

Lisbeth M. Brevik

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

Email: l.m.brevik@ils.uio.no

Ann Elisabeth Gunnulfsen

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Universitetet i Oslo

Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial

Sammendrag

Tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i norsk skole og innebærer at alle elever har krav på differensiert undervisning. Samtidig er differensiering utfordrende å ivareta både for erfarne og mindre erfarne lærere. I denne artikkelen argumenterer vi for at det er viktig at lærerutdannere gir studentene både undervisning og veiledet trening om differensiering. I studien har vi bedt lærerstudenter ta utgangspunkt i elever de har hatt i sin 12-ukers praksis i ungdomsskolen eller videregående skole, og som de har opplevd som høytpresterende med stort læringspotensial. De reflekterer over spørsmål knyttet til kjennetegn ved disse elevene, samt deres mestring og behov. Studien bruker intervjudata fra 322 lærerstudenter ved Universitetet i Oslo i perioden 2013-2015. Vi diskuterer hvordan kunnskap om lærerstudenters refleksjoner om differensiering for disse elevene kan bidra til å styrke fremtidens lærerutdanning.

Nøkkelord: differensiering, lærerutdanning, lærerstudenter, tilpasset opplæring, læreres profesjonsfaglig kompetanse

Abstract

Adapted teaching is a key principle in Norwegian school. This indicates that all students have the right to differentiation, which creates a complexity that is challenging for experienced and novice teachers alike. In this article we argue the importance of including differentiation as a topic as well as guided training in practising differentiation at campus. In this study we asked student teachers to reflect on the students in the classes they had taught for 12 weeks at the practice schools, and to characterise high potential students. The student teachers were asked to reflect on these students' characteristics, mastery, and needs. The study includes data from interviews among 322 student teachers at the University of Oslo in 2013-2015. We discuss how knowledge about student teachers' reflections about differentiation for high potential students, might enhance future teacher education.

Key words: differentiation, teacher education, student teachers, adapted teaching, teacher professional development

Innledning

Hvordan vi kan differensiere undervisningen for den enkelte elev er et tema som engasjerer alle som forholder seg til skolen som læringsarena. I denne artikkelen ser vi på hvordan lærerstudenter knytter egne erfaringer fra differensiert undervisning i klasserommet til lærerutdanningens undervisning om differensiering – med fokus på differensiering for høytpresterende elever med stort læringspotensial. Det å mestre differensiering i klasserommet er ansett som en viktig kompetanse for den profesjonelle læreren (KD, 2011).

Fosse (2014) har påpekt at “differensiering og differensiert undervisning er begreper som i sterk grad knyttes til tilpasset opplæring”, et prinsipp som er nedfelt i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet [KD], 1998). Hun definerer differensiering som “tilpasning av undervisningen til elevenes individuelle forskjeller” (Fosse, 2014, s. 423). Differensiering skal bidra til at elevene utvikler seg innenfor og på tvers av fag. Det gjelder også elever med særlige vansker eller *særlige evner og talenter* på ulike områder (UDIR, 2006, s. 4, vår utheving), og målet er at elevene skal få en opplæring som er tilrettelagt for den enkeltes evner og forutsetninger (KD, 2011, s. 20). Hva som legges i begrepene “evner”, “talenter” og “forutsetninger”, er likevel ikke definert.

Imidlertid viser det seg at lærere ofte opplever at de først bør ivareta elever som av ulike grunner ikke får utbytte av ordinær undervisning, og dermed gjenstår spørsmålet om hvordan undervisningen kan differensieres for de øvrige elevene i samme klasse samtidig (Bunting, 2014; Idsøe, 2014; Tomlinson, 1999). Fosse (2014) har argumentert for å bruke lærerutdanningen til å gi lærerne større grad av autonomi i utøvelsen av differensiert undervisning. Dette synet er i tråd med internasjonal forskning om betydningen av å undervise lærerstudenter om effektiv differensiering (Darling-Hammond, 2010; Grossman, 2005), ikke minst fordi lærerstudenter opplever dette som svært vanskelig å gjennomføre i praksis – både for lavt- og høytpresterende elever (Santangelo & Tomlinson, 2012; Tomlinson mfl., 1997).

I denne artikkelen setter vi søkelyset på høytpresterende elever som har stort læringspotensial, og vi diskuterer hvordan de kan ivaretas på en best mulig måte. Høytpresterende elever defineres her som elever som oppnår karakterer over middels, skårer høyt på nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eller mestrer over middels i andre vurderingssituasjoner. Samtidig legger vi til grunn at elever med stort læringspotensial ikke nødvendigvis er høytpresterende, men at høytpresterende elever kan ha et stort læringspotensial (Renzulli, 2012). Det betyr ikke at elever som er lavtpresterende ikke kan ha et stort læringspotensial. De er imidlertid ikke en del av denne studien.

I likhet med tidligere forskning (Darling-Hammond, 2010; Fosse, 2014; Grossman, 2005; Santangelo & Tomlinson, 2012) mener vi at differensiering er et viktig tema i lærerutdanningen. I tillegg argumenterer vi for at dette temaet med fordel kan inkludere differensiering for høytpresterende elever med stort

læringspotensial. Dette kan gjøres ved å koble læringsteori med praktisk trening på campus, og ved å koble lærerstudentenes praksisbaserte erfaringer med differensiering fra klasserommet. På denne måten får lærerstudentene erfaring med å designe og gjennomføre differensiert undervisning også for disse elevene. Lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo (UiO) har hatt dette som tema siden 2013, og denne artikkelen bygger på intervjudata samlet inn blant 322 lærerstudenter i forbindelse med forelesninger i perioden 2013–2015.

Artikkelen starter med et overblikk over lærerutdanningen ved UiO. Videre gir vi en kort gjennomgang av forskning om differensiering i skolen og i lærerutdanningen. Vi ser dette i et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Deretter presenterer vi metode og resultater basert på studenters praksisbaserte beskrivelser av høytpresterende elever med stort læringspotensial – elever de har undervist i 12 uker i løpet av et skoleår – og differensiering for disse. Til slutt diskuterer vi implikasjoner for norsk lærerutdanning.

Kontekst

Lærerutdanningen ved UiO utdanner lærere for undervisning på trinn 8–13 og inkluderer en komponent med pedagogisk utdanning (PPU). Denne kan enten tas som ett år i det fem-årige lektorprogrammet, som ett-årig PPU heltidsstudium, eller over halvannet år som PPU deltidsstudium. I løpet av studiene har studentene til sammen 12 uker med praksis i skolen. På PPU deltid har disse ukene vært fordelt over alle tre semestrene (3+3+6 uker), og på heltidsstudiene var ukene fordelt over to semestre (4+8 uker). Heltidsstudentene hadde all praksis ved samme skole, mens deltidsstudentene kunne ta de siste 6 ukene ved egen skole hvis de allerede var i jobb. Dette betyr at de underviste de samme elevene i løpet av praksisen. Gjennom dette fikk de god kjennskap til elevene.

I det siste semesteret var differensiering et hovedtema. Studentene som denne studien tar for seg, hadde i løpet av lærerutdanningen blitt undervist i læringsteorier og differensiering for alle elever, men umiddelbart etter den siste praksisperioden fikk de en forelesning som rettet seg konkret mot høytpresterende elever med stort læringspotensial.

Nyere amerikansk forskning viser at de sterkeste og mest effektive lærerutdanningene gir studentene anledning til å koble teori og praksis (Hammerness & Klette, 2015). Likevel har lærerutdanningen i Norge blitt kritisert for manglende praksisrelevans og relasjoner til praksisfeltet, og lærerstudenter har oppfattet et gap mellom teori og praksis (Hammerness & Klette, 2015). I undervisning om differensiering for lærerstudentene ved UiO, har målet vært at teori som introduseres og bearbeides på campus, skal bidra med perspektiver, refleksjoner og arbeidsmåter som er relevante for lærerstudentenes praksis. Differensiering skal ikke bare brukes i lærerutdanningen, men gi studentene kunnskap og erfaring for å fortsette å sette teori og praksis i sammenheng også etter at utdanningen er over. På den måten

har lærerutdanningen ved UiO ønsket å legge et grunnlag for at studentene skal kunne utvikle seg som lærere i en kontinuerlig profesjonsfaglig prosess (Brevik & Rindal, 2015).

Hva vet vi om differensiert undervisning?

Studier viser at selv om differensiering er et mål, blir det i liten grad gjennomført i klasserommet (Moon, Tomlinson, & Callahan, 1995; Stodolsky & Grossman, 2000; Santangelo & Tomlinson, 2012). Dette begrunnes med at lærere verken ser behovet for det eller har kunnskap om hvordan de kan gjennomføre det. Hardre og Sullivan (2008) fant i sin studie at flertallet av lærerne ved 19 ungdomsskoler og videregående skoler manglet strategier og kunnskap til å motivere elever med ulikt faglig ståsted. På den ene siden kan lærere bruke karakterer og testresultater for å få informasjon om høytpresterende elever. På den andre siden vil det være elever med stort læringspotensial som slike kriterier ikke fanger opp fordi de har styrkene sine på andre områder enn det som gjenspeiles i karakterer og tester (Claxton, 2007; Renzulli, 2012; Skogen, 2015).

Funnene i disse studiene står i sterk kontrast til Tomlinson mfl. (2003), som påpeker at effektiv differensiering er forankret i læreres forståelse for elevers unike behov så vel som fellestrekk. Studier viser at dersom differensiert undervisning blir gjennomført konsekvent og med entusiasme, så har det gevinst for både komplekse og sammensatte elevgrupper (Stodolsky & Grossman, 2000; Tomlinson, Brimijoin, & Narvaez, 2008). Dette er i tråd med Banks mfl. (2005), som har påpekt lærerens betydning ved design og gjennomføring av differensiert undervisning: “All teachers must be prepared to take into account the different experiences and academic needs of a wide range of students as they plan and teach” (s. 233).

Tidligere studier har vist at lærerstudenter ikke får tilstrekkelig opplæring i hva differensiert undervisning innebærer (Darling-Hammond, 2010; Grossman, 2005). Studiene viser at i tillegg til å gi lærerstudentene undervisning om differensiering, er det et behov for å tilby dem praktisk trening i å gjennomføre differensiert undervisning på campus med veiledning fra sine lærerutdannere. Samtidig viste Tomlinson mfl. (1997) i en studie blant 70 lærerstudenter fra seks universiteter at de opplevde det som svært vanskelig å gjennomføre differensiert undervisning i praksis – for både lavt- og høytpresterende elever – selv etter å ha fått undervisning og veiledet trening på campus. Flere av disse studiene konkluderte også med at i tillegg til at lærerstudentene får undervisning om og trening i differensiering på campus, bør lærerutdannere selv bruke differensiering i sin undervisning (Darling-Hammond, 2010; Grossman, 2005). Basert på behovet for at lærerutdannere også gjennomfører differensiert undervisning, valgte vi å designe vår studie rundt aktivering av lærerstudentenes forkunnskaper, som er en differensieringsstrategi.

Utfordringer knyttet til manglende differensiering

Vi ser lærerens betydning for valg av differensiering også i nyere norske studier. Blikstad-Balas (2012) bekreftet poenget om hvor ulike de høytpresterende elevene er. Hun har forsket på hva elever gjør mens læreren underviser i en studiespesialiserende klasse på videregående. Klassen hadde høye opptakskrav og faglig sterke elever. Hun fant at elevene brukte tiden i undervisningen veldig ulikt. Mens noen gjorde ting som ikke samsvarer med å være "høytpresterende" i tradisjonell forstand (som å lese nettaviser og spille spill), tok en annen elev skolerelaterte notater hver eneste time. I de observerte timene fikk ikke elevene differensiert undervisning, og læreren kommenterte ikke hva elevene gjorde.

I en annen studie fant Brevik (2015) at elever på yrkesfag fikk mer differensiering enn elever på studiespesialiserende. På yrkesfag fikk de utfordringer tilpasset faglige behov, både individuelt og som gruppe, mens elever på studiespesialiserende fikk oppgaver de mestret på kort tid, uten krav til at de brukte tilegnet kunnskap på en selvstendig måte. Forskjellen mellom elevgruppene ble tydelig når elevene på yrkesfag fortalte at de gjorde oppgavene fordi det hjalp dem å forstå, mens elevene på studiespesialiserende sa de gjorde det fordi læreren sa det, ikke fordi de opplevde det som nyttig. Et tankevekkende aspekt ved disse funnene er at elevene på studiespesialiserende var sterkere lesere både i norsk og engelsk enn elevene på yrkesfag, basert på resultater fra nasjonale kartleggingsprøver.

En tredje studie viste at en gruppe elever på yrkesfag skåret under bekymringsgrensen på kartleggingsprøven i lesing på norsk, mens de samtidig skåret 71–100 % på en tilsvarende leseprøve i engelsk (Brevik, i trykk). Disse elevene representerer en utfordring i forbindelse med differensiering: Er de høytpresterende i engelsk lesing, men ikke i norsk, og kan de anses å ha stort læringspotensial i ett eller begge fag? Selv uttrykte elevene i intervjuer at undervisningen avgjorde hvorvidt de deltok aktivt, og at deres interesser for engelsk på fritiden, blant annet ved å spille onlinespill, aldri ble trukket inn i undervisningen.

I en fjerde studie, om oppfølging av nasjonale prøver på ungdomstrinnet, fant Gunnulfsen og Møller (akseptert for publisering) at resultatene primært ble brukt til å legge til rette for undervisning for dem som skåret lavest på prøvene. Både skoleledere og lærere rapporterte at resultatene ikke ga dem informasjon om hvordan høytpresterende elever kunne få oppgaver tilpasset deres evner og behov. Paradoksalt nok sa skolelederne at de nasjonale prøvene kun bekreftet det de allerede visste om de lavest presterende elevene.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet er det gjennomført nasjonale evalueringer av reformen (bl.a. Hodgson, Rønning og Tomlinson, 2012) som påpeker at det er utfordrende å skulle drive differensiert undervisning for alle (den sosiale dimensjonen) og samtidig skulle styrke den enkelte elevs læringsutbytte (den faglige dimensjonen). I offentlige utredninger om fremtidens skole er det interessant å se at denne tosidige utfordringen ved differensiering

trekkes frem. I en utredning om fremtidens skole påpekes det at norsk skole står overfor utfordringer knyttet til å løfte elevenes faglige kompetanse og samtidig se sammenhenger mellom deres faglige, sosiale og emosjonelle kompetanser (NOU2014:7). I tillegg vektlegges det at elevene må ha en aktiv rolle i undervisningen, og at de må øve seg på å mestre utfordringer i et trygt og samarbeidsorientert læringsmiljø (NOU2015:8). En konsekvens av å anse differensiering ikke bare som et faglig, men også som et sosialt fenomen som skjer mellom elever og mellom lærere og elever, er at vi må studere situasjoner der de befinner seg – og undersøke mønstre i klasseromssituasjonene. Det er dette vi ser på i denne studien fra lærerstudenters ståsted.

Teoretiske perspektiver om differensiering

I et sosiokulturelt læringsperspektiv skjer differensiering i sosiale læringssituasjoner hvor det er et kontinuerlig og dynamisk forhold mellom elevene og de ressurser og krav de møter i skolen (Claxton, 2007; Daniels, 2008; Vygotsky, 1978). Innenfor dette læringssynet er ikke elevene passive mottakere av informasjon (Daniels, 2008), men tar aktivt del i egen læring og utvikling (Claxton, 2007). De engasjerer seg i oppgaver, og prøver å skape mening både personlig og sosialt. Aktiv deltakelse i læringsmiljøet gjør eleven i stand til å se sammenhenger mellom personlige refleksjoner og felles meningsskaping i klasserommet. Lærerens rolle handler om å identifisere elevenes styrker og behov for utvikling, og om å designe undervisning som ivaretar behovene og krever at elevene deltar aktivt.

Med utgangspunkt i synet på betydningen av den aktive elev og læreren som tilrettelegger, trekker vi inn Tomlinsons teori om differensiering (Tomlinson, 1999) for alle typer elever, både “struggling, advanced, and in-between students” (s. 2) og Renzullis teori om differensiering for elever med stort læringspotensial (2002, 2005, 2012). I tillegg trekker vi inn Skogen (2015), som ser på differensiering i form av talentutvikling for elever i en norsk kontekst.

Tomlinson (1999) understreker lærerens betydning ved differensiering. Hun viser hvordan læreren kan tilpasse innholdet (*content*), arbeidsprosessen (*process*) eller produktet (*product*), avhengig av elevenes potensiale (*readiness*), interesser (*interests*) og læringsprofil (*learning profile*). Hun beskriver hvordan en slik tilpasning bidrar til elevenes utvikling (*growth*), motivasjon (*motivation*) og effektivitet (*efficiency*), og argumenterer for at læreren må ta utgangspunkt i hva som kjennetegner elevene og hvor de er i læringen sin for å kunne legge til rette for differensiering. Videre påpeker hun at læreren må ha faglige ambisjoner på elevenes vegne og legge til rette for læring, samtidig som det er viktig at læreren designer et godt læringsmiljø. Dette beskriver hun som “god stemning” i klasserommet, noe som er et godt utgangspunkt for å møte den enkelte elevs behov for bekreftelse, deltakelse og utfordringer (Santangelo & Tomlinson, 2012).

I en norsk kontekst trekker Skogen (2015) frem noen av de samme aspektene som Santangelo og Tomlinson (2012) når det gjelder å ha ambisjoner på vegne av elevene og legge til rette for elevenes behov. Han peker på at for å utvikle *talent* hos elevene, kreves det dybdelæring, noe som igjen krever energi og utholdenhet fra elevenes side. Han mener elevene trenger lærerens veiledning for å kunne ta ansvar for egen læring, og at faktorene som er mest avgjørende for å fremme gode prestasjoner, er at elevene vet hva som skal læres, at de har konkrete arbeidsoppgaver og kan vurdere egen fremgang samtidig som de har motivasjon og utholdenhet og finner sin plass i klassens arbeidsfellesskap. Skogen (2015) vektlegger dermed også læringsmiljøets betydning for å utvikle talent. Samtidig gir hans vektlegging av motivasjon, energi og utholdenhet gjenklang i Renzullis (2012) læringsteori.

Renzulli (2002, 2005, 2012) har utviklet teorien om begavelsens tre ringer for å beskrive hvordan vi kan utvikle elevenes læringspotensial (*develop high potentials*) og identifisere egenskaper ved disse elevene (*high potential students*) (Renzulli, 2012, s. 151). Han understreker at dette ikke må forveksles med “evnerike elever” (*gifted students*):

I try to stay away from the G-word, especially when others write about it as an entity (noun or object — e.g., “he or she is gifted”), preferring to talk and write about high potential students and using the G-word as an adjective (e.g., he or she is a gifted [superior, advanced, innovative, exceptional, persuasive, compelling] writer for his or her age or compared with others her age)¹

(se også Renzulli, 1998, 2005, 2012)

Han skiller mellom elever som er identifisert som evnerike ut fra kognitive tester, og som gjerne tilbys undervisning i egne grupper, og de øvrige elevene i det ordinære klasserommet. Som nevnt innledningsvis, bekrefter han at elever med stort læringspotensial ikke nødvendigvis er høytpresterende, men at høytpresterende elever kan ha et stort læringspotensial (Renzulli, 2012). Han beskriver tre egenskaper som i ulike kombinasjoner kjennetegner elevene: (a) evner over gjennomsnittet (*above average ability*), (b) oppgaveforpliktelse (*task commitment*) og (c) kreativitet (*creativity*). Evner over gjennomsnittet kjennetegnes av at eleven kan abstrahere, tilpasse seg nye situasjoner, hente informasjon raskt og nøyaktig og bruke den på spesifikke fagområder ved å skille relevant fra irrelevant informasjon, samt å gjennomføre problemløsning ved avansert bruk av kunnskap og strategier. Han påpeker at dette er knyttet til intelligens, og at det derfor påvirkes minimalt av undervisning. Oppgaveforpliktelse knyttes til motivasjon, og dermed egenskaper som kan utvikles, slik som utholdenhet, beslutsomhet, viljestyrke og positiv energi. Kreativitet beskrives ved at elevene viser nysgjerrighet, originalitet, oppfinnsomhet og risikovillighet og samtidig utfordrer konvensjoner og tradisjoner. Han presiserer at disse egenskapene ikke er gjensidig utelukkende,

men at distinksjonen er nyttig som et verktøy for å kunne identifisere elevers styrker og behov for utvikling.

Både Renzulli (2002) og Skogen (2015) mener at elever som oppnår gode karakterer kan være underyttere hvis mestringen ikke sammenfaller med talentet eller potensialet deres. I likhet med Tomlinson (1999) påpeker de at sosiale og emosjonelle kompetanser som interesse og motivasjon er viktige i tillegg til kognitive kompetanser, ved at elevene ikke bare gjennomfører oppgaver de mestrer, men også takler usikkerhetsmomenter og risiko. Et hovedargument i denne artikkelen er at det er relevant å identifisere kjennetegn ved de høytpresterende elevene med stort læringspotensial, ikke for å plassere dem i en kategori, men for å gjenkjenne deres styrker og behov for utvikling og bruke denne kunnskapen i arbeidet med differensiert undervisning.

Målet med artikkelen

Forskningsspørsmålet i denne artikkelen er: *Hvordan karakteriserer lærerstudenter høytpresterende elever med stort læringspotensial og deres behov for differensiert undervisning?* I tillegg har vi seks underspørsmål:

- (1) Hva kjennetegner elevene?
- (2) Hva er elevene gode til?
- (3) Hva gjør elevene trygge?
- (4) Når er elevene best – før, under eller etter en aktivitet?
- (5) Hva må elevene jobbe med?
- (6) Hva må du [som lærerstudent] hjelpe elevene med?

Spørsmål 1, 2, 5 og 6 er begrunnet i Renzullis (2012) tre dimensjoner, Skogens (2015) talentutvikling og Tomlinsons (1999) ulike områder for differensiering. Spørsmål 3 er begrunnet i Skogens (2015) og Santangelo og Tomlinson (2012) vektlegging av læringsmiljø. Spørsmål 4 er en utdyping av Tomlinsons (1999) teori om differensiering ut fra prosess og Renzullis (2002) oppgavebevissthet i læringsprosessen.

I artikkelen fokuserer vi på differensiering innenfor klassens rammer (en inkluderende kontekst). Målet er dermed å undersøke hvordan lærerstudentene basert på sitt læringsteoretiske grunnlag og praksiserfaringer karakteriserer disse elevene, og hvordan de samtidig beskriver elevenes behov for differensiert undervisning.

Metode

Studien bygger på kvalitative data fra intervjuer i store grupper, for å initiere interaksjon mellom lærerstudentene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Deltakere og datainnsamling

322 lærerstudenter ved UiO, fordelt på fem ulike kull (2013–2015), deltok i studien. Felles for studentene var at de umiddelbart før datainnsamlingen hadde avsluttet sin 12-ukers praksis ved ungdomsskoler eller videregående skoler og var i avslutningen av lærerutdanningen. Dataene ble innhentet de første 45 minuttene av en 90 minutters forelesning om differensiering for høytpresterende elever med stort læringspotensial. Forelesningen skal derfor ikke ha påvirket studentenes svar. I og med at forelesningen var frivillig for alle studentene på tvers av didaktisk fag, varierte antall deltakere med både oppmøtet og størrelsen på kullet. Vi opplyste om at deltakelsen var frivillig og anonym (Busher & James, 2012).

Tabell 1

Deltakere og datainnsamling

Semester	Studie	Datainnsamling	Antall deltakere
2013 vår	PPU heltid	Gruppeintervju	50
2013 høst	Lektorprogrammet	Gruppeintervju	52
2014 vår	PPU heltid	Gruppeintervju	98
2014 høst	Lektorprogrammet	Gruppeintervju	37
2015 vår	PPU deltid	Gruppeintervju	85
SUM			322

Note. PPU = Praktisk Pedagogisk Utdanning.

Intervjuene ble gjennomført for hvert av studentkullene vist i Tabell 1 (vår 2013 – vår 2015). Brevik stilte spørsmål og observerte deltakelse, mens Gunnulfsen noterte svarene i tankekart på tavlen. Studentene kommenterte det som ble sagt av andre, og på denne måten ble intervjuene gjennomført i tråd med prinsippene for fokusgrupper, selv om gruppene her var større (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi stilte seks spørsmål uavhengig av fag: (1) Hva kjennetegner elevene? (2) Hva er elevene gode til? (3) Hva gjør elevene trygge? (4) Når er elevene best – før, under eller etter en aktivitet? (5) Hva må elevene jobbe med? og (6) Hva må du hjelpe elevene med? For hvert spørsmål fulgte vi samme prosedyre: studentene reflekterte individuelt i ett minutt, summet i par i to minutter, og deretter deltok de i en felles diskusjon. Når det ble stille i salen, spurte vi om de hadde flere innspill, og så ventet vi ti sekunder før vi stilte neste spørsmål eller avsluttet. Vi tok lydopptak og transkriberte intervjuet i 2015.

Dataanalyse

Vi analyserte dataene i tre trinn (Tabell 2). Først kategoriserte vi tankekartene ved å gruppere synonymer og deretter bruke det mest frekvente ordet i stedet for synonymene. Så genererte vi ordskyer for hver kategori og analyserte de mest frekvente ordene. Til slutt analyserte vi transkripsjonen.

Tabell 2

Dataanalyse

	Mål	Analyse	Forskningsspørsmål
1. lesing (tankekart)	Kategorisere lærerstudentenes svar på hvert spørsmål	Identifisere synonymer og bruke samme begrep på dem.	Hvordan karakteriserer lærerstudenter høytpresterende elever med stort læringspotensial og deres behov for differensiert undervisning?
2. lesing (ordskyer)	Generere ordskyer av svarene til hvert spørsmål	Identifisere de mest frekvente temaene i hver ordsky.	
3. lesing (transkripsjon)	Identifisere utdypende forklaringer til svarene i tankekartene.	Identifisere om synonymene vi brukte representerte det studentene sa i forelesningen.	

Begrensninger

En begrensning i studien var at vi gjennomførte intervjuene i store grupper. Dette løste vi med *datatriangulering* (Creswell, 2013), ved at vi samlet data fra fem studentkull, fordelt på tre studieprogram over fem semestre. I tillegg validerte vi gruppeintervjuene med en digital spørreundersøkelse i et sjette studentkull ($n=35$) (2015). De fikk tilgang til undersøkelsen via en lenke til det digitale spørreskjemaet, og svarte ved bruk av mobiltelefon. Alle spørsmålene var åpne, med den antakelse at studentene gir en mer detaljert beskrivelse av meningene sine når de bruker sine egne ord (Fowler, 2009). For å styrke reliabiliteten – eller påliteligheten – i studien, brukte vi to strategier (Creswell, 2013). *Resultat-reliabiliteten* viste et stort samsvar mellom resultatene fra de fem kullene. I tillegg viser utdragene fra det transkriberte intervjuet at studentene innad i et kull bygget på hverandres uttalelser, og at de mente informasjonen de ga i intervjuene var uttømmende. Deretter brukte vi *inter- og intrarater-reliabilitet*, ved at begge forfatterne analyserte alle dataene, først hver for seg, og så sammen for å sikre en felles forståelse. Vi mener derfor at nettopp det designet vi har valgt på studien, kan gi fruktbare data.

Resultater

Et hovedfunn i denne studien er at lærerstudentene karakteriserer de høytpresterende elevene med stort læringspotensial som en heterogen gruppe med både faglige, kognitive, sosiale og emosjonelle behov, og som de synes det var vanskelig å designe og gjennomføre differensiert undervisning for. I funnene trekkes faglige og kognitive kompetanser frem som elevenes styrker (Renzulli, 2012; Skogen, 2015; Tomlinson, 1999), mens sosiale og emosjonelle kompetanser trekkes frem både under hva som gjør dem trygge og under hva de bør jobbe med (Santangelo & Tomlinson, 2012; Skogen, 2015). Interessant nok, på spørsmålet om hva lærerstudentene kan hjelpe disse elevene med i form av differensiert undervisning, vektlegger de både kognitive og sosiale kompetanser.

Dette samsvarer med et sosiokulturelt syn på læring (Claxton, 2007; Daniels, 2008; Vygotsky, 1978) og gir gjenklang i Ludvigsen-utvalgets beskrivelse av dybdelæring og fagovergripende kompetanser i fremtidens skole (NOU2015:8). I det følgende viser vi lærerstudentenes svar på hvert av de seks spørsmålene.

1. Hva kjennetegner elevene?



Figur 1. Lærerstudentenes beskrivelser av hva som kjennetegner de høytpresterende elevene med stort læringspotensial.

Ordskyen i Figur 1 oppsummerer studentenes svar på det første spørsmålet. Til venstre ser vi at det ifølge studentene var like mange gutter som jenter blant disse elevene. Det er konsensus om at elevene var reflekterte, at de så faglige sammenhenger og til en viss grad brukte læringsstrategier, overvåket egen læring og var kunnskapstørste. En av studentene utdypet elevenes evne til å se sammenhenger:

Student 1: Ja, jeg bare tenkte, nå har nesten alt det vi har snakket om kommet opp her, men en ting jeg hadde da var: ser sammenhenger da. Altså sånn i historiefaget at man klarer liksom å se en konflikt og sammenhengen mellom en annen konflikt, det er ofte det som skiller det, føler jeg da, en flink elev og en gjennomsnittselev.

I tillegg beskrev studentene egenskaper assosiert med oppgaveforpliktelse og motivasjon, som at elevene var målrettede, arbeidsomme, selvstendige og pliktoppfyllende i skolearbeidet, og at de brukte lærerens tilbakemeldinger. De beskrev i mindre grad kreative evner, slik som at elevene var spørrende, samt at de var utfordrende for lærerstudentene og samtidig ønsket faglige utfordringer. På tross av at de faglige kompetansene ble trukket frem som mest fremtredende,

ble bildet noe nyansert med motivasjon og emosjonelle kompetanser. Samtidig viser neste spørsmål at når vi gikk i dybden og spurte hva disse elevene var gode til, var det faglige og kognitive kompetanser som ble trukket frem.

2. Hva er elevene gode til?



Figur 2. Lærerstudentenes beskrivelser av hva de høytpresterende elevene med stort læringspotensial er gode til.

Som i Figur 1, er det også her stor oppslutning om at elevene ser faglige sammenhenger. I tillegg trakk de frem at elevene abstraherte det de lærte, altså gikk fra den konkrete læringssituasjonen i klasserommet til abstrakt forståelse av hva det de hadde lært, innebar, samt at de var reflekterte og hadde god formuleringsevne. Studentene trakk også her frem egenskaper assosiert med oppgaveforpliktelse og motivasjon, som at elevene var utholdende, målrettede, selvstendige, brukte lærers tilbakemeldinger, var strukturerte og prioriterte mellom oppgaver. Studentenes svar indikerer at de mente disse elevene primært hadde individuelle styrker. Likevel ser vi nederst til høyre at de i noe mindre grad, men like fullt, ble beskrevet som gode til å samarbeide.

Det er interessant å se at egenskaper som å se sammenhenger, være reflekterte, selvstendige og målrettet går igjen i Figur 1 og 2, mens elevenes kreative evner er mindre fremtredende i Figur 2. Dette viser at studentene mente faglige evner og motivasjon var mest kjennetegnende for høytpresterende elever med stort læringspotensial, noe som står i kontrast til spørsmål 3, hvor godt læringsmiljø ble trukket frem som helt avgjørende for disse elevenes opplevelse av trygghet.

3. Hva gjør elevene trygge?



Figur 3. Lærerstudentenes beskrivelser av hva som gjør de høytpresterende elevene med stort læringspotensial trygge.

Figur 3 viser hva studentene mener gjorde elevene trygge i undervisningssituasjoner. Det er større samsvar mellom svarene på dette spørsmålet enn de to foregående, noe vi ser ved at ordskyen består av færre ord. Det som ble trukket frem som mest trygghetsskapende, var et godt læringsmiljø. Studentene mente de høytpresterende elevene med stort læringspotensial ønsket å bli sett av læreren, og at det var viktig for dem å ha et godt læringsmiljø. De sa at elevene ønsket forutsigbarhet og hadde behov for anerkjennelse. Tre studenter, som bygget på hverandres svar, uttrykte det slik:

Student 2: Aksept for å være flink.

Student 3: Ja, det som gjør alle trygge er at de blir sett.

Student 4: Jeg tenker også at en faglig kompetent lærer kan gi dem trygghet nettopp i forhold til det å få aksept... oppmerksomhet.

Figur 3 viser også det Student 4 uttrykker, at elevene ble trygge av å ha kompetente faglærere, og at muligheten for medbestemmelse også skapte trygghet, blant annet gjennom elevsamtaler. Her har svarene dreid fra et individuelt, faglig og kognitivt fokus i de foregående spørsmålene og i retning

av relasjonelle, sosiale og emosjonelle behov. Både medelevers og lærerens roller synes å være viktig for disse elevenes følelse av trygghet i klasserommet.

I dette og de to foregående spørsmålene rapporterte studentene hvordan de karakteriserte elevene. Dette er et viktig utgangspunkt for å kunne designe differensiert undervisning for dem. I de neste spørsmålene ba vi studentene reflektere over læringsprosessen hos disse elevene.

4. Når er elevene best – før, under eller etter en aktivitet?

På spørsmålet om hvilken fase av undervisningen lærerstudentene mente de høytpresterende elevene med stort læringspotensial var best, svarte de hovedsakelig oppgavebevissthet og motivasjon i læringsprosessen. Svarene viste en marginal forskjell mellom de tre fasene, hvor elevene opplevdes som best før en aktivitet, noe som ble diskutert inngående. En student begrunnet det slik:

Student 5: Jeg er også enig i at de er flinke i alle [fasene], men jeg vil si mer før, spesielt når de begynner på et nytt tema så husker de mer fra før og de har lært seg mer på egenhånd. De kan også ... har også forkunnskaper som er langt over de andre.

I lys av denne studentens uttalelse er det verdt å merke seg at lærerstudentene påpekte at disse elevenes aktivering av forkunnskaper var noe de utmerket seg på sammenlignet med andre elever, men at dette varierte avhengig av læringsaktiviteten. Studentene påpekte også at elevene var gode på etterarbeid i form av tester, presentasjoner og innleveringer. Etter denne enigheten rundt elevenes oppgavebevissthet er det interessant å se studentenes varierte fremstilling av hva elevene burde jobbe mer med.

5. Hva må elevene jobbe med?

Da lærerstudentene ble bedt om å beskrive disse elevenes utviklingsområder, og dermed de mest sentrale områdene å ivareta innenfor differensiering for høytpresterende elever med stort læringspotensial, beskrev de en stor variasjon av kompetanser. Figur 4 illustrerer dette.



Figur 4. Lærerstudentenes beskrivelser av hva de høytpresterende elevene med stort læringspotensial må jobbe med.

At elevene må takle ikke å være best alltid og samtidig stresse mindre, var det lærerstudentene sa flest ganger. Dette handler om sosiale og emosjonelle kompetanser, samt å utvikle potensialet sitt. Studentene mente elevene burde jobbe hardere og disponere tiden bedre, utvikle bedre arbeidsvaner og større grad av selvstendighet, samt bruke tilbakemeldinger fra læreren i større grad enn de gjorde. Studentene mente også at disse elevene burde utvikle sine kreative og produktive evner ved å lære seg å takle utfordringer, våge å tenke utenfor boksen og relatere faglig utvikling til egne interesser. En lærerstudent sa det slik:

Student 6: Noen av de elevene da tenker utenfor boksen – som det står – men det er nok mange som ikke gjør det, så det å øve på kreativitet tror jeg er bra for mange.

I tillegg mente studentene at de høytpresterende elevene med stort læringspotensial rent faglig trengte å bli mer detaljfokuserte og samtidig utvikle breddekunnskap. Dette mente de at ikke sto i motsetning til hverandre, men var komplementære ferdigheter elevene ville ha utbytte av å utvikle. I tillegg mente studentene at disse elevene gjerne kunne utvikle ordforrådet sitt, reflektere over egen læring og bli bedre til å formidle kunnskapen sin. Til slutt trakk lærerstudentene frem sosiale og relasjonelle aspekter ved å påpeke at elevene med fordel kunne samarbeide mer med medelever.

6. Hva må du hjelpe elevene med?

De foregående svarene danner et interessant bakteppe for det siste spørsmålet, som handler om hvordan intervjuobjektene – som lærerstudenter og fremtidige lærere – kan hjelpe høytpresterende elever med stort læringspotensial med å ivareta behovene de har for differensiert undervisning.



Figur 5. Lærerstudentenes beskrivelser av hva de må hjelpe de høytpresterende elevene med stort læringspotensial med.

Som ordskyen i Figur 5 viser, var svarene på tvers av kullene nærmest unisont knyttet til det å ha ambisjoner på vegne av elevene og å gi dem anerkjennelse. Mange studenter hevdet at ambisjonene gjaldt både faglig innhold, prosess og produkter, og samtidig oppgavebevissthet. Et slående fellestrekk i beskrivelsen av elevenes behov for anerkjennelse var studentenes vektlegging av at dette var en sosial og emosjonell dimensjon. Igjen ser vi hvordan studentene bygget på hverandres svar og utdypet egne meninger om disse elevene i intervjuene:

Student 7: Det her har vi vært inne på før, men jeg tror at noe av det som er veldig viktig at læreren gjør for disse elevene er det at det blir aksept i klasserommet for at eleven er flink.

Student 8: At de ikke blir mobba eller gjort narr av.

Student 9: Bygge en aksept for det.

Det var også enighet blant studentene om at de burde bidra til å dempe et visst karakterfokus blant dem:

Student 10: Jeg tenker at det kanskje er smart for mange av dem å trekke dem litt vekk fra det karakterjaget, de er ofte så opptatt av å få seksere og seksere og seksere, men kanskje få dem til å bli bevisst på at det er andre ting som er viktige for at de skal utvikle seg også. Se på andre ting enn bare karakterer.

Lærerstudentenes beskrivelser av hva de må hjelpe de høytpresterende elevene med stort læringspotensial med, handlet i stor grad om at lærere kunne ivareta disse elevene bedre ved å skape anerkjennelse i et godt læringsmiljø, og samtidig hjelpe disse elevene med å finne utviklingsområder som de kan jobbe med. Ikke minst påpekte studentene at elevene selv må ville utvikle sitt potensial – at det ikke holder at de som fremtidige lærere har ambisjoner på vegne av dem hvis elevene ikke selv ønsker å utvikle seg. Den følgende uttalelsen representerer flere av studentenes bekymringer om at de syntes det var vanskelig å designe og gjennomføre differensiert undervisning for disse elevene. Denne studenten reflekterte på denne måten over hvordan lærere kan klare å differensiere undervisningen hvis ikke elevene selv er motiverte for det:

Student 11: Ja, men hva gjør vi når elevene selv ikke vil?

Disse beskrivelsene av høytpresterende elever med stort læringspotensial som en gruppe med faglige, kognitive, sosiale og emosjonelle behov, tror vi mange praktiserende lærere gjenkjenner. Den bekreftes også i forskningen som er gjengitt i denne artikkelen. Det komplekse synet på disse elevene som en heterogen gruppe ble uttrykt av en lærerstudent på denne måten:

Student 12: Jeg tenker kanskje at dette er en litt skummel øvelse, for jeg tenker at de kommer i veldig mange forskjellige drakter. De kan være både stille og utadvendte og de kan være... fremstå som at de trenger utfordringer eller at de ikke er interesserte i det hele tatt [...] og at man ikke nødvendigvis bare kan putte dem i en boks da.

Sitatet indikerer at lærerstudentene har et bredt syn på det å prestere høyt og samtidig ha stort læringspotensial, i tråd med Renzullis (2012) argument om at ulike evner eller kategoriene ikke er gjensidig utelukkende, men relevante for å identifisere elevenes styrker og behov.

Diskusjon

Innledningsvis i denne artikkelen spurte vi: *Hvordan karakteriserer lærerstudenter høytpresterende elever med stort læringspotensial og deres behov for differensiert undervisning?* Vårt hovedargument er at differensiering er et viktig tema i lærerutdanningen, men at undervisning om temaet ikke er tilstrekkelig i seg selv.

Intervjuene med fem kull lærerstudenter tyder på at utvikling av kompetanse i differensiering hviler på minst tre punkter: (1) inkludering av egenskaper ved spesifikke grupper elever, her de høytpresterende elevene med stort læringspotensial, (2) tydeliggjøring av hva differensiering for disse elevene innebærer og (3) helhetstenking i lærerutdanningen med forelesninger og veiledet trening på campus, og design og gjennomføring av differensiering i praksis. Vi vil nå diskutere implikasjoner av dette.

Hva kjennetegner høytpresterende elever med stort læringspotensial?

Lærerstudentene beskrev at disse elevene hovedsakelig karakteriseres ved deres kognitive kompetanser i en kombinasjon av det Renzulli (2002, 2005, 2012) beskriver som evner over gjennomsnittet og høy grad av oppgaveforpliktelse. Likevel påpekte studentene at elevene ikke mestret alle situasjoner, blant annet er kreativitet (Renzulli, 2012) mer eller mindre fraværende i lærerstudentenes karakteristikk av disse elevene. Selv om de beskrives som spørrende og nysgjerrige (kreativitet), er dette trekk som er mindre fremtredende enn egenskaper knyttet til oppgavebevissthet og evner. Elevene beskrives faktisk som både reflekterte og arbeidsomme, samtidig som de beskrives med ytterligere potensiale innenfor disse områdene.

Det er verdt å merke seg at ingen av studentene beskrev disse elevene ut fra testresultater, noe som gir gjenklang i Gunnulfsen og Møllers studie (akseptert for publisering) om manglende bruk av resultater fra nasjonale prøver til å differensiere undervisningen for høytpresterende elever. Samtidig er det viktig å ta med i betraktningen at det kan være noen "usynlig" høytpresterende med stort læringspotensial. Dette harmonerer med en studie som fant manglende tilrettelegging for elever som er høytpresterende i et fag og lavtpresterende i et annet (Brevik, i trykk), og med studier der høytpresterende elever ikke ble utfordret (Blikstad-Balas, 2012; Brevik, 2015). Disse studiene belyser Renzullis (2012) argument om at oppgaveforpliktelse og kreativitet er situasjonsbetingede egenskaper, og at det er vanskelig å vite hvilke elever som utvikler dette før vi har tilrettelagt for utfordrende situasjoner som vil gi elevene mulighet til å vise det.

Karakteristikkene av disse elevenes styrker står i kontrast til beskrivelsene av hva som gjør dem trygge, hva de trenger å utvikle seg på og hva lærerstudentene kan hjelpe disse elevene med. Betydningen av anerkjennelse og et faglig inkluderende læringsmiljø trekkes frem (Santangelo & Tomlinson, 2012; Skogen, 2015). Elevenes behov for forutsigbarhet, trygghet, anerkjennelse og det å bli sett er egenskaper som blir viktige å vektlegge i designet av differensiert undervisning.

Hvordan kan vi differensiere undervisningen for disse elevene?

Studentenes erfaringsbaserte refleksjoner på tvers av kullene var nærmest unisont knyttet til betydningen av å ha ambisjoner på vegne av elevene og å gi

dem anerkjennelse. Disse innspillene samsvarer generelt med prinsippet om tilpasset opplæring (KD, 1998) og differensiering (KD, 2011), som sier at alle elever skal møte faglige utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre. Det er mye som tyder på at differensiert undervisning for disse elevene bør inneholde en kombinasjon av kognitive, sosiale og emosjonelle kompetanser, i tråd med anbefalinger for fremtidens skole (NOU2015:8).

Det å ha ambisjoner på vegne av elevene kan gjennomføres ved differensiering av både innhold, prosess og produkt (Tomlinson, 1999). Funnene tyder likevel på at differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial bør ha som mål å differensiere selve læringsprosessen, noe som samtidig vil bygge på elevenes styrker (oppgavebevissthet), og behov for utvikling (kreativitet) (Renzulli, 2002, 2005, 2012). I tillegg kan differensieringen for disse elevene med fordel legge vekt på den tredje dimensjonen til Tomlinson (1999), der oppmerksomhet rettes mot elevenes interesser og læringsprofiler, for å bidra til økt motivasjon og effektivitet i læringsarbeidet. Fokuset på elevenes læringsprofiler er spesielt interessant fordi lærerstudentene vektla elevenes behov for anerkjennelse og det å bli sett (Santangelo & Tomlinson, 2012; Skogen, 2015), mens inkludering av elevenes interesser i undervisningen er i tråd med tidligere studier (Brevik, 2015; i trykk). Studentene ga uttrykk for at de følte seg tryggere på å differensiere undervisningen ut fra elevenes faglige behov enn ut fra elevenes behov for sosial og emosjonell støtte. Dersom lærere "ser" elevene og anerkjenner dem for det de mestrer og interesserer seg for, er det enklere å oppdage når elevene eventuelt *ikke* er trygge.

Det kanskje mest kontroversielle i lærerstudentenes svar er at de mener elevene på den ene siden må stresse mindre, og på den andre siden at de må lære å takle utfordringer og usikkerhet i oppgaver de ikke nødvendigvis vet hvordan skal løses. Dermed vil de lære å takle en viss form for risiko i læringssituasjonen. Med usikkerhet og risiko mener vi her oppgaver som ikke lett lar seg løse uten samarbeid og spørsmål, eller som krever ekstra kognitiv innsats for å forstå. Dette er i tråd med Idsøe (2014) og Renzulli (2002), som mener elever som oppnår gode karakterer likevel kan være underyttere hvis mestringen ikke sammenfaller med potensialet deres. I tråd med sosiokulturell teori er det viktig at eleven selv er aktiv i denne prosessen (Claxton, 2007; Daniels, 2008; Vygotsky, 1978), og differensiering bør derfor omfatte både individuelle tiltak og tiltak for fellesskapet (Fosse, 2014).

Hvordan kan lærerutdanningen legge til rette for differensiert undervisning?

Et viktig punkt i denne studien er å diskutere hvordan lærerutdanningen kan bygge opp kompetanse og trygghet knyttet til arbeid med denne elevgruppen. Vår studie viste at det var fruktbart å knytte lærerstudentenes praksiserfaringer

til teorier om differensiering. Studentene ga konkrete eksempler fra egen praksis og satte ord på at de opplevde det som vanskelig å gjennomføre differensiering i klasserommet. Dette er i tråd med det Tomlinson mfl. (1997) skriver om lærerstudenters utfordringer med å gjennomføre differensiering i praksis, selv etter å ha fått undervisning og veiledet trening i dette på forhånd.

Med utgangspunkt i tidligere forskning tyder funnene i vår studie på at lærerstudenter trenger mer trening i å designe og gjennomføre differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. Vi vil argumentere for at lærerstudentene ikke bare bør få forelesninger om dette, men at de både trenger veiledet trening på campus før de går ut i praksis og å reflektere over praksisen i etterkant. I tillegg vil det være positivt hvis lærerutdannere selv differensierer undervisningen sin og gjør lærerstudentene oppmerksomme på hvordan de gjør dette.

Kanskje kan vår datainnsamling i denne studien bidra med en modell på hvordan differensiering kan gjennomføres i store forelesninger. Vi bygget på prinsippet om differensiering av både innhold, prosess og produkt (Tomlinson, 1999) ved å aktivere lærerstudentenes praksiserfaringer. Dermed brukte vi deres potensiale, interesser og læringsprofil for å sette studentene i stand til å koble egen praksis til teorier om differensiering. Denne måten å jobbe på gjenspeiler et sosiokulturelt perspektiv på læring ved at studentene fikk vektlagt både sosiale og individuelle aspekter, noe som var tydelig i hvordan de bygget på hverandres uttalelser og utdypet hverandres svar. Målet var å bidra til lærerstudentenes motivasjon, effektivitet og profesjonsutvikling.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi diskutert hvordan lærerstudenters refleksjoner om høytpresterende elever med stort læringspotensial kan bidra med ny innsikt om denne elevgruppen i lærerutdanningen, og til utvikling av læreres profesjonsfaglige kompetanse. Ikke overraskende foreslår lærerstudentene at disse elevene – som beskrives med evner over gjennomsnittet og stor grad av oppgaveforpliktelse – med fordel kan få differensiert undervisning som kombinerer kognitive, sosiale, og emosjonelle kompetanser. Elevenes potensiale utvikles gjennom en kombinasjon av tilrettelegging i form av differensiert undervisning, og av aktiv deltakelse i form av egeninnsats. Målet er å bidra til motivasjon og effektivitet i læringsarbeidet. Vår studie tyder på at lærerstudentene trenger økt kompetanse om differensiering for denne spesifikke gruppen av elever. For å få dette til, kan lærerutdannere med fordel gå foran med å praktisere differensiering i egen undervisning.

Vi mener det er behov for mer forskning på hvordan lærere og lærerstudenter gjennomfører differensiering i klasserommet for de høytpresterende elevene med stort læringspotensial. Dette kan for eksempel gjøres gjennom

videoobservasjoner i klasserommet. Klarer man i tillegg å kombinere slike observasjoner med disse elevenes resultater og selvrapportering om opplevd differensiering, vil vi nærme oss et langt bredere bilde av elevene enn det vi har i dag. Disse elevene har minst like mye krav på differensiert undervisning som de øvrige elevene.

Referanser

- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P., Darling-Hammond, L. & Duffy, H. (2005). Teaching diverse learners. I Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (red.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (s. 232-274). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Blikstad-Balas, M. (2012). Digital Literacy in Upper Secondary School—What are students using their laptops for during teacher instruction? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2). 81-96
- Brevik, L. M. (2015). Strategies and shoes: Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: <http://10.1080/00313831.2015.1075310>
- Brevik, L. M. (i trykk). The Gaming Outliers: Does out-of-school gaming improve boys' reading skills in English as a second language? I Elstad, E. (red.), *Digital expectations and experiences in education*.
- Brevik, L. M. & Rindal, U. E. (2015). Fagdidaktisk makeover. Om utviklingen av en integrert studiedesign i engelsk didaktikk i lærerutdanningen. I U. E. Rindal; A. Lund & R. E. Jakhelln (red.), *Veier til fremragende lærer- utdanning* (s. 185-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunting, M. (2014). Innledning. I Bunting, M. (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 13–18). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Busher, H. & James, N. (2012). The ethical framework of research practice. In A. Briggs, M. Coleman & M. Morrison, (red.), *Research methods in educational leadership & management*. London: SAGE Publications.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn, *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 115–134.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. London and NY: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35–47.
- Fosse, B. O. (2014). Tilpasset opplæring, som begrep og virksomhet. I Stray, J. H. & Wittek, L. (red.), *Pedagogikk – en grunnbok* (s. 420-436). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fowler, F. J. (2009). *Survey research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Grossman, P. (2005). Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education. The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 425–476). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gunnulfsen, A. E., & Møller, J. (akseptert for publisering). National Testing: Gains or Strains? School Leaders' Responses to Policy Demands. *Leadership and policy in schools*.

- Hardre, P. L., & Sullivan, D.W. (2008). Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2059–2075.
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. I LeTendre, G. K. & Wiseman, A. W. (red.), *Promoting and sustaining a quality teaching workforce* (s. 239–278). Bingley: Emerald Press.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport. NF-rapport nr 4. Bodø: Nordlandsforskning.
- Idsøe, E. C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I Bunting, M. (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 165–181). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet [KD] (1998). Opplæringsloven. Oslo: KD.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kunnskapsdepartementet [KD] (2011). Meld. St. 22 (2010-2011) Melding til Stortinget. Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet. Oslo: KD.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, CA: Sage.
- Moon, T., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. (1995). *Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle school administrators and teachers* (Research Monograph 95124). Charlottesville, VA: National Research Center on the Gifted and Talented.
- NOU 2014:7. *Elevenes læring i fremtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: KD.
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: KD.
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67-75. DOI: [http:// 10.1207/S15327035EX1002_2](http://10.1207/S15327035EX1002_2)
- Renzulli, J. S. (2005). Applying Gifted Education Pedagogy to Total Talent Development for All Students. *Theory Into Practice*, 44(2), 80-89. DOI: [http:// 10.1207/s15430421tip4402_2](http://10.1207/s15430421tip4402_2)
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3) 150–159. DOI: [http:// 10.1177/0016986212444901](http://10.1177/0016986212444901)
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2012). Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327.
- Skogen, K. (2015). *Læreren som talentutvikler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stodolsky, S. S., & Grossman, P. (2000). Changing students, changing teaching. *Teachers College Record*, 102, 125–172.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom*. Responding to the needs of all learners. USA: Association for Supervision & Curriculum Development
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., Tomchin, E. M., Eiss, N., Imbeau, M., & Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children*, 63, 269–282.
- Utdanningsdirektoratet [UDIR]. (2006, 2013). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*:
Cambridge, MA: Harvard University Press.

¹ Privat korrespondanse med Joseph Renzulli, 7. desember 2015.