

De høytpresterende elevene i norskfaget

*En kvalitativ studie om tilpasset opplæring
for høytpresterende elever i norsk*

Aleksander Larsen



Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

De høytpresterende elevene i norskfaget

En kvalitativ studie om tilpasset opplæring for høytpresterende elever i norsk

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Aleksander Larsen

© Aleksander Larsen

2018

De høytpresterende elevene i norskfaget – En kvalitativ studie om tilpasset opplæring for høytpresterende elever i norsk

Aleksander Larsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Denne studien undersøker hvordan norsklærere i den videregående skolen forstår det som kalles høytpresterende elever, og hvordan lærerne sier de tilrettelegger norskundervisningen for denne elevgruppa. Med høytpresterende elever, menes de elevene som allerede oppnår gode karakterer i norskfaget. Målet med studien er å besvare problemstillingen *Hva er norsklærernes forståelse av de høytpresterende elevene, og hvordan tilrettelegger lærerne norskundervisningen for elevgruppa?* Studien retter et særlig fokus mot å kartlegge norsklærernes erfaringer med elevgruppa, i form av lærernes kjennskap til de høytpresterende elevene, så vel som hvilke refleksjoner de har rundt dyktighet i norskfaget. Norsklærernes differensieringsstrategier for elevgruppa er også et viktig fokusområde i studien.

Problemstillingen blir besvart gjennom kvalitative forskningsintervjuer, der åtte norsklærere fra åtte forskjellige videregående skoler har redegjort for sin egen forståelse og praksis rundt de høytpresterende elevene i norskfaget. Studien besvares gjennom både induktiv og deduktiv metode, og studiens teoretiske utgangspunkt er både generell og norskdidaktisk teori og tidligere forskning om høytpresterende elever og tilpasset opplæring.

Den tematiske analysen av datamaterialet viser at informantene har en nokså ulik forståelse av hva som kjennetegner en høytpresterende elev i norskfaget. Dette tilsier at de høytpresterende elevene er en lite homogen elevgruppe. Det er riktignok en høy forekomst av enkelte kjennetegn, og dette kan i utgangspunktet tale for at det er et representativt mønster for hva som kjennetegner elevgruppa, men informantene vektlegger betydningen og sammenhengen av de ulike kjennetegnene på helt forskjellige måter. Videre viser analysen at differensieringsstrategiene norsklærerne benytter seg av, varierer. Det er først og fremst pedagogisk differensiering norsklærerne benytter seg av, men det er svært få differensieringstiltak som er iverksatt kun for de høytpresterende elevene. Flere lærere gir uttrykk for at de skulle ønske de gjorde mer for elevgruppa, og at mangel på tid og ressurser gjør det utfordrende å differensiere for de høytpresterende elevene.

Studien antyder dermed at norsklærerne ikke har et problem med selve identifiseringen av elevene, men at det foreligger et stort uutnyttet potensial hva angår å tilby denne elevgruppa en undervisning som gagnar dem både faglig og sosialt.

Forord

Jeg husker godt første gang jeg gikk av trikkeholdeplassen på øvre Blindern. Det var en følelse av usikkerhet, spenning og glede over at jeg var i ferd med å starte et nytt kapittel i mitt eget liv, og nå som det hele er over, sitter jeg igjen med mange av de samme følelsene. Usikkerhet på den måten at jeg forlater det som nå er trygt, spenning i form av hva som venter meg som nyutdannet lærer i skolen, og glede over at jeg nå fullfører studiene og kan se tilbake på fem fantastiske år. Det har vært både lærerikt og gøy å fordype seg i et tema man interesserer seg for, og jeg er stolt over å kunne levere en masteroppgave som forhåpentligvis bidrar til diskusjonen om de høytpresterende elevene i norskfaget.

Jeg har vært heldig som har fått møte så mange flinke, inspirerende og engasjerte forelesere, seminarledere og medstudenter gjennom studiene mine, og det er flere som fortjener en stor takk. Aller først ønsker jeg å rette en stor takk til veilederen min, Marte Blikstad-Balas. Det har betydd utrolig mye å ha en veileder som alltid er så positiv, engasjert og blid som deg. Du har alltid vist interesse og nysgjerrighet for prosjektet mitt, og dine konstruktive råd og oppmuntrende tilbakemeldinger har betydd utrolig mye. Tusen takk! Jeg vil også rette en stor takk til de åtte informantene som har deltatt i denne studien. Takk for lån av tiden deres, og tusen takk for at dere deltok i studien. Deres tanker og innspill har vært svært verdifulle.

Jeg vil også takke nærmeste familie for at dere alltid heier på meg og tror på meg. Takk for at dere viser interesse og engasjement for (nesten) alt jeg foretar meg, og en ekstra takk til mamma, mormor og morfar for at dere tok dere tid til å korrekturlese oppgaven. Tusen takk til samboeren min, Camilla. Takk for at du har gitt meg anledning til å snakke om oppgaven, støttet meg og oppmuntret meg fra start til slutt.

Aleksander Larsen,
Oslo, mai 2018

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for studien	2
1.2	Aktualitet og norskdidaktisk relevans	3
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål	5
1.4	Avgrensninger	5
1.5	Kart for videre lesing	7
2	Teoretisk rammeverk og begrepsavklaringer	8
2.1	Høytpresterende elever	8
2.1.1	Uklar og overlappende terminologi om elevgruppa.....	9
2.1.2	Forskning på evnerike barn	10
2.1.3	Høytpresterende elevers forankring i plan- og lovverk.....	12
2.2	Tilpasset opplæring.....	14
2.2.1	Prinsippet praktisert.....	16
2.2.2	Den nærmeste utviklingssonen.....	17
3	Høytpresterende elever i norsk	20
3.1	Norskdidaktisk forskning på høytpresterende elever	20
3.2	Hva er de høytpresterende elevene i norsk gode på?.....	22
3.2.1	Leseferdigheter	23
3.2.2	Skriftlige ferdigheter	25
3.2.3	Muntlige ferdigheter	28
3.3	Differensiering for høytpresterende elever	29
3.3.1	Pedagogisk differensiering	30
3.3.2	Organisatorisk differensiering.....	32
3.4	Sammenfatning av teori og tidligere forskning	33
4	Metode	35
4.1	Forskningsdesign og vitenskapelig tilnæringsmåte.....	35
4.2	Kvalitativ metode med semistrukturert intervju	36
4.2.1	Kvalitativ metode	36
4.2.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	37
4.3	Datainnsamlingsprosessen.....	39
4.3.1	Utvalgsmetode.....	39

4.3.2	Intervjusituasjonen	42
4.4	Analyse av data.....	45
4.4.1	Transkribering av materialet	45
4.4.2	Analyse av datamaterialet	46
4.5	Validitet, reliabilitet og forskningsetikk	49
4.5.1	Validitet.....	49
4.5.2	Reliabilitet	52
4.5.3	Forskningsetikk	53
4.6	Sammenfatning av metodekapittelet	55
5	Presentasjon og analyse av data.....	56
5.1	Lærernes forståelse av de høytpresterende elevene.....	57
5.1.1	Hva kjennetegner den høytpresterende eleven i norsk?	58
5.1.2	Er de høytpresterende elevene like?.....	68
5.1.3	Den høytpresterende eleven – en idealelev?	70
5.2	Lærernes differensieringsstrategier for de høytpresterende elevene i norsk	73
5.2.1	Hvordan differensierer norsklærerne undervisningen for de høytpresterende elevene i norsk?	74
5.2.2	Er det en krevende elevgruppe?	81
5.3	Sammenfattende konklusjoner	84
5.3.1	Forskningsspørsmål I	84
5.3.2	Forskningsspørsmål II	85
6	Diskusjon.....	87
6.1	En heterogen elevgruppe	87
6.2	En ulik differensieringspraksis	90
6.3	Mer tid, eller mer kunnskap?	93
7	Oppsummering og avsluttende refleksjoner.....	96
7.1	Oppsummering av studiens hovedfunn	96
7.2	Videre forskning	97
7.3	Didaktiske implikasjoner	98
	Litteraturliste.....	100
	Vedlegg 1-6.....	108

1 Innledning

Det er ikke så ofte en hører om elever som får undervisning i norsk på et høyere klassetrinn enn sine medelever i samme klasse. Elever som presterer på et høyt nivå i realfag blir ofte behandlet svært forskjellig fra elever som presterer på et høyt nivå i et humanistisk eller praktisk-estetisk fag, og det er mer vanlig at en hører om høytpresterende realfagselever som får matematikkundervisning på et høyere klassetrinn (Fjelly & Bjerkseth, 2015). Dette trenger ikke nødvendigvis bety at samfunnet favoriserer realfagene eller anser disse fagene som viktigere og mer nyttig kunnskap. Det kan like gjerne ha noe med realfagenes egenart å gjøre, på samme måte som norskfaget har en egenart som skal invitere til både tilpasning og inkludering (Maagerø, 2011). Det er sjelden en trenger å argumentere for norskfagets tilstedeværelse i skolen. Norskfaget er et av skolens kjernefag, noe som gjenspeiles i antall årstimer faget får tildelt, og det er også representert i samtlige tretten år elevene går på skolen. Dette viser at samfunnet verdsetter norskfaget, og anser kunnskapen en erverver seg gjennom faget som viktig kunnskap.

Utover å være et kultur-, identitets- og kommunikasjonsfag, står særlig dannelsespotensialet i norskfaget sentralt. Norskfaget er med andre ord et stort og ambisiøst fag med mange komponenter, og ifølge Utdanningsdirektoratet skal læreplanen i norsk legge til rette for et stort handlingsrom for tilpasset opplæring. Fagets egenart skal derfor ha en natur som gjør det enkelt å tilrettelegge den ordinære klasseromsundervisningen for elevene, også de som er høytpresterende i faget. Dette kan være en mulig årsak til at man sjelden hører om elever som får norskundervisning på et høyere klassetrinn; fagets egenart skal sørge for at samtlige elever får faglig utfordring, uavhengig av deres ferdigheter og faglige nivå. Det er derfor noe paradoksalt at forskningen viser at mange norsklærere opplever tilpasset opplæring som et tidkrevende og vanskelig ideal å implementere i en vanlig norskundervisning som skal inkludere alle (Maagerø, 2011).

Jeg ønsker i denne masteroppgaven å rette fokuset mot hvordan norsklærere i den videregående skolen forholder seg til de høytpresterende elevene i norsk. Ved hjelp av kvalitative dybdeintervjuer har jeg samlet inn data fra åtte norsklærere som jobber i den videregående skolen, og jeg har forsøkt å få svar på hva slags forståelse lærerne har om denne elevgruppa, så vel som hva de sier om egne differensieringsmetoder.

1.1 Bakgrunn for studien

Undervisning, ivaretagelse og en tilpasset opplæring for de høytpresterende elevene fanget min oppmerksomhet da jeg hadde hjemmeksamen i andre del av Praktisk-pedagogisk utdanning høsten 2016. Eksamen handlet om nettopp dette teamet, og jeg ble introdusert for et forskningsfelt som ikke var nevneverdig utbredt innen norskfaget. Det er positivt at Universitetet i Oslo har faglig sterke elever som et tema i lektorutdanningene sine. Dette kan bidra til økt årvåkenhet blant nyutdannede lærere når det kommer til denne elevgruppa, og det kan bidra til økt publisitet innen skoleforskningen. Denne masteroppgaven er et resultat av dette, og jeg håper at studien kan være et positivt bidrag til et forskningsfelt som er blitt viet for lite oppmerksomhet.

Min fremtidige profesjonsutøvelse som profesjonell lærer vil innebære at jeg får det faglige ansvaret for elever med ulikt faglig ståsted, hvilket igjen innebærer at jeg trenger kompetanse og kunnskap om hvordan norskundervisningen kan tilrettelegges og differensieres for å møte mangfoldet i klasserommet. Da jeg var i praksis semesteret etter den nevnte hjemmeksamenen, la jeg merke til hvor lite tilrettelegging de «flinkeste» elevene fikk. Selv i min egen undervisning var det tydelig. Dersom ingen kunne svaret på et spørsmål jeg stilte i klassen, ble det naturlig å lene seg på de faglig sterke elevene i håp om å få et svar. Man kan ikke ukritisk anta at et slikt tiltak støtter opp om tilpasset opplæring eller differensiering, da disse prinsippene er tuftet på at elevene lærer best når læringssituasjonen er tett opp til elevenes evner og forutsetninger (Idsøe, 2014). Når man inviterer de høytpresterende elevene i klassen til å gi et svar på et faglig spørsmål i fellesundervisningen, bør intensjonen være tuftet på at det stimulerer til læring, utvikling og inkludering – ikke at ingen av de andre elevene kan svare på spørsmålet og at de høytpresterende elevene er siste utvei.

Det er mange utfordringer ved tilpasset opplæring, og det er ikke slik at de høytpresterende elevene er den eneste elevgruppa i den norske skolen som får manglende tilrettelagt undervisning. Dette er forskningen nokså klar på (Børte, Lillejord & Johansson, 2016). Tilpasset opplæring har vist seg å være et vanskelig ideal å realisere for lærere i den norske skolen, og dynamikken mellom inkludering og differensiering lar seg ikke alltid forene. Fellesskolen skal forene hensyn til enhet og forskjellighet, samtidig som den skal ta vare på fellesskapet og mangfoldet. Dette er de institusjonelle rammene til enhetsskolen, og forventningen om at opplæringen skal tilpasses den enkeltes læreforutsetninger og evner

kommer som en konsekvens av den mangfoldigheten enhetsskolen legger opp til (Dale & Wærness, 2003).

Resultatene fra *Analyse av Elevundersøkelsen 2012* viser at omtrent 5 % av guttene og 3 % av jentene opplever mangelfull faglig utfordring i mange fag. Av disse elevene er det 72,8 % som alltid eller ofte kjeder seg fordi de gjør oppgaver de allerede kan, og 62,3 % som alltid eller ofte får oppgaver på skolen som er så lette at de ikke stiller noen krav (Wendelborg, Paulsen, Valenta & Skaalvik, 2012). Resultatene fra *Analyse av Elevundersøkelsen 2015* viser at disse tallene holder seg stabile (Wendelborg, Røe & Caspersen, 2016)

Siden vi vet så lite om dette temaet innen norskdidaktisk forskning, har studien min en nokså eksplorerende tilnærming. Studien tar ikke utgangspunkt i spesifikke momenter ved norskfaget, og er derfor nokså bred. Jeg anser dette som en fordelaktig tilnærming, fordi det gir meg perspektivrike og interessante vinklinger til et ellers mangelfullt felt. Jeg ønsker med denne studien å belyse temaet tilpasset opplæring og hvilken betydning dette har for høytpresterende elevers læring og utvikling i norsk. Det ser ut til at norsklærere i den videregående skolen erkjenner at vi har innført idealet om tilpasset opplæring og inkludering, men at det er uklarheter rundt hva som egentlig ligger i disse begrepene. Et sentralt spørsmål blir da om norskfagets didaktikk lar seg forene med prinsippet om tilpasset opplæring.

1.2 Aktualitet og norskdidaktisk relevans

Denne studiens formål er å si noe om norsklæreres tanker og praksisrelaterte erfaringer rundt de høytpresterende elevene i norskfaget på videregående skolenivå. Da det finnes lite av både generell og norskdidaktisk forskning på denne elevgruppa anser jeg det som et aktuelt og relevant tema å forske på. I tillegg til dette viser den forskningen som finnes på feltet at det fortsatt er uklarheter rundt prinsippet om tilpasset opplæring, og at det ikke nødvendigvis er et samsvar mellom henholdsvis gode intensjoner i skolepolitiske dokumenter, og lærernes virkelighet. Prinsippet om tilpasset opplæring kan bli forstått som en positiv forpliktelse knyttet til muligheter til å lære, gitt at lærere får tid, ressurser og didaktiske verktøy som hjelper dem å realisere skolepolitiske intensjoner som er nedfelt i sentrale, statlige dokumenter (Håstein & Werner, 2004). Begrepet tilpasset opplæring har vært diskutert i det vide og det brede i flere tiår, og diskusjonen skjøt fart i begynnelsen av 1970-årene etter at man forlot ideen om kursplandelte ungdomsskoler og innførte det man da kalte sammenholdte

klasser. Det er fortsatt uklarerheter rundt hvordan begrepet skal forstås, hvilket resulterer i at kompetente og erfarne lærere sliter med å forholde seg til tilpasset opplæring i praksis (Håstein & Werner, 2004).

I september 2015 ble Jøsendalutvalget nedsatt av Regjeringen for å se på tilpasset opplæring for høytpresterende elever og elever som har potensial for å nå de høyeste faglige nivåene. Utredningen, *Mer å hente – bedre læring for elever med stort læringspotensial*, viser at tilgangen på informative empiriske studier om høytpresterende elever er relativt beskjeden, og konkluderer som sådan med at denne elevgruppa ikke har stått på dagsorden i forskningsmiljøer i Norge (NOU 2016:14, 2016). Innledningsvis i utredningen legges det vekt på at «grunnopplæringen gir ikke elever med stort læringspotensial en tilpasset opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial», og at «Utdanningssystemet nasjonalt og lokalt har behov for et felles kunnskapsgrunnlag for å iverksette forbedringstiltak på kort og lang sikt» (NOU 2016:14, 2016, s. 8). En utbredt holdning i det norske skolesystemet er at elever som presterer på et høyt nivå klarer seg selv, og at iverksetting av nødvendige tiltak for denne elevgruppa anses som elitisme og undergraving av likhetsprinsippet. Samtidig er vi i det norske samfunnet opptatte av egalitet, og at alle skal bli respektert for den de er og ha like muligheter til utvikling og deltagelse (Maagerø, 2011). En inkluderende og tilpasset opplæring skal omfatte alle elever, og ulik kognitiv kapasitet skal ikke være avgjørende for om man får tilrettelagt opplæringen eller ikke. Den inkluderende fellesskolen som skal sikre sosial tilhørighet for elevene, må tåle at forskjellsbehandling også kan bety likeverd. Dette understrekes også i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*: «Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrøtte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet» (s. 4). Dette er nå 15 år siden, og denne Stortingsmeldingen er ifølge Bjørnsrud og Nilsen (2008) et viktig bakgrunnsdokument for det vi i dag omtaler som Kunnskapsløftet.

Jeg ønsker med denne studien å belyse temaet tilpasset opplæring og hvilken betydning dette har for høytpresterende elevers læring og utvikling i norsk. Sentralt i studien står norsklæreres forståelse rundt hva en høytpresterende elev i norsk er, samt deres praktisering av tilpasset opplæring i norskundervisningen for denne elevgruppa.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å se på hva som kjennetegner den høytpresterende eleven i norskfaget, samt undersøke hvordan norsklærere i den videregående skolen tilrettelegger norskundervisningen for elevgruppa. Studiens problemstilling er:

Hva er norsklærernes forståelse av de høytpresterende elevene, og hvordan tilrettelegger lærerne norskundervisningen for elevgruppa?

For å besvare denne problemstillingen vil jeg ta utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

1. *Hva oppfatter norsklærerne som en typisk høytpresterende elev i norsk på videregående trinn?*
2. *Hvordan mener norsklærerne at de tilrettelegger undervisningen i norsk for den høytpresterende eleven?*

Disse forskningsspørsmålene gir rammer for studiens problemstilling, og hjelper meg i min søken etter forståelse rundt hvordan norsklærerne tilrettelegger, differensierer og prioriterer denne elevgruppa, og hvilke tanker de har i forhold til tilpasset opplæring for høytpresterende elever. Forskningsspørsmålene er delt inn i to overordnede temaer: forståelse og tanker om hva som kjennetegner de høytpresterende elevene i norskfaget, og egen erfaring rundt tilpasning og tilrettelegging for disse elevene. Spørsmålene skal belyse problemstillingen og vise til utvalgets erfaringer og oppfatninger rundt tilrettelegging for elevgruppa. Dataene i studien er samlet inn gjennom kvalitative forskningsintervjuer, hvor åtte norsklærere forteller om sine egne erfaringer rundt disse elevene.

1.4 Avgrensninger

Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, samt den valgte teorien, avgrenser i stor grad studiens forskningsområde. Problemstillingen etterspør norsklærernes forståelse rundt hva som kjennetegner de høytpresterende elevene i norskfaget, samt hvilke strategier de eventuelt iverksetter når de differensierer for denne elevgruppa. Årsaken til at studien fokuserer på VGS-elever er hovedsakelig mangelen på norskdidaktisk forskning på disse trinnene, og at læreplanen er tydelig på hva som forventes av elevene på dette tidspunktet i utdanningsløpet.

Videre er prosjektet sentrert rundt norsklæreres forståelse av hva en høytpresterende elev i norsk er, og hva de eventuelt gjør for å tilpasse opplæringen for dem. Det er altså lærerperspektivet jeg forsøker å få innsikt i. Det hadde vært interessant å høre hva både elevene selv og skoleledere har å si om temaet, men sannsynligvis ville dette vinklet oppgaven min inn mot temaer som ledelse, organisasjonsutvikling og skolekultur, istedenfor lærerperspektivet jeg er ute etter. Dette er derfor ikke en del av denne studien. Det bør også nevnes at den praktiske gjennomføringen kunne blitt et problem, med tanke på prosjektets omfang og fastsatte tidsrammer.

Når jeg i denne oppgaven omtaler elever som høytpresterende, tenker jeg på elever som allerede oppnår gode resultater. Det er her snakk om de typisk skoleflinke elevene som innordner seg skolens forventninger og arbeidsmåter, og som presterer på et høyt nivå i norsk. Dette er et viktig premiss for videre lesing av denne studien, da det er mange begreper i omløp når man kaster seg ut i hva som finnes av forskning om faglig sterke elever. Høytpresterende elever plasseres gjerne i samme bås med elever som er spesielt evnerike, begavede eller akademisk talentfulle. En mulig årsak til dette bunner sannsynligvis ut i antagelsene om at evnerike elever også må være skoleflinke – eller motsatt – at skoleflinke elever er evnerike. Ifølge forskningen som foreligger på dette feltet er disse antagelsene upresise. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.1. Selv om denne oppgaven ikke handler om evnerike elever, har forskningen fra dette feltet absolutt nytteverdi for denne studien. Dette kommer av at denne forskningen også fokuserer på hvordan man kan gi utfordringer på et høyere faglig nivå, noe som er høyst relevant for elever som presterer på et høyt nivå, selv om de høytpresterende elevene ikke nødvendigvis er evnerike. Prosjektet er altså ikke blindt for at de høytpresterende elevene inngår i en kompleks og lite homogen elevgruppe i den norske skolen, men for mitt anliggende blir det mest aktuelt å se på de typisk skoleflinke, høytpresterende elevene i norsk.

Jeg ønsker også å presisere at formålet med denne studien ikke er å måle norsklærerne opp mot hverandre, eller opp mot et slags ideal som er tuftet på hva forskningen anbefaler lærere å gjøre for å tilpasse opplæringen for elever som presterer på et høyt nivå. Studien legger ikke til grunn at det finnes riktige eller gale svar, og hensikten med de kvalitative forskningsintervjuene er ikke å sjekke om lærerne «gjør jobben sin» i forhold til deres plikt til å tilby den lovfestede, tilpassede opplæringen elevene har rett på. Snarere ønsker jeg å få

innsikt i hvordan informantene mine forholder seg til denne elevgruppa når de underviser i norsk.

1.5 Kart for videre lesing

Dette kapittelet har presentert oppgavens tema og problemstilling, samt fortalt kort om hvilke avgrensninger som ligger til grunn for oppgaven. I kapittel to og tre følger studiens faglige og teoretiske tilnærminger, der kapittel to hovedsakelig er sentrert rundt hva som kjennetegner en høytpresterende elev, og hvordan man kan forstå begrepet tilpasset opplæring. Kapittel tre vil på mange måter kaste et norskdidaktisk lys over kapittel to, på den måten at det vil ta for seg hva som kjennetegner en høytpresterende elev i norskfaget, og hvordan norsklærere kan differensiere norskundervisningen for de høytpresterende elevene. For å plassere denne studiens bidrag i forskningsfeltet og gi indikasjoner på hva jeg kan finne i min studie, redegjøres det også for tidligere forskning i kapittel tre.

I kapittel fire presenteres studiens forskningsdesign og metodiske fremgangsmåte. Her blir også studiens validitet, reliabilitet og etiske avveininger diskutert. Kapittel fem består av presentasjon og analyse av studiens datamateriale. I denne delen kan man se at informantene har en nokså ulik forståelse av hva det vil si å være en høytpresterende elev i norskfaget, og at differensieringsstrategiene de benytter seg av i norskundervisningen, ser ut til å variere. I kapittel seks trekker jeg tråder mellom studiens hovedfunn, relevant teori og tidligere forskning og diskuterer hva disse funnene kan bety. Videre sammenfattes studien, og jeg kommer blant annet med forslag til videre forskning. I tillegg til dette vil studiens didaktiske implikasjoner bli diskutert, hvor jeg blant annet tar opp at norskfaget i større grad enn tidligere må utstyre lærerne med verktøy og metoder slik at de har klare strategier for hvordan de kan tilrettelegge norskundervisningen for de høytpresterende elevene. Avslutningsvis følger litteraturliste og vedlegg.

2 Teoretisk rammeverk og begrepsavklaringer

I de neste to kapitlene ønsker jeg å presentere både tidligere og nyere forskning som kan fortelle noe om hva som kjennetegner de høytpresterende elevene, samt hvilke differensieringstiltak norsklærere kan iverksette for å møte denne elevgruppas rett på en opplæring som gagnar dem både faglig og sosialt. Det teoretiske rammeverket til denne studien er delt inn i en generell del, og en norsksdidaktisk del. Teorien er derfor todelt. *Høytpresterende elever* og *tilpasset opplæring* er to begreper som er sentrale for denne studien, og det er også to begreper det er knyttet usikkerhet til, uavhengig om de opptrer hver for seg, eller som deler av en helhet. Det neste teorikapittelet vil knytte disse fenomenene til det norsksdidaktiske, og det blir således viktig å avklare hva disse begrepene innebærer på et mer overordnet plan. Begrepsbruken i forskningslitteraturen som foreligger på elever som presterer på et høyt nivå kan oppleves som lite konsekvent og tidvis forvirrende (Idsøe, 2014), og tilpasset opplæring forstås som både et ideal, et viktig prinsipp, og et virkemiddel lærere kan benytte seg av i undervisningen (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). For å bane vei for det neste teorikapittelet, som vil være sentrert rundt det norsksdidaktiske, vil derfor disse fenomenene bli tatt opp her.

2.1 Høytpresterende elever

I min forskningsundersøkelse er tilrettelegging for de høytpresterende elevene i den ordinære norskundervisningen hovedfokuset, samt hva slags forståelse norsklærerne har rundt hva en høytpresterende elev i norsk er. Mitt utgangspunkt for denne studien er altså de elevene som allerede presterer på et høyt nivå i norsk, og denne definisjonen av hva en høytpresterende elev er, stemmer godt overens med hva Bainbridge (2017) sier om denne elevgruppa. Hun definerer høytpresterende elever som elever som får gode karakterer, er godt organiserte, og som ligger tidsmessig foran de andre elevene. I tillegg til dette pleier de å vise god oppførsel. De er ofte høflige, lite utagerende og lydige når de får beskjeder fra læreren. Bainbridge (2017) skriver også at de justerer seg godt i klasserommet og deltar i klasserommets faglige diskusjoner. Burrow og hans kollegaer (2012) har en lignende definisjon av hva en høytpresterende elev er, men de legger blant annet til at disse elevene ofte er signifikante bidragsytere til sitt lokalsamfunn, og at de ofte har en tendens til å være sosialt engasjerte i for

eksempel studentorganisasjoner og idrett- og samfunnsorganisasjoner (Burrow, Dooley, Wright & DeClou, 2012). Hva man tillegger av egenskaper eller kjennetegn ved høytpresterende elever kan altså variere, noe også forskningen til Blikstad-Balas (2012) bekrefter. Hun forsket blant annet på hva høytpresterende elever i en studiespesialiserende klasse på videregående faktisk gjorde mens læreren underviste, og fant blant annet at elevene brukte tiden i undervisningen veldig ulikt. Der noen gjorde det som vil samsvare godt med det å være høytpresterende, gjorde andre elever ting som bryter med bildet av en typisk skoleflink elev (som å lese nettaviser og spille spill).

2.1.1 Uklar og overlappende terminologi om elevgruppa

Begavet, evnerik, talentfull, høytpresterende, ressurssterk, stort læringspotensial, akademisk talentfull eller faglig sterke elever er bare noen av begrepene som brukes for å beskrive elever som presterer på et høyt nivå eller har ekstraordinær læringskapasitet (Idsøe, 2014). Det er derfor lett å bli forvirret når man forsøker å orientere seg i feltet, og det kan diskuteres hvorvidt det er behov for en viss terminologisk revurdering. Idsøe (2014) påpeker at denne definisjonsvariasjonen kan være grobunnen i at vi står ovenfor så mange ulike forskningsresultater, da det ikke er sikkert at man har studert det samme. Samtidig diskuterer hun om den store begrepsvariasjonen gjenspeiler heterogeniteten i denne elevgruppa, da de ulike betegnelse inneholder ulike forutsetninger, potensial og talent. I en elevgruppe der noen kan ha høy IQ, andre særlige akademiske evner innenfor ett eller flere fag, og andre lærevansker og/eller funksjonshemninger, kan det fort bli lite dekkende å kun forholde seg til ett begrep (Idsøe, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016). Jøsendalutvalget bruker begrepet *elever med stort læringspotensial* (NOU 2016:14, 2016). Dette begrepet er ment å fungere som et paraplybegrep som skal favne om samtlige av de ovennevnte betegnelse, slik at begrepet gjenspeiler den store variasjonen i elevgruppa.

Behovet for en kategorisering, altså om en elev er høytpresterende, evnerik eller akademisk talentfull, kommer blant annet av at dette er en elevgruppe som ikke får den tilretteleggingen de trenger (Idsøe, 2014). Man bør heller fokusere på å være bevisst på hva som karakteriserer de ulike gruppene av elever som presterer på et høyt nivå, kontra et overdrevet fokus på hvem eller hva som bør utelukkes fra den ene eller den andre gruppa. Felles for alle disse elevene er at de trenger en undervisning som er tilrettelagt deres evner og forutsetninger, og uavhengig om definisjonene er konsistente eller ikke, forteller de lite om hva lærerne faktisk skal gjøre

med de høytpresterende elevene som har behov for tilpasset opplæring. Fra et pedagogisk perspektiv bør man ifølge Idsøe (2014) heller vurdere å rette oppmerksomheten mot hvordan man kan gi optimal tilpasning og opplæring til elevene, og skrinlegge ideen om å komme frem til en universelt akseptert definisjon. På den andre siden bør de høytpresterende elevene bli anerkjent i politiske dokumenter via et offisielt begrep med klare retningslinjer som skolene må forholde seg til, noe også Jøsendalutvalget har anbefalt: «Utvalget anbefaler at nasjonale myndigheter justerer opplæringslovens § 1-3 for å tydeliggjøre at lovbestemmelsen også inkluderer elever med stort læringspotensial» (NOU 2016:14, 2014, s. 13).

Forskningen til Smedsrud og Skogen (2016) viser mer konkret hva det betyr at det er knyttet usikkerhet til de ulike begrepene. Deres gjennomgang av forskningsundersøkelser viser særlige tendenser til å ikke gjøre et konsekvent skille mellom høytpresterende elever og evnerike elever. Denne misoppfatningen er utbredt i både Norge og internasjonalt, og kommer muligens av at de høytpresterende elevene er mye lettere å identifisere enn evnerike elever, og at evnerike elever ofte presterer godt (Smedsrud & Skogen, 2016). Dette er riktignok ikke alltid tilfellet, og forskningen viser en høy forekomst av underytelse blant de evnerike elevene, og at disse elevene ofte faller utenfor både faglig og sosialt fordi de ikke får utnyttet sitt fulle potensial i den ordinære undervisningen. Disse elevene er derfor anerkjent som en spesialpedagogisk oppgave i flere land (Tyskland, Nederland, og USA, for å nevne noen), men dette er ikke tilfellet i Norge. En mulig årsak til dette, er tanken om at vårt utdanningssystem favner alle elever, uavhengig av deres evner og forutsetninger. Dette har sannsynligvis bakgrunn i likhetstanken og ideen om at den norske skolen er for alle (Smedsrud & Skogen, 2016). Gitt at fantes et tydelig skille mellom hva en evnerik elev er, og hva en høytpresterende elev er, kunne muligens den høye forekomsten av underytelse blant evnerike elever vært redusert (Smedsrud & Skogen, 2016).

2.1.2 Forskning på evnerike barn

Denne studien handler som tidligere nevnt ikke om evnerike barn, men høytpresterende elever. Valget om å likevel ha med forskning om evnerike barn, bunner ut i at denne forskningen ofte fokuserer på hvordan lærere kan identifisere faglig sterke elever, samt hvordan undervisningen kan tilrettelegges for de elevene som presterer på de høyeste faglige nivåene. Forskningen som foreligger på dette feltet er derfor relevant for også denne studien.

Mengden forskning som finnes på evnerike barn i Norge er fortsatt noe beskjeden, til tross for at det allerede på slutten av 1960-tallet ble etterlyst mer tilpasset opplæring for evnerike elever i den norske skolen (Hofset, 1968). Hofset understrekte blant annet i sitt doktorgradsarbeid at mangelen på tilpasset opplæring bunnet ut i likhetstankegangen i norsk skole, og at det var problematisk at skolen satte likhetstegn mellom lik og rettferdig opplæring, og at alle elever var ment å lære det samme samtidig. Dette var, ifølge Hofset, stikk i strid med prinsippet om tilpasset opplæring, og han uttrykte bekymring ovenfor disse elevenes fremtid i den norske skolen. Hofset understrekte at skolen setter for små faglige krav til de elevene som presterer på høyere nivåer, og at de får for lite tilpasset opplæring. (Hofset, 1968). Det er påfallende at forskning på elever som presterer på et høyt nivå ble etterlyst allerede på 60-tallet. Denne elevgruppa har ikke stått på dagsordenen i forskningsmiljøer i Norge (NOU 2016:14, 2016), men Børte et. al. (2016) understreker at evnerike elever har fått mer oppmerksomhet i Norge de siste årene, blant annet gjennom forskningen til Smedsrud og Skogen (2016).

Det er særlig USA (se for eksempel Robinson, 2008; Sousa, 2009; Bainbridge, 2017) som sitter i førersetet når det gjelder forskningsbidrag på evnerike elever. I USA har evnerike elever lenge fått tilbud om egne opplæringsplaner og videreutdanninger, noe som også er tilfellet i både Nederland og Tyskland (Smedsrud & Skogen, 2016). I Norden har også danskene vært tidlig ute på området (se for eksempel Baltzer & Kyed, 2005). Mentiqa-skolen i Danmark er en privatskole for begavede barn, og det samme foretaket søkte i 2015 om å få opprette en lignende skole i Norge. Søknaden ble avslått av Utdanningsdirektoratet, og forslaget om en privatskole for evnerike barn ble av mange oppfattet som elitisme (Johnsen, 2016). Jøsendalutvalget nevner innledningsvis i sin utredning at det er en lang tradisjon i Norge å forstå inkluderende utdanning som samfunnets særlige ansvar for å ivareta elever som strever faglig og sosialt. Iverksetting av nødvendige tiltak for evnerike eller høytpresterende elever er blitt betraktet som elitisme og undergraving av likhetsprinsippet (NOU 2016:14, 2016).

Likhet har lenge vært en sentral verdi i Norge, til tross for at vi lenge har vært et mangfoldig samfunn (Lidén, Lien & Vike, 2001). Likhetsprinsippet i skolen har lenge blitt forstått som at alle har rett på utdanning, og at utdanningen skal være lik, slik at det fører til like muligheter for alle. Opplæring som kun er lik i sin utforming, vil vanskelig la seg tilpasse for den enkelte elev. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) poengteres det at tilpasset opplæring handler om å

behandle alle likeverdig, og dette betyr ikke nødvendigvis likt: «Et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. For å gi et likeverdig tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring» (s. 85). Smedsrud og Skogen (2016) skriver at likhetsprinsippet som har rådet i den norske skolen har satt en stopper for tilpasset opplæring, hvor inkludering og differensiering er blitt sett på som to motpoler. Konsekvensen av å ikke tilpasse opplæringen til den enkelte elevs intellekt er at vi ikke oppnår et likeverdig opplæringstilbud, og dette bryter med inkluderings- og likeverdsprinsippet som sier at skolen er for alle, uansett læreforutsetninger, evner og sosioøkonomisk bakgrunn (Smedsrud & Skogen, 2016). Dette avsnittet tegner muligens et dystert bilde av skolesituasjonen til evnerike og høytpresterende elever i Norge, og det er et faktum at det fortsatt er svært lite didaktisk forskning på høytpresterende elever, men det bør også nevnes at det etter hvert har blitt publisert mye god forskning på evnerike elever.

2.1.3 Høytpresterende elevers forankring i plan- og lovverk

Per nå finnes det ikke noen formuleringer i Opplæringsloven som nevner noe spesifikt om lavt- eller høytpresterende elevers rettigheter, kun at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven» (Opplæringslova, 1998). Det er et krav og grunnleggende prinsipp i norsk skole at alle elever, uavhengig av deres forutsetninger, evner eller faglige nivå, skal få en opplæring som utvikler dem både faglig og sosialt (Opplæringslova, 1998). Dette betyr at alle elever har rett til tilpasset opplæring, uavhengig av prestasjonsnivå og læringspotensial. Likevel viser forskningen at undervisningen ofte legges på et gjennomsnittsnivå, og at praktiseringen av tilpasset opplæring i beste fall er varierende (Dahllöf, 2002; Smedsrud & Skogen, 2016). På Læreplakaten til Kunnskapsløftet står det at skolen plikter å «gi alle elevar og lærlingar/lærekandidatar like gode føresetnader for å utvikle evner og talent individuelt og i samarbeid med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Selv om høytpresterende elever også omfattes av dette, er ikke elevgruppa kjent som en utsatt gruppe verken faglig eller sosialt, så de bevilges sjeldent ekstra ressurser i den ordinære undervisningen (Smedsrud & Skogen, 2016). Tilpasset opplæring er en del av profesjonsutøvelsen samtlige lærere er pliktige å følge etter norsk lov. Norsk lærere har et samfunnsmandat som innebærer ansvar for å utvikle elevenes potensiale, uavhengig av potensialets omfang.

Det er nedfelt i Opplæringsloven § 5 at elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning har rett på spesialundervisning. Videre er det ikke nedfelt i loven hva som kan defineres som et utilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, så dette er noe skolene må vurdere ut fra skjønn. Forskning fra Dahllöf (2002) viser at lærere ofte tilpasser undervisningen sin etter det han kaller «styringsgrupper», og at denne styringsgruppa gjerne består av elever som ligger i de 10-25 prosent svakere nivåene når det gjelder elementære momenter i undervisningen. En mulig konsekvens av dette, er at de elevene som presterer på et høyt nivå ikke får den tilpassede opplæringen de har rett og krav på, og det derfor er nærliggende å tro at disse elevene ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen som tilbys. I § 5-1 om *rett til spesialundervisning* står det at:

[...] I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2 (Opplæringslova, 1998).

Gitt denne paragrafen, kan man implisere at spesialundervisning også gjelder for høytpresterende elever, da det ikke nevnes eksplisitt noe om høytpresterende elever og deres eventuelle rettigheter. Ser man nærmere på merknadene til denne paragrafen, tydeliggjøres det at elever som presterer på et høyt nivå *ikke* faller innunder bestemmelsen om spesialundervisning:

Elevar som har føresetnader for å lære raskare og meir enn gjennomsnittet, har ikkje rettar etter kapittel 5 i lovutkastet. Men særleg evnerike elevar er omfatta av det generelle målet om elevtilpassa opplæring, jf. § 1-2 femte leddet i lovutkastet. I den grad den ordinære opplærings situasjonen gir rom for det, må ein derfor også sikre dei særlege føresetnadene og behova til desse elevane (Ot.prp nr. 46, 1997 – 1998).

Dette viser at elever som lærer raskere og mer enn gjennomsnittet, slik som høytpresterende elever kan gjøre, ikke har rett til spesialundervisning. Jøsendalutvalget anbefaler nasjonale myndigheter å justere opplæringsloven § 1-3 slik at lovbestemmelsen også inkluderer elever med stort læringspotensial, som altså inkluderer høytpresterende elever, slik at det tydeliggjøres at også disse elevene har like mye rett på tilpasset opplæring som lavt- eller middelspresterende elever (NOU 2016:14, 2016).

2.2 Tilpasset opplæring

For å forklare et begrep som blir forstått svært ulikt av både lærere, skoleledere og politikere (Damsgaard & Eftedal, 2014; Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Dale & Wærness, 2003), kan det være hensiktsmessig å forsøke å forklare begrepet ut ifra hva det *ikke* er. En ikke-differensiert undervisning eller utilpasset opplæring er ifølge Engh & Høihilder (2008) den tradisjonelle tavleundervisningen hvor én lærer underviser én klasse med utgangspunkt i én lærebok. Typisk for denne undervisningsformen er at elevene lytter til læreren, mottar kunnskap og svarer på eventuelle spørsmål som læreren stiller. En slik formidlingspedagogikk vil til slutt kunne resultere i at elevene blir passive tilskuere, noe som kan føre til kjedsomhet og lite motivasjon for skolearbeidet (Engh & Høihilder, 2008).

Tilpasset opplæring handler ifølge Jensen (2007) om «å utvikle en skole hvor alle legges til rette for, og bidrar til, at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltagelse i et læringsfellesskap» (s. 15). Med tilpasset opplæring skal skolen sørge for at elevene gis mulighet til å oppnå den kompetansen opplæringen forutsetter. I praksis betyr dette at man tilpasser det som skal læres, til den som skal læres opp (Raaen, 2008). Målet med tilpasset opplæring er altså at elevene skal få en opplæring som er tilrettelagt deres evner og forutsetninger, uavhengig av deres arbeidskapasitet, bakgrunn, personlighet eller sosiale behov. I prinsipper for opplæringen i Kunnskapsløftet står det blant annet at:

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen.

Opplæringen skal legges til rette slik at elevene skal kunne bidra til fellesskapet og også kunne oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Alle elever skal i arbeidet med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre (LK06, 2006, s.4).

Skolen skal med andre ord tilpasses for alle, samtidig som den skal ta vare på individet i fellesskapet. Dette har lenge vært et bærende prinsipp i den norske skolen. Lovforankringen av tilpasset opplæring ble tydeliggjort gjennom etableringen av § 7-1 i grunnskoleloven i 1976, hvor det understrekes at «Alle elever har rett til en opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger» (Nordahl, 2009, s. 194). Dagens opplæringslov slår fast i § 1-3, som tidligere nevnt, at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev. Denne bestemmelsen skal ikke forstås som en rettighet hvor elevene skal ha individuelt tilrettelagt undervisningsopplegg, men at den enkelte skole og lærer skal prøve å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, innenfor rammene av ordinær undervisning (Tangen, 2008).

Et styrende prinsipp for skolevirksomheten er skolens ansvar for å gi alle elever tilpasset opplæring. Dette er nedfelt i Opplæringsloven, og lærere har følgelig ingen anledning til å velge bort de retningslinjene og beslutningene som gjelder for norsk skole (Horn, 1995). Tilpasset opplæring skal ikke forstås som en finmasket individualisering der alle elever skal ha forskjellig opplegg, men som en mulighet til å variere formidlingsform, metodevalg og tilbakemeldingsstrategier (Damsgaard, 2008).

Til tross for at vi har rammer og læreplaner som er styrende for opplæringen i norsk skole, viser forskningen at det er stor variasjon i lærernes tilnærming til norskundervisningen, og det vies stor grad av autonomi og tillit til lærere når det kommer til deres egen praksis. Det er opp til den enkelte lærer å bestemme hva et fag skal romme av innhold og arbeidsmetoder, og dette gjelder også tilpasset opplæring. Man kan derfor anta at det er store forskjeller i elevers opplæring helt ned på lokalt nivå, og slik «privatpraktisering» kan lett føre med seg at det foregår liten grad av kvalitetssikring, og at både faglig innhold og arbeidsmetoder i for stor grad avgjøres av lærerens preferanser (Damsgaard, 2008). Det er lærernes ansvar å svare for det menneskelige mangfoldet i klasserommet, og den enkelte lærer er ansvarlig for at alle ikke presses inn i like løp med like midler. På den måten er det også lærernes ansvar å realisere velferdsstatens skoleambisjoner. Lærerne har liten makt til å påvirke de økonomiske fylkeskommunale rammene eller de praktiske forholdene som undervisningen skal tilpasses innenfor, så dette kan bety at mange lærere opplever en følelse av manglende samsvar mellom de skolepolitiske forventningene og forutsetningene for å realisere dem (Vike, 2004).

Tilpasset opplæring kan være et krevende prinsipp å forholde seg til, selv om lærerne er enige i skolens mål om inkludering og likeverd. Forskningen er likevel nokså klar på at det skal

være mulig å gjennomføre differensiert undervisning for samtlige elever, og i kapittel 3.3 vil konkrete differensieringstiltak for høytpresterende elever bli tatt opp.

2.2.1 Prinsippet praktisert

I sentrale skolepolitiske dokumenter kan man lese at tilpasset opplæring omtales som både et formål, et bærende prinsipp og et virkemiddel (Bjørnsrud & Nilsen, 2008). Dersom det er flere elever i en klasse som ikke oppnår jevnlig tilpasset deltagelse, må skolen og den enkelte lærer etterstrebe å endre opplegget for klassen. Mange lærere synes å ha en oppfatning av tilpasset opplæring som om læreren bør lage et eget opplegg for hver enkelt elev. Denne forståelsen av tilpasset opplæring er ifølge Håstein og Werner (2004) en ekstrem ytterlighet, og skolen har flere tilpasningsmuligheter enn dette.

Gamlem (2014) viser i sin forskning betydningen av at lærere er bevisste på sin egen praksis når det kommer til elevenes motivasjon og læring. I sin forskning fant hun blant annet ut at høytpresterende elever bør få helt andre type tilbakemeldinger enn elever som presterer på et lavt nivå. Elever som er lavtpresterende og uengasjerte, hadde i større grad enn høytpresterende elever behov for emosjonell støtte, mens høytpresterende elever i større grad bør få faglige tilbakemeldinger. Det er altså snakk om helt ulike tilbakemeldingsstrategier, men de virker begge motiverende og læringsfremmende (Gamlem, 2014). Brevik og Blikstad-Balas (2014) presiserer også dette: «Lærerens tilbakemelding skal være noe eleven lærer av og har nytte av i videre arbeid» (s. 4). Ved å tilpasse tilbakemeldingene, kan man i så måte også tilpasse undervisningen for elevene.

Andre alternativer som kan nevnes er blant annet å tilpasse oppgavetyperne elevene får i timen. Én eller flere elever kan tilbys et undervisningsmaterieell som er bygd opp slik at det kan gjennomføres på flere nivåer. Oppgavene som tilbys er gjerne strukturert ut fra vanskelighetsgrad, og her kan læreren eller elevene selv velge hvilke oppgaver som passer best for den enkelte. Håstein & Werner (2004) nevner flere eksempler. Gitt at læreren har et rikt undervisningsrepertoar, kan læreren forsøke å endre standarden for hvordan undervisningen vanligvis foregår. Eksempelvis kan læreren la elevene starte timen med å arbeide individuelt i stedet for å høre på at læreren foreleser for alle. Læreren kan også la elevene velge mellom alternative oppgaver i stedet for at alle må gjøre det samme (Håstein & Werner, 2004). Elevene kan også utvide sitt eget tilpasningsregister ved å bli stimulert til å drive systematisk egenvurdering (Håstein & Werner, 2004).

Eksemplene ovenfor er blant annet sentrert rundt at elevene, innenfor visse rammer, overlates muligheten til å selv kunne velge og planlegge sitt eget opplegg. Det er læreren som i stor grad har bestemt innholdet i opplegget, men elevene kan altså selv velge hva som passer dem best. På denne måten lærer elevene å tilpasse sin egen læring, noe som er svært fordelaktig for elevene. Desto tidligere de forstår at de ikke trenger en lærer for å lære, desto bedre (Håstein & Werner, 2004). Elever som får mye erfaring med oppgavevalg, individuell planlegging og selvstendige omforminger av egen undervisning, vil trolig utvikle et større mot til å ta egne læringsinitiativ. Et resultat av dette er at elevene kan bli mer vant til å arbeide selvstendig, både individuelt og i grupper, og de kan bruke læreren som en fagperson og veileder i sin egen læringssituasjon (Håstein & Werner, 2004). Dette støtter også opp om teorien om den nærmeste utviklingssonen, som vil redegjøres for i det følgende.

2.2.2 Den nærmeste utviklingssonen

Den nærmeste utviklingssonen er blitt et klassisk begrep fra Lev Vygotskys læringsteorier. Dette er et begrep man gjerne møter i litteratur om læring og undervisning (Bråten & Thurmann-Moe, 1998), og det er også et helt sentralt begrep innenfor tilpasset opplæring. Med begrepet *den nærmeste utviklingssonen*, mener Vygotsky at nivået på det eleven skal lære, bør ligge på et høyere nivå enn det eleven allerede behersker, men som likevel er mulig for eleven å strekke seg mot med faglig hjelp og veiledning fra læreren. Teorien er altså sentrert rundt dynamikken mellom hva en elev klarer å lære selv, og hva eleven lærer hvis han får assistanse. Vygotsky kritiserer med dette den tradisjonelle formidlingspedagogikken hvor elevene ofte blir passive deltagere i klasserommet. God undervisning er ifølge Vygotsky den undervisningen som er preget av god dialog mellom lærer og elev, hvor læreren tilrettelegger for at hvert enkelt individ gis muligheten til å nå nye trinn i sin egen utvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 1998).

Norsklærere kan lene seg på Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen når de ønsker å differensiere undervisningen for de høytpresterende elevene. Bråten og Thurmann-Moe (1998) skriver blant annet at den nærmeste utviklingssonen gir prinsippet om tilpasset opplæring nye dimensjoner, da undervisning som foregår innenfor den nærmeste utviklingssonen til elevene, vil støtte opp om prinsippets intensjoner om å gi alle elever utfordringer som er tilpasset deres eget nivå. Potensialet som ligger i samarbeidet mellom lærer og elev når det kommer til videre læring og utvikling, er med andre ord helt essensielt i

Vygotskys teori (Bråten & Thurmann-Moe, 1998). Den nærmeste utviklingssonen vil også kreve at lærerne har kjennskap til og kunnskap om elevenes nåværende, faglige nivå, da utgangspunktet for utviklingspotensialet til en elev, er det eleven allerede kan. I så måte stiller dette krav til lærerens vurdering. Ifølge Smith (2009) er den optimale vurderingen individuell og tar utgangspunkt i den enkelte elevs ståsted. Hun skriver at det er spesielt viktig at elever som er usedvanlig flinke utfordres i skolen, og presiserer at slike elever må få utfordringer som er tilpasset deres nivå, selv om disse utfordringene er langt over det som står i den offisielle læreplanen. Dette er svært viktig for disse elevenes motivasjon, ifølge Smith (2009), og hun presiserer også betydningen av kommunikasjonen mellom lærer og elev.

Det er en veletablert rettighet i det norske skolesystemet at alle elever skal få møte faglige utfordringer som de kan strekke seg imot. Begrepet *faglig utfordring* henger tett sammen med andre begreper som mestring, tilpasset opplæring og innsats. I St.meld.nr. 16 (2006 – 2007) ... og *ingen stod igjen* understrekes det at:

«Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene» (s. 76).

I elevundersøkelsen fra 2012 definerer Wendelborg og hans kollegaer faglig utfordring som skoleoppgaver elevene opplever som realistiske å mestre, men som også krever en viss grad av innsats. Elevens opplevelse av tilpasset opplæring er altså knyttet til det å mestre en oppgave som også oppleves som faglig utfordrende. En oppgave som inviterer til faglig utfordring skal derfor ligge helt på grensen av hva den enkelte elev har av kunnskaper og ferdigheter, noe som ofte vil føre til at elevene trenger faglig støtte, veiledning og hjelp fra læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Elever i videregående opplæring forventes å være motiverte og klare til å gjøre en innsats. Dersom høytpresterende elever får undervisning i fagstoff de allerede kan, er det nærliggende å tro at de kan utvikle seg til å bli passive tilskuere i undervisningen. En videre konsekvens av at høytpresterende elever får manglende tilpasset opplæring, er at disse elevene gjerne får følelsen av å miste autentiske mestringsopplevelser, og derfor også motivasjonen for skolearbeidet (Kolberg, 2014), for det

er ingen automatikk i at en elev som får karakteren 6 i norsk har fått utløp for læringskapasiteten sin i faget. I beste fall forteller dette at eleven har lært maksimalt av det han eller hun *trenger* å lære på et gitt nivå, og anvender det på en måte som passer inn under skolens forventninger (Smedsrud & Skogen, 2016). Det er derfor spesielt viktig å tidlig identifisere de elevene som har behov for ekstra faglig utfordring, slik at man kan tilrettelegge for at disse elevene tilbys oppgaver som de har realistiske forutsetninger for å mestre, innenfor den ordinære undervisningen.

3 Høytpresterende elever i norsk

Kapittel tre vil på mange måter kaste et norskdidaktisk lys over kapittel to. I kapittel to ble overordnet teori og forskning om høytpresterende elever og tilpasset opplæring presentert, mens dette kapittelet hovedsakelig vil se dette i sammenheng med det norskdidaktiske perspektivet. Kapittelet åpner opp med en kort presentasjon av den norskdidaktiske forskningen som finnes på høytpresterende elever, før det går videre til hva som kan kjennetegne en høytpresterende elev i norsk. Her blir særlig læreplanen i norsk betydningsfull, da det som tidligere nevnt finnes lite norskdidaktisk forskning som forteller noe om hva en høytpresterende elev i norskfaget er. Ved å bruke læreplanen som et utgangspunkt, kan man likevel komme med antydninger om hvilke ferdigheter en elev bør inneha for å mestre de ulike kompetansemålene i læreplanen. Lese-, skrive- og muntlige ferdigheter er en sentral del av norskfaget og læreplanen i norsk, og det ble derfor naturlig å støtte seg på forskning som forteller noe om akkurat hva de høytpresterende elevene er gode på innenfor disse grenene av norskfaget.

Videre vil kapittelet belyse konkrete differensieringstiltak norsklærere kan iverksette i sin norskundervisning. I det foregående kapittelet fikk vi et overordnet bilde av hva tilpasset opplæring er, mens i dette kapittelet skal vi se at differensiering er det faktiske virkemiddelet som realiserer tilpasset opplæring. Her vil særlig pedagogisk og organisatorisk differensiering bli sentralt.

3.1 Norskdidaktisk forskning på høytpresterende elever

Det som per nå finnes av norskdidaktisk forskning på høytpresterende elever i den videregående skolen er så vidt meg bekjent doktorgradsavhandlingen til Gourvenec (2016). Studien viser på mange måter det faglige nivået elevene kan nå på slutten av 13 års skolegang, så lenge de har en lærer som tilrettelegger for at denne utviklingen finner sted. I studien undersøker Gourvenec høytpresterende elevers møte med litteraturfaglig praksis. Gourvenec viser at det er viktig for disse elevene å skape mening i møte med en tekst, å forankre forståelsen best mulig i teksten, og å arbeide mot dybdeforståelsen av den (Gourvenec, 2016). I studien argumenterer Gourvenec for at de høytpresterende elevene bør forstås som en større del av den litteraturfaglige praksisen, og hun viser blant annet at de høytpresterende elevene som deltok i studien mente at det å jobbe med en reell

problemstilling, fremfor å reprodusere kanoniserte fortolkninger, ga en følelse av å delta i et litterært fellesskap. Gourvennec (2016) legger også frem at det var delte meninger rundt hvordan en teksttolkning bør angripes. Der noen høytpresterende elever mente at det kunne fungere som et godt hjelpemiddel i starten av en analyse å ha en teksttolkning å lene seg på, kunne andre elever føle at en eksisterende teksttolkning ble en slags tvangstrøye som det var vanskelig å løsrive seg fra. Flere av informantene hennes trekker frem at det er lite utfordrende å lese svært kjente forfatterskap, da de føler seg bundet til andres fortolkninger (Gourvennec, 2016). I all hovedsak legges det vekt på at høytpresterende elever på VG3 viser et reflektert syn på norskundervisningen. Elevene fremhever viktigheten av å få frem fagets kjerne, en rik tekstilnærming og en lærer som inviterer dem til deltagelse inn i fagets praksis. Dette bidrar til å legge et grunnlag for en velforankret forståelse av teksten de arbeider med, og illustrer videre betydningen av å ha en lærer som tilrettelegger for at slik dybdelæring og utvikling finner sted.

Hvordan norsklærere i den videregående skolen forstår og differensierer for høytpresterende elever har i liten grad vært gjenstand for forskning i Norge. Brorparten av forskningsprosjektene som har vært sentrert rundt denne elevgruppa har vært masteroppgaver, noe som for øvrig reflekterer den mangelfulle forskningen som finnes på feltet (Smedsrud & Skogen, 2016). Flere av mastergradsavhandlingene som blir presentert i dette kapittelet etterlyser det samme; det trengs mer forskning om høytpresterende elever i den norske skolen (Hilmer, 2017; Kaarby, 2012).

Dersom man beveger seg ned på ungdomstrinnet finnes det mer norskdidaktisk forskning om høytpresterende elever. Her kan blant annet Hilmers (2017) mastergradsavhandling nevnes. Hilmer (2017) så på tilpasset opplæring for ungdomsskoleelever med stort skrivetalent, og hun konkluderer blant annet med at de høytpresterende elevene trenger flere faglige utfordringer, og at lærerne ikke har nok ressurser for å tilrettelegge for dem. Også her legges det frem at det som finnes av forskningsarbeid på denne elevgruppa, etterlyser mer kunnskap og forskning. Hilmer hevder videre at politisk vilje til å prioritere de flinkeste elevene er vel så viktig, om ikke viktigere, for at lærerne ser og utfordrer disse elevene i klasserommene. Kaarby skrev i 2012 en mastergradsavhandling om hvordan to faglig sterke tiendeklassinger benyttet seg av skrivestrategier. I denne case-studien skriver Kaarby at begge elevene hadde et høyt nivå av metakognisjon, og at de forberedte seg godt til skriveøkten og reviderte teksten underveis i arbeidet (Kaarby, 2012). Strands masteroppgave fra 2012 om tilpasset

opplæring for de sterkeste elevene i skjønnlitteraturundervisningen er også verdt å nevne. På lik linje med Kaarby (2012) gjennomførte Strand en case-studie, og hun konkluderer blant annet med at de høytpresterende elevene får for lite tilpasset undervisning, og at årsaken til dette først og fremst var lærernes mangel på tid, selv om de gjerne ønsket å gå mer i dybden med elevene (Strand, 2012).

3.2 Hva er de høytpresterende elevene i norsk gode på?

Kompetansemålene etter VG3 på studieforbereende utdanningsprogram er delt inn i tre hovedområder: Muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon og språk, litteratur og kultur. De ulike områdene er ment å utfylle hverandre og forteller hva elevene skal kunne etter 13 års skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2013)

Muntlig kommunikasjon handler om at elevene skal utvikle evne til å kommunisere med andre og uttrykke kunnskap, tanker og ideer med et variert ordforråd i ulike sjangre. Skriftlig kommunikasjon handler om at elevene skal utvikle lese- og skrivekompetanse. God skriftlig kommunikasjon vil bety å utvikle et godt ordforråd, utvikle ferdigheter om tekstbygging, utvikle kjennskap til skriftspråklige konvensjoner og utvikle evne til å tilpasse tekst til formål og mottaker. Det siste hovedområdet, språk, litteratur og kultur, handler om å se norsk språk, kultur og litteratur i et historisk og internasjonalt perspektiv, slik at elevene får en bred forståelse av det samfunnet de er en del av. Her skal elevene lese og reflektere over et stort og variert utvalg av eldre og nyere tekster i ulike sjangere og fra ulike medier (Utdanningsdirektoratet, 2013). Nedenfor er eksempler på kompetansemål fra VG3 på studieforbereende utdanningsprogram. Som tabell 3.1 viser, er de utvalgte kompetansemålene vide og overordnede, og forteller lite om spesifikke ferdigheter som ligger til grunn for å mestre kompetansemålene:

Muntlig kommunikasjon	Skriftlig kommunikasjon	Språk, litteratur og kultur
<ul style="list-style-type: none"> lytte til og vurdere argumentasjonen i muntlige tekster i ulike medier og ta stilling til innhold og formål 	<ul style="list-style-type: none"> bruke kunnskap om tekst, sjanger, medium og språklige virkemidler til å planlegge, utforme og bearbeide egne 	<ul style="list-style-type: none"> analysere, tolke og sammenligne et utvalg sentrale norske og noen internasjonale tekster fra ulike litterære tradisjoner

	tekster med klar hensikt, god struktur og saklig argumentasjon	fra romantikken til i dag, og sette dem inn i en kulturhistorisk sammenheng
--	--	---

Tabell 3.1. Utvalgte kompetansemål fra læreplanen i norsk for VG3 studieforbereende utdanningsprogram

Elever som innfrir og mestrer samtlige kompetansemål som læreplanen i norsk legger opp til, vil sannsynligvis oppnå gode resultater, da dette er nokså komplekse kompetanser.

Læreplanen i norsk presiserer også at norskfaget har et særlig ansvar for de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving og muntlige ferdigheter. Høytpresterende elever innehar altså flere komplekse skriftlige, muntlige og språklige ferdigheter, og det blir naturlig å undersøke hva forskningen sier om hva de faktisk *er* gode på innenfor disse ferdighetene. Dette vil bli redegjort for i det følgende, og da med henblikk på leseferdigheter, skriftlige ferdigheter og muntlige ferdigheter.

3.2.1 Leseferdigheter

I boka *Lesedidaktikk* vier Roe (2014) en tredjedel av boka til vurdering av elevenes lesekompetanse. Selv om Roe ikke nevner noe spesifikt om svakt- og høytpresterende elever, impliserer hun at man nærmest kan ta for gitt at elever som har kommet langt i sin egen leseutvikling allerede behersker elementære leseferdigheter som ordavkodning, evne til å korrigere egne feil, leseflyt, lesehastighet og tekstforståelse. Men det er ikke slik at man er ferdig utlært selv om man har lært å mestre avkodning og forståelse. Man må lære å anvende ulike strategier i ulike lesesituasjoner, noe som krever både leseerfaring og innsikt i egen lesing (Torvatn, 2002). Det er nærliggende å tro at høytpresterende elever i den videregående skolen har kommet såpass langt i sin egen leseutvikling at de mestrer det tekniske aspektet ved det å lese en tekst, så målet med leseopplæringen til høytpresterende elever bør ifølge Roe (2014) handle om å bruke lesing til å lære. I tillegg til dette er det svært viktig for elevenes leseutvikling at elevene møter et rikt utvalg tekster i ulike sjangre som er tilpasset deres eget nivå (Torvatn, 2002).

Skaftun, Solheim og Oppstad (2014) skriver også i *Leseboka* at svært kompetente lesere kjennetegnes ved gode språklige ferdigheter. De har ofte mye kunnskap om emnet det undervises i, og de har et rikt repertoar av både overflate- og dybdestrategier. Guthrie,

Wigfield og Klaudas (2012) beskrivelse av kompetente lesere er ganske lik. De understreker blant annet at kompetente lesere ofte har en god forståelse av akademiske tekster, og at disse elevene er villige til å bruke tid, innsats og utholdenhet i arbeidet med tekster. Skaftun et al., (2014) skriver videre at svært kompetente lesere lett kan begynne å kjede seg i timene, hekte seg av læringsarbeidet og minimere innsatsen dersom de ikke møter reelle utfordringer i emner som interesserer dem. Det understrekes at disse elevene trenger utfordringer som kan opprettholde det personlige engasjementet de har for lesing (Skaftun et al., 2014).

Idsøe (2014) vier et kapittel i boka *Elever med akademisk talent i skolen* til elever med talent innenfor literacy. Her viser hun blant annet at de elevene som presterer i det øverste sjiktet av karakterskalaen i norsk, ofte er de elevene som trives med både lesing og skriving. Idsøe skriver at elever med høye leseferdigheter først og fremst kjennetegnes av at de tilbringer mer tid til lesing enn sine medelever, og at de leser mer variert litteratur (Idsøe, 2014). Halsted (2009) fant blant annet i sin studie at elever med høye leseferdigheter evner å forstå subtile ord og uttrykk, og de klarer å bruke språket til humoristisk kommunikasjon, og de skriver tidlig både ord og setninger. Elever med gode leseferdigheter evner også å integrere tidligere kunnskap og erfaringer med det de leser, samtidig som de abstraherer og anvender metatenkning på høyere nivåer. De kommuniserer også sine ideer, forestillinger og oppfatninger på en tydelig måte (Reis, Eckert, McCoach, Jacobs & Coyne, 2008).

Kjærnsli og Roes (2010) gjennomgang av resultatene fra PISA 2009, viser at norske jenter ligger et godt stykke foran norske gutter når det kommer til lesing. I alle land som var med i PISA 2009, har jenter høyere leseskår enn gutter, men forskjellen er større i Norge enn i de fleste land. Gjennomsnittsforskjellen mellom jenter og gutter i OECD er på 39 poeng i jenters favør, mens i Norge er forskjellen på 47 poeng. Ifølge OECD tilsvarer dette mer enn ett skoleårs progresjon i lesing (Kjærnsli & Roe, 2010). Gitt disse funnene, kan man komme med antagelser om at kjønn kan være en avgjørende faktor for hvilke elever som er høytpresterende i norskfaget og ikke. Samtidig er PISA-resultatene Kjærnsli og Roe har undersøkt fra norske ungdomsskoleelever, så man kan på den andre siden diskutere om disse funnene har overføringsverdi til elever i VGS.

Det bør også nevnes at det ofte kan være utfordrende og vanskelig å identifisere og definere kjennetegn ved elever som har særlig gode leseferdigheter (Idsøe, 2014; Roe, 2014). Dette har blant annet sammenheng med at lesing er en aktivitet som foregår inne i hodet på den som leser, men dette betyr ikke at det er en umulig oppgave for læreren å vurdere en elevs

leseferdigheter. Læreren kan observere elevene mens de leser eller har en samtale om en tekst de har lest, og de kan vurdere elevenes metakognitive evner og stille spørsmål som kan virke bevisstgjørende på elevene. Dette krever at læreren har gode kunnskaper om leseutvikling, leseferdigheter og lesestrategier, og har klart for seg hvilket aspekt ved leseutviklingen som skal vurderes i den gitte konteksten (Roe, 2014).

Det er viktig at norsklærere er klar over at ikke alle elever med gode leseferdigheter vil vise samtlige kjennetegn som er nevnt ovenfor. Det elementære vil ofte være der, men selv om en elev er en teknisk god leser er det ikke sikkert at han eller hun er metakognitiv.

3.2.2 Skriftlige ferdigheter

Idsøe (2014) lister opp flere kjennetegn ved elever som skriver på et høyt nivå. Elever med særlig gode skriveferdigheter er ofte de elevene som liker å skrive. Høytpresterende skrivere bruker ofte skriveregler, figurativt språk og viser modenhet innenfor temavalg og vokabular i skrivingen. De kan også anvende en sofistikert syntaks, og de er villige til å manipulere og «leke» med språket (VanTassel-Baska, 2002).

Professor Kjell Lars Berge ledet det omfattende forskningsprosjektet *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig*, som hadde til formål å vurdere læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen. Datamaterialet, som gjerne omtales som KAL-materialet, bestod av 3300 elevtekster som ble skrevet til avgangseksamen i norsk hovedmål fra 1998-2001. KAL-materialet inneholder mye verdifull informasjon om høytpresterende ungdomsskoleelevers skriftlige ferdigheter. I sin analyse av sensorvurderingene fra KAL-materialet, viser Nilsen (2005) blant annet at de svært gode tekstene er både mangfoldige og uensartede, og at tekstene ofte svarer på det oppgaven ber om, har få formelle feil og et modent språkbruk. Berge (2005) sin studie av KAL-materialet så blant annet på hva slags type skriving som dominerte på de ulike avgangsprøvene, og fant at det er fortellende, resonnerende og mellompersonlig skriving som dominerte, og det var særlig resonnerende skriving som viste størst variasjon i elevenes mestringsnivå. De høytpresterende elevene skilte seg særlig ut når det kom til fortellende tekster. Berge så at de gode elevtekstene ikke fokuserer på selve fortellingen eller hendelsene som refereres til, men heller forsøker å reflektere over hendelsene på en måte som er selvkommunerende (Berge, 2005). Videre presiserer Berge at språket i disse fortellende tekstene er fylt med ulike former for indre samtaler og refleksjon,

og at disse elevene ser ut til å ha internalisert tekstnormer fra kulturkontekster utenfor skolen, fremfor alt fra moderne skjønnlitteratur.

Andre interessante funn fra KAL-prosjektet som er verdt å nevne, er blant annet sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og kjønn når det kommer til karakterer i norsk skriftlig (Vagle, 2005). KAL-prosjektet hadde i utgangspunktet ikke som mål å studere hvorvidt bakgrunnsfaktorer som kjønn eller sosioøkonomisk status hadde betydning for elevenes karakterer i norsk skriftlig, men dataene viser en sterk korrelasjon mellom kjønn og karakterer i norsk. I gjennomsnitt, viser KAL-prosjektet en differanse på 0,6 karakterpoeng mellom jenter og gutter, der jentene kommer best ut (Vagle, 2005). Jentene står bak majoriteten av besvarelsene med karakteren 4, 5 og 6, mens guttene står majoriteten av besvarelsene med karakteren 1, 2 og 3. Jentenes gjennomsnittskarakter er 3,9, mens guttenes gjennomsnittskarakter er 3,3 (Vagle, 2005). Da Evensen (2003) analyserte materiale fra KAL-prosjektet, fant han det samme. Svært mange flere jenter gjør det godt i norskfaget enn gutter, og det er guttene som dominerer i den nederste delen av karakterskalaen (Evensen, 2003). Dette gjelder i så godt som alle fag, men forskjellen er aller størst i norsk skriftlig (Vagle, 2005). KAL-prosjektet har ikke egne data som kan forklare disse forskjellene, men Vagle (2005) skriver at det dreier seg om et sammensatt årsakskompleks der flere faktorer spiller inn.

Doktorgradsavhandlingen til Randahl (2014), «Strategiske skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska», undersøkte hvordan strategiske skrivere i den videregående skolen arbeider frem tekstene sine. Her ser Randahl blant annet på hvordan høytpresterende elever arbeider med hjemmeskrivingsoppgaver i fysikk og svensk. Relevante funn i hennes studie er særlig elevenes revideringsmønstre. Der noen elever velger å revidere underveis i skriveprosessen, velger andre å gjøre hele revideringsarbeidet etter at innholdet i teksten er på plass (Randahl, 2014). Flere mindre forskningsprosjekter har undersøkt hvordan høytpresterende elever forholder seg til skrivestrategier og selve skriveprosessen, og flere interessante funn kan trekkes frem. Hilmer (2017) sin mastergradsavhandling, som ble referert til i kapittel to, fant blant annet at de høytpresterende elevene opplevde førskrivingsstrategier som svært nyttig før de skulle skrive en argumenterende tekst, slik som å skrive en disposisjon (Hilmer, 2017). Hilmer presiserer at mange av de høytpresterende elevene har automatisert selve førskrivingsfasen, hvor tanker og idéer blir notert ned uten oppfordring fra læreren. Videre fant Hilmer (2017) at de høytpresterende elevene hadde høy grad av metakognitiv bevissthet,

noe som er sentralt for å lykkes med egen skriving. Elever med et høyere metakognitiv bevissthet har ofte et godt utviklet begrepsapparat om tekst og skriving, og er derfor bevisste på hva som foregår i deres egen skriveprosess (Hilmer, 2017). Et sentralt funn i Kaarby (2012) sin mastergradsavhandling var nettopp at de høytpresterende elevene hadde høyere grad av metakognisjon. Kaarby skriver blant annet at:

Sterke skrivere har en dyp forståelse for de viktige delene og kvalitetsoppbygging av tekst. De har og kunnskap om de ulike prosessene som pågår ved skriving, som planlegging og revidering, og kanskje viktigst de vet hvordan de skal skrive vellykket fordi de velger å benytte seg av effektive strategier (Kaarby, 2012, s. 23).

Det bør her presiseres at Kaarby (2012) skriver at høytpresterende skrivere kan ha ulike veier til det endelige skriveproduktet de har produsert. Den ene høytpresterende eleven i utvalget til Kaarby benyttet seg av en såkalt lineær tilnærming til skriveprosessen, mens den andre høytpresterende eleven hadde et syklisk syn på skriveprosessen. En lineær tilnærming vil særlig vektlegge planleggingsfasen, hvor man legger mye tid i en detaljert plan for teksten. Her ser man gjerne på omskriving som et resultat av dårlig planlegging (Hoel, 2007). Et syklisk syn på skriveprosessen ser på planlegging som en mer kontinuerlig prosess som foregår under hele skriveprosessen, der omskriving er en konsekvens av tankeutviklingen som foregår underveis i skriveprosessen (Hoel, 2007). Kaarby (2012) understreker altså at også høytpresterende elever kan ha ulike tilnærminger til skriveprosessen, og poengterer at man som lærer ikke bør favorisere én tilnærming. Det er mange måter å produsere en tekst på, og det er viktig at elevene lærer ulike metoder slik at de selv kan ta stilling til hva som fungerer best for dem selv (Kaarby, 2012).

Som det ble nevnt avslutningsvis om leseferdigheter, vil dette samme gjelde også her: Mange av kjennetegnene og skrivestrategiene som er nevnt her, vil naturligvis ikke gjelde alle høytpresterende elever i norsk, men delkapittelet kan fortelle noe om hva norsklærere bør være bevisste på når de skal tilrettelegge undervisningen for de høytpresterende elevene.

3.2.3 Muntlige ferdigheter

Også innenfor muntlige ferdigheter utmerker mange av de høytpresterende elevene seg. Idsøe (2014) skriver at elever med et svært gode verbale ferdigheter, ofte er gode på resonnering og argumentasjon. De vet hvordan de kan anvende begrunnede argumenter muntlig, og «de kan rettferdiggjøre sine meninger og oppfatninger og vet hvordan man bruker spørsmål for å utfordre andres synspunkter» (Idsøe, 2014, s. 97). Høytpresterende elever vil ofte integrere ulike fagområder i en faglig diskusjon, og de er gode på å utdype og videreutvikle sine tanker og ideer – ofte uten at læreren oppfordrer til det. Videre viser Matre (2009) at «å bli ein dyktig språkbrukar dreiar seg også om å kunna formidla intensjonen sin i ulik språkdrakt alt etter kva *konteksten* krev» (s. 71). Matre (2009) skriver at barn som er gode språkbrukere, ofte kjennes igjen ved at de tar kommunikativt ansvar. Dette betyr at de liker å ta ordet, og at barnas utsagn bygger videre på det samtalepartneren har sagt, og at utsagnet gjerne inneholder egne resonnement som følger opp egne tanker. Gode språkbrukere har ofte et godt ordforråd, og de mestrer spillereglene innenfor ulike kommunikasjonsformer. De har også god metaspråklig bevissthet. De reflekterer over og snakker om språket de bruker, og de kjenner til ulike sjangre (Matre, 2009).

Før muntlig språkbruk i et kommunikativt perspektiv kom inn i læreplanen i 1987, handlet muntlig språk først og fremst om god og tydelig uttale, opplesing og presentasjoner. Som man kan lese av avsnittet ovenfor, har det skjedd mye rundt hva som forstås som gode, muntlige ferdigheter, og det gjenspeiles også i læreplanen. *Muntlige tekster* er i dagens læreplan et sentralt område, og elevene skal blant annet kunne fortelle, holde foredrag, samtale, diskutere, drøfte, forklare og lære å se sin egen og andres språkbruk i et metaperspektiv (Matre, 2009). Mye av den norskdidaktiske forskningen som foreligger på muntlighet, er særlig sentrert rundt fremføringen. Mange av forskningsprosjektene trekker derfor frem ferdigheter som stemmebruk, blikkontakt, kroppsspråk og trygghet i rollen som fremfører når de snakker om de elevene som er gode på fremføringer (Tjønn, 2016; Svenkerud, 2013). Hovedområdet muntlig kommunikasjon handler på sin side om å lytte og tale innenfor ulike situasjoner, og læreplanen i norsk beskriver et skille mellom forberedt fremføring og spontan samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2013). Elevene skal lære å tilpasse sin muntlige formidling til kommunikasjonssituasjonen, der både språk, måten man formidler på og uttrykksformer er med på å vurdere i hvilken grad elevene mestrer den muntlige formidlingen.

3.3 Differensiering for høytpresterende elever

I dette delkapittelet legges fokuset på konkrete differensieringstiltak norsklærere kan iverksette for å møte kravet om tilpasset opplæring. Ifølge Dale og Wærness (2003) er individet utgangspunktet for differensieringsbegrepet. Dette betyr at det er den enkelte elevs forutsetninger, interesser og behov som skal bli ivaretatt i fellesskapet.

Sett bort fra at skolen er pliktig å tilby alle elever en tilpasset opplæring, er det flere argumenter som taler for å differensiere undervisningen for de høytpresterende elevene. Jøsendalutvalget skriver blant annet at «manglende realisering av evner kan utgjøre store tap for både individ og samfunn. Vi risikerer å gå glipp av enestående kompetanser som først kan resultere i eksepsjonelle resultater på skolen, og senere i verdiskaping og samfunnsutvikling» (NOU 2016:14, 2016). Smedsrud og Skogen (2016) skriver også at det vil være vanskelig å stimulere frem det gjemte potensialet i befolkningen dersom man ikke tilrettelegger undervisningen. Alle elever, uavhengig av nivå, har behov for å bli hørt, sett og ivaretatt. Elever med en skolehverdag uten mestringserfaringer kan resultere i at elevene faller utenfor både faglig og sosialt (Smedsrud & Skogen, 2016). Idsøe (2014) understreker at klasserommet må være et trygt sted for alle elever, uavhengig av deres evnenivå, og at de må gis mulighet til å gjøre ulike ting ut fra sine unike interesser og evner. Differensiering for denne elevgruppa er derfor vel så viktig, og ved å tilpasse opplæringen vil man øke utbyttet til samtlige elever, slik at elevene får en undervisning som er til gagn for dem både sosialt og faglig (Håstein & Werner, 2004). At man differensierer for også de høytpresterende elevene, kan på sikt gagne både samfunnet for øvrig, og det enkelte individ.

Jøsendalutvalget trekker frem pedagogisk og organisatorisk differensiering som viktige pedagogiske tiltak for elever med stort læringspotensial (NOU 2016:14, 2016). Pedagogisk differensiering dreier seg om å tilrettelegge undervisningen for å imøtekomme elevenes læringsbehov og deres ulike forutsetninger. Pedagogisk differensiering kan skje på ulikt vis. Læreren kan differensiere både kvalitativt og kvantitativt. Kvalitativt når det gjelder innholdet i undervisningen, eller kvantitativt hva angår oppgavemengde, nivå eller tempo (Nes & Sand, 2012). Organisatorisk differensiering er sentrert rundt de strukturelle forutsetningene til skolen, og handler om hvordan skolen kan tilrettelegge timeplaner, gruppering av elever eller bruk av lærerressurser (NOU 2016:14, 2016).

Det bør nevnes at de ulike tilnærmingene som nå blir presentert, ofte inngår som deler av et mer helhetlig opplegg som læreren legger til rette for. Man skal derfor være forsiktig med å ukritisk kopiere en metodisk tilnærming, men heller anse disse som deler av en helhet.

3.3.1 Pedagogisk differensiering

Pedagogisk differensiering handler om å tilpasse innholdet, arbeidsprosessen og oppgavene til elevenes kunnskapsnivå, motivasjon, potensial og deres ulike måter å lære på. Med pedagogisk differensiering kan man derfor støtte opp om høytpresterende elevers motivasjon og faglige utvikling. Denne elevgruppa kan ofte ha behov for mer komplekse og utfordrende oppgaver og aktiviteter enn elever på et middels eller lavt nivå. Pedagogisk differensiering dreier seg om den tilretteleggingen læreren gjør i den ordinære undervisningen, og eksempler er blant annet tempodifferensiering og akselerasjon, forsering av utdanningsløpet, berikelse, ulike arbeidsplaner eller økt anvendelse av teknologi (Kolberg, 2014).

De differensieringsstrategiene det er forsket mest på når det gjelder faglig sterke elever, er beriking og akselerasjon (Idsøe, 2014). Beriking dreier seg om å utvide og supplere det lærestoffet som vanligvis tilbys på et gitt alderstrinn. Et eksempel er konkrete aktiviteter eller oppgaver som inviterer til mer dybde, bredde, kompleksitet, abstrahering og utfordring (Idsøe, 2014). Strategien innebærer altså at klassen arbeider innenfor det samme teamet, men at de høytpresterende elevene kan få arbeide med mer eller vanskeligere lærestoff som de har forutsetninger for å mestre (Kolberg, 2014). Norskfaget er et tekstfag, og det ligger mange differensieringsmuligheter i den litteraturen elevene skal lese. Der noen elever kan ha stort utbytte av å lese for eksempel *Amtmandens Døtre* av Camilla Collett, kan noen høytpresterende elever kanskje ha større utbytte av å bryne seg på for eksempel *Nedstørtad ängel* av Per Olov Enquist. Romanene berører begge temaet kjærlighet, men på vidt forskjellige måter. Sistnevnte roman kan også anses som en mer krevende roman å analysere, og som Gourvenec (2016) fant i sin forskning er det lite givende for høytpresterende elever å reprodusere kanoniserte fortolkninger. For dette er nettopp en viktig del av å det å berike lærestoffet; berikingen bør ikke bære preg av unødvendig repetisjon, men gi anledning til dypere forståelse. Det bør derfor være rom for å la elevene gå utenfor den oppkjørte løypa, og tillate de å gå utenom læreboka. Beriking vil ofte innebære bruk av andre lærebøker eller digitale kilder, og det er viktig at læreren sørger for at elevene har forutsetninger for å forstå kildene de inviteres til å bruke, både med og uten veiledning fra læreren (Kolberg, 2014). I

norskfaget kan det derfor være hensiktsmessig å la elever med svært gode lese- og skriveferdigheter få bryne seg på mer utfordrende lesemateriell. Vid eksponering for litteratur kan invitere de gode leserne til ytterligere refleksjon rundt et tema, og stimulere deres interesse og leseglede, fremme og utvikle leseferdighetene deres, og trekke paralleller til andre temaer eller tekster de har lest (Gourvennec, 2016). Gode skrivere kan også lære mye av å eksponeres for gode skriftlige eksempler (Idsøe, 2014).

Akselerasjon og beriking er to begreper som er nært relatert til hverandre. Når man tillater en høytpresterende elev å arbeide uavhengig med emner de interesser seg for, kan dette regnes som en form for beriking. Sannsynligvis vil fagstoffet eksponere eleven for mer avansert materiell enn det som er vanlig på det aldersnivået eleven er på, og på den måten blir det også en akselerasjonserfaring. De beste læringserfaringene for faglig sterke elever vil ofte bestå av nettopp en kombinasjon av beriking og akselerasjon, og ikke hver for seg (Idsøe, 2014). Akselerasjon kan dreie seg om raskere progresjon i et fag, hvor da beriking er en del av selve akselerasjonen, og det kan dreie seg om å hospitere på et høyere klassetrinn. Dette kan være et godt virkemiddel for høytpresterende elever, da deres ferdighetsnivå kan samsvare bedre med kravene i læreplanen for høyere klassetrinn (Skogen & Idsøe, 2011). Karakterer er, tross alt, et relativt mål og sier lite om elevenes absolutte kunnskapsnivå. Gitt at akselerasjon ikke får konsekvenser for de sosiale relasjonene til klassekameratene (Skogen, 2012), kan tiltaket vurderes. Det bør likevel nevnes at det faglige nivået uansett må tilpasses, uavhengig om eleven(e) er i eget klasserom eller på trinn over (Skogen, 2012). Akselerasjon kan også innebære at elever hopper over hele årstrinn. Opplæringsloven § 2-1 åpner opp for at elever i grunnskolen kan fritas helt eller delvis fra opplæringsplikten. Slike tiltak krever sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten og samtykke fra elevens foreldre, men det er ytterst sjeldent at dette skjer i Norge (Kolberg, 2014). Kulik (2004) har gjort flere metaanalyser av studier på akselerasjon i både grunnskolen og i videregående skole, og har blant annet funnet ut at elever på samme alder og evnenivå som ikke var en del av et akselerasjonsprogram presterte betydelig lavere enn de elevene som gjorde det. Andre studier har for øvrig vist at akselerasjonsprogrammer kan føre til nedgang i akademisk selvbilde og selvfølelse (Robinson, 2008). Idsøe (2014) understreker derfor viktigheten av at de tiltakene som gjennomføres for de høytpresterende elevene skjer innenfor det inkluderende klasserommet.

3.3.2 Organisatorisk differensiering

Opplæringsloven § 8-2 sier at

«I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør» (Opplæringslova, 1998).

Denne paragrafen indikerer at det å dele elever inn i grupper på bakgrunn av faglig nivå ikke er en ønsket politikk (Kolberg, 2014), men den gir altså mulighet til å organisere elever over et kortere tidsrom. Elever som presterer på et høyere nivå kan derfor, innenfor visse rammer, tilbys gruppeundervisning. Skolen kan følge den såkalte 25 %-regelen, som åpner opp for å omdisponere elevene i inntil 25 % av timene i det enkelte fag. Gitt at det er 38 skoleuker i løpet av ett skoleår, og at norskfaget i snitt har fem undervisningstimer i uka i de tre årene elevene går på videregående, skal det være mulig å ta ut de høytpresterende elevene én time i uka for å tilby dem tilrettelagt undervisning. Et av Jøsendalutvalgets (2016) hovedbudskap i deres utredning om høytpresterende elever, er at skolene ikke utnytter handlingsrommet for blant annet organisatorisk differensiering (NOU 2016:14, 2016). Her nevnes det at en mulig årsak til dette er uklarheter rundt hvordan omdisponeringen fungerer i praksis. 25 %-regelen er ikke lov- eller forskriftsfestet og er kun informert om i Utdanningsdirektoratets årlige rundskriv, noe som kan være grobunnen i at skoleledere er usikre i bruken av ordningen (NOU 2016:14, 2016).

Uavhengig av prestasjonsnivå har alle elever behov for faglige utfordringer og å treffe likesinnede. Høytpresterende elever trenger noen å speile seg i og oppleve at de ikke er alene om å ha interesse innenfor norskfaget. Dette er også spesielt viktig for å utvikle vennerelasjoner i skolen (Skogen & Idsøe, 2011). Det bør for øvrig understrekes at organisatorisk differensiering ikke alltid må være knyttet til faste, nivåinndelte grupper (Dale & Wærness, 2003). For eksempel har Osebakken videregående skole i Porsgrunn blant annet hatt temabasert undervisning i norsk, hvor elevene arbeider med det samme temaet på samme tidspunkt, men de velger selv oppgavetype og nivå, og gruppene blir inndelt deretter.

Organisatorisk differensiering er en differensieringsstrategi skolene kan benytte seg av for å møte kravet om tilpasset opplæring, gitt at de handler innenfor de rammene som er fastsatt i Opplæringslovens § 8-2.

3.4 Sammenfatning av teori og tidligere forskning

Både kapittel to og kapittel tre danner det teoretiske grunnlaget for denne studien, og er i så måte ment å utfylle hverandre. Kapittel to avgrensner og avklarer begreper som er sentrale for studien, og forklarer begreper som *høytpresterende elever* og *tilpasset opplæring* på et overordnet plan, mens kapittel tre kaster et norskdidaktisk lys over fenomenene.

Som man kan lese av kapittel to, er det noen uklarheter rundt hva en høytpresterende elev egentlig er, og elevgruppa inngår i en kompleks og lite homogen elevgruppe. Idsøe (2014) poengterer her at det kan være matnyttig å rette fokuset mot hvordan man best kan tilrettelegge for denne elevgruppa, og ikke tenke så mye på hva man kaller dem. Samtidig viser forskningen (Idsøe, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016) at dette også kan ha uheldige konsekvenser, og elevene fortjener å bli anerkjent i politiske dokumenter. Dette er også Jøsendalutvalget klare på (NOU 2016:14, 2016).

Kapittel 2.2 viser også at tilpasset opplæring forstås som både et overordnet prinsipp, og et ideal som tidvis kan være vanskelig å realisere i skolen. Ved hjelp av konkrete differensieringstiltak kan visstnok skolene imøtese kravet om tilpasset opplæring, noe som er gjennomgått i kapittel 3.3. Skolene bør benytte seg av spillerommet de har i forhold til både pedagogisk og organisatorisk differensiering, slik også Jøsendalutvalget har anbefalt (NOU 2016:14, 2016).

I kapittel tre vises det til tidligere, norskdidaktisk forskning på høytpresterende elever. Som man kan lese av kapittelet, er mengden norskdidaktisk forskning om elevgruppa nok så beskjeden. Mye av forskningen som er presentert her, har blant annet til felles at de etterlyser mer kunnskap og forskning om elevgruppa. Videre kan man lese av kapittel 3.2 hva forskningen sier om høytpresterende elevers lese-, skrive- og muntlige ferdigheter. Her vises det også til læreplanen i norsk, og som man kan lese av de utvalgte kompetansemålene, legges det til grunn at elevene skal mestre en hel rekke komplekse ferdigheter for å innfri kompetansemålene. Kapittel 3.3 viser konkrete differensieringstiltak norsklærere kan benytte seg av i sin norskundervisning når de ønsker å tilrettelegge for de høytpresterende elevene.

Her berøres fenomener som pedagogisk og organisatorisk differensiering, der førstnevnte kan sies å være foretrukket av forskningen, nettopp fordi den støtter opp om at inkludering og differensiering skal skje innenfor rammene av den ordinære undervisningen. Blant tiltakene som nevnes, er akselerasjon og beriking, som alts innebærer ulike former for nivå-differensiering og mengdedifferensiering.

Teorien som her er presentert, vil senere bli brukt til å diskutere studiens hovedfunn fra det analytiske arbeidet av intervjudataene i kapittel seks. I det følgende kapitlet presenteres studiens metodologiske tilnærming.

4 Metode

Jeg ønsker i dette kapitlet å redegjøre og begrunne mine metodiske valg. Ved å være åpen rundt de metodiske valgene mine, inviteres lesere av denne studien til å vurdere prosjektets troverdighet, slik at studiens validitet styrkes (Kvale & Brinkmann, 2012). Problemstillingen vil ofte være utgangspunktet for valg av metode og forskningsdesign, da det er problemstillingen som kommuniserer spørsmålene som undersøkelsen forventes å gi svar på (Johannessen, Tuftes & Christoffersen, 2010). Formålet med mitt prosjekt er å svare på problemstillingen *Hva er norsklærernes forståelse av de høytpresterende elevene, og hvordan tilrettelegger lærerne norskundervisningen for elevgruppa?* Jeg vil i det følgende kapitlet redegjøre for hvorfor jeg anser det kvalitative forskningsintervjuet som best egnet til å besvare denne problemstillingen.

Kapitlet åpner med en presentasjon av studiens forskningsdesign, før det går videre til den kvalitative metoden og det kvalitative forskningsintervjuet, og hvorfor dette er valgt. Videre vil datainnsamlingsprosessen presenteres, hvor blant annet utvalgsmetode og gjennomføring av intervjuer blir belyst. Deretter belyses analysemetodene for intervjudataene.

Avslutningsvis presenteres studiens reliabilitet, validitet og etiske hensyn.

4.1 Forskningsdesign og vitenskapelig tilnæringsmåte

Tabell 4.1 viser studiens forskningsdesign:

Tema:	Hvordan forstår norsklærere i den videregående skolen de høytpresterende elevene i norskfaget, og hvilke tiltak iverksetter norsklærerne for å differensiere undervisningen for disse elevene?
Metode:	Kvalitativ metode med semi-strukturert intervju.
Utvalg:	Åtte norsklærere fra åtte videregående skoler i det sentrale østlandsområdet.
Analyse:	Kvalitativ tematisk analyse av intervjutranskripsjonene.

Tabell 4.1. Forskningsdesign

4.2 Kvalitativ metode med semistrukturert intervju

Den kvalitative forskningsmetoden brukes blant annet for å undersøke og beskrive menneskers opplevelse og erfaringer av et gitt fenomen. I og med at denne studien undersøker norsklærernes opplevelse av og erfaringer med høytpresterende elever i norskfaget, ble dette et naturlig metodevalg for denne studien. Denne delen vil være sentrert rundt den kvalitative forskningsmetoden, samt hvordan det semistrukturerte forskningsintervjuet kan bidra til å belyse temaet denne oppgaven er sentrert rundt.

4.2.1 Kvalitativ metode

All samfunnsforskning dreier seg om å undersøke folks virkelighet. Det er riktignok ikke alltid slik at den kunnskapen forskningen gir, gjenspeiler den komplekse virkeligheten vi mennesker navigerer oss i til enhver tid. Vi samhandler, interagerer, erfarer og fortolker det som foregår rundt oss, og dette er aspekter ved våre liv som ikke nødvendigvis er lett registrerbare. Man kan ikke uten videre trekke likhetstegn ut ifra den sosiale virkeligheten og den kunnskapen forskningen gir, og det er ikke alltid like lett å skille mellom hva som er data, og hva som er virkelighet (Johannessen et al., 2010).

Formålet med denne studien er å kartlegge norsklærernes forståelse av de høytpresterende elevene, og hvordan lærerne sier de tilrettelegger norskundervisningen for elevgruppa. Med utgangspunkt i at det er problemstillingen som skal være retningsangivende for valg av metode (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2009), ble det naturlig for meg å velge det kvalitative forskningsintervjuet som metode i denne studien. Det er altså snakk om å undersøke en profesjonsutøvelse, hvilket stiller spesifikke krav til kunnskaper, erfaringer og formelle kvalifikasjoner hos informantene jeg skal intervjuer. Det er denne gruppe mennesker jeg er avhengig av å innhente informasjon fra; mennesker med synspunkter, kunnskaper og erfaringer om høytpresterende elever i norskfaget i den videregående skolen. Ifølge Dalen (2011) vil kvalitative intervjuer egne seg spesielt godt dersom målet er å få kjennskap til informantenes egne erfaringer, tanker og følelser.

Denne masteroppgaven har ikke som overordnet mål å komme med universelle generaliseringer, og den har heller ikke til hensikt å bekrefte eller avkrefte én eller flere hypoteser eller vise statistiske målinger av hvordan norsklærere forholder seg til høytpresterende elever. Jeg ønsker å skape en bedre forståelse av forskningstemaet jeg har

valgt, og den kvalitative forskningsmetoden skal invitere til nettopp dette. Det bør her presiseres at de metodologiske valg en forsker gjør, ofte kan reise flere epistemologiske og etiske spørsmål rundt selve innhenting av ny kunnskap, og det finnes flere eksterne innvendinger mot kvaliteten på intervju produsert kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012).

Jeg har også intervjuet et lite utvalg av norsklærere i studien min, noe som igjen støtter opp om at dette prosjektet ikke er egnet til å komme med generaliseringer rundt de funnene som gjøres. Dette er likevel ingen indikasjon på at jeg ikke er avhengig av dataene som samles inn. Det finnes lite forskning på de elevene som skårer på høye nivåer i norskfaget på videregående, hvilket betyr at denne studien ikke er nevneverdig teoritung; det er dataene som danner grunnlaget for studien. Jeg er ikke ute etter å måle en gitt situasjon, men å forstå den. Jeg ønsker å forstå hvordan norsklærere i den videregående skolen jobber med de høytpresterende elevene i norsk, og hvilke differensieringstiltak de iverksetter for å gi denne elevgruppa en undervisning som er tilrettelagt deres faglige nivå i norsk. Jeg ønsker ikke å avkrefte eller bekrefte gitte hypoteser, men å skape en dypere forståelse rundt temaet.

Ved å velge en kvalitativ forskningsmetode er det visse kvalifikasjonskriterier for intervjueren, deriblant intervjuerens kunnskapsnivå om intervjuemnet, intervjuerens struktur i selve intervjusituasjonen, og intervjuerens personlige egenskaper som vennlighet, følsomhet i forhold til det som blir sagt, åpenhet og kritisk tenkning. Det er altså selve intervjueren som er selve forskningsinstrumentet i en kvalitativ forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2012), og dette vil bli nærmere redegjort for i det følgende.

4.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å få frem betydningen av folks erfaringer av et fenomen som undersøkes. Den kvalitative forskningsmetoden betegnes som en slags måte å tilnærme seg virkeligheten på, og en vanlig datainnsamlingsmetode innen den kvalitative forskningsmetoden, er nettopp individuelle intervjuer (Jacobsen, 2005). I og med at dette prosjektet søker å forstå hvordan norsklærere i den videregående skolen forholder seg til de høytpresterende elevene, ble det naturlig for meg å konversere med lærerne om temaet. Den kunnskapen jeg søker, er altså tilgjengelig gjennom den menneskelige interaksjonen jeg har med informantene mine (Johannessen et al., 2010). En sentral utfordring ved dette, er at min streben etter ny kunnskap kan gå på bekostning av å drive forskning som er etisk forsvarlig. Spekteret av menneskelige samtaler er så vidt at det lar seg vanskelig gjøre å lage en

standardmal for hvordan intervjuet skal før- og etterbehandles, da det er få standardregler eller prosedyrer som er allment godkjente, slik det gjerne er i kvantitativ forskning. Et forskningsintervju vil ofte være kontekstfølsomt og avhengig av den personlige relasjonen mellom intervjuer og intervjupersonen, samtidig som det stiller krav til intervjuerens håndverksmessige dyktighet. Som kvalitativ forsker må man til enhver tid balansere det frie og spontane opp mot det rigide og strukturerte, og dette stiller store krav til forskerens evne til å skape trygge rammer og gode relasjoner til den som skal intervjues (Kvale & Brinkmann, 2012).

Intervjuformen forskeren velger, må altså tilpasses konteksten. Det finnes flere typer intervjuer man kan velge mellom når man skal bedrive kvalitativ forskning. Maxwell (2013) presiserer blant annet at det er viktig å velge et effektivt forskningsdesign, og da spesielt hvilken metode man ønsker å benytte for innsamling av data. Brinkmann og Tanggaard (2012) understreker det samme. I en intervjustudie må man velge intervjuformen «som det gitte forskningsprosjektet krever» (s. 24). I kvalitativ forskning har man alt fra fokusgruppeintervjuer, strukturerte- og semistrukturerte dybdeintervjuer, narrative intervjuer og diskursive intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2012). Både strukturerte- og semistrukturerte dybdeintervjuer kan gjennomføres med én eller flere informanter. I og med at jeg har intervjuet åtte norsklærere fra åtte ulike videregående skoler, har jeg kun holdt individuelle, semistrukturerte intervjuer. Det kvalitative forskningsintervjuet kjennetegnes ofte av den delvis strukturerte tilnærmingen, og det er flere argumenter for at man gjerne sikter seg inn mot en slik tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2012; Thagaard, 2009). Et sentralt aspekt ved denne intervjuformen er at man svarer på informantens respons og også følger opp denne (Roulston, 2010). Selv om forskeren har et overordnet mål med intervjuet, kjennetegnes det semistrukturerte dybdeintervjuet av åpenhet i forholdet til både samtaletemaer og spørsmålene som blir stilt fra forskeren. Rekkefølgen på spørsmålene forskeren stiller vil derfor variere noe fra intervju til intervju, noe det også gjorde i mitt tilfelle. Dette kan for øvrig være et utfordrende aspekt ved den semistrukturerte intervjuformen, for det stiller store krav til forskerens intervjukunnskaper- og ferdigheter. Forskeren er for eksempel helt avhengig av å stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012).

Når problemstillingen er relativt åpen, slik den er i mitt tilfelle, blir det mer hensiktsmessig å sikte seg inn mot en fleksibel metode som også gir bedre forståelse av temaet. Metoden åpner også opp for å kunne forandre forskningsspørsmålene dersom man underveis i

forskningsprosessen får større innsikt om temaet på bakgrunn av informasjonen man får fra informantene, eller om forskeren møter på ny, relevant teori. På bakgrunn av disse drøftelsene har jeg besluttet at en kvalitativ forskningsmetode er best egnet for å besvare denne oppgaven og dens problemstilling.

4.3 Datainnsamlingsprosessen

I denne delen ønsker jeg å gjøre rede for om de ulike utvalgsstrategiene som er benyttet, utvalgsstørrelse, rekrutteringsprosessen og selve intervju situasjonen. Fordeler og ulemper ved valgene som er gjort vil bli diskutert for å støtte opp om studiens validitet og reliabilitet.

4.3.1 Utvalgsmetode

Målet med undersøkelsen min er ikke å foreta statistiske generaliseringer, noe som for øvrig gjenspeiles i antall personer som er med i utvalget mitt. Kvalitative undersøkelser kjennetegnes ved at de gir relativt mye informasjon om et begrenset antall personer (Kvale & Brinkmann, 2012), og valget om å intervjuv åtte norsklærere bunnet ut i en antagelse om at flere informanter ikke ville gitt meg noen ny informasjon. Johannessen et al. (2010) refererer til det man gjerne kaller en «grenseverdi» eller et metningspunkt der det ikke lenger har noen hensikt å intervjuv flere (s. 104). I kvalitativ forskning bør utvalget derfor være stort nok til å kunne besvare problemstillingen, og det er først og fremst *hensiktsmessighet* som er utgangspunktet for utvelging av informanter, ikke representativitet, slik det gjerne er i kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2010). Dette tatt i betraktning, i tillegg til hva som er mulig å gjennomføre av for- og etterarbeider i forbindelse med intervjuene, virket et utvalg på åtte informanter adekvat i forhold til hva som er realistisk å få til innenfor prosjektets fastsatte tidsrammer.

Denne studien fokuserer altså på hvordan lærere i den videregående skolen forstår og tilrettelegger for de høytpresterende elevene. Det hovedsakelig to grunner til at jeg valgte å forske på høytpresterende elever i videregående skole fremfor høytpresterende elever i barne- og ungdomsskolen. For det første finnes det relativt lite norskdidaktisk forskning på denne elevgruppa i den videregående skolen, og for det andre har jeg som (snart) utdannet lektor et ønske om å jobbe i den videregående skolen, og det blir derfor naturlig å fordype seg i hva som kreves av meg selv som norsklærer for å innfri elevenes krav om tilpasset opplæring.

Kriteriene for mitt utvalg var derfor at lærerne skulle: 1) Jobbe på en videregående skole, 2) Ha undervisningskompetanse- og erfaring i norskfaget på videregående nivå, og 3) Være tilknyttet en skole hvor det sannsynligvis var flere høytpresterende elever i norsk. Det siste punktet var avgjørende i utvelgelsen av hvilke skoler jeg kontaktet. Jeg stilte ingen krav til kjønns sammensetningen i utvalget mitt, da dette er en faktor som ikke bør ha betydning for hvordan lærere forholder seg til de høytpresterende elevene.

Rekrutteringsprosessen startet i august 2017, og jeg igangsatte prosessen ved å sende ut en formell forespørsel (vedlegg 1) til rektorer ved utvalgte skoler i Oslo og Akershus. Vedlagt i forespørselen fulgte et informasjonsskriv om studien (vedlegg 2), samt en samtykkeerklæring informantene måtte signere dersom de ønsket å delta i studien (vedlegg 3). Denne samtykkeerklæringen ble utarbeidet i samarbeid med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og inneholdt informasjon om hva studien innebar, hvilke konsekvenser deltagelse i studien får, samt at informantene når som helst kunne trekke seg uten å oppgi noen særskilt grunn. Da jeg sendte ut henvendelsene hadde jeg allerede rekruttert én informant fra en videregående skole i Østfold. Denne informanten ble rekruttert gjennom en bekjent, og fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring på lik linje med de andre informantene. Av hensyn til hensiktsmessighet og tilgang på skoler er denne studiens geografiske avgrensning det sentrale østlandsområdet, der samtlige informanter, med unntak av én, jobber i Oslo og Akershus.

Arbeidet med å rekruttere informanter viste seg å være noe mer utfordrende enn først antatt, og i etterpåklokskaps lys har jeg innsett at det muligens var noe naivt å tro at samtlige skoler jeg kontaktet var like entusiastiske for prosjektet mitt som det jeg var. Jeg kontaktet til sammen 21 utvalgte videregående skoler i Oslo og Akershus, og jeg fikk etter flere runder med purringer og henvendelser tak i åtte informanter som ønsket å delta i studien. Med tanke på en beskjeden treffprosent, og at jeg tok de første åtte informantene jeg fikk tak i, opplevde jeg til en viss grad en følelse av det Johannessen et al. (2010) kaller et *bekvemmelighetsutvalg*, der «forskeren gjør det som er enklest og mest bekvemmelig. Dette er nok en strategi som ofte benyttes, men den er den minst ønskelige» (s. 111). For å motargumentere dette, bør det nevnes at samtlige skoler som ble kontaktet var håndplukket ut ifra poenggrensene til studieforberedende studieprogram i VG1. På den måten kunne jeg komme med antagelser om hvilke skoler som ville være hensiktsmessig å kontakte og ikke, da skoler med høye poenggrenser sannsynligvis ville ha (flere) høytpresterende elever i norsk.

Dette kan være et argument for at jeg har foretatt det Johannessen et al. (2010) kaller en *kriteriebasert utvelgelse* av informanter, hvor man velger informanter som oppfyller utvalgte kriterier (s. 109). Man snakker altså om en type strategisk utvelgelse av informanter, hvor man på forhånd har tenkt gjennom hvilken målgruppe som skal delta i studien for å få samlet de nødvendige dataene. Skolene som valgte å delta i studien, er derfor valgt ut fra spesifikke kriterier, mens informantene som representerte de enkelte skolene, kan i så måte gjenspeile et bekvemmelighetsutvalg.

Videre kan man ta stilling til om man ønsker et utvalg med svært mye variasjon, eller et utvalg som er nokså homogent, altså et utvalg med lite variasjon ut ifra de gitte kriteriene (Johannessen et al., 2010). I mitt utvalg er det noe variasjon med tanke på faktorer som fartstid i yrket som norsklærer, alder og antall høytpresterende elever ved skolen de jobber på. Norsklærerne i utvalget mitt kommer derfor fra skoler med både lav-, middels-, og høye poenggrenser for inntak til VG1 studieforbredende. Tabell 4.2 gir et innblikk i poenggrensene ved de ulike skolene informantene jobbet ved:

Poenggrense	Antall skoler i utvalget
Alle kom inn	1
2,0-3,0	1
3,1-4,0	1
4,1-6,0	5

Tabell 4.2. Fordeling av skoler i forhold til poenggrenser

Over halvparten av skolene i utvalget mitt er altså skoler med høye poenggrenser for inntak. Bakgrunnen for en slik fordeling er ønsket om å intervjuere norsklærere som har eller har hatt elever som oppnår gode karakterer i norsk, og det vil være interessant å se om variasjonen i utvalget gjenspeiles i svarene informantene gir. Videre er det også stor spredning i utvalget når det kommer til alder og antall år med arbeidserfaring i skolen. Tabellen nedenfor viser de ulike informantene, antall år de har jobbet som norsklærere, og poenggrensen for VG1 studieforbredende ved skolen de jobber på:

Navn	År i yrket	Poenggrense VG1 studieforbredende
Ingrid	5-10	1-3
Kristian	5-10	1-3

Helene	20-30	4-6
Anna	0-5	4-6
Ida	0-5	4-6
Elin	20-30	4-6
Astrid	20-30	4-6
Aurora	20-30	4-6

Tabell 4.3. Informanter med pseudonymer

Ingen av norsklærerne jeg intervjuet underviste på yrkesfag. Brorparten av norsklærerne underviste på studieforberevende utdanningsprogram, med unntak av et par lærere som også underviste musikk, dans, drama og medier og kommunikasjon. Til tross for noe forskjell i studieprogrammer, underviste de alle i samme norskfag som blir vurdert etter de samme kriteriene ved eksamen i norsk. Spredningen i informantenes studieretninger kan bidra til å gi mangfoldige data, men denne studien er for liten til at denne faktoren kan tas med i analysen. Jeg stilte ingen krav til kjønns sammensetningen i utvalget, og av lista ovenfor kan man se at det kun er én mann med i studien, mens de resterende syv informantene er kvinner. På mange måter gjenspeiler dette at læreryrket, og spesielt i de humanetiske fagene, er kvinnedominert.

4.3.2 Intervjusituasjonen

Hvert intervju var på forhånd beregnet til å vare mellom 20 og 30 minutter, noe jeg også påpekte da jeg sendte ut henvendelsen til de ulike skolene. Igjen er det hensiktsmessighet som er bakgrunnen for dette valget. For lange intervjuer kunne fort blitt utmattende for informantene, og det ville også betydd en betydelig mengde transkribering. Etter at jeg hadde utarbeidet intervjuguiden i samarbeid med veilederen min, kom vi frem til at en halvtime ville være nok til å få gode data til problemstillingen min. Noen intervjuer varte kortere enn 20 minutter, mens andre varte mer enn 30 minutter. Gjennomsnittstiden på de åtte intervjuene ble rett over 25 minutter:

Informant	Intervjutid (min:sek)
Ingrid	16:51
Anna	18:38
Elin	19:39
Ida	22:34

Helene	26:46
Aurora	28:37
Kristian	33:11
Astrid	33:35

Tabell 4.4. Varighet på de ulike intervjuene

Samtlige intervjuer ble holdt på arbeidsplassen til de enkelte lærerne, da jeg tenkte at dette var mest praktisk for informantene. Når man gjennomfører intervjuene i kjente omgivelser, bidrar man også til at informantene føler seg mer komfortable og trygge (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Kvale og Brinkmann (2012) understreker det samme, og presiserer videre at det særlig er de første minuttene av et intervju som er avgjørende for informantenes respons i intervjuet. Før intervjuene gikk jeg derfor gjennom informasjonsskrivet om studien med informantene, litt om hva jeg hadde tenkt til å spørre dem om, anonymitet, informantenes rett til å trekke seg fra studien uten å oppgi noen særskilt grunn, og at intervjuene ville bli transkribert. Cohen et al. (2011) presiserer at dette er grep forskeren bør gjøre for å skape trygge rammer for informantene: «[...] you should strive to put the participant at ease. The conduct of the interview should be explained (what happens, and how, and the structure and organization of the interview)» (s. 421). I tillegg til dette anså jeg det som spesielt viktig å understreke at jeg ikke hadde noen tanker om hva som var riktige eller gale svar, og at jeg ikke kom dit for å «teste om de gjorde jobben sin».

Selv om man som kvalitativ forsker gjør det man mener er nødvendige grep for å skape en trygg intervjusituasjon, er det likevel slik at et forskningsintervju er preget av et asymmetrisk maktforhold som det er viktig å være klar over (Kvale & Brinkmann, 2012). Når jeg informerer om og gjennomgår gangen i intervjuet, definerer jeg også intervjusituasjonen. Videre er det jeg som bestemmer tema, stiller spørsmål, beslutter hvilke svar som skal følges opp og avslutter samtalen. Forskningsintervjuet er derfor ikke en fullstendig åpen og fri dialog mellom to likestilte parter, men ved å vise interesse og respekt for informantene og deres arbeidsplass ønsket jeg å skape en avslappet og vennlig atmosfære som inviterte til åpenhet og ærlighet (Kvale & Brinkmann, 2012). Jeg opplevde at samtlige informanter var åpne og imøtekommende mens de svarte utdypende på spørsmålene mine, og flere ga uttrykk for at dette var en fin anledning til å reflektere over egen praksis rundt de høytpresterende elevene.

Da jeg forsker på et lite belyst tema, var jeg avhengig av at informantene mine fikk sjansen til å snakke relativt fritt om sine opplevelser rundt de høytpresterende elevene i norskfaget. Jeg har derfor etterstrebet å designe en intervjuguide (vedlegg 4) med en forholdsvis åpen grad av struktur, hvor guiden har «en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 143). På denne måten hadde jeg større fleksibilitet i samtalsituasjonen, og mulighet til å fange opp eventuelle interessante momenter som dukket opp underveis. Jacobsen (2005) understreker også dette. Et intervju bør starte med generelle spørsmål, slik at forskeren får tak i det intervjuobjektet selv mener er viktig å belyse ved fenomenet som undersøkes. Dersom et intervju åpner med for snevre spørsmål, kan man stå i fare for å kun få svar på det forskeren selv mener er viktig (Jacobsen, 2005).

Videre er det opp til forskeren selv om intervjuguiden skal følges slavisk og være bindende for intervjueren, og det er «intervjuerens taktfullhet og skjønn som er avgjørende for hvor nær han vil holde seg til guiden og hvor mye han vil følge opp de intervjuedes svar og de nye retningene de kan åpne for» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 143). Intervjuguiden er derfor ikke å anse som et spørreskjema, men en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet, og disse gjenspeiler gjerne det undersøkelsen skal belyse (Johannessen et al., 2010, s. 139). På den andre siden kan det være en risiko at spørsmålene ikke blir stilt nøyaktig på samme måte overfor de ulike informantene, da dette kan medføre at spørsmålene tolkes ulikt, og derfor gir annerledes svar (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2014). Jeg anså det som fordelaktig å ha forskningsspørsmålene mine i bakhodet da jeg intervjuet informantene, og det var viktig for datainnsamlingen at informantene fikk like spørsmål. Spørsmålene som fremkommer i intervjuguiden ble derfor stilt til samtlige informanter. På den måten fikk jeg et konkret sammenligningsgrunnlag for analysen.

Som intervjuguiden viser, var gangen i samtlige intervjuer tematisk. Intervjuene bestod av to deler, der første del handlet om informantenes forståelse av hva det vil si å være høytpresterende i norskfaget, mens andre del handlet om informantenes konkrete differensieringstiltak for de høytpresterende elevene i norskundervisningen. Hver del startet derfor med det Kvale og Brinkmann (2012) kaller et *introduksjonsspørsmål*. Intensjonen bak slike åpnings spørsmål er å fremkalle spontane og rike beskrivelser hvor informantene selv kan redegjøre for hva de selv mener er hoveddimensjonene ved det fenomenet som undersøkes. Til hvert introduksjonsspørsmål hadde jeg hadde forberedt noen direkte spørsmål. Kvale og Brinkmann (2012) understreker at direkte spørsmål bør utsettes til etter

intervjupersonene har gitt sine egne, spontane beskrivelser. På den måten har intervjueren fått frem hvilke sider av fenomenet som er viktige for informantene først (Jacobsen, 2005).

Samtlige intervjuer ble tatt opp på en båndopptaker etter samtykke fra informantene. Retningslinjer som er fastlagt av NSD for behandling av personopplysninger i forskning er blitt fulgt i studien. Alle lydopptak og transkripsjoner er anonymisert og har hele tiden blitt behandlet konfidensielt. I forkant av hvert intervju klargjorde jeg for informantene mine at det var valgfritt å delta, og at de når som helst kunne kontakte meg eller min veileder om de hadde et ønske om å trekke seg fra studien, uten at dette ville fått noen konsekvenser for dem.

4.4 Analyse av data

I det følgende vil jeg gjøre rede for min tilnærming til analysen av intervjudataene.

Datamaterialet er blitt transkribert og senere analysert. Selve analysen av intervjudataene vil presenteres i kapittel fem, men her vil jeg komme inn på metodiske forhold ved analysearbeidet.

4.4.1 Transkribering av materialet

For å ivareta datamaterialet og strukturere det for videre analyse, ble samtlige intervjuer transkribert fortløpende etter at de var gjennomført. På denne måten fikk jeg intervjudataene i skriftlig form, og det er informantenes uttalelser i form av sitater som er den egentlige empirien (Dalen, 2011). Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) er transkripsjoner «oversettelser fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger. En utskrift er en oversettelse fra én narrativ form – muntlig diskurs – til en annen narrativ form – skriftlig diskurs» (s. 186-187). Jeg valgte en nokså enkel transkriberingsform, der det avgjørende først og fremst var å få et godt referat som inneholdt en tilnærmet eksakt gjengivelse av ordene som ble sagt under intervjuene. Dette råmaterialet gjorde det lettere for meg å søke opp enkelte ord eller emner som ble tatt opp underveis i intervjuene. Tenkepauser ble også inkludert i transkripsjonene, og er markert med (...).

Det er viktig å forstå at intervjuet «er et *inter*-subjektivt foretakende, hvor to mennesker snakker om emner av felles interesse» (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 200). Transkripsjonen er ment for et allment, ikke-tilstedeværende publikum. Den gjenspeiler ikke den muntlige diskursen som foregikk ansikt til ansikt i en levende situasjon, og man kan derfor komme i

fare for at selve analysen blir for fragmentert og redusert til en samling av ord eller enkeltvis meninger som oppfattes som verbale data (Kvale & Brinkmann, 2012). Som kvalitativ forsker bør man derfor påse at analysemetoden som blir valgt, styrker studiens validitet og reliabilitet. Dette vil jeg redegjøre nærmere i kapittel 4.5.

4.4.2 Analyse av datamaterialet

Analyse av kvalitative data er en kontinuerlig prosess som ikke har et definert start- eller stopptidspunkt. Dette gjelder også mitt arbeid med analysen. Studien er deskriptiv og databasert, der formålet er å få en bedre forståelse om norsklæreres tanker og forståelse om elevgruppa, samt deres egen praksis rundt de elevene som presterer på et høyt nivå i norskfaget. Da det er lite forskning på temaet jeg undersøker, er studien min er først og fremst *induktiv*. En induktiv tilnærming innebærer at studien ikke har et teoretisk utgangspunkt med tydelige kategorier. Det motsatte vil være å gå fra et teoretisk perspektiv, til å undersøke et fenomen i praksis. Dette kalles en deduktiv tilnæringsmåte (Kleven et al., 2014).

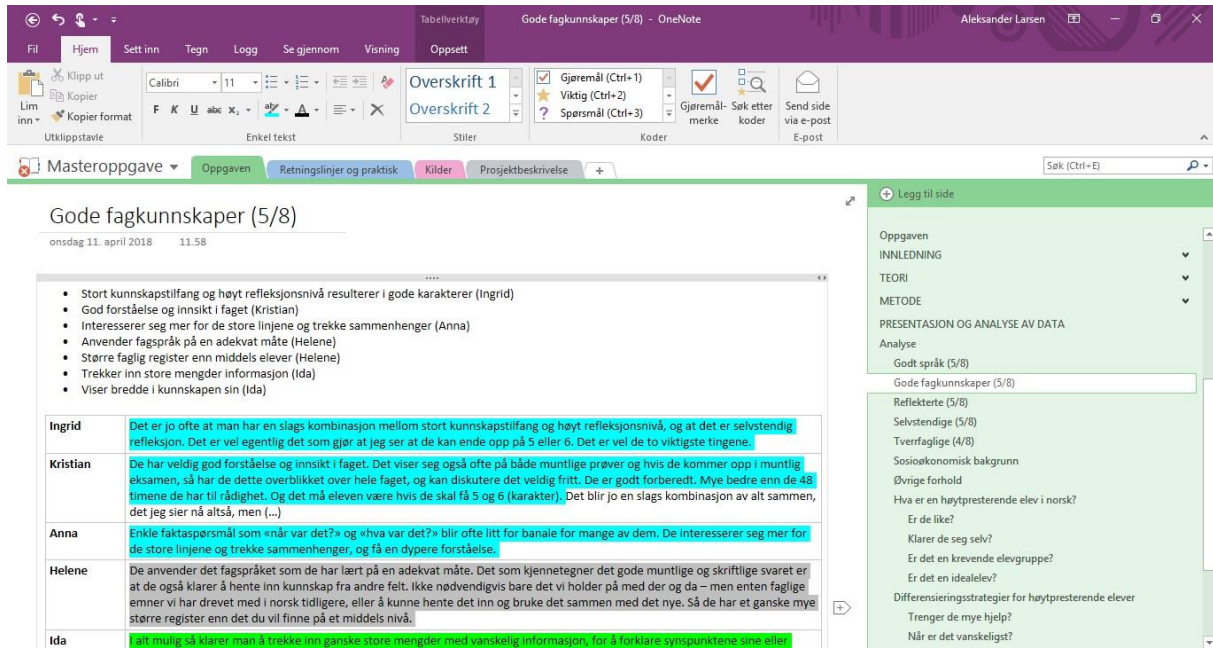
Problemstillingen min blir besvart gjennom en induktiv tilnæringsmåte, noe som er vanlig praksis innen flere ulike forskningsmetoder.

Jeg har ikke benyttet meg av et spesifikt analyseverktøy i denne studien. Studien er basert på en tematisk analyse som er inspirert av flere metoder og teknikker, og jeg følger således ikke bestemte analytiske prosedyrer. Analysen bygger på en generell lesning av intervjuetekstene, kombinert med teoretisk pregede fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2012). Det bør her nevnes at dette er en nokså vanlig kritikk av intervjufortolkninger, at ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet. På den andre siden kan man stille spørsmål ved om det er et krav om objektivitet i betydningen av en gitt uttalelse, og om det er slik at en uttalelse bare har én riktig og objektiv mening, og om fortolkerens oppgave er å finne frem til denne ene sanne meningen (Kvale & Brinkmann, 2012). Dersom det er slik at man skal åpne opp for et legitimt fortolkningsmangfold, blir det spesielt viktig at eventuelle bevis og annen argumentasjon som ligger i en fortolkning, formuleres på en eksplisitt måte. På den måten kan fortolkningen testes av andre lesere (Kvale & Brinkmann, 2012). I kapittel fem presenteres analysen av intervjudataene, der utvalgte sitater som belyser fenomenet denne studien undersøker, skal svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Intervjudataene inneholder mye verdifull informasjon som kan hjelpe meg å besvare problemstillingen i denne studien. Til tross for relativt korte intervjuer, utgjør de transkriberte

intervjudataene over 60 A4-sider. Det var derfor et behov for å organisere intervjutekstene, og dette har jeg gjort ved å anvende koding, kategorisering og meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2012). På denne måten har meningsinnholdet i intervjudataene blitt konsentrert, slik at det kan presenteres kortfattet. Første steg i analyseprosessen var derfor å høre på lydopptakene og få en følelse av helheten i de enkelte samtaler. I denne prosessen var det også nødvendig å notere ned interessante momenter og temaer som informantene tok opp. Videre var gjennomgangen av materialet nokså systematisk. Jeg identifiserte relevante tekstelementer og kategoriserte dem innunder de ulike spørsmålene som fremkommer i intervjuguiden (vedlegg 4). Deretter skilte jeg ut de tekstelementene som ga best informasjon om problemstillingen. Samtlige begrunnelser og forklaringer ble deretter kodet, slik at den informasjonen jeg anså som meningsbærende, ble organisert. Kodingen gikk blant annet ut på å utarbeide en frekvenstabell (som fremkommer i kapittel 5.1) over koder som besvarer det første forskningsspørsmålet i studien, slik at det var mulig å kvantifisere hvor ofte et kjennetegn ved en høytpresterende elev ble nevnt i hvert enkelt intervju, og hvor mange informanter som nevnte de ulike ferdighetene. På den måten gis lesere av studien innblikk i mønstre og sammenhenger som finnes i intervjudataene.

For å kode og kategorisere materialet, har jeg valgt å benytte meg av programmet Microsoft OneNote. OneNote er ikke en egen programvare for kvalitativt datamateriale, men programvaren er blant annet laget for notater og samling av informasjon. Programmet har latt meg samle alt transkribert datamateriale på ett sted, noe som har lettet analysearbeidet betraktelig. Figuren nedenfor viser et grenseutsnitt av programvaren:



Figur 4.1: Grenseutsnitt av OneNote. Analyseeksempel med kodet, transkribert materiale

Figuren ovenfor gir et bilde av hvordan intervjudataene er blitt kategorisert. For å få en bedre oversikt over hva informantene har svart på hvert enkelt spørsmål, ble svarene til informantene kategorisert inn etter de to overordnede spørsmålene i intervjuguiden. Den første kategorien var derfor «hva vil du si er en typisk høytpresterende elev i norsk?», mens neste kategori var «Hva gjør du for å differensiere norskundervisningen for de høytpresterende elevene?». I og med at svarene til informantene ofte kunne inneholde informasjon fra begge kategoriene, er svarene i hver kategori fargekodet ut ifra hvilket overordnet spørsmål de tilhørte. Intervjudataene kan derfor sies å være dobbeltkodet, da kategoriene ikke er gjensidig utelukket. Jeg har benyttet meg av fire ulike fargekoder, der to av fargekodene er knyttet til den enkelte kategori, mens de to andre fargekodene er markerer hvilke sitater jeg har benyttet meg av i analysen (kapittel fem). På denne måten var det oversiktlig og håndterbart å manøvrere seg gjennom de transkriberte intervjudataene da jeg arbeidet med analysen, og jeg hadde oversikt over hvilke sitater som var brukt i analysen og ikke. For en nøyere eksemplifisering av fargekodingen og kategoriseringen, se vedlegg seks, som viser et konkret eksempel på kategoriseringen og fargekodingen. Samtlige intervjudata er blitt kategorisert og fargekodet på denne måten.

Meningsinnholdet i intervjudataene er altså slått sammen og ordnet inn i ulike kategorier som behandler samme tema. Kodene lå nært opp til meningsinnholdet i datamaterialet, men kategoriene viser først og fremst «begreper, sammenhenger eller perspektiver som reflekterer

hvordan tendensene i materialet kan forstås og tolkes» (Johannessen et al., 2010, s. 176).

Datamaterialet ble med andre ord ikke tvunget inn i forhåndsdefinerte kategorier. Kategoriene ble delvis utarbeidet induktivt ut fra datamaterialet, og Thagaard (2009) presiserer blant annet at en slik dataanalyse som jeg har beskrevet ovenfor, med fordel kan foregå som en veksling mellom induktive og deduktive faser.

Det analytiske arbeidet i denne studien presenteres i kapittel fem, *presentasjon og analyse av data*, mens sentrale forhold ved studiens funn diskuteres i kapittel seks.

4.5 Validitet, reliabilitet og forskningsetikk

Spørsmålet om studiens validitet og reliabilitet har gjennom metodekapittelet blitt tatt opp der det passet seg. Både validitet og reliabilitet brukes som kriterier for kvalitet i både kvantitativ og kvalitativ forskning, og jeg vil i dette kapittelet foreta en systematisk gjennomgang av studiens validitet og reliabilitet. I tillegg til dette vil jeg også diskutere hvorvidt studien kan anses å ha overføringsverdi til andre intervjupersoner og situasjoner, eller om den kun er av lokal interesse.

4.5.1 Validitet

I all samfunnsvitenskapelig forskning bør man ta stilling til om metoden en forsker benytter seg av, er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Dette kalles validitet, og handler om forskningen som legges på bordet, anses som gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2012). Ifølge Maxwell (2013) er det særlig to validitetstrusler i kvalitative studier: *researcher bias* og *reactivity* (s. 122). *Researcher bias* handler om forskerens forutinntatthet og subjektive mening om temaet som undersøkes. Som forsker kan man gjøre både bevisste og ubevisste metodefeil, noe som påvirker forskningens validitet. Maxwell (2013) forklarer at “[...] what you bring to the research from your own background and identity has been treated as *bias*, something whose influence needs to be *eliminated* from the design, rather than a valuable component of it” (s. 44). En viktig del av kvalitativ forskning er derfor å forstå hvordan forskerens forutinntatthet og forventninger kan påvirke resultatene: “[...] qualitative research is primarily concerned with understanding how a *particular* researcher’s values and expectations may have influenced the conduct and conclusions of the study (which may be either positive or negative) and avoiding the negative consequences of

these” (Maxwell, 2013, s. 124). Forskeren må derfor forstå at han er en utvelgende aktør, og at de dataene som brukes, ikke er løsrevet fra hans forhåndsoppfatninger. En forsker gjennomfører ikke undersøkelser helt etter eget forogdtbefinnende, men underkaster seg forskningsmessige prosedyrer (Johannessen et al., 2010). Begrepet *reactivity* viser til den påvirkningen en forsker har på det eller dem det forskes på. Om *reactivity* i kvalitativ forskning skriver Maxwell (2013): «eliminating the actual influence of the researcher is impossible, and the goal in qualitative study is not to eliminate this influence, but to understand it and to use it productively» (s. 125). I dette kapittelet har jeg ved gjentatte anledninger reflektert rundt hvordan min rolle kan ha påvirket informantene og deres utsagn. I tillegg til dette har jeg redegjort for flere grep jeg gjorde i datainnsamlingsprosessen som kan støtte studiens validitet.

Videre bør man også ta stilling til om den informasjonen man får fra informantene sine, er sann. Hva som er en valid observasjon, bestemmes i stor grad gjennom deltakernes argumenter i en samtale (Kvale & Brinkmann, 2012). Valideringen baseres på en usikkerhetslogikk og en kvalitativ probabilitetslogikk, hvor det alltid vil være mulig å argumentere for eller mot en fortolkning, å utfordre en fortolkning og å mekle mellom fortolkningene (Johannessen et al., 2010). En utfordring ved temaet jeg snakker med lærerne om, er at tilpasset opplæring er en lovfestet rettighet. Tilpasset opplæring har en viktig rolle i Kunnskapsløftet, og det kan derfor hende at informantene mine føler seg utilstrekkelige som lærere hvis de uttrykker problemer med tilpasningen. Informantene kan derfor svare slik de ønsker å bli oppfattet, eller svare det de tror jeg ønsker å høre (Thagaard, 2009). Begge deler vil i så fall være problematisk for en studie som denne. For å bøte på denne eventualiteten var det som tidligere nevnt viktig for meg å presisere konfidensialiteten, anonymiteten og informantenes mulighet til å trekke seg fra studien før, underveis og etter at intervjuet var gjennomført. Dette kan ha bidratt til at lærerne følte seg trygge på at de kunne snakke fritt om teamet, og dermed fjerne eventuelle tanker om å bli fremstilt på en bestemt måte. Flere av informantene snakket åpent om at det kunne være utfordrende og vanskelig å tilby de høytpresterende elevene et differensiert undervisningstilbud, og enkelte ga også uttrykk for at de skulle ønske de gjorde mer. Jeg kan derfor anta at informantene var ærlige og åpne om sin egen praksis da jeg intervjuet dem.

Som nevnt tidligere i oppgaven har jeg ikke hatt til hensikt å generalisere funnene mine. Dette er gjerne forbeholdt kvantitativ forskning, men man kan i kvalitativ forskning snakke om

overføring av forskningsresultater (Kleven et al., 2014). Som forsker ønsker man at forskningsresultatene skal ha verdi utover å være en beretning om det som skjedde der og da. Hvis resultatene fra en intervjuundersøkelse vurderes som pålitelige og gyldige, kan man ta stilling til om resultatene primært er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2012). Hvorvidt resultatene blir like eller ulike i forskjellige kontekster hviler dog på prinsippet om at dette kun kan bevares empirisk, så det er ønskelig at det foretas empiriske undersøkelser at resultatenes overførbarhet (Kleven et al., 2014). Etersom jeg har et smalt utvalg i studien min, og at det per nå ikke eksisterer en overflod av norskdidaktisk forskning på høytpresterende elever i den videregående skolen, må jeg ta stilling til hvor overførbar denne undersøkelsen er. Forskningsprosjektet mitt har også et svært begrenset omfang. Man kan også kritisere det faktum at jeg tok kontakt med 21 videregående skoler, og kun åtte svarte. Disse punktene kan redusere graden av overførbarhet i studien min. På den andre siden ble samtlige skoler kontaktet på bakgrunn av en konkret kategorisering, og resultatene jeg legger frem i denne studien bekrefter på mange måter det eksisterende forskning allerede har konkludert med. Dersom noen av funnene i denne studien hadde vært oppsiktsvekkende, kunne dette muligens vært et tegn på at noe i undersøkelsen min ikke stemte, men dette er ikke tilfellet. I så fall kan de faglige konklusjonene i denne studien ha overføringsverdi. Studien min kan ikke ukritisk overføres, men jeg føler meg trygg på at den kommuniserer noe om tendenser i hvordan norsklærere i den videregående skolen jobber med og forholder seg til de høytpresterende elevene i norskfaget.

Videre har studiens deduktive og induktive design preget innhenting av datamateriale, og også hvordan dette materialet har blitt analysert. Dette påvirker studiens funn. I og med at forskningen er klar på at de høytpresterende elevene inngår i en heterogen elevgruppe, ønsket jeg ikke å introdusere begreper, ferdigheter eller kjennetegn ved elevgruppa da jeg snakket med informantene. Dette kan føre til at verdifull informasjon uteblir, men samtidig kan man anta at det informantene selv mente var viktig å fremheve, ble det. Det første forskningsspørsmålet i studien vises blant annet gjennom en kategorisering som fremkommer i tabell 5.1. Man kan riktignok diskutere om kategoriseringen min holder mål. I og med at jeg ikke introduserte begreper, ferdigheter eller egenskaper ved de høytpresterende elevene for norsklærerne, ga jeg heller ikke informantene mulighet til å si seg enige eller uenige i om en gitt egenskap er typisk for elevgruppa eller ikke. På den andre siden kunne det svekket studiens validitet å spørre informantene om de høytpresterende elevene hadde ferdighet X

eller egenskap Y, da dette utelukkende hadde handlet om min egen forutinntatthet og subjektive mening om hva de høytpresterende elevene *muligens* har av egenskaper eller ferdigheter. Ifølge Maxwell (2013) kan slik forutinntatthet være en klassisk validitetstrussel.

Jeg har redegjort for hvorfor det kvalitative forskningsintervjuet belyser problemstillingen på en formålstjenlig måte, og kan således konkludere med at metoden som er valgt, måler det fenomenet som ønskes belyst. Dette er, som nevnt innledningsvis i dette delkapittelet, et avgjørende punkt for en studies validitet (Johannessen et al., 2010).

4.5.2 Reliabilitet

Mens validiteten ser på studiens relevans, ser reliabiliteten på oppgavens konsistens og pålitelighet. Spørsmålet om reliabilitet er aktuelt når en tar stilling til om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2012). Dersom vi måler det samme med de samme metodene og får det samme svaret hver gang, sier vi at målet er reliabelt. Reliabilitet er særlig knyttet til kvantitativ forskning, da dette brukes som kriterier for kvalitet. I kvantitativ forskning har man gjerne flere måter å teste datas reliabilitet på, for eksempel gjennom «test-retest-reliabilitet» og «interreliabilitet», som i korte trekk går ut på at undersøkelsen gjentas på et annet tidspunkt og at flere forskere gjør den samme undersøkelsen med de samme resultatene (Johannessen et al., 2010). Dette lar seg ikke like lett gjøre i kvalitativ forskning, da det er vanskelig å gjenskape de samme omstendighetene som et kvalitativt forskningsintervju foregår i. I tillegg til dette er det forskeren selv som er forskningsinstrumentet i en kvalitativ studie, hvilket betyr at forskningsresultatene vil være preget av det analytiske blikket forskeren har hatt i forskningsprosessen. Ingen andre har tilnærmet lik erfaringsbakgrunn som jeg har, og det er derfor naturlig å anta at ingen vil tolke dataene på akkurat samme måte som det jeg gjør. Det vil derfor være vanskelig for en forsker å kopiere en annen kvalitativ forskers forskning (Johannessen et al., 2010).

Gitt at forskeren fører en åpen og detaljert fremstilling av fremgangsmåten for hele forskningsprosessen, kan han styrke påliteligheten (Johannessen et al., 2010). Dette kapittelets beskrivelse og diskusjon av forskningsprosessen kan derfor bidra til studiens pålitelighet. Gjennom åpenhet rundt de valgene jeg har tatt, og konsekvensene av dem, gir jeg andre forskere og lesere av denne studien mulighet til å ta på seg de samme «forskerbrillene» som jeg har hatt (Dalen, 2011). Dette sikrer en viss grad av etterprøvbarehet, og dermed studiens reliabilitet. Ved gjennomgang av transkripsjonene var det noen antydninger til ledende

spørsmål. Kleven et al. (2014) påpeker at det er viktig å være oppmerksom på faren for at ledende spørsmål kan påvirke svarene til informantene, da det øker sjansen for bestemte svar. Kvale og Brinkmann (2012) legger frem at intervjuerens reliabilitet må særlig diskuteres dersom ledende spørsmål forekommer. I mitt tilfelle var spørsmålene først og fremst et forsøk på å verifisere mine egne tolkninger av informantenes utsagn, og ifølge Kvale og Brinkmann (2012) er det ikke nødvendigvis ønskelig med en for sterk fokusering på reliabilitet, da dette kan motvirke kreativ tenking og variasjon. Spørsmålene mine var først og fremst avklarende oppfølgingsspørsmål, som ifølge Kvale og Brinkmann (2012) er med på styrke studiens reliabilitet.

Jeg ønsket så langt det lot seg gjøre å unngå negative påvirkninger som stress og forstyrrelser, da dette kan svekke studiens reliabilitet. To intervjuer ble avholdt på de respektive skolens personalrom, noe jeg ikke anså som optimalt. Til gjengjeld var det nokså få personer i nærheten da intervjuene ble gjennomført, slik at verken informanten eller jeg ble forstyrret under intervjuene, og lydopptakene inneholdt ikke nevneverdig mye støy. I tillegg var dette noe informantene selv ønsket, noe som gir meg grunn til å anta at informantene var mer komfortable med å gjennomføre intervjuene på personalrommet. Det er ønskelig for forskeren at informantene føler seg komfortable og trygge i intervjusituasjonen, slik at forholdene ligger til rette for trygge rammer hvor informantene føler at de kan snakke fritt og åpent om temaet (Cohen et al., 2011).

Da intervjuguiden ble utformet hadde jeg en eksplorerende tilnærming, samtidig som den tok utgangspunkt i relevant teori om hva som kjennetegner høytpresterende elever. Intervjuguiden ble nøye diskutert og gjennomgått med veilederen min før intervjuene ble gjennomført. Mot slutten av hvert intervju anså jeg det som viktig å oppsummere hva vi hadde snakket om, og stilte avklarende spørsmål for å forsikre meg om at jeg ikke hadde misforstått noe underveis. Dette grep som er med på å styrke reliabiliteten i intervjudataene, fordi de verifiserer mine tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2012).

4.5.3 Forskningsetikk

All forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannessen et al., 2010). I planleggingsprosessen av hvilken metode forskeren ønsker å benytte seg av, er det spesielt viktig å ta hensyn til forskningsetiske utfordringer som kan oppstå. Jeg har etter beste evne tatt hensyn til etiske avveininger i hele forskningsprosessen, og for dette

prosjektets anliggende er det særlig datalagring, informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, og behandling av personopplysninger som er viktig å ta hensyn til.

Før jeg sendte en henvendelse til skolene om å delta i studien, var studien allerede meldt inn til og godkjent av NSD (vedlegg 5). Personopplysningsloven stiller krav om samtykke når personene som skal delta i undersøkelsen kan identifiseres. Informantene måtte derfor signere en samtykkeerklæring (vedlegg 3) før intervjuene ble gjennomført. All informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt, ifølge forvaltningsloven. Dette betyr at resultater fra prosjekter som inneholder personopplysninger, slik dette prosjektet gjør, skal formidles i anonymisert form (Johannessen et al., 2010). For å sikre lærernes anonymitet har jeg derfor valgt å bruke pseudonymer på samtlige informanter: Ingrid, Kristian, Anna, Astrid, Elin, Aurora, Helene og Ida. Resultatene i dette forskningsprosjektet blir heller ikke formidlet på en slik måte at det kan føres tilbake til den enkelte informant eller skolen vedkommende jobber ved, noe jeg også forsikret informantene mine om både før og etter intervjuene. Dette kom også tydelig frem i informasjonsskrivet informantene fikk om prosjektet: «Samtlige data som blir innsamlet i forbindelse med prosjektet vil bli anonymisert, og i forkant av intervjuet går vi gjennom informasjonsskrivet, samtykkeerklæring og taushetsplikt» (Informasjonsskriv, vedlegg 2). På den måten fulgte jeg også anbefalingene fra NSD:

Det oppgis at det ikke vil innhentes opplysninger om tredjeperson, slik som identifiserbare elever. Vi anbefaler at informantene rutinemessig minnes om sin taushetsplikt, og at de oppfordres til å omtale elever på en måte som ikke gjør dem identifiserbare. Intervjuer og informant har sammen ansvar for at taushetsplikten overholdes, og bør innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres. (Prosjektvurdering fra NSD, vedlegg 5).

Lærerne fulgte sin egen taushetsplikt nærmest intuitivt. I tillegg til det skriftlige samtykket jeg fikk fra informantene, spurte jeg om samtykke til å ta opp samtalen før intervjuene startet. Videre forklarte jeg at det ikke var noen andre enn veilederen min og meg selv som ville ha tilgang til disse båndopptakene, og jeg ga også informantene mulighet til sitatsjekk før oppgaven blir levert og publisert, slik at de følte seg korrekt sitert. Samtlige informanter takket nei til tilbudet om sitatsjekk, men ønsket gjerne en elektronisk kopi av studien etter at

den er publisert. Videre blir datamaterialet lagres i tråd med NSDs retningslinjer på en privat datamaskin frem til sensuren faller. Deretter vil alt rådatamateriell slettes.

4.6 Sammenfatning av metodekapittelet

I dette kapittelet har jeg beskrevet og reflektert rundt studiens forskningsdesign, og forsøkt å klargjøre de metodiske valgene jeg har gjort. Ved å være åpen om valgene som er gjort, samt diskutere hvilke konsekvenser disse medfører seg, styrkes studiens validitet og reliabilitet. Gjennom tydeliggjøring av min forskerrolle og vise forståelse av fenomenet som studeres, inviterer jeg andre forskere og lesere av denne studien til å vurdere min forståelse av forskningsresultatene. Videre har kapittelet vist at de metodologiske valgene jeg har gjort i denne studien, også må ta stilling til forskningsetiske hensyn med tanke på behandlingen av personopplysninger, lagring av datamateriale og taushetsplikt. Samtlige retningslinjer fra NSD er fulgt i studien, og jeg kan derfor være trygg på at dette prosjektet er underordnet de juridiske retningslinjene og etiske prinsippene som er gjeldende etter norsk lov.

5 Presentasjon og analyse av data

I dette kapittelet presenteres og analyseres sentrale funn i undersøkelsens datamateriale. Den deskriptive redegjørelsen er basert på de kvalitative intervjuene som er redegjort for i kapittel fire, og samtlige sitater er hentet fra disse intervjuene. Formålet med dette kapittelet er å utforske problemstillingen ved å undersøke forskningsspørsmålene:

1. *Hva oppfatter norsklærerne som en typisk høytpresterende elev i norsk på videregående trinn?*
2. *Hvordan mener norsklærerne at de tilrettelegger undervisningen i norsk for den høytpresterende eleven?*

Som forskningsspørsmålene også kommuniserer, er utgangspunktet for denne studien å kartlegge norsklærernes erfaringer i form av kjennskap til elevgruppa, deres differensieringserfaringer, samt refleksjoner rundt dyktighet i faget. Presentasjonen av studiens resultater deles i to delkapitler, der det første delkapittelet er en presentasjon av lærernes forståelse av hva det vil si å være høytpresterende i norskfaget, og det andre delkapittelet vil dreie seg om informantenes differensieringsstrategier for de høytpresterende elevene i norskundervisningen. Samlet skal dette kapittelet gi svar på studiens problemstilling: *Hva er norsklærernes forståelse av de høytpresterende elevene, og hvordan tilrettelegger lærerne norskundervisningen for elevgruppa?*

I kapittel 5.1.1 presenteres informantenes forståelse av de høytpresterende elevene i norsk. Her presenteres intervjudataene i kategorisk form. Disse kategoriene er både induktivt og deduktivt utarbeidet, da de er empirisk fundert ut fra min egen forståelse av meningsinnholdet i intervjudataene, samtidig som de er konstruert med bakgrunn i den utvalgte teorien fra kapittel to og tre. I kapittel 5.2 rettes fokuset mot hvordan hver av informantene differensierer norskundervisningen for de høytpresterende elevene, og om informantene opplever de høytpresterende elevene som en krevende elevgruppe. Kapittel 5.3 vil i korthet sammenfatte forskningsspørsmålene.

5.1 Lærernes forståelse av de høytpresterende elevene

I det følgende presenteres lærernes forståelse av hva det vil si å være høytpresterende i norskfaget. Åpningsspørsmålet i samtlige intervjuer var på mange måter knyttet til det første forskningsspørsmålet i denne studien: «Hva vil du si er en typisk høytpresterende elev i norsk?». Hensikten med dette åpningsspørsmålet er å fremkalle spontane og rike beskrivelser fra informantene av hva det vil si å være en høytpresterende elev i norskfaget. På denne måten får informantene selv uttrykt hvilke sider ved fenomenet som er viktige for dem (Kvale & Brinkmann, 2012; Jacobsen, 2005). Det var likevel viktig for analysearbeidet at informantene fikk noenlunde like spørsmål, og som det fremkommer av intervjuguiden (vedlegg 4), er det listet opp flere spørsmål som er ment å belyse andre emner og dimensjoner ved de høytpresterende elevene. På bakgrunn av det analytiske arbeidet av intervjudataene har informantenes svar og begrunnelser blitt delt inn i ulike underkategorier, og disse underkategoriene gjenspeiler hvilke ferdigheter eller egenskaper som oftest kom til uttrykk da jeg snakket med informantene.

Tabell 5.1 viser hva den enkelte informant har vektlagt da de fikk spørsmålet om hva en typisk høytpresterende elev i norsk er:

Hva er en typisk høytpresterende elev i norsk?								
	Ingrid	Kristian	Anna	Astrid	Elin	Aurora	Helene	Ida
Godt språk		x	x	x		x	x	
Gode fagkunnskaper	x	x	x				x	x
Reflekterte	x			x			x	x
Selvstendige	x		x	x	x	x		
Tverrfaglige	x	x			x		x	x
Sosioøkonomisk bakgrunn		x	x			x		
Motiverte		x	x			x		

Tabell 5.1. Hva er en typisk høytpresterende elev i norsk?

Tabellen viser de egenskapene eller kjennetegnene informantene fremhevet ved de høytpresterende elevene da de fikk introduksjonsspørsmålet «Hva vil du si er en typisk høytpresterende elev i norsk?». De ulike underkategoriene som er listet opp i dette kapittelet er utarbeidet med bakgrunn i tabellen ovenfor. Det bør her nevnes at disse kategoriene ikke

bør forstås som absolutte, og de må ses i sammenheng med hverandre. Seks av åtte informanter anser et godt språk som et viktig kriterium for å være høytpresterende i norskfaget, men dette betyr ikke at disse informantene har en lik forståelse av hva et godt språk er. Noen informanter ser dette i sammenheng med blant annet god fagkunnskap, mens andre ser det i sammenheng med at de høytpresterende elevene har et høyt refleksjonsnivå. Informantene vektlegger derfor de forskjellige egenskapene nokså ulikt, så vel som betydningen av dem. Idas tanker om hva en høytpresterende elev i norsk er illustrerer dette godt:

I: Hva vil du si en typisk høytpresterende elev i norsk er?

Ida: En høytpresterende elev i norsk har for det første veldig god evne til å se sitt eget arbeid, både muntlig og skriftlig, utenifra. De klarer å lese sine egne tekster for eksempel, med et mer sånn «leserblikk». De klarer å liksom løsrive seg litt fra teksten og se på «hva er det jeg har skrevet her, hvordan henger det sammen, og hvordan fungerer det?» og så videre. Det er jo sånt rent skriftlig arbeid. Ellers både i samtaler og i tekster (...) i alt mulig så klarer man å trekke inn ganske store mengder med vanskelig informasjon, for å forklare synspunktene sine eller forklare noe faglig, eller forklare en påstand. Og man evner å se ganske mange sammenhenger, også mellom ulike fag – de klarer å trekke inn andre fag. Jeg ser at de som er veldig gode klarer å trekke inn det de kan i psykologi eller i religion, eller i historie, og de klarer å benytte seg av det i [norsk]faget.

Ida er altså innom egenvurdering, fagkunnskap og tverrfaglighet i ett og samme svar, og ser de ulike egenskapene og ferdighetene i sammenheng med hverandre.

5.1.1 Hva kjennetegner den høytpresterende eleven i norsk?

Tabell 5.1 er en frekvenstabell hvor øverste kategori er nevnt av flest informanter. Dette delkapittelet er kategorisk inndelt med bakgrunn i denne tabellen. Kategoriene presenteres gjennom følgende underoverskrifter: *Godt språk, gode fagkunnskaper, reflekterte, tverrfaglige, sosioøkonomisk bakgrunn, og motivasjon.*

Godt språk

Frekvenstabellen viser at fem av åtte informanter trekker frem at et godt språk er typisk for de høytpresterende elevene i norskfaget. Informantene det gjelder er Kristian, Anna, Astrid, Aurora og Helene. Akkurat hva det innebærer å ha et godt språk, forklarer de på litt ulikt vis. Astrid legger særlig vekt på skrive- og leseferdighetene til elevene, og presiserer at et godt

språk gjerne kommer til uttrykk gjennom et høyt refleksjonsnivå, tekstforståelse og mottakerbevissthet:

I: Hva vil du si er en høytpresterende elev i norsk?

Astrid: Det er elev som for det første har språket på plass, da. Altså at det er god flyt, god variasjon, presist og nyansert uttrykt, bevisst på struktur, har en god refleksjon rundt hva som trenger å utdypes og hva som kan tas for gitt at mottakeren kjenner til, altså at de tar gode vurderinger av hva de trenger å forklare og hva de ikke trenger å forklare, for eksempel.

I tillegg til helt spesifikke, språklige ferdigheter, vektlegger Astrid også leseferdighetene til de høytpresterende elevene. Elever som leser godt, vil også skrive de gode tekstene, ifølge Astrid. Hun forklarer:

Astrid: De er også flinke til å lese primærlitteraturen. Det er nesten alltid tekstvedlegg i norsk, ikke sant. De misforstår ikke vedleggene, og de leser mellom linjene og sånt, sånn at når de skal analysere eller argumentere for eller mot noe, så har de liksom fått med seg poenget i teksten, da. For det er jo veldig klassisk forskjell mellom middels og høy er jo evnen til å forstå teksten og intensjonen bak teksten.

Anna har en lignende forståelse av hva det vil si å være høytpresterende i norskfaget. Hun er tydelig på at et godt språk er avgjørende for å få en god karakter i norsk, og hun vektlegger særlig evnen til å formulere seg godt muntlig og skriftlig når hun snakker om de høytpresterende elevene. Hun forteller på linje med Astrid at disse elevene ofte er gode på å strukturere teksten sin:

Anna: Det handler om det her med å bygge opp et resonnement på en god måte. Der en høytpresterende elev ville hatt en logisk sammenheng fra topp til bunn, og komme med gode delkonklusjoner for eksempel, mens en som presterer lavere kanskje har en litt mer rotete måte å gjøre det på.

Det første Helene vektlegger når hun får spørsmål om hva som kjennetegner en høytpresterende elev i norskfaget, er språket. Helene forteller at de høytpresterende elevene ofte har et godt ordforråd, både aktivt og passivt, og at de ofte bidrar aktivt i norsktimene. Hun forteller videre at:

Helene: Det er jo særlig språket. Altså en del av disse kan intuitivt anvende innfallsvinkler, virkemidler, perspektiver og kunnskaper uten at de behøver å sitte med en liste foran seg, som de plukker fra.

Aurora forteller at de høytpresterende elevene er, i både muntlige og skriftlige arbeider, gode på å diskutere og stille spørsmålstegn ved det de undersøker. De kommer ofte med egne tanker om temaet de arbeider med, og de vil ofte vinkle oppgavens problemstilling på en litt utradisjonell måte. Hun snakker videre om originalitet i arbeid med skriftlige arbeider, og om å tørre å ta noen valg som andre elever vil oppfatte som for dristige. Aurora forteller at de høytpresterende elevene har en trygghet i språket som gjør at de føler at de kan utfordre skrivemønstre eller skriveformer, og at de ofte opplever at læreren belønner det. Hun avslutter resonnetet sitt slik:

Aurora: Det er vel fordi at de har en trygghet i språket og de føler at de behersker språket, kan du si. Nå tenker jeg først og fremst i forhold til skriftlighet i det jeg sier nå, men det gjelder jo for så vidt muntlig også, da.

Kristian mener blant annet at de høytpresterende elevene i norsk ikke ville hatt noen problemer med å følge litteraturemner på universitetsnivå, på grunn av deres gode tekstforståelse:

I: Hva annet er det som gjør at du kjenner igjen den høytpresterende eleven i norsk?

Kristian: Det er tekstforståelse. De kan skrive om og snakke om tekster på et høyere nivå enn (...) la oss si en vanlig, flink elev. Vi møter jo mange av dem, også. Men de som er virkelig høytpresterende har høyere tekstforståelse. De er mer modne, og de kan snakke mer selvstendig om tekster. Og hadde du satt dem på et seminar i nordisk eller litteraturvitenskap så hadde de ikke hatt noen problemer med å følge undervisningen.

Som man kan lese av de utvalgte sitatene, har informantene en litt ulik forståelse av hva det vil si å ha et godt språk. Tekstforståelse, mottakerbevissthet, god formuleringsevne, god setningsoppbygging og tekststruktur, flyt, variasjon og originalitet er bare noen av ferdighetene som er blitt nevnt. På mange måter viser dette at det å ha et godt språk, ikke kan snevres ned til kun én ferdighet. Kategorien *godt språk* blir derfor en slags samlebetegnelse for samtlige ferdigheter som er blitt nevnt av informantene, og det er viktig å påpeke at én ferdighet ikke nødvendigvis er viktigere enn en annen. Ferdighetene må ses i sammenheng

med hverandre, og denne kategorien kunne sannsynligvis vært enda mer utfyllende med et større utvalg.

Gode fagkunnskaper

Denne kategorien er nevnt av like mange informanter som kategorien ovenfor, men ikke av de samme informantene. Ingrid, Kristian, Anna, Helene og Ida er de informantene som blant annet vektlegger gode fagkunnskaper når de snakker om hva det vil si å være høytpresterende i norskfaget. Denne kategorien henger på mange måter sammen med kategorien *godt språk*, da kunnskap om sjangre eller språklige virkemidler er, særlig i norskfaget, en form for fagkunnskap. Jeg valgte likevel å kategorisere disse hver for seg, da informantene ser gode fagkunnskaper som noe mer enn bare det å ha et godt språk. Ingrid forteller blant annet at gode fagkunnskaper, sammen med et høyt refleksjonsnivå, ofte vil utarte seg i gode karakterer:

I: Hvis du ser bort ifra karakterer: Hva er det som gjør at du kjenner igjen en høytpresterende elev i norsk?

Ingrid: Det er jo ofte at man har en slags kombinasjon mellom stort kunnskapstilfang og høyt refleksjonsnivå, og at det er selvstendig refleksjon. Det er vel egentlig det som gjør at jeg ser at de kan ende opp på fem eller seks. Det er vel de to viktigste tingene.

Kristian velger å trekke frem muntlig eksamen som et eksempel på kunnskapsnivået til de høytpresterende elevene. Han sier at de ofte viser et overblikk over hele faget, noe som er avgjørende for å få en høy karakter:

Kristian: De har veldig god forståelse og innsikt i faget. Det viser seg også ofte på både muntlige prøver og hvis de kommer opp i muntlig eksamen, så har de dette overblikket over hele faget, og kan diskutere det veldig fritt. De er godt forberedt. Mye bedre enn de 48 timene de har til rådighet. Og det må eleven være hvis de skal få fem og seks.

Helene er innom noe av det samme som Kristian når hun snakker om elevenes fagkunnskaper, og forteller at de høytpresterende elevene gjerne viser et overblikk over hele norskfaget når de arbeider med en oppgave. Helene forteller at de er gode på å anvende det fagspråket de har lært på en adekvat måte, og at de er gode på å hente inn og bruke både tidligere og nyere kunnskap fra andre emner og områder i norskfaget. Ifølge Helene, har de høytpresterende elevene et større register enn det en typisk middels elev har, og de vet når det passer å anvende det og ikke.

Ida forteller at de høytpresterende elevene ofte er gode på å behandle store mengder med informasjon når de arbeider med en oppgave, og at kunnskapsnivået deres ofte kommer til overflaten når de gis muligheten til å fordype seg i et tema:

Ida: Det er da jeg ser at de briljerer skikkelig, når de får litt krevende oppgaver som gjør at de faktisk får vist bredden i kunnskapen sin og muligheten til å faktisk fordype seg i noe.

Anna sier ikke noe eksplisitt om elevenes fagkunnskaper eller kunnskapstilfang som kjennetegn ved de høytpresterende elevene, men hun er opptatt av hva elevene kan og hvilke kunnskaper de har, noe vi kan se i følgende sitat:

Anna: Enkle faktaspørsmål som «når var det?» og «hva var det?» blir ofte litt for banale for mange av dem. De interesserer seg mer for de store linjene og trekke sammenhenger, og få en dypere forståelse.

Dersom de høytpresterende elevene opplever faktaspørsmål som enkle og banale, kan man antyde at de har et solid grunnlag med norskfaglig kunnskap i bunnen. Anna impliserer derfor at god fagkunnskap er avgjørende for å være høytpresterende i norskfaget.

Reflekterte

Et kjennetegn flere informanter velger å trekke frem, er refleksjon. Informantene det gjelder er Ingrid, Astrid, Helene og Ida. Denne kategorien glir delvis over i kategoriene *godt språk*, *gode fagkunnskaper* og *selvstendighet*, da informantene er tydelige på at det å kunne reflektere i norskfaget først og fremst blir synliggjort gjennom muntlige og skriftlige aktiviteter, og som de ovennevnte kategoriene viser, kan dette innebære en hel rekke ferdigheter. For eksempel var Astrid særlig opptatt av betydningen av å ha et godt språk for å være høytpresterende i norskfaget (se kategori *godt språk*), og hun forklarer videre at det er nettopp gjennom språket at disse elevene får vist at de har et høyt refleksjonsnivå:

Astrid: Det er det her med modenhet, selvfølgelig. Egne refleksjoner, selvstendighet i hvordan de velger å angripe oppgaven. Den [oppgaven til en høytpresterende elev] er ofte litt sånn original i måten å starte på, sånn at den vekker litt sånn nysgjerrighet hos leseren. Den er ikke sånn veldig platt sakprosa, men har ofte litt sånn essayistisk start. Så går de ofte litt inn på en mye mer saklig midtdel hvor de virkelig drøfter grundig, utdyper poeng, og ja (...) prøver å se saken fra begge sider. De har veldig god forståelse for hva som ligger i kriteriene, og hva det er innebærer å reflektere på høyt nivå for eksempel. Gjennom språket og tekstopbyggingen sin signaliserer de jo til en mottaker hva slags modenhetsnivå de er på, ikke sant.

Sitatet viser at det å kunne reflektere i norskfaget, henger sammen med en rekke ferdigheter. Mens Astrid ser det i sammenheng med det å ha et godt språk, forteller Ingrid i kategorien *gode fagkunnskaper* at et høyt kunnskapstilfang og høyt refleksjonsnivå er de to viktigste tingene som gjør at elever ofte ender opp på karakteren fem eller seks i norskfaget. Høyt refleksjonsnivå betyr, ifølge Ingrid, at disse elevene ofte har et høyt abstraksjonsnivå. Hun forklarer dette nærmere:

Ingrid: Høytpresterende elever kan være de som har et høyt abstraksjonsnivå, for eksempel.

I: Kan du forklare det?

Ingrid: Ja, altså evnen til å tenke abstrakt. (...) At de har evne til å for eksempel lese mellom linjene, kan være en ting. At de kan se virkemidler som brukes i litteratur, at de kan se det helt selv. Alt det her avhenger kanskje av et slags godt abstraksjonsnivå, da.

Ida, på sin side, mener refleksjon i norskfaget dreier seg om å kunne vurdere sitt eget arbeid objektivt. Denne objektiviteten er de høytpresterende elevene gode på:

Ida: En høytpresterende elev i norsk har for det første veldig god evne til å se sitt eget arbeid, både muntlig og skriftlig, utenifra. De klarer å lese sine egne tekster for eksempel, med et mer sånn «leserblick». De klarer å liksom løsrive seg litt fra teksten og se på «hva er det jeg har skrevet her, hvordan henger det sammen, hvordan fungerer det?» og så videre.

God tekstforståelse faller i så måte innunder kategorien *godt språk*, men Ida ser den gode tekstforståelsen i lys av refleksjonsnivået til elevene. Grunnen til at de har et godt språk, er nettopp på grunn av deres evne til å se sitt eget arbeid utenifra. Helene forteller blant annet at hun ofte kan bruke tekstene til de høytpresterende elevene som modelltekster for resten av klassen, nettopp fordi de kan fungere som eksempler på blant annet gode og reflekterte svar. Hun forteller at de høytpresterende elevene ofte er til inspirasjon for andre elever i klassen:

Helene: Det jo veldig ofte elever som er til inspirasjon for andre, sånn at de både muntlig og skriftlig kan vise eksempler på hva som er meget gode eller svært gode svar, eller refleksjoner.

Det at informantene trekker frem så mange ulike måter å vise refleksjon i norskfaget, kan gjenspeile at norskfaget er et stort fag med svært mange fagområder. Når man arbeider med tekst, kan man vise refleksjon gjennom språket, slik Astrid snakket om, men også gjennom revideringsprosessen, slik Ida var innom. Også denne kategorien må ses i sammenheng med

de andre kategoriene i dette kapittelet. En elev som evner å være reflektert og nyansert, vil sannsynligvis oppleve det som utfordrende å få en god karakter i norsk hvis han ikke har gode fagkunnskaper eller et godt språk.

Selvstendige

Fem av åtte informanter trekker også frem selvstendighet når de snakker om de høytpresterende elevene i norskfaget. Informantene det gjelder er Ingrid, Astrid, Anna, Elin og Aurora.

Hva disse informantene legger i det å være selvstendig, eller hvordan de vurderer elevenes selvstendighet, varierer imidlertid mye. Flere informanter er innom at de muntlige og skriftlige arbeidene til de høytpresterende elevene ofte gjenspeiler selvstendighet gjennom modenhet og refleksjon, mens andre informanter snakker om en form for ytre selvstendighet: Elevgruppa er ofte selvdrevne i norsktimene, og de trenger lite hjelp og oppfølging. Noen informanter er også innom begge disse aspektene; de beskriver elever som er selvstendige i tekstvalgene de gjør, samtidig som de er selvgående og klarer seg selv i norsktimene. Astrid sine tanker illustrerer denne dobbeltsidigheten godt. Som vi så i kategorien *refleksjon* over, forklarte Astrid at disse elevene ofte viser selvstendighet gjennom hvordan de velger å angripe ulike oppgaver. Videre påpeker hun at de høytpresterende elevene ofte klarer seg selv i timene:

I: Klarer de seg selv? I norsktimene, altså?

Astrid: Ja, egentlig. Det er sånne som kanskje kunne gått opp som privatister allerede i førsteklasse og bestått med en høy karakter, for de er gode til å skrive.

Både Elin og Aurora forteller at de opplever de høytpresterende elevene som svært selvdrevne og selvstendige i norsktimene. De trenger lite hjelp og oppfølging, og de har ofte god arbeidsmoral. Aurora forteller blant annet at:

I: Opplever du at de trenger mye hjelp i norsktimene?

Aurora: Nei.

I: Nei?

Aurora: De er ganske selvgående. Det vil jeg faktisk si. Og i mange av klassene så er det såpass god arbeidsmoral, kan du si, at hvis jeg for eksempel forlater klasserommet for å hente et eller annet og kommer tilbake, så sitter de og jobber, selv om jeg har vært borte.

Ingrid og Anna deler de samme tankene som Elin og Aurora. De høytpresterende elevene er ofte selvdrevne og selvstendige i norsktimene, men både Ingrid og Anna mener at disse elevene allikevel bør få utfordringer som er tilpasset deres faglige nivå i norsk. Ingrid mener at de høytpresterende elevene klarer seg selv i så stor grad at de fort blir glemt i timene, og Anna er innom noe av det samme:

I: Opplever du at de trenger mye hjelp i norsktimene?

Anna: De får egentlig for lite hjelp. De trenger kanskje ikke så mye hjelp, men de burde jo få utfordringer på sitt nivå. Det er kanskje noe vi lærere er litt dårlig til, for de er så selvgående mange av dem. Det er bare behagelig at noen klarer seg selv, og da jobber man med de som ikke får det til.

Tverrfaglige

Fem av åtte informanter gir uttrykk for at høytpresterende elever er gode på tverrfaglighet. Ingrid, Kristian, Helene, Elin og Ida ser ut til å være enige i at de høytpresterende elevene er gode på å trekke paralleller mellom norsk og andre fag, og at det å ha et høyt kunnskapstilfang og gode fagkunnskaper ofte vil gå på tvers av fag. Svaret til Helene under kategorien *gode fagkunnskaper* viser blant annet dette, hvor hun forteller at de er gode på å hente inn kunnskap fra andre felt. Ingrid forteller at de høytpresterende elevene er flinke til å se sammenhenger mellom ulike fag:

Ingrid: De er også flinke til å trekke paralleller mellom norsk og andre fag – at de kanskje har tilleggsfag som historie og filosofi, eller har kommunikasjon og kultur, også greier de å trekke paralleller og sette fagene på en måte (...) at de setter ned de vanntette skottene det ofte er mellom fagene. Det bryter de ned helt selv, da.

Kristian, Elin og Ida vektlegger også denne egenskapen hos de høytpresterende elevene. Kristian forteller blant annet at det er svært sjeldent at elever har toppkarakter i *bare* norsk. De elevene som har god karakter i norsk, har det gjerne i veldig mange andre fag også, ifølge Kristian, og han understreker blant annet at norskfaget er et fag hvor elevene kan bruke bredden av hele kunnskapstilfanget sitt. Ida er innom noe av det samme, og forteller at de ofte ser sammenhenger mellom ulike fag og benytter seg av det i norskfaget. Hun forteller videre at:

Ida: Jeg ser at de som er veldig gode klarer å trekke inn det de kan i psykologi eller i religion, eller i historie, og de klarer å benytte seg av det i [norsk]faget.

Elin mener videre at de høytpresterende elevene i norskfaget ofte vet hvilke andre fag som kan knyttes til norskfaget. Dersom klassen jobber med et verk som tar opp menneskesynet i middelalderen, ser Elin at særlig de høytpresterende elevene trekker inn kunnskap de har tilegnet seg fra for eksempel historie og filosofi.

Sosioøkonomisk bakgrunn – betydningen av hjemmeforhold

Kristian, Anna og Aurora la også vekt på elevenes sosioøkonomiske bakgrunn, forstått som hva slags hjem elevene kommer fra og hvor mye faglig støtte de har fått hjemme. Anna mente blant annet at de grunnleggende basiskunnskapene man behøver i norskfaget for å kunne lese, skrive og formulere seg skriftlig og muntlig, er noe de høytpresterende elevene allerede har lært hjemmefra:

Anna: De har en ganske høy kulturkapital med seg hjemmefra, og kan en del av de tinga da, som vi setter pris på i norskfaget.

I: Hva slags kulturkapital tenker du på da?

Anna: Jeg tenker for eksempel de har hørt en del om ulike fagbegrepene i hjemmet, at de kanskje har lest en del bøker, kanskje hørt om mange av de forfatterne som vi jobber med. Kanskje et teit begrep, men at man på et eller annet vis har med seg noe fra enten hjemme eller fra barneskolen eller et eller annet som ligger der da, som man kan trekke vekslers på.

Aurora deler Annas tanker om at de høytpresterende elevene ofte kommer fra hjem der det leses mye. Hun nevner også at foreldrene ofte har høy utdannelse, og at det ofte kommer en forventning hjemmefra om at barnet deres skal gjøre det godt på skolen:

Aurora: De aller, aller fleste kommer fra familier med høyt utdannede foreldre, som også har en forventning om at barnet deres skal gjøre sitt beste. Mange av dem kommer fra boklige hjem, som du sikkert da skjønner. Så de er jo på en måte inne i den akademiske kulturen gjennom familien sin eller gjennom foreldrene sine allerede. Så det er jo veldig flott for oss, da.

Kristian mener også at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn er en viktig del av hvorfor noen elever får gode karakterer i norsk. Han knytter det også til kjønn, og mener at det er kvinnelige elever med høyt utdannede foreldre som ofte vil prestere godt i norskfaget:

I: Hva vil du si er en typisk høytpresterende elev i norsk?

Kristian: Det er en kvinnelig elev (...).

I: Mm?

Kristian: Det er en elev som også gjør det bra i realfag, og som (...) ja, som har en ressurssterk bakgrunn. Foreldre som selv har høy utdannelse og spennende jobber.

Senere i intervjuet kom vi igjen inn på at de elevene som er høytpresterende i norsk, også er høytpresterende i andre fag, og særlig i realfag. Han mener at denne gruppa er spesielt realfagsorienterte, og knytter dette blant annet til at de er oppmuntret til dette fra hjemmet:

I: Hva tror du er grunnen til at de er mer realfagsorienterte?

Kristian: Jeg tror de er veldig beviste på (...) ja, kvinnesak, faktisk. Ikke i det ytre, men de vet veldig godt hva de skal i livet. De vil ikke finne seg i å bli forbigått i en søkebunke fordi de er kvinner. De er veldig godt kjent med rettighetene sine, de kan også sette foten ned for gutter, mange av dem. Så, de er veldig opptatt av karriere, studier, fremtiden sin, komme inn på bra læresteder. Ganske tøffe sånn sett, da. Og det tror jeg jo mye kommer hjemmefra. En del fra skolen, og en del hjemmefra, at de er oppmuntret til det her hjemme, og at det er sånn foreldrene deres har gjort det i livet, da.

Motivasjon

Tre av informantene, Aurora, Kristian og Anna, trekker frem at de høytpresterende elevene ofte er motiverte når de skal arbeide med norskfaget, men akkurat hva som motiverer den enkelte elev, ser ut til å variere. Kristian snakker blant annet om at de høytpresterende elevene ikke nødvendigvis er drevet av høye karakterer, men faget i seg selv. Han forteller at disse elevene ofte er interesserte i å gjøre det godt på skolen på grunn av avkastningen det gir dem senere i livet, og at det å prestere, enten det er i skolesammenheng eller i for eksempel idrett, er et mål i seg selv. Han forteller videre at:

Kristian: De er veldig motivert for skolearbeidet. De som virkelig oppnår toppkarakterer i norsk, de er ikke bare drevet av sekseren. De liker faget, og de liker å prestere. Noen presterer, ja, på et høyt nivå i idrett, også. Men de greier likevel å rydde plass til skolearbeidet, da.

Anna snakker også om motivasjon, men mener at det ikke nødvendigvis er slik at det er de elevene som er mest motiverte, som presterer best. Hun er likevel klar på at en eller annen form for motivasjon må være til stede for å gjøre det godt i norskfaget:

Anna: Det er ikke nødvendigvis de som er knallmotiverte som presterer best alltid, men motiverte må de være på et eller annet nivå, enten det er en indre motivasjon fordi du syntes faget er gøy eller (...) altså, et eller annet må det vel være til stede der.

5.1.2 Er de høytpresterende elevene like?

Uten å tyvstarte selve diskusjonen, er dette et spørsmål som ble deduktivt utarbeidet med bakgrunn i hva forskningen sier om elevgruppa. Samtlige informanter, med unntak av Aurora, mener at de høytpresterende elevene er veldig ulike. Auroras tanker rundt dette spørsmålet, er særlig knyttet til kategorien over som handler om betydningen av hjemmeforhold og sosioøkonomisk bakgrunn. Hun forteller:

Aurora: Ja, jeg vil si at de [høytpresterende elevene] er ganske like. Mer like enn det elever på lavere nivå ville vært, og det har kanskje å gjøre med at de har mye av den samme bakgrunnen mange av dem, da.

Sett bort ifra Aurora, mener altså resten av informantene at dette er en elevgruppe som er lite homogen. Uten å tolke det som noe absolutt, skiller de fleste informantene de høytpresterende elevene inn i to ulike typer elever: De som er hardtarbeidende, og de som gjerne er kreative som typer. For eksempel gjør Elin et konsekvent skille mellom de elevene som er veldig karakterbevisste og hardtarbeidende, og de elevene som får gode karakterer i norskfaget fordi de har en genuin interesse for norskfaget og litteratur. Anna er innom noe av det samme:

Anna: Noen presterer jo høyt uten å egentlig jobbe noe særlig. Noen jobber jo knallhardt og presterer godt. Det er veldig forskjellig hvordan de er, og hvilken motivasjon de har for å prestere godt.

Astrid sine tanker er også sentrert rundt et skille mellom det hun kaller «flinkiser» og «naturlig, gode skrivere»:

I: Er de like? De høytpresterende elevene, altså?

Astrid: Nei, det syntes jeg ikke. Det er jo (...) jeg pleier å skille mellom de som er sånne «flinkiser», altså at de følger veldig godt med når vi gjennomgår skriverammer og sånn, eller tips til eksamen og sånt, også lærer de på en måte av det. Også har du kanskje de naturlige, gode skriverne, som gjerne gjør ting på sin måte – selv om de da har vært til stede og fått veiledning på hvordan en oppgave kan bygges ut, så har de på en måte selvstendighet nok til å løse oppgaven litt annerledes og likevel lykkes, da. Det er ganske stor forskjell mellom de to.

Ingrid, Helene og Ida har nokså like refleksjoner rundt spørsmålet. De elevene som ofte gjør det godt i norskfaget, er det enten fordi de arbeider hardt, eller fordi de har et naturlig anlegg for det å skrive og formulere seg godt. Noen har, som Helene forklarer, en slags «intuitiv

måte å se an faget på», mens andre er «mer strukturert og har mappa si i orden, og bruker den veldig aktivt» (Helene). Helene presiserer at det er stor forskjell på disse to typene:

I: Opplever du at det er en lik elevgruppe, da?

Helene: Nei, det er de ikke. Det er stor forskjell. Så dette her er en grovsortering i to typer, kanskje: Den siste typen jeg omtalte, den som har alle sakene sine med seg, er en som har utnyttet potensialet som ligger i tidligere arbeider i faget i meget høy grad. Mens de som har dette noe mer intuitive måten å se an faget på, og som har bred lesing bak seg på egenhånd, det er jo elever som noen ganger som er slik at de tenker at «Ja, men dette hadde vi jo klart uten din medvirkning» - i hvert fall i noen grad.

I: Ser du noen tendenser til hvilken – kall det «type», da – det er flest av i klasserommet?

Helene: Ja, det er flere av den strukturerte sorten enn av den andre.

Det er interessant at så mange av informantene gjør denne «grovsorteringen». Også Ida er innom mye av det samme. Noen elever er høytpresterende i norskfaget fordi de har jobbet hardt for å bli det, mens andre har en mer intuitiv måte å angripe faget på, og er gjerne mer kreative enn den førstnevnte typen:

I: Syntes du de er like? Som typer?

Ida: Nei.

I: Nei? Kan du forklare litt?

Ida: Ja, jeg kan prøve. Hva i all verden skal man si (...) det er vanskelig å si. De kan ha helt vidt forskjellige interesser. Det kan også være veldig varierende hvor hardt de arbeider med faget, fordi noen kan være mer sånne kreative typer som rett og slett bare skriver veldig, veldig godt, uten at de nødvendigvis (...) det er ikke sikkert alle har så høy bevissthet om hvorfor de skriver godt heller, men noen av de bare gjør det. Og de har lest mye og skrevet mye, og forstår mye – og de er litt sånne filosofiske typer. Også har jeg andre som jobber veldig hardt, som er veldig systematiske, som lærer seg bestemte måter å gjøre ting på, og som ut ifra det presterer veldig høyt.

Kristian ser ikke ut til å gjøre et skille mellom faglig tilnærming, slik de andre informantene gjør, men han mener det er et tydelig skille mellom hva slags personlighet de har. Han presiserer riktignok at de sosialt sett er like, i form av at de ofte har den akademiske middelklassebakgrunnen og gjerne er etnisk norske:

I: Syntes du de høytpresterende elevene i norsk er like?

Kristian: Nei, ikke så veldig. Noen kan være veldig forsiktige. Ikke like nødvendigvis å ta

ordet, ikke de kule elevene i elevmiljøet, lever et litt sånt tilbaketrukkent liv i skolesamfunnet, ellers, mens andre er mer ledertyper. Som tar ordet mye, som kan sette foten ned for litt mer utagerende, umodne gutter (...) Så de er litt ulike, ja. Men de har ofte den akademiske middelklassebakgrunnen, da. Og etnisk norske. Så sosialt sett er de nok ganske like.

I: Du har på en måte fellesnevnerne også?

Kristian: Ja. Men som personer kan de være ganske forskjellige.

5.1.3 Den høytpresterende eleven – en idealelev?

Spørsmålet «Vil du si at en høytpresterende elev i norsk er en type idealelev?» ble induktivt utarbeidet for å undersøke om informantene hadde noen formening om en høytpresterende elev passer inn i deres bilde av hva en idealelev er. På mange måter kan det oppleves som et litt provoserende og diffust spørsmål, og det er ikke nødvendigvis et enkelt ja- eller nei-spørsmål. Dette gjenspeiles også i svarene informantene gir. Kristian er den eneste informanten som svarer «ja», mens Aurora og Helene befinner seg et sted midt mellom «ja» og «nei». De resterende informantene, Ingrid, Anna, Astrid, Elin og Ida, svarer «nei».

Kristian, som da var den informanten som svarte «ja», forklarer at de høytpresterende elevene er en elevgruppe som ofte innfrir skolens forventninger om disiplin og orden i og utenfor klasserommet. På den måten passer de godt inn i hans bilde av hva en idealelev er.

I: Vil du si at det er en type idealelev?

Kristian: Ja, det vil jeg faktisk si (...)

I: Kan du utdype det?

Kristian: De har god orden. De glemmer aldri bok, slunter ikke unna, kommer ikke med bortforklaringer. De har alltid gjort det de skal. Oppriktig interesserte, stiller gode spørsmål og deltar i timen. De kan være litt sjenerte, det kan de. Men da bidrar de på andre måter ved at de har forberedt seg godt til timen. Også gjør de det bra i andre fag også. Det er jo elever som er veldig godt likt av lærerne sine.

Aurora og Helene befinner seg et sted midt mellom «ja» og «nei». Auroras forståelse av hva en idealelev er, er ikke nødvendigvis knyttet til akkurat det å være høytpresterende i seg selv, men at de høytpresterende elevene ofte er motiverte for skolearbeidet. Hun forteller videre at hun skulle ønske at de ikke var så redde for å utfordre henne i norsktimene, og at det kan være helt greit å si noe feil av og til. På den måten er de ikke en idealelev, ifølge Aurora. Hun forklarer videre:

I: Passer den høytpresterende eleven inn i din oppfatning av hva en idealelev er?

Aurora: Ja, de passer jo inn i det at en motivert elev, er en idealelev. Så sånn sett passer det. Men av og til så tenker jeg det at de kunne godt ha vært litt mer (...) de kunne ha spurt litt mer, og de kunne ha utfordret meg litt mer, og protestert litt mer. Det er jo egentlig et luksusproblem, men det er et eller annet med det at de er så strømlinjeformet enkelte av dem, at det kan bli litt kjedelig.

Helene er innom mye av det samme. På den ene siden gir hun uttrykk for at de høytpresterende elevene godt kan sies å være en slags idealelev, fordi «De kommer jo veldig ofte med en faglig interesse og en arbeidsinnsats som er nettopp det man ønsker seg». Samtidig forteller hun at elever som hele tiden forsøker å forbedre seg i norskfaget, og ikke gir opp selv om de ikke klarer det, er like mye idealelever som de som allerede har en høy karakter. En idealelev i Helenes øyne, er den eleven som hele tiden forsøker å bli bedre, og dette gjelder uavhengig av elevens faglige nivå.

Tanken om at en idealelev er en elev som forsøker å utvikle seg, uavhengig av nivå, er noe som går igjen blant de informantene som heller mer mot «nei» rundt dette spørsmålet. Her finner vi Ingrid, Anna, Elin, Astrid og Ida. Ingrid tanker rundt spørsmålet illustrerer godt hva flertallet av disse informantene mener:

I: Vil du si at det er en type idealelev?

Ingrid: Nei (...), vet du hva, det tenker jeg ikke at det er, en type idealelev. Det er litt sånn skummelt å tenke det, syntes jeg. Jeg tenker jo det at alle skal ivaretas uansett hvilket nivå de er på, sånn at (...) det er selvfølgelig veldig morsomt hvis man er litt sånn nerd i faget sitt. Å få de elevene er kjempemorsomt. Det er ikke noe å legge skjul på, det er jo kjempeartig. Men det er ikke en idealelev, nei. Jeg vil på en måte tenke det at alle skal få strekke seg uansett hvilket nivå de ligger på.

Anna er innom mye av det samme. Hun forteller at man fint kan være en idealelev uten å prestere høyt, og at selv de elevene som presterer høyt, ikke alltid er idealelever, de heller:

I: Er det en idealelev? Den høytpresterende eleven?

Anna: Nei, ikke nødvendigvis. Man kan godt være idealelev uten å prestere høyt. Med tanke på det å jobbe godt, gode studieteknikker (...) det er mange egenskaper som man kan sette pris på som ikke nødvendigvis gir utslag i en høy prestasjon. Og motsatt også, da. De [høytpresterende elevene] er ikke nødvendigvis idealelever, det er ikke nødvendigvis elever som møter opp på skolen hver bidige dag. Det er mange typer høytpresterende elever, da.

Ifølge Elin er en idealelev en elev som tar tak i sin egen læringsprosess og fordypet seg i det han eller hun er interessert i. Hun forteller at høytpresterende elever godt kan være elever som gjør nettopp dette, men hun er nøye på å presisere at det å sette seg inn i sin egen læringsprosess, er noe som gjelder uavhengig av elevens faglige ståsted. Hun forteller:

I: Vil du si at en høytpresterende elev er en type idealelev?

Elin: Ja (...) hvem er det som definerer en idealelev? Det her blir veldig sånn filosofisk føler jeg, altså. Hvem er det som setter standarden for hva en idealelev er? Jeg ville jo si at en idealelev er den som virkelig prøver å ta tak i sin egen læringsprosess, og fordypet seg i det som han eller hun er interessert i, og som oppnår gode resultater ut ifra egen læring.

Ida sine refleksjoner rundt dette spørsmålet kan antyde at hun markerer en slags avstand til tanken om at en elev kan kalles en idealelev. Hun gir blant annet uttrykk for at det er vanskelig å si noe om en elev kan kalles en idealelev eller ikke, og særlig med utgangspunkt i hvordan en elev presterer i et fag:

I: Vil du si at høytpresterende elever i norsk er en type idealelev?

Ida: Nei.

I: Nei? Hvorfor ikke?

Ida: Nei, hva er en idealelev? Jeg har jo masse elever som ikke er topp-presterende i noen ting som helst, men som forstår sin egen rolle som elev og som man tenker «du kommer ikke til å ha noen farer ute i verden, for du har gode sosiale evner og du er hyggelig og du er inkluderende og du forstår en masse ting og du jobber deg ikke i hjel og klarer deg helt fint». Jeg syntes det er veldig vanskelig å skulle si noe om en type idealelev ut ifra hvordan de presterer i et fag, det har jeg ikke lyst til.

Det er interessant at ingen av informantene, inkludert de som bikker mot «ja», ikke vektlegger karakterer. Kristian mener at de høytpresterende elevene er en type idealelev, men han knytter det først og fremst til at disse elevene ofte oppfører seg i timen, og er godt forberedte, men som flere av informantene gir uttrykk for, trenger det ikke være slik at de som har en høy karakter i norsk, også er de som oppfører seg i timene. Analysen av dette spørsmålet viser blant annet at idealeleven er den eleven som forsøker å utvikle seg og forbedre seg. Ifølge informantene, presenterer en elev på et tilfredsstillende nivå når eleven jobber med en oppgave som utvikler eleven, både faglig og sosialt. I så fall krever dette at norsklærerne tilbyr disse elevene oppgaver som inviterer til nettopp dette. Lærernes differensieringsstrategier vil bli nærmere redegjort for i det følgende.

5.2 Lærernes differensieringsstrategier for de høytpresterende elevene i norsk

Intervjuguiden (vedlegg 4) er todelt. Der første del tar for seg lærernes betydning av hva det vil si å være høytpresterende i norskfaget, tar andre del for seg hvilke differensieringstiltak de selv iverksetter for de høytpresterende elevene i sin egen norskundervisning.

Introduksjonsspørsmålet til denne delen, var «hva gjør du for å differensiere opplæringen til de høytpresterende elevene i norsktimene dine?», og på samme måte som i det foregående kapitlet, var hensikten med spørsmålet å frembringe spontane tanker og beskrivelser rundt deres egen praksis. Spørsmålet vil også besvare det andre forskningsspørsmålet i studien: «Hvordan mener norsklærerne at de tilrettelegger undervisningen i norsk for den høytpresterende eleven?». I stedet for å kategorisere svarene til informantene med bakgrunn i hva de har svart, slik det bli gjort i kapittel 5.1, vil denne delen presentere den enkelte informant hver for seg. Jeg anser dette som en formålstjenlig måte å presentere disse funnene på, da svarene til informantene varierer i svært stor grad, og de snakker tross alt om egen undervisning.

Tabell 5.2 viser noen av differensieringsstrategiene de ulike informantene valgte å trekke frem da de fikk spørsmålet «Hva gjør du når du differensierer din egen norskundervisning for de høytpresterende elevene?»:

Hva gjør du når du differensierer din egen norskundervisning for de høytpresterende elevene?								
	Ingrid	Kristian	Anna	Astrid	Elin	Aurora	Helene	Ida
Individuelle tilbakemeldinger		x	x	x	x	x	x	x
Nivådelte oppgavesett	x		x	x				x
Modelltekster			x	x		x		
Proessorientert skriving				x				x
Skriverammer				x				

Tabell 5.2. Hva gjør du når du differensierer norskundervisningen for de høytpresterende elevene?

Som man kan lese av tabell 5.2, er det verdt å diskutere lærernes ulike forståelse av hva det vil si å tilpasse norskopplæringen. Dette kommer jeg tilbake til. Videre må også disse kategoriene ses i sammenheng med hverandre, og ikke tolkes som absolutte.

5.2.1 Hvordan differensierer norsklærerne undervisningen for de høytpresterende elevene i norsk?

Som man kan lese av overskriften, handler dette delkapittelet om hvordan norsklærerne differensierer undervisningen for de høytpresterende elevene. I og med at det er såpass stor variasjon i hva den enkelte norsklærer gjør for denne elevgruppa, vil dette delkapittelet presentere informant for informant.

Ingrid

Som man kan lese av tabell 5.2, er Ingrid den eneste informanten som ikke valgte å trekke frem individuelle tilbakemeldinger som en differensieringsmetode for de høytpresterende elevene. Da Ingrid fikk spørsmålet om hva hun selv gjør for å differensiere undervisningen for denne elevgruppa, var nivådelte oppgaver tiltaket hun ønsket å trekke frem:

I: Hva er det du selv gjør for å differensiere opplæringen for denne elevgruppa i norsktimene dine?

Ingrid: Jeg syntes ikke det er lett, det gjør jeg ikke. Men det er vel det at jeg gir forskjellige typer oppgaver. Altså jeg lager oppgaver etter vanskelighetsgrad, også har de koder med farger, også vet de selv hvilket nivå de selv burde velge.

I: OK, så de velger nivået selv?

Ingrid: Ja, men det hender jeg prøver å pushe dem.

Ingrid snakket også om fraser hun brukte i tavleundervisningen som var ment å vekke og motivere de elevene som ønsket å få de høyeste karakterene. Fraser som «hvis du vil ha femmeren eller sekseren, så må du kunne det her» forteller Ingrid at hun bruker hver eneste time, og hun hevder at dette gjør at de høytpresterende elevene følger bedre med og ikke kjeder seg i timene. Hun trekker riktignok frem, litt senere i intervjuet, at den tradisjonelle tavleundervisningen er den undervisningsmetoden hvor det er vanskeligst å få til god differensiering:

I: Når er det vanskeligst? Å differensiere for dem?

Ingrid: Jeg synes egentlig det er det hele tiden, enten du skal drive formidlingspedagogikk eller andre ting. Kanskje det er det vanskeligste da, den rene tavleundervisninga. Kanskje det er da det er vanskeligst? Kanskje. Jeg tror det. Når det er jeg som formidler. For da må jeg sørge for at alle skal med, og da er det veldig viktig at alle inkluderes. Da kan ikke jeg legge lista veldig, veldig høyt.

Kristian

Kristian tilhører det store flertallet som trekker frem den individuelle tilbakemeldingen når han snakker om hva han selv gjør for å differensiere opplæringen for de høytpresterende elevene. Han sier at det er særlig når elevene jobber med oppgaver at han kan hjelpe den enkelte elev på sitt nivå, og presiserer at når han veileder de høytpresterende elevene, må han «skru på en annen bryter hos meg selv i mitt eget språk, i min egen didaktikk, i min egen spørsmålstilling ...». Han forteller videre at:

Kristian: Det blir på oppgavenivå, da. At jeg (...) jeg legger lista høyere rett og slett. Når jeg hjelper dem med oppgaver. De skriver jo på et høyere nivå, og da må jeg også legge meg på et høyere nivå. Språklig, innholdsmessig, faglig (...) ja, på alle måter.

Kristian er også, selv om det ikke fremkommer i tabellen, den eneste informanten som trekker frem individuelle fagsamtaler. Han forteller at han ofte inviterer de elevene som gjør det svært godt i norskfaget til å snakke om tekster eller arbeider de har gjort i norsk også utenom norsktimene. Kristian forteller at han ser på det som en del av etterarbeidet:

Kristian: Vi får snakket om tekstene på en grundigere måte enn det vi får gjort i timen. Så er det i forbindelse med (...) det vil jo all differensiering, kommer jo mye i tilbakemeldingene. Og da er det mange elever som er fornøyde med en kort, punktvis, skriftlig tilbakemelding, for det kan de bruke på å gå fra tre pluss til fire, ikke sant. Det er mer håndfast for de elevene. Mens disse sterke elevene i norsk, de får mer ut av en samtale, da. Så det tar jeg meg ofte tid til, at vi snakker om tekstene. De får jo også en skriftlig vurdering de også, naturligvis, men for å komme videre, da, så legger jeg ofte opp til en samtale.

Anna

Når Anna skal fortelle om sin egen praksis, innleder hun med å fortelle at hun skulle ønske at hun gjorde mer, og at hun selv følte at hun ofte kom til kort når det gjaldt å tilpasse opplæringen for de høytpresterende elevene. Hun forteller riktignok at hun ofte deler ut nivådelte oppgavesett, hvor de første spørsmålene ofte er faktabasert kunnskap, og at de mer utfordrende oppgavene kommer i slutten av oppgavesettet. Hun forteller også at hun ofte gir litt ekstra vanskelige tekster til hele klassen, og at særlig de høytpresterende elevene skal få lov til å gjøre disse oppgavene uten hjelp. Hun mener dette er god eksamenstrening for de elevene som vil gjøre det godt på avgangseksamen i VG3.

Anna mener det er lettest å differensiere for elevgruppa når de sitter og jobber på egenhånd, for da kan hun gi tilbakemeldinger som er tilpasset den enkelte elevs nivå. Hun snakker også

litt om utfordringene ved å differensiere for de høytpresterende elevene når hun har helklassesamtaler:

I: Når er det du synes det er lettest å differensiere for de høytpresterende elevene?

Anna: Det er vel kanskje når de sitter og jobber på egenhånd. For da er det jo lettere å gi noen andre tilbakemeldinger enn andre når man går rundt og snakker med dem. Det er ikke alle spørsmål man stiller til alle. De som presterer høyt er kanskje de som får de vriene spørsmålene når jeg går rundt: «Hva mener du med det?» eller «Hva tenker du om det?». Ja, med oppgaver også, for så vidt. Når man deler ut et oppgavesett som er differensiert. Det blir vanskeligere i en klasseromssamtale, eller i en sånn fellesøkt å differensiere.

I: Ja, for det var neste spørsmål: Når er det da vanskeligst?

Anna: Ja, når man sitter med en hel klasse og skal nå ut til alle så er det jo alltid noen som vil synes at det her er på for et enkelt nivå, mens andre vil synes at dette er alt for vanskelig. Og da er det ofte at man legger seg på «den gyldne middelvei» og prøver å treffe flest mulig, på en eller annen måte.

Astrid

Mye av den differensieringen Astrid gjør, er særlig sentrert rundt ulike skriveaktiviteter. Når hun får spørsmålet «hva er det du gjør for å differensiere undervisningen for de høytpresterende elevene i norsk?», trekker hun frem individuelle tilbakemeldinger, modelltekster og skriverammer.

Astrid forteller at det er først og fremst i forbindelse med respons at hun får gitt elevene en individuell tilbakemelding som er tilpasset elevenes nivå. Da kan hun justere på alt fra setningsstruktur, grammatikk eller språklige virkemidler som er typisk å rette på for seksernivået, ifølge Astrid. Hun forteller også, innledningsvis, at noen av de høytpresterende elevene kan løse oppgaver på en såpass god måte at hun ser seg nødt til å differensiere selve oppgaven:

Astrid: Det jo noen type seksere hvor det kan være litt vanskelig å veilede, for de har allerede løst oppgaven på en god måte. Da er det kanskje det å mate dem med mer krevende oppgaver, da. At du differensierer selve oppgaven, sånn at tekstvedlegget er mer utfordrende, for eksempel. Eller at du ber dem om å kanskje skrive litt lenger, eller (...) ja. Eller jobbe med innledning eller avslutning slik at den blir mer original, slik at de kan prøve å høyne nivået sitt.

Astrid forteller videre at hun er opptatt av å vise femmer- og sekserelevne sine hvordan språket på ulike måter kan formidle samme mening. Hun presiserer også at dette er noe hun

kan gjøre for hele klassen. Før elevene hennes skal gå løs på en skriftlig oppgave, hender det at hun leser eksempler på hva som er gode besvarelser og ikke. Hun mener at modelltekster er en god måte å differensiere på. Ved å vise de høytpresterende elevene seksersbesvarelser, får de noe å strekke seg etter som er innenfor mestringsområdet deres:

Astrid: Jeg leser jo av og til høyt en god besvarelse. Da kan vi diskutere hvorfor denne oppgaven skiller seg ut. Og da er det jo mange elever som kommer med innspill: At det er noe med de språklige formuleringene som imponerer. Man merker at ambisjonsnivået ligger ganske høyt.

Disse modelltekstene gjør at de høytpresterende elevene blir mer språklige bevisste, ifølge Astrid. At de får se flere måter å løse en oppgave på, gjør at de tenker mer over sine egne, språklige valg. Hun forteller videre at også skriverammer har stor nytteverdi for de høytpresterende elevene, for elevene møter mange nye sjangre på videregående. Hun trekker særlig frem kortsvaroppgaver på eksamen som et eksempel en sjanger som også de høytpresterende elevene ofte sliter med. Mange av disse elevene opplever det som vanskelig å få teksten komprimert nok til å besvare oppgaven, samtidig som de skal signalisere at de mestrer de ulike skriveferdighetene. Astrid opplever derfor at skriverammer kan ha nytteverdi for også de høytpresterende elevene:

I: Så du opplever at de får utbytte av det?

Astrid: Ja, de får også utbytte av det – men de tar jo ofte og sprenger ramma litt, da. Men da har de i hvert fall den tryggheten i hva som forventes. Vi lager mye rammer selv, da. Det ligger noen på Skrivesenteret og sånn, men de er veldig enkle.

Også Astrid snakket litt om hvordan hun differensierer helklassesamtalen. Nivået på klassen avgjør nivået undervisningen kan legges på:

Astrid: I år har jeg en veldig høytpresterende klasse, og kan tillate meg å bruke mye mer krevende materiell, da. Det er fordi brorparten av klassen er med, også kan de andre på en måte få utbytte, da. I fjor var det ikke sånn. Da hang brorparten ikke med, og da måtte jeg redusere vanskelighetsgraden. Så det er jo differensiering.

Elin

I samtalen med Elin om hvordan hun differensierer sin egen norskundervisning, trekker hun frem individuelle tilbakemeldinger. På lik linje med de fleste andre informantene i denne studien, mener hun at dette er en naturlig anledning å gi tilpassede tilbakemeldinger til den

enkelte nivå. Da hun fikk spørsmål om når det eventuelt er lett eller vanskelig å differensiere for de høytpresterende elevene, forklarte hun at differensiering ikke er noe som er forbeholdt en lettere eller vanskeligere del av norsktimen:

Elin: Jeg tenker ikke at noe er lettest eller vanskeligst. Det er noe man gjør hele tiden. Og det er klart, nynorskgrammatikk er jo det det er, og det må man bare lære seg. Det er liksom litt sånn plankekjøring, egentlig. Vi henviser en del til Språkrådets nynorsksider, da – der er jo mange kurs og sånt, og det er jo lett å differensiere når «OK, da må du øve på det du ikke kan». Kanskje har du problemer med aktiv og passiv, er det samsvarsbøyninger, er det ST-verb du ikke kan – OK, så må du lese reglene grundig og løse de interaktive oppgavene om det på Språkrådet». Da er det jo enkelt, veldig enkelt. Da får elevene jobbe konkret med det de sliter med, eller trenger å øve på.

Hun forteller også at de høytpresterende elevene ofte stiller høye krav til interessante undervisningsopplegg, og at det kan være krevende å tilby dette til de aller flinkeste hver eneste time. Hun forteller at de fort kan kjede seg dersom de får opplegg de føler de allerede kan, og presiserer at hun hele tiden må legge undervisningen på et nivå som gjør at de kan utvikle seg videre. Hun knytter dette punktet særlig til elevenes skriveopplæring, og hennes egen vurdering:

Elin: Jeg syntes de trenger mye hjelp i skriveopplæringen. Det er ikke sånn at man liksom gir dem en oppskrift og sier «gjør sånn». Man må hele tiden være med i elevenes skriveprosess, da, for eksempel. Du kjenner jo til vurdering for læring, så klart. Det stiller store krav til lærerens forhold til vurdering.

Modelltekster og skriverammer er ikke noe Elin benytter seg nevneverdig mye av. Hun sier at modelltekster kan være en god måte å illustrere på, men hun mener at tekstene til elevene ofte blir for instrumentelle og like. Ifølge henne selv blir elevene for bundet opp til modelltekstene og anser dem som en slags oppskrift på hva som er «riktig». I stedet for å få «30 like tekster å vurdere» (Elin), er hun mer opptatt av å vise elevene at det finnes mange ulike måter å bygge opp en tekst på, og at én tilnærming ikke nødvendigvis er mer riktig eller bedre enn en annen.

Aurora

Tabell 5.2 viser at Aurora benytter seg av individuelle tilbakemeldinger og modelltekster når hun differensierer opplæringen for de høytpresterende elevene. Hun er riktignok ikke enig i

premisset om at modelltekster kan være en form for differensiering. Hun innleder blant annet med å si at hun legger opp til en nokså udifferensiert undervisning:

I: Hva er det du gjør når du differensierer undervisninga for de høytpresterende elevene?

Aurora: Altså, egentlig så differensierer jeg ikke så veldig mye. I og med at elevene er på et så jevnt nivå i utgangspunktet, så ser jeg egentlig ikke behovet for så veldig differensiert undervisning for det store flertallet av klassen.

Aurora forteller at hun har et lite antall med minoritetsspråklige elever i de to norskklassene sine, og at hun først og fremst må tenke på tilpasning i forhold til dem.

Aurora: Det som er situasjonen i mine to klasser er at jeg har tre eller fire elever med minoritetsspråklige elever i klassene, og i og med at de nå er integrert så må jeg jo hele tiden tenke på tilpasning i forhold til dem, da. Men det blir jo ikke det du egentlig spør om, så det blir en annen greie. Så du kan si at selv om slett ikke alle oppnår femmere, og jeg har faktisk ingen sekserkandidater i norsk i de klassene jeg har i år, så legger jeg egentlig opp undervisningen ganske udifferensiert, får jeg faktisk si.

Gitt dette utsagnet, kan man antyde at det er mange femmerkandidater i klassene til Aurora. Hun forteller blant annet at hun kan bruke modelltekster som gode eksempler på hva som er en typisk sekserbesvarelse, men på lik linje med Elin, føler hun at tekstene ofte blir for firkantede og instrumentelle av å ta utgangspunkt i en modelltekst. Samtidig forteller hun at det er spesielt vanskelig å få elevene til å forstå hva som er forskjellen på en femmer og sekser, og at avsnitt fra modelltekster kan være en måte å eksemplifisere på:

I: Når er det vanskelig? Å differensiere undervisningen for dem?

Aurora: Jeg vil si at det som er utfordringen, er å prøve å få elevene til å forstå hva som er forskjellen på en femmer og en sekser. Det er veldig vanskelig, og det er det jo noen av disse flinke elevene som spør om «hva skal til for å få en sekser?», og da har jeg jo funnet ut at det er litt sånn udefinert, egentlig. Du ser det med en gang ofte, tenker jeg, når du får en klar sekser. Så det jeg sier til elevene, eller det som jeg prøver å gjøre, er at jeg heller bruker noen eksempler fra tidligere tekster som er blitt gitt, da. Et avsnitt herfra, og et avsnitt derfra.

Aurora mener først og fremst at modelltekster fungerer som et verktøy læreren kan benytte seg av for å tydeliggjøre hva som gjør en gitt tekst god eller mindre god, men hun vil ikke si at det er en form for differensiering. Dette viser at lærerne har en ulik forståelse av hva som

ligger i differensieringsbegrepet. Aurora er også innom individuelle tilbakemeldinger på lik linje med de andre informantene:

I: Når opplever du at det er lettere å differensiere for de høytpresterende elevene, da?

Aurora: Det er vel det når jeg går rundt, etter at de har fått tilbake skriftlig arbeid, spesielt, at jeg kan differensiere, kan du si. Det kommer jo an på hva elevene spør om, og hva jeg har allerede gitt i tilbakemelding, ikke sant, og at jeg kan få en liten prat med så mange som mulig, i hvert fall.

Helene

Helene føyer seg inn i rekken av informanter som velger å trekke frem tilbakemeldingen som en differensieringsstrategi for de høytpresterende elevene i norsktimene sine, og hun trekker også frem det hun kaller fagsamtaler:

I: Vi kan egentlig gå over til neste del: Hva er det du selv gjør når du differensierer opplæringa for de høytpresterende elevene i norsk?

Helene: Jeg gjør det veldig mye på opptaking på hvordan jeg møter et elevsvar i klassen. At femmer- og sekserelev får oppfølgingsspørsmål som er mer krevende enn det vi ville gitt til andre elever.

I: Så nå er vi på en måte i fellessamtalen i klasserommet?

Helene: Hvis vi er i fellessamtalen i klasserommet, ja. Men også i individuelle samtaler. Jeg opererer med noe vi kaller fagsamtaler. Det er en én til én samtale som er på 10-15 minutter, som vi har fire ganger i året ca., og da vil jo de utfordringene disse elevene får være andre enn de på lavere nivåer.

Disse fagsamtalene er, ifølge Helene, et svært nyttig hjelpemiddel når det kommer til det å sørge for at disse elevene får faglige utfordringer. I og med at samtalene er individuelle, behøver hun ikke å ta hensyn til andre elever i klassen. I disse samtalene får hun gjerne refleksjoner fra elevene som hun ellers ikke ville fått i klasserommet, fordi de sammen kan gå dypere inn i materien de samtaler om. Når det kommer til den differensieringen Helene gjør i selve klasserommet, forteller hun at det først og fremst er når elevene arbeider med tekster at hun kan gi tilbakemeldinger på elevenes nivå:

Helene: Jeg har margkommentarer og sluttkommentarer, og det kan være en helt annen grad av innforståthet som man kan anvende og man kan gi dem råd som ligger på høyere nivåer da, enn det du ville gjort ellers.

Ida

Ida forteller at det å differensiere undervisningen for de høytpresterende elevene er vanskelig å prioritere, da mye tid og ressurser går med på å hjelpe elever som strever i faget. Av helt konkrete tiltak hun gjør for å differensiere, nevner hun både nivådelte oppgavesett, prosessorientert skriving og individuelle tilbakemeldinger:

Ida: Jeg prøver jo hele tiden å legge opp ting sånn at det skal være mulig å utvide vanskelighetsgraden på en måte som kan gi de ekstra ting de kan trekke inn, eller gi de noen ekstra utfordringer på. Det kommer litt an på om de er interesserte i å utvide oppgaven eller ikke. Noen av de har på en måte nok med å gjøre det samme som de andre, fordi de automatisk går mer i dybden på egenhånd. Så det er jo veldig stor variasjon i hva de har bruk for.

Hun snakker også varmt om prosessarbeid og prosessorientert skriving. Når hun får samlet inn arbeid underveis, kan hun gi helt spesifikke tilbakemeldinger på tekstene til elevene før de leverer tilbake det endelige skriveproduktet. Hun forteller også at hun trives med å utvide lærestoffet til de faglig sterke elevene:

Ida: Hvis det er noe fagstoff som jeg tenker kunne vært veldig relevant, men som ikke står i læreboka deres for eksempel, men som kunne vært med på å utvide forståelsen deres, så kunne jeg sagt «her har du noen ting ekstra som du kan prøve å få med i teksten hvis du synes at det passer. Du kan lese om det og bruke det hvis du vil, og du kan spørre om hjelp hvis du trenger».

5.2.2 Er det en krevende elevgruppe?

Fem av informantene syntes ikke at de høytpresterende elevene i norsk er en krevende elevgruppe. Informantene det gjelder, er Ingrid, Kristian, Astrid, Aurora og Helene.

Ingrid opplever elevgruppa som lite krevende. Hun forteller at hun først og fremst syntes at det er en forsømt elevgruppe som ikke får nok oppmerksomhet i den norske skolen, og at hun er for «litt mer elitisme da. Ikke at det skal gå på bekostning av noen, men at det skal være rom for det» (Ingrid). Hun forteller videre:

Ingrid: Jeg tror at de blir usynlige da, fordi det er så lite problemer med dem. Ofte er de så veloppdagne og ordentlige at de greier seg selv så godt, at de blir oversett. De presterer

allerede godt i norsk, så da tar vi de ikke på alvor, og behovet for å strekke seg blir kanskje ikke tatt på alvor, da.

Kristian, som allerede har fortalt at de høytpresterende elevene har god orden og disiplin i klasserommet (kap. 5.1.3), syntes heller ikke at disse elevene er en krevende elevgruppe. Han forteller at han syntes det er veldig gøy å jobbe med dem, for «da får jeg utfoldet meg som fagperson» (Kristian). Astrid er innom mye av det samme. Det er når jobber med de høytpresterende elevene at hun føler at hun kan bruke spisskompetansen sin:

I: Opplever du at det er en krevende elevgruppe?

Astrid: Nei, egentlig ikke. Jeg synes det er veldig gøy, og det er alltid morsomt å få klasser som er flinke i norsk. For du kan jo, i hvert fall med tanke på utdanningsbakgrunnen du har, endelig bruke spisskompetansen. For det er jo ganske kjedelig å undervise elever på lavt nivå, for du gjentar og gjentar det samme for at det skal komme inn i hodet deres.

Både Aurora og Helene opplever elevgruppa som lite krevende. Aurora er igjen innom at hun har en jevn elevgruppe og at hun derfor ikke opplever noen utfordringer med å være læreren deres. Helene forteller at de høytpresterende elevene først og fremst er en «ønskegruppe», og at de ikke oppleves som utfordrende verken faglig eller sosialt:

I: Opplever du det som en krevende elevgruppe?

Helene: Nei.

I: Nei? Faglig eller som en elevgruppe i timen?

Helene: Nei, det er jo en ønskegruppe det der, på alle måter. Og alle variantene av dem. For det første så er det jo ofte sånn at lærere har ganske gode strukturer, og du blir jo glad når elevene anvender det, og du blir glad når de etterspør det.

Elin, Anna og Ida er de tre informantene som forteller at det kan være en krevende elevgruppe. Det er flere grunner til at de svarer ja på spørsmålet. Elin forteller at det som er krevende med elevgruppa, er å tilby dem en undervisning som de finner interessant:

I: Opplever du at det er en krevende elevgruppe?

Elin: Ja. På den måten at (...) de er ikke krevende når det gjelder disiplin og sånne ting, men det å kunne tilby noe til de helt flinkeste, det er det som er mest krevende. Sånn at de ikke sitter og kjeder seg og «dette her kan vi fra før» og «vi har lest og hatt om Hamsun før». Man må hele tiden legge det på et nivå som de finner interessant, og at de kan utvikle seg videre.

Anna understreker det samme. Det er ikke elever som det er knyttet mye bråk og uro til, men hun nevner at det oppleves som utfordrende å tilby dem hjelp og veiledning i norsktimene:

Anna: Ja, eller (...). Det er ikke sikkert de oppsøker hjelp så mye, men det krever i den forstand at jeg som lærer har lyst til å kunne tilby noe til dem og. Og det er noe som jeg noen ganger går rundt med litt sånn dårlig samvittighet, for at de kommer litt i skyggen da, rett og slett fordi at man har mange elever og må sette inn støtet der det virkelig trengs – de som kanskje må ha hjelp til å stå i faget. Så sånn sett så er det jo en krevende øvelse å kunne tilfredsstille de behovene som de har, uten at de kanskje ber om det selv.

Ida uttrykker at det er en elevgruppe som kan oppleves som krevende, fordi hun føler at ikke strekker til faglig sett:

I: Syntes du det er en krevende elevgruppe?

Ida: Ja.

I: Hvorfor det?

Ida: Nei (...), noen av de er jo så god at jeg ikke helt syntes at jeg strekker til.

I: Hvordan da? Faglig?

Ida: Ja. (...). Sånne som (...) jeg har senest i dag snakket med en sånn elev, som man nesten bare kan si til «fortsett som du gjør». De har liksom kommet forbi det jeg er i stand til å hjelpe dem med, jeg kan hjelpe til med å finne nye innfallsvinkler og hjelpe dem med å finne nye metoder, men for eksempel skrivemessig og levere tekster og sånne ting så har jeg veldig lite nytt å komme med.

I: Stiller de krav?

Ida: Nei, jeg opplever ikke at de stiller direkte krav. De fleste av dem blir jo veldig glad, for mange har et sånt bilde av norskfaget som det faget det er umulig å prestere høyt i, i motsetning til andre fag så blir folk (elevene) veldig overraska hvis de får en toppkarakter i norsk. Litt sånn «hæ? Går det an å få 6 i norsk?».

Analysen viser at informantene er delt rundt dette spørsmålet. De informantene som ikke opplever det som en krevende elevgruppe, knytter det først og fremst til at det er en elevgruppe det ikke er knyttet spesielt mye uro og bråk til. Det kan også være at disse lærerne er mer trygge i sin egen rolle som fagperson, og at de derfor ikke opplever det som krevende å undervise for elevgruppa. De informantene som mener det kan være krevende, knytter det til både det å kunne differensiere norskundervisningen for dem, så vel som det å kunne være en fagperson elevene kan lene seg på hvis de trenger hjelp og veiledning med en oppgave.

I neste kapittel vil jeg komme med noen sammenfattende konklusjoner for kapittel 5.1 og 5.2. Her vil to av studiens forskningsspørsmål bli besvart.

5.3 Sammenfattende konklusjoner

Dette kapittelet har undersøkt to av studiens forskningsspørsmål. Kapittel 5.1 har undersøkt og analysert datamaterialet for å besvare det første forskningsspørsmålet i denne studien, som lyder *Hva oppfatter norsklærerne som en typisk høytpresterende elev i norsk på videregående trinn?* Svarene informantene har gitt til dette spørsmålet, har blitt presentert i kategorisk form med bakgrunn i frekvenstabell 5.1. Kapittel 5.2 har undersøkt studiens andre forskningsspørsmål: *Hvordan mener norsklærerne at de tilrettelegger undervisningen i norsk for den høytpresterende eleven?* Dette delkapittelet har presentert informantenes egen praksis hver for seg. Nedenfor følger nokså korte og konsise svar på de to forskningsspørsmålene.

5.3.1 Forskningsspørsmål I

Kapittel 5.1 har undersøkt det første forskningsspørsmålet i denne studien, som altså lyder *Hva oppfatter norsklærerne som en typisk høytpresterende elev i norsk på videregående trinn?* Analysen har fokusert på hvordan informantene forstår elevgruppa, i form av hva den enkelte informant mener denne elevgruppa kan tillegges av egenskaper, kjennetegn eller karaktertrekk. Intervjudataene viser at det ser ut til å være enkelte egenskaper ved de høytpresterende elevene som går igjen. Frekvenstabell 5.1 viser at et flertall av informantene trekker frem et godt språk, gode fagkunnskaper og høyt refleksjonsnivå som typisk for de elevene som er høytpresterende i norskfaget. Videre er også momenter som tverrfaglighet, selvstendighet og sosioøkonomisk bakgrunn noe som ble nevnt av flere informanter.

I og med at nær samtlige spørsmål i intervjuguiden (vedlegg 4) var åpne, er det interessant at så mange kjennetegn gikk igjen. Intervjueren, altså meg selv, introduserte ikke en slags definisjon av elevgruppa, og informantene fikk heller ikke forslag eller hint om egenskaper som *kunne* vært aktuelle å ta opp eller snakke om. Det bør også nevnes at selv om flere informanter snakket om viktigheten av å ha et godt språk for å gjøre det godt i norskfaget, var det tidvis stor forskjell i betydningen av de ulike egenskapene eller kjennetegnene. Der én informant hevder at et høyt refleksjonsnivå er det som muliggjør et godt språk, kunne en annen informant hevde at det er fagkunnskaper og interesse for norskfaget som gjør at språket

ofte blir godt. Sammenhengen mellom de ulike kjennetegnene og egenskapene er derfor varierende, og informantenes forståelse av hva en høytpresterende elev i norskfaget er, kan ikke sies å være nevneverdig lik. De høytpresterende elevene i norsk er en fragmentert elevgruppe, men dette trenger ikke nødvendigvis å være problematisk, da det blant annet kan gjenspeile heterogeniteten i elevgruppa. Dette vil bli videre diskutert i kapittel seks.

Andre momenter som har blitt tatt opp i kapittel 5.1, er blant annet om informantene ser på de høytpresterende elevene som en lik elevgruppe eller ikke, og om de har noen formening om den høytpresterende eleven er en type idealelev. Et stort flertall av informantene er klare på at elevgruppa ikke svært ulike, og mange gjør et konsekvent skille mellom de elevene som gjør det godt i norskfaget fordi de jobber hardt og strukturert, og de elevene som er «kreative typer» og «naturlig, gode skrivere». Videre viser analysen av intervjudataene at informantene har delte meninger rundt idealelev-spørsmålet. Enkelte mener at en høytpresterende elev fint kan kalles en idealelev, fordi dette gjerne er en elev som oppfører seg i timen og ikke skaper mye bråk og uro, mens andre heller mer mot at det blir feil å knytte forestillingen om en idealelev opp mot hvordan en elev presterer i et fag. En idealelev er den eleven som tar tak i sin egen læringsprosess og forsøker å utvikle seg, både faglig og sosialt, og kan følgelig ikke defineres ut ifra en karakterskala.

5.3.2 Forskningsspørsmål II

Kapittel 5.3 har undersøkt studiens andre forskningsspørsmål: *Hvordan mener norsklærerne at de tilrettelegger undervisningen i norsk for den høytpresterende eleven?* I kapittel 5.3.1 har den enkelte informant blitt presentert hver for seg. Det er særlig ett tiltak et stort flertall av informantene valgte å trekke frem da de fikk spørsmål om hvordan de selv differensierer norskundervisningen for de høytpresterende elevene: individuelle, spontane tilbakemeldinger. Det er når norsklærerne veileder og hjelper de høytpresterende elevene med arbeider i timene, at de kan gi tilbakemeldinger som er tilpasset elevenes nivå. Det er altså snakk om de spontane vurderingssituasjonene som oppstår i klasserommet når elevene bedriver selvstendig arbeid, at informantene ser muligheter for å gi den enkelte elev veiledning eller hjelp som er tilpasset elevens nivå. Videre nevner flere informanter at de kan bruke nivådelte oppgavesett, hvor de enten har oppgavesett som blir gradvis vanskeligere, eller oppgavesett som er fargekodet etter vanskelighetsgrad. Enkelte informanter snakker også om prosessorientert

skrivning og veiledning av utkast, mens andre trekker frem verdien av modelltekster og skriverammer.

Sett bort fra at syv av åtte informanter bruker individuelle tilbakemeldinger som en måte å differensiere på, viser altså kapittel 5.3 at det er variasjon i måten informantene velger å tilrettelegge norskundervisningen for de høytpresterende elevene. Dette kan ha grobunn i innholdsfriheten som læreplanen legger opp til, og at de ulike differensieringsstrategiene i stor grad er kontekstavhengige. Det kan også implisere at informantene har en ulik måte å forstå tilpasset opplæring på.

Videre har kapittel 5.2 undersøkt om informantene anser de høytpresterende elevene som en krevende elevgruppe. Over halvparten av informantene mener at elevgruppa ikke er spesielt krevende. Det er en elevgruppe som oppfører seg i timen, og som innfrir lærernes forventninger om ro og disiplin i norsktimene. De informantene som mener at det kan være en krevende elevgruppe, er enige i at problemet ikke er knyttet til ro og orden i timene, men at det kan være krevende å tilby elevgruppa en undervisning som inkluderer og gagnar dem.

6 Diskusjon

Hovedmålet med denne masteravhandlingen har vært å undersøke norsklærernes forståelse av de elevene som kan kalles høytpresterende i norskfaget, så vel som hvordan lærerne selv sier de tilrettelegger norskundervisningen for denne elevgruppa. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på tre forhold ved denne studien jeg mener det er grunnlag for å diskutere nærmere. Det første forholdet som vies oppmerksomhet i denne diskusjonen, er lærernes ulike forståelse av elevgruppa. Er det problematisk at lærerne forstår de høytpresterende elevene i norskfaget som en heterogen elevgruppe? Jeg ønsker videre å diskutere lærernes egen praksis når det kommer til hvordan de differensierer norskundervisningen for elevgruppa. Informantene har en nokså ulik tilnærming til det å tilpasse opplæringen for disse elevene, og de har også en ulik forståelse av hva tilpasset opplæring er. Et sentralt spørsmål som undersøkes i denne delen, er blant annet hvordan man skal forholde seg til at individuelle tilbakemeldinger nevnes som differensieringstiltak av alle informantene, med unntak av én. Det siste og tredje forholdet som diskuteres i dette kapittelet, er lærernes uttrykte mangel på tid og ressurser til å differensiere norskundervisningen for de høytpresterende elevene. Flere informanter gir uttrykk for at det er tidkrevende å ta hensyn til elevgruppa i undervisningen, og dette kan være noe av grunnen til at såpass få informanter nevner differensieringstiltak som kun er ment for de høytpresterende elevene. Er det riktig at det utelukkende handler om lite tid, eller kan det også handle om at lærerne kan ha behov for mer kunnskap om hvordan norskundervisningen bør tilrettelegges for disse elevene?

Ved å se disse hovedfunnene opp mot teori og tidligere forskning som er presentert i kapittel to og tre, vil jeg i dette kapittelet diskutere hva funnene kan bety. Jeg vil igjen minne om at hensikten med denne studien ikke er å ta informantene i eventuelle «feil», eller sette svarene deres opp mot et slags ideal som er tuftet på hva forskningen anbefaler å gjøre eller ikke gjøre. Resultatene gir likevel tilgang til å diskutere om norsklærernes praksis er forenelige med Opplæringslovens krav, og om de høytpresterende elevene får den tilretteleggingen de har krav på etter norsk lov.

6.1 En heterogen elevgruppe

Dersom du spør meg om hva en høytpresterende elev i norskfaget er, ville jeg sannsynligvis ha innledet svaret mitt med «hvor mye tid har du?». En vesentlig del av denne studien har

vært sentrert rundt det å få innsikt i hva som kan kjennetegne de elevene som kan kalles høytpresterende i norskfaget, og som analysen av intervjudataene viser, trekkes det frem en hel rekke kjennetegn ved elevgruppa. En høytpresterende elev i norskfaget kan være veldig mye forskjellig, på den måten at én elev kan kjennetegnes av å være svært hardtarbeidende og strukturert i sin arbeidsmåte, mens en annen kan være mer intuitiv, kreativ og impulsiv. En tredje elev kan, på sin side, befinne seg et sted midt mellom disse to. Nyansene er med andre ord mange når det kommer til det å forstå hva som kjennetegner elevgruppa, og dette bekreftes videre av den foreliggende teorien og tidligere forskningen som er presentert i denne studien; de høytpresterende elevene inngår i en svært heterogen elevgruppe (Idsøe, 2014).

I analysekapittelets første del kan man se at informantenes forståelse av de høytpresterende elevene i norskfaget, er blitt kategorisert inn etter de kjennetegnene som ble nevnt gjentatte ganger av informantene (tabell 5.1 i kapittel fem). En slik kategorisering kan i utgangspunktet tale *for* at det er en lik elevgruppe, på den måten at en høy forekomst av gitte kjennetegn, kan gi grunnlag for å hevde at det finnes et representativt mønster for hva som kjennetegner elevgruppa. Selv om det finnes fellesnevner på tvers av utvalget i denne studien, kan det likevel være noe problematisk å hevde at det er en lik elevgruppe. Jeg har tidligere nevnt at informantene ser de ulike kjennetegnene i sammenheng med hverandre, og man kan se i analysen at ingen av informantene har en helt lik forståelse av hva en høytpresterende elev i norsk er. For eksempel viste analysen at der Ingrid vektlegger gode fagkunnskaper, selvstendighet, tverrfaglighet og et høyt refleksjonsnivå, vektlegger Astrid et godt språk, selvstendighet og et høyt refleksjonsnivå. Selv om de begge nevner et høyt refleksjonsnivå, har de en ulik forståelse av hva dette innebærer. Mens Astrid mener det handler om å være nyansert og original i skriftlige tekster, mener Ingrid at det handler om evnen til å tenke abstrakt, på den måten at elevene evner å lese mellom linjene og fange opp virkemidler som brukes i litteraturen de leser.

Kategoriseringen i analysen kan i så måte stå i fare for å bli en kunstig fremstilling av elevgruppa, for den gjenspeiler ikke nødvendigvis nyansene ved de ulike kjennetegnene som nevnes av informantene. Ved å hevde at det finnes et representativt mønster for hva som kjennetegner elevgruppa, står man altså i fare for å neglisjere de mange nyansene ved de høytpresterende elevene i faget. Dette kan få uheldige konsekvenser for hvordan de blir møtt i norskundervisningen, på den måten at en norsklærer kan forsøke å presse samtlige

høytpresterende elever inn i ett og samme løp, uten å ta hensyn til den enkelte (Damsgaard, 2008).

Funnene mine tilsier at de høytpresterende elevene i norskfaget er en heterogen elevgruppe, og jeg har flere ganger vist til forskning som antyder det samme. Det kan riktignok være noe sjansebetont å lene seg for mye på forskningen når jeg hevder at det ikke er en lik elevgruppe, da mye av forskningen som foreligger i denne studien, først og fremst presiserer at de høytpresterende elevene *inngår* i en heterogen elevgruppe, på den måten at de faller innunder elevgrupper som evnerike elever eller elever med et stort læringspotensial (Idsøe, 2014; NOU 2016:14, 2016). Det finnes, så vidt meg bekjent, ikke nevneverdig mye forskning som redegjør for hva som kjennetegner *en høytpresterende elev i norskfaget*. At Smedsrud og Skogen (2016) er tydelige på at de høytpresterende elevene ofte er lette å identifisere, kan også signalisere at de høytpresterende elevene, isolert sett, er en lik elevgruppe. På den andre siden er det igjen slik at de høytpresterende elevene også kan være evnerike, begavede eller ha et ekstraordinært læringspotensial. En elev kan flyte på tvers av disse kategoriske grensene, og dette kan være noe av grunnen i at forskningen presiserer at også de høytpresterende elevene må forstås som en heterogen elevgruppe (Idsøe, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016). Dette vil naturligvis også gjelde for norskfaget.

Selv om det finnes lite forskning som er dedikert til kun de høytpresterende elevene i norskfaget, betyr ikke dette at det ikke foreligger forskning som kan forklare hvem disse elevene er, eller hva de kan kjennetegnes av. Forskningen som foreligger i kapittel tre har vist en rekke eksempler på hva de høytpresterende elevene i norskfaget kan kjennetegnes av, enten det er snakk om skriftlige ferdigheter, leseferdigheter eller muntlige ferdigheter (se for eksempel Berge, 2005; Nilsen, 2005; Matre, 2009; Reis et al. 2008). Mange av kjennetegnene, egenskapene og ferdighetene som presenteres her, finnes også i datamaterialet i denne studien. Når informantene snakker om betydningen av et godt språk og gode fagkunnskaper, er de på mange måter innom at disse elevene skriver tekster som er fylt med refleksjon (Berge, 2005), at de har et godt ordforråd (Matre, 2009), at de er bevisste på hvem mottakeren er (Reis et al., 2008; Vagle, 2005), eller at de anvender en sofistikert syntaks og har god struktur i tekstene sine (VanTassel-Baska, 2002).

Det er på mange måter naturlig at informantene trekker frem så mange ulike egenskaper ved de høytpresterende elevene, og at de ser de ulike egenskapene og ferdighetene i sammenheng med hverandre. Norskfaget er et såpass rikt og komplekst fag hvor elevene skal inneha en hel

rekke ferdigheter for å få en god karakter. En elev som har et høyt refleksjonsnivå, men dårlig tekstforståelse og lite fagkunnskaper, vil sannsynligvis oppleve det som vanskelig å få en toppkarakter i norskfaget. Kompetansemålene i læreplanen viser at det er en rekke komplekse ferdigheter elevene må mestre, enten det er snakk om muntlige ferdigheter, leseferdigheter eller skriftlige ferdigheter (ref. kap. 3.2, Utdanningsdirektoratet, 2016). Det er, slik jeg ser det, ikke nødvendigvis problematisk at informantene har en ulik forståelse av de høytpresterende elevene i norskfaget. På mange måter gjenspeiler det bredden i norskfaget, og at det består av mange ulike kompetanseområder som igjen krever ulike ferdigheter og kunnskaper. Én ferdighet er ikke nødvendigvis viktigere enn en annen, det handler mer om at disse ferdighetene ofte vil være gjensidig avhengig av hverandre.

Funnene tyder på at samtlige informanter som har deltatt i denne studien, er bevisste på at de høytpresterende elevene finnes i klasserommet. Første steg i å gi denne elevgruppa et opplæringstilbud som er tilpasset deres faglige nivå og forutsetninger, er å vite hvem de er, og hva som kan kjennetegne dem. Som denne studien har vist, kan en høytpresterende elev i norskfaget kjennetegnes av veldig mye, og det er ikke nødvendigvis slik at dette er en homogen elevgruppe. Utvalget i denne studien ser ikke ut til å ha problemer med selve identifiseringen av elevgruppa, og dette er et godt utgangspunkt i veien mot å gi elevgruppa en norskundervisning som gagnar dem både faglig og sosialt. Dette vil bli diskutert i det følgende.

6.2 En ulik differensieringspraksis

Når man spør åtte forskjellige lærere om hvordan de tilrettelegger norskundervisningen for de elevene som er høytpresterende i faget, får man åtte forskjellige svar. Informantene trekker frem en rekke ulike tiltak som er ment å støtte opp om tilpasset opplæring for de høytpresterende elevene i norskfaget. I denne delen vil jeg se nærmere på hvordan lærerne benytter seg av individuelle, spontane tilbakemeldinger i norsktimene, da dette er det tiltaket de fleste informantene enes om. Slike spontane vurderingssituasjoner er i utgangspunktet ikke en form for tilpasning som er forbeholdt kun de høytpresterende elevene, for tilbakemeldinger er noe som vanligvis gis til alle elevene i klasserommet.

Med dagens opplæringslov skal den enkelte skole og lærer etterstrebe å tilpasse opplæringen til den enkelte elev, innenfor rammene av ordinær undervisning (Tangen, 2008). Når en lærer

gir en tilbakemelding til en elev i norsktimen, kan dette være en form for tilpasning, da eleven gis veiledning og hjelp som er tilpasset elevens faglige nivå og videre forutsetninger. Samtlige informanter, med unntak av Ingrid, trekker altså frem de individuelle tilbakemeldingene som et differensieringstiltak for de høytpresterende elevene i norsktimene. Informantene forteller at dette er en fin anledning til å gi disse elevene hjelp og veiledning som er tilpasset deres faglige nivå. Gamlem (2014) viser at ulike tilbakemeldingsstrategier kan være en måte å tilpasse på, i form av at de elevene som har behov for det, kan få læringsfremmende tilbakemeldinger. Når lærerne hjelper elevene i timen, kan de også få innblikk i elevens faglige ståsted, som de videre kan bruke til å tilpasse tilbakemeldingene til eleven. Dette viser at det å differensiere undervisningen har flere sider, på den måten at differensieringen godt kan ha sitt utspring i en spontan situasjon som oppstår i klasserommet.

Det at så mange informanter nevner de individuelle tilbakemeldingene, viser videre at differensieringsbegrepet kan være komplisert å forholde seg til. Faktumet er det at alle elever får individuelle veiledninger av læreren sin, så dette tiltaket er ikke noe informantene gjør ene og alene for de høytpresterende elevene. Dette i seg selv er ikke nødvendigvis problematisk, så lenge metoden ivaretar samtlige elevers forutsetninger, interesser og behov (Dale & Wærness, 2003). En ikke-planlagt vurderingssituasjon som oppstår i spontant i klasserommet, kan støtte opp om de høytpresterende elevenes videre utvikling så lenge elevene jobber med en oppgave som er mulig for dem å mestre med faglig hjelp og veiledning fra læreren sin (Ottesen, 2012). Dersom oppgaven ikke inviterer til differensiering, på den måten at oppgaven ikke tilbyr noe til den som strever, eller til den som trenger faglig utfordring, vil den individuelle tilbakemeldingen stå i fare for å bli en snever form for differensiering. For at tilbakemeldingene informantene bruker skal ha læringsfremmende effekt, bør også oppgaven være differensiert, slik at oppgaven har områder eller elementer som utfordrer også de faglig sterke elevene. Syv av åtte informanter forteller at de bruker individuelle tilbakemeldinger som en differensieringsmetode, men kun fire av åtte informanter forteller at de bruker nivådelte oppgavesett. Dette trenger ikke bety at de andre informantene som bruker individuelle tilbakemeldinger, ikke bruker nivådelte oppgaver. Det kan godt være at dette ikke ble nevnt som følge av at jeg ikke spurte direkte om det.

Nivådelte oppgavesett er en form for beriking, som faller innunder det vi kaller pedagogisk differensiering. Nivådelte oppgavesett kan blant annet invitere til mer dybde, bredde, kompleksitet, abstrahering og utfordring (Idsøe, 2014) for elevene, og er en god måte å

differensiere undervisningen på for de høytpresterende elevene. Det er Ingrid, Anna, Astrid og Ida som forteller at de bruker slik beriking i sin egen norskundervisning. Ingrid forteller at hun deler ut fargekodede oppgavesett med ulik vanskelighetsgrad, mens Anna forteller at hun gjerne deler ut oppgavesett med økende vanskelighetsgrad. Håstein & Werner (2004) presiserer at undervisningsmateriellet elevene tilbys, godt kan være bygd opp slik at det kan gjennomføres på flere nivåer, men gitt forskningen til Kolberg (2014), kan man muligens anta at det er mer hensiktsmessig med et oppgavesett som er nivå delt på den måten at elevene selv velger den oppgaven de anser som passende for sitt nivå, slik Ingrid gjør. Kolberg (2014) presiserer at en viktig del av det å berike lærestoffet, er at beriking ikke bør bære preg av unødvendig repetisjon. Et oppgavesett med stigende vanskelighetsgrad innebærer at de høytpresterende elevene må gjennom de lettere spørsmålene først, før de kommer til den delen av oppgaven som faktisk utfordrer og utvikler dem. Anna presiserte blant annet dette: «Enkle faktaspørsmål som «når var det?» og «hva var det?» blir ofte litt for banale for mange av dem». Læreren bør i så fall vurdere å la de høytpresterende elevene få bryne seg på de mer utfordrende oppgavene med en gang, slik at de ikke bruker unødvendig tid på repetisjon i timene. Anna presiserte ikke om hun lot de høytpresterende elevene hoppe over faktaspørsmålene i de nivå delte oppgavesettene hun delte ut, men gitt sitatet ovenfor kan man komme med en forsiktig antagelse om at dette er noe hun gjør.

Uavhengig av hva slags berikingsmetode norsklærerne benytter seg av, bør likevel hovedbudskapet være at det er positivt at halvparten av utvalget i studien trekker frem beriking som en differensieringsmetode de benytter seg av. Man skal være forsiktig med å gradere hvor god eller dårlig en pedagogisk differensieringsmetode er, da metoden som benyttes, skal være tilpasset eleven(e). Læreren kan selv, gjerne i samråd med eleven, avgjøre om det er nødvendig at eleven får velge mellom oppgavesett med ulik vanskelighetsgrad med en gang, eller om eleven skal jobbe med et oppgavesett som har stigende vanskelighetsgrad. Når alt kommer til alt, handler differensieringsmetodene lærerne benytter seg av om at den enkelte elev blir sett og ivaretatt på en slik måte som gagnar eleven både faglig og sosialt, og at læreren tilpasser det som skal læres bort, til den som skal læres opp (Raaen, 2008).

Det er opp til den enkelte lærer å bestemme hva et fag skal romme av innhold og arbeidsmetoder (Damsgaard, 2008), og dette kan være en forklaring på at norsklærerne som har deltatt i denne studien, har ulike måter å differensiere norskundervisningen på når det kommer til de høytpresterende elevene. Det at forskjellige lærere har forskjellige

undervisningspreferanser er riktignok helt naturlig, da en lærers undervisningsrepertoar vil variere ut ifra en rekke faktorer (erfaring, utdanning eller klassesertrinn, for å nevne noen). Undervisningspreferanser og undervisningsrepertoaret til en lærer skal uansett ikke gå på bekostning av elevenes rett til å få en opplæring som er tilpasset deres faglige nivå, forutsetninger og behov. Vi har i dette kapitlet sett at de individuelle tilbakemeldingene er det tiltaket som nevnes flest ganger av informantene. Dette kan komme av at det er en naturlig måte å differensiere på, fordi den oppstår spontant i klasserommet og krever lite tid og planlegging fra læreren. I det følgende vil jeg diskutere nærmere om lærernes mangel på tid og ressurser kan være noe av grunnen for manglende differensieringstiltak som er iverksatt kun for de elevene som er høytpresterende i norskfaget.

6.3 Mer tid, eller mer kunnskap?

Denne delen henger på mange måter sammen med det foregående kapitlet. Hva er grunnen til at informantene nevner såpass få tiltak som er ment for kun de elevene som er høytpresterende i norskfaget? Flere informanter i denne studien gir uttrykk for at de høytpresterende elevene er en elevgruppe det kan være utfordrende å differensiere for, og dette kan være noe av forklaringen på at differensieringsstrategiene som nevnes, i stor grad ser ut til å være felles og lite tidkrevende, på den måten at det er differensieringsstrategier som fungerer på tvers av nivå, og som kan gjennomføres spontant i klasserommet mens elevene arbeider.

Samtlige informanter, med unntak av Kristian, gir uttrykk for at det kan være tid- og ressurskrevende å få til god differensiering for de høytpresterende elevene i norsktimene sine. Det er ikke slik at samtlige av disse uttrykker dette like eksplisitt. Differensieringsmetodene til Helene er sentrert rundt individuelle tilbakemeldinger, og hun nevner også individuelle fagsamtaler hun har med elevene. Dette er en fagsamtale på 10-15 minutter som hun har fire ganger i året med den enkelte elev. For å sette dette i perspektiv, innebærer dette at de høytpresterende elevene får én (relativt kort) samtale omtrent hver tiende uke, gitt at det er 38 skoleuker i året. Det er ikke det at tiltaket i seg selv ikke støtter opp om tilpasset opplæring. Slike individuelle fagsamtaler er en god måte å få dybdekunnskap om elevens faglige nivå, og det er også en fin anledning til å gi eleven utfordringer som er tilpasset elevenes læringsforutsetninger. Det handler mer om at tiltaket på mange måter gjenspeiler

tidsdimensjonen flere informanter tar opp; å sette av tid til å differensiere undervisningen for de høytpresterende elevene, er en krevende side ved det å være norsklærer.

Vi har tidligere vært innom at norskfaget er et stort og komplekst fag med mange ulike fagområder som skal dekkes opp, men vi har også sett av læreplanen at norskfaget skal ha en egenart som muliggjør og naturliggjør tilpasset opplæring (Maagerø, 2011). Til tross for dette, opplever lærerne i denne studien at det er både vanskelig og tidkrevende å differensiere norskundervisningen for de høytpresterende elevene. Ser man på hvor mange elever det er i klasserommet, er det forståelig at lærerne opplever det som utfordrende å få tid til hver enkelt elev. Dersom det er 25 elever i klassen, og læreren bruker fem minutter i starten og slutten av timen til konsolideringsaktiviteter, betyr dette at læreren får rett i underkant av halvannet minutt med hver elev, gitt at én skoletime er på 45 minutter. Dette regnestykket antyder at det å lene seg på de spontane, individuelle tilbakemeldinger i timen, er noe sjansebetont i forhold til det å gi de høytpresterende elevene en undervisning som tilpasset deres faglige nivå, og det viser også at det er forståelig at norsklærerne gir uttrykk for at det er vanskelig å sette av tid til dem.

Differensiering for de høytpresterende elevene bør planlegges på forhånd (Håstein & Werner, 2004; Kolberg, 2014), for eksempel gjennom ulike berikingsaktiviteter som nivådelte oppgaver (som altså flere informanter er innom). Det er også andre pedagogiske differensieringsstrategier lærerne kan benytte seg av i sin egen norskundervisning, men det krever altså at lærerne kjenner til dem og har kunnskap om hvordan og når disse bør anvendes. Når mangel på ressurser blir et problem, kan dette være en konsekvens av ytre forhold, som for eksempel at lærerne må forholde seg til de økonomiske rammer eller praktiske forhold som undervisningen skal tilpasses innenfor (Vike, 2004). Det kan også være en konsekvens av at lærerne ikke har et bredt nok undervisningsrepertoar, på den måten at de ikke kjenner til ulike måter å differensiere norskundervisningen for de høytpresterende elevene.

Gjennom å undersøke norsklærernes differensieringstiltak, kan man få innsikt i hvordan de forstår begrepet tilpasset opplæring. Det er som tidligere nevnt et begrep det er knyttet usikkerhet til (Bjørnsrud & Nilsen, 2008), og av intervjudataene ser man at norsklærerne har en nokså ulik forståelse av hva som ligger i differensieringsbegrepet. Der én informant kan mene at modelltekster er en god måte å differensiere undervisningen på, kan en annen informant mene at det fører til for like og instrumentelle tekster, mens en annen sliter med å

forstå hvordan det kan kalles differensiering. Lærernes forståelse av differensieringsbegrepet vil på mange måter gjenspeiles i undervisningen deres, på den måten at det er lærerne selv som tillegger innhold i differensieringsbegrepet gjennom sine egne undervisningspreferanser.

Spørsmålet videre blir da om det er et problem at lærerne har en ulik forståelse av differensieringsbegrepet. På den ene siden kan man antyde at en ulik forståelse av begrepet, fører til ulik praksis. Dersom en lærer ikke har tro på at modelltekster er en god måte å differensiere på, og dermed unngår det, kan dette gå ut over elevene som kan ha utbytte av å eksponeres for gode, skriftlige eksempler (Idsøe, 2014). Torvatn (2002) sier også det er viktig for elevenes leseutvikling å møte et rikt tekstutvalg som er tilpasset elevens eget nivå, så det er nærliggende å tro at det kan ha god effekt for også de høytpresterende elevene. Hvorvidt en modelltekst har læringsfremmende effekt eller ikke, kommer nok an på konteksten den inngår i, og elevens måte å lære og utvikle seg på. Det er lærerne selv som har mest kunnskap om hva som fungerer best for den enkelte elev, men dette betyr ikke at lærerne ikke bør utvide sitt undervisningsrepertoar slik at det favner om flere differensieringsmetoder som kan gagne de høytpresterende elevenes faglige utvikling i norsk.

Mange norsklærere opplever tilpasset opplæring som et tidkrevende og vanskelig ideal å implementere i en vanlig norskundervisning som skal inkludere alle (Maagerø, 2011; Kaarby, 2012; Hilmer, 2017), og dette kapitlet har vist noe av det samme. Det bør riktignok nevnes at halvparten av informantene i utvalget mitt benytter seg av berikingsstrategier som nivådelte oppgavesett, og dette har i større grad enn andre tiltak som nevnes, støtte i forskningen som sier noe om hvordan undervisningen bør tilrettelegges for de elevene som er høytpresterende (Idsøe, 2014; Kolberg, 2014).

7 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Denne studien er en deskriptiv kvalitativ undersøkelse, der formålet har vært å tilføye forskningsfeltet ny kunnskap om hvordan norsklærere i den videregående skolen forstår og tilrettelegger norskundervisningen for de høytpresterende elevene. Dette er studiens siste kapittel, og her ønsker jeg å runde av denne masteroppgaven ved å gi en kort oppsummering av studiens hovedfunn, samt konkludere med hva oppgaven i sin helhet har belyst. Videre ønsker jeg, i samråd med den tidligere forskningen og teorien som foreligger i denne studien, å peke på områder som kan vurderes for videre forskning innenfor studiet av høytpresterende elever i norskfaget. Dette kapittelet avsluttes med å nevne noen didaktiske implikasjoner denne studien kan ha for praksisfeltet.

7.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Analysearbeidet av intervjudataene viser at informantene har en ulik forståelse av hvem de høytpresterende elevene i norskfaget er. Informantene trekker frem en rekke ulike kjennetegn ved elevgruppa, og disse kjennetegnene bør ses i sammenheng med hverandre. Forskningen som foreligger i kapittel to og tre (Idsøe, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016; Skaftun et al., 2014; Berge, 2005) er tydelig på at de høytpresterende elevene inngår i svært heterogen elevgruppe, så det at informantene har en ulik forståelse av elevgruppa kan forklares av nettopp dette. Et godt språk, gode fagkunnskaper, refleksjon, selvstendighet og tverrfaglighet er kjennetegnene som ble nevnt flest ganger, men informantene vektla betydningen av de ulike ferdighetene på nokså ulike måter. Enkelte informanter var også tydelig på at faktorer som kjønn og foreldrenes utdanning hadde betydning. Kristian var tydelig på at de elevene som er høytpresterende i norskfaget, først og fremst er kvinnelige elever med foreldre som selv har høy utdanning. Aurora og Anna hadde også en formening om at de elevene som gjør det godt i norskfaget, kommer fra boklige hjem og har med seg en kulturkapital hjemmefra. Videre viser funnene i studien at de høytpresterende elevene kan være to vidt forskjellige type elever. Flere informanter gjør et konsekvent skille mellom de elevene som gjerne er strukturerte, hardtarbeidende og karakterbevisste, og de elevene som er mer kreative og «naturlig, gode skrivere» (Astrid). Dette bekrefter, igjen, at vi har å gjøre med en svært heterogen elevgruppe.

Når det kommer til hvordan informantene tilrettelegger norskundervisningen for de høytpresterende elevene, viser studien at den enkeltes differensieringsstrategier varierer. Et stort flertall av informantene nevner at spontane tilbakemeldinger på selvstendig arbeid er en fin anledning til å veilede eleven på sitt nivå. Det er først og fremst pedagogisk differensiering norsklærerne benytter seg av. Enkelte informanter benytter seg av beriking, hvor de høytpresterende elevene får arbeide med vanskeligere lærestoff som de har forutsetninger for å mestre (Kolberg, 2014), mens andre bruker modelltekster og skriverammer for å eksemplifisere og tydeliggjøre for de høytpresterende elevene hva som forventes av dem. Ifølge Idsøe (2014) kan høytpresterende elever som skriver godt, lære mye av å eksponeres for gode, skriftlige eksempler. En av informantene, Aurora, fortalte blant annet at hun *ikke* differensierer norskundervisningen sin. Likevel kom det frem under intervjuene at hun benyttet seg av både tilbakemeldinger og modelltekster i undervisningen, men hun var nokså tydelig på at disse tiltakene ikke kunne kalles differensiering. Dette er et tydelig eksempel på at informantene har en relativt ulik forståelse av hva det egentlig vil si å differensiere undervisningen, og bekrefter i så måte forskningen som viser at mange lærere opplever tilpasset opplæring og differensiering som vage og uklare begreper det er knyttet usikkerhet til (Damsgaard & Eftedal, 2014; Bjørnsrud & Nilsen, 2008; Dale & Wærness, 2003). Dette viser også funnene i denne studien. Flere informanter i denne studien gir uttrykk for at det er tid- og ressurskrevende å differensiere for de høytpresterende elevene.

7.2 Videre forskning

I tillegg til å være et bidrag til et mangelfullt forskningsfelt, håper jeg at denne studien kan bidra til å fremheve viktigheten av at også de elevene som allerede presterer på et høyt nivå i norskfaget, skal møte en norsklærer og en norskundervisning som møter deres faglige og sosiale behov i klasserommet. Hva angår forslag til videre forskning på de høytpresterende elevene i norskfaget, ser jeg for meg flere veier videre:

- Denne studien har først og fremst belyst lærernes oppfatninger, erfaringer og tanker rundt de høytpresterende elevene. Den forteller derimot svært lite om hvordan elevgruppa selv opplever norskundervisningen de tilbys. Opplever høytpresterende elever at læreren ser dem, tilrettelegger for dem og utfordrer dem i norsktimene? Slike spørsmål hadde vært både spennende og viktige å forske mer på.

- Skoleledernes tanker om temaet kunne også være interessant å undersøke nærmere. Her kunne man undersøkt deres holdninger til elevgruppa, og hvordan de forholder seg til handlingsrommet i dagens regelverk omkring organisatorisk differensiering for de høytpresterende elevene.
- Denne studien er nokså bred, på den måten at jeg ikke har sett på ett spesifikt fagområde i norskfaget. Det kan derfor være formålstjenlig med en mer spisset variant dersom dybdekunnskap om helt spesifikke, norskdidaktiske momenter er ønskelig. Eksempler er den skrive- og leseopplæringen som tilbys til de høytpresterende elevene, eller hva slags tekstvalg elevenes tilbys for å stimulere og engasjere dem.

Avslutningsvis bør det minnes om at resultatene fra denne studien er basert på et beskjedent utvalg, og funnene representerer i så måte ingen generaliserbar kunnskap. Dersom det er ønskelig med mer kunnskap og forståelse rundt hvem de høytpresterende elevene i norskfaget er, og hvordan vi kan tilrettelegge undervisningen for dem, er vi avhengige av flere og mer omfattende, systematiske studier på området, og gjerne med utgangspunkt i både læreres erfaringer og observerbar kunnskap om hva de faktisk gjør i timene.

7.3 Didaktiske implikasjoner

I og med at denne studien blant annet undersøker norsklærernes praksis, kan flere av funnene være direkte relevante for andre norsklærere i den norske skolen. Jeg har blant annet pekt på at de elevene som ofte er høytpresterende i norskfaget, kan være svært ulike, og elevgruppa bør ikke forstås som en homogen elevgruppe. En viktig implikasjon av studien er dermed at en bør være forsiktig med å gi lik tilpasning til de elevene som er høytpresterende i norskfaget, da deres behov og læreforutsetninger kan være svært ulike.

Flere mastergradsavhandlinger påpeker blant annet lærernes mangel på tid og ressurser når det kommer til tilpasning for de elevene som presterer godt i norskfaget (Hilmer, 2017; Kaarby, 2012; Strand, 2012). Dette er en utfordring som nevnes av flere informanter også i denne studien. De informantene som ser ut til å ha tid og ressurser til å differensiere for elevgruppa, ser i stor grad ut til å ha gjort tilretteleggingen i forkant av selve undervisningen. Med dette menes det helt konkret at lærerne har klargjort mer utfordrende oppgavesett til de høytpresterende elevene. Det er viktig at oppgavesettene er av en slik karakter at elevene utvikler seg både med og uten hjelp fra læreren (Bråten & Thurmann-Moe, 1998), så det bør

presiseres at man bør tilstrebe å gi elevene veiledning og hjelp mens de arbeider med oppgavene. Kanskje er dette en praksis flere lærere burde vurdere, dersom de vil tilpasse for de høytpresterende elevene, utover det å gi spontane tilbakemeldinger?

Norskfaget, som et av skolens største fag, skal ha en egenart som inviterer til og muliggjør tilpasset opplæring (Maagerø, 2011). Gitt at norsklærere har, og kjenner til, de nødvendige didaktiske verktøyene som kan benyttes for å differensiere undervisningen for de høytpresterende elevene, kan de møte Opplæringslovens krav om å gi samtlige elever, uavhengig av deres evner, forutsetninger og faglige nivå, en tilpasset opplæring.

Litteraturliste

Bainbridge, C. (2017). *High Achiever and Gifted Student Differences*. Verywell Family.

Hentet fra <http://giftedkids.about.com/od/glossary/g/High-Achiever.htm>

Baltzer, K. & Kyed, O. (2005). *Undervisning af elever med særlige forudsætninger* (2. utg.).

København: Kroghs Forlag.

Berge, K. L. (2005). Tekstkulturer og tekstkvaliteter. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F.

Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse. Bind II: Norskeksamen som tekst* (s. 11-187). Oslo: Universitetsforlaget.

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2008). Tilpasset opplæring under kunnskapsløftet – intensjoner

og skoleutvikling. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 9-24). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Blikstad-Balas, M. (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School – What do Students

Use Their Laptops for During Teacher Instruction? I *Nordic Journal of Digital Literacy*, 02(7), s. 81-96.

Brevik, L. M. & Blikstad-Balas, M. (2014). "Blir dette vurdert, lærer?" Om vurdering for

læring i klasserommet. I E. Elstad (red.) & K. Helstad, *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 1-13). Oslo: Universitetsforlaget.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode (Wenche

Hansen, Overs.). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-44). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt

for pedagogisk praksis. I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Burrow, J., Dooley, M., Wright, T. & DeClou, L. (2012) *A Report on the Postsecondary*

Decisions of High-Achieving Students in Ontario. Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario.

- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Dahlöf, U. (2002). Nålsögon, styrgrupper eller individanpassat ramsystem? Om ofullbordade reformtankar och läroplansalternativ i gymnasieskolan. I *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 7(3), s. 218-232.
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. N. (2008). Mulig å mestre: Vurdering og tilpasset opplæring i norsk. I *Spesialpedagogikk*, 73(3), s. 28-39. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Damsgaard, H. N. & Eftedal, C. I. (2014). ... *men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engh, K. R. & Høihilder, E. K. (2008). Elevvurdering og tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 58-79). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evensen, L, S. (2003). *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet). Sammendragsrapport juni 2003*. NTNU. Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/csstorage/vedlegg/evensen.pdf>
- Fjelly, B. & Bjerkeseth, A. W. (2015, 29. september). *August (12) tar matte med fire år eldre elever*. I NRK Buskerud. Hentet fra <http://www.nrk.no/buskerud/prosjekt-skal-lofte-de-skoleflinke-1.12577225>
- Gamlem, S. T. M. (2014). *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget* (Doktoravhandling). Stavanger: Universitetet i Stavanger, det humanistiske fakultetet.

- Gourvennec, A. F. (2016). Litteraturfaglig praksis: Avgangselevs retrospektive blikk på arbeid med litterære tekster i videregående skole. I *Nordic Journal of Literacy Research*, 2, s. 1-18.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Klauda. (2012). *Adolescent's Engagement in Academic Literacy*. Baltimore: University of Maryland.
- Halsted, J. W. (2009). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from pre-school to high school* (3. utg.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Hilmer, I. (2017). *Forfatterne i klasserommet. Tilpasset opplæring for ungdomsskoleelever med stort skrivetalent* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.
- Hoel, T.L. (2007). Omskriving- ein kritisk faktor i skriving og rettleiing? I S. Matre, og T. L. Hoel (red.), *Skriving for nåtid og framtid. Skriving i arbeidsliv og skole* (s. 63-76). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Horn, K. (1995). *Læreren som leder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Håstein, H. & Werner, S. (2004). *Men de er jo så forskjellige: Tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press.
- Jensen, R. (2007). *Tilpasset opplæring i en lærende skole: Om utvikling av læringsmiljøet*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

- Johnsen, S. (2016, 21. april). Stort engasjement omkring skole for evnerike barn. *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2016/april/stort-engasjement-omkring-skole-for-evnerike-barn/>
- Kjærnsli, M. & Roe, A. (red.). (2010). *På rett spor – Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kolberg, K.E., Kolberg kompetanse & European Council for High Ability. (2014). De evnerike elevene. I E.K. Høihilder, & L.G. Lingås (Red.), *Pedagogikk 8.-13. Trinn. Profesjonsutdanning av lærere* (s. 207-225). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kulik, J.A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. I N. Colangelo, S.G. Assouline & M.U.M. Gross (red.), *A Nation deceived: How schools hold back America's brightest students*, Volume II (s. 13-22). Iowa City: University of Iowa.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2012): *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kaarby, M. (2012). *Sterke skrivere, ulike veier til målet. Skrivestrategier hos to elever på 10. trinn* (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Lidén, H., Lien, M. & Vike, H. (2001). *Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LK06 (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet: Prinsipper for opplæringen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf
- Matre, S. (2009). Norskeleven – å vokse opp i en språk- og tekstverden. Om språk og språkutvikling. I Smith, J. (red). *Norskdidaktikk – ei grunnbok* (3. utg.) (s. 37-96). Oslo: Universitetsforlaget.

- Maxwell, J.A. (2013): *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Maagerø, E. (2011). Tilpasset opplæring i norskfaget i grunnskolen med vekt på lesing som grunnleggende ferdighet for alle. I Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling* (s. 147-172). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nes, K. & Sand, S. (2012). Vurdering som tilpasset opplæring? I T. O. Engen & P. Haug (red.), *I klasserommet: Studier av skolens praksis* (s. 102 – 119). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Nilsen, H. (2005). Hva sier sensor? Sensorkommentarer om tekstkvalitet. I K. L. Berge, L. S. Evensen, F. Hertzberg & W. Vagle (red.), *Ungdommers skrivekompetanse: Bind I. Norsksensuren som kvalitetsvurdering* (s. 115-158). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen. I T. Nordahl & S. Dobson (red.), *Skolen og elevens forutsetninger: Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning* (s. 193-211). Vallset: Oplandske Bokforlag.
- NOU 2016:4. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ot.prp nr. 46 (1997 – 1998). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-46-1997-98-/id158981/sec1>
- Reis, S.M., Eckert, R.D., McCoach, D.B. Jacobs, J.K. & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension and attitudes. I *Journal of Educational Research*, 101(5), s. 299-314.

- Randahl, A.-C. (2014). *Strategiska skribenter. Skrivprosesser i fysik och svenska* (Doktoravhandling). Örebro: Örebro Universitet.
- Robinson, N. M. (2008). The value of traditional assessments as approaches to identifying academically gifted students. I VanTassel-Baska, J. L. (red), *Alternative assessments with gifted and talented students* (s. 157-174). Waco, TX: Prufrock Press.
- Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roulston, K. (2010). *Reflective interviewing: A guide to Theory & Practice*. London: Sage Publications.
- Raaen, F. D. (2008). Tilpasset opplæring i et danningsperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 26-54). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaftun, A., Solheim, O. J. & Uppstad, P. H. (red.). (2014). *Leseboka: Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I E. Befring & R. Tange (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 540-558). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson (red.), A. B. Eggen & K. Smith, *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 23-39). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sousa, D. A. (2009). *How the gifted brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) (2006). ... og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2003). *Kultur for læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Strand, Lisa Stien. (2012). «Kanskje jeg har lyst på ei utfordring, eller noe sånt?». *Tilpasset opplæring for den faglig sterke eleven med fokus på skjønnlitteraturundervisning*. (Masteroppgave). Bodø: Universitetet i Nordland.
- Svenkerud, S. (2013). «Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. I *Acta Didactica Norge*, 7(1):2, s. 1-16.
- Tangen, R. (2008). Retten til utdanning for alle. I E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 128 – 153). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjønn, H. (2016). *Norsk muntlig eller muntlighet i norsk? En kritisk analyse av hva lærere og elever vektlegger i utformingen av vurderingskriterier* (Masteroppgave). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Torvatn, A. C. (2002). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen – en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem* (Doktoravhandling). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i norsk (NOR1-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg3--studieforberedende-utdanningsprogram>
- Vagle, W. (2005). Jentene mot røkla. Sammenhengen mellom sensuren i norsk skriftlig og utvalgte bakgrunnsfaktorer, særlig kjønn. I Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. & Vagle, W. (red). *Ungdommers skrivekompetanse: Bind II. Norskeksamen som tekst* (s. 237-272). Oslo: Universitetsforlaget.

VanTassel-Baska, J. (2002). Assessment of gifted student learning in language arts. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13(2), s. 67-85.

Vike, H. (2004). *Velferd uten grenser: Den norske velferdsstaten ved veiskillet*. Oslo: Akribes.

Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012 – Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Wendelborg, C., Røe, M. & Caspersen, J. (2016). *Elevundersøkelsen 2015 – Analyse av Elevundersøkelsen 2015*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Vedlegg 1-6

Vedlegg 1: Forespørsel om intervjudeltagelse i forbindelse med masteroppgave

Jeg tillater meg å kontakte dere for å forhøre meg om muligheten til å intervju en av norsklærerne deres. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo og arbeider med en norskdidaktisk masteroppgave om tilpasset opplæring for høytpresterende elever i den videregående skolen, og ønsker å rekruttere deltagere til forskningsprosjektet mitt. Jeg ser hovedsakelig etter norsklærere i Oslo, Akershus og Østfold, og ønsker én norsklærer fra hver skole jeg kontakter. Masterprosjektet er registrert og godkjent hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), og samtlige data som blir innsamlet i forbindelse med prosjektet vil derfor bli anonymisert.

Dersom en av norsklærerne deres ønsker å stille opp vil vedkommende få et informasjonsskriv om forskningsprosjektet, samt informasjon om samtykkeerklæring og taushetsplikt. Disse dokumentene finner du vedlagt.

Jeg kunne tenke meg å gjennomføre intervjuene i oktober og/eller november, men kan selvfølgelig være fleksibel i forhold til tidspunktet. Hele intervjuet, inkludert gjennomgang av taushetsplikt og intervjuguide, skal ikke ta mer enn 30 minutter.

Har skolen deres en norsklærer som kunne tenke seg å stille opp? Du må gjerne videresende denne mailen til fagleder dersom det er lettere, så kan jeg ta dialogen videre med vedkommende.

Dersom dere har spørsmål til studien må dere gjerne kontakte meg på e-post

██████████ eller telefon ██████████. Dere kan også kontakte min veileder Marte Blikstad-Balas på e-post ██████████.

Vennlig hilsen,

Aleksander Larsen

Masterstudent ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

Vedlegg 2: Informasjonsskriv om studien

Mitt navn er Aleksander Larsen og jeg er masterstudent på Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Jeg arbeider med en norskdidaktisk masteroppgave om tilpasset opplæring for høytpresterende elever i den videregående skolen, og har et ønske om å rekruttere deltagere til mitt forskningsprosjekt.

Prosjektets tema er tilpasset opplæring og differensiering for høytpresterende elever. Opplæringsloven §1-3 gir alle elever rett til en «opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger». Den handler om at alle elever skal få en opplæring som er tilpasset deres forutsetninger og evner, og at dette er en plikt skolen har ovenfor sine elever. Formålet med studien min er å undersøke hvordan norsklærere i den videregående skolen tilrettelegger undervisningen for denne elevgruppa, samt se på hva slags tanker og holdninger norsklærere har om høytpresterende elever.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Studien innebærer å delta i et dybdeintervju som varer i omtrent 30 minutter. Jeg ønsker å samle data fra personer som har egne erfaringer med fenomenet som skal studeres, og har derfor benyttet meg av en formålsbestemt utvelgelse av informanter.

Samtalen vil bli tatt opp på en lydopptaker fordi det er vanskelig å intervjuer og notere det som blir sagt samtidig. Intervjueren vil i ettertid høre gjennom båndet for å forsikre seg om at all nyttig informasjon er notert. Prosjektet er registrert og godkjent hos Norsk senter for forskningsdata (NSD). Samtlige data som blir innsamlet i forbindelse med prosjektet vil bli anonymisert, og i forkant av intervjuet går vi gjennom informasjonsskrivet, samtykkeerklæring og taushetsplikt.

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Jeg vil ikke samle inn personopplysninger, og deltagerne vil være anonyme i både datainnsamlingen og i masteroppgaven. Prosjektet avsluttes 01.06.2017, og alt materiale vil bli slettet og makulert etter endt studie.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og informanten kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen særskilt grunn. Ved ønske om å trekke seg etter intervjuet, vil all data og informasjon slettes umiddelbart.

Dersom du har spørsmål til studien, kontakt meg på e-post [redacted] eller telefon [redacted]. Du kan også kontakte min veileder Marte Blikstad-Balas på e-post [redacted].

Vennlig hilsen

Aleksander Larsen
Masterstudent ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Universitetet i Oslo

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Ja, jeg har lest informasjonen om undersøkelsen, og jeg som norsklærer samtykker til å delta i undersøkelsen og samtykker til at du tar kontakt for å avtale intervju.

Dato og underskrift

__/__/____

E-postadresse

Telefonnummer

Vedlegg 4: Intervjuguide

Del 1

1. Hva vil du si er en typisk høytpresterende elev i norsk?
 - a. Er de like?
 - b. Er det en krevende elevgruppe?
 - c. Trenger de mye hjelp?
 - d. Er det en type idealelev?
 - e. Klarer de seg selv?
2. Utover karakterer: Hva gjør at du kjenner igjen en høytpresterende elev i norsktimene?

Del 2

3. Hva gjør du for å differensiere opplæringen til de høytpresterende elevene i norsktimene dine?
4. Når er det lettest for deg å tilpasse opplæringen for de høytpresterende elevene i norsktimene dine? Når er det vanskelig å differensiere for de høytpresterende elevene?

Vedlegg 5: Prosjektvurdering fra NSD

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.07.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

55027	<i>Høytpresterende elever i norsk. En studie om tilpasset opplæring for høytpresterende elever i norsk på videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marte Blikstad-Balas
Student	Aleksander Larsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen



INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

OPPLYSNINGER OM ENKELTELEVER

Det oppgis at det ikke vil innhentes opplysninger om tredjeperson, slik som identifiserbare elever. Vi anbefaler at informantene rutinemessig minnes om sin taushetsplikt, og at de oppfordres til å omtale elever på en måte som ikke gjør dem identifiserbare. Intervjuer og informant har sammen ansvar for at taushetsplikten overholdes, og bør innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 01.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 6: Eksempel på analyseprosessen

Nedenfor vises et eksempel på hvordan jeg har bearbeidet og tolket de innsamlede intervjudataene fra de kvalitative intervjuene jeg holdt med de ulike informantene. Funnene er strukturert og kategorisert etter fargekoder i OneNote. Dette er et utdrag fra to av intervjuene.

Fargekodene er som følger:

Grå: Informantenes forståelse av de høytpresterende elevene. Eksempler er kjennetegn, egenskaper eller ferdigheter de velger å fremheve. Denne fargekoden er ikke brukt i løpende tekst..

Gul: Svar som er knyttet til differensiering og tilpasning av undervisningen for de høytpresterende elevene i norsk. Ikke brukt i løpende tekst.

Grønn: Svar tilknyttet informantenes forståelse av de høytpresterende elevene som er brukt i analysekapittelet (kapittel fem). Dette er svarene som er brukt i løpende tekst.

Turkis: Svar tilknyttet informantenes differensieringsstrategier som er brukt i analysekapittelet, altså i løpende tekst.

Eksempel på kategorisering og fargekoding:

Hva vil du si er en høytpresterende elev i norsk?	
Ingrid	<p>Hm ... ja, det er kanskje noen som jeg ser nærmeste kanskje sprengte karakterskalaen littegran. Eller noen som lett kan få for lite utfordring med helt vanlig oppgaver eller som blir fort ferdige med oppgavene de får utlevert da. Hm ... ja, høytpresterende elever kan være de som har et høyt abstraksjonsnivå, for eksempel (...).</p> <p>I: Kan du forklare det?</p> <p>Ingrid: Ja, altså evnen til å tenke abstrakt (...) at de har evne til å for eksempel lese mellom linjene, kan være en ting. At de kan se virkemidler som brukes i litteratur, at de kan se det helt selv. Alt det her avhenger kanskje av et slags godt abstraksjonsnivå, da. De er også flinke til å trekke paralleller mellom norsk og andre fag – at de kanskje har tilleggsfag som historie og filosofi, eller har kommunikasjon og kultur, også greier de å trekke paralleller og sette fagene på en måte ... at de setter ned de vanntette skottene det ofte er mellom fagene. Det bryter de ned helt selv da De bare ser sammenheng mellom norsk og historie for eksempel.</p>
Helene	<p>Det er en elev som har et stort ordforråd, både aktivt og passivt. Og som (...) ... Jeg holdt på å si en som bidrar veldig aktivt, men det er ikke alltid tilfellet med mindre man tilrettelegger for det, men som har meget gode responser på oppgaver – både muntlige og skriftlige – som ligger på høyt nivå, da. Det blir litt tautologisk, dette her, men det er jo én måte å si det på.</p>