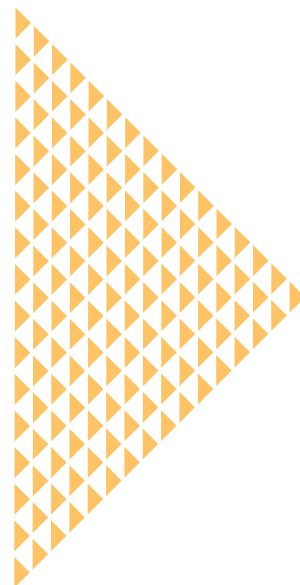


NOU

Norges offentlige utredninger **2016:14**

Mer å hente

Bedre læring for elever med stort læringspotensial



Norges offentlige utredninger 2016

Seriens redaksjon:
Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon
Informasjonsforvaltning

- | | |
|--|--|
| 1. Arbeidstidsutvalget
<i>Arbeids- og sosialdepartementet</i> | 8. En god alliert – Norge i Afghanistan 2001–2014
<i>Utenriksdepartementet og Forsvarsdepartementet</i> |
| 2. Endringer i verdipapirhandelloven
– flagging og periodisk rapportering
<i>Finansdepartementet</i> | 9. Rettferdig og forutsigbar – voldsskadeerstatning
<i>Justis- og beredskapsdepartementet</i> |
| 3. Ved et vendepunkt: Fra ressursøkonomi til
kunnskapsøkonomi
<i>Finansdepartementet</i> | 10. Evaluering av garantireglene i
bustadoppføringslova
<i>Justis- og beredskapsdepartementet</i> |
| 4. Ny kommunelov
<i>Kommunal- og moderniseringsdepartementet</i> | 11. Regnskapslovens bestemmelser om
årsberetning mv.
<i>Finansdepartementet</i> |
| 5. Omgåelsesregel i skatteretten
<i>Finansdepartementet</i> | 12. Ideell opprydding
<i>Kulturdepartementet</i> |
| 6. Grunnlaget for inntektsoppgjørene 2016
<i>Arbeids- og sosialdepartementet</i> | 13. Samvittighetsfrihet i arbeidslivet
<i>Kunnskapsdepartementet</i> |
| 7. Norge i omstilling – karriereveiledning for individ
og samfunn
<i>Kunnskapsdepartementet</i> | 14. Mer å hente
<i>Kunnskapsdepartementet</i> |

ISSN 0333-2306
ISBN 978-82-583-1285-4

07 Xpress AS

Til Kunnskapsdepartementet

Utvalg for høyt presterende elever ble oppnevnt av Kongen i statsråd 18. september 2015 for å vurdere forutsetninger og foreslå konkrete tiltak for at flere elever skal prestere på høyt og avansert nivå i grunnopplæringen, og for at høyt presterende elever skal få et bedre skoletilbud. Utvalget avgir med dette sin utredning.

Oslo, 15. september 2016

Jan Sivert Jøsendal
(leder)

Susanne Skeid Fossum

Stefan Hermann

Ella C. Idsøe

Bjørn Tore Kjellemo

Terje Lohndal

Mona Nosrati

Mirjam Harkestad Olsen

Stein Erik Ulvund

Anne Magdalena Solbu
Kleiven
(sekretariatsleder)

Mary Ann Ronæs

Trude Slemmen Wille

Innhold

1	Utvalgets mandat, hovedbudskap og anbefalinger	7	4	Læring for alle i et fremragende læringsmiljø	45
1.1	Om begrepet høyt presterende elever	8	4.1	Læring – et samspill mellom arv og miljø	46
1.2	Utvalgets hovedbudskap	8	4.2	Prinsipper for læring	48
1.3	Fra erkjennelse til handling	9	4.2.1	Medvirkning og selvregulert læring	49
1.4	Kategorisering av anbefalinger	10	4.2.2	Relasjoner, kommunikasjon, og samarbeid	51
1.4.1	Anbefalinger	12	4.2.3	Elevenes motivasjon og følelser ..	52
2	Om utredningen og utvalget	14	4.2.4	Elevenes forkunnskaper og interesser	53
2.1	Bakgrunn for utredningen	14	4.2.5	Utfordringer slik at alle har noe å strekke seg etter	53
2.2	Utvalgets sammensetning	15	4.2.6	Vurdering for læring	54
2.3	Utvalgets arbeid	15	4.2.7	Dybdelæring og tverrfaglighet	55
2.4	Kunnskapsgrunnlaget	16	4.3	Oppsummering og vurdering	56
2.5	Parallele prosesser til utvalgets arbeid	16	5	Spesielt viktig for elever med stort læringspotensial	58
2.6	Utvalgets tolkning av mandatet	18	5.1	Identifisering og anerkjennelse	59
2.6.1	Elever med stort læringspotensial	18	5.1.1	Tidlig identifisering	60
2.6.2	Utfordringer elevene kan møte	19	5.2	Differensiering	62
2.6.3	Fremragende læringsmiljø	20	5.2.1	Pedagogisk differensiering	62
2.6.4	Tilpasset opplæring	22	5.2.2	Organisatorisk differensiering	65
2.6.5	Spesialundervisning	24	5.3	Oppsummering og vurdering	68
2.6.6	Eksempler på hindringer for tilpasning	26	6	Særskilte tiltak og handlingsrom	70
2.7	Oppsummering og vurdering	27	6.1	Handlingsrom i gjeldende regelverk	70
3	Kunnskap, forskning og erfaringer	28	6.1.1	Fremskutt skolestart og hoppe over klassetrinn	70
3.1	Forskning og erfaringer om elever med stort læringspotensial i Norge	29	6.1.2	Forsering av enkeltfag	71
3.2	Hva vet vi om elever som presterer høyt i Norge?	30	6.1.3	Omdisponering av inntil 25 prosent av timetallet i fag	73
3.2.1	Læringsresultater	31	6.2	Pågående tiltak for å tydeliggjøre handlingsrommet	73
3.2.2	Elever på høyt nivå i matematikk mestrer problemløsning godt	35	6.3	Vurdering av særskilte tiltak utenfor ordinær opplæring	75
3.2.3	Elevenes vurdering av læringsmiljø	35	6.3.1	Egne skoler for elever med stort læringspotensial	75
3.3	Norske læreres undervisningspraksis	37	6.3.2	Programmer utenfor skolen	76
3.4	Forskning og erfaringer fra andre land	38	6.4	Oppsummering og vurdering	78
3.4.1	Internasjonal forskningsoppsummering fra Kunnskaps-senter for utdanning	39	7	Fremragende læringsmiljø gjennom profesjons-samarbeid	79
3.4.2	Erfaringer fra Danmark	40	7.1	Ansvar, oppgaver og forventninger på alle nivåer	80
3.4.3	Erfaringer fra Finland	42	7.1.1	Nasjonale myndigheters rolle og ansvar	80
3.4.4	Erfaringer fra England og Wales	42			
3.5	Oppsummering og vurdering	43			

7.1.2	Lærerutdanningens rolle og ansvar	81	8.1.1	Anbefalte tiltak som kan iverksettes innenfor dagens ressursrammer	92
7.1.3	Skoleeierens rolle og ansvar	82	8.1.2	Anbefalte tiltak som kan kreve ekstra bevilgninger for å kunne iverksettes	92
7.1.4	Skoleledelsens rolle og ansvar	85	8.1.3	Utvalgets vurdering av tiltakenes økonomiske og administrative konsekvenser	92
7.1.5	Lærernes rolle og ansvar	85	8.2	Oppsummering og prioritering	93
7.2	Tverrinstitusjonelt samarbeid	87			
7.3	Kvalitet i prosesser og realisering av fremragende læringsmiljø	89			
7.4	Oppsummering og vurdering	89			
8	Økonomiske, administrative og andre konsekvenser	91	9	Referanser	94
8.1	Overordnet om økonomiske konsekvenser	91			

Kapittel 1

Utvalgets mandat, hovedbudskap og anbefalinger



Figur 1.1

Ved kongelig resolusjon 18. september 2015 oppnevnte Regjeringen et utvalg for høyt presterende elever. Utvalget ble gitt følgende mandat:

«Skolen har etter opplæringsloven § 1-3 en plikt til å tilpasse opplæringen til den enkelte elevs evner og forutsetninger. Skolen har, og skal fortsatt ha, oppmerksomhet rettet mot elever som trenger ekstra støtte i opplæringen. Plikten til å gi den enkelte elev tilpasset opplæring gjelder imidlertid også elever som presterer på høyt faglig nivå, elever som har spesielle talent og elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene.

Utvalget skal vurdere forutsetninger, og foreslå konkrete tiltak, for at flere elever skal prestere på høyt og avansert nivå i grunnopplæringen og for at høyt presterende elever skal få et bedre skoletilbud. Utvalget skal vurdere og komme med anbefalinger om hvordan et variert og tilpasset undervisningstilbud for høyt presterende elever

kan gis innenfor den ordinære opplæringen, men også vurdere særskilte pedagogiske tiltak spesielt tilrettelagt for gruppen eller enkeltelever. Utvalget må vurdere organisatoriske, pedagogiske, didaktiske, sosiale, juridiske og økonomiske forhold.

Som grunnlag for vurderinger og forslag skal utvalget utarbeide et kunnskapsgrunnlag basert på nasjonal og internasjonal forskning og erfaringer fra andre land som har flere høyt presterende elever.

Minst ett av utvalgets alternativer skal kunne realiseres innenfor dagens ressursrammer.

Utvalget skal legge til rette for at representanter fra relevante organisasjoner og fagmiljøer får legge frem sine synspunkter, problemstillinger og innspill for utvalget.

Utvalget skal avslutte sitt arbeid innen 15. september 2016.»

1.1 Om begrepet høyt presterende elever

Mandatet bruker betegnelsen *høyt presterende elever*. Utvalget har valgt begrepet *elever med stort læringspotensial* som bedre dekker mangfoldet og heterogeniteten i elevgruppen slik utredningen viser. Alle elever har et læringspotensial, men noen elever lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende.

Elever med stort læringspotensial er ikke nødvendigvis høytpresterende, men de har et stort potensial for læring på ett eller flere faglige områder. Kategorien *elever med stort læringspotensial* (10 til 15 prosent av elevpopulasjonen) inkluderer *elever med ekstraordinært læringspotensial* (2 til 5 prosent av elevpopulasjonen). Les mer om begreper og beskrivelse av elevgruppen i kapittel 2.6.1.

1.2 Utvalgets hovedbudskap

Dersom utdanningssystemet nasjonalt og lokalt hadde lyktes med å tilpasse opplæringen for alle elever, ville en NOU om elever som har et større potensial for læring enn andre, vært unødvendig. Vi har gjennom utvalgsarbeidet identifisert, analysert og vurdert en på mange måter upåaktet side ved utdanningssystemet som viser at en relativt stor andel elever opplever at de ikke har et læringsmiljø hvor de kan realisere sitt store potensial for læring. 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. Kunnskapskapital er samfunnets viktigste ressurs.

Helt overordnet mener utvalget det er tre sentrale systemkjenninger som må vektlegges i arbeidet med å gi elever med stort læringspotensial bedre læringsbetingelser i grunnopplæringen:

1. *Grunnopplæringen gir ikke elever med stort læringspotensial en tilpasset opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial*. Erkjennelsen bør utløse en handlingsplikt og felles vilje til å bli bedre. Den bør også utløse et systematisk forbedringsarbeid på nasjonalt og lokalt nivå som får konsekvenser for møtet mellom lærer og elev, og i all undervisning.
2. *Skolene utnytter ikke handlingsrommet for pedagogisk og organisatorisk differensiering*. Dette

kan skyldes manglende regelverksforståelse, ulik tilsynspraksis eller en innskrenkende tolkning av handlingsrommet for tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.

3. *Utdanningssystemet nasjonalt og lokalt har behov for et felles kunnskapsgrunnlag for å iverksette forbedringstiltak på kort og lang sikt*. Gjennom å formulere et presist utfordringsbilde har utredningen som ambisjon at skole-Norge får et felles kunnskapsgrunnlag som skal sikre at elevene får utviklet og utnyttet sitt potensial i et inkluderende fellesskap.

Kunnskapsgrunnlaget i denne NOU-en viser at det er en lang tradisjon – også i Norge – for å forstå inkluderende utdanning som samfunnets særlige ansvar for å ta vare på elever som strever faglig og sosialt. Argumenter om at det også er nødvendig å sette inn tiltak for elever med stort læringspotensial, har blitt betraktet som elitisme og til dels blitt oppfattet som en undergraving av likhetsprinsippet. En utbredt holdning har vært at elever med gode evner klarer seg selv.¹

Forskningsoppsummeringen² som Kunnskapscenteret for utdanning har utarbeidet for utvalget, viser til at ettersom elever med stort læringspotensial er en heterogen gruppe, er også utfordringene de kan oppleve, svært ulike. Både faglige og sosiale problemer kan oppstå, og det kan få store konsekvenser for elevene. Forskningsoppsummeringen trekker frem flere alvorlige konsekvenser av at elevene ikke blir sett og møtt i skolesammenheng:

- Frafall og underprestasjon
- Sosial stigmatisering
- Mobbing
- Tristhet/sørgmodighet
- Feildiagnostisering eller sen identifisering³

En inkluderende og tilpasset opplæring skal omfatte *alle* elever,⁴ og vi vil advare mot at ulike elevgrupper og deres behov blir satt opp mot hverandre. Ulike behov må møtes med en opplæring som lar hvert enkelt barn realisere sitt potensial for læring, uavhengig av kognitiv kapasitet. Læringsforutsetninger for alle elever påvirkes av anstrengelse, arbeid og de relasjonene elevene inngår i, og potensialet for læring endres med tid,

¹ Børte mfl. 2016, Hofset 1968, Idsøe og Skogen 2011

² Blir omtalt som «forskningsoppsummeringen» i denne utredningen

³ Børte mfl. 2016

⁴ Opplæringsloven § 1-3

alder, motivasjon, opplevelser og erfaringer. Utdanningssystemet må ha som mål at alle elever etter 13 års skolegang skal ha blitt møtt med ambisjoner, tillit og respekt, og at de har vært del av ulike læringsmiljøer som fremmer trivsel, kreativitet og lærelyst.⁵

Under arbeidet har utvalget møtt skoler som jobber godt med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, men vi har også lyttet til og blitt fortalt om barn og unge som har erfart en opplæring med liten forståelse og liten aksept for variasjon i læringsbehovet på skolen. Vi ser at handlingsrommet i grunnopplæringen er til stede, men utdanningssystemet har ikke i stor nok grad klart å tilrettelegge opplæringen for elever med stort læringspotensial.

Kunnskap om elevenes behov, deres måte å lære på og kompetanse i å tilpasse opplæringen kan gi et bedre skoletilbud for alle elever. Dette innebærer at den inkluderende fellesskolen som skal sikre sosial tilhørighet for elevene, må tåle at forskjellsbehandling kan være likeverd, og at sosial tilhørighet ikke alltid skal besvares med aldershomogene grupper. Denne erkjennelsen må møtes med kloke pedagogiske og didaktiske grep fra profesjonelle lærere og skoleledere som bruker handlingsrommet på egen skole.

Ved all endring er det grundig og systematisk arbeid over tid som gir varige resultater. Likevel haster det med nasjonale og lokale tiltak som kan gi lærere, skoleledere og skoleeiere bedre mulighet til å imøtekomme behovet til elever med stort læringspotensial. Samlet sett handler dette om læring og utvikling for alle barn og unge. Det handler om skoleledelse, læringsmiljø, undervisning og profesjonsutvikling – av fremragende kvalitet.

I global målestokk er Norge et land som har klart å unngå store sosiale forskjeller på skolen. Analyser av PISA-resultater viser at Norge ligger mye bedre an enn gjennomsnittet i OECD-land når det gjelder å sikre elevene like muligheter, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn.⁶ Disse resultatene viser at det norske utdanningssystemet har en iboende styrke som klarer å medvirke til sosial utjevning. Utdanningssystemet burde i så måte også ha en iboende evne til å kunne gi elever med stort læringspotensial – fra alle sosiale lag – et bedre tilpasset opplæringstilbud.

1.3 Fra erkjennelse til handling

Utvalgets mandat utfordrer mange aspekter ved forutsetningene for læring for elever med stort læringspotensial. Utvalget har sett på og vurdert ulike forhold som påvirker skoletilbudet for disse elevene, og innenfor de enkelte områdene har utvalget klare anbefalinger, se tabell 1.1. For bedre å kunne forstå utfordringene og se svarene på utfordringene i sammenheng, har utvalget valgt å skrive kortfattet om denne sammenhengens strukturert etter de tre innledende systemerkjennelsene.

1. Behov for variert undervisning og tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

Som formulert i den første systemerkjennelsen, har utvalget i sitt arbeid opplevd at grunnopplæringen ikke er god nok på tilpasset opplæring for alle elever, spesielt når det gjelder elever med stort læringspotensial. Mange elever får ikke undervisning og faglige utfordringer tilpasset sitt nivå. Utredningen har vist at dette har sammensatte årsaker. Det handler i stor grad om mangel på kunnskap om elever som har potensial til å prestere på et høyt og avansert nivå, og mangel på kapasitet og kompetanse til å endre praksis i klasserommet. Dette er en utfordring utvalget ønsker å stille både til lærerprofesjonen og til skoleleder, skoleeier og nasjonale myndigheter. Med andre ord er dette en systemutfordring. Det er behov for mer kunnskap, endrete holdninger og en felles erkjennelse av behovet for differensiert undervisning. I tillegg trengs kapasitet og kraft til faktisk å endre og forbedre undervisningspraksisen.

2. Behov for å tydeliggjøre forskjellen mellom reelt og praktisert handlingsrom

Den andre systemerkjennelsen peker på det faktum at det er et skille mellom praktisert og reelt handlingsrom. Noen skoler utvalget har vært i kontakt med har utnyttet handlingsrommet og tatt hensyn til elever med stort læringspotensial. Utvalget har samtidig erfart at det er stor usikkerhet rundt håndtering av regelverket. Vegring mot å ta i bruk handlingsrommet på grunn av manglende kunnskap om og forståelse for regelverket, kan skape innbilte hindringer for ulike organisatoriske eller pedagogiske løsninger. Videre kan misoppfatninger om elever med stort læringspotensial være noe av årsaken til at denne elevgruppen ikke har fått den opplæringen skolen har plikt til å gi. Dette gjelder regelverket som omfatter tilpas-

⁵ Jf. Opplæringsloven § 1

⁶ OECD 2014

set opplæring, organisering av elevene og forskning.⁷ Utvalget ønsker å bidra til at handlingsrommet og mulighetene innenfor dagens regelverk blir tydeligere, slik at skolene kan finne fleksible løsninger i skolehverdagen. Selv når handlingsrommet er forstått og utnyttet av skolene til elevenes beste, har utvalget sett at det likevel kan oppstå utfordringer, fordi tilsynspraksis og tolkning av lov og handlingsrom hos Fylkesmannen praktiseres ulikt. Utvalget ser at det er nødvendig å skape en felles tolkning og forståelse av skolenes muligheter innenfor gjeldende regelverk.

3. Behov for felles kunnskapsgrunnlag og systematikk

Som den tredje systemerkjennelsen har utvalget formulert behovet for et felles nasjonalt kunnskapsgrunnlag for å bedre den tilpassete opplæringen for elever med stort læringspotensial. Utvalget mener et felles kunnskapsgrunnlag som forplikter og gir retning for alle aktører i utdanningssektoren, vil løfte ansvaret for å løse utfordringene til å omfatte mer enn den enkelte lærer og den enkelte skole. Et slikt felles kunnskapsgrunnlag finnes ikke i dag. Utvalget har erfart at det er liten oppmerksomhet og få planer knyttet til undervisning og tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Noen skoleeiere er i gang med planer, men implementeringen gjenstår. For at skoleeiere skal lykkes med dette, er det behov for et nasjonalt fokus og klare forventninger til skoleeierne som ansvarlige for kvalitet i opplæringen. Systematisk arbeid mot felles mål, der roller og ansvar er avklart og arbeidsformen er preget av dialog, mener vi vil gi bærekraftige resultater på lengre sikt.

1.4 Kategorisering av anbefalinger

Utvalget har, i lys av de formulerte systemerkjennelsene, drøftet, vurdert og sortert anbefalinger ut fra hvor stor effekt tiltakene kan ha, sett opp mot utvalgets mandat. Et felles nasjonalt kunnskapsgrunnlag som støtter opp om målsettingen om tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial, må være grunnlaget for økt kompetanse for alle relevante aktører. Vi mener dette vil heve kvaliteten i opplæringen for alle elever. Anbefalingene utvalget velger å løfte frem, konkretiserer hvordan vi mener målet om et godt skoletilbud og bedre resultater for elever med stort læringspotensial må bygges sten på

⁷ Opplæringsloven § 1-3 første ledd og § 8-2, samt forskrift til opplæringsloven § 1-15

sten frem mot realisering av det vi har valgt å omtale som *fremragende læringsmiljø*. Et fremragende læringsmiljø motiverer og stimulerer alle elever til å lære ved hjelp av undervisning av høy kvalitet, tilpasset opplæring og høye ambisjoner.

På bakgrunn av erkjennelser på systemnivå har utvalget drøftet hva som må gjøres for elever med stort læringspotensial. Utvalget er i mandatet utfordret til å vurdere seks forhold. Disse forholdene er organisatoriske, pedagogiske, didaktiske, sosiale, juridiske og økonomiske. Kort beskrevet legger utvalget følgende i de ulike forholdene:

- *Organisatorisk*: omfatter hvordan opplæringen struktureres, ledes og organiseres
- *Pedagogisk*: omhandler læring, utvikling og undervisning
- *Didaktisk*: omhandler undervisningsmetodikk knyttet til fag
- *Sosialt*: omfatter elevenes sosiale miljø og deres rett til en sosial tilhørighet
- *Juridisk*: omfatter regelverk som skolen er forpliktet til å følge
- *Økonomisk*: omfatter finansiering av både drift og utvikling av skolesektoren

For å systematisere arbeidet har utvalget valgt å kategorisere disse seks forholdene inn i tre hovedgrupper som peker mot systemerkjennelsene:

- Rammebetingelser (Må jeg virke innenfor)
- Kunnskap, forskning og erfaringer (Må jeg kunne og forstå)
- Kompetanse og undervisningspraksis (Må jeg gjøre og utvikle)

«Jeg» i denne sammenhengen er alle skoleeiere, skoleledere og lærere.

Sorteringen av de ulike forholdene er ikke optimal og gjenspeiler ikke hele virkeligheten, men det er heller ikke hensikten. Eksempelvis er juridiske forhold også viktige innenfor kategorien kunnskap, og didaktikk omfatter både å vite om og å mestre. Utvalget har brukt sorteringen som et arbeidsverktøy i prosessen med anbefalingene.

Denne kategoriseringen er en del av analysen utvalget har gjort i forlengelsen av at vi stilte spørsmålet: Hvor er det skoen trykker? Der skoen trykker mest, altså der det er størst behov for tiltak, kan effekten av tiltak også bli stor. Samtidig har vi vurdert hva som ligger bak, det vil si, hva som er forutsetninger for faktisk å lykkes med tiltak der behovet er størst.

Samlet sett har utredningen, som baserer seg på forskning, innspill, studietur, skolebesøk og



Figur 1.2 Sortering av anbefalinger

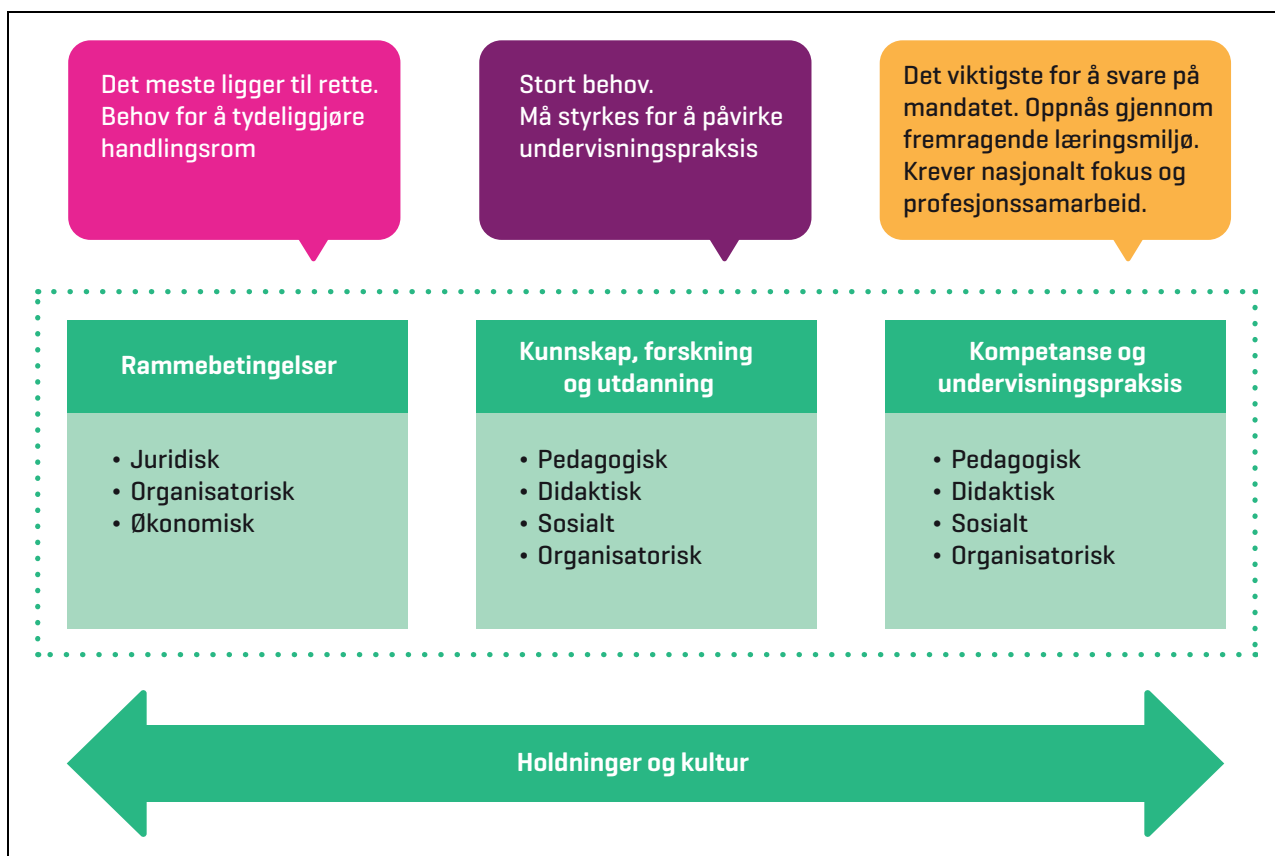
utvalgets samlede erfaringer, vist hvor behovet er størst, hvilke tiltak som har størst effekt på å løse utfordringene i mandatet, og hvordan de ulike forholdene henger sammen.

Innenfor kategorien *Rammebetingelser* vurderer utvalget at det meste ligger til rette. Med rammebetingelser mener utvalget læreplaner, vurderingsbestemmelser og juridiske bestemmelser. Meld. St. 28 (2015–2016) *Fag – Fordypning – Forståelse* anbefaler blant annet at innholdet i læreplaner, vurderingsordninger og kvalitetsvurderingssystemet må støtte opp under en opplæring

som skal legge større vekt på dybdeløring og systematisk progresjon.⁸ Utvalget vil understreke at fornyelsen av læreplanene og arbeid med vurderingsordninger må ta hensyn til muligheten for å gi elever opplæring på et høyt og avansert nivå i fagene.

Når det gjelder rammebetingelser som omhandler juridiske forhold, vil utvalget anbefale å tydeliggjøre og få frem eksempler på god bruk av det faktiske handlingsrommet innenfor juri-

⁸ Meld. St. 28 (2015–2016), s. 57



Figur 1.3 Vekting av anbefalinger

diske, organisatoriske og økonomiske rammer. I tillegg er det behov for å samkjøre tolkningen av loven hos fylkesmannsembetene.

Når det gjelder kategorien *Kunnskap, forskning og erfaringer*, viser utredningen at det er et stort behov og et uttrykt ønske fra samtlige aktører om mer kunnskap og forskning om elever med stort læringspotensial. Her blir konkrete tiltak helt sentrale og nødvendige for å øke kunnskapsnivået hos lærere, skoleledere, skoleeiere, lærerutdannere og PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste). Forskningen må formidles og få følger for hvordan lærere underviser. Men for at elevene med stort læringspotensial faktisk skal oppleve endring og forbedring av undervisningen, må kunnskapen omsettes til handling. Slik sett blir tiltakene innenfor kategorien *Kompetanse og undervisningspraksis* de aller viktigste for å nå målet om et bedre skoletilbud på et høyt og avansert nivå. Holdninger til elever med stort læringspotensial blant lærere og skoleledere er avgjørende for å utvikle elevenes kompetanse, og holdninger påvirkes av kunnskap. En kultur preget av høye ambisjoner for alle elever skapes i kollektivt profesjons-

fellesskap der lærere undersøker og forbedrer sin undervisning kontinuerlig.⁹

1.4.1 Anbefalinger

Anbefalingene blir her presentert innenfor de tre kategoriene beskrevet tidligere. Utvalget vil påpeke viktigheten av å se at det er tiltakene i samspill som gir effekt knyttet til målsettingen om bedre kvalitet i undervisningen for elever med stort læringspotensial.

Utvalget vurderer at tiltakene til sammen svarer på utfordringene i de tre systemerkjennelsene, men den faktiske effekten av tiltakene er naturligvis avhengig av at alle aktører tar ansvar og utvikler kvalitet i alle ledd. Til syvende og sist ser vi at effektrealiseringen står og faller på om skolene evner å realisere et fremragende læringsmiljø.

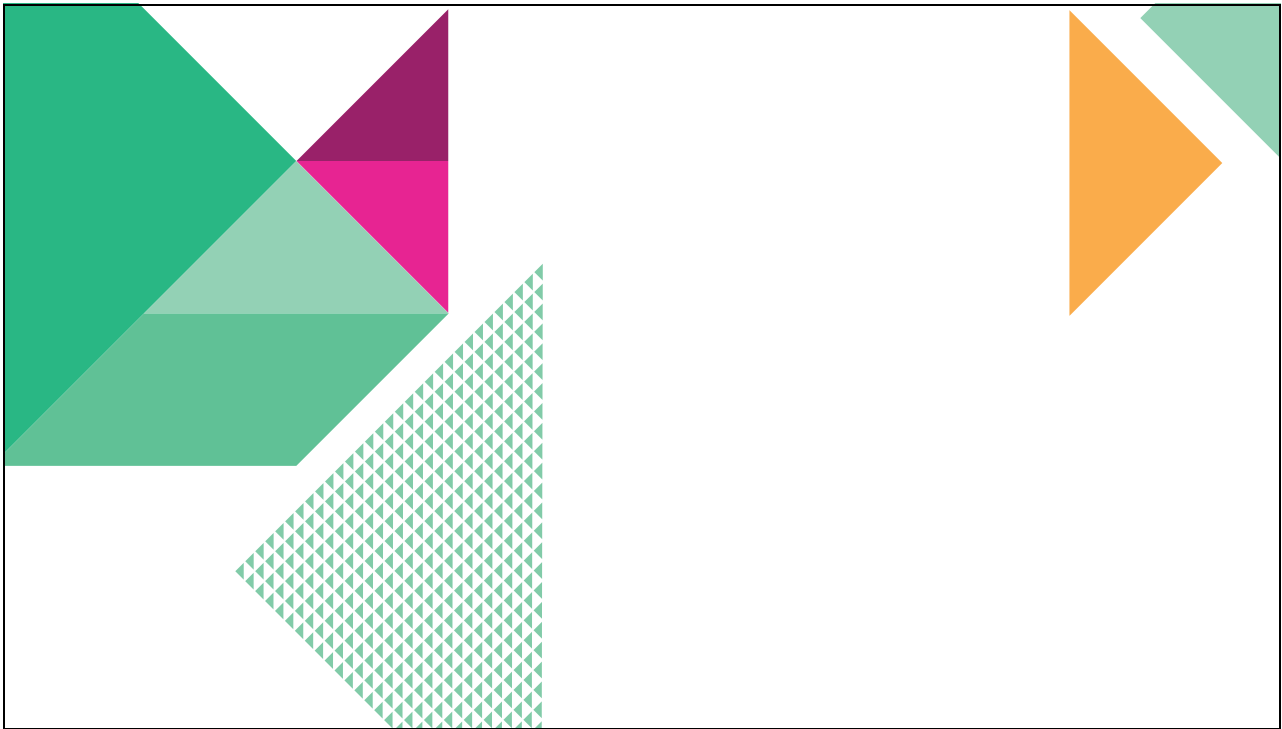
Alle nivåer i utdanningssektoren må ta ansvar, støtte hverandre og kommunisere tydelige forventninger. Dette blir utdypet i de ulike kapitlene.

⁹ OECD 2013a, Wiliam 2014

Tabell 1.1 Utvalgets anbefalinger

Rammebetingelser	Kunnskap, forskning og erfaring	Kompetanse og undervisningspraksis
<p><i>Utvalget anbefaler at nasjonale myndigheter:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Justerer opplæringslovens § 1-3 for å tydeliggjøre at lovbestemmelsen også inkluderer elever med stort læringspotensial. – Tydeliggjør handlingsrommet i dagens regelverk for skoleleder, skoleeier og fylkesmannen, for eksempel gjennom nasjonale kompetanseutviklings tiltak som Regelverk i praksis og RefLex (se kapittel 6.2). – Sørger for at progresjonsbeskrivelsene i veiledningene til læreplaner for fag skal vise eksempler på kompetanse på et høyt og avansert nivå og gi støtte til lærerens arbeid med å tilpasse undervisningen for elever med stort læringspotensial. Utviklingen av beskrivelsene må skje parallelt med fagfornyelsen i Kunnskapsløftet. 	<p><i>Utvalget anbefaler at forskningsmiljøer:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Utfører forskning av høy kvalitet om elever med stort læringspotensial i tett kobling og samarbeid med lærerutdanning og skoler. <p><i>Utvalget anbefaler at nasjonale myndigheter:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Konsentrerer ressurser til forskning dedikert til elevgruppen. Kritiske suksessfaktorer er sterke forskningsmiljøer, og at forbindelser mellom forskning, lærerutdanning og skole styrkes for å påvirke praksis i klasserommet. – Sikrer at forskning koordineres og formidles til sektoren. – Sørger for at tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial inkluderes som tema i: <ul style="list-style-type: none"> – Skoleleder- og lærerutdanning og utdanning i spesialpedagogikk, utdanning til PPT – Videreutdanning – Hvert fjerde år systematisk kartlegger og evaluerer effekter av tiltak for elever med stort læringspotensial. – Sørger for at det utvikles kompetanseprogram for PPT og spesialpedagogiske institusjoner om lærevansker hos barn og unge med stort læringspotensial. 	<p><i>Utvalget anbefaler at skoleeier:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Bygger kapasitet på den enkelte skole og mellom skoler slik at det arbeides systematisk med oppfølging av elevenes læring. – Tar ansvar for at skole og PPT har kompetanse i og ressurser til å identifisere elever med stort læringspotensial og tilpasse opplæring for dem. <p><i>Utvalget anbefaler at skoleleder:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Tar i bruk eksisterende forskning og tilrettelegger for fleksibel organisering for elever med stort læringspotensial. <p><i>Utvalget anbefaler at lærere:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Bruker forskningsbasert kunnskap og varierer undervisningsmetoder gjennom for eksempel dybdelæring og berikelse. <p><i>Utvalget anbefaler at nasjonale myndigheter:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Vurderer tiltak for å sikre at skoleeiere samarbeider og tar ansvar for tilbud om forsering til aktuelle elever. – Sørger for at det utvikles digitale læringsressurser for elever som blant annet ivaretar dybdelæring i alle fag. – Sørger for utvikling og bruk av e-læringsmodul for skole og PPT og for å øke kompetanse om elever med stort læringspotensial. – Vurderer utvidelse av lærerspesialistordningen til å inkludere kunnskap om elever med stort læringspotensial. – Utvikler kunnskapsbasert kartleggings- og veiledningsmateriell for identifisering og didaktiske råd i fag for skoler, kommuner og PPT. – Sørger for at tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial inkluderes som tema i nasjonale satsinger og veiledningsmateriell.

Kapittel 2 Om utredningen og utvalget



Figur 2.1

Dette kapitlet presenterer utvalget og forklarer hvordan utvalget har arbeidet med utredningen og kunnskapsgrunnlaget. Kapitlet redegjør for utvalgets tolkning av mandatet som omfatter hele grunnopplæringen og inkluderer alle elever og lærlinger/lærekandidater, heretter referert til som elever. Utvalget har valgt begrepet *elever med stort læringspotensial*, og dette vil bli brukt gjennomgående i utredningen. I enkelte tilfeller nevnes *evnerike elever* der vi refererer til forskning, eller i direkte sitater der dette begrepet brukes.

Utredningen er forankret i opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og Kunnskapsløftet.¹

¹ Læreplaner for fag, fag- og timefordeling, tilbudsstruktur, generell del av læreplanen, prinsipper for opplæringen

2.1 Bakgrunn for utredningen

Det er et mysterium at omsorgsfulle voksne som ikke kunne drømme om å tvinge et barn som vokser raskere enn gjennomsnittet, til å gå i for små sko, allikevel insisterer på at et barn, hvis intellektuelle utvikling går raskere enn gjennomsnittet, skal følge undervisningsprogrammer som er for «små» til barnets fantasi og intellekt.

Ole Kyed 2015, s. 216, utvalgets oversettelse

Bakgrunnen for utredningen, slik det er presentert i mandatet, er regjeringens ønske om en langsiktig og mer helhetlig satsing for

- elever som presterer på et høyt faglig nivå
- elever som har spesielle evner og talent
- elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene

I pressemeldingen i forbindelse med nedsetting av utvalget trakk Kunnskapsdepartementet frem følgende: «PISA 2012 viste at Norge har færre elever på de høyeste nivåene (nivå 5 og 6), sammenlignet med andre land som også skårer nær OECD-gjennomsnittet. Land som presterer bedre enn Norge på PISA, for eksempel Finland, Tyskland og Nederland, har dobbelt så mange elever på de to høyeste nivåene.»² Det er ingen grunn til at Norge ikke skal ha flere elever som presterer på et høyt eller avansert nivå, og det er behov for differensiert og tilpasset opplæring for å oppnå dette.

Det finnes lite forskningsbasert kunnskap om elever med stort læringspotensial i den norske konteksten.³ Arbeidet med utredningen viser at skolen ikke har tilstrekkelig kunnskap om de elevene som er omfattet av mandatet, og opplæringen blir i liten grad tilpasset disse elevenes evner og behov. Dette kan forklares med at elevgruppen får liten oppmerksomhet i lærerutdanningene, i tillegg til at det er en kultur med manglende kunnskap om elever med stort læringspotensial.⁴ Selv om elevene i utgangspunktet er godt rustet til å prestere bra på skolen, skjer ikke dette uten at de har tilgang til riktig undervisningsmaterieell, anerkjennes av læreren og får utfordringer på sitt nivå og på sine premisser.⁵ Alle elever skal oppleve at deres potensial verdsettes, og opplæringen må tilrettelegges slik at alle barn og unge kan utvikle og utnytte sine evner og forutsetninger.

2.2 Utvalgets sammensetning

Utvalget er sammensatt av praktikere, utdanningsledere og forskere som har erfaring og kompetanse på feltet spesielt og på grunnopplæringen generelt:

- Utdanningsdirektør Jan Sivert Jøsendal, Tønsberg, utvalgsleder
- Lærer Susanne Skeid Fossum, Asker
- Rektor Stefan Hermann, København
- Professor Ella C. Idsøe, Asker
- Avdelingsdirektør Bjørn Tore Kjellemo, Oslo
- Professor Terje Lohndal, Trondheim
- Førsteamanuensis Mona Nosrati, Trondheim

² Kunnskapsdepartementet 2015

³ Idsøe og Skogen 2011

⁴ Breivik og Gunnulfsen 2016, Mathisen og Olsen 2016, Idsøe og Skogen 2011

⁵ Børte mfl. 2016, Idsøe 2014a

- Førsteamanuensis Mirjam Harketstad Olsen, Alta
- Professor Stein Erik Ulvund, Oslo

2.3 Utvalgets arbeid

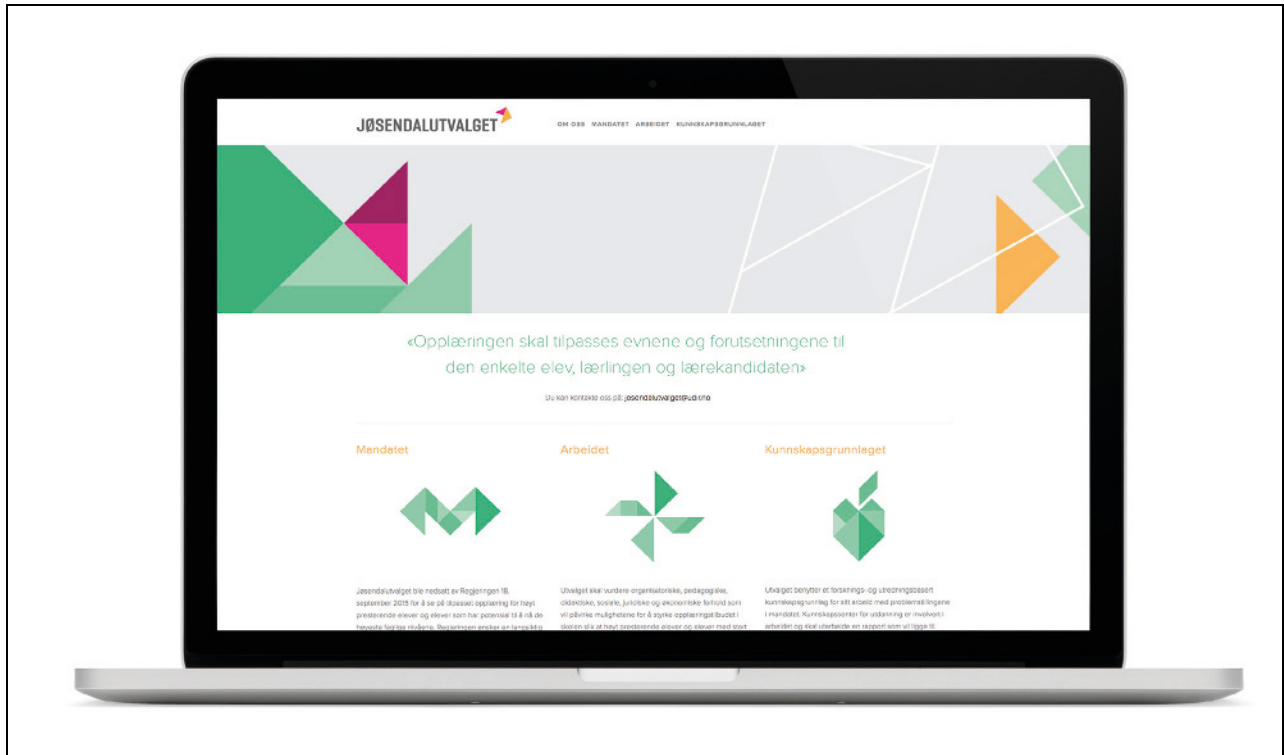
Utvalget har hatt åtte utvalgsmøter og vært på studietur til England og Wales. Der var utvalget på skolebesøk og i møter med forskere, myndigheter og National Association for Able Children in Education (NACE). I Norge har deler av utvalget vært på skolebesøk og møtt elever, lærere, skoleledere og skoleeiere. Dette har gitt innblikk i utfordringer og muligheter til å gi elever med stort læringspotensial tilpasset opplæring og et godt skoletilbud.

Utvalget har invitert en rekke organisasjoner og ulike fagmiljøer til møter og til å komme med innspill til sentrale problemstillinger i utvalgets arbeid. Dette inkluderer Elevorganisasjonen, Faglig råd for PPT, Foreldreutvalget for grunnskolen, Kommunesektorens organisasjon, Nasjonalt råd for lærerutdanning, Næringslivets Hovedorganisasjon, Norsk Lektorlag, Skolelederforbundet, Skolenes Landsforbund, og Utdanningsforbundet. I tillegg har utvalget møtt og fått innspill fra interesseorganisasjoner, blant annet fra foreldreforeningen Lykkelige barn. Utvalget inviterte til en innspillkonferanse våren 2016 der ulike fagmiljøer og organisasjoner deltok. Innspillene har bidratt til økt relevans i utvalgets arbeid.

Sitater brukt i utredningen kommer fra besøk og møter underveis i arbeidet og fra muntlige og skriftlige innspill til utvalget. Vi har bevisst valgt å gi stemme til elever, lærere og skoleledere gjennom direkte sitater fra innspill. Dette gjør vi for å synliggjøre enkeltstemmer som belyser hverdagen i skolen for elever med stort læringspotensial. Sitatene er uten navn og står ikke oppført i utredningens referanseliste. Dette utgjør et viktig bidrag til det totale kunnskapsgrunnlaget.

For å sikre kvalitet og forankring av arbeidet har utvalget benyttet flere eksterne personer fra relevante miljøer til å lese utkast av utredningen.

Utvalget opprettet en nettside våren 2016 med informasjon om utvalgets mandat og arbeid og med referater fra alle utvalgsmøtene. Her ligger det også filmer av alle innleggene på utvalgets innspillkonferanse. På nettsiden har utvalget oppfordret til å gi innspill via epostadressen josendalutvalget@udir.no.



Figur 2.2 Nettsiden til Jøsendalutvalget

Kilde: www.joesendalutvalget.no

2.4 Kunnskapsgrunnlaget

Som grunnlag for vurderinger og anbefalinger ble utvalget bedt om å utarbeide et kunnskapsgrunnlag basert på nasjonal og internasjonal forskning og erfaringer. Kunnskapsgrunnlaget baserer seg på relevant forskning fra statistikk, offentlige dokumenter, forskningsrapporter, vitenskapelige artikler, fagbøker og utredninger. Utvalget ser at det finnes lite forskning og statistikk som spesielt tar for seg elever med stort læringspotensial i Norge. Erfaringsbasert kunnskap fra organisasjoner, rådgivende organer, PPT, kommuner, skoler, elever og foreldre har derfor vært viktige kunnskapskilder i arbeidet. En analyse av Elevundersøkelsen fra 2013 og 2014 blir trukket frem for å vise hvordan elever som presterer høyt, opplever og vurderer sitt læringsmiljø i den norske konteksten.⁶ Svarene ses i sammenheng med innspill utvalget har fått.

For å få oversikt over forskning i en internasjonal kontekst har utvalget samarbeidet med Kunnskapssenter for utdanning som har utarbeidet en forskningsoppsummering. Den beskriver noen sentrale forutsetninger som må være til stede for at elever med stort læringspotensial skal få et godt

skoletilbud. Utvalget har også sett til internasjonale studier for å gi en kort beskrivelse av norske elevers resultater i en internasjonal kontekst. Studien viser også til noen interessante kjennetegn ved undervisningspraksisen til norske lærere. Dette er omtalt i kapittel 3.

Innenfor utredningens tidsramme har ikke utvalget hatt anledning til å gå dypere inn i utdanningspolitikk og praksis i mange ulike land. Vi valgte derfor land med sammenlignbar skolekultur, som Danmark, Finland, Sverige og Skottland. England og Wales med lang erfaring med å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial blir også trukket frem i utredningen. Vi vil understreke at det er flere land som har lang erfaring med pedagogiske tiltak for elever med stort læringspotensial. Eksempler på dette er USA, Australia og Nederland.

2.5 Parallelle prosesser til utvalgets arbeid

I tiden før og under utvalgets arbeid har det fra nasjonalt hold vært igangsatt flere tiltak for elever med stort læringspotensial. Her følger eksempler på parallelle prosesser og tiltak. Eksempelene viser ulike begreper i omtalen av elevgruppen: elever

⁶ Wendelborg og Caspersen 2016

med stort læringspotensial, elever som har potensielle for å prestere på et høyt nivå, elever som presterer høyt, høyt presterende elever og faglig sterke elever. Utvalget ønsker at utredningen skal bidra til et felles begrepsapparat for den norske konteksten.

- Utdanningsdirektoratet lanserte våren 2016 en nettbasert ressursbank om tilpasset opplæring der elever med stort læringspotensial er et sentralt tema.
- *Tett på realfag* er en nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnsopplæringen (2015–2019). Målet er at flere barn og unge skal prestere på et høyt og avansert nivå i realfag. Strategien skal bidra til at elever som presterer høyt, får utnyttet sitt potensial i realfag gjennom tilpasset opplæring og muligheter for forsering.
- Som et ledd i *Tett på realfag* er det utprøving av talentsentre ved fire vitensentre i Norge, et tilbud for elever som ønsker å gå i dybden og få større faglige utfordringer i realfagene. Talentsentrene i Norge skal i første omgang være et tilbud til elever på 7. til 10. trinn i grunnskolen og til elever som går de to første årene i videregående opplæring. Målgruppen er både elever som presterer på et høyt nivå, og elever som har potensielle for å prestere på et høyt nivå.
- Den nye *strategien for språk, lesing og skriving* har som mål å styrke alle barns og elevers språk-, lese- og skriveferdigheter. Strategien skal styrke personalets kompetanse og gjelder både for barnehage og grunnsopplæring. Det legges spesielt til rette for disse målgruppene: minoritetsspråklige barn og elever, barn og elever med språkvansker, elever med lese- og skrivevansker, gutter og høyt presterende elever.
- *Nasjonale sentre* har i sine oppdragsbrev i 2015 fått i oppdrag å utvikle læringsressurser som retter seg mot faglig sterke elever.
- *Den virtuelle matematikkskolen* er et tiltak for elever på ungdomstrinnet som trenger ekstra støtte eller utfordring og for elever som skal forsere i matematikkfaget. Målet med prosjektet er å prøve ut nye former for IKT-basert opplæring for å skape mestingsfølelse og motivasjon gjennom nivåtilpasset opplæring.
- *Ungdomstrinn i utvikling* er en nasjonal satsing med tilbud om støtte til lokalt utviklingsarbeid i klasseledelse, regning, lesing og skriving. Satsingen har tre sentrale virkemidler: skolebasert kompetanseutvikling, lærende nettverk og pedagogiske ressurser. Noen av ressursene



Figur 2.3 Meld. St. 28 (2015–2016) Fag – Fordypning – Forståelse

har eksempler på undervisning rettet mot elever med stort læringspotensial.

- *Kompetanse for kvalitet* – er en nasjonal strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025. Rammene er utviklet i samarbeid mellom KS, arbeidstakerorganisasjonene, lærerutdanningene og Kunnskapsdepartementet. Tilpasset opplæring er en del av føringene for innholdet i videreutdannings-tilbudene. Høyt presterende elever har vært spesielt på agendaen i forbindelse med utviklingen av videreutdanningstilbudene i matematikk.
- I *Meld. St. 28 (2015–2016)* om grunnsopplæringens innhold og en kommende fornyelse av Kunnskapsløftet trekkes dybdelæring frem som en viktig dreining mot bedre læring for alle elever. Meldingen foreslår at alle fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring fornyes. De skal bli mindre omfattende og få en tydeligere prioritering, samtidig som det blir høye ambisjoner for elevenes læring. I meldingen er det foreslått et fornyet kompetansebegrep: «Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å

mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning».⁷

2.6 Utvalgets tolkning av mandatet

I tolkning og presisering av mandatet legger utvalget vekt på begrepsbruk som tydeliggjør at alle elever har potensial for læring, men enkelte elever har et stort eller et ekstraordinært læringspotensial. Innspill til utvalget viser at mange elever ikke får de utfordringene de trenger, og at de ønsker å bruke og utvikle både faglige og kreative evner. Lærere uttrykker at de ønsker mer kompetanse i undervisningsstrategier som kan brukes til å fremme elevers metakognisjon, selvregulering og problemløsningsstrategier.⁸ Skolen plikter å gi den enkelte elev tilpasset opplæring, og dette gjelder også elever som ikke blir utfordret nok faglig, og som ikke får en tilpasset opplæring som bidrar til at deres motivasjon for læring holdes ved like på skolen. Ifølge mandatet skal utvalget foreslå tiltak som gir elever med stort læringspotensial en bedre opplæring, basert på kunnskap, innspill, analyser og vurderinger. Kunnskapsgrunnlaget viser at det er behov for å se nærmere på sentrale faktorer i læringsmiljøet for at elevene skal få mulighet til å utvikle sitt læringspotensial.

For å gi elevene mulighet til å utvikle sitt læringspotensial, må skolens læringsmiljø være preget av høye ambisjoner for alle elever. Dersom læringsmiljøet i praksis hadde vært imøtekomende, rikt og responderende, og det samtidig tok vare på alle elevers behov gjennom tilpasset opplæring, ville en kategorisering og begrepsdefinering trolig vært unødvendig.⁹

Videre følger en forklaring av begrepene *elever med stort læringspotensial* og *fremragende læringsmiljø*, og om hva *tilpasset opplæring* for alle elever innebærer.

2.6.1 Elever med stort læringspotensial

Det handler ikke om hvor mye vi kan, men hvordan vi lærer nye ting og hvor fort dette kan skje. Noen av oss bare lærer utrolig fort.

Innspill fra SkoleProffene

⁷ Meld. St. 28 (2015–2016)

⁸ Caspersen mfl. 2014, innspill fra lærere

⁹ Idsøe 2014a

Det finnes over 100 ulike begreper i internasjonale rapporter på elever som har stort potensial for læring.¹⁰ Variasjonene i begrepene viser seg i forskjellige kombinasjoner med ordene *begavelse*, *evner*, *talent* og *intelligens*. De ulike benevnelsene har sammenheng med den kulturelle konteksten de står i, og i hvilke fora forskningen om elevene er presentert.¹¹ I tillegg viser dette at det dreier seg om en heterogen elevgruppe. Noen elever har stort potensial i ett fag, eller på ett område i et fag, mens andre har læringspotensial utenom det vanlige innenfor flere fag og områder. Enkelte elever kan i tillegg til stort læringspotensial ha vansker emosjonelt eller sosialt. De kan ha lærevansker, ADHD, ADD, autisme, eller de kan ha en fysisk hindring (for eksempel relatert til syn eller hørsel). I forskning og litteratur blir dette omtalt som dobbelteksepsjonelle elever.¹² Enkelte elever kan være ekstra sensitive, noe som innebærer at de er mer mottakelige for nyanser og detaljer som andre nødvendigvis ikke legger merke til.¹³

Landene i Norden har tidligere vært tilbakeholdne med å benevne elever ut fra faglige evner for å unngå klassifisering. Hovedtanken bak dette har vært å fremme utvikling for alle elever uten å kategorisere dem i grupper.¹⁴ De senere årene har både Sverige og Danmark valgt begreper med kombinasjon av ordet *begavelse* som begrep (*särskilt begåvade elever*¹⁵ og *højt begavede børn*¹⁶). Utvalget har bevisst valgt bort begrepet *begavelse*, da vi mener assosiasjon til «gave» vektlegger at det er gitt i arv. Internasjonalt har mange land gått bort fra en oppfatning av at intelligens er medfødt, statisk og uforanderlig, til at intelligens er dynamisk og flytende.¹⁷

Utvalget ser prestasjoner og intelligens som et samspill mellom arv og miljø. Viljestyrke, motivasjon, utholdenhet, selvkontroll eller impulskontroll er eksempler på variabler som representerer egeninnsatsen og miljøets betydning.¹⁸ Vi legger videre til grunn et læringssyn som vektlegger vekst,¹⁹ og at *alle* elever skal få mulighet til å

¹⁰ Bailey mfl. 2008, Børte mfl. 2016, Eurydice 2006, Freeman mfl. 2010

¹¹ Børte mfl. 2016, Freeman mfl. 2010

¹² Børte mfl. 2016

¹³ Idsøe 2014a

¹⁴ Eurydice 2006

¹⁵ Skolverket 2015a

¹⁶ Mehlbye mfl. 2015

¹⁷ Freeman mfl. 2010

¹⁸ Renzulli 2005, Skogen og Smedsrud 2016

¹⁹ Dweck 2006

utvikle sitt læringspotensial gjennom et fremragende læringsmiljø.

Elever med spesielle evner eller talent innen idrett og kultur har ofte egne læringsarenaer utenfor skolen. Det gjelder ikke i samme utstrekning innenfor for eksempel de fem gjennomgående fellesfagene (engelsk, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag). Utvalget vil presisere at tiltak for å bedre skoletilbud for elevene i både de teoretiske og praktisk-estetiske fagene i hele grunnopplæringen bør prioriteres.

Elever med stort læringspotensial er en sammensatt gruppe individer og personligheter med ulike undervisnings- og utviklingsbehov, og de er like forskjellige som andre barn og unge. Etter utvalgets vurdering kan elever med stort læringspotensial utgjøre mellom 10 og 15 prosent av skolepopulasjonen.²⁰ I utredningen bruker vi også begrepet elever med *ekstraordinært læringspotensial*. Disse elevene kjennetegnes gjerne ved at de har gode forutsetninger eller spesielle evner, og de har ofte en IQ på 130 eller mer. Elevene kan utgjøre mellom 2 til 5 prosent av elevpopulasjonen, men det er ikke nødvendigvis en årsakssammenheng mellom IQ og skoleprestasjoner.²¹ Vi gjør oppmerksom på at gruppene er dynamiske, og at dette ikke er en fast gruppe elever i landets elevpopulasjon.

Begrepet elever med stort læringspotensial omfatter i denne utredningen både de elevene som presterer på høyt og avansert nivå, og de elevene som har et potensial for å gjøre det. Skolen kan ved hjelp av tester få informasjon om elever som presterer høyt, mens andre elever med stort eller ekstraordinært læringspotensial ofte viser styrkene sine på andre områder enn det som blir synlig i karakterer og tester.

Elever med stort læringspotensial

Noen kjennetegn for elevgruppen er at de trives best i et stimulerende og utfordrende læringsmiljø med mange varierte aktiviteter og handlingsmuligheter. De tidligste tegnene kan være at de er nysgjerrige, og at de har en tidlig og rask språkutvikling med et mer nyansert språk enn sine jevnaldrende.²² Siden mange har en svært god hukommelse og lærer raskt, kan de ha et stort behov for oppmerksomhet og stimulering. I skolen trenger de gjerne færre repetisjoner og

kan raskere forstå begreper innenfor «sitt» område enn hva jevnaldrende kan.²³

Elever med ekstraordinært læringspotensial

Elever med ekstraordinært læringspotensial har spesielle evner, kan lære særdeles raskt og i mange sammenhenger ligge svært langt foran sine jevnaldrende. De kan tenke komplekst, er svært nysgjerrige og er gode på problemløsning.²⁴ De er generelt sett også mer utholdende og bedre til å konsentrere seg over lengre perioder. Et annet trekk er at de kan arbeide fra det abstrakte til det konkrete sammenlignet med jevnaldrende som ofte må starte med det kjente og nære før de kan utvide til det abstrakte.²⁵

2.6.2 Utfordringer elevene kan møte

Det er ofte sånn at lærerne tror vi kan alt, men det er ikke sånn. Vi er ikke alltid flinke i alle fag, og det er uansett ikke hva vi kan fra før som er viktig.

Innspill fra SkoleProffene

Utfordringer og misoppfatninger som elever med stort læringspotensial møter, kan skyldes at omgivelsene mangler kunnskap om dem og deres behov. Utfordringene kan være både faglige og sosiale, individuelle og samfunnsmessige. Det innebærer at disse elevene i noen sammenhenger fungerer godt, trives og blir faglig utfordret, mens de i andre sammenhenger kan stagnere og resignere.²⁶ Det er de sosiale aspektene som blir løftet frem som særlig vanskelige, og noen sliter med å finne tilhørighet og føler seg annerledes.²⁷

Det er ikke slik at alle elever med stort læringspotensial møter store sosiale problemer. De er forskjellige, og utvalget har møtt elever som er velfungerende og uten store utfordringer. Felles for mange er at de ikke har blitt møtt med tilstrekkelige faglige utfordringer, tilpasninger eller forståelse.

Elever som presterer høyt faglig, blir ofte anerkjent for det, men samtidig kan de bli møtt med lite oppfølging og til tider fravær av opplæring fordi det er en utbredt oppfatning at disse elevene

²⁰ Gagné 2005, Theilgaard og Raaschou 2013

²¹ Gagné 2005

²² Idsøe 2014a

²³ Idsøe og Skogen 2011

²⁴ Renzulli 2005

²⁵ Mehlbye mfl. 2015

²⁶ Nissen 2012

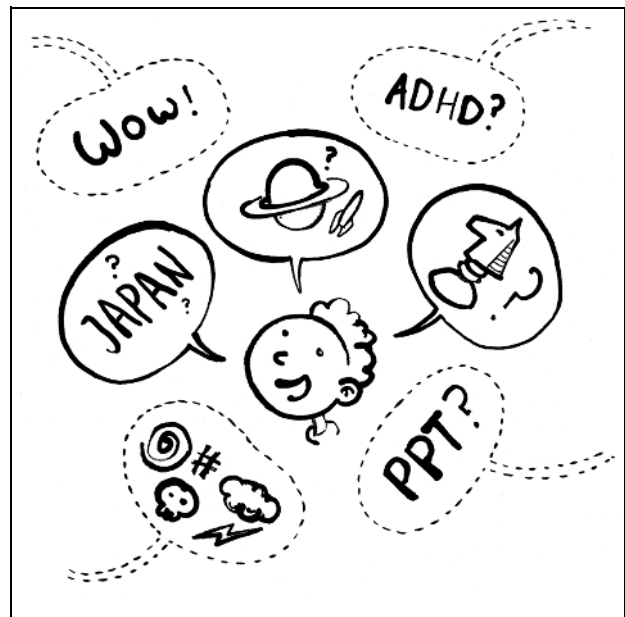
²⁷ Børte mfl. 2016, innspill fra interesseorganisasjoner og fagmiljøer

klarer seg selv. Dette er også en holdning i land som Finland, Australia, Tyskland, Østerrike og Sveits.²⁸ Mangelfull faglig stimulering kan lede til skolevegring, atferdsproblemer, frustrasjon, et ubenyttet potensial, og de kan bli feildiagnostisert. De kan oppleve skolen som meningsløs, de kjeder seg, og de blir umotiverte.²⁹

Det er en myte at elever kan tilegne seg kunnskap uten hjelp fra andre, og at de ikke har noe videre behov for tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger.³⁰ Elever forteller til utvalget at de ikke har fått lært seg nyttige arbeidsvaner eller grunnleggende læringsstrategier. Elevene kan senere få problemer når oppgavene på ungdomstrinnet, i videregående opplæring eller høyere utdanning er mer komplekse.³¹ For flere elever kan dette føre til at de underpresterer, og prestasjonene ligger under det eleven har forutsetninger og potensial for. Mangel på tilpasset opplæring og faglig stimulering, samt negative relasjoner til lærere og medelever gjør at elever kan miste motivasjonen for læring. Samtidig ønsker de ikke å skille seg ut faglig i forhold til de andre elevene og viser ofte ikke hva de kan. Under slike forhold kan elevene over tid prestere lavt.³²

Misoppfatninger kan hindre elevenes faglige utvikling og skape unødvendige utfordringer og irritasjoner i skolehverdagen, i videre skolegang og for elevens livsmestring.³³

Mathisen og Olsen (2016) har fulgt tre elever med stort læringspotensial og undersøkt opplevelsen av å være faglig inkludert. Elevene fortalte at de ble eksponert av lærerne gjennom rollen som hjelpelærer for sine medelever. I stedet ønsket de å arbeide sammen med elever som var på samme faglige nivå, slik at de kunne lære av hverandre og jobbe i eget tempo. Studien trekker som konklusjon at en praksis hvor elever må være lærere for sine medelever, ikke er heldig. Elevene opplevde at rollen var pålagt av læreren, og de opplevde seg stigmatiserte. Innspill til utvalget fra enkelte yngre elever nyanserer bildet som kommer frem i denne studien. Noen opplever det som givende og faglig utviklende å hjelpe medelever med oppgaver, så lenge dette ikke er den eneste tilpassningen de får.³⁴



Figur 2.4

Enkelte elever kan oppleve at deres læringspotensial blir oversett. Dette er elever som på noen områder viser prestasjoner og kompetanser på høyt nivå, men som samtidig har problemer på andre områder i læringssammenheng. En slik ujevn fagprofil kan føre til at elevene ikke får hjelp, eller at de ikke blir anerkjent for å ha stort læringspotensial i noen fag eller i deler av fag.

Noen elever kan være preget av asynkron utvikling som innebærer at det emosjonelle, det sosiale, det motoriske og det kognitive ikke utvikles i likt tempo.³⁵ Det betyr for eksempel at en elev som har meget gode språklige og matematiske evner, kan streve på andre områder (motorisk, sosialt eller emosjonelt), slik at skolehverdagen blir vanskelig, eller de presterer lavere enn sitt potensial. Enkelte elevers store potensial for læring blir da ikke oppdaget på grunn av lærevansker eller andre hindringer.³⁶

2.6.3 Fremragende læringsmiljø

Utvalget vil i denne utredningen introdusere begrepet *fremragende læringsmiljø*. Det kjenne-tegnes ved at skolens ansatte motiverer og stimulerer til læring for alle elever gjennom undervisning av høy kvalitet, tilpasset opplæring og høye ambisjoner for elevenes læring.

Forskning, litteratur og innspill til utvalget viser at mange elever med stort læringspotensial

²⁸ Børte mfl. 2016

²⁹ Børte mfl. 2016, Idsøe og Skogen 2011

³⁰ Mathisen og Olsen 2016

³¹ Nissen 2012

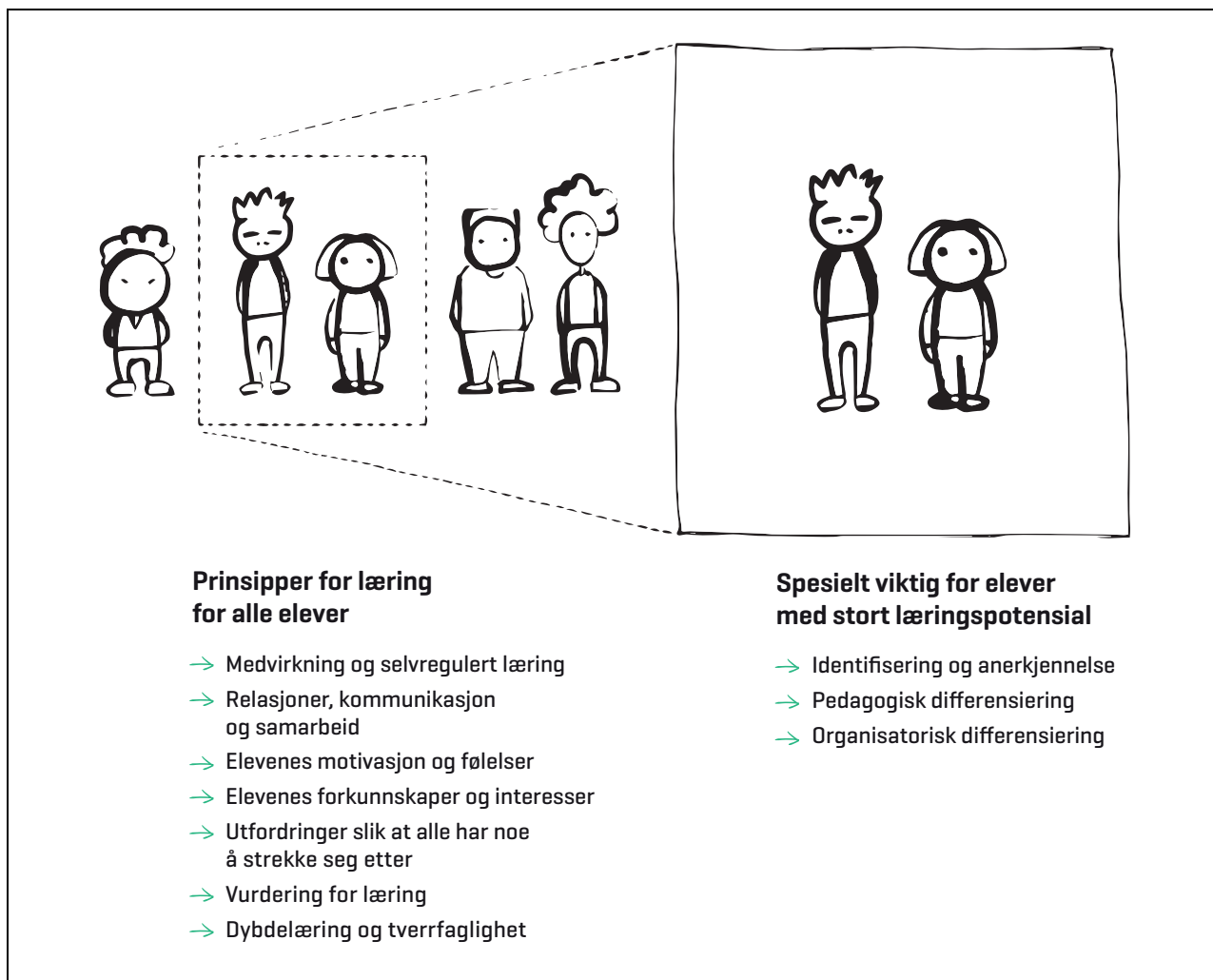
³² Siegle 2013

³³ Børte mfl. 2016

³⁴ Mathisen og Olsen 2016

³⁵ Idsøe 2014a

³⁶ Idsøe og Skogen 2011



Figur 2.5 Fremragende læringsmiljø for alle

opplever at læringsmiljøet på skolen ikke er optimalt. Dette blir blant annet bekreftet av analysene fra Elevundersøkelsen fra 2013 og 2014.³⁷

Å skape et læringsmiljø av god kvalitet handler om mer enn det læreren gjør i klasserommet. Det handler om systematisk arbeid med elevens læring gjennom profesjonssamarbeid på skolen. All planlegging, alt arbeid og alle beslutninger som gjøres på en skole, må støtte opp om elevenes læring og utvikling.³⁸ Lærerne må reflektere over eget og skolens arbeid med undervisning, og se dette opp mot definerte beskrivelser av kvalitet. For at dette skal gjøres på en god måte, mener utvalget det er behov for mer kunnskap om hva som kjennetegner et fremragende læringsmiljø. Det er behov for kvalitetsbeskrivelser som kan

brukes av lærere, skoleledere, skoleeiere og nasjonale myndigheter for å få innsikt i hva som kjennetegner et slikt læringsmiljø. Kvalitetsbeskrivelser kan brukes til å vurdere og reflektere over egen praksis og progresjon. Dette utdypes i kapittel 7.

Et læringsmiljø vil alltid være preget av de personene som tilhører miljøet, hvordan de oppfører seg og relasjoner dem imellom. Skoleledere, lærere, andre ansatte, elevene og deres foreldre utvikler i fellesskap skolens læringsmiljø. Tilrettelegging for å utvikle alle elevers læringspotensial krever at ledelsen og de ansatte anerkjenner at elevgruppen er heterogen. Elevene lærer på ulike måter, og de kan ha svært ulike behov. Utvalget har derfor sett nærmere på hvilke prinsipper som fremmer læring for alle elever, og i hvilken grad læringsmiljøet kan støtte opp om dette.

³⁷ Wendelborg og Caspersen 2016

³⁸ OECD 2013a

Figur 2.5 beskriver prinsipper som utvalget vil løfte frem som viktige for *alle* elevers læring,³⁹ og noen pedagogiske tiltak som spesielt viktige for elever med stort læringspotensial. Det er ikke slik at disse tiltakene kun gjelder for elever med stort læringspotensial, men de trekkes frem av forskning og innspill til utvalget som spesielt viktige for denne elevgruppen. Ved hjelp av kjennskap til elevenes faglige ståsted og forutsetninger får lærere et bedre utgangspunkt for å tilrettelegge for en opplæring der deres individuelle behov blir ivaretatt. Utvalget mener skoler må jobbe målrettet og systematisk med å tilrettelegge for at alle lærer med utgangspunkt i læringsprinsippene. Hvert enkelt prinsipp må dekomponeres og være en del av profesjonens kontinuerlige arbeid med kvalitet og økt læring for elevene.

Elever med stort læringspotensial trenger pedagogisk og organisatorisk differensiering med gode gjennomtenkte opplegg som blant annet vektlegger kreativitet, elevenes interesser og dybdelæring.⁴⁰ Utvalget vil også løfte frem identifisering og anerkjennelse av elevene som en forutsetning for arbeid med differensiering og tilpasset opplæring i et fremragende læringsmiljø.

³⁹ Prinsippene baseres på Dumont og Instance 2010, NOU 2014: 7 *Elevenes læring i Fremtidens skole*, OECD 2013a

⁴⁰ Idsøe 2014a, Renzulli 2005

Boks 2.1 Opplæringslova §1-3 første ledd

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat.

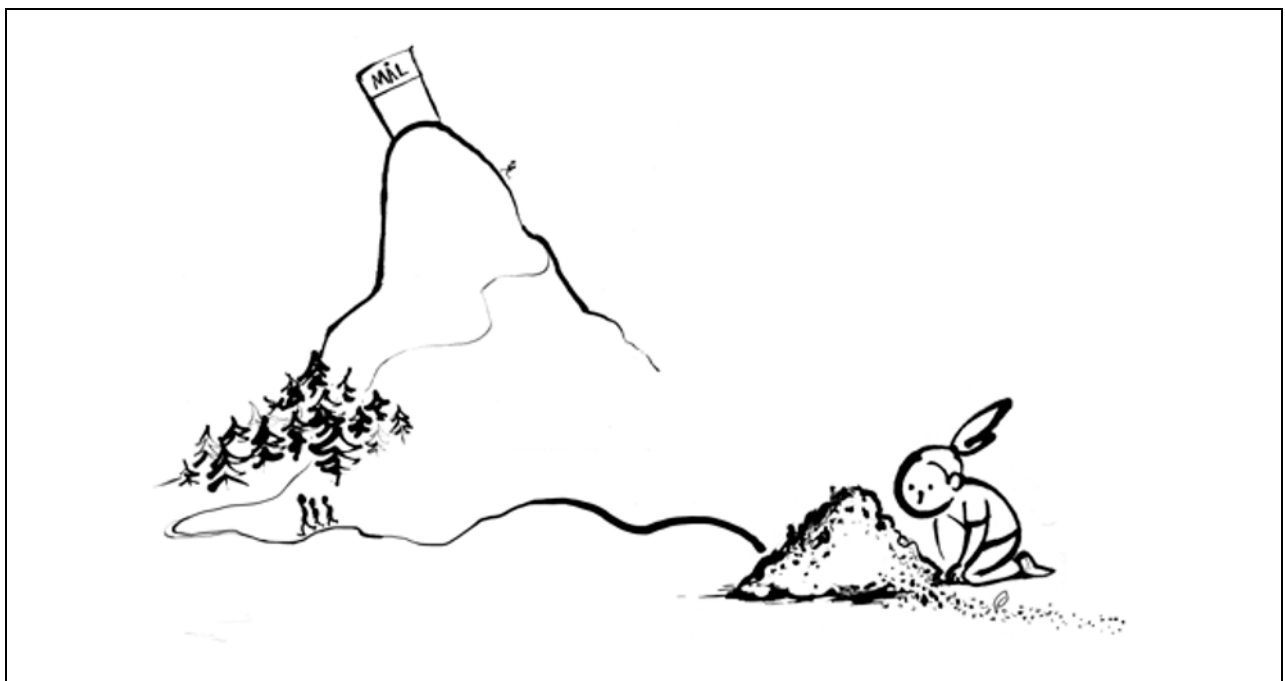
2.6.4 Tilpasset opplæring

Alle barn er forskjellige. Jeg kan ikke behandle elevene likt, for de er forskjellige alle sammen. Noen trenger mer tid, noen lærer kjempefort, og da må de få forskjellige opplegg.

Innspill fra lærer

Tilpasset opplæring er det skolen må gjøre for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Det kan være knyttet til organisering av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon, arbeid med læringsmiljøet, og oppfølging av lokalt arbeid med læreplaner og vurdering. Et godt læringsmiljø og gode systemer for lokalt arbeid med læreplaner, vurdering og tilbakemelding er viktige forutsetninger for å fremme en opplæring som er tilpasset elevenes evner og forutsetninger.⁴¹

⁴¹ Utdanningsdirektoratet 2016a



Figur 2.6

Bestemmelsen om tilpasset opplæring er et av de sentrale prinsippene som gjelder for felleskolen, og det gjelder for alle elever.⁴² Andre gjennomgående prinsipper for opplæringen som må ses i sammenheng med tilpasset opplæring, er inkludering og likeverdsprinsippet. Prinsippet om tilpasset opplæring favner både ordinær opplæring og spesialundervisning. Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte.⁴³

Læreplanverket inneholder føringer for arbeidet med elevenes læring som må ses i sammenheng med tilpasset opplæring, og disse er relevante når lærere planlegger, gjennomfører og vurderer opplæringen. Elevene kan nå de samme kompetansemålene på ulike måter, og læreplanene i fag gir et handlingsrom for å velge tilpasset opplæring gjennom

- varierte arbeidsoppgaver
- ulikt lærestoff
- læringsstrategier
- arbeidsmåter
- forskjellige læremidler
- variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen.⁴⁴

Opplæringen må gjennom dette tilpasses elevenes alder og utviklingsnivå, deres ulike forutsetninger og sammensetning av elevgruppen.⁴⁵

Til tross for at prinsippet om tilpasset opplæring har vært gjeldende i norsk skole i rundt førti år, er den forskningsbaserte kunnskapen vi har om effekten av tilpasset opplæring relativt begrenset, og det varierer hvilket innhold som legges i begrepet. Det er få klare føringer for hvordan tilpasset opplæring skal håndteres, og politikerne overlater i stor grad til den enkelte skole å gi tilpasset opplæring et praktisk innhold.⁴⁶ Noen europeiske land har utviklet spesielle opplærings tiltak for elever med stort læringspotensial, men i Norge har det vært en antagelse om at disse elevene klarer seg selv uten særlig oppfølging. Dette til tross for at opplæringsloven § 1-3 slår fast at skolen har plikt til å tilpasse opplæringen til evnene og forutsetningene til den enkelte eleven. Elever med stort læringspotensial har behov for responderende undervisning, og skolen må bidra med mer enn det ordinære, fordi elevene trenger tilpasninger.

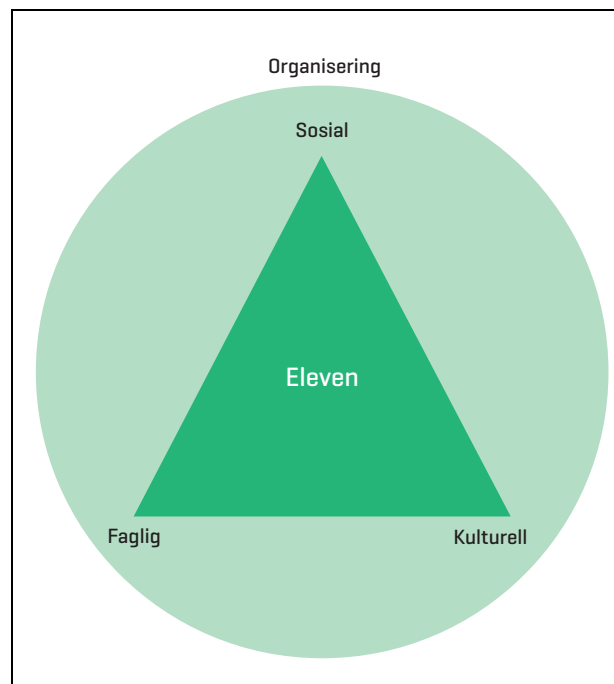
⁴² Opplæringsloven § 1-3

⁴³ Utdanningsdirektoratet 2014

⁴⁴ Utdanningsdirektoratet 2016a

⁴⁵ St.meld. nr. 16 (2006–2007)

⁴⁶ Jenssen 2011



Figur 2.7 Inkluderingsdimensjonene

Opplæringstilbudet må organiseres og tilrettelegges slik at det oppleves inkluderende for alle elever. Inkludering er slik sett en subjektiv opplevelse. Et inkluderende læringsmiljø er et miljø som fokuserer på fire ulike elementer: det *kulturelle*, det *sosiale*, det *faglige* og det *organisatoriske*.⁴⁷

Figur 2.7 illustrerer at det faglige, det kulturelle og det sosiale skal danne kjernen i et inkluderende læringsmiljø. Kulturelt gjennom å legge til rette for mangfold, ulike læringsstiler og et miljø hvor elevenes ulike identiteter gjenspeiles. Sosialt gjennom relasjonsbygging og reflektert bruk av samspill mellom elevene. Faglig gjennom berikelse, mestringsopplevelser og avpassede utfordringer. Alle de tre dimensjonene er virksomme for eleven, men med ulik vektning avhengig av læringssituasjonen. Hvordan de tre inkluderingsdimensjonene faglig, sosial og kulturell inkludering oppleves av eleven, er avhengig av hvordan skolen har organisert læringsmiljøet, noe sirkelen indikerer. Organisatorisk inkludering skjer gjennom tilgjengelighet og høy fleksibilitet. Det omfatter ulike aktiviteter, gruppesammensetninger og vurderingsformer. Det omfatter også timeplaner og ressursbruk.⁴⁸

Utvalget ser at identifisering, anerkjennelse, pedagogisk og organisatorisk differensiering til

⁴⁷ Olsen mfl. 2016

⁴⁸ Olsen mfl. 2016

sammen kan gi elever med stort læringspotensial bedre mulighet til å føle seg inkludert kulturelt, sosialt, faglig og organisatorisk.

Tilpasset opplæring er ikke en individuell rettighet slik tilfellet er med spesialundervisning, og innebærer ikke krav om å utarbeide en individuell opplæringsplan for den enkelte elev.⁴⁹ Tilpasset opplæring er et prinsipp som skolene må fylle med pedagogisk innhold.⁵⁰ Likevel er det en plikt skoleeier har og skal følge opp. Fra 1. klasse har alle elever rett til undervisningsvurdering som skal brukes som et redskap i læreprosessen og som grunnlag for tilpasset opplæring. Undervisningsvurdering blir også omtalt som vurdering for læring i blant annet den nasjonale satsingen *Vurdering for læring*.⁵¹

Det er særlig fire prinsipper som er sentrale for god undervisningsvurdering. Disse prinsippene er forskningsbaserte og tar utgangspunkt i kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven.

Elevens og lærerens forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de:

- Forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem.
- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.⁵²

Individuell veiledning som angir mål, tilbakemeldinger og egenrefleksjon, trekkes ofte frem som spesielt viktig for elever med stort læringspotensial. Elevene trenger konkrete mål som motiverer dem ved at målene tar utgangspunkt i deres interesser. De bør ha en aktiv rolle i opplæringen og i valget av lærestoff, og de trenger spesifikk tilbakemelding rettet mot deres individuelle læringsprosess og utvikling.⁵³

I Norge har tilpasset opplæring gjerne blitt oppfattet som individualisering i form av individuelt arbeid, individuell veiledning og elevenes valg, og med fravær av fellesundervisning.⁵⁴ Denne ensidige vekten på individuelt arbeid og nedtoning av andre metoder kan ramme alle elever, spesielt elever med stort læringspotensial som gjerne trenger andre utfordringer gjennom sam-

Boks 2.2 Opplæringsloven § 5-1 Spesialundervisning

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringsstilbodet, har rett til spesialundervisning.

I vurderinga av kva for opplæringsstilbod som skal givast, skal det særleg leggast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringsstilbodet 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 undervisningstimetallet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.

arbeid og ved å arbeide i dybden. Flere land⁵⁵ har gått i en retning der tilpasset opplæring handler om å rette oppmerksomheten mot *personlig læring* (personalised learning). Målet med en slik tilnærming er å se på hvordan lærere og skoler best kan tilrettelegge for elevenes læring gjennom å ta utgangspunkt i interesser, måter å lære på, hvordan de best arbeider sammen med andre, og hvilke andre forutsetninger eleven har. For elever med ekstraordinært læringspotensial er det spesielt viktig å tilrettelegge for en opplæring der det legges vekt på deres personlige læringsprosesser.⁵⁶

Utvalget mener en tilpasset opplæring som tar hensyn til elevenes ulike forutsetninger og evner, ikke betyr at elevene skal sitte individuelt og arbeide med egne planer, men at opplæringen tilrettelegges gjennom pedagogisk og organisatorisk differensiering på en fleksibel måte.

2.6.5 Spesialundervisning

Tilpasset opplæring gjelder både for de som følger ordinær opplæring, og for de som får spesialundervisning. I den ordinære opplæringen har ikke eleven rett til noen særskilt tilrettelegging utover de ordinære rammene. Spesialundervisning er derimot en individuell rett eleven har i de

⁴⁹ Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): Ot.prp. nr. 46 (1997–98)

⁵⁰ Jenssen og Lillejord 2009

⁵¹ Utdanningsdirektoratet 2016b

⁵² Utdanningsdirektoratet 2016b

⁵³ Heller mfl. 2005, Skogen 2014

⁵⁴ Bachmann og Haug 2006

⁵⁵ Eksempler på dette er Skottland og Wales

⁵⁶ Gross 2004



Figur 2.8 Tilpasset opplæring sett i sammenheng med spesialundervisning og ordinær opplæring.

Kilde: www.udir.no

tilfellene han eller hun trenger ekstra tilrettelegging for å få et tilfredsstillende læringsutbytte.⁵⁷

I forarbeidene til opplæringsloven § 5-1 er det i en odelstingsproposisjon⁵⁸ eksplisitt uttrykt at retten til spesialundervisning ikke omfatter elever som har forutsetninger for å lære raskere eller mer enn gjennomsnittet. Elever som lærer raskt, er omfattet av det generelle prinsippet om at opplæringen skal tilpasses den enkeltes behov, jf. opplæringsloven § 1-3 første ledd («Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten»).⁵⁹ Slik utvalget forstår denne presiseringen i forarbeidene til bestemmelsen, betyr det at en raskere progresjon i seg selv ikke gir grunnlag for spesialundervisning. En slik rett kan inntreffe hvis eleven av andre grunner enn progresjon ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen.

Innspill utvalget har fått, viser at det kan være uklart hvilken rett elever med stort læringspotensial har til spesialpedagogisk støtte. Basert på § 5-1 første ledd («Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning») har elever med stort læringspotensial samme rett som alle andre elever til spesialundervisning, dersom de ikke kan få et forsvarlig utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Dette kan dreie seg om ett eller flere fag. Elever med stort læringspotensial kan ikke ekskluderes fordi de lærer raskere enn andre, hvis de har behov for særskilt tilrettelegging. Disse elevene kan, som andre elever, ha vansker som hindrer at de får utbytte av den ordinære opplæringen. Dette kan for eksempel være sosiale vansker eller spesifikke lære vansker som hindrer at de får utnyttet sitt læringspotensial. Eleven kan ha behov for større utfordringer i ett fag, men ha helt andre utfordringer i et annet.

En praksis som utelukker elever med raskere progresjon fra å få nødvendig støtte begrunnet i det faktum at de har en raskere progresjon, oppfatter utvalget som en feil forståelse og bruk av odelstingsproposisjonen. PPT trenger ressurser og kompetanse til å gjøre sakkyndige vurderinger

⁵⁷ Utdanningsdirektoratet 2016a

⁵⁸ Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (1998): Ot.prp. nr. 46 (1997–98)

⁵⁹ Dette er eksplisitt uttrykt i Ot.prp. nr. 46 (1997–98) i merknad til § 5-1 og har sammenheng med spesialundervisningens formål

og til å veilede skolen om elever som har stort læringspotensial og læringsutfordringer.

2.6.6 Eksempler på hindringer for tilpassing

Vi har et stort sprik i ferdigheter i klassene. I min klasse vil jeg anslå at det kan være 4–5 års forskjell i ferdighetsnivå, og da er det vanskelig å nå alle. Det handler om å planlegge og vite om de sju i klassen som er ekstra flinke. Da må jeg ha et opplegg til dem også, ikke bare til dem som sliter. Derfor trenger vi nå verktøy for å finne ut hvordan vi får ut det beste i elevene.

Innspill fra lærer

Realisering av høye ambisjoner og forventninger til elevens læring krever at skolen tilpasser opplæringen til elevens nivå og forutsetning for læring. Utvalget har erfart at mange skoler oppfatter tilpasset opplæring som et vagt mål og noe som er vanskelig å iverksette i praksis. Elevers innspill til utvalget viser at tilpasset opplæring i enkelte tilfeller har bestått av selvstudium av en lærebok fra et høyere trinn uten veiledning eller lærerstøtte. Vi har fått innspill fra elever som beskriver mange timer med tegning i ekstrasbøker, det å lage egne arbeidshefter, gjøre oppgavene om igjen, kopiere for læreren, vanne planter eller bare vente. Slik kan elevene miste motivasjonen for å lære.

Ulike oppfatninger om hvilke elever tilpasset opplæring gjelder for, er et eksempel på en hindring for at elever med stort læringspotensial ikke har fått den hjelpen de trenger. Selv om bestemmelsen i opplæringsloven er klar, erfarer utvalget at skoler og lærerorganisasjoner er opptatt av en avklaring av i hvor stor grad skolen har rett til å prioritere elever som presterer lavt fremfor høyt, hvis det ikke finnes økonomiske ressurser til å gi alle et godt tilbud. Noen skoler er usikre på om elever med stort læringspotensial i det hele tatt skal ha tilpasset opplæring, eller de uttrykker at dette kun gjelder elever som presterer lavt eller har lærevansker.⁶⁰ Utvalget vil presisere at bestemmelsen om tilpasset opplæring inkluderer *alle* elever uavhengig av prestasjoner og forutsetninger for læring.

Innspill fra lærere og lærerorganisasjoner viser at skolene opplever det som umulig i praksis å gjennomføre tilpasset opplæring for alle elever. De påpeker at klasserommet kan inneholde differanser på 6–7 år i utvikling, og de lurer på hvordan tilpasset opplæring kan gjennomføres. Elevorgani-

sasjonen spør om det i realiteten er mulig for en lærer å gjennomføre tilpasset opplæring i en klasse med mange elever. Lærere opplever ofte 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.⁶¹

Andre innspill til utvalget påpeker at hinderet for å gjennomføre tilpasset opplæring med god kvalitet er begrensede ressursrammer og manglende didaktiske verktøy. Et eksempel på dette er innspill som handler om budsjettkutt i innværende og kommende skoleår som resulterer i færre delingstimer. Skoleledere etterlyser tilføring av lærerressurser som kan muliggjøre kvalitet på den tilpassede opplæringen.

Evalueringen av Kunnskapsløftet viste at læreboka har en sterk stilling og styrer planlegging og gjennomføring av undervisningen,⁶² og dette kan være et hinder for tilpasset opplæring. Det å komme gjennom læreboka blir et mål i seg selv, framfor læreplanens kompetansemål.⁶³ Avhengigheten til kun én læringsressurs gjør at det å tilpasse opplæringen kan oppleves som en uoverkommelig oppgave. Flere skoler viser til at lærere først finner ut hva de vil gjøre i læreboka for så å finne et punkt i kompetansemålene å henge det på.⁶⁴ Læreboka i seg selv er ikke problemet så lenge den ikke er den eneste ressursen for læring,⁶⁵ og så lenge det er læreren som legger plan for opplæringen og styrer undervisningen.

På den ene siden har skolene en frihet til å velge varierte læringsressurser, og på den andre siden har skolene et ansvar for valg av metode og innhold som er forankret i formålet med opplæringen. For eksempel skal elevene blant annet få «utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» i opplæringen.⁶⁶ Verdien som ligger til grunn i formålsparagrafen må få betydning for metoder ved tilrettelegging, planlegging og gjennomføring av opplæringen. Ved å bruke kun én læringsressurs kan det snevre inn variasjon og valg av innhold og metode i arbeidet med kompetansemålene.

⁶¹ Bunting 2014, Idsøe 2014, Tomlinson 1999

⁶² Meld. St. 28 (2015–2016)

⁶³ Innspill fra elever, lærere og skoleledere

⁶⁴ Innspill fra lærerstudenter, lærere og skoleledere

⁶⁵ Læremidler er utviklet med tanke på å dekke ett eller flere kompetansemål, mens ressurser for læring er annet materiale som både lærere og elever bruker, men som ikke primært er utviklet for bruk i undervisning og læring i grunnopplæringen

⁶⁶ Opplæringsloven § 1, Formålsparagrafen

⁶⁰ Innspill fra organisasjonene

Lærere har i sin utdanning ikke fått tilstrekkelig kunnskap om hva tilpasset opplæring innebærer generelt, og de har liten kompetanse i å tilrettelegge for elever med stort læringspotensial spesielt.⁶⁷ Dette fritar dem likevel ikke for plikten til å tilrettelegge for elevgruppen. Lærere, skoleledere og skoleeiere har sammen et ansvar for å sikre at alle elever, også elever med stort læringspotensial, får et godt opplæringstilbud. For å få til dette er det behov for videreutdanning og kompetanseheving for lærere, både for økt fordypning i undervisningsfag og for mer kunnskap om prinsipper for læring og tilpasset opplæring.

2.7 Oppsummering og vurdering

Utvalget mener skolene må rustes til å klare det som på papiret fremstår som et enkelt prinsipp – tilpasset opplæring for alle –, men som i praksis er svært utfordrende å få til. For at det skal kunne skje, må skolene få kunnskap om og praktisere til-

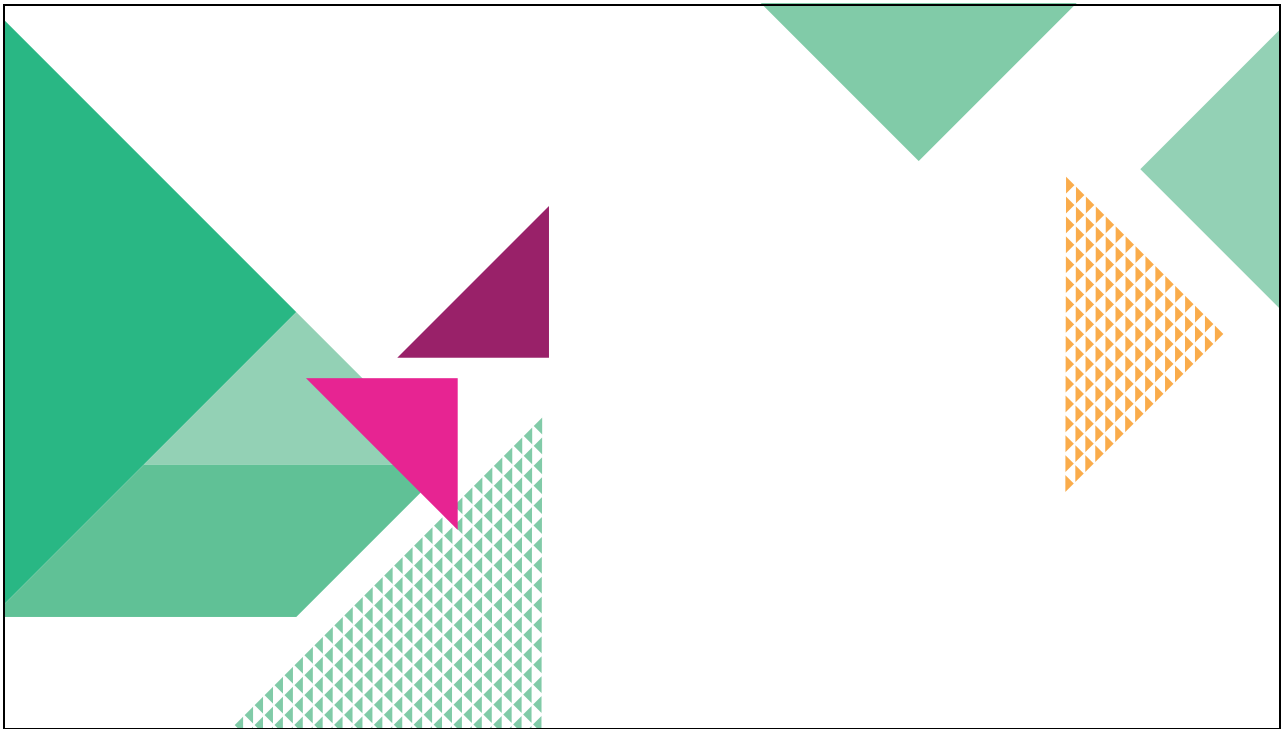
passet opplæring slik intensjonen med loven er, og det må være et tilstrekkelig antall pedagogiske ressurser tilgjengelig slik at tilpasset opplæring blir mulig å gjennomføre. Det er behov for mer kunnskap om elever med stort læringspotensial, og skolene har behov for didaktiske virkemidler og verktøy for å klare å møte *alle* elevers behov og ulike forutsetninger for læring.

Utvalget anbefaler at nasjonale myndigheter sørger for at tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial inkluderes som tema i nasjonale satsinger og veiledningsmateriell.

Utvalget anbefaler videre å justere tekst i opplæringsloven § 1-3. Gjeldende bestemmelse lyder: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære-kandidaten.» Vi foreslår følgende formulering: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære-kandidaten slik at kvar enkelt får utvikla og utnytta læringspotensialet sitt.» Formålet med justeringen er å tydeliggjøre at tilpasset opplæring også inkluderer elever med stort læringspotensial.

⁶⁷ Breivik og Gunnulfsen 2016, Skogen og Smedsrud 2016

Kapittel 3 Kunnskap, forskning og erfaringer



Figur 3.1

Utvalget har blitt bedt om å utarbeide et kunnskapsgrunnlag basert på nasjonal og internasjonal forskning og erfaringer. Kunnskapsgrunnlaget baserer seg på relevant forskning slik det fremkommer i statistikk, offentlige dokumenter, forskningsrapporter, vitenskapelige artikler, fagbøker, utredninger og erfaringer fra praksisfeltet i Norge og noen utvalgte land.

Elever som presterer høyt blir trukket frem i flere sammenhenger, og det finnes noe tallmateriale om denne elevgruppen som presenteres i dette kapitlet. Utvalget mener resultatene belyser noen kjennetegn ved elever som presterer høyt, og som er relevant å se i sammenheng med det vi vet om elever med stort læringspotensial. Wendelborg og Caspersen (2016) har undersøkt om elever som presterer høyt,¹ skiller seg fra de

øvrige elevene med hensyn til opplevelsen av eget læringsmiljø i 2013 og 2014.² Internasjonale studier sier noe om norske elever som presterer høyt sett i forhold til andre land, og hva som kjennetegner disse elevene. Resultatene viser også til noen trekk ved norske læreres undervisningspraksis som utvalget mener det er relevant å trekke frem.

Utvalget vil understreke at resultatene fra Wendelborg og Caspersens analyse av Elevundersøkelsen og de internasjonale studiene som gir informasjon om læringsresultater, ikke vil favne hele den elevgruppen mandatet omtaler. Elever med uutnyttet potensial vil ikke vises i resultatene. Videre er ikke prøver alene et tilstrekkelig verktøy for å identifisere potensial for læring. Det er nødvendig å innhente informasjon ved hjelp av andre resultater, observasjoner og informasjon (dialog) som sier noe om elevenes

¹ Elevene det vises til i analysen, er elever som har oppgitt at de har karakter 6 i fagene norsk skriftlig, matematikk, naturfag og samfunnsfag

² Wendelborg og Caspersen 2016

forutsetninger. Dette er spesielt viktig for elever med stort læringspotensial som ikke alltid får vist sin kompetanse på tester og prøver, men gjennom andre uttrykksformer.³

For å få kunnskap om hvilke forhold som må være til stede for at elever med stort læringspotensial skal få et godt skoletilbud, har utvalget sett til internasjonal forskning. Utvalget har i tillegg samarbeidet med Kunnskapssenter for utdanning som har utarbeidet en forskningsoppsummering om pedagogiske tiltak for elever med stort læringspotensial. Utvalget har også sett til erfaringer fra noen utvalgte land med sammenlignbar skolekultur, som for eksempel Danmark, Finland, Sverige og Skottland. England og Wales med lang erfaring med å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial blir også trukket frem i utredningen.

3.1 Forskning og erfaringer om elever med stort læringspotensial i Norge

Det finnes en del litteratur om elever med stort læringspotensial, men kvaliteten på det som publiseres er variabel, og tilgangen på informative empiriske studier er relativt beskjeden,⁴ noe som viser at denne elevgruppen ikke har stått på dagsorden i forskningsmiljøer i Norge. Likevel vil utvalget fremheve arbeidet til Arnold Hofset som allerede på slutten av 60-tallet etterlyste mer oppfølging og tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial i sitt doktorgradsarbeid. Han var bekymret for deres fremtid i skolen: «Generelt sett foregår det en betydelig sløsing med de evnerike barnas tid og evner i grunnskolen. De får for lite tilpasset undervisning. Skolen setter for små faglige krav til dem til at den kan bli virkelig engasjerende. Den øver et press mot gjennomsnittsnivå og -tempo, et press som det er fare for at mange etter hvert vil tilpasse seg. Og dette skjer i en periode av livet som er meget viktig for etablering av arbeidsvaner og aspirasjons-

nivå, innstilling til seg selv og til skole og utdanning».⁵

Ifølge forfatteren var dette på grunn av «likhetstanken» i norsk skolevesen og kontroversen rundt tilrettelegging av undervisning for de evnerike elevene. Selv om normalplanen av 1939 uttrykte at «målet for opplæringa er ikke å hjelpe elevene med ulike evner og anlegg til å bli like dyktige i skolearbeidet, men å gi elevene ei opplæring som er i best mulig samsvar med deres evner og anlegg», satte skolen ofte likhetstegn mellom lik og rettferdig opplæring og praktiserte at alle elever skulle lære det samme i samme tempo.⁶

De siste årene har denne elevgruppen fått stadig større oppmerksomhet gjennom blogger, avisartikler, norsk faglitteratur⁷ og foreldregrupper som Lykkelige barn. Erfaringer fra Norge og andre land og fra internasjonal litteratur viser at elever med stort læringspotensial i større grad må bli anerkjent, og at de må få en tilpasset opplæring som ivaretar deres behov.⁸ Innspill utvalget har fått, bekrefter dette og kan sees opp mot relevant litteratur om elever med stort læringspotensial. Innspillene viser eksempler på meninger fra den norske konteksten.

For å få mer kunnskap om hva elevene mener skolen kan gjøre for å gi et bedre skoletilbud til elever med stort læringspotensial, har utvalget fått innspill fra Elevorganisasjonen og fra elever rundt om i landet.

Flere elevstemmer er representert gjennom innspill fra Forandringsfabrikken som har møtt mer enn 50 elever med stort læringspotensial fra ulike steder i landet. Elevene (SkoleProffene) forteller at de har mye kunnskap om hvordan læreren kan gjøre klasserommene tryggere, og læreren har mye å hente på å samarbeide med dem om hvordan de skal få et godt klassemiljø. Mange elever forteller hvor vanskelig det er å lære i et klasserom som er utrygt.

⁵ Hofset 1968, s. 69

⁶ Hofset 1968

⁷ Som for eksempel Hofset 1968, Idsøe 2014, Idsøe og Skogen 2011, Skogen og Smedsrud 2016

⁸ Børte mfl. 2016

³ Freeman 1998, Renzulli 2005

⁴ Børte mfl. 2016

Boks 3.1 Forandringsfabrikken

Forandringsfabrikken er en nasjonal stiftelse, som inviterer barn og unge over hele Norge til å dele erfaringer og gi råd til forandring. De unge kaller seg «proffer» fordi de er proffe på systemene, og har viktig kunnskap om hvordan hjelpesystem og skole kan bli bedre for dem. Rådene presenteres for nasjonale myndigheter, i departement, direktorat, for forskere, for fagfolk, på utdanningsinstitusjoner og på Stortinget – alltid av proffene selv.

Forandringsfabrikken har 12 års erfaring med å samarbeide med barn og unge om å kvalitetsutvikle systemene. Målet er at systemene bygger på kunnskapen til dem som vet hvordan det kjennes, og som skal bruke dem.

Forandringsfabrikken har utviklet Forandringsfilosofi, Forandringsnøkler og Forandrings-

metodikk (visuell, deltakende metodikk). Forandringsfabrikken arbeider for at kunnskapen til barn og unge likestilles med kunnskapen fra forskning og fra fagfolk. I prosjektet Lyst til læring har 3000 elever fra 40 norske skoler delt erfaringer og gitt råd. I første del av prosjektet har elevene fortalt hva som gjør at de lærer godt, og hva de tenker må gjøres annerledes for at de skal lære enda bedre. I andre del av prosjektet har Forandringsfabrikken gjort en dybdekartlegging for metodeutvikling for fire målgrupper, der én av gruppene er barn som er ekstraordinært evnerike. I samarbeid med elever og lærere vil de skreddersy arbeidsmåter, læringsmåter og rammeverk for en bedre skolehverdag for flere.



Figur 3.2 Forandringsfabrikken tror mulighetene er størst for forandring, dersom elevene som kjenner dagens norske skole på kroppen, mye tydeligere og grundigere tas med på laget. Det er også viktig at erfaringer og råd fra lærere, som elevene opplever som respektfulle og engasjerte, kommer tydelig frem.

Kilde: www.forandringsfabrikken.no, innspill fra SkoleProffene

3.2 Hva vet vi om elever som presterer høyt i Norge?

Vi har ingen statlige prøver som er designet for å gi kunnskap om prestasjoner på høyt og avansert nivå i grunnskolen eller i videregående opplæring. Nasjonale prøver er de eneste statlige prøvene vi har i Norge som gir informasjon om elever på ulike nivåer, og som samtidig gir informasjon om utvikling over tid.⁹ I og med at prøvene ikke er laget for

å kartlegge elever på høyt og avansert nivå, kan de heller ikke brukes til det formålet. Se boks 3.2 for oversikt over prøvene. De internasjonale studiene derimot kan brukes til å gi informasjon om elevers fagkompetanse på utvalgte fagområder. Utvalget vil understreke at resultatene fra PISA 2015, TIMSS 2015, TIMSS Advanced 2015 og PIRLS 2016 ikke

⁹ Mestringsnivåene består av tre nivåer på 5. trinnsprøvene og fem nivåer på 8.- og 9.- trinnsprøvene

Boks 3.2 Utdanningsdirektoratets prøver

- Kartleggingsprøver i de første skoleårene skal – ved hjelp av en bekymringsgrense – brukes til å avdekke elever som trenger særlig oppfølging. Det finnes både obligatoriske og frivillige kartleggingsprøver.
- Læringsstøttende prøver er frivillige, og resultatene skal brukes til å gi tilbakemeldinger til elevene underveis i skoleåret og som grunnlag for tilpasset opplæring.
- De karakterstøttende prøvene er frivillige og kan inngå som en del av grunnlaget for sluttvurdering (Eksamen og standpunkt-karakter) på 8. og 10. trinn. Prøvene gir også informasjon som læreren kan bruke til å gi læringsfremmende tilbakemeldinger til elever underveis i opplæringen.
- Nasjonale prøver kartlegger i hvilken grad elevene mestrer grunnleggende ferdigheter i lesing, regning, og i deler av faget engelsk, og skal brukes av skoler og skoleiere som grunnlag for kvalitetsutvikling i opplæringen. Prøvene er obligatoriske og gjennomføres på 5., 8. og 9. trinn.

Kilde: www.udir.no/vurdering

var publisert da denne utredningen ble skrevet. Utvalget ønsker likevel å løfte frem de resultatene vi har for å vise hva som kjennetegner elever på høyt og avansert nivå i Norge, i de fagområdene som måles i internasjonale studier.

3.2.1 Læringsresultater

De siste årene har det vært mye oppmerksomhet rundt det faktum at Norge har få elever på høyt og avansert nivå i internasjonale studier. Generelt har det vært en tilbakegang for norske elevers resultater frem til innføringen av Kunnskapsløftet. Det var en stor tilbakegang fra 1995 til 2003 i TIMSS, fra 1995 til 2008 i TIMSS Advanced og en nedgang i PISA fra 2000 til 2003. Den negative utviklingen bremses opp og ble etterfulgt av en fremgang i grunnskolen i perioden som har gått siden Kunnskapsløftet ble innført. Analysen av resultatene viser også at det er større læringsstrykk i norske skoler i 2011 enn i 2007, og at elever på skoler med større læringsstrykk presterer

bedre enn elever på skoler med lavere læringsstrykk. Likevel presterer elevene fortsatt svakere enn de gjorde i 1995. Det gjelder på 4. og 8. trinn¹⁰ i naturfag, og i matematikk på 8. trinn.¹¹ Resultatene viser også at Norge har færre elever som presterer høyt i 2011 enn i 1995, og TIMSS-rapportene stiller spørsmål ved om skolen svikter elever som kan prestere høyt.¹²

Matematikk

Norge og Sverige har ganske like resultater i matematikk med svært få elever på avansert nivå, og med en god del på lavt nivå eller under lavt nivå, se figur 3.3. Sverige har likevel litt flere elever på høyt nivå. Utviklingen i både Norge og Sverige kan tyde på at ingen av landene tar godt vare på elever som har potensial for å prestere høyt. I begge landene har det de siste 10–15 årene vært en markant negativ utvikling i andelen elever som presterer høyt. Det er klare indikasjoner på at begge landene har utfordringer med å gi elevene undervisning som er tilpasset hver enkelt elevs evner og anlegg, slik det er nedfelt i lover og læreplaner. Andre land har langt flere elever på de to øverste nivåene, avansert nivå og høyt nivå, enn det som er tilfellet i Norge og Sverige. Det området norske elever presterer aller lavest på i matematikk, er algebra.¹³

Analysen fra TIMSS og PISA viser at det gir mening å snakke om en nordisk profil, en engelskspråklig profil, en østeuropeisk profil og en østasiatisk profil. Disse profilene kan vi igjen dele opp i to hovedtyper av profiler: Den ene typen legger mest vekt på dagligdagsmatematikk som den nordiske og den engelskspråklige profilen. Den andre typen legger mest vekt på ren abstrakt matematikk som den østeuropeiske og den østasiatiske profilen.¹⁴ Dette henger igjen sammen med svar fra lærerne om hva de vektlegger i undervisningen. Selv om finske elever gjør det klart bedre enn norske og svenske elever, presterer de finske elevene også lavest i algebra.¹⁵ Dette indikerer hvordan innholdet i læreplaner har en påvirkning på elevenes resultater, og utvalget

¹⁰ I 2011 ble det også gjort et utvalg av elever på 5. trinn, siden disse er på samme alder som fjerdeklassinger i mange av de øvrige deltakerlandene

¹¹ Olsen mfl. 2013

¹² Grønmo mfl. 2010, Grønmo mfl. 2012, Lie mfl. 2010

¹³ Grønmo mfl. 2012, Grønmo mfl. 2014

¹⁴ Grønmo mfl. 2014

¹⁵ Grønmo mfl. 2014

Boks 3.3 Internasjonale studier

ICILS (International Computer and Information Literacy Study) er en studie av 9. trinnselevers digitale ferdigheter. Den gjennomføres i 18 land, og baserer seg på data fra skoleledere, lærere og elever.¹

PISA (Programme for International Student Assessment) undersøker 15-åringers kompetanser i matematikk, naturfag og lesing på et tidspunkt som i de fleste land representerer avslutningen av den obligatoriske skolegangen.²

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) kartlegger elevenes lesekompetanse og interesse for lesing. Målgruppen i studien er elever på 4. trinn. På grunn av tidspunktet for skolestart er norske elever ett år yngre enn elever på 4. trinn i de andre nordiske landene. Derfor har Norge også med et utvalg på 5. trinn.³

TALIS (Teaching and Learning International Study) er OECDs internasjonale studie av undervisning og læring. Undersøkelsen skal gi innsikt i viktige aspekter som kjennetegner læringsmiljø og læreres arbeidsforhold i 30 deltakerland.⁴

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) kartlegger elevenes interesse for og kompetanse i matematikk og naturfag på 4. og 8. trinn.⁵ TIMSS måler også mange bakgrunnsvariabler ved bruk av spørreskjemaer til elever, lærere og skoleledere.⁶

TIMSS Advanced måler elevers kompetanse i matematikk og fysikk til elever som har spesialisert seg i disse fagene på siste trinn i videregående skole.⁷ Gjennom spørreskjemaer samles det i tillegg inn relevant informasjon om elevene, lærerne og skolene som deltar i undersøkelsen.⁸

1 Ottestad mfl. 2014

2 OECD 2013b

3 van Daal mfl. 2011

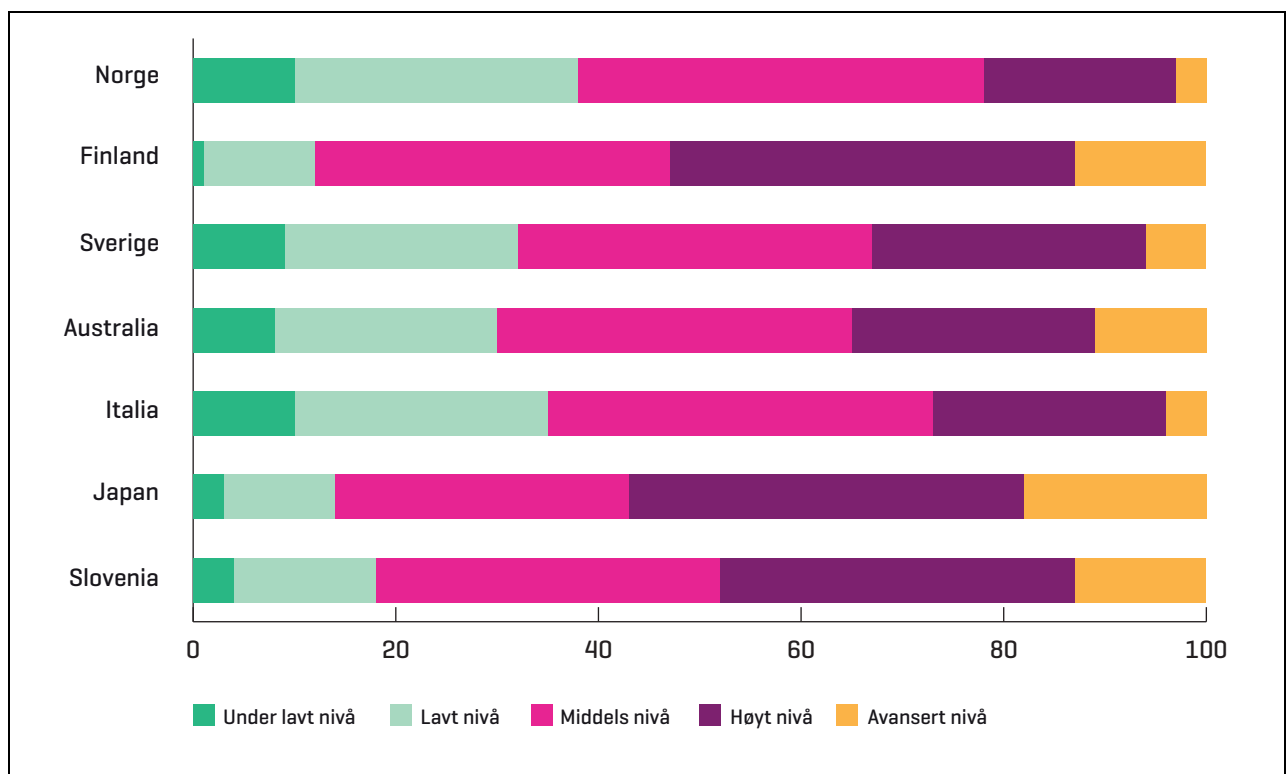
4 Caspersen mfl. 2014

5 I 2015 har Norge brukt 5. og 9. trinn som hovedtrinn for rapportering

6 Grønmo mfl. 2012

7 I 2015 er det 13 trinn i Norge, men i 1995 og 2008 var det 12 trinn. Det var først i 2009 at elevene hadde 13 års skolegang

8 Grønmo mfl. 2010, Lie mfl. 2010



Figur 3.3 Andel (prosent) elever på ulike kompetansenivåer i matematikk på 8. trinn

Kilde: Grønmo mfl. 2012

mener at det bør tas hensyn til dette i fornyelsen av Kunnskapsløftet.

En undersøkelse av lærerstudenters kompetanse ved slutten av studiene i 2008 viste at norske lærerstudenter hadde svært svake kunnskaper i algebra.¹⁶ Elever som presterer godt i matematikkfaget, trenger ofte denne typen kunnskaper i videre studier og yrker.¹⁷ I 2008 gjorde NOKUT en studie om frafall i ingeniørutdanninger. Studien konkluderte med at hovedårsaken til det store frafallet var at elevene ikke hadde grunnleggende kunnskaper i algebra.¹⁸

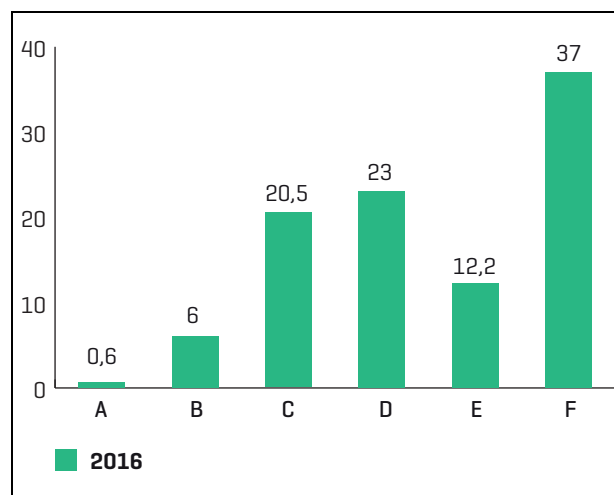
Den første nasjonale deleksamen i matematikk ble gjennomført i desember 2015. NOKUT publiserte resultatene fra denne i mars 2016. Av lærerstudentene som gjennomførte deleksamenen, fikk omtrent 70 prosent av studentene C eller bedre.¹⁹

21. juni 2016 publiserte NOKUT resultater fra lærerstudentenes nasjonale deleksamen i matematikk fra mai 2016. 997 studenter på grunnskolelærerutdanningen var 11. mai oppe til eksamen i undervisningskunnskap i brøk, desimaltall og prosentregning. Den nasjonale karakterfordelingen viser at hele 37 prosent strøk på denne deleksamenen, mens kun 0,6 prosent oppnådde toppkarakter. Gjennomsnittskarakteren var E, se figur 3.4. Tallene per lærerutdanningsinstitusjon viser dramatiske forskjeller landet rundt.²⁰

Utvalget ser at innhold og kvalitet i lærerutdanningen kan være med på å forklare norske elevers resultater i matematikk. Hvilke matematikkunnskaper lærerstudentene har med seg inn i studiet, har også betydning.

Naturfag

I naturfag viser resultatene en positiv trend fra 2003 til 2011, men resultatene på både 4. og 8. trinn viser at Norge har mistet en stor andel av de elevene som når opp til de høyeste kompetansenivåene i naturfag. På 8. trinn ser det ut til at skoler i liten grad har lykket med å tilpasse opplæringen til dem som strever faglig. I naturfag fremstår fysikk som det området der norske elever presterer lavest.²¹ Sammenligner vi norske elevers naturfagprestasjoner med jevngamle elever i de andre nordiske landene, er de norske prestasjonene bedre enn de danske og svenske, men markant svakere



Figur 3.4 Prosentvis fordeling av karakterer for nasjonal deleksamen matematikk for grunnskolelærerstudenter våren 2016

Kilde: NOKUT 2016a

enn prestasjonene til de finske elevene,²² se figur 3.5. Når vi sammenligner med Sverige og Finland, må vi ta med i betraktningen at elevene der er ett år eldre enn de norske. Elevene i Japan, Finland og Slovenia presterer klart bedre, med en større andel på de to høyeste nivåene og klart mindre andel på lavt nivå eller under lavt nivå.²³

Lesing

Hovedbildet i lesing er relativt likt på tvers av studier som har data fra slutten av 90-tallet/tidlig 2000-tall og fremover. Norsk skole har gjennomsnittlig vært i fremgang de siste 10 årene. Dette skyldes i all hovedsak at færre elever presterer på de laveste nivåene, uten at vi har fått flere elever på høyt og avansert nivå. På 5. trinn i Norge er utviklingen stabil fra 2006 til 2011 for de beste og de svakeste gruppene, mens det er en moderat økning i andelen elever med gode og middels gode leseferdigheter. I Danmark er det omtrent den samme utviklingen som i Norge på 5. trinn: stabilt i topp og bunn og en utvikling i retning av generelt bedre leseferdighet på mellomnivåene. I Sverige ser vi at nedgangen i leseferdighet fra 2006 til 2011 også gjenspeiles i forskyvningene i mestringsnivåene, færre på topp og flere på de lavere nivåene.²⁴

¹⁶ Grønmo og Onstad 2012

¹⁷ Grønmo mfl. 2014

¹⁸ NOKUT 2008

¹⁹ NOKUT 2016b

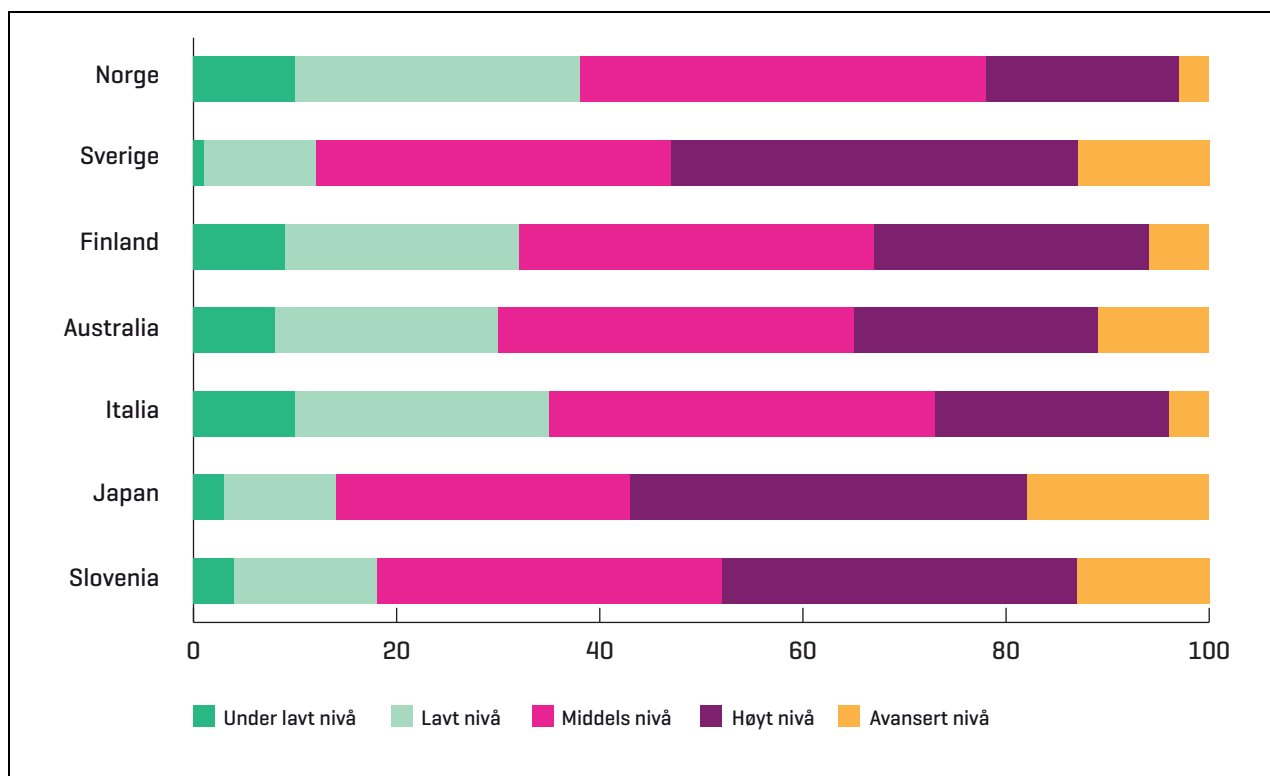
²⁰ NOKUT 2016a

²¹ Grønmo mfl. 2012

²² Grønmo mfl. 2012

²³ Grønmo mfl. 2012, Grønmo mfl. 2014

²⁴ van Daal mfl. 2011



Figur 3.5 Andel (prosent) elever på ulike kompetansenivåer i naturfag på 8. trinn

Kilde: Grønmo mfl. 2012

Digitale ferdigheter

Norske elever har gode digitale ferdigheter sammenlignet med elever i andre land, og lærerne er positive til bruk av teknologi i undervisningen. Resultatene fra ICILS-studien av digitale ferdigheter fra 2013 viser at norske elever er blant de høyt presterende av landene i undersøkelsen. Formålet med ICILS-studien var å undersøke elevers IKT-kompetanse, med vekt på den enkeltes evne til å utforske, skape og kommunisere ved hjelp av digitale verktøy hjemme, på skolen og i samfunnet for øvrig. Det var kun Tsjekkia som hadde signifikant høyere gjennomsnitt enn Norge. I gruppen med høyt presterende land er også Australia, Polen, Sør-Korea og Danmark. Spredningen rundt det nasjonale gjennomsnittet, det vil si variasjonen i elevenes resultater, er relativt beskjeden i Norge sammenlignet med flere av de andre landene i undersøkelsen.²⁵

²⁵ Hatlevik og Throndsen 2015, Ottestad mfl. 2014

Resultater i videregående opplæring

Analysene fra TIMSS Advanced 2008²⁶ viste en markant tilbakegang i norske elevers prestasjoner i både matematikk og fysikk det siste året i videregående opplæring. Tilbakegangen skjedde samtidig som andelen elever i Norge som velger fordypning, har sunket i begge fagene. Tatt i betraktning alle tiltak som har vært satt i gang med sikte på å øke rekrutteringen til realfag, var dette resultatet urovekkende, både når det gjelder elevenes prestasjoner og rekrutteringen til fagene. På tross av den klare tilbakegangen i fysikk, er gjennomsnittsskåren for norske elever fortsatt relativt god sammenliknet med elever i andre land. I matematikk var derimot de norske prestasjonene signifikant lavere enn det internasjonale gjennomsnittet. Også nedgangen i fysikk i 2008 skyldtes i hovedsak at elevene ikke behersket grunnleggende algebra.²⁷

²⁶ TIMSS Advanced er gjennomført tre ganger, i 1995/1998, i 2008 og i 2015

²⁷ Grønmo mfl. 2010, Lie mfl. 2010

3.2.2 Elever på høyt nivå i matematikk mestrer problemløsning godt

En analyse av PISA-resultatene i de nordiske landene som spesielt har sett på elever som presterer høyt, viser at det er en rekke forskjeller mellom elever med høye og med middels prestasjoner. Analysen viser blant annet at elever som presterer høyt, kommer fra hjem som i større grad kjenetegnes av høyere utdanningsnivå, større kulturell kapital og høyere sosioøkonomisk status. Det er også forskjeller mellom elever som presterer høyt, og elever som presterer på et middels nivå i måten de studerer og tilegner seg kunnskap i matematikk, og hvilket forhold de har til faget og til skolen. Elever som presterer høyt, bruker i større grad kontroll-, utdypnings- og hukommelsesstrategier, og i mindre grad gruppearbeid. De blir også mer motivert av konkurransebaserte læringssituasjoner. I tillegg har de et mer positivt forhold til skole og lærere, er mer selvdrevne, og har større selvsikkerhet i faget.²⁸

Elevene kjennetegnes av at de har høy selvoppfatning i faget, og de lærer matematikk på en annen måte enn elever med gjennomsnittlige resultater. Blant annet prøver elever som presterer høyt, i større grad å finne mer informasjon dersom det er noe de ikke forstår, og de prøver i større grad å forstå nye begreper ved å relatere dem til noe de kan fra før. Elever som presterer høyt, går i mindre grad enn gjennomsnittet gjennom eksempler flere ganger for å huske hvordan de løser matematikkoppgaver. De prøver også i mindre grad å finne ut hva som er det viktigste når de leser til matematikkprøver. Dette sammenfaller med resultater fra PISA 2012 som viste en sterk sammenheng mellom prestasjoner i matematikk, lesing og naturfag og prestasjoner i problemløsning. Dette gjelder både for elever i OECD-landene og for norske elever.²⁹

Elever som presterer høyt, har også høyere indre og ytre motivasjon, utholdenhet, selvoppfatning og forventning om mestring enn gjennomsnittseleven. Resultatene bekreftes for alle de nordiske landene.³⁰ Samtidig viser Elevundersøkelsen fra 2013 og 2014 at de høyest presterende elevene, her målt som elever som har karakteren 6 i de fire fagene norsk hovedmål skriftlig, matematikk, samfunnsfag og naturfag, har noe lavere motivasjon enn resultatene skulle tilsi. De høyest presterende elevene følger altså ikke i like stor

Boks 3.4

Elevundersøkelsen er en årlig nettbasert spørreundersøkelse hvor elever fra 5. trinn til utvideregående opplæring uttrykker sin mening om forhold som er viktige for å lære og trives på skolen. Det er obligatorisk å gjennomføre Elevundersøkelsen for 7. og 10. trinn, samt for videregående trinn 1 (Vg1), mens det er frivillig å delta for de øvrige trinnene. Utdanningsdirektoratet er ansvarlig for gjennomføringen og utformingen av Elevundersøkelsen, mens NTNU Samfunnsforskning er ansvarlig for analyser og rapportering.

Kilde: Wendelborg og Caspersen 2016

grad mønsteret når det gjelder sammenhengen mellom motivasjon og resultat.³¹

Et annet funn det er verdt å merke seg, er at norske elever gjennomgående har lavere utholdenhet når det gjelder matematikk enn både gjennomsnittet i OECD og i de øvrige nordiske landene. For eksempel svarer nesten 60 prosent av elevene at de kjenner seg igjen hos elever som lett gir opp når de jobber med en vanskelig oppgave.³²

3.2.3 Elevenes vurdering av læringsmiljø

Wendelborg og Caspersen (2016) har gjennom Elevundersøkelsen sett hvordan svarene fra elever som presterer høyt, skiller seg fra de øvrige elevene. Resultatene er fra 2013 og 2014, og de gir en beskrivelse av hvordan elever som presterer høyt skårer på indeksene som presenteres i Skoleporten, samt på sentrale læringsmiljøvariabler som innsats, opplevelse av relevans og opplevelse av ulike typer negative hendelser (krenkelser).³³

For å identifisere høyt presterende elever i Elevundersøkelsen har Wendelborg og Caspersen (2016) tatt utgangspunkt i selvrapporterte karakterer i fagene norsk hovedmål skriftlig, matematikk, samfunnsfag og naturfag. Høyt presterende elever er her elever som har karakteren 6 i samtlig av disse fire fagene. Engelsk er holdt utenfor, fordi 100 000 færre elever har oppgitt karakterer i

²⁸ Nyström 2016

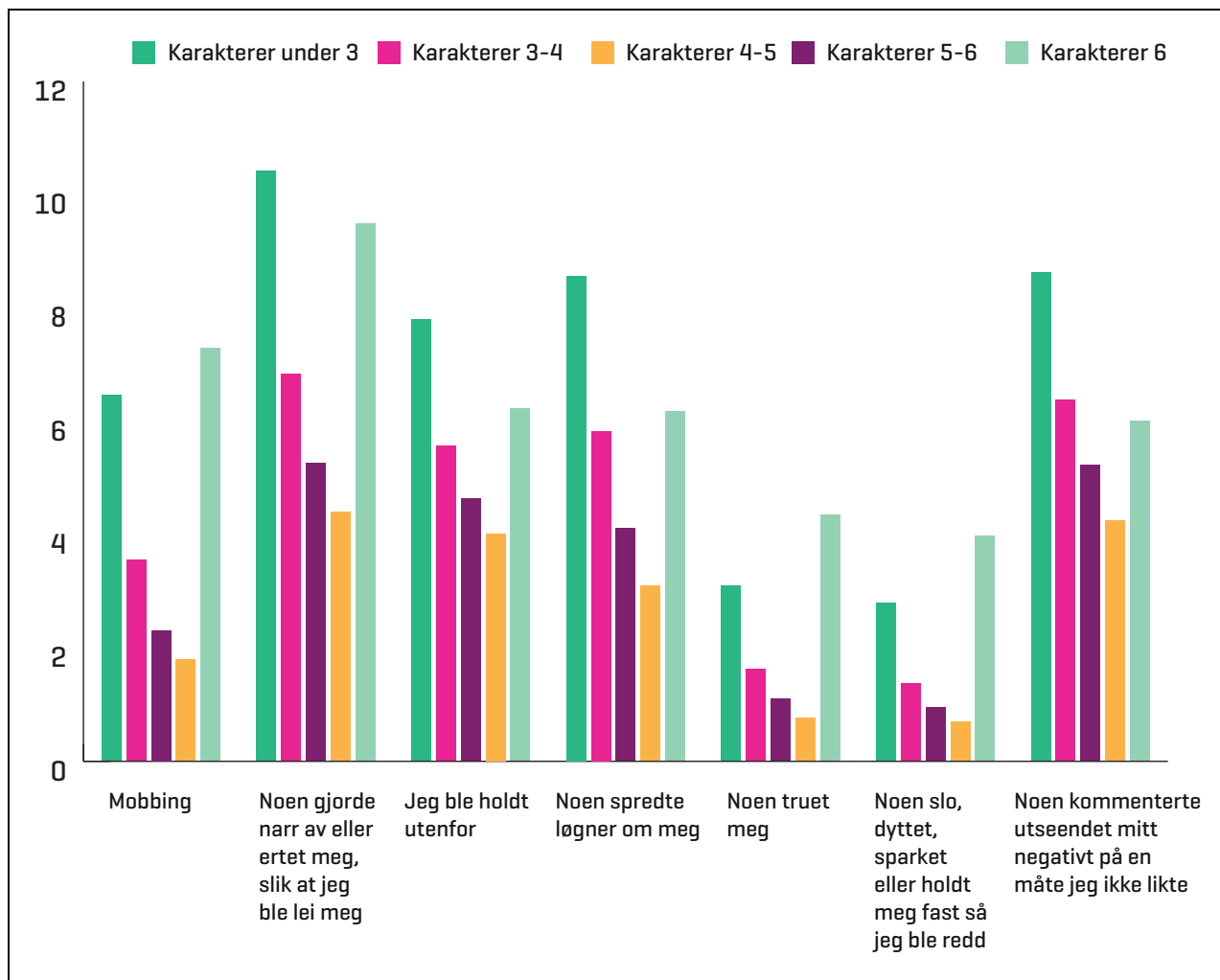
²⁹ OECD 2013a

³⁰ Nyström 2016

³¹ Utdanningsdirektoratet 2016d, Wendelborg og Caspersen 2016

³² Jensen og Nordtvedt 2013

³³ Wendelborg og Caspersen 2016



Figur 3.6 Andel (prosent) elever i 2014 som mobbes og utsettes for negative hendelser fordelt etter karakterkategorier

Kilde: Wendelborg og Caspersen 2016

dette faget. I tillegg er ikke karakterer i kroppsøving eller kunst og håndverk inkludert. Analysene omfatter Elevundersøkelsene fra 2013 og 2014. I elevundersøkelser som ble gjennomført før 2013, er det ikke mulig å skille ut elever som fikk seks i alle fag, fordi svarkategorien var «5 eller 6» på spørsmålet om hvilken karakter de fikk i faget. I 2013 og 2014 har elevene mulighet til å svare enten «5 eller 6». I Elevundersøkelsen 2015 er spørsmålet om karakterer tatt ut, og dermed er det ikke mulig å se hvordan høyt presterende elever skiller seg ut fra de øvrige elevene. De faglig svakeste elevene (elever som har karakterer under 3 i norsk hovedmål skriftlig, matematikk, samfunnsfag og naturfag) og de faglig sterkeste elevene (karakteren 6 i de samme fagene), mobbes mer enn elever som har karakterer fra 3 til 5. Disse elevene trives også dårligere på skolen. De er mer utsatt for å bli gjort narr av eller ertet, å bli

holdt utenfor, å bli spredt løgner om, å motta trusler og å oppleve fysiske angrep. Figur 3.6 viser resultater per spørsmål fra året 2014.³⁴

Resultatene fra analysen viser også at de elevene som presterer høyt, ikke i like stor grad følger mønsteret når det gjelder sammenhengen mellom motivasjon og resultater. Samtidig ser det ut til at motivasjonen til de elevene som presterer høyt, i relativt stor grad påvirkes av hvilken klasse de går i, og at klassen har større betydning enn skolen. Med andre ord er det læreren og medelevene som har påvirkning på elevens motivasjon. Det er liten endring i tallene fra 2013 til 2014. Analysen viser også at de elevene som presterer høyt, skårer lavest av alle elevene på støtte fra læreren, og de skårer lavest på spørsmålet om de får nok faglige utfordringer på skolen i både 2013 og 2014. På

³⁴ Wendelborg og Caspersen 2016

spørsmål knyttet til prinsippene for *Vurdering for læring* skårer elever som presterer høyt, betydelig høyere enn de øvrige elevene. I 2013 skiller de høyt presterende elevene seg betydelig fra samtlige andre elever. Disse resultatene viser at elever med gode resultater mestrer å arbeide med prinsipper for god undervisningsvurdering.³⁵

Det er viktig å understreke at Elevundersøkelsen viser svar fra elevene. Det kan være flere faktorer som spiller inn på hvordan de svarer, og spørsmålene dekker kun noen enkelte områder. Utvalget ser likevel at svarene viser de samme tendensene som har kommet frem i innspill og på skolebesøk.

3.3 Norske læreres undervisningspraksis

Elevenes resultater påvirkes av lærernes undervisningspraksis, og det er derfor interessant å se på funn som viser tendenser ved undervisningspraksis i Norge sammenlignet med andre land.³⁶ Resultater fra TIMSS Advanced viser at norske elever i videregående opplæring ligger langt under det internasjonale gjennomsnittet på å «diskutere strategier for problemløsning» og på å «diskutere resonnementer». Her er det likhet med resultatene for både 4. og 8. trinn i grunnskolen, der norske elever skåret lavere enn det internasjonale gjennomsnittet på det tilsvarende spørsmålet om hvor ofte de skulle «forklare svarene sine».³⁷ Det kan derfor se ut til at to av de viktigste læringsstrategiene som fremheves i artikler om utvikling av matematisk forståelse – trening av ferdigheter og diskusjon rundt begreper og løsningsmetoder – er mindre brukt i norsk skole enn i andre land.³⁸

Analysene av norske data fra TIMSS Advanced-studien viser at det å trene på fremgangsmåter med sikte på å automatisere viktige ferdigheter, og det å diskutere og reflektere rundt svar og problemløsningsmetoder, synes å bli mindre vektlagt i norsk skole enn i andre land.³⁹ Et annet viktig funn som utvalget vil fremheve, er at resultatene fra TIMSS og TIMSS Advanced tyder på at undervisningen i Norge synes mer ensidig å vektlegge individuelle arbeidsmåter, og sterkere enn i andre land. Tilpasset opplæring som individualisering

blir i Norge gjerne sidestilt med individuelt arbeid, individuell veiledning og elevenes valg, og med fravær av fellesundervisning.⁴⁰ Litteratur om elever med stort læringspotensial viser til behovet for individualisert veiledning og støtte for denne elevgruppen, men dette dreier seg ikke om individuelle arbeidsmåter der elevene kun arbeider individuelt. Det er også viktig at lærerne bruker arbeidsmåter som forutsetter at elevene samarbeider med andre.⁴¹ Utvalget mener det er behov for varierte undervisningsformer som tar hensyn til den enkelte elevs forutsetninger, men som likevel oppmuntrer til samarbeid og diskusjon. En ensidig vekt på individuelt arbeid og nedtoning av andre metoder som diskusjon i klassen kan ramme alle elever, men spesielt elever med stort læringspotensial som har behov for en undervisning som tilrettelegger for refleksjon og dybdelæring, blant annet gjennom problemløsning.⁴²

Figur 3.7 viser at Norge ligger lavt på bruk av metoder som at elevene forklarer svarene sine selv og finner måter å løse sammensatte problemer på i matematikk. Det å forklare og argumentere i matematikk er i didaktisk litteratur ofte beskrevet som en god arbeidsmåte for å øke elevenes matematiske forståelse.⁴³

TALIS-undersøkelsen 2013 viser at norske lærere oppgir at de mangler kompetanse til å fremme metakognisjon og selvregulering hos elevene. På spørsmål om de har behov for mer kompetanse om læringsformer som utvider elevenes tverrfaglige kompetanse, for eksempel problemløsning og lære å lære, svarte over halvparten av lærerne at de hadde behov for kompetanseutvikling på dette området. Behovet var størst på barnetrinnet.⁴⁴ En annen undersøkelse peker på lærernes manglende kompetanse i hvordan de skal gi opplæring i strategier knyttet til leseforståelse.⁴⁵ TALIS-undersøkelsen 2013 viser også til noen interessante funn som gir informasjon om hvordan norske lærere selv vurderer at de mestrer ulike sider ved undervisningen. Et slikt mål på mestringsforventning (self-efficacy) er et mye brukt mål for individers tro på egne evner og ferdigheter, og det synes å henge sammen med hvordan lærere mestrer ledelse i klasserommet og ledelse av elevenes læring.⁴⁶

³⁵ Wendelborg og Caspersen 2016

³⁶ Hattie 2009, Wiliam 2014

³⁷ Grønmo og Onstad 2009

³⁸ Grønmo mfl. 2014

³⁹ Grønmo og Onstad 2009

⁴⁰ Bachmann og Haug 2006

⁴¹ Gross 2004, Heller mfl. 2005, Skogen 2014

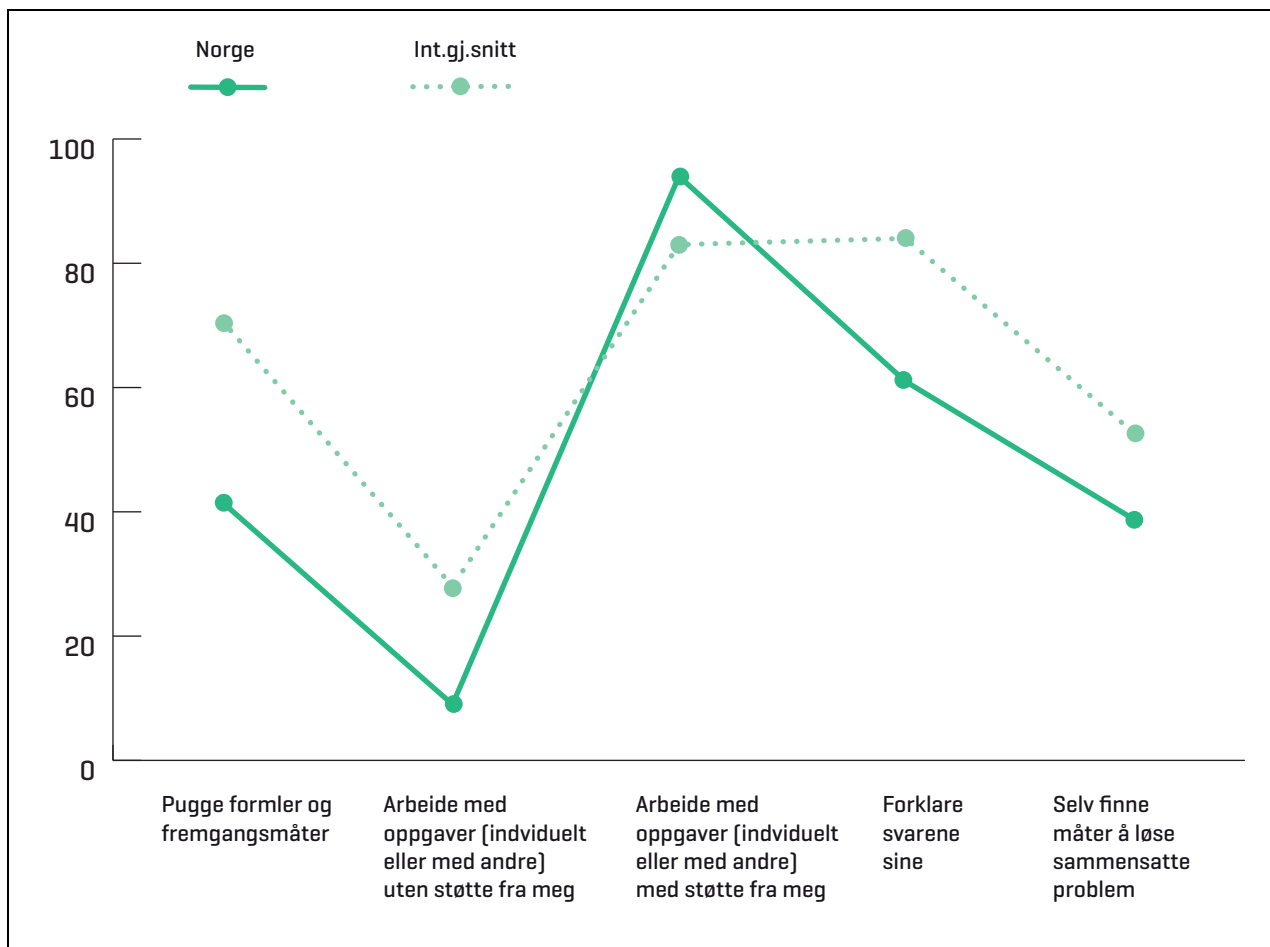
⁴² Grønmo mfl. 2014

⁴³ Grønmo mfl. 2014

⁴⁴ Caspersen mfl. 2014

⁴⁵ Anmarkrud og Bråten 2012

⁴⁶ Caspersen mfl. 2014



Figur 3.7 Bruk av ulike metoder i matematikk i Norge og internasjonalt (snitt) basert på data fra TIMSS 2011 på 8. trinn angitt i prosent av lærere som svarer halvparten av timene eller mer

Kilde: Grønmo mfl. 2014. Figuren er justert

TALIS-undersøkelsen inneholder tre mål på mestringsforventning: mestring av undervisningen, evnen til å engasjere elevene og mestring av situasjoner i klasserommet. Norge skårer relativt lavt på mestring av undervisningen. Dette gjelder spesielt evnen til å engasjere elevene sammenliknet med andre land. Det er spesielt ett utsagn hvor de norske lærerne skiller seg ut: «Jeg klarer å motivere elever som viser svak interesse for skolearbeidet». Bare 39 prosent av norske lærere på ungdomstrinnet mener de i stor grad eller i ganske stor grad klarer dette. Til sammenligning var andelen i gjennomsnittet for alle TALIS-landene på hele 71 prosent, og i Danmark så høyt som 82 prosent. Når vi vet at Norge er et av de landene som rapporterer et forholdsvis høyt antall elever med særskilte opplæringsbehov, er dette resultatet verdt å merke seg. Det viser seg at det er i fagområder der elever tradisjonelt ikke tas ut til støtteundervisning, at lærernes mestringsfølelse knyttet til elevenes lærings-

motivasjon er lavest.⁴⁷ Elever med stort læringspotensial kan både være i den øvre delen av elevgruppen – de som presterer høyt – og den nedre delen som presterer lavt fordi de ikke blir møtt faglig på en måte som motiverer dem. Det at lærere svarer at de ikke mestrer å engasjere elever som ikke interesserer seg for skolearbeidet, kan tyde på at det er behov for mer kunnskap om undervisningsmetoder som kan motivere alle elever.

3.4 Forskning og erfaringer fra andre land

Internasjonalt har elever med stort læringspotensial fått mer oppmerksomhet i løpet av de siste ti årene. I 1994 satte Europakommisjonen temaet på dagsordenen og oppfordret landene til å utvikle

⁴⁷ Caspersen mfl. 2014

undervisning tilpasset elever med stort læringspotensial og deres utviklingsbehov innenfor rammene av egen utdanningspolitikk.⁴⁸

På slutten av 1990-tallet introduserte myndighetene i Storbritannia flere initiativ for elever med stort læringspotensial, og de formulerte klare forventninger om hvordan skolene skal tilrettelegge undervisningen for elevene.⁴⁹ I Tyskland, Østerrike og den tyskspråklige delen av Sveits har de gått ut fra at elever med stort læringspotensial blir tilstrekkelig utfordret med tradisjonell undervisning. Først på midten av 1990-tallet ble utdanning spesielt tilpasset elever med stort læringspotensial et politisk prioritert tema i for eksempel Østerrike.⁵⁰ I Danmark ble det i 2010 nedsatt en arbeidsgruppe som skulle kartlegge og evaluere talentutviklingsprosjekter. Skolverket i Sverige utviklet i 2015 ressurser og veiledningsmaterieell for lærere og pedagoger om «særskilt begåvade» barn.⁵¹

I en internasjonal spørreundersøkelse som gir en sammenligning av hvordan representanter fra ulike nivåer i skolesystemer over hele verden ser på tiltak for elever med stort læringspotensial,⁵² vises det til noen fellestrekk ved utviklingen de siste årene. Mange land har gått vekk fra kategorisering av elevene og heller arbeidet med å tilrettelegge for læringsstimulerende og differensiert undervisning i den ordinære opplæringen. Miljømessige faktorer trekkes frem som viktige for elever med stort læringspotensial.⁵³

3.4.1 Internasjonal forskningsoppsummering fra Kunnskapssenter for utdanning

Kunnskapssenter for utdanning har på oppdrag fra utvalget oppsummert relevant og nyere forskning fra perioden 2010–2015. Målet med forskningsoppsummeringen er å få svar på følgende spørsmål: *Hva kjennetegner gode pedagogiske tiltak for evnerike elever og elever med stort læringspotensial?*⁵⁴ Utvalget har vært opptatt av å ikke spesielt se til et enkelt land, men se til flere land og hovedtendenser. Land som trekkes frem i oppsummeringen, er først og fremst land som er omtalt i de ni inkluderte litteraturgjennomgan-

⁴⁸ Børte mfl. 2016

⁴⁹ Bailey mfl. 2012

⁵⁰ Børte mfl. 2016

⁵¹ Skolverket 2015a

⁵² Artikkelen ser på hvordan begrepene «talented» og «gifted» brukes internasjonalt

⁵³ Freeman mfl. 2010

⁵⁴ Utvalget bruker begrepet læringspotensial. Se tolkning av mandatet i 2.6.1



Figur 3.8 Forskningsoppsummering fra Kunnskapssenter for utdanning

gene. De dekker flere sentrale tema i forskningen om evnerike elever og elever med stort læringspotensial, blant annet hvordan skoler kan identifisere elever med stort læringspotensial, kjennetegn ved denne heterogene elevgruppen, og hva forskningen viser kan være gode undervisningsopplegg for disse elevene. Forskningen som er oppsummert, gir ikke grunnlag for kategoriske anbefalinger om hva lærere skal gjøre, men viser forutsetninger for og kjennetegn ved god pedagogisk praksis for elever med stort læringspotensial.⁵⁵

Forskningsoppsummeringen viser til fire sentrale forutsetninger som må være til stede for at et utdanningssystem kan imøtekomme lærings- og utviklingsbehovet til elever med stort læringspotensial på en god måte. Forutsetningene sammenfaller med innspill utvalget har mottatt i arbeidet, og kan oppsummeres slik:

- Anerkjennelse at elever med stort læringspotensial⁵⁶ trenger oppfølging

⁵⁵ Børte mfl. 2016

⁵⁶ Kunnskapssenteret bruker begrepene *evnerike barn og elever med stort læringspotensial*

- Tverrinstitusjonelt samarbeid
- Tilpasset opplæring
- Fleksibel infrastruktur

I tillegg til disse forutsetningene vises det til verdien av at implementeringen er av god kvalitet.

Forskningsoppsummeringen legger vekt på at aktører på alle nivåer i det norske utdanningssystemet må akseptere at disse forutsetningene innebærer ansvar og forpliktelse for alle med funksjoner i systemet. Utvalget vektlegger i tillegg at det må settes krav til forventninger på de ulike nivåene, slik at alle nivåer kan samarbeide om et fremragende læringsmiljø for alle elever – også elever med stort læringspotensial. Kapittel 7 beskriver dette samarbeidet mer inngående.

Den første forutsetningen handler om å *anerkjenne at elever med stort læringspotensial trenger oppfølging*, det vil si at de må identifiseres og få sine behov ivaretatt. For å ivareta disse elevene i utdanningssystemet trengs et enhetlig begrepsapparat og en terminologi som anerkjenner, definerer og beskriver hva det vil si å ha et stort læringspotensial, og hvilket mangfold denne gruppen representerer. Her nevnes også verdien av å ha forskrifter og regelverk som gjør det mulig å tilrettelegge for en tilpasset opplæring som imøtekommer elevenes behov. Det å anerkjenne at elever med stort læringspotensial trenger oppfølging, krever kunnskap om elevene og hva de trenger. Utvalget beskriver verdien av identifisering og anerkjennelse i kapittel 5.

Den andre forutsetningen handler om *tverrinstitusjonelt samarbeid*. Samarbeid mellom profesjoner og institusjoner er viktig både i forbindelse med identifisering av elever med stort læringspotensial og i arbeidet med å utvikle og tilrettelegge undervisningstiltak for denne elevgruppen. Utvalget går nærmere inn på verdien av tverrinstitusjonelt samarbeid i kapittel 7.

Den tredje forutsetningen handler om *tilpasset opplæring*. Forskningsoppsummeringen legger vekt på at handlingsrommet må åpnes opp på policy- og forvaltningsnivå, slik at skoleeier og den enkelte skole kan sette inn tiltak for denne elevgruppen. Oppsummeringen viser at mange av studiene i de inkluderte litteraturgjennomgangene ser på tiltak som enkelt kan gjennomføres innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Den beskriver hva som kjennetegner gode pedagogiske tiltak for elever med stort læringspotensial, og viser til noen spesifikke organisatoriske, pedagogiske, sosiale og læringsstøttende tiltak som utvalget har vurdert og sett opp mot dagens juri-

diske handlingsrom og den norske konteksten. Mer om dette i kapittel 6.

Den fjerde forutsetningen handler om infrastruktur i utdanningssystemet som sikrer *fleksibilitet i opplæringsløpet* fra barnehage via barne- trinn, ungdomstrinn, videregående opplæring og til høyere utdanning. Siden det sosiale blir fremhevet som sentralt i forskningsoppsummeringen, blir det som skjer i overgangene mellom skole- slagene barnehage-barne- trinn, barne- trinn- ungdomstrinn, ungdomstrinn-videregående, svært viktig.

I tillegg til de fire forutsetningene legger forskningsoppsummeringen stor vekt på implementeringskvalitet. Utvalget ser implementering som strukturert og kontinuerlig utviklingsarbeid i et profesjonsfelleskap, og dette beskrives i kapittel 7. Oppsummeringen legger også stor vekt på behovet for mer forskning spesifikt om elever med stort læringspotensial, og at kunnskap om disse elevene må knyttes til lærerutdanningen. Forskningsoppsummeringen viser at de fleste lærere ikke får kunnskap om særtrekk ved disse elevene gjennom lærerutdanningen eller etterutdanningen. Dette får forskere til å spørre om skolene har den nødvendige kompetansen til å møte elever med stort læringspotensial på deres premisser.⁵⁷

3.4.2 Erfaringer fra Danmark

Utvalget har sett til Danmark som i 2011 gjorde et lignende utredningsarbeid. Det ble ledet av Jøsendalutvalgets medlem Stefan Hermann. Den danske talentrapporten vektla følgende da den ble publisert i 2011: «Et løft i talentindsatsen måles ikke alene på OECD's ranglister, men også i grunnskolens sløjdundervisning».⁵⁸ Jøsendalutvalget deler dette synet. Det er behov for en tilpasset opplæring som løfter alle elever, uavhengig av fag.

Den danske arbeidsgruppen hadde dels til formål å kartlegge og evaluere talentutviklingsprosjekter som var delfinansiert av staten siden 2005, og dels å foreslå en strategi for talentutvikling i hele det danske utdannelsessystemet (unntatt universitetene).

Rapporten legger vekt på at vellykket talentutvikling er et produkt av vellykket profesjons- samarbeid (ledelsesmessig, organisatorisk, pedagogisk, didaktisk). Arbeidsgruppen konkluderer med at det stort sett er det samme som kjenne-

⁵⁷ Børte mfl. 2016

⁵⁸ Hermann mfl. 2011, s. 5

Boks 3.5 Anbefalinger i Talentrapporten Danmark

- 1) Arbejdsgruppen anbefalede, at der på alle skoler senest i 2016 er ansat en talentvejleder, således skolen og lærerne har adgang til ekspertise og engagement tæt på hverdagen, undervisningen og eleverne. Denne anbefaling er ikke fulgt.
 - 2) En ændring af læreruddannelserne med fokus på talentudvikling er gennemført med virkning fra 2013. Det er nu tydeligt, at elever med særlige behov også er elever med betydelige potentialer. En lang række andre anbefalinger vedrørende læreruddannelsen er i øvrigt blevet fulgt.
 - 3) Etablering af efter- og videreuddannelse og marked for læremidler. Der er i dag i Danmark flere tilbud om efter- og videreuddannelse af lærere i talentudvikling. Der er ikke tale om en massiv udvikling eller forandring, men en række aktører, herunder non-formelle aktører, udbyder kurser og uddannelser rettet mod talentfulde elever. Et eksempel herpå er Sciencetalenter på Mærsk Mc-Kinney Møller Videncenter i Sorø (www.sciencetalenter.dk). Markedet for læremidler er det vanskeligt at skønne om, men det vurderes, at der i dag designes, udvikles og omsættes flere læremidler med fokus på talentfulde elever end tidligere.
 - 4) En styrket faglig, strategisk og didaktisk skoleledelse. I forbindelse med den danske folkeskolereform i 2013 er det sat et betydeligt fokus på et løft af skoleledelse. Der er tilført midler hertil fra statens side.
 - 5) Etablering af nationalt talentcenter for at samle viden om talentudvikling og overvåge udviklingen på området. Denne anbefaling er ikke fulgt i Danmark, og der er af samme grund ingen aktører, der systematisk følger udviklingen eller fastholder dagsordenen som en national prioritet.
 - 6) Den danske skolereform målsætter at alle skole skal udfordre eleverne så de bliver så dygtige som de kan. Hermed understreges det, at elevers potentiale skal indløses.
- Kilde: Stefan Hermann, tidligere leder av Talenutvalget i Danmark

tegner undervisning av god kvalitet og undervisning for elever med stort læringspotensial.

I likhet med Jøsendalutvalget anvendte den danske arbeidsgruppen en bred definisjon av læringspotensial. Det handlet om *hva* (talent), *hvor* (fra håndverk til naturfag) og *hvorfor* (trivsel, konkurransekraft og sosial mobilitet). Poenget er at talent ikke utelukkende er en kognitiv egenskap, en medfødt gave, men også tilegnet og praktisk. Arbejdsgruppen ønsket ikke bare å lete etter talent innenfor de områder som er mest vanlige, som i språk og matematikk, men også på praktiske og estetiske fag, og i tverrfaglige domener. Talentutvikling skulle heller ikke bare være et spørsmål som trenger seg på i en skjerpet global konkurranse og av presset på skole- og utdannelsessystemet. Det skulle ha som formål å gi et bedre skoletilbud for alle barn. Mange talentfulle barn og unge får ikke den opplæringen og den undervisningen som støtter deres læringspotensial i størst mulig grad.

Den danske arbeidsgruppen så talentutvikling i dansk utdanning og grunnskole ikke kun som et spørsmål om lovgivning og regler. Det var og er et

betydelig handlingsrom i dansk skolelovgivning, og mange andre aktører enn politikere og ministre har stor betydning for barns og unges utdanning. Talentutvikling skulle ikke først og fremst intensiveres gjennom økte bevilgninger. Det kan være nødvendige forutsetninger, men flere penger er i seg selv utilstrekkelig. Til slutt var det den danske arbeidsgruppens synspunkt at en styrket talentinnsats nok er avhengig av mer og bedre forskningskunnskap om hvordan talentutvikling fremmes. Likevel er det viktig å understreke at spørsmålet om å finne gode metoder ikke må overvurderes. Forskningen vil neppe bli så presis og handlingsdirigerende at dette blir det avgjørende punktet.⁵⁹

I tillegg til talentrapporten har utvalget sett på en rapport som trekker frem tiltak for «høyt begavede barn» som kan sees i sammenheng med det som utvalget beskriver som elever med ekstraordinært læringspotensial.⁶⁰ Denne rapporten

⁵⁹ Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet 2011

⁶⁰ 2 til 5 prosent av elevene ved alle årskull i Norge har det som utvalget betegner for ekstraordinært læringspotensial.

heter *Innsatser målrettet høyt begavede barns faglige utvikling og trivsel*, der temaer som gruppedifferensiering og undervisningsdifferensiering trekkes frem som viktig for elevene. KORAs⁶¹ analyse er basert på en rekke intervjuer med elever, forskere, skolefolk og kommuner, og den er en gjennomgang av i alt 845 danske og internasjonale studier. Av disse vurderes kun 30 studier for å være relevante, og kun 11 studier hadde den nødvendige forskningsmessige kvaliteten.⁶²

3.4.3 Erfaringer fra Finland

I Finland, som i de andre nordiske landene, er det lang tradisjon for å koble spesialtiltak i utdanning til samfunnets ansvar for å ta vare på de svakeste. Forslag om tiltak for evnerike og talentfulle elever har derfor blitt avfeid som elitisme og til dels oppfattet som å motarbeide likhetsprinsippet. Holdningen har vært at de mest ressurssterke klarer seg selv.⁶³ Til tross for dette har Finland mange elever som presterer høyt i internasjonale undersøkelser.

Utvalget konkluderer ikke om hvorfor Finland har flere elever på høyt og avansert nivå i internasjonale undersøkelser, men viser til noen sentrale trekk ved det finske systemet. Finland skiller seg ut i forhold til andre land med blant annet høy kvalitet på lærerne.⁶⁴ Finske lærere trenger en fem-årig mastergrad for å undervise, og slik har det vært i mer enn 40 år. Læreryrket har høy status i Finland. Dette reflekteres i den sterke konkurransen om lærerskolens studieplasser, som i tillegg til høye karakterkrav også inkluderer intervjuer og opptakstester. I Finland settes de dyktigste lærerne til å jobbe med de yngste elevene, noe som kan bidra til at elevene tidlig får den oppfølgingen de trenger og blir fanget opp dersom de trenger ekstra hjelp og støtte. Hvordan finske lærere jobber med tilpasset opplæring, kan også påvirke elevenes prestasjoner. I en doktorgradsstudie som sammenligner lærerutdanning i Norge og Finland, vises det til at norske lærere var opptatt av gruppeprosesser og klasseledelse, mens de finske hadde et skarpere fokus på individuelle forskjeller hos elevene, og på hvordan de kan hjelpe hvert enkelt barn på ulike måter i læringsprosessen.⁶⁵ Siden 2007 har talent og kreativitet vært nevnt som nasjonale mål.⁶⁶

Selv om elever med stort læringspotensial ikke er spesielt omtalt i finske styringsdokumenter, omfattes de av gjeldende lover og forskrifter om en inkluderende skole der det er gjort en rekke tiltak for å imøtekomme elevgruppen. De siste årene har det finske skolesystemet blitt mer fleksibelt, for eksempel finnes det tilbud om tidligere skolestart, mulighet for å hoppe over klassetrinn, faglig akselerering og evnegruppering. Det er også innført karakterfrie skoler, foreldre kan velge skole for sine barn, og det diskuteres å etablere spesialskoler, sommerskoler og egne utdanningsprogrammer for elever med stort læringspotensial.

3.4.4 Erfaringer fra England og Wales

Talentutvikling ble satt på den politiske dagsorden i England på midten av 90-tallet. Den offisielle engelske politikken stiller krav til grunnskoler om at de må dokumentere hvordan de tilrettelegger opplæringen for elever med stort læringspotensial, blant annet ved hjelp av differensiering.⁶⁷ I England har NACE (National Association for Able Children in Education) spilt en sentral rolle for skoler og myndigheter. Etter grunnleggingen i 1983 er NACE blitt anerkjent nasjonalt og internasjonalt som den ledende, uavhengige utdanningsorganisasjonen i Storbritannia innen området utdanning for elever med stort læringspotensial. Gjennom sitt omfattende medlemsnettverk gir NACE veiledning, støtte og opplæring av høy kvalitet, noe som gjør det mulig for lærere å få frem det beste hos elever med stort læringspotensial i vanlige klasserom, samtidig som at alle elever får mulighet til å blomstre og oppnå gode resultater.

Utvalget har vært i møte med NACE, professor Joan Freeman og Johanna Raffan, som formidlet at skolesystemet i England er på god vei vekk fra segregeringstiltak og det å sette merkelapp på elevenes evner. I stedet arbeider skoler med å imøtekomme elevene i deres ordinære klasser ved hjelp av blant annet systematisk arbeid med progresjon og dybdelæring.

NACE har også hatt stor betydning for skolars arbeid med elever med stort læringspotensial i Wales. Myndighetene i Wales har blant annet etablert nettverk med skoler, distrikter og universiteter for å skape møtearenaer der man kan finne løsninger på hvordan tilrettelegge for at elever får utviklet og utnyttet sitt læringspotensial, se boks 3.6.

⁶¹ KORA står for «Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning»

⁶² Mehlbye mfl. 2015

⁶³ Børte mfl. 2016

⁶⁴ Mitchel 2014

⁶⁵ Afdal 2012

⁶⁶ Børte mfl. 2016

⁶⁷ Hermann mfl. 2011

Boks 3.6 Seren-nettverket

- inspirerer elever i forhold til fremtidige håp og ønsker om karriere – oppmuntrer elever med stort læringspotensial i Wales til å få den best mulige utdanningen og gjøre mest mulig ut av mulighetene som de får.
- utfordrer elevene i de fagene de liker – de får delta i workshops for spesifikke fag for at de skal oppnå større kunnskapsdybde i faget, og møter en gruppe av likesinnede elever, som alle oppnår gode resultater og er lidenskapelig opptatt av faget sitt.
- knytter forbindelse mellom elevene og førende universiteter i Storbritannia, gir elevene informasjon om universitetskurs og råd om hvordan man skal gjøre de beste valgene. Elevene får også informasjon om sommerkurs ved universiteter, workshops og andre aktiviteter som kan være av interesse over hele Storbritannia. De får også anledning til å komme i direkte kontakt med lærere og veiledere ved universiteter og studenter der.
- gir praktisk støtte og råd – som forberedelse til søknad til UCAS (Universities and Colleges Admissions Service – Samordna opptak i Storbritannia) og til intervjuer og vurdering ved universitet, med praktiske intervjuøvelser og tilbakemelding.
- veileder skoler og lærere i hvordan de skal gi elever med stort læringspotensial best mulig informasjon, råd og aktiviteter.

Kilde: The Welsh Government 2015, utvalgets oversettelse

Seren er et nettverk av regionale knutepunkter i Wales som skal hjelpe elever med stort læringspotensial i videregående skole (oftest 16 til 18 år gamle) til å oppnå sitt akademiske potensial og komme inn på et av de ledende universitetene.⁶⁸ Utvalgets skolebesøk i England og Wales viste eksempler på praksis som legger vekt på nettopp dybdelæring og progresjon i en fleksibel infrastruktur.

3.5 Oppsummering og vurdering

Analysene fra de internasjonale studiene frem til i dag viser at få norske elever presterer på høyt og avansert nivå sett i forhold til andre land. Utvalget vil understreke at resultatene det vises til, ikke nødvendigvis gjenspeiler prestasjonene til elever med stort læringspotensial. Likevel gir resultatene relevant informasjon som sier noe om elevenes kunnskaper innenfor noen gitte fagområder. Vi vet at norske elever har et forbedringspotensial i algebra og fysikk, og at dette er områder som ikke har blitt mye prioritert hverken i lærerutdanningen eller i matematikkundervisningen. Innholdet i læreplanene er med på å prege hva lærere vektlegger i undervisningen, og resultatene viser til en ensidighet når det gjelder undervisningsmetoder. Dette innebærer ensidighet i argumenta-

sjon og diskusjon i tillegg til trening på grunnleggende ferdigheter. TALIS-undersøkelsen 2013 viser at norske lærere ønsker mer kompetanse til å fremme metakognisjon og selvregulering hos elevene. Utvalget spør seg om læreres noe ensidige undervisningspraksis og behov for kompetanse i å fremme elevenes læringsstrategier påvirker hvorvidt flere norske elever får de redskapene de trenger for å svare på oppgaver på høyt og avansert nivå. Resultatene viser også at norske elever har lavest utholdenhet i Norden i matematikk, noe som vil påvirke hvorvidt de vil nå de høyeste nivåene.

Resultatene fra Elevundersøkelsen viser at elevene med høyest og lavest karakterer trives dårligere enn de øvrige elevene. Etter utvalgets tolkning kan det være flere årsaker til at elevgruppen med best resultater ikke trives i like stor grad som elevene med karakter 4 og 5. En mulig årsak som utvalget vil løfte frem, er at de ikke får de utfordringene de trenger. Det å ikke bli sett og anerkjent for sine styrker vil også påvirke hvordan de blir møtt i det sosiale miljøet på skolen. Dette er i tråd med innspill utvalget har fått. Analysene fra TIMSS 2011 viser at et læringsmiljø preget av trivsel og høye forventninger til elevene påvirker elevens resultater i positiv retning. Innspill fra skoler og elever bekrefter at elever med stort læringspotensial kan føle seg utenfor, ha lav motivasjon, og at de ikke får de utfordringene de trenger.

⁶⁸ The Welsh Government 2015, innspill fra Y Pant Comprehensive School, Cardiff

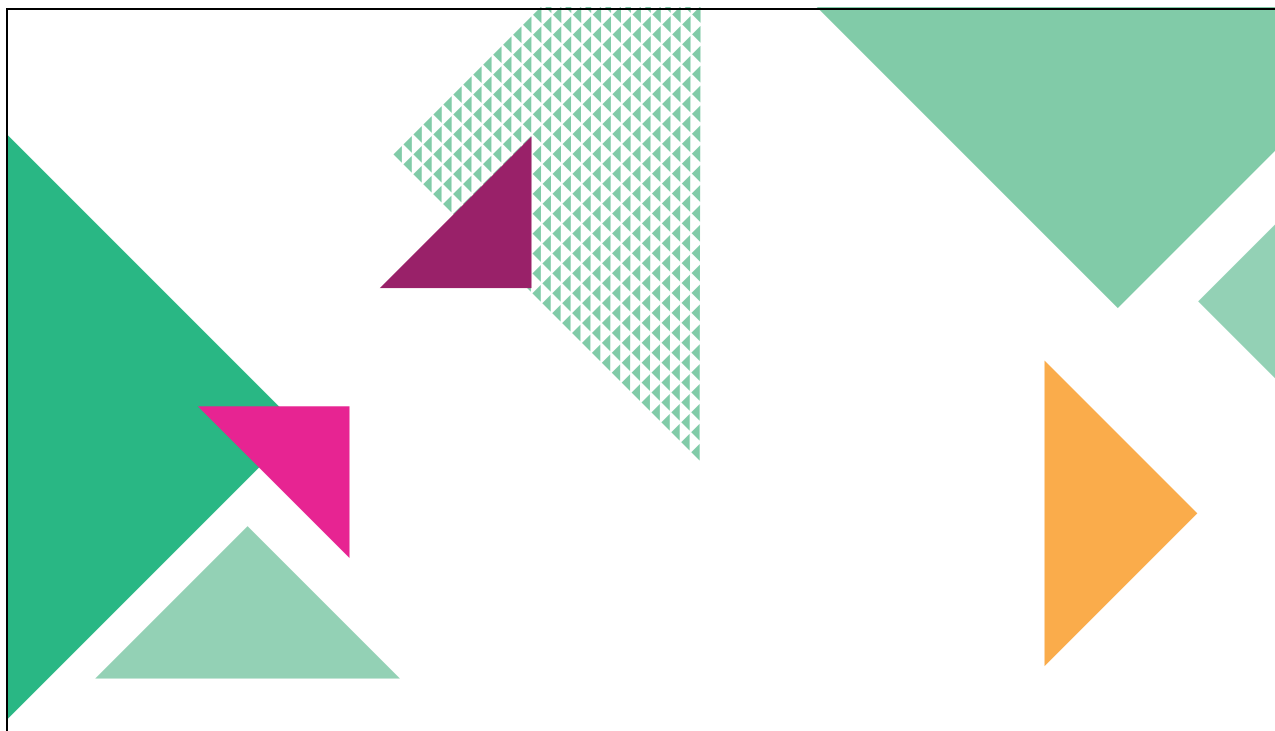
Forskningsoppsummeringen trekker frem behovet for mer kunnskap om elevene, og at de trenger tilpasset opplæring som imøtekommer deres forutsetninger og behov. Det er blant annet behov for mer forskning på læreres kunnskaper om og holdninger til elever med stort læringspotensial og å sikre gode undervisningstiltak for disse elevene.

Utvalget anbefaler at forskningsmiljøer utfører forskning av høy kvalitet om elever med stort læringspotensial i tett kobling og samarbeid med lærerutdanning og skoler. Nasjonale myndigheter må derfor konsentrere ressurser til forskning dedikert til elevgruppen. Utvalget mener at kritiske faktorer er sterke forskningsmiljøer, og at forbindelser mellom forskning, lærerutdanning og skole må styrkes for å påvirke praksis i klasserommet. Nasjonale myndigheter

bør sikre at forskning koordineres og formidles til sektoren.

Selv om læring skjer i møtet mellom lærer og elever, er det viktig å understreke at ansvaret for å gi elever med stort læringspotensial en variert og tilpasset opplæring tilhører flere aktører i utdanningssystemet enn læreren. Dette vektlegges i forskningsoppsummeringen der et samarbeid mellom de ulike nivåene og aktørene løftes frem som en viktig forutsetning. Utvalget ser behovet for å tydeliggjøre forventninger til de ulike aktørene i utdanningssystemet om tilrettelegging for et bedre skoletilbud for elever med stort læringspotensial. Innspill til utvalget viser at det er et ønske om mer kunnskap og kompetanse og samtidig et behov for verktøy og praksisnære råd om undervisningspraksis og tilpasset opplæring.

Kapittel 4

Læring for alle i et fremragende læringsmiljø

Figur 4.1

For oss dreier tilpasning seg om å gi alle elever utfordringer på sitt nivå i et samspill i samme klasserom, i et felles klassemiljø.

Innspill fra lærere

Denne utredningen viser tydelig viktigheten av å skape et fremragende læringsmiljø for alle elever, også for elever med stort læringspotensial. Fremragende brukes om det som er særdeles godt og har utmerket kvalitet. Utvalget mener det er spesielt viktig for elever med stort læringspotensial at læringsmiljøet er utfordrende, men støttende, at lærerne motiverer dem og møter deres læringsbehov og forutsetninger.

Utvalget er opptatt av at læringsmiljøer stadig er i utvikling og er preget av de menneskene som til enhver tid utgjør læringsmiljøet. Fremragende læringsmiljø er en ønsket standard som skolene må strekke seg mot – en slags «gullstandard», men det er ikke gitt at alle innfrir denne standarden. Det er behov for å utvikle felles forståelse og

eierskap knyttet til mål og forventninger for arbeidet med elevens læring. Skoler må vurdere egen praksis og ståsted, noe som innebærer å kartlegge sterke sider de vil bygge videre på, og hvilke utviklingsområder de vil satse på. Dette krever et koordinert og konsentrert samarbeid om noen grunnleggende prinsipper som først og fremst realiseres av lærere og skoleledere, men hvor det også må gis støtte fra skoleeiere, PPT og andre samarbeidspartnere.

Læringsmiljø er et begrep som blir brukt på mange ulike måter i forskningslitteratur og i statlige tiltak. En mye brukt definisjon er «de miljømessige faktorene i skolen som har innflytelse på elevenes sosiale og faglige læring samt elevenes generelle situasjon i skolehverdagen».¹ Denne definisjonen passer godt inn i hvordan utvalget ser på begrepet læringsmiljø, men vi ønsker i tillegg å beskrive noen prinsipper og tiltak som sko-

¹ NOU 2015: 2 Å høre til, s. 32

ler bør legge vekt på for at elever med stort læringspotensial skal få et bedre skoletilbud. Et fremragende læringsmiljø bør være elevsentrert og ta hensyn til variasjonene innad i elevgruppen, med deres ulike måter å lære på og individuelle differensieringsbehov.²

4.1 Læring – et samspill mellom arv og miljø

Det finnes ulike syn på og teorier om læring. En rekke teorier fokuserer nærmest utelukkende på individet og personlige kognitive egenskaper, mens andre (særlig i senere tid) har insistert på at sosiale og kulturelle forhold påvirker læring i størst grad.³ Utvalget ønsker å se læring fra et perspektiv der arv, vekst, miljø, individ, kognisjon og sosiale faktorer ikke bare er forenlige, men uatskillelige. *Plastisitet* som begrep og som fenomen belyser samspillet mellom individ, identitet, arv, miljø, erfaringer og sosiale omgivelser. Empiriske undersøkelser innen hjerneforskning har i stadig økende grad underbygget ideen om at læring på mange måter manifesteres i forbindelsen mellom hjerneceller.⁴ Læring kan lede til at forbindelser mellom celler skapes eller går tapt, forsterkes eller minskes. Selv små forandringer i denne vektingen av forbindelser kan påvirke hukommelse og læring på dramatiske måter. Synaptisk plastisitet viser til nettopp denne egenskapen i hjernen som gjør at den kontinuerlig kan skape nye forbindelser og endre vektingen mellom eksisterende forbindelser.⁵

Det er ikke nødvendigvis slik at hvis forbindelser først etableres, forblir de der livet ut. Nye erfaringer, traumer, negative opplevelser eller sykdom kan alle bidra til en form for «destruktiv» plastisitet der tidligere etablerte forbindelser blir svakere eller forsvinner, og hvor selve kapasiteten for aktivitet og plastisitet i hjernen reduseres.⁶ Et læringssyn om vekst basert på at alle kan lære og utvikle sine evner er derfor viktig.⁷ Dette er i tråd med den internasjonale trenden som har vært å gå fra et syn på denne elevgruppens sterke evner som arvelig betinget og stabile, til et syn der elevers ferdigheter påvirkes av anstrengelse og arbeid, og der evner i seg selv kan endres med tid, opplevelser og erfaringer.⁸ I

² Idsøe 2014a, Sousa 2009

³ Dweck 2006

⁴ Cook og Bliss 2006, Whitlock og Moser 2009

⁵ Malabou 2009

⁶ Gaze og Taylor 1987, Malabou 2009

⁷ Dweck 2006

Boks 4.1 Finske læreres oppfatninger av hvordan elever med stort læringspotensial lærer

En undersøkelse av finske læreres oppfatning om begavelse er medfødt eller som egenskaper som kan utvikles, viste at det var ulike oppfatninger rundt dette. Noen lærere mente at begavelse er noe disse elevene «har» – en spesiell form for kunnskap, evne og ferdigheter, altså noe medfødt snarere enn noe som kan formes og utvikles. Enkelte påpekte at det ligger i navnet – det er en «gave». Når lærerne snakket om begavelse som noe som kan utvikles, var det med referanse til kognitive funksjoner: Elevene har lett for det, de lærer fort (tar ting fort), det er «naturlig» for dem, de trenger ikke øve, osv. Lærerne beskrev elevene som gode i problemløsning, kreative og innovative, nytenkende, entusiastiske, lærevillige, motiverte, interesserte, uavhengige, modige, åpne og spørrende.

Kilde: Børte mfl. 2016

tillegg kan såkalte ikke-kognitive eller sosiale og emosjonelle ferdigheter, for eksempel utholdenhet, samarbeidsevne, nysgjerrighet og evne til å jobbe målrettet og takle motgang utvikles og læres. Dette er ferdigheter som har stor betydning for elevers læring og videre samfunns- og arbeidsliv.⁹

En måte å forstå det komplekse samspillet mellom arv og miljø på er ved hjelp av Renzullis¹⁰ treringsmodell, som Mönks¹¹ senere har videreutviklet ved å legge til tre sosiale områder: *familie*, *vennekrets* og *skole*. Denne modellen kalles flerfaktormodellen. Bare når det eksisterer et optimalt samspill med oppfølging og stimulering mellom disse seks faktorene, vil elever med stort læringspotensial ha mulighet til å utvikle dette potensialet, som vil komme til uttrykk i usedvanlige prestasjoner innenfor ett eller flere områder.¹² Sammenhengen i Mönks flerfaktormodell fremstilles i figur 4.2.

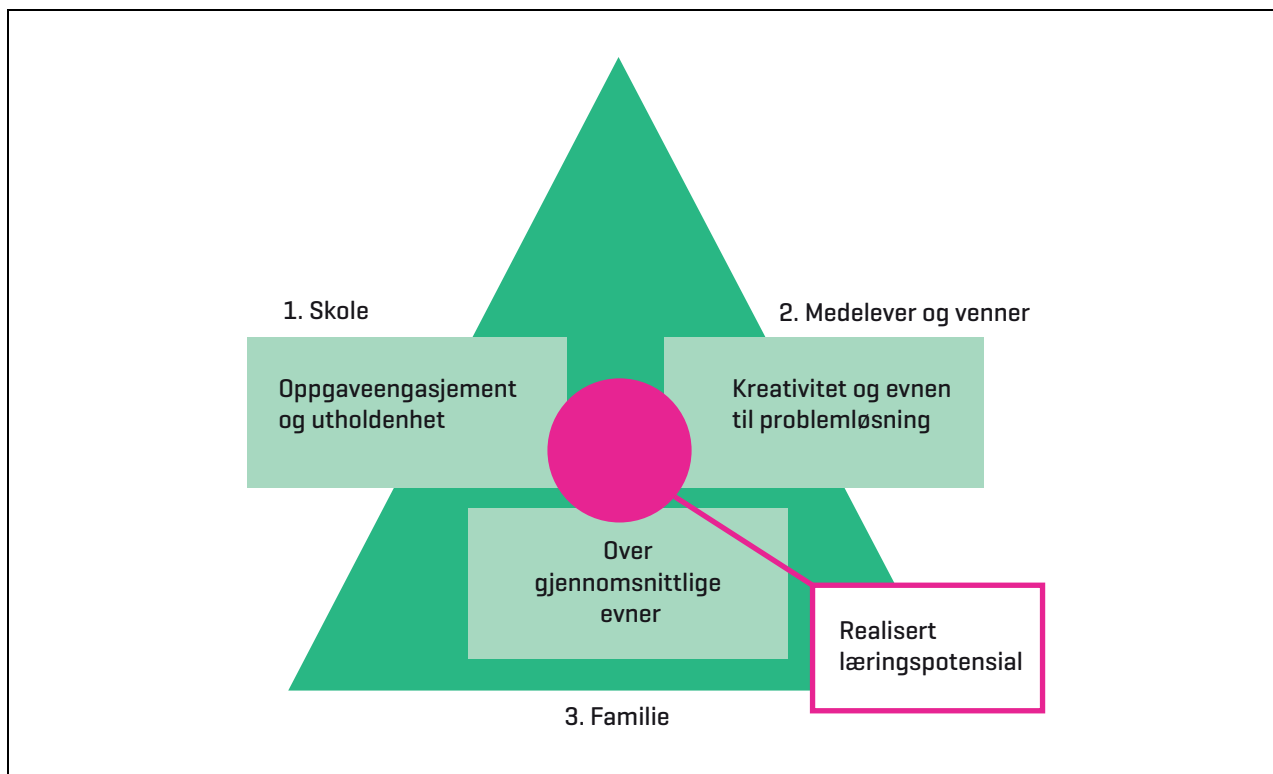
⁸ Freeman mfl. 2010

⁹ OECD 2013

¹⁰ Renzulli 2005

¹¹ Mönks 1992

¹² Børte mfl. 2016, Mönks 1992, Renzulli 2005



Figur 4.2 Forutsetninger for å realisere læringspotensial

Figuren er inspirert av Skogen og Smedsrud (2016) sin fremstilling av Mönks flerfaktormodell

Denne modellen kan brukes for å illustrere kjennetegn ved elever med stort læringspotensial. Det første området handler om over gjennomsnittlige evner. 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. Kompetanse i problemløsning ved hjelp av avansert bruk av kunnskap og strategier trekkes også frem som et viktig kjennetegn.¹³

Det andre området er kreativitet og evnen til problemløsning. Kreativitet beskrives ved at elevene viser nysgjerrighet, originalitet, oppfinnsomhet og risikovillighet – og samtidig utfordrer konvensjoner og tradisjoner. Det tredje området handler om oppgaveengasjement. Det knyttes til motivasjon, og til egenskaper som kan utvikles, slik som utholdenhet, besluttsomhet, viljestyrke og positiv energi.¹⁴ De tre områdene som det vises til i denne modellen, sammenfaller med kjennetegn på elever på høyt og avansert nivå i internasjonale studier som for eksempel PISA.¹⁵

Elevenes mulighet til å utvikle sitt læringspotensial optimalt er avhengig av samspillet mellom faktorene som det vises til i denne modellen. En elev vil få realisert sitt læringspotensial dersom det tilrettelegges for kreative metoder og utfordrende oppgaver. Omgivelsene, altså læringsmiljøet, vil spille en avgjørende rolle for at eleven skal bli anerkjent og sett.¹⁶ Utvalget ønsker derfor å vise til noen kjerneelementer som inngår i det som i utredningen kalles et fremragende læringsmiljø, se figur 4.3.

Å skape et fremragende læringsmiljø er ikke lærernes ansvar alene. Det handler om systematisk arbeid med læring på alle nivåer gjennom profesjonssamarbeid.¹⁷ Skolens ledelse har ansvar for å ha mål og ambisjoner, og for å skape en god og funksjonell organisasjon. God ledelse skal sikre at de ansatte har forutsetninger for å arbeide godt og systematisk med variasjonene innad i elevgruppen, med deres ulike måter å lære på og individuelle differensieringsbehov.¹⁸

¹³ Nyström 2016

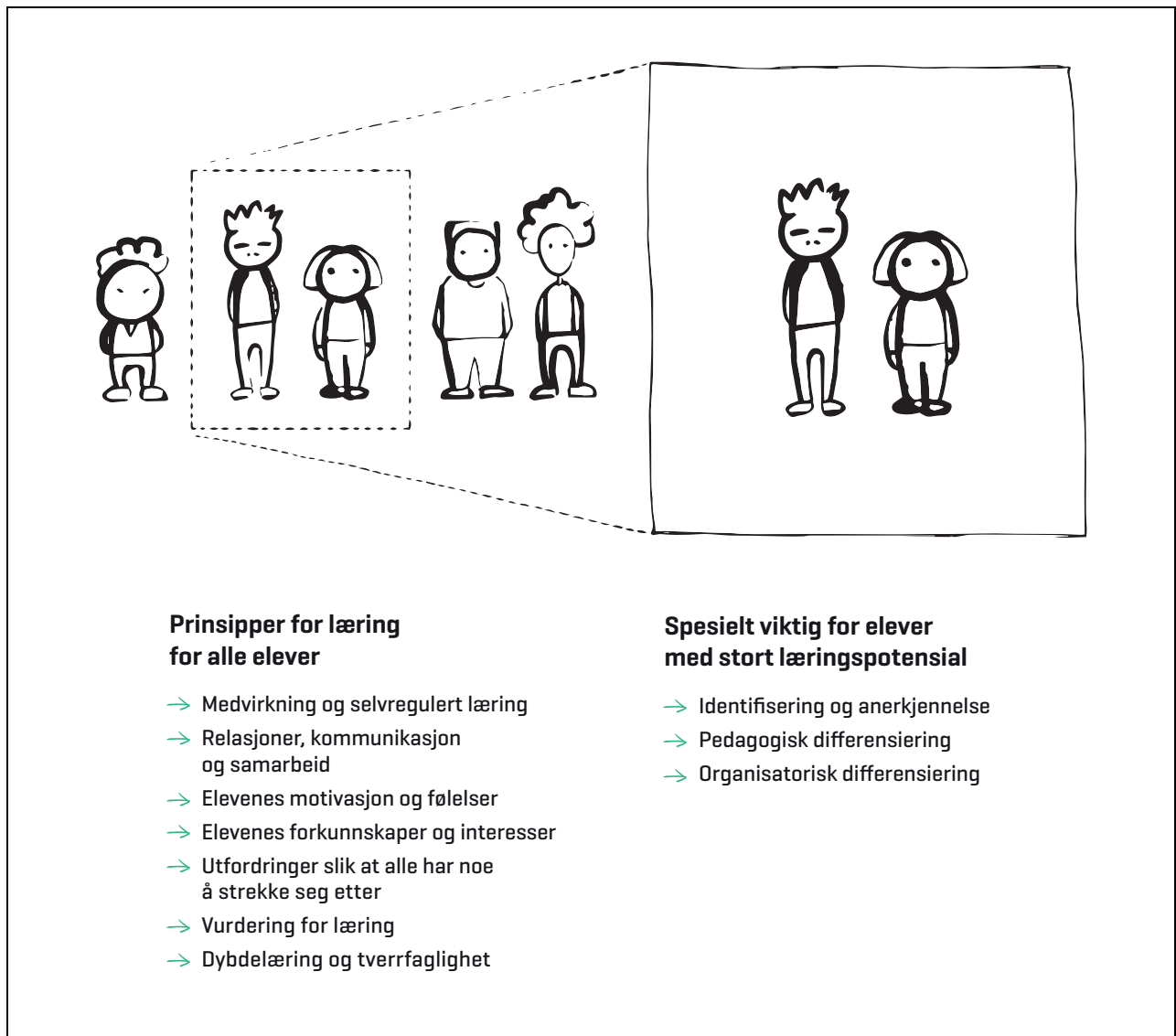
¹⁴ Mönks 1992, Renzulli 2005, Skogen og Smedsrud 2016

¹⁵ OECD 2013a

¹⁶ Sousa 2009

¹³ Renzulli 2005

¹⁴ Renzulli 2005



Figur 4.3 Fremragende læringsmiljø

Eleven som den aktive i sin egen læringsprosess trenger at lærerne, skoleledelsen, skoleeieren, PPT og hjemmet samarbeider om å påvirke kvaliteten i opplæringen. Dette beskrives i kapittel 7.

4.2 Prinsipper for læring

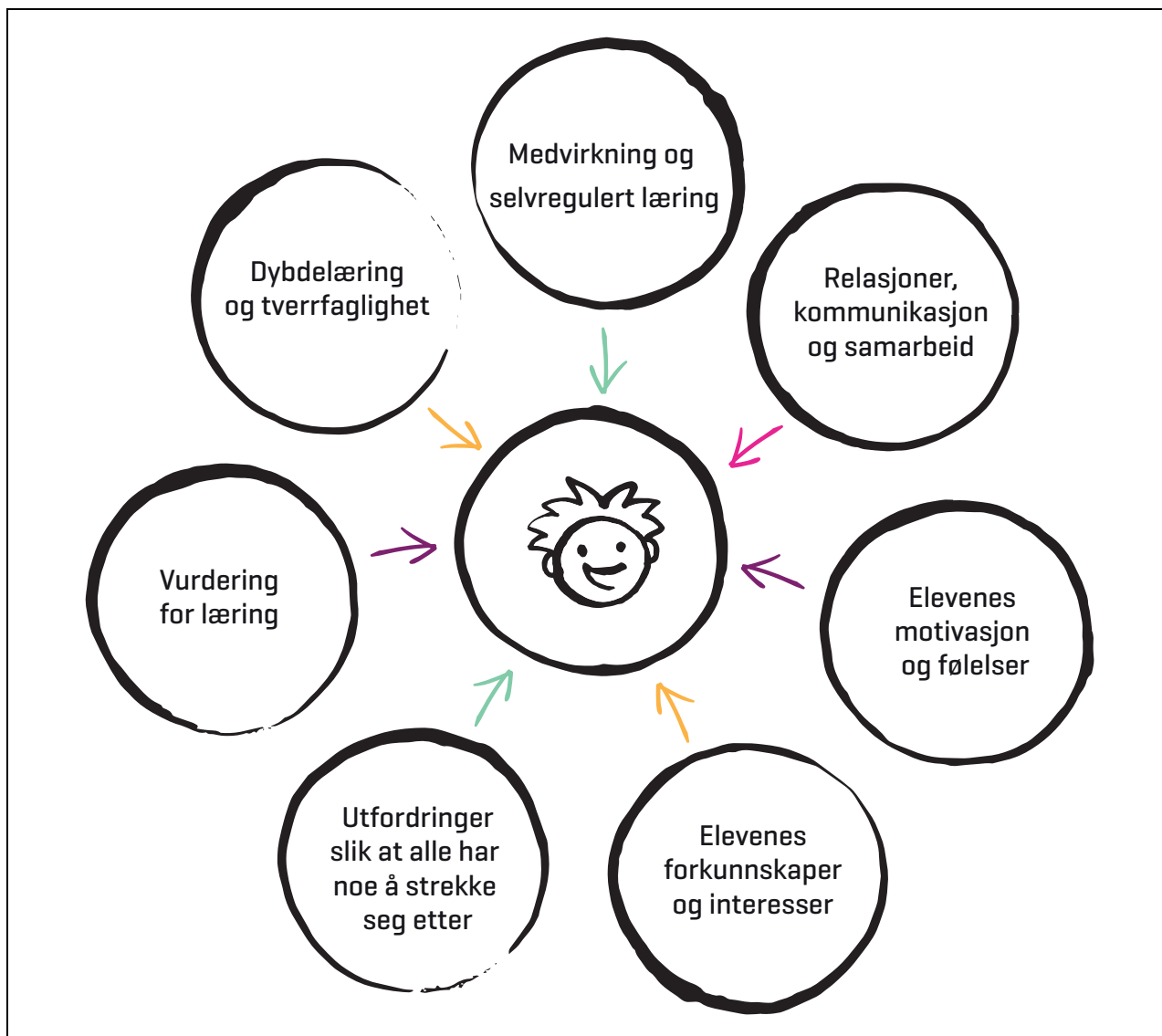
Elever med stort læringspotensial har ulike behov og forutsetninger som vil påvirke hvordan de lærer og motiveres. Dette er bakgrunnen for at utvalget vil redegjøre for syv prinsipper for læring¹⁹ som danner grunnlaget for et godt

læringsmiljø og en god undervisning som fremmer læring for *alle* elever, også elever med stort læringspotensial, se figur 4.4. Innspill utvalget har fått, viser at flere av prinsippene er spesielt viktige for å motivere elever med stort læringspotensial, men at det kan være krevende å tilrettelegge for prinsippene i praksis.

Det fremmer læring når skolen og lærerne vektlegger og systematisk arbeider med:

- Medvirkning og selvregulert læring
- Relasjoner, kommunikasjon, og samarbeid
- Elevenes motivasjon og følelser
- Elevenes forkunnskaper og interesser
- Utfordringer slik at alle har noe å strekke seg etter
- Vurdering for læring
- Dybdelæring og tverrfaglighet

¹⁹ Prinsippene baserer seg på Dumont og Instance 2010, NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, OECD 2013a



Figur 4.4 Prinsipper for læring

Utvalget vil understreke at det i hver enkelt situasjon kan være flere forhold enn disse som avgjør om undervisning og læringsaktiviteter fører til læring hos elevene. Det finnes eksempler på elevaktivitet, samarbeid og tilbakemeldinger som ikke fremmer læring. Det finnes også forhold som direkte motvirker læring, for eksempel dersom elevene føler seg utrygge eller redde. Oppfølging av elevens progresjon og utvikling er derfor sentralt i læringsarbeidet. Metoder kan ha gode intensjoner uten at de nødvendigvis gir læring og motivasjon hos elevene. De syv prinsippene i figur 4.4 skal ses i sammenheng med hverandre, men vil påvirkes på ulike måter av det læringsmiljøet de er en del av.²⁰ Elevenes forutsetninger og behov må også knyttes tett til hvordan det arbeides med prinsippene på skolen. Kunnskap om hva

som kjennetegner elever med stort læringspotensial, er derfor nødvendig for å arbeide godt med de syv prinsippene for læring for denne elevgruppen.

4.2.1 Medvirkning og selvregulert læring

Vi må lære hvordan vi skal lære, selvregulering, studieteknikk, læringsstrategier, dette må læres tidligere – med en gang. Meningen med å lære må forklares slik at vi kan sette mål for oss selv.

Innspill fra elever

²⁰ Dumont og Instance 2010, NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*, OECD 2013a

Elevmedvirkning trekkes frem i prinsipper for opplæringen, og innebærer deltagelse i avgjørelser som gjelder læring for den enkelte og på vegne av hele gruppen. Elevene skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Hvor omfattende og hvordan elevene medvirker, vil variere med blant annet alder og utviklingsnivå og forutsetter kjennskap til ulike valgalternativer og mulige konsekvenser av dem. Arbeidet med fagene vil på ulike måter føre til at elevene blir kjent med egne evner og talent. Det vil gi bedre grunnlag for medvirkning og til å ta bevisste valg.²¹

Elevmedvirkning er også et av flere prinsipper for god undervisningsvurdering.²² Medvirkning i læringsarbeidet i kombinasjon med veiledning og god struktur i undervisningen er viktig for elevenes motivasjon.²³ Gjennom å involvere elevene aktivt i vurderingsprosesser, blant annet ved hjelp av mål og tilbakemeldinger, vil de bli bedre til å reflektere over egen læring og til å identifisere hvor de er i egen læringsprosess. Elevene blir altså ikke bare klar over *hva* de lærer, men også *hvordan* de lærer.²⁴

Innsikt i egne lære- og tankeprosesser og ferdigheter handler om metakognisjon og selvregulert læring. Metakognisjon handler om overvåking og bruk av kunnskap og strategier til å regulere tenkning og problemløsning.²⁵ Selvregulert læring innebærer at eleven er i stand til å koordinere, kontrollere og styre kunnskaps- og ferdighetsbaserte faktorer for å nå sine læringsmål. Dette inkluderer motivasjon, kunnskap om strategier og egne tankeprosesser.²⁶

Metakognisjon og selvregulering er vesentlig for læring og kan utvikles i samspill med lærere og medelever. Ved å utvikle metakognisjon og selvregulering lærer elevene å engasjere seg i læringsprosessen på en måte som kan fremme dybdelæring. Dette kan ha mange positive effekter på utholdenhet og planlegging av læringsarbeid. Det kan også bidra til å styrke elevenes motivasjon for videre læring og gi elevene en positiv oppfatning og opplevelse av egen mestring.²⁷



Figur 4.5

En viktig del av det å være selvregulert er å kunne kjenne til ulike læringsstrategier og være i stand til å velge strategier som er hensiktsmessige i forhold til de oppgavene elevene skal løse. Lærere kan få innsikt i elevenes mentale prosesser ved å snakke med elevene om hvordan de har tilnærmet seg spesielle oppgaver. Slike samtaler kan gi både lærer og elev innsikt i hvordan eleven lærer.²⁸

Elever med stort læringspotensial kjennetegnes gjerne av at de er utholdende og gode på problemløsningsstrategier. De har forutsetninger for å arbeide med avanserte og mer kreative oppgaver.²⁹ Improviseringer og repetisjoner kan være en årsak til at elevene opplever at undervisningen blir kjedelig og for lite utfordrende.³⁰ Elevene har behov for å mestre bruk av læringsstrategier og regulere egen læring for å kunne utnytte eget potensial. Mangel på denne kunnskapen kan føre til at elevene underpresterer. Elevene trenger derfor å bli kjent med hvordan de lærer, og hva som motiverer dem.³¹

²¹ Prinsipper for opplæringen

²² Kunnskapsdepartementet 2016a, Utdanningsdirektoratet 2016b

²³ Jang mfl. 2010

²⁴ Black mfl. 2006, Gamlem 2015, Hattie og Timperly 2007, Wiliam 2015

²⁵ Brandmo 2014

²⁶ Hopfenbeck 2014

²⁷ Dumont og Instance 2010, NOU 2014: 7 *Elevenes læring i fremtidens skole*

²⁸ Hopfenbeck 2014

²⁹ Nystrom 2016, Renzulli 2005

³⁰ Børte mfl. 2016

³¹ Siegle 2013, Yang 2005

4.2.2 Relasjoner, kommunikasjon, og samarbeid

Lærere gjør enorm forskjell. En lærer kan forandre alt for en elev, hele livet kan forandres. Gjøre at vi plutselig får til ting, snu dårlige mønster til gode. Innsatsen til en enkelt lærer kan gjøre at vi trives på skolen. Lærerne er gull i livet vårt når de er gode.

Innspill fra SkoleProffene

Relasjon kommer av ordet *relatio*, som viser til kontakten mellom to mennesker. Kvaliteten på samspillet, og dermed også kvaliteten på læringsprosessen, henger derfor blant annet sammen med hvilken relasjon eleven opplever å ha til sine omgivelser.³²

Relasjonen mellom lærer og elev blir ofte trukket frem som den faktoren som har størst effekt på læringsutbyttet.³³ Relasjoner blir også fremhevet som ett av to sentrale kompetanseområder for å skape et læringsmiljø av god kvalitet der elevene trives og utvikler seg faglig. Den andre kompetansen er å være en tydelig leder.³⁴ En varm og støttende lærer påvirker positivt hvordan elevene aksepterer hverandre. Dette kan igjen påvirke den enkelte elevs læringsutbytte. For elever med utfordringer betyr kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev spesielt mye. Det er viktig for elevene at de opplever at læreren er trygg og bryr seg om hver enkelt elev, og at lærerens undervisning gjennomføres på en måte som støtter elevenes engasjement, motivasjon og faglig utvikling.³⁵ Skoleledelsen spiller også en viktig rolle i arbeidet med å skape et læringsmiljø der lærere føler seg respektert, og elever opplever at lærerne bryr seg om dem og deres læring.³⁶

Manglende eller dårlige relasjoner til lærere kan forklare frafall blant elever med stort læringspotensial.³⁷ De har behov for at lærere aksepterer og forstår dem. Elever forteller at det er viktig at læreren kjenner elevene sine godt, og er undrende til hvorfor de gjør som de gjør. Mange elever forklarer at det skolen i dag kaller atferd, egentlig er deres språk for å fortelle hvordan de har det. Det er derfor viktig med lærere som tør å undersøke hva som ligger bak atferden, og som vil forstå elevene sine. Elever med stort lærings-

potensial har mange forskjellige måter å vise eller skjule evnene sine på, og læreren vil oppdage og forstå dem bedre ved å bli kjent med elevene. Elevene ber om at lærerne samarbeider med dem om gode læringsmåter.³⁸

Noen elever med stort læringspotensial kan ha behov for å møte likesinnede som tenker som dem, og som er på samme faglige nivå. Det er ikke nødvendigvis slik at elever med stort læringspotensial må ha venner på samme alder. Et kjennetegn ved mange barn med stort læringspotensial³⁹ i barnehagen viser at mange liker å kommunisere med voksne.⁴⁰ Det at elever med stort læringspotensial kan ha behov for å være sammen med elever på et høyere nivå enn sine jevnaldrende, kan føre til at det sosiale livet på skolen noen ganger kan være utfordrende.⁴¹ Elever med få eller ingen venner har gjerne et større behov for å bli likt av sin lærer.⁴²

Utvalget vil trekke frem skole-hjem-samarbeidet som en viktig forutsetning i arbeidet med tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Foreldre kan være en god hjelp i arbeidet med å identifisere hvilke behov elevene har, og hvordan de best kan bli motivert til å lære.⁴³ Skoler som har et godt samarbeid med foreldre, kan få en bedre forståelse av elevenes behov, av hvilke faglige styrker, utfordringer og interesser som kan brukes på en konstruktiv måte i læringsarbeidet. Foreldre kan også samarbeide med skolen gjennom å holde kurs om ulike emner, organisere turer og aktiviteter som er knyttet til elevenes interesser.⁴⁴

Utvalget har fått flere innspill fra foreldre som opplever at deres barn ikke blir sett på skolen. De forteller at det er først når barnet er utredet hos PPT for en vanske, at det blir oppdaget at barnet har sterke kognitive evner. Da kan utfordringene allerede være store, og barnet kan ha kommet inn i uheldige mønstre som har fått konsekvenser for konsentrasjon og motivasjon.

Selv om hjemmet har en stor og viktig betydning for elevens læring, er det viktig å være klar over betydningen av skolens innsats. Det har vist seg at på skoler hvor elevene har en positiv opplevelse av læringsmiljøet, har kjønn, foreldrenes

³² Olsen 2016

³³ Hattie 2009, Nordenbo mfl. 2008

³⁴ Nordenbo mfl. 2008

³⁵ Aasen mfl. 2014

³⁶ Robinson 2014

³⁷ Børte mfl. 2016

³⁸ Innspill fra SkoleProffene

³⁹ I boken brukes *evnerike barn*

⁴⁰ Lie 2016

⁴¹ Børte mfl. 2016

⁴² Mathisen og Olsen 2016

⁴³ Freeman 1998, Idsøe 2014a

⁴⁴ Clark 2012

utdannelse og minoritetsstatus mindre å si for læringsresultatene.⁴⁵

4.2.3 Elevenes motivasjon og følelser

Hvis det går treigt, blir det vanskelig å følge med, da detter mange av oss ut. For mange er det sånn at vi blir slitne av å ikke få brukt hodene våre skikkelig. Hvis det går for treigt, så lærer vi ikke noe, fordi vi mister motivasjonen. Det blir fort kjedelig og frustrerende, og det kan ødelegge mye av lærelysten vår.

Innspill fra SkoleProffene

De fleste elever starter sin skolegang med høy læringsmotivasjon. Dette gjelder kanskje spesielt for elever med stort læringspotensial. For å vedlikeholde elevenes motivasjon trenger elevene variert opplæring og utfordringer, noe elever med stort læringspotensial ikke alltid får. De kan bli umotiverte og miste interessen for skolen, noe som kan få alvorlige konsekvenser.⁴⁶

Motivasjonens betydning for å realisere elevers læringspotensial er understreket i Meld. St. nr. 22 (2010–2011): «Hvis elever skal utnytte sitt fulle potensial for læring i skolen, er det helt avgjørende at de er villige og i stand til å yte en innsats, og til å benytte seg av de ressursene som er tilgjengelige for dem. Elevenes motivasjon for læring er altså helt avgjørende for deres læringsutbytte. Motivasjon for læring kan defineres som den drivkraften som ligger bak innsats for læring».⁴⁷

Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan forklares som elevenes interesse for og lyst til å arbeide med skolefagene. I motsetning til ytre motivasjon er indre motivasjon en drivkraft for atferd som individet vil utføre, selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser. Når elevene er indre motivert, vil handlingen være fri fra press, fullt ut selvbestemt og kompetansegivende. Aktiviteten er tilfredsstillende i seg selv, og den er ikke påvirket av hva andre vil mene om prestasjonen, eller hva slags belønning som venter når oppgaven er fullført.⁴⁸

Idrettspsykologer og trenere har, i større grad enn pedagogiske forskere, sett på forutsetninger for gode prestasjoner, og de trekker frem viljestyrke, utholdenhet, impuls kontroll og selvkon-

troll som viktige forutsetninger for å utnytte eget potensial. Disse egenskapene er ikke konstante og kan utvikles og læres gjennom trening og veiledning.⁴⁹ I idrettsmiljøer trekkes følgende forhold frem som viktige for å utvikle gode prestasjoner:

- Ha et konkret og lett forståelig mål
- Kunne holde fokus på dette målet over tid
- Ha høy selvdisiplin⁵⁰

En forutsetning for å kunne realisere disse tre forholdene er stor grad av viljestyrke og motivasjon som kontinuerlig oppøves av en trener. For det første dreier det seg om å ha en konkret forståelse av hva som er det ønskede målet. Videre må målet være ønskelig for utøveren, om denne er en fotballspiller eller en elev. Like viktig som en god forståelse av selve hovedmålet, er det å utvikle delmål som eleven kan arbeide mot, og hvor eleven selv har forutsetninger for å vurdere måloppnåelsen sammen med læreren eller alene.⁵¹

Det andre området i denne sammenhengen er fokus og utholdenhet. I tillegg til å kunne formidle strategier og basiskunnskaper må læreren formidle betydningen av utholdenhet og belønne den. En hovedforskjell mellom elever som presterer høyt, og elever som presterer på lavere nivå, er evnen til ikke å gi opp, men stadig prøve nye kreative tilnærminger inntil oppgaven er løst. Etter hvert vil selve gleden ved å løse et problem bli belønning nok, men underveis må læreren belønne utholdenheten og arbeidet med å definere og redefinere selve oppgaven.⁵²

Viljestyrke er en nøkkelfaktor til å forklare selvkontroll og impuls kontroll. Selvkontroll handler om hvordan vi klarer å utsette det vi ønsker oss her og nå, for eksempel for å oppnå fremtidig belønning. Barn som sliter med selvkontrollen i helt konkrete situasjoner, kan lykkes dersom de har gode strategier.⁵³ Impuls kontroll står helt sentralt under oppøvelsen av selvkontroll. Våre impulser er selvkontrollens verste fiende, og derfor er god impuls kontroll det første bud for å oppnå gode prestasjoner – hva vi enn driver med. I dag er det mange elever som får sitt fokus avbrutt på grunn av hyppig tilgang til digitale medier både hjemme og på skolen. I tillegg til egenskaper som viljestyrke og selvkontroll som er viktige for å

⁴⁵ Bakken 2010

⁴⁶ Børte mfl. 2016

⁴⁷ Meld. St. 22 (2010–2011), s. 13

⁴⁸ Pintrich og Schunk 2002

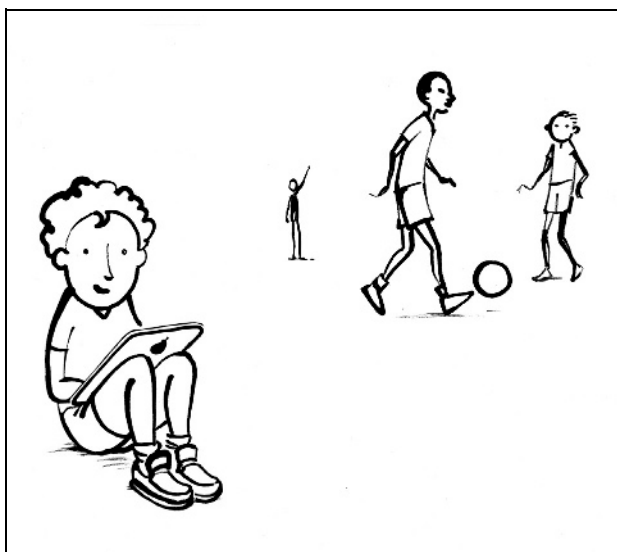
⁴⁹ Skogen 2014, Skogen og Smedsrud 2016

⁵⁰ Fiskerstrand og Rimeslåten 2009

⁵¹ Olsen og Skogen 2014

⁵² Olsen og Skogen 2014

⁵³ Hopfenbeck 2014



Figur 4.6

oppnå gode prestasjoner, er også elevens oppfatning av hvordan de lærer, en viktig faktor.⁵⁴

Flere studier har vist at elever med stort læringspotensial har høyere indre motivasjon enn andre elever.⁵⁵ Likevel er det flere av elevene som underpresterer fordi de ikke opplever at de er faglig inkluderte, eller får de faglige utfordringene de trenger. Dette kan ha konsekvenser for deres motivasjon.⁵⁶ Et læringsmiljø der det tilrettelegges for at elevenes interesser kan trekkes inn, og der det arbeides godt med læringsmål, vil styrke motivasjonen og lærelysten til elever med stort læringspotensial som underpresterer.⁵⁷

4.2.4 Elevenes forkunnskaper og interesser

Lenge satt jeg og jobbet litt kaotisk med ting som interesserte meg i mattetimer fordi jeg ofte kunne det vi lærte i timene, men nå som det var så veldig tilrettelagt, fikk jeg jobbet logisk fremover mot et mål som jeg tror gjorde at jeg lærte raskere enn å bare bla litt i en bok selv.

Innspill fra en elev

Den norske enhetsskolen har i flere år jobbet for å gi like muligheter til alle. Utvalget spør seg om dette har hindret mange elever fra å få nettopp det de trenger, fordi alle barn er ulike og har ulike behov og forutsetninger. De individuelle forskjell-

lene er et komplekst samspill mellom sosiokulturelle og personlige faktorer. Sosiokulturelle faktorer inkluderer foreldrenes sosioøkonomiske status, utdanning og sider ved det oppdragelses- og læringsmiljøet elevene møter hjemme og på skolen. De personlige faktorene omfatter blant annet forkunnskaper, læringsstrategier, motivasjon, lærelyst og forestillinger om egen læringssevne.⁵⁸ Det kan også bidra til å skape læringskultur med positive holdninger til læring. Analyser av PISA-resultater i lesing fra 2009 tyder på at få elever opplever at læreren gir dem støtte til å knytte innholdet i tekstene de leser, til kunnskap og opplevelser de har fra før. De opplever heller ikke at læreren anbefaler bøker eller forfattere de bør lese.⁵⁹

Noen elever med stort læringspotensial kan oppleve å ha interesser som ikke skolen imøtekommer på en måte som motiverer dem. Det å knytte deres erfaringer og interessefelt inn i arbeid med fag er derfor viktig og kan bidra til å styrke motivasjonen og anerkjenne dem.⁶⁰ I rapporten *Det tenner en gnist!* har Dælien og Eriksen (2015) sett på hvilken effekt valgfagene har hatt for ungdommenes motivasjon. I rapporten kommer det frem at valgfagene ser ut til å bidra til økt skolemotivasjon, og at det kan «tenne en gnist». Mange elever synes oppgavene i valgfagstimer er motiverende, og for noen elever er det likheter mellom valgfaget og egne fritidsaktiviteter. Høy trivsel i valgfagene er knyttet til at valgfagene er praktiske, og at det er noe annet enn de vanlige timene i klasserommet.⁶¹ For elever med stort læringspotensial som kanskje har interesser som ikke alle de andre i klassen deler, vil det være spesielt viktig å få mulighet til å trekke egne interesser inn i opplæringen. Valgfagene kan være en mulighet, men utvalget har også sett eksempler på skoler som samarbeider med SFO (skolefritidsordning) om klubber som iverksetter ulike interesseområder til elevene på skolen.

4.2.5 Utfordringer slik at alle har noe å strekke seg etter

I matten kan læreren for eksempel gi oss en bok med mattegåter og problemløsning, istedenfor å bare gi oss oppgaveboka for neste trinn. Eller vi kan få i oppgave å lage en oppgave som kan utfordre læreren.

Innspill fra SkoleProffene

⁵⁴ Olsen og Skogen 2014

⁵⁵ Feldhusen et al. 2000, Gottfried og Gottfried 1996

⁵⁶ McCoach og Siegle 2008, Siegle mfl. 2013

⁵⁷ Moon 2012

⁵⁸ NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*, s. 34

⁵⁹ Hopfenbeck og Roe 2010

⁶⁰ Clark 2012

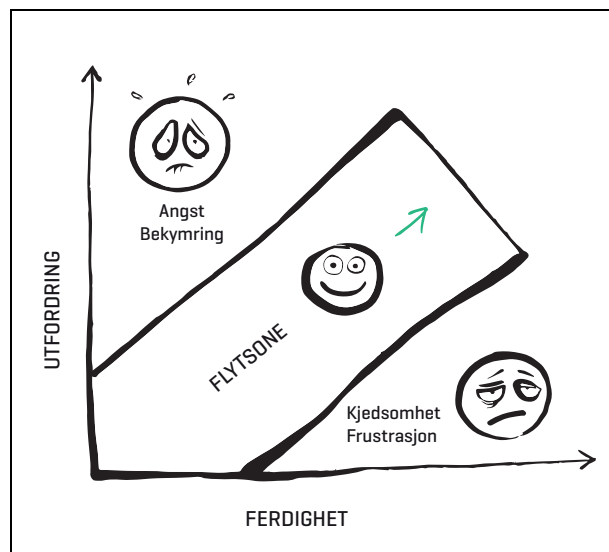
⁶¹ Dælien og Eriksen 2015

En rekke studier viser at det å bli utfordret til å prestere like over sin kapasitet og sitt eksisterende nivå, er avgjørende for å lære.⁶² Dette er i tråd med Vygotskys nærmeste utviklingssone som representerer de ferdighetene som barnet ennå ikke har utviklet, og som gjør at barnet er i en modningsprosess. I disse prosessene kan barnet få hjelp av veiledning og støtte fra læreren. Arbeid med oppgaver i utviklingssonen kan føre til at elevens kompetanse utvides, og at grensene for utviklingssonen flyttes. Det vil si at den enkelte elev ikke bør jobbe med det han eller hun allerede kan, men heller med det han eller hun nesten kan. Elevene må ha noe å strekke seg mot.⁶³

Vygotskys nærmeste utviklingssone kan ses i sammenheng med teorien om flow⁶⁴ (flyt) som baserer seg på at det er viktig at læringen konsentreres i elevens flytsone, se figur 4.7. Læringsflyten ligger i en sone hvor utfordringer er balansert inn mot elevens ferdighet. Bli ferdighetene gode, men utfordringene lave, slik vi ofte ser det hos elever med stort læringspotensial, kan det føre til kjedsomhet og frustrasjon. Motsatt kan utfordringene være større enn elevens ferdigheter tilsier. Dette kan gi eleven angst og bekymring. Utfordringen for lærerne vil være å kjenne elevens kunnskapsnivå og fremme kompetanse og læring slik at den enkelte elev beveger seg i sin flytsone.⁶⁵ Det er viktig at undervisningen på kreative måter legger til rette for at elevenes personlige interesse trekkes inn.⁶⁶

Elever med stort læringspotensial kan komme til å «melde seg ut» hvis undervisningen oppleves som triviell.⁶⁷ Elevene trenger derfor hele tiden nye utfordringer. Faglige utfordringer for denne elevgruppen betyr ikke at de skal lese en ekstra bok, men at de blir utfordret med å lære på andre og mer kreative måter, for eksempel gjennom problemløsning og ved å gå dypere inn i fagstoffet. Mer av det samme er ikke en god måte å bli utfordret på.⁶⁸

Analysen av Elevundersøkelsen fra 2013 og 2014 viser indikasjoner på at flere elever på høyt nivå ikke får de faglige utfordringene de trenger. De skårer lavest på spørsmålet om de får nok faglige utfordringer på skolen både i 2013 og 2014. Disse svarene representerer kun elever som opp-



Figur 4.7 Flytsone

gir at de presterer høyt. Elever med utnyttet potensial vil ikke nødvendigvis synes her. Likevel gir det noen indikasjoner på at mange elever kunne utnyttet sitt læringspotensial bedre gjennom å få større faglige utfordringer og en mer variert undervisning.

Dette er sammenfallende med analyser som viser at skoler som har utviklet et godt læringsmiljø, også bidrar til å utjevne sosiale forskjeller. Disse analysene kan tyde på at skoler med høye faglige forventninger til elevene i undervisningen har svakere sammenheng mellom elevresultater og sosial bakgrunn, men funnene er ikke entydige dersom man sammenholder flere undersøkelser.⁶⁹

4.2.6 Vurdering for læring

Lærere må gi fremovermeldinger selv om jeg får 6! Det er ikke moro å få: «flott, fortsett slik». Lærere ser mer på karakterer enn på hva vi har lært for å få 6, eller hvordan vi kan komme videre.

Innspill fra en elev

Vurdering for læring handler om at læreren bruker informasjon om elevens progresjon og utvikling til å involvere eleven i egen læringsprosess. Ved hjelp av tydelige mål, faglig relevante tilbakemeldinger og egenvurdering vil elevene selv bli bevisste på egne styrker og hva de trenger å arbeide mer med. Systematisk bruk av undervisningsvurdering kan også bidra til at læreren ser pro-

⁶² Greeno 2006

⁶³ Vygotsky 1996

⁶⁴ Csikszentmihaly 1996

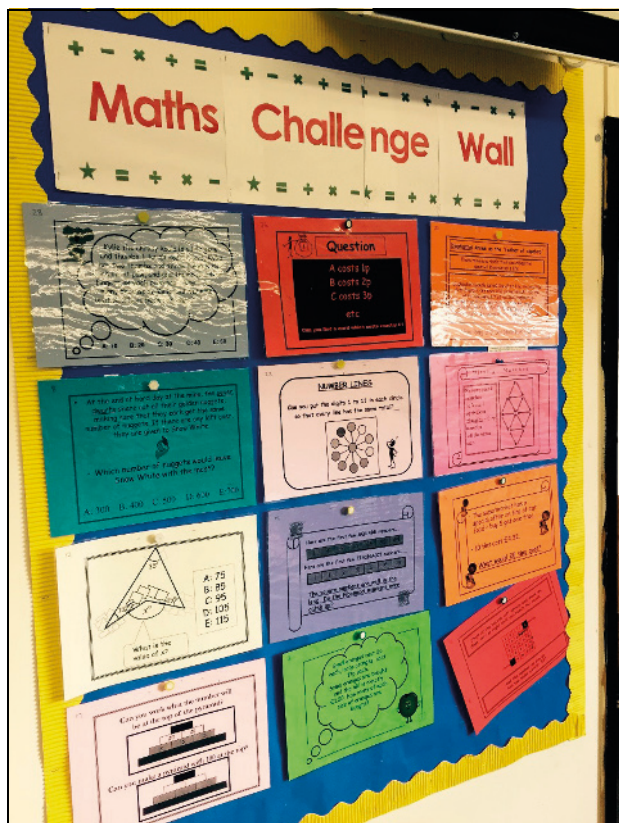
⁶⁵ Olsen og Skogen 2015

⁶⁶ Csikszentmihaly 1996

⁶⁷ Børte mfl. 2016

⁶⁸ Idsøe 2014a, Skogen og Smedsrud 2016

⁶⁹ Bakken 2014



Figur 4.8 På Y Pant Comprehensive School i Cardiff jobber lærere på ulike måter med å gi elevene faglige utfordringer. Her er et eksempel fra matematikk på ungdomstrinnet der elevene kan velge oppgaver selv.

Foto: Sekretariatet

gresjon og utvikling, noe som gir grunnlag for å gi elevene faglige utfordringer som er tilpasset deres evner og forutsetninger.⁷⁰

Elever med stort læringspotensial har et stort behov for individuell veiledning der mål, tilbakemeldinger og egenrefleksjon trekkes frem.⁷¹ Prinsippene for undervisningsvurdering er slik sett sentrale for arbeidet med å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial. Flere av skolene som utvalget har besøkt som er opptatt av å tilpasse opplæringen for elever med stort læringspotensial, jobber systematisk med vurdering for læring. Dette kan tyde på at prinsippene kan brukes til å gi både elev og lærer innsikt i elevenes ståsted og læringspotensial. Analysen av Elevundersøkelsen 2013 og 2014 viste at elever med gode resultater mestrer å arbeide med prinsipper for god undervisningsvurdering.⁷²

⁷⁰ Black mfl. 2006, Wiliam 2015

⁷¹ Gross 2004, Heller mfl. 2005, Skogen 2014, Skogen og Smedsrud 2016

Evalueringer fra prosjektet *Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*⁷³ peker på utfordringer med å konkretisere kompetansemål. I mange sammenhenger kan konkretiseringen av mål ha bidratt til at kompetansemålene blir mindre synlige for lærerne, og ikke minst for elevene. Dette har igjen konsekvenser for hvilke tilbakemeldinger elevene får, og hvilket innhold de tilegner seg.⁷⁴ For elever med stort læringspotensial som trenger å arbeide på mer kreative måter og i dybden, vil det være spesielt viktig at elevenes mål og tilbakemeldinger gjenspeiler deres potensial og prestasjoner og ikke blir for spesifikke. Bruk av elevenes interesser i arbeid med mål i undervisningen er også viktig for motivasjonen til denne elevgruppen.⁷⁵

Mulighetene for å følge progresjon på høyt og avansert nivå i fag er noe utvalget ser som nødvendig. Meld. St. 28 (2015–2016) anbefaler at progresjonen i læreplanene tydeliggjøres gjennom å utvikle veiledende beskrivelser av elevenes læringsforløp i fagene. De foreslåtte progresjonsbeskrivelsene i veiledninger til læreplaner for fag skal gi støtte til lærerens arbeid med å tilpasse undervisningen til enkeltelever og grupper av elever. Utvalget støtter dette og ser det som nødvendig for å følge opp alle elever bedre, inkludert de på høyt og avansert nivå.

Utvalget har ikke vurdert hvorvidt nåværende karakterskala er tilstrekkelig utviklet for å beskrive kompetanse på et avansert nivå. Om dette er et relevant aspekt å trekke inn i fornyelsen av Kunnskapsløftet, vil vi overlate til de ansvarlige for arbeidet.

4.2.7 Dybdeløring og tverrfaglighet

Mange av oss har fått høre læreren si at vi ikke må gå så raskt frem, da blir det så kjedelig når resten av klassen skal lære ting vi allerede kan. Men vi trenger ikke alltid å hoppe videre på neste trinn. Vi kunne fått gjøre oppgaver på en litt annen måte, få spesialisere oss og gå i dybden. Legg til noen spørsmål, gjør oppgavene mer kompliserte, vær litt kreative! Gi oss lov til å bruke andre kilder enn boka.

Innspill fra SkoleProffene

⁷² Wendelborg og Caspersen 2016

⁷³ FIVIS står for Forskning på individvurdering i skolen. Prosjektet var et samarbeidsprosjekt mellom NTNU og SINTEF på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet

⁷⁴ Sandvik og Buland 2014

⁷⁵ Gross 2004

Å jobbe i dybden gjennom berikelse er et viktig tiltak for elever med stort læringspotensial.

Enrichment eller berikelse av den ordinære opplæringen er et tiltak som lar seg gjennomføre innenfor rammene i klasserommet. Det handler i korte trekk om utvidelse eller utdyping av lærestoffet.⁷⁶ Berikelse handler om å gi elevene mulighet til å lære i dybden, men også i bredden, for eksempel gjennom å arbeide temabasert eller tverrfaglig.⁷⁷ Dybdelæring kjennetegnes ved at elever får fordype seg og jobbe med lærestoffet over tid, og at de får tilbakemeldinger og utfordringer som er i takt med deres faglige utvikling. Det har også betydning for læringen at elevene reflekterer over sin egen læring og får hjelp til å forstå sammenhenger.⁷⁸ Overflatelæring, som kontrast til dybdelæring, kjennetegnes av innlæring av faktakunnskap uten at eleven setter kunnskapen i en sammenheng.⁷⁹ For elever med stort læringspotensial kan det være konstruktivt å bli oppmuntret til å arbeide mer i dybden slik at de kan tilegne seg kompetanser som handler om å lære mer selvstendig, og at de i større grad kan styre eget arbeid.⁸⁰

Tverrfaglig arbeid trekkes særlig frem som sentralt i NOU 2015: 8 *Fremtidens skole*, og følges opp i fornyelsen av læreplanene i Meld. St. 28 (2015–2016). Undervisningen bør stimulere til kompetanse og innsikt i temaer som går på tvers av fagområder, og la elevene arbeide med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag. En tydeliggjøring av flerfaglighet kan være en måte å ivareta elevenes dybdelæring på.⁸¹ Det at dybdelæring og tverrfaglighet trekkes frem som en sentral del av fagfornyelsen, ser utvalget som positivt for elever med stort læringspotensial som nettopp kan ha stor nytte av å arbeide med berikelse i fag.⁸²

Vi vil understreke at mindre omfattende fag ikke bør bli ensbetydende med læreplaner med mer lukkede kompetansemål som innskrenker muligheten for elever med stort læringspotensial fra å fordype seg og arbeide i bredden, eller å innnevne tema eller et mangfold av innhold.



Figur 4.9

I OECD-rapporten *Art for Art's Sake*?⁸³ påpekes det at opplæring i kunstfag vektlegger og stimulerer både kognitive og ikke-kognitive kunnskaper og ferdigheter hos elever. Dette kan bidra til å forbedre elevenes helhetlige utvikling og kompetanse. Dette gjelder ikke bare tverrfaglig samarbeid, men også ved metodisk overføring. Det som motiverer elevene i ett fag, kan motivere i andre fag. Rapporten viser også at elever som driver aktivt med musikk og andre kunstdisipliner, viser høyere ambisjoner og prestasjoner i andre fag. Det samme gjelder for elever som er aktive innen idrett.⁸⁴ I Danmark er faglig fordypning løftet frem i forbindelse med Folkeskole-reformen i 2014, se boks 4.2.⁸⁵

4.3 Oppsummering og vurdering

På bakgrunn av forskning, innspill og erfaringer mener utvalget det er behov for mer kunnskap blant skoler og lærere om hva som fremmer læring for alle elever, og hva elever med stort læringspotensial har behov for. Internasjonale studier som PISA-undersøkelsene viser blant annet at elever som presterer på høyt nivå gjerne har mer utholdenhet for oppgaveløsning og bedre resultater knyttet til problemløsning, enn elever på lavere nivå. De trenger å bli møtt i et læringsmiljø der de får mulighet til å utvikle disse egenskapene og forbedre sine prestasjoner. Utvalget mener det er viktig at elever med stort læringspotensial blir møtt med en undervisningspraksis som motiverer ved hjelp av utfordrende og kreative oppgaver. I

⁷⁶ Idsøe 2014a, Renzulli 2005, Skogen og Smedsrud 2016

⁷⁷ Renzulli 2005

⁷⁸ Skogen og Smedsrud 2016

⁷⁹ Meld. St. 28 (2015–2016)

⁸⁰ Renzulli 2005

⁸¹ NOU 2015: 8. *Fremtidens skole*

⁸² Idsøe 2014a, Renzulli 2005

⁸³ Winner mfl. 2013

⁸⁴ Winner mfl. 2013

⁸⁵ Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016

Boks 4.2 Dybdelering og tverrfaglighet i Danmark

Undervisningen i den danske folkeskolen skal tilrettelegges slik at den tar utgangspunkt i den enkelte elevs forutsetninger og aktuelle utviklingstrinn, og skal sikte mot hva den enkelte elev kan nå. Dette gjelder også elever med stort læringspotensial som skal utfordres og bli enda dyktigere. (I Danmark brukes begrepet *særligt begavede elever*.) Understøttende undervisning som finnes i Folkeskoleloven §16a, skal gi elevene mulighet til faglig fordypning og til å arbeide bredt med sine evner og interesser.

Understøttende undervisning er læringsaktiviteter som ligger utover folkeskolens faste fag og emner. Den skal skape variasjon i skolehverdagen og gi faglige utfordringer og muligheter for differensiering, slik at undervisningen imøtekommer den enkelte elev.

Aktivitetene i understøttende undervisning skal:

- understøtte den faglige undervisning og/eller
- styrke elevene personlig med å lære å lære, med sosial kompetanse, allsidig utvikling, motivasjon og trivsel.

I den understøttende undervisning skal elevene kunne prøve ut, trene og utvikle ferdigheter og kompetanser ved hjelp av aktiviteter som for eksempel lesetrening, matematikøvelser, leksehjelp og faglig fordypning. Elevrådsarbeid, elevsamtaler, bevegelse og samarbeid med det lokale idretts-, kultur- og foreningslivet og andre aktiviteter, som støtter elevenes allsidige utvikling og motivasjon, kan også inkluderes i understøttende undervisning.

Kilde: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016, utvalgets oversettelse

idrettsmiljøer trekkes konkrete og forståelige mål, fokus på mål over tid og høy grad av selvkontroll frem som viktig for å oppnå gode prestasjoner. Vi mener dette også er spesielt viktig for elever med stort læringspotensial.

Det at Norge har få elever som presterer på høyt og avansert nivå kan tyde på at det er behov for å arbeide med tilrettelegging av lærings situasjoner som fremmer elevenes motivasjon for å lære, og som styrker elevenes selvregulerte læring. Prinsipper for god underveivurdering

kan være til god hjelp i dette arbeidet og bidra til at elevene blir kjent med egne styrker og utfordringer. Vi mener det er behov for å se nærmere på hvordan prinsipper for god underveivurdering kan knyttes til individuell veiledning for elever med stort læringspotensial. For at elevene skal få faglige utfordringer og jobbe med dybdelering er det nødvendig å tenke fleksibelt og nytt, både med tanke på pedagogiske metoder og på organisering av grupper.

Kapittel 5

Spesielt viktig for elever med stort læringspotensial



Figur 5.1

Om man ser seg rundt, er det 360 grader, Det tenker jeg betyr at det i hvert fall er 360 måter å se an en oppgave eller et tema på. Lærerne må utnytte dette for å gi oss utfordringer

Innspill fra SkoleProffene

Dette kapitlet presenterer noen pedagogiske tiltak som kunnskapsgrunnlaget viser kan være viktige for elever med stort læringspotensial: *identifisering* og *anerkjennelse* av elevenes læringspotensial og om *pedagogisk* og *organisatorisk differensiering*, se figur 5.2. Utvalget vil understreke at tiltakene også har stor betydning for resten av elevgruppen.¹ Tiltakene må ses i sammenheng og har som mål at elevene i større grad føler seg inkludert faglig, sosialt, kulturelt og organisatorisk² i det

læringsmiljøet de er en del av. Utvalget mener alle tiltakene presentert her er gjennomførbare innenfor den ordinære opplæringen.

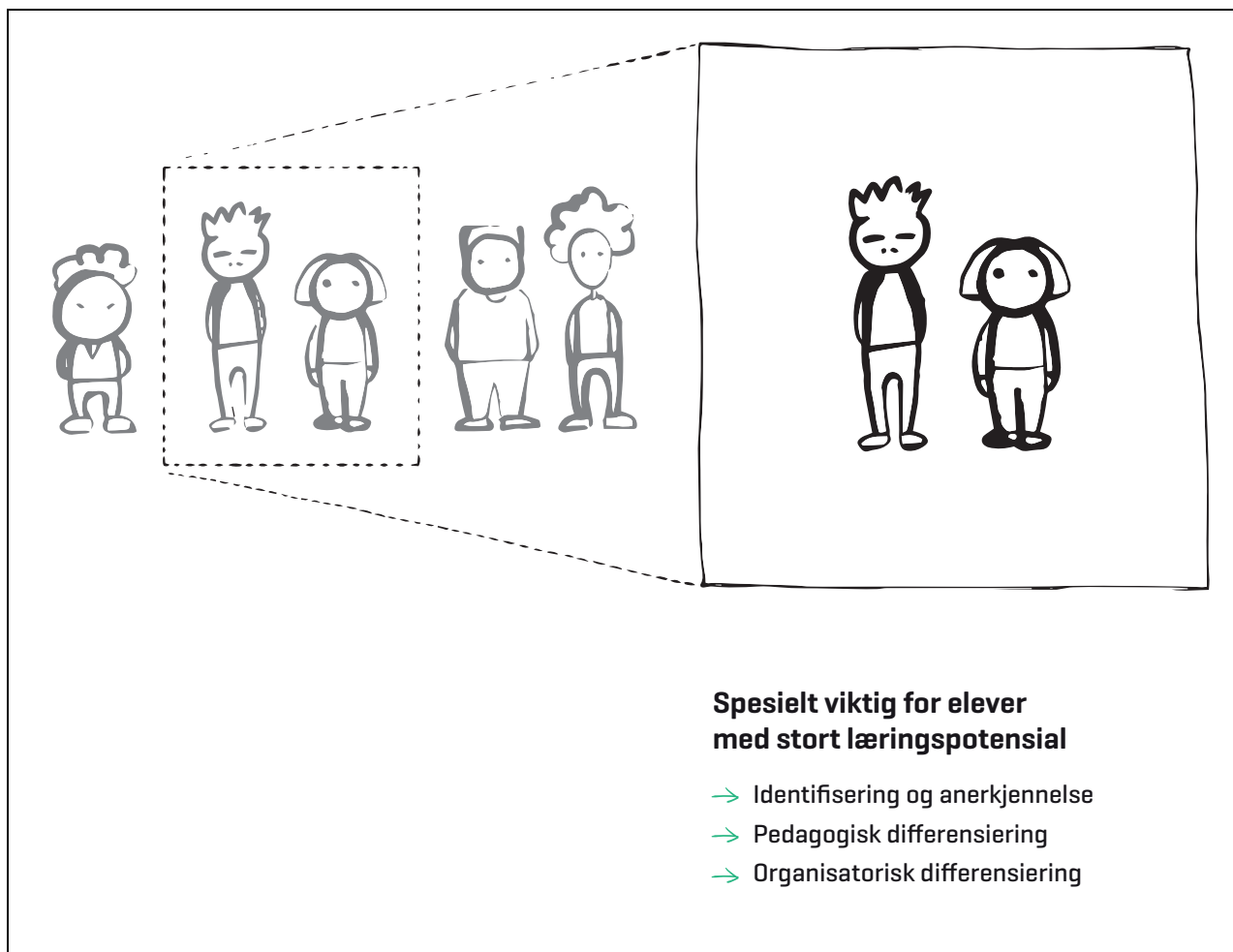
Skolens organisatoriske rammer, undervisningspraksis og pedagogiske verktøy er gjensidig avhengige faktorer i arbeidet med å utvikle og implementere opplæringstiltak for elevene.³ I tillegg er det viktig at sosiale faktorer som gruppedynamikk i klassen og læringskultur ivaretas når opplæringen for denne elevgruppen skal planlegges. Organisatoriske og strukturelle valg legger føringer for hvordan skolen kan gjennomføre pedagogiske tiltak.⁴ Organisatoriske tiltak som blant annet forsering beskrives i kapittel 6.

¹ Bailey mfl. 2008, Børte mfl. 2016

² Jf. Inkluderingsdimensjonene beskrevet i 2.6.4

³ Børte mfl. 2016

⁴ Børte mfl. 2016



Figur 5.2 Spesielt viktig for elever med stort læringspotensial

5.1 Identifisering og anerkjennelse

Vi, som elever og SkoleProffer, ønsker oss lærere som er nysgjerrige på oss, og som vil oss vel. Det er ikke alltid så lett å oppdage at vi er evnerike, og da hadde det hjulpet om læreren vet noe om det å være evnerik.

Innspill fra SkoleProffene

Før nasjonale myndigheter, skoleeiere, skoleledere og lærere planlegger og setter i gang tiltak for elever med stort læringspotensial, må elevene gjenkjennes og anerkjennes. Uten denne grunnleggende kompetansen vil tilfeldige tiltak ha liten effekt. Identifisering krever forskningsbasert kunnskap om elevenes behov, og om hva som kjennetegner deres utfordringer og styrker.⁵

I europeiske land er det vanlig å bruke kartleggingsprøver og tester til å vurdere skolepresta-

sjoner og elevenes evner, samt karakterer og andre former for skoleprestasjoner. I tillegg brukes ofte psykologiske tester (intelligenstester) og pedagogisk-psykologiske tester (koblet til skoleprestasjoner). Noen steder (for eksempel Sverige, Frankrike, Polen og England) brukes også nomineringer – fra lærere, foreldre og jevnaldrende, eller egenominering. I tillegg til dette gjennomføres intervjuer, både med elev og foreldre, ofte med en fagperson. I Tyskland skjer også identifisering gjennom konkurranser både i og utenfor skolen. Identifisering av elever med stort læringspotensial er komplekst, og ofte kombineres ulike metoder i dette arbeidet. Ulike vansker hos elevene kan gjøre identifiseringen ekstra utfordrende, og ofte blir ikke elevene identifisert i det hele tatt.⁶

Slik det er i Norge i dag, blir elever testet for å utelukke eller finne tegn på vansker eller utfordringer som for eksempel ADHD, ADD eller

⁵ Børte mfl. 2016

⁶ Børte mfl. 2016

autisme. Forsker Ella Idsøe påpeker i et intervju i forbindelse med Bærumsskolens satsing på evnerike elever at Norge, på lik linje med de andre skandinaviske landene, leter etter elevenes problemer, og glemmer å se at barna også har evner og ressurser. I Norge er det liten aksept og tradisjon for kartlegging av evner eller potensial, og verktøyene er derfor færre og dårligere enn i andre land som har utviklet egne identifiseringsverktøy.⁷ Identifisering handler om mer enn kartlegging ved hjelp av tester og prøver. Elever med stort læringspotensial er en mangfoldig gruppe med ulike styrker og utfordringer. Det er derfor nødvendig å ha et perspektiv på identifiseringsprosessen som inkluderer elevenes emosjonelle, faglige, sosiale, fysiske og psykiske behov. Her er noen eksempler på relevante kilder som kan brukes, og som bør ses i sammenheng med hverandre:

1. Resultater som sier noe om elevens kunnskapsnivå, ferdigheter, prestasjoner og progresjon.
2. Observasjoner som viser tegn på atferd som forbindes med stort læringspotensial eller underytelse.
3. Informasjon fra eleven selv, foreldre, jevnaldrende, pedagoger og andre som har kjennskap til barnet.⁸

På områder som utvikling av språk og motorikk, og den tidlige starten på lesing, er det spesielt viktig å involvere foreldrene i identifiseringsprosessen. I tillegg er dialog med elevene selv og informasjon fra medelever, pedagoger og andre som har kjennskap til barnet, nyttige for å få kunnskap om og anerkjennelse av elevenes potensial.⁹

Innspill utvalget har fått, viser at mange lærere synes det er vanskelig å vite hvilke elever som har stort læringspotensial. De trenger verktøy som kan hjelpe dem til å identifisere elevene, og kunnskap om hva elevene trenger av oppfølging og tiltak. Lærere har behov for kartleggings- og veiledningsmaterieell for identifisering, og også didaktiske råd i fag. Veiledninger laget som ressurser for lærere, må være praksisnære og fungere som konkrete arbeidsverktøy. I tillegg må de knyttes til læringsstøttende aktiviteter. Lærere trenger også et repertoar av undervisningsstrategier i arbeidet med å identifisere hvilke potensial barna har.¹⁰

⁷ Blåsmo, T (11.06. 2016): *Vil satse på evnerike elever*. Budstikka

⁸ Freeman 1998, Idsøe 2014a, SNAP 2007

⁹ Freeman 1998, Idsøe 2014a, SNAP 2007

¹⁰ Idsøe 2014a

Education Scotland har utviklet ressurser som handler om hvordan skoler og lærere kan tilrettelegge for at elevenes personlige forutsetninger blir ivaretatt i arbeidet med tilpasset opplæring. Myndighetene har ikke iverksatt noen spesielle tiltak for elever med stort læringspotensial, men i stedet satset på personlig læring (personalised learning) for *alle* elever. Formålet med veiledningsmateriellet er at kjennskap til elevene gjennom dialog og kartlegging av progresjon og utvikling skal prege undervisningsplanlegging, vurderingsmetoder og læringsaktiviteter, se figur 5.3. Det betyr ikke at det skal utarbeides mange ulike undervisningsopplegg, men at undervisningen skal ta hensyn til den enkelte elevs potensial. Det er den individuelle elevs læring som påvirker hvordan skolene arbeider med alle disse punktene. Education Scotland fremhever noen sentrale prosesser som kan bidra til å styrke lærernes forutsetninger for å tilrettelegge for at elevene opplever læringen på skolen som personlig og relevant:

- Dialog
- Planlegge arbeid med læreplaner
- Læringsaktiviteter
- Vurdering
- Følge med på progresjon og justere opplæringen

Alle disse prosessene skal være integrerte og ses i sammenheng i en kultur som setter høye forventninger til alle elever. Elevenes læring skal prege skolens arbeid med punktene over og gi grunnlag for et mer fleksibelt arbeid med tilpasset opplæring som tar hensyn til elevenes individuelle forskjeller.¹¹ Elever med ekstraordinært læringspotensial har særlig behov for at det tilrettelegges for en undervisning som tar utgangspunkt i deres personlige læring.¹²

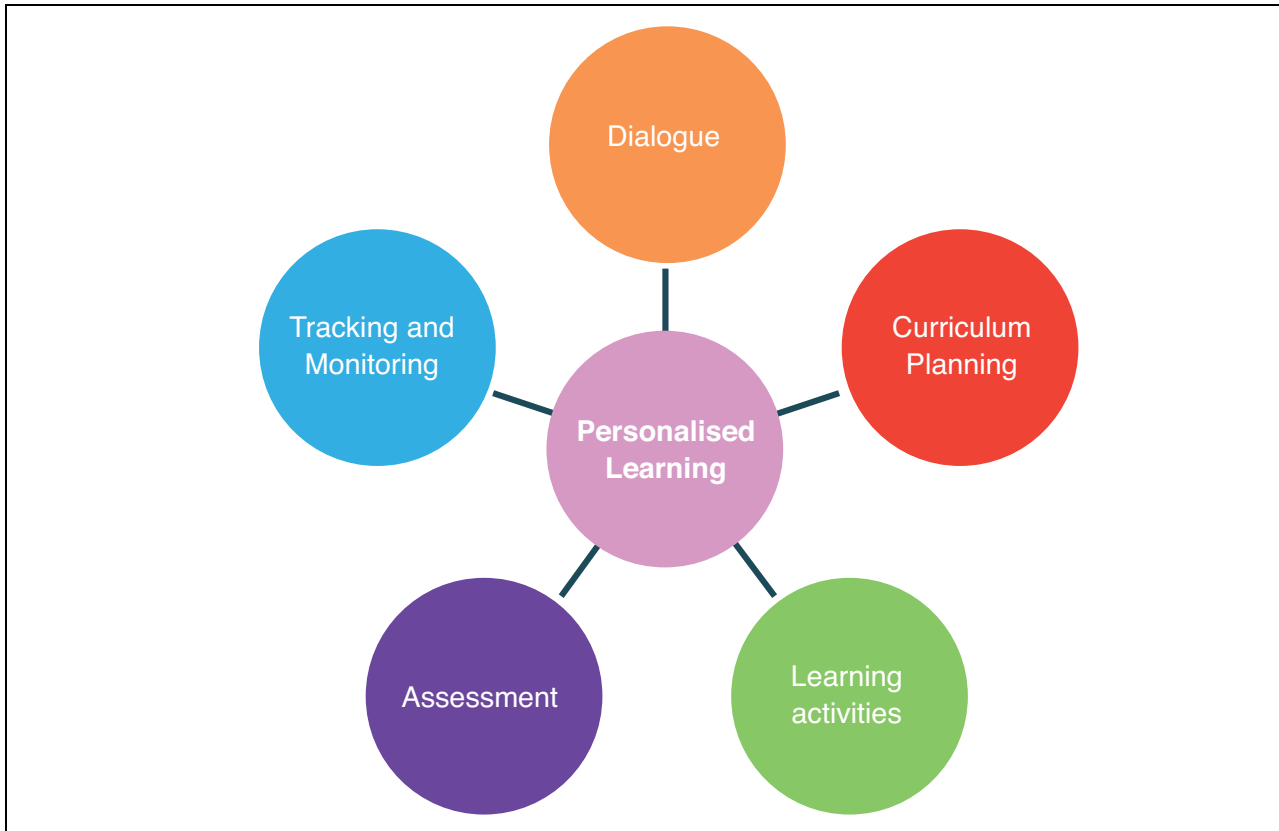
5.1.1 Tidlig identifisering

I stortingsmeldingen om livslang læring fremheves det at utdanningssystemet tidligst mulig skal hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial. Videre kan tidlig identifisering og tidlig tilrettelegging av opplæringen sikre et mer stabilt sosialt miljø over tid i klasserommet.¹³

¹¹ Education Scotland 2016

¹² Gross 2004

¹³ St.meld. nr. 16 (2006–2007)



Figur 5.3 Personlig læring

Kilde: Education Scotland 2016

Tidlig identifisering er avgjørende for å ivareta det potensialet som ligger i barnet. Hvis dette ikke blir avdekket, står barnet i fare for å ikke bli sett og kan bli understimulert. For enkelte barn kan møtet med skolen bli en skuffelse fordi de for eksempel allerede kan lese.¹⁴ Barn starter ikke på skolen med blanke ark, og det fordrer god kommunikasjon mellom barnehagene og skolene for å gi barna en best mulig skolestart der deres behov og forutsetninger blir ivarettatt. Tidlig identifisering og tidlig tilrettelegging av opplæringen kan sikre et mer stabilt sosialt miljø over tid.¹⁵ Dette krever kunnskap om barnas erfaringer, ståsted og forutsetninger allerede fra barnehagen av, og det kommer ikke uten god dialog på tvers av institusjonene.¹⁶ Tilrettelegging og gode systemer for overgangen mellom skoleslag er viktig for alle elever, og spesielt for elever med stort læringspotensial. Relasjoner spiller her en viktig rolle. For elever med stort læringspotensial som ikke får den tilpas-

sede opplæringen de trenger, kan frafall være en mulig konsekvens.¹⁷ En forskningsoppsummering om frafall fra Kunnskapssenter for utdanning viser at tiltak for å styrke relasjoner kan ha stor betydning for å motvirke frafall. Det kan være vanskelig å etablere gode og tillitsfulle relasjoner når problemene har blitt store. Derfor må utdanningsinstitusjoner arbeide vedvarende med relasjonsbygging gjennom hele løpet, fra barnehage til videregående opplæring.¹⁸ Utvalget gjør oppmerksom på at barnehage ikke er omfattet av mandatet i utredningen, men vi vil likevel understreke viktigheten av at barn med stort læringspotensial møter voksne som skaper et anerkjennende og stimulerende miljø i barnehagen.

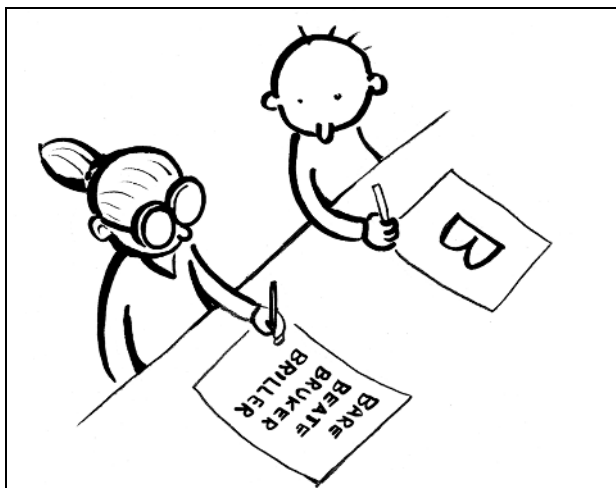
¹⁴ Skogen og Smedsrud 2016

¹⁵ Børte mfl. 2016

¹⁶ Lillejord mfl. 2015, Meld. St. 19 (2015–2016)

¹⁷ Børte mfl. 2016

¹⁸ Lillejord mfl. 2015



Figur 5.4

5.2 Differensiering

Lærere må passe på å ikke «henge oss ut», hverken positivt eller negativt. Lærerne må snakke om det at vi har ulike ferdighetsnivå i klassen som noe normalt og naturlig. De bør ikke presentere det sånn at noen er smartere og noen er dummere, lærerne bør heller snakke om at vi lærer forskjellig og i forskjellig tempo.

Innspill fra SkoleProffene

Å lede og differensiere læringsaktiviteter betyr å legge til rette for mestring hos alle elever, inkludert de som har stort læringspotensial. Dette krever at lærere har kunnskap om læring og bruker ulike undervisningsstrategier i møte med elevene. Differensiering kjennetegner en undervisningspraksis hvor læreplan, undervisningsmetode, læringsaktiviteter og elevarbeider tilpasses av læreren for å imøtekomme elevenes behov.¹⁹ Mange elever med stort læringspotensial blir ikke inkludert i grupper som får differensiert undervisning, fordi lærere gjerne er mer opptatt av de som strever faglig.²⁰ Forskningsoppsummeringen konkluderer med at den beste undervisningsstrategien for elever med stort læringspotensial trolig er differensiering, men at lærernes differensieringspraksis ikke er god nok.²¹ Nasjonale evalueringer av Kunnskapsløftet 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).²²

Pedagogisk og organisatorisk differensiering trekkes frem som viktige pedagogiske tiltak for elever med stort læringspotensial. *Pedagogisk differensiering* handler om å tilrettelegge undervisningen for å imøtekomme elevenes læringsbehov og forutsetninger. Dette kan for eksempel gjøres ved hjelp av berikelse av læreplaner og pedagogisk bruk av IKT. *Organisatorisk differensiering* tar utgangspunkt i skolens strukturelle forutsetninger og inkluderer timeplanlegging, gruppering av elever, sosiale interaksjoner og bruk av lærerressurser.²³

5.2.1 Pedagogisk differensiering

Pedagogisk differensiering handler om at læreren tilpasser innholdet, arbeidsprosessen eller produktet til elevenes potensial, motivasjon og kunnskapsnivå og til elevenes ulike måter å lære på.²⁴ En slik tilpasning skal bidra til å støtte elevenes motivasjon og faglige utvikling. For elever med stort læringspotensial er dette spesielt viktig ettersom de gjerne har behov for mer komplekse og utfordrende oppgaver og aktiviteter enn flere av sine jevnaldrende.²⁵ Ved å gi elevene spesielle oppgaver, for eksempel muntlige presentasjoner eller selvstendig arbeid med oppgaver innenfor sitt interesseområde, får elevene styrket sine muligheter til å utvikle selvregulerende evner som igjen kan ha betydning for å forebygge underytelse.²⁶ Selvstendig arbeid krever likevel veiledning og støtte fra lærer.

Eksempler på differensiering kan være:

- *Innhold* (kartlegge elevens ståsted, komprimere læringsstoffet, justere kompleksiteten, gi tid til å reflektere og konstruere mening)
- *Prosess* (underveisvurdering, veiledning, læringsstrategier, ulike metoder i introduksjon av informasjon, åpne oppgaver for å oppmuntre til problemløsningsmetoder, fleksibilitet i organisering av grupper og kompleksitet på oppgaver, selvregulert læring, medvirkning)
- *Produkt* (bruk av ulike medier og metoder i fremstilling av produkter, vise kompleks og dyptgående mestring av et emne, egenredering av innsats som del av metakognitiv prosess)

¹⁹ Tomlinson 1999

²⁰ Børte mfl. 2016

²¹ Børte mfl. 2016

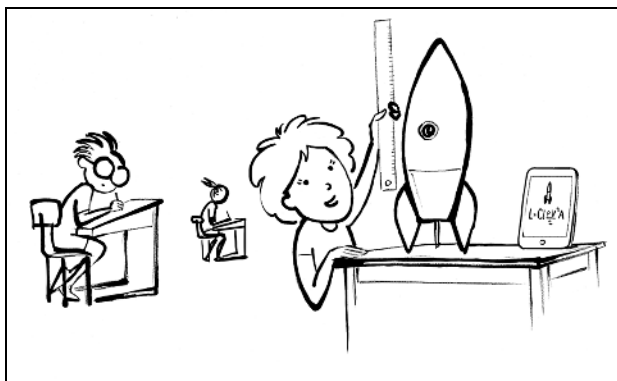
²² Hodgson mfl. 2012

²³ Bailey mfl. 2008, Børte mfl. 2016

²⁴ Tomlinson 1999

²⁵ Idsøe 2014b

²⁶ Bailey mfl. 2012



Figur 5.5

- *Læringsmiljø* (skape et trygt, risikofritt læringsmiljø, dialog og diskusjon mellom elever, balanse i dialogen mellom lærer og elev, lytte med respekt, være åpen for nye ideer og hjelpemidler, modellere aksept av hver enkelt elevs unike og ulike evner og forutsetninger)²⁷

Berikelse av læreplaner

Berikelse av læreplaner er en måte å arbeide med pedagogisk differensiering på som handler om å utdype og utvide lærestoffet. Muligheter for å fordype og utvide lærestoffet innenfor enkelte eller flere fag vil gagne elever med stort læringspotensial.²⁸ Gjennom å arbeide med berikelse av læreplaner vil læreren få en rolle som i større grad dreier seg om å sikre at elevene oppnår kompetanser i å lære og selvstendig tilegne seg ny kunnskap, enn ved tradisjonell undervisning der læreren overfører kunnskap til elevene.²⁹ Berikelse kan gjennomføres på ulike måter. En del praktiske, generelle anbefalinger for lærere som underviser elever med stort læringspotensial, nevnes i faglitteraturen.³⁰ Disse refererer til lærestoff og kompetansemål som må være mer abstrakte, komplekse, varierte og organiserte rundt begreper. Videre anbefales bruk av problemløsningsstrategier, bruk av åpne oppgaver og bruk av metakognisjon (som stimulerer høyere kognitive prosesser). Pedagogisk bruk av teknologi og det å gi elevene valgmuligheter og variasjon mellom individuell læring og samarbeidslæring trekkes også frem som viktig.³¹

²⁷ Idsøe 2014a

²⁸ Børte mfl. 2016, Idsøe 2014a, Skogen og Smedsrud 2016

²⁹ Renzulli 2005

³⁰ Tomlinson 1999, Winnebrenner 2003

³¹ Børte mfl. 2016, Tomlinson 1999, Winnebrenner 2003

Boks 5.1 Eksempel på berikelsesaktiviteter

Forskningsoppsommeringen viser til en gjennomgang av studier som har undersøkt berikelsesaktiviteter i *Schoolwide Enrichment model*, utviklet av Renzulli. Studiene trekker frem to ulike aktiviteter (type 2 og type 3) som omhandler utviklingen av undersøkende ferdigheter. Hensikten med type 2-aktiviteter er å fremme ferdigheter som tenkning, forskning, kommunikasjon og metodekompetanse, mens type 3-aktiviteter er mer rettet mot den enkelte elevs egenaktivitet og undersøkende rolle. Her er det forventet at eleven skal tenke, føle og handle så profesjonelt som mulig.

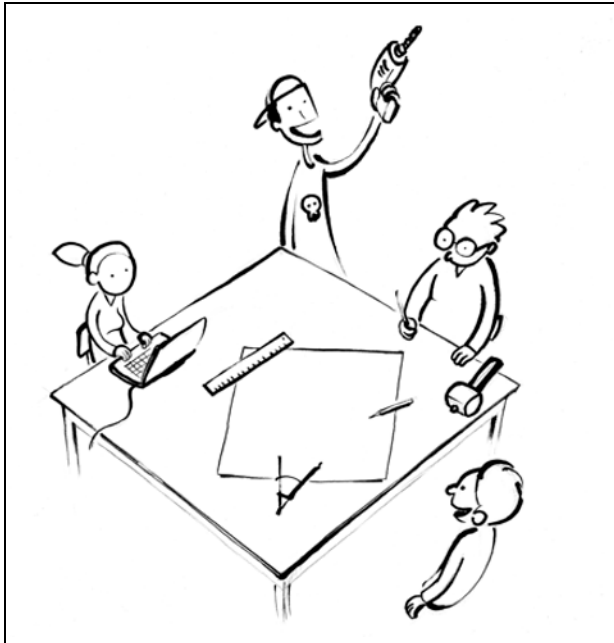
De viktigste funnene fra studiene er:

- elever som deltok i type 2-aktiviteter hadde større sannsynlighet for å sette i gang undersøkende prosjekter
- elever som fikk arbeide med elementer fra både type 2- og type 3-aktiviteter, produserte mer fullstendige produkter med høyere kvalitet
- elever som deltok i type 3-aktiviteter, viste positiv utvikling av personlige ferdigheter og i beslutninger knyttet til karriere- og utdanningsvalg

I utviklingen av undersøkende ferdigheter kreves en høy grad av selvstendighet, men samarbeid er nødvendig for å utvikle produkter av høy kvalitet.

Kilde: Børte mfl. 2016

De siste årene har FIVIS-undersøkelsen vist til resultater som kan tyde på at skoler opplever det som utfordrende å jobbe med læreplanene i sin helhet med bredde og dybde. Lærere strever med å lage læringsmål som er håndterbare, og som gir retning for elevenes ukentlige og månedlige læringsarbeid. Det er også eksempler på at læringsarbeidet blir fragmentert ved at kompetansemålene brytes ned i læringsmål som er løsrevet fra den faglige helheten de er en del av. FIVIS-undersøkelsen viser blant annet at skoler som arbeider godt med konkretisering av mål som del



Figur 5.6

av vurdering for læring, også har god fagkompetanse og arbeider godt med læreplaner. Dette tyder på at det er behov for å øke forståelsen for sammenhengen mellom læreplanmål, lokalt læreplanarbeid, arbeidsmåter i faget, tilbakemeldinger til elevene og vurdering i faget. Behovet for å øke arbeid med dybdelæring på skolen bekreftes i sluttrapporten fra prosjektet SMUL.³² Der blir det vist til mangel på dybde i den muntlige samhandlingen i klasserommet og betydningen av utforskning og støtte til elevenes forståelse av lærestoffet. Det kan gjelde arbeid med relativt enkle oppgaver knyttet til å identifisere eller produsere og deretter registrere enheter som ord, begreper og faktakunnskap. Det var særlig på de lavere trinnene i grunnskolen at det var lagt vekt på relativ enkel reproduksjon av kunnskapselementer.³³

Pedagogisk bruk av IKT

En måte å arbeide med pedagogisk differensiering er å bruke IKT i opplæringen. Ifølge modellen TPACK (technological pedagogical and content knowledge) kan pedagogisk bruk av IKT forstås som lærerens sammensatte kompetanse innen tre kunnskapsområder: fag og innhold, pedagogikk og teknologi, se bokstav D i figur 5.7.³⁴ Pedagogisk

bruk av IKT innebærer at bruken av digitale verktøy kan støtte undervisningen, bidra til bedre læring for elevene og bli en naturlig del av opplæringen. Dette betyr at bare å inneha eller benytte ett av kunnskapsområdene – fag, pedagogikk eller teknologi – ikke vil bidra til bedre læring for elevene.

Teknologi alene kan ikke bedre skolehverdagen for lærere og elever, men med riktig bruk kan den virke positivt på elevenes motivasjon og læring. Skoler som har innført teknologi i sine læringsprosesser, ser at flere elever med ulikt utgangspunkt beholder motivasjon for læring, og at elevene får lære i sitt tempo.³⁵

Undersøkelsen ARK & APP 2016 viser at helklasseundervisning utgjør om lag halvparten av tiden i en undervisningsøkt.³⁶ Lærerens monologiske helklasseundervisning kan være svært demotiverende for elever med kunnskaper som av og til går forbi lærerens. For alle elever, men spesielt for elever med stort læringspotensial, kan dette bli ensidig og lite stimulerende. Bruken av digitale læremidler øker i Norge, og de fleste lærere og elever på 9. trinn og Vg1 bruker digitale læringsressurser i fagene naturfag, norsk eller samfunnsfag.³⁷ Dette kan bidra til at elever med stort læringspotensial kan få arbeide mer tverrfaglig og i dybden i sitt tempo.

ICILS 2013 viser at mange etterlyser kompetanseutvikling for lærere, og at tiltak for å heve lærernes profesjonsfaglige digitale kompetanse i liten grad er satt i system i norsk skole. Norge har enda en vei å gå for å kunne differensiere opplæringen og tilrettelegge for pedagogisk bruk av IKT. Et land det er interessant å sammenligne seg med her, er Danmark. De danske elevene presterer på linje med de norske i undersøkelsen, og Danmark har de samme forutsetningene i form av ressurser og holdninger. Dansk skole har imidlertid i langt større grad integrert IKT i undervisningen. En hovedårsak til dette er sannsynligvis den sentrale satsingen på å utvikle gode digitale læremidler.³⁸

Pedagogisk bruk av IKT, for eksempel gjennom omvendt undervisning³⁹ eller en virtuell skole, krever en omstilling for elever og lærere. Det krever også tilgang på dedikerte lærere som

³² Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag

³³ Hodgson mfl. 2012

³⁴ Mishra og Koehler 2006

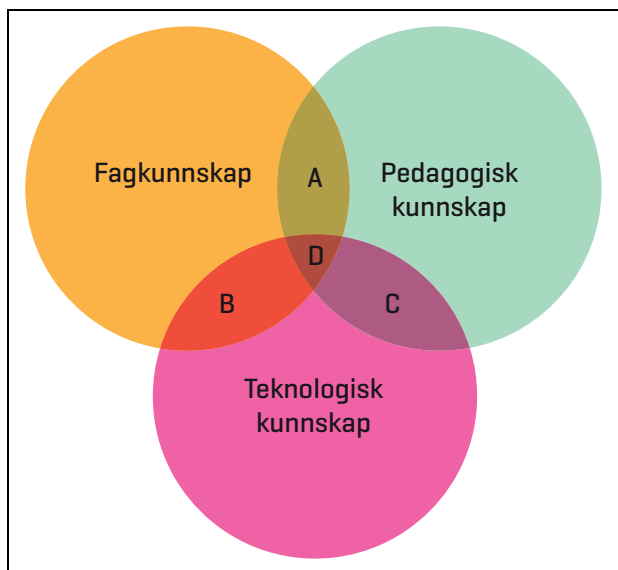
³⁵ Mishra og Koehler 2006

³⁶ Gilje mfl. 2016

³⁷ Meld. St. 28 (2015–2016)

³⁸ Hatlevik og Throndsen 2015, Ottestad mfl. 2014

³⁹ Ofte omtalt som flipped classroom: Elevene ser videoforelesninger på nett (oftest hjemme) og bruker tiden på lærestedet til oppgaveløsning og gruppearbeid



Figur 5.7 TPACK (Technological, pedagogical and content knowledge)

Kilde: Mishra og Koehler 2006, utvalgets oversettelse

kan drive god pedagogikk med online læring, fordi det er hvilke nettpedagogiske grep og hvordan læreren bruker digitale verktøy i undervisningen, som påvirker elevenes læringsutbytte.⁴⁰

Et eksempel på pedagogisk bruk av IKT er Den Virtuelle Matematikkskolen (DVM). DVM skal legge til rette for fordypning og for å ta matematikk fra videregående nivå til elever på ungdomstrinnet, se kapittel 6 om forsering. Tilbudet er et gratis nettbasert supplement til den ordinære undervisningen på ungdomstrinnet for å gi elevene motivende og bedre tilpasset opplæring. Ved utvalgets skolebesøk var geografisk diskriminering, tilgang på kontakt med en videregående skole og stor variasjon i den oppfølgingen elevene får fra sin egen ungdomsskole et gjennomgående tema. Dette henger sammen med i hvilken grad skolene har satt seg inn i gjennomføringen av DVM, og ikke minst i regelverket rundt forsering.⁴¹ Utvalget ser også at det er viktig med tema og oppgaver som involverer matematisk kreativitet som elevene med stort læringspotensial verdsetter.

Organisasjoner, skoleeiere, skoleledere, lærere og elever har gitt innspill til utvalget om at det må legges til rette for å forsere og fordype seg på samme måte i flere fag enn bare matematikk. DVM viser hvordan en skole som driver pedagogisk bruk av IKT, påvirker elevenes læringsutbytte og opplevelse av mestring i positiv grad.

⁴⁰ Børte mfl. 2016

⁴¹ Kunnskapsdepartementet 2016a

5.2.2 Organisatorisk differensiering

Vi er alle forskjellige, og det finnes ikke én løsning som passer for alle. Noen vil ut av klassen for å få utfordringer alene, i grupper eller sammen med de som er eldre, mens andre ønsker å være i klassen sin og heller få utfordringer i klasserommet.

Innspill fra SkoleProffene

Organisatorisk differensiering handler blant annet om hvordan elevene grupperes for at deres faglige behov og nivå skal ivaretas. Elevene kan deles inn i ulike klasser eller grupper på bakgrunn av hvilke fag de interesserer seg for, eller har faglige forutsetninger for (faglig differensiering).⁴² Forsering er også en form for organisatorisk differensiering.

Det sosiale samspillet og den sosiale sammensetningen av elever i en gruppe er den avgjørende faktoren for at elever med stort læringspotensial skal kunne prestere godt. Dette kan være viktigere enn sammensetningen av grupper etter nivå.⁴³ Forskningsoppsummeringen trekker derfor frem gruppedifferensiering som et læringsstøttende tiltak. Sosialt samspill kan spille inn på hvordan de best arbeider, og det er viktig å ivareta elevenes behov for samarbeid, både med likesinnede og med andre elever. Det har stor betydning hvordan skoleledere og lærere grupperer elevene. Læreren må kjenne trekk ved elevgruppen og ha forståelse for gruppeprosesser og gruppedynamikk for at valgte grupperinger skal styrke elevenes motivasjon til å lære. Læreren må også kjenne behovene til den enkelte elev. Hva som er gode samarbeidsrelasjoner i klassen eller på skolen, endres stadig og bør derfor være en viktig del av lærernes profesjonskunnskap.⁴⁴

I opplæringsloven § 8-2, første ledd, beskrives bestemmelsen for organisering av elevene i klasser eller basisgrupper.

Grunnlaget for bestemmelsen er at opplæringen skal være inkluderende. I *Veiledningen om organisering av elevene. Opplæringsloven § 8-2 m.m* fra Kunnskapsdepartementet vises det til at skolen aktivt må ta hensyn til alle elevers ulike forutsetninger og behov ved organisering av innhold og pedagogikk. En skoles læringsmiljø avhenger blant annet av det sosiale samspillet mellom elev-

⁴² Meld. St. 20 (2012–2013)

⁴³ Børte mfl. 2016

⁴⁴ Børte mfl. 2016

**Boks 5.2 Opplæringslova § 8-2,
første ledd.
Om organisering av elevene.**

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. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.

ene, og i et godt læringsmiljø bidrar og støtter elevene hverandres arbeid og læring. Å bidra til at alle elever når sitt læringspotensial, og å gi god tilpasset opplæring i en mangfoldig elevgruppe kan være utfordrende.⁴⁵

Når det gjelder uttrykket *til vanleg* er dette lovens utgangspunkt og hovedregel, og elevene skal være i klasser/basisgrupper så mye av skoletiden at deres behov for sosial tilhørighet og stabilitet blir ivaretatt. Dette kan fravikes i konkrete tilfeller når det foreligger tilstrekkelig tungtveiende elevhensyn, og når skolen har et bevisst og gjennomtenkt forhold til hvordan opplæringen organiseres.⁴⁶ Hvis elevene skal organiseres etter faglig nivå, må vurderingen av behovet for dette skje jevnlig, slik at organiseringen blir mest mulig fleksibel og begrenset i tid. Betegnelsen *til vanleg* gir da muligheter for organisatorisk differensiering i perioder hvis det er hensiktsmessig for elevens behov og læringsutbytte.

Under arbeidet med utredningen har utvalget erfart at det er ulike tolkninger av hvordan bestemmelsen skal praktiseres. Dette sammenfaller med funn fra felles nasjonalt tilsyn i 2009, der temaet var om kommuner og private skoler hadde et forsvarlig system for å sikre at organisering av elevene i grupper er i tråd med opplæringsloven og privatskoleloven. Den faktiske organiseringen av elevene i grupper ble ikke kontrollert. Resultatene viste avvik på 67 prosent for kommunene og 29 prosent for private skoler. Utdanningsdirektoratet pekte i den forbindelse på behovet for blant annet å vurdere regelverket.⁴⁷

⁴⁵ Kunnskapsdepartementet 2013

⁴⁶ Kunnskapsdepartementet 2013

⁴⁷ Utdanningsdirektoratet 2009

Sosiale relasjoner trekkes frem som spesielt viktig for elever med stort læringspotensial. De trenger at lærere aksepterer og forstår dem. Det er også indikasjoner i forskningen på at de lærer best i gruppe. Hva som er en optimal gruppesammensetning, kan imidlertid ikke forskningen gi et entydig svar på. En kunnskapsoversikt⁴⁸ konkluderer med at det er støtte for differensiert undervisning for elever med stort læringspotensial, og at gruppering etter nivå både i heterogene og homogene grupper er å foretrekke.⁴⁹ Finsk forskning anbefaler at elevene får undervisning individuelt eller i grupper med andre elever som presterer høyt. Gruppen kan være homogen eller heterogen, men det bør helst foregå i ulike læringssituasjoner mellom elever i det sosiale klassefelleskapet.⁵⁰

En forskningsoppsummering⁵¹ om elever med ekstraordinært læringspotensial⁵² viser at deltidsinnsatser kan ha en merkbar positiv effekt på elevenes akademiske selvoppfatning, motivasjon og emosjonelle utvikling. Dette kan være separat undervisning sammen med andre elever med stort læringspotensial i noen timer hver dag eller én dag i uken. Studien finner at elevene blir utfordret og styrket rent faglig og er mer tilfredse på skolen. Foreldrene til elever med stort læringspotensial opplever at barna viser mer oppmerksomhet og mindre hyperaktivitet. Dette forutsetter at skoler er trygge i sine didaktiske valg, og at de manøvrerer i et lovverk på en klok måte.⁵³ Utvalget er av den oppfatning at det sosiale samspillet i en gruppe er viktig for at elevene skal prestere godt, men at det sosiale samspillet ikke nødvendigvis skjer med jevnaldrende eller på den skolen der de går. Utvalget mener gruppeaktiviteter og muligheter til å jobbe sammen med *både* likesinnede og andre elever er viktig. Det er behov for å tydeliggjøre det handlingsrommet skolene har med eksempler på god praksis og oppdatert veiledningsmateriell.

Boks 5.3 viser hvordan en barneskole arbeider med differensiering på tvers av trinn og fag.

Utvalget har møtt flere skoler som planlegger opplæring og arbeidet med tilpasset opplæring på bakgrunn av elevenes behov og forutsetninger. Dette gjøres ved at undervisningen i ett eller flere fag er parallellagt slik at lærere og elever kan

⁴⁸ Bailey mfl. 2012

⁴⁹ Børte mfl. 2016

⁵⁰ Børte mfl. 2016

⁵¹ Mehlbye mfl. 2015

⁵² I denne forskningsoppsummeringen begrenses elevgruppen til 1-2 prosent av populasjoner

⁵³ Mehlbye mfl. 2015

Boks 5.3 Gaupen barneskole i Ringsaker kommune



Figur 5.8

Gaupen skole har drøyt 100 elever og har arbeidet på tvers av trinn og fag på skolen i vel ti år.

Skolen har en handlingsplan for «Barn med høyt læringspotensial og evnerike barn» som ble utarbeidet våren 2014. Den revideres jevnlig og skal være til støtte og hjelp for lærere i hvordan de kan møte elever, foreldre og eksterne samarbeidspartnere.

Handlingsplanen består av en handlingslogg med tiltak og fordeling av ansvar for oppfølging, samtalskjemaer med karakteristika, lærer- og foreldreskjema for det enkelte fag og elevens selvrapporteringsskjema.

Handlingsplanen skal sørge for at de elevene som faglig presterer bedre enn forventet, får videre utfordringer. Dette kan være elever som har et stort talent i et fag, elever som har et høyt læringspotensial og ferdigheter utover kompetansemål for trinnet, eller de evnerike barna. Tilpasset opplæring forutsetter fleksibilitet i tilpassninger til den enkelte elev, og det didaktiske tilbudet vil nødvendigvis ha forskjellige utfall.

Forutsetninger for at vi skal klare dette, er at skolen har gode holdninger til prinsippet om tilpasset opplæring, og møter elevene på det faglige nivået de befinner seg. Lærerne må være løsningsorienterte og søke samarbeid kollegialt for å finne de beste løsninger for eleven. Vi som skole har et tett samarbeid med foreldre og eleven om elevens utvikling og forbedringspotensial. For å avdekke om de målsetninger og arbeidsoppgaver eleven får gir utfordringer og mestring, har vi elevsamtaler med mål om elevdeltakelse i egen utvikling.

Ansatte på Gaupen samarbeider kontinuerlig om elevene og hvordan møte hver enkelt på en faglig god og utfordrende måte. Målet er tilpasset opplæring for alle. Elever som har særs gode evner, trenger også gode tilpassninger, forteller Gerd Elin Borgen, rektor på Gaupen.

Et vanlig tiltak på skolen for disse elevene er å delta i timer på et annet trinn enn de selv går, hvis det gir den beste faglige tilpassningen.

Lærernes kompetanse, observasjoner og kartleggingsresultater ligger til grunn for vurderingen av elevene, og da den faglige tilpassningen. Rektor og lærere diskuterer fortløpende enkelt-elevens behov. I trinnets årlige dialogmøte med rektor diskuterer de blant annet hvilke elever som trenger spesielle tilpassninger, sier Gerd Elin. Dialogmøtet består blant annet av samtale mellom lederen og læreren om hvordan læreren kan jobbe målrettet med elever både i øvre og nedre gruppe. Der samtaler vi om hvilke elever dette kan dreie seg om, og om hvilke utfordringer som kan stilles til elevene videre. Vi har i tillegg samtale om hvordan læreren kan jobbe målrettet med tiltak for hele gruppen samlet, og hvordan dette praktisk kan gjennomføres. Vi stiller oss spørsmål om hvordan vi kan jobbe slik at det vi setter i gang, kommer alle elevene til gode.

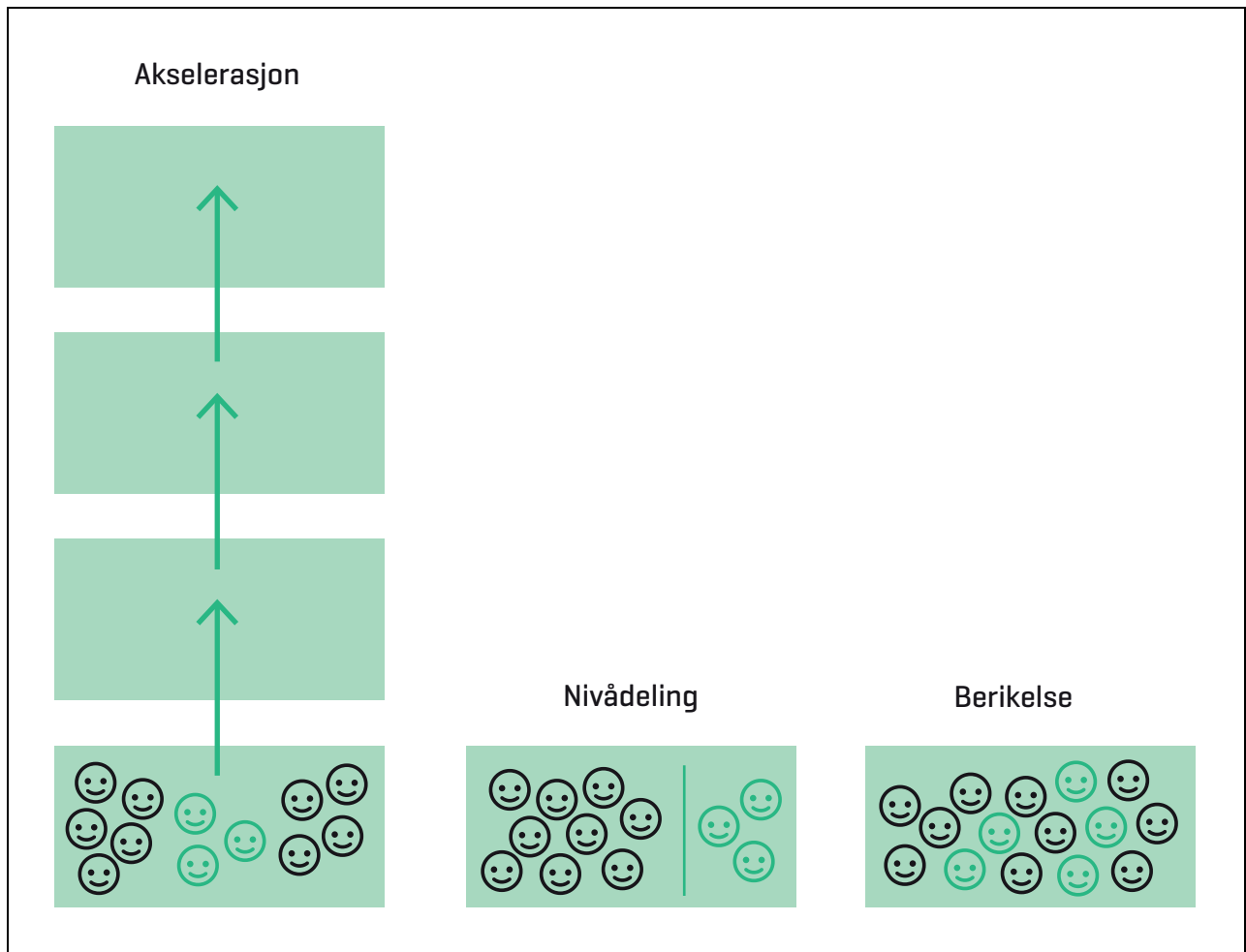
For å skape den fleksibilitet som trengs for tilrettelegging, har skolen i hovedsak innført to ting: digitale og personlige læringsplaner for alle elever og en relativ faghomogen undervisningsstruktur.

Når alle elever har en egen digital læringsplan, er det enkelt å gjøre tilpassninger som ikke eksponerer elevene eller bidrar til å forsterke den følelsen de kan ha av å være annerledes. Da blir også faglæreren ansvarlig for å fylle i læreplanen for den spesifikke eleven, og ikke nødvendigvis klasselæreren.

Den tilrettelagte undervisningsstrukturen innebærer at alle lærerne på skolen prøver om mulig å parallellegge sine fag samtidig på samtlige trinn.

De organisatoriske grepene gjør det mulig for en elev å forlate sitt klassetrinn for å ta faget på et annet trinn, uten at eleven risikerer å gå glipp av noe. Når dette ikke går, gjøres avtaler med foreldrene om de timer eleven mister på eget trinn, og så legger vi en plan for hvordan vi har tenkt at eleven skal jobbe med dette, forteller Gerd Elin.

Kilde: Johansson 2016, innspill fra Gaupen skole



Figur 5.9 Eksempler på pedagogisk og organisatorisk differensiering

bevege seg på tvers av rom og tema etter læreres kompetanse og elevenes faglige behov.

Flere skoler har spilt inn til utvalget at de ønsker at veilederen om organisering av elevene bør inneholde konkrete eksempler for hvordan bestemmelsen kan praktiseres. Utfordringen for skolene er at fylkesmennene tolker bestemmelsen ulikt og konkluderer, gir råd eller merknader basert på ulike tolkninger.

Utvalget er av den oppfatning at organisatorisk differensiering ikke bryter intensjonen i opplæringsloven om sosial tilhørighet eller inkludering, så lenge lærerne tilpasser differensieringen etter elevenes læringsbehov. Enkelte elever kan i perioder ha behov for slik differensiering, enten basert på læringsutbytte eller sosialt behov. Denne profesjonelle, skjønsmessige vurderingen skal hele tiden forholde seg til hva som er best for elevene på kort og lang sikt, og utvalget mener at enhver nivådeling som er for utbredt og for statisk, kan gi negative faglige og sosiale konsekvenser på samfunns- og individnivå.⁵⁴

5.3 Oppsummering og vurdering

For at elever med stort læringspotensial skal kunne få en tilpasset opplæring som motiverer for læring, og som gir elevene faglige utfordringer, er det viktig å identifisere elevenes behov og forutsetninger. Dette krever forskningsbasert kunnskap om elevenes behov og hva som kjenner seg ut for deres utfordringer og styrker. Elevene må anerkjennes og ikke eksponeres. Det er behov for kunnskap om hvordan elevene kan identifiseres på en god måte, og veiledningsmaterieell om hvordan dette kan gjøres i praksis. Utvalget ser at skoler har behov for støtte i dette arbeidet og anbefaler at det utvikles kunnskapsbasert kartleggings- og veiledningsmaterieell for identifisering og didaktiske råd i fag for skoler, kommuner og PPT. Utvalget anbefaler videre at skoleeiere tar ansvar for at skole og PPT har kompetanse i og ressurser til å identifisere

⁵⁴ Boaler mfl. 2000

elever med stort læringspotensial og tilpasse opplæringen for dem. Utvalget anbefaler at nasjonale myndigheter sørger for utvikling og bruk av e-læringsmodul for skole og PPT og for å øke kompetanse om elever med stort læringspotensial.

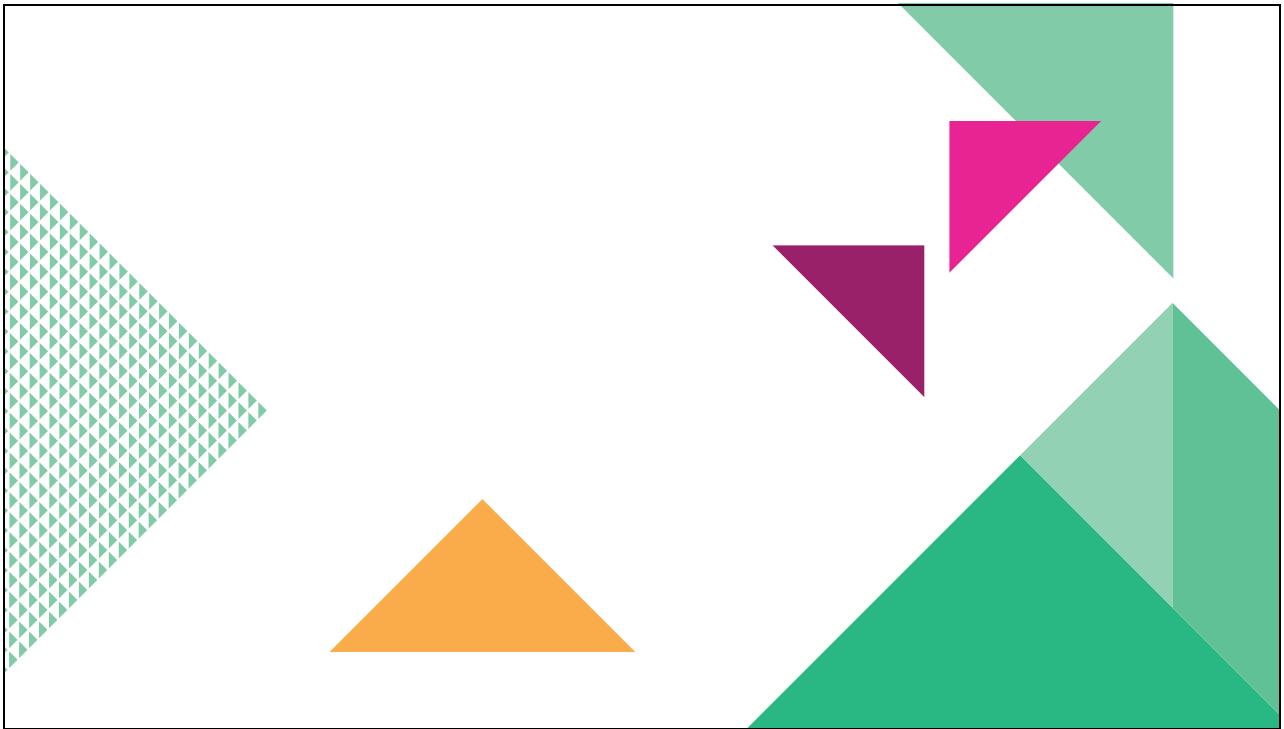
Forskningsoppsummeringen viser til noen pedagogiske tiltak som gjelder spesielt for undervisning tilrettelagt for elever med stort læringspotensial. Eksempler på dette er utfordrende oppgaver på høyt nivå, metakognisjon og selvreguleringsferdigheter. Utvalget vil trekke frem berikelse og pedagogisk bruk av IKT som eksempler på *pedagogisk differensiering* som har som mål å gi elever med stort læringspotensial en bedre tilpasset opplæring. Utvalget anbefaler at lærere bruker forskningsbasert kunnskap og varierer undervisningsmetoder gjennom for eksempel dybdelæring og berikelse. For elever med stort læringspotensial er det spesielt viktig at arbeid med kompetansemålene gir rom for at elevene får fordypet seg og får utfordringer tilpasset eget nivå og forutsetninger. For noen elever kan ulike former for akselerasjon i enkeltfag eller emner være viktig for deres læring og utvikling. For at elevene skal få individuell veiledning og få innsikt i egne læringsprosesser, er det behov for at lærere og skoleledere har systemer for å følge elevenes progresjon. Utvalget anbefaler derfor at nasjonale myndigheter sørger for at progresjonsbeskrivelsene i veiledningene til fag skal vise eksempler på kompetanse på høyt og avansert nivå, og gi støtte til lærernes arbeid med å tilpasse undervisningen for elever med stort læringspotensial. Utviklingen av beskrivelsene må skje parallelt med fagfornyelsen i Kunnskapsløftet. Utvalget anbefaler at nasjonale myndigheter sørger for at

det utvikles digitale læringsressurser for elever som blant annet ivaretar dybdelæring i alle fag.

Utvalget anbefaler ikke fast inndeling i for eksempel nivådelte grupper ettersom elever med stort læringspotensial vil utvikle seg i ulikt tempo og ha ulike styrker og utfordringer. Det er behov for fleksibilitet i arbeidet med differensiering både pedagogisk og organisatorisk. Som et utgangspunkt mener utvalget at elevens faglige behov bør være den viktigste faktoren ved gruppering av elever, men grupperingen bør ikke være statisk. Grunnen er at det faglige nivået er dynamisk, i forandring og kan variere innen et emne, fag eller tema. Dette betyr at det ikke nødvendigvis er det faglige nivået som bestemmer grupperingen, men hva elevene til enhver tid trenger å arbeide med. Det skal være en profesjonell, skjønnsmessig vurdering som hele tiden forholder seg til hva som er best for elevene på kort og lang sikt. Utvalget mener at en nivådeling som er for utbredt og for statisk, kan gi negative faglige og sosiale konsekvenser på samfunns- og individnivå. Utvalget vil understreke at det sosiale samspillet i en gruppe er spesielt viktig for at elever med stort læringspotensial skal prestere godt. Å organisere ut fra sosiale interaksjoner kan fungere som et læringsstøttende tiltak. Deltagelse i ulike sosiale kontekster ut fra faglige behov og prestasjonsnivå handler om å gi elevene mulighet til å strekke seg faglig. Det er viktig å understreke at det sosiale samspillet ikke nødvendigvis skjer med jevnaldrende eller på den skolen der de går. Utvalget mener derfor at gruppeaktiviteter og muligheter til å jobbe sammen med *både* likesinnede og andre elever er viktig. Utvalget anbefaler at skoleledere tar i bruk eksisterende forskning og tilrettelegger for fleksibel organisering for elever med stort læringspotensial.

Kapittel 6

Særskilte tiltak og handlingsrom



Figur 6.1

I dette kapitlet ser vi nærmere på særskilte tiltak både innenfor og utenfor ordinær opplæring. Vi presenterer hvilke muligheter som finnes innenfor gjeldende regelverk, og pågående tiltak for kompetanseheving om regelverket. Kapitlet beskriver utvalgets vurdering av ulike typer forsering, egne skoler for elever med stort læringspotensial, og programmer utenfor skolen.

6.1 Handlingsrom i gjeldende regelverk

Organisatoriske valg og regelverket setter rammene for hvordan skoler kan gjennomføre tiltak for elever med stort læringspotensial.¹ Tabell 6.1 viser gjeldende ordninger og muligheter i Norge innenfor dagens regelverk rundt fremskutt skolestart og å hoppe over klassetrinn, forsering av

fag og omdisponering av inntil 25 prosent av timer i det enkelte fag.²

6.1.1 Fremskutt skolestart og hoppe over klassetrinn

Nasjonalt finnes det ikke et samlet tall på hvor mange elever som har fremskutt skolestart, eller som hopper over klassetrinn. Muligheten for å starte tidligere på skolen og å hoppe over et klassetrinn kan utfordre struktur og organisering av utdanningsløpet. Forskningsoppsummeringen viser at flere skoleledere er delte i synet på om fremskutt skolestart eller å hoppe over trinn kan få negative konsekvenser for barnas sosiale utvikling. Dette sammenfaller med innspill til utvalget fra skoleeiere, skoleledere og lærere. Elever som

¹ Børte mfl. 2016

² Det er i tillegg mulig å periodisere (ploge) opplæringen for hele klasser i fag med lokalt gitt eksamen i videregående opplæring, fagene avsluttes etter en termin i stedet for å gå over et opplæringsår

Tabell 6.1 Gjeldende ordninger i Norge

Regelverk og rundskriv	Innhold	Beskrivelse
Opplæringsloven § 2-1, 3. ledd	Fremskutt skolestart	Eleven må være fem år før 1. april. Sakkyndig vurdering ligger til grunn.
Opplæringsloven § 2-1, 4. ledd	Hoppe over klassetrinn	Eleven kan få fritak fra opplæringsplikt. Sakkyndig vurdering ligger til grunn.
Forskrift til opplæringsloven § 1-15	Forsering av fag	Elever går på ungdomstrinnet og tar fag fra videregående.
Rundskriv Udir-1-2016 Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet	Omdisponering av inntil 25 prosent	Skoleeier kan for enkeltelever omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag.

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2016c

har hoppet over trinn, har lyktes med skolearbeidet og er tilfredse med dette valget.³ Det finnes mange bekymringer om negative konsekvenser av slike tiltak, blant annet at det leder til kunnskapshull, og at det ikke gagnar den sosiale utviklingen, men så langt er det ikke forskningsmessig støtte for en slik uro.⁴ For den enkelte eleven som har behov for fremskutt skolestart eller å hoppe over trinn, er det viktig at muligheten eksisterer for å kunne utvikle og utnytte sitt læringspotensial. Innspill til utvalget fra PPT viser et ønske om å kunne følge opp de elevene dette er aktuelt for i samarbeid med skolen. De ønsker å kunne samle tall på hvor mange dette gjelder på årlig basis, hvordan det går med elevene, og å skaffe til veie forskning som kartlegger om elevene er tilfredse med valget, og om de får utviklet sitt læringspotensial.

6.1.2 Forsering av enkeltfag

Forsering er en form for akselerasjon og innebærer at elever følger læreplanen i et fag fra ett eller flere trinn over der eleven går.⁵ Et eksempel er når elever følger opplæringen i et fag i videregående opplæring når eleven går på ungdomstrinnet. Forskrift til opplæringsloven § 1-15 gjelder for elever som har nådd kompetansemålene i grunnskolefagene på ungdomstrinnet, og som har tilstrekkelig kompetanse i faget til å kunne følge opplæringen på videregående nivå. I skoleåret 2015–16 tok 1600 ungdomstrinnselever fag fra videregående opplæring, og det var 600 flere enn i

2011–12. Av disse elevene gikk 86 prosent på 10. trinn. Det var over 100 kommuner som hadde elever på ungdomstrinnet som tok fag fra videregående opplæring. Blant de største kommunene hadde Drammen og Oslo høyest deltakelse i prosent. Her tok henholdsvis 10 og 5 prosent av elevene på 10. trinn fag fra videregående.⁶

Bestemmelsen om forsering inkluderer ikke elever på barnetrinnet, men barnetrinnselever kan fritas fra opplæringsplikten⁷ som gjør at de

Boks 6.1 Forskrift til opplæringslova § 1-15 første ledd

Tilbod om fag frå vidaregåande opplæring til elevar på ungdomstrinnet

Elevane i grunnskolen skal følgje opplæringa i alle fag slik det er fastsett i læreplanverket, jf. § 1-1. Dette gjeld likevel ikkje fullt ut for elevar på ungdomstrinnet som har tilstrekkeleg kompetanse i grunnskolefaga til å følgje opplæringa i eit eller fleire fag på vidaregåande nivå i samsvar med læreplanverket. På vidaregåande nivå kan elevar på ungdomstrinnet ta fellesfag og programfag, som byggjer på fag i grunnskolen. Kommunen gjer enkeltvedtak om at eleven på ungdomstrinnet skal ta eit eller fleire fag i vidaregåande opplæring. Før kommunen gjer enkeltvedtaket, skal det innhentast samtykke frå eleven eller foreldra til eleven.

³ Børte mfl. 2016

⁴ Børte mfl. 2016

⁵ Utdanningsdirektoratet 2013a

⁶ Utdanningsdirektoratet 2016d

⁷ Jf. opplæringsloven § 2-1



Figur 6.2

kan gå opp til grunnskoleeksamen. Forsering er ikke regulert i forskriften for elever i videregående opplæring, men i rundskriv Udir-4-2013 vises det til brev fra Kunnskapsdepartementet⁸ som beskriver at videregående skoler og høyere utdanningsinstitusjoner kan samarbeide om å legge til rette for at elever i videregående opplæring kan følge undervisningen og gå opp til eksamen i utvalgte emner innenfor høyere utdanning. Dette innebærer at elever eventuelt kan samle opp emner som senere kan inngå i en grad innenfor høyere utdanning. Utvalget er kjent med at videregående skoler i blant annet Bergen, Oslo og Trondheim har inngått slike samarbeidsavtaler med universiteter og høyskoler.

Siden forsering i utgangspunktet ikke er regulert i videregående opplæring, innebærer det for eksempel at det etter dagens regelverk ikke er mulig å være elev både i matematikk 1T og matematikk R1 samtidig på Vg1. Dersom elever ønsker å ta begge fagene på Vg1, må de ta R1 som privatist siden begge fagene har sentralt gitte eksame-

ner. Hvis eksamenene kommer på samme dag, er det 1T som har forrang fordi det er eksamen på det laveste nivået. Eleven må da ta eksamen i R1 som privatist på et senere tidspunkt. Innspillene til utvalget fra elever, lærere og skoleledere viser at denne begrensningen er til hinder for elevenes muligheter og har også økonomiske konsekvenser for elevene med behov for forsering av fag.

Skoleledere og lærere kjenner i ulik grad til mulighetene for forsering, og innspill til utvalget viser at skolene ønsker kompetanseheving om praktisering av regelverket. Hvordan skoleeiere og skolene håndterer regelverket og bruker handlingsrommet, får konsekvenser for oppfølging og tilrettelegging for elever som forserer.

Bestemmelsen om forsering er et tilbud skolene kan velge å gi, og det betyr at ingen har rett til å ta fag fra videregående opplæring mens de er elever i grunnskolen. Dette gjør det tilfeldig hvem som får et tilbud om forsering og kan føre til geografisk diskriminering av elever der det er lang avstand mellom ungdomsskolen og en videregående skole. Økonomi, geografi og timeplanorganisering synes å være vanlige begrunnelser for ikke å tilby elever denne muligheten.

Innspill fra elever viser at ordninger rundt forsering ikke er godt nok tilrettelagt, og flere erfarer at forsering blir et selvstudium mer enn en tilrettelagt funksjon på skolen. Utvalget mener det kontinuerlig må vurderes om forsering for den enkelte elev er det riktige valget, og der opplæringen blir tilrettelagt både pedagogisk og organisatorisk, må den ansvarlige skolen sikre at elevene ikke risikerer et tomrom mellom de ulike skolenivåene. Forsering med god kvalitet krever jevnlig oppfølging fra lærerne, og et planlagt og systematisk samarbeid mellom skolene. Det krever et helhetlig syn på utdanningsløpet til elevene hvor det må legges til rette for, og ha planlagte ordninger for, når i skoleløpet elever kan starte forsering, og hvilke elever forsering passer for. Det er viktig at økonomi og geografi ikke hindrer muligheter for forsering for elever som bor langt fra en videregående skole. Det er sterke ønsker fra aktører på flere nivåer at virtuelle skoler utvikles for å tilby fordypning i flere fag enn matematikk.⁹ Virtuelle skoler kan bidra til å minske geografisk diskriminering mellom elevene.

Innspill til utvalget viser at det er delte meninger om forsering i Norge. På den ene siden anbefales forsering som et helt nødvendig og godt tiltak for elever med stort læringspotensial, men at

⁸ Informasjon gitt i Rundskriv Udir-4-2013

⁹ Innspill fra innspillmøte, møte med organisasjonene, skolebesøk og skriftlige innspill

det kun er et begrenset antall elever dette passer for (anslagsvis en til to prosent av elevpopulasjonen). Ved forsering blir elevene motiverte av muligheten og inspirerte av større faglige utfordringer. Elever utvalget har vært i kontakt med har uttrykt at forsering gjennom for eksempel universitetsstudier har virket positivt på skolearbeidet deres. Forskningsoppsummeringen viser til studier der elever oppgir at de er positive til forsering og at de opplevde mestring på universitet. Flere elever mente muligheten til å forsere var det som motiverte og hjalp dem gjennom skolen, og som bidro til at de ikke droppet ut av skolen.¹⁰

Noen skoleledere utvalget har fått innspill fra mener at forsering innebærer at elevene haster gjennom et fag for å ha rask progresjon, uten å få med seg at progresjon kan bety å gå i dybden av et fag. Elevene kan støte på utfordringer i høyere utdanning fordi de ikke er vant til å utforske og å prøve og feile. Det kan være fare for at fagene blir behandlet som endimensjonale enheter uten relevans til andre fag hvor progresjon prioriteres over berikelse og tverrfaglig forståelse. Utvalget er opptatt av at elevene ikke skal skynde seg videre, men at de heller lærer å utforske og gå i dybden. Dette kan ikke være selvstudium, men må følges opp av veiledning og støtte fra lærere.

Utvalget støtter bruk av forsering for å ivareta behovene til elever som har stort faglig utbytte av å forsere. Samtidig er det bekymringsfullt dersom skoler og lærere bruker forsering som en «sovepute» og dytter elevene videre i utdanningsløpet uten å tilby dem tilpasset opplæring der de er. Det må legges pedagogisk og organisatorisk til rette for forsering i et læringsmiljø med kultur for å tilpasse opplæringen, og utvalget mener dette kan være aktuelt for en til to prosent av elevpopulasjonen. Forsering må ikke bli et hvilekjær i tilfeller hvor skolen ikke opplever å ha alternativer for eleven.

6.1.3 Omdisponering av inntil 25 prosent av timetallet i fag

Alle fagene i læreplanverket har en bindende timefordeling som er fastsatt nasjonalt i forskrift til opplæringsloven § 1-1 (grunnskolen) og § 1-3 (videregående opplæring). Skoleeiere kan omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag for enkeltelever i hele grunnopplæringen. Hvis en elev får omdisponert timer, faller kravet om det bestemte timetallet i det/de

Boks 6.2 Rundskriv Udir-1 – 2016

Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet

Skoleeier kan omdisponere inntil 25 prosent av timene som er fastsatt i det enkelte fag for enkeltelever. Omdisponeringen skal kunne føre til bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for eleven.

Omdisponeringen er ikke en rettighet, men forutsetter en administrativ beslutning, og skoleeier avtaler omdisponering av timer skriftlig med eleven eller foreldrene.

Kilde: Utdanningsdirektoratet 2016c

fag som blir berørt med hjemmel i 25 prosentregelen. Ordningen kan benyttes av elever med både lave og høye skoleprestasjoner. Omdisponeringen er ikke lov- eller forskriftsfestet, men det informeres om ordningen i Utdanningsdirektoratets årlige rundskriv.

Skoleledere som utvalget har vært i kontakt med, forteller at de er usikre på bruken av denne regelen, og det hersker tvil om hva den innebærer, og hvordan den kan brukes. Videre sier skoleeiere at 25 prosentregelen brukes lite, og at det bør utarbeides eksempler på god praktisering av bestemmelsen.

Utvalget støtter at skolene skal ha handlefrihet til elevens beste, men både forståelse av rettsstatus, kunnskap om rundskrivet og praktisering av 25 prosentregelen bør gjennomgås kritisk. På generelt grunnlag mener utvalget at skolenes handlingsrom må uttrykkes gjennom forståelige rettsregler.

6.2 Pågående tiltak for å tydeliggjøre handlingsrommet

Felles for innholdet i de fleste henvendelsene til utvalget, skolebesøk og møter utvalget har hatt med relevante fagmiljøer, er ønsket om at utredningen vil bidra til

- å sette i gang prosesser som kan tydeliggjøre regelverket,
- hjelp til å få en felles tolkningspraksis
- kompetanseheving av lærere om elever med stort læringspotensial

¹⁰ Børte mfl. 2016



Figur 6.3 Eksempel fra Rogaland. Rogaland fylkeskommune viser på sine nettsider hvordan skolene kan bruke handlingsrommet for elever med stort læringspotensial gjennom for eksempel omdisponering av timer (Her brukes begrepet evnerike).

Kilde: www.fylkesmannen.no/Rogaland

På nasjonalt nivå er utvalget kjent med blant annet tre eksisterende tiltak satt i gang nettopp for å hjelpe skolene med regelverksetterlevelse og stimulere til mer samkjørt tolkning av regelverk hos fylkesmennene.

- *Felles nasjonalt tilsyn* for årene 2014–2017.¹¹ Omhandler skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen og forvaltningskompetanse.
- *RefLex*.¹² Nettbasert verktøy som skal gi offentlige skoler og skoleeiere hjelp til å vurdere om egen praksis er i samsvar med opplæringsloven med tilhørende forskrifter.
- Prosjekt *Regelverk i praksis 2014–2016*.¹³ Regelverk i praksis har som formål å øke regelverksetterlevelsen til det beste for norske skoler. Det skal bli enklere å følge og forstå regelverket og utøve skjønn i skolehverdagen. Utgangspunktet for prosjektet er at det er for dårlig samsvar mellom hva som er den ønskede kvaliteten på opplæringen, og praksisen i skole-

Norge. Hovedutfordringen er at deler av sektoren ikke kjenner til, ikke forstår, eller i varierende grad ikke føler seg forpliktet av det regelverket de er satt til å forvalte, og det implementeres dermed ikke etter målsetningen.

Ifølge rapporten *Tilsyn med veiledning skaper endring*¹⁴ er det veiledningsarbeidet i forbindelse med felles nasjonalt tilsyn som har endret holdninger til tilsyn generelt, og også gitt raskere retting av brudd på regelverket og endring av praksis spesielt. Samtidig er det mange skoler som ikke har en innarbeidet fremgangsmåte for å vurdere om elevene har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Når det gjelder *Regelverk i praksis*, omhandler delprosjekt 2 roller og ansvar.¹⁵ Utvalget mener dette bør videreføres med sine anbefalinger siden det omhandler tilpasset opplæring, tidlig innsats og gruppering av elever. I delprosjektet er følgende poengtert:

¹¹ Utdanningsdirektoratet 2013c

¹² Utdanningsdirektoratet 2015a

¹³ Utdanningsdirektoratet 2015c

¹⁴ Utdanningsdirektoratet 2016e

¹⁵ Utdanningsdirektoratet 2013b

- Det er stor politisk oppmerksomhet rundt tilpasset opplæring og tidlig innsats, og tilpasset opplæring er et sentralt politisk virkemiddel og et gjennomgående tema i regelverket. Området har betydning for elevenes læringsutbytte, og kan føre til bedre ferdigheter og redusert frafall.
- Endringen i opplæringsloven § 5-4 (2014) bidrar til at skolene må jobbe mer med tilpasset opplæring og tidlig innsats. Endringen har også konsekvenser for PPT, som må arbeide mer systemrettet.
- Skjønnsutøvelsen knyttet til opplæringsloven § 8-2, om organisering av elevene i grupper, krever grunnleggende forståelse og erfaring med skjønns- og forsvarlighetsvurdering ved unntak fra hovedregelen. Området har betydning for inkludering, integrering og likebehandling av elever.
- Forståelsen av begrepene varierer, og skolene er usikre på hva som vil være godt nok for å fylle kravene i regelverket. De viktigste aktørene på dette regelverksområdet er lærere, skoleledere og skoleeiere. I tillegg er spesialpedagoger og ansatte i PPT sentrale aktører, særlig når det gjelder kompetanse- og organisasjonsutvikling jf. § 5-6.
- Kontaktlæreren er spesielt viktig for tilpasset opplæring og tidlig innsats etter opplæringsloven § 1-3.¹⁶

6.3 Vurdering av særskilte tiltak utenfor ordinær opplæring

Ved vurdering av særskilte tiltak for elever med stort læringspotensial har utvalget sett på egne skoler og programmer utenfor ordinær skole. Norge har i dag ikke egne skoler spesielt tilrettelagt for elever med stort læringspotensial, men friskoleloven åpner for opprettelse av profilskoler. Profilskoler er skoler som ønsker å rette spesiell faglig oppmerksomhet mot et fag eller et emne, eller skoler som ønsker å bygge på en annen pedagogikk enn i offentlige skoler og skoler godkjent på andre grunnlag i loven. Når det gjelder programmer utenfor skolen, kan dette være helt nødvendige og avgjørende tiltak for å forebygge frafall.¹⁷

6.3.1 Egne skoler for elever med stort læringspotensial

Vi må ikke ha spesielle skoler, men få spesielle folk inn i skolen som kan motivere barna. Barn trenger lærere som har stjerner i øynene selv, og som behandler dem med respekt.

May-Britt Moser¹⁸

I Norge og i andre europeiske land har det ikke før på slutten av 90-tallet vært særlig oppmerksomhet rundt elever med stort læringspotensial. Det har også vært en gjennomgående tanke at tiltak skal gjennomføres innenfor rammene av den ordinære opplæringen. Egne skoler for elever med stort læringspotensial setter spørsmålsteget ved den norske enhetsskolen hvor den grunnleggende verdien er at elevene lærer å omgås og akseptere alle barn – også at elever har ulike forutsetninger for læring. Enkelte land har egne skoler for elever med stort læringspotensial, for eksempel Danmark, Østerrike og USA. I Tyskland, Østerrike og Sveits finnes ulike typer spesialskoler og klasser med mulighet for å komprimere læreplaner med raskere progresjon eller faglig fordykning.¹⁹

Resultater fra forskning om separate skoler eller klasser i Europa og USA viser til at elever som lærer raskere, har en positiv innstilling til skolen, og elevene beskriver skolen som stimulerende både sosialt og faglig. Samtidig kan slike tiltak virke negativt på den akademiske selvforståelsen og påvirke motivasjonen.²⁰

Det finnes flere eksempler på medieoppslag de siste årene som viser at enkelte elever i Norge med stort læringspotensial har flyttet til Danmark for å kunne gå på skoler spesielt for denne elevgruppen. Et eksempel er en mor som forteller til Aftenposten at hennes datter på ni år ikke fikk de samme utfordringene i den norske grunnskolen, som hun kunne få i Danmark med plass på egen privatskole.²¹ Noen av fellestrekkene for familiene som har valgt å flytte, er at de opplever å ikke bli lyttet til av skolen. De opplever at skolen, PPT og BUP (barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) mangler kompetanse for å kunne forstå elevens situasjon og for å kunne tilrettelegge for elevens læringsbehov. Foreldre forteller til utvalget at det er tabu å snakke om eller ta opp at et barn lærer

¹⁶ Utdanningsdirektoratet 2013b

¹⁷ Innspill fra elever, foreldre og lærere

¹⁸ Midling 2014

¹⁹ Børte mfl. 2016

²⁰ Børte mfl. 2016

²¹ Bordvik, M. (07.08.13). *Flytter familien til Danmark fordi datteren får for lite utfordring i norsk skole*. Aftenposten

raskere enn andre barn, og foreldre har blitt anklaget for å mene at barnet deres er mer verdt enn andres. De blir fortvilte: «Det dreier seg ikke om verdi eller elite, men det handler om at alle barn skal trives og ha det bra.»²² Foreldrene påpeker at det ikke er snakk om å fremheve en gruppe som viktigere enn andre, men at alle elever skal trives og ha mulighet til å utvikle seg på skolen. Også elever med stort læringspotensial.

Utvalgets møte med foreldre, elever og skoler viser at det sosiale aspektet ved læring, og hvorvidt elevene får tilpasset opplæring, er bestemmende for om elevene utvikler og klarer å utnytte sitt potensial, eller om de stagnerer, lar være å jobbe på skolen, blir syke eller dropper ut. Dette aspektet er allmenngyldig for alle elever. Forskningen om spesialskoler for elever med stort læringspotensial gir ifølge forskningsoppsommeringen ikke klare holdepunkter for å fastslå at spesialskoler er det beste for elevene. Mens noen studier viser til sosiale fordeler med spesialiserte skoler, konkluderer andre med at elever som går på skoler tilpasset deres faglige nivå, kan føle seg sosialt stigmatiserte på grunn av manglende sosiale støttesystemer. Frafall fra skoler for elever med stort læringspotensial kan kobles til mangel på dypere relasjoner. Særlig viktig er elevenes relasjoner til lærere, noe som har stor betydning både for det faglige arbeidet og for den sosiale utviklingen. De negative sidene som nevnes, dreier seg ofte om nettopp det sosiale, og de er spesielt knyttet til problemer som oppstår når sosiale forutsetninger endres ved bytte av skole. Det er imidlertid vanskelig å fastslå om de sosiale ulempene skyldes overgang til spesialiserte skoler, eller om de kan kobles til bytte av skole generelt. Studiene av selekterte skoler som forskningsoppsommeringen viser til, ser i stor grad ut til å rette oppmerksomheten mot elevenes trivsel og i mindre grad mot deres faktiske prestasjoner. Disse studier gir derfor ikke et godt nok grunnlag til å kunne konkludere for eller imot bruken av selekterte skoler. Et godt sosialt miljø ser ut til å være svært viktig – uavhengig av type skole.²³ Vi finner ikke entydig forskning på at egne skoler er det beste for elevene, men det er likevel viktig å se til erfaringer fra andre land med egne skoler for elever med stort læringspotensial. Dette gjelder undervisningsstrategier, læringsmetoder og fleksible løsninger som kan bringe den offentlige skolen videre i arbeidet med tilpasset opplæring. Disse skolenes erfaringer, opplegg og peda-

gogiske tilnærminger kan gi nyttig inspirasjon og kunnskap til den norske skolen.

Utvalget anbefaler ikke egne klasser eller skoler for elever med stort læringspotensial. Forutsetninger for god opplæring for elever med stort læringspotensial handler om å anerkjenne deres evner, ivareta den faglige interessen for å utvikle og utnytte det store potensialet de har for læring. Det kan se ut til at det både handler om å ivareta den faglige interessen og å skape et sosialt godt miljø for en gruppe elever som føler seg marginalisert.²⁴

6.3.2 Programmer utenfor skolen

Norge har mindre erfaring med opplæring tilpasset elever med stort læringspotensial sammenlignet med andre land i Europa. Når det gjelder tiltak utenfor skolen, er det i Norge satt i gang en forsøksordning med talentsentre i realfag for å gi høyt presterende elever et bedre opplæringstilbud.²⁵ Målet er å gi elevene mulighet til å gå i dybden og få større faglige utfordringer. Andre programmer utenfor den ordinære opplæringen er skolekonkurranser som for eksempel Abelkonkurransen, UngeAbel, Kengurukonkurransen og yrkeskonkurranser²⁶ som kan bidra til at elever med stort læringspotensial kan møte likesinnede og få annerledes utfordringer.

Innspill utvalget har fått viser at flere elever virkelig har hatt utbytte av skoleeksterne tilbud. Elever som har deltatt på Forskerfabrikken, Nordisk talentkonkurranse og Energy Camp, forteller at dette mange ganger var redningen, noe som holdt dem oppe og ga dem inspirasjon til å arbeide i den vanlige skolesituasjonen resten av året. Elevene opplevde noe helt annerledes, men de vil også videre, og da de kom hjem, spurte de seg selv: «Å så da, hva nå? Et helt år til neste gang?»²⁷ I tillegg til talentsentre og konkurranser kan blant annet sommerskoler, ettermiddagsskole, hospitering, og ulike mentorordninger iverksettes for å imøtekomme elevenes behov.

Programmer utenfor skolen er i noen land ansett som helt avgjørende for å ta vare på elever med stort læringspotensial fordi de mener at skolen alene ikke kan yte optimale omgivelser eller faglig stimulering for disse elevene. Museer, biblioteker, laboratorier og andre institusjoner er involvert i opplæringen av elevene. Mentorpro-

²² Innspill fra foreldre

²³ Børte mfl. 2016

²⁴ Børte mfl. 2016

²⁵ Oppfølging av realfagsstrategien *Tett på realfag*

²⁶ Worldskills, Yrkes-VM / EM / NM

²⁷ Innspill fra elever

Boks 6.3 Odense kommune, Danmark

Kommunen har etablert særskilt undervisning for elever fra 2. – 6. klasse to timer i uken etter skoletid på sin nærskole. Fra og med 7. klasse får elevene et tilbud på en ungdomsskole. Målet med undervisningen er primært å bringe barna sammen med likesinnede for å øke barnas trivsel. Bakgrunnen er at mange av disse barna føler seg sosialt isolert i sin hverdag, og dermed mister sitt selververd. Det spesielle ved undervisningen var at barna selv bestemte innholdet, og at undervisningen var prosjektorientert og tok utgangspunkt i barnas interesser. Dessuten hjalp skolene foreldrene med å danne nettverk for å utveksle erfaringer med hvordan det er å være foreldre til et barn med stort læringspotensial.

Denne aktiviteten har man måttet droppe etter implementeringen av folkeskoleloven, fordi elevene fikk sent fri om ettermiddagen. Kommunen overveier nå andre tilbud for elevene, bl.a. en sommercamp, hvor de skal arbeide med et spesifikt produkt, og hvor man vil arrangere forskjellige verksstedsaktiviteter for dem. Kommunen vurderer at det er behov for et særlig tilbud til disse barna som ofte har noen sosiale utfordringer i forhold til andre elever, de interesserer seg ofte for andre ting enn sine jevnaldrende og kommer lett i konflikt med dem.

I de siste to skoleårene (14/15 og 15/16) har fire entreprenørskoler arbeidet med camp for elever med stort læringspotensial. Campene har til formål å gi barna en god opplevelse, hvor fellesskap, samarbeid og suksess er i høysetet. Dessuten skal det skapes oppmerksomhet om disse barn og deres utfordringer i hverdagen.

Odense kommune vurderer at det er omkring en elev i hver klasse som kan karakteriseres som høyt begavet. Når man i kommunen skal vurdere et barns begavelse, vurderes det ikke ved en intelligensstest, men ved observasjoner, samtaler med barn og foreldre ved psykolog.

Odense kommune, er i samarbeid med «ScienceTalenter» på Mærsk Mc-Kinney Møller Videntcenter i Sorø, involvert i prosjektet «ScienceTalent Genius» som går over 3 år med start i august 2014. Prosjektet har som mål å utfordre utvalgte høyt begavede barn på 6. og 7. klassetrinn både faglig og sosialt. Barna skal delta i 3 camps hvert år i 3 år, hvor de er sammen med andre barn fra Odense og Vejle kommune på Mærsk Mc. Kinney Møller Videntcenter i Sorø. For tiden deltar 25 elever fra forskjellige folkeskoler i Odense.

Prosjektet evalueres som et forskningsprosjekt.

Innspill fra Odense kommune, Danmark

grammer som kobler sammen elever med stort læringspotensial med spesialister for å utvide ressurser for elevene, kan også være deler av innsatser utenom skolen.²⁸

Skoleeksterne kurs og sommerskoler for elever med stort læringspotensial er ikke utbredt i Norge sammenlignet med andre land i Europa.²⁹ Internasjonalt er erfaringer fra å tilby elever kurs på fritiden og skole i ferier at elevene får positive, langsiktige effekter på selvtillit, personlig utvikling, selvstendighet, og sosial kompetanse.³⁰ Elevene får mulighet til å fordype seg, lære noe nytt og være sammen med andre elever med stort læringspotensial. Sommerskoler har en positiv effekt på elever

som underpresterer³¹ og kan påvirke elevenes generelle og emosjonelle selvoppfattelse positivt.³²

Utvalget har fått innspill fra Gentofte og Odense kommune i Danmark som har flere tilbud for elever med stort læringspotensial. Eksempel fra Odense beskrives i boks 6.3.

Gode erfaringer fra England og Wales er å arrangere ulike klubber på skolene som tar hensyn til elevenes interesser (for eksempel sjakk), men også klubber som gir mulighet for faglig fordypning. Eksempler på aktiviteter i slike klubber er å bygge broer, lære om astronomi eller å delta på skriveverksted. Noen skoler har også knyttet til seg fagpersoner i for eksempel historie eller geologi. Det finnes også i Norge eksempler på skoler og skolefritidsordninger som tilbyr kurs og aktiviteter basert på elevenes interesser.

²⁸ Unesco 1984

²⁹ Tyskland, Sveits og Østerrike

³⁰ Børte mfl. 2016

³¹ Mehlbye 2015

³² Mehlbye 2015

Utvalget legger vekt på at tiltak utenfor skolen kan være nødvendige for elever med stort læringspotensial. Det ligger ikke innenfor utvalgets mandat å foreslå konkrete tiltak utenfor skolens rammer, men utvalget vil understreke at slike tilbud kan ha stor betydning for elevenes motivasjon, læring og trivsel – og kan dermed også direkte påvirke elevenes skolesituasjon.

6.4 Oppsummering og vurdering

Vi har ikke tilstrekkelig forskning til å trekke entydige konklusjoner om konsekvenser av å hoppe over et klassetrinn, men vi finner ikke dekning for at det får negative sosiale eller emosjonelle konsekvenser.³³ Norske skoleledere og lærere er bekymret for at elevene får kunnskaps-hull eller mindre interesse for skolen, men det finner vi heller ikke dekning for i forskningen.³⁴ PPT har gitt innspill om at de ønsker oversikt og forskning om elever som har fremskutt skolestart i Norge for bedre å veilede barn og foreldre om et slikt valg.

Utvalget mener det bør satses på kompetanseheving om regelverket rundt forsering som tydeliggjør de juridiske bestemmelsene og handlingsrommet for skoleeiere og skoleledere. Utvalget anbefaler at nasjonale myndigheter tydeliggjør handlingsrommet i dagens regelverk for skoleledere, skoleeier og fylkesmannen, for eksempel gjennom nasjonale kompetanseutviklingstiltak som Regelverk i Praksis og RefLex. Selv om det er satt i gang tiltak for å tydeliggjøre det juridiske handlingsrommet, er det behov for et løft for å sikre felles tolkningspraksis hos skoleeiere, skoleledere og i fylkesmannsembetene. Tabell 6.1 viser skolens handlingsrom for elevene, men utvalget

erfarer at bestemmelsene ikke blir benyttet til det beste for elevene.

Når det gjelder muligheten for skoleeiere til å omdisponere 25 prosent av timene for enkeltelever, mener utvalget det bør gjøres en gjennomgang av veiledninger og informasjonsmaterieell for å se nærmere på hvordan handlingsrommet kan kommuniseres tydeligere og utnyttes bedre.

Det er viktig å legge til rette for forsering for elever som har behov for denne type tiltak, og dette må være uavhengig av geografi og økonomi. Vi mener det er viktig at det lages gode og kontinuerlige løp for disse elevene, men at denne gruppen ikke bør overstige en til to prosent av elevpopulasjonen. Målet må først og fremst være at det ordinære opplæringstilbudet er godt nok til å ta vare på de aller fleste elevene uten at forsering oppleves som nødvendig for faglig stimulering. Utvalget anbefaler at nasjonale myndigheter vurderer tiltak for å sikre at skoleeiere samarbeider og tar ansvar for tilbud om forsering av aktuelle elever.

Forskning fra egne skoler for elever med stort læringspotensial gir ikke entydige svar på hva som er til det beste for elevene. Derimot er forskere og skoler enige om at et godt sosialt miljø er svært viktig. Det kan handle både om å ivareta den faglige interessen og å skape et sosialt godt miljø. Utvalget anbefaler ikke egne skoler for elever med stort læringspotensial.

Når det gjelder programmer utenfor skolen, kan dette treffe elevenes interesser og ta opp temaer som ikke dekkes i den vanlige undervisningen, eller gi muligheter for fordypning av ulike tema fra skolen. Erfaringer³⁵ fra elever i Norge er at programmene kan tilby mer utfordrende og inspirerende læringssituasjoner enn elevene får på skolen, og at de i tillegg kan treffe likesinnede.

³³ Børte mfl. 2016

³⁴ Børte mfl. 2016

³⁵ Innspill fra elever

Kapittel 7

Fremragende læringsmiljø gjennom profesjonssamarbeid



Figur 7.1

Selve grunnlaget for å få til god tilpasset opplæring ligger etter min mening i den kulturen for læring som til enhver tid eksisterer på skolen. Det er de grunnleggende oppfatningene om hvem vi er som profesjonsutøvere, og det faglige og menneskelige engasjementet vi viser i møtet med elevene, som avgjør kvaliteten på det arbeidet vi gjør. Hvor er vårt hovedfokus hver dag når vi kommer på jobb? På vår skole opplever jeg at hovedfokus er at jobben skal gjøres, og den skal utføres profesjonelt. Det er dette mentale fokuset som gjør at den daglige energien blir brukt på å løse de utfordringene vi står overfor på en konstruktiv måte.

Innspill fra en rektor

Utvalget vil fremheve at profesjonssamarbeid mellom lærere på den enkelte skole er avgjørende for å skape en læringskultur og sikre god kvalitet på

undervisningen og tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Lærernes profesjonelle vurdering av elevenes progresjon og kompetanse må være utgangspunkt for den faglige tilpassningen. Rektor og lærere må fortløpende diskutere og vurdere enkeltelevers behov og tilpasse opplæringen deretter. Det er kvaliteten på samarbeidet og hvordan dette inngår i skolens helhetlige arbeid med kollektiv profesjonsutvikling, som avgjør om samarbeidet styrker elevenes læring.

Fremragende læringsmiljø handler om mer enn det læreren gjør i klasserommet. Arbeid med læring gjennom profesjonssamarbeid må systematiseres og ledes for å oppnå høy kvalitet og resultater i opplæringen. Samarbeid og refleksjon må være målrettet og må derfor speiles mot kvalitetsbeskrivelser som er retningsgivende for nasjonale myndigheter, skoleeiere, skoleledere og lærere.

Sentralt i arbeidet med kvalitetsutvikling står problemidentifikasjon, analyse av ståsted og problemløsning. Mange skoler mangler kompetanse i å arbeide på denne måten. Lærerne har ofte ikke den kompetansen som trengs for å kunne tilpasse opplæringen slik det forventes. Dette handler blant annet om lærernes faglige og fagdidaktiske kompetanse. Lærere utvalget har vært i kontakt med, uttrykker at de også mangler ressurser, opplæring og lederstøtte – både fra skoleleder og skoleeier. Skoleeier og skoleleder har et viktig ansvar i å støtte det pedagogiske arbeidet. Ifølge OECD-rapporten *Innovative Learning Environments*¹ skal elevens læring være i sentrum for alt arbeidet som gjøres på en skole. All planlegging og alt arbeid skal støtte opp under elevens læring. Rapporten viser til flere eksempler fra ulike land der lærere og skoleledere er opptatt av elevenes læring fremfor lærernes undervisningsstrategier, fordi undervisningen må justeres etter hvert som elevene lærer og utvikler seg.

Tyskland, Polen, USA og Singapore har i likhet med Norge allmennlærere, men utdanner i tillegg matematikklærere som skal være spesialister for barnetrinnet. Disse fagspecialistene får en stor betydning for kollegastøtte og tilrettelegging av undervisningen på skolen.² Utvalget mener det er viktig at skolen har tilstrekkelig fagkompetanse i alle fag, som en forutsetning for å kunne tilpasse undervisningen for elever med stort læringspotensial.

I alle spørsmål om tilpasset opplæring er det skolens samlede kompetanse og lærernes profesjonelle skjønn som avgjør kvaliteten på det tilbudet elevene får.³ Utvalget er opptatt av at det er lærerens møte med eleven i det daglige, lærerens relasjon til elevene og lærerens profesjonelle vurderinger av elevenes behov som er avgjørende for elevens læringsmiljø. Lærernes profesjonen har et stort ansvar for å sikre kvalitet i opplæringen for alle elever.

Lærerne kan oppfatte oppmerksomheten rundt elever med stort læringspotensial som en stor utfordring, og etterlyser mer handlingsrettet kompetanse og støtte fra egne kollegaer, skoleeier og nasjonale utdanningsmyndigheter. Mange lærere arbeider ikke i team, og de mangler kollegastøtte.⁴ Videre er det enighet i forskningen om at elever med stort læringspotensial trenger en variasjonsbredde av undervisningsaktiviteter for

at de skal være engasjert i undervisningen. Den mest effektive metoden for å holde dem fokuserte er å tilpasse undervisningen gjennom arbeid som er systematisk og vedvarende (med tiltak som kommer jevnlig), har en variasjonsbredde av tilbud, blir dokumentert gjennom en strukturert prosess og evaluert med sikte på forbedring. Slik praksis må imidlertid implementeres med lederstøtte på alle nivåer.⁵

7.1 Ansvar, oppgaver og forventninger på alle nivåer

En grunnleggende forutsetning for kvalitetsheving av skoletilbudet for elever med stort læringspotensial, er at alle nivåer i utdanningssektoren fyller sitt ansvarsområde og utfører tilhørende oppgaver, se figur 7.2.

Utvalget ser behov for at det nasjonalt formuleres og kommuniseres tydelige forventninger til alle aktører – nasjonale myndigheter, skoleeiere, skoleledere, PPT, lærere og lærerutdanningen. Dette mener utvalget vil gi klarhet i ansvar og roller, og samtidig være et nyttig utgangspunkt for nødvendig dialog mellom de ulike aktørene. I det følgende vil utvalget trekke frem momenter vi mener bør inngå i beskrivelsen av forventninger.

7.1.1 Nasjonale myndigheters rolle og ansvar

Realisering av kvalitet i skolen er skoleeiers ansvar, og nasjonale myndigheter⁶ skal med klar styring⁷ og målrettet støtte sikre at skoleeier baserer sitt arbeid på det forskning viser gir læring for elevene. I tillegg må nasjonale utdanningsmyndigheter sørge for at skolepolitikken formes og realiseres på en slik måte at den i økende grad støtter opp om den enkelte elevs muligheter til læring og utvikling. Kunnskap om hva som fremmer læring, hva som sikrer kollektiv skoleutvikling, og hvordan effektiv skoleledelse gir resultater, er godt dokumentert og tilgjengelig. Hva som må gjøres for at skolens praksis skal baseres på det forskningen viser gir effekt, er uklart. Utvalget ser at aktørbildet er komplekst, og det tar tid å endre og oppnå synlige resultater. Ikke minst er det nasjonale målbildet utydelig og i stor grad preget av beskrivelser av *aktivitet*, og i liten grad preget av beskrivelser av *resultat* man ønsker å oppnå.

¹ OECD 2013a

² Grønmo og Onstad 2012

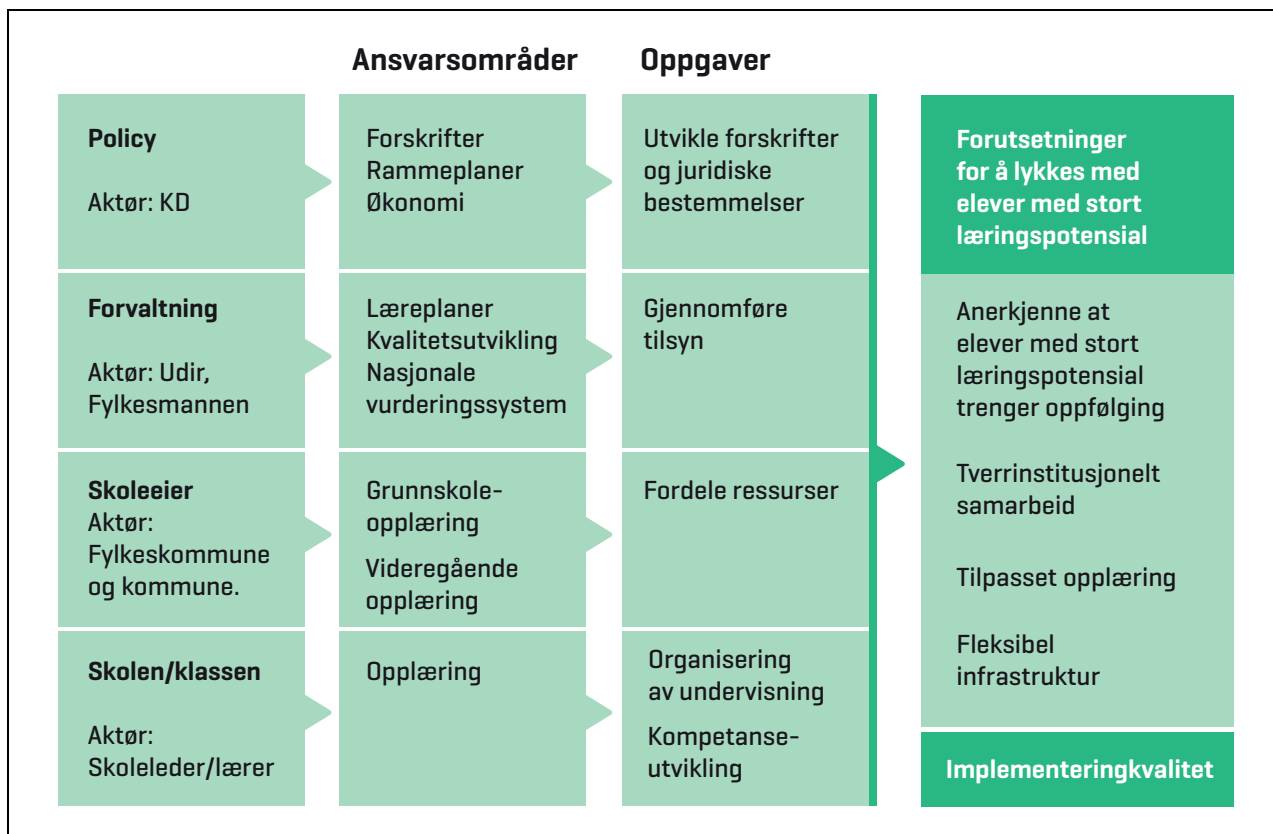
³ Børte mfl. 2016

⁴ Børte mfl. 2016

⁵ Børte mfl. 2016

⁶ Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og Fylkesmannen

⁷ Regelverk, tilsyn og tilskuddsordninger



Figur 7.2 Ansvar og oppgaver på alle nivåer for å lykkes med tiltak for elever med stort læringspotensial

Kilde: Børte mfl. 2016 s. 24

Nasjonale myndigheter har det overordnede ansvaret for opplæringen og har en sentral rolle som iverksetter av vedtatte reformer i norsk skolesektor. Utvalget adresserer de fleste av anbefalingene til nasjonale myndigheter. Dette for å sikre bedre tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial i hele landet. Innsatsen for økt kunnskap og forbedring av praksis må koordineres nasjonalt for å sørge for oppmerksomhet, ressurser og resultater – en felles plattform for å skape endring.

Det svenske Skolverket har på oppdrag fra regjeringen⁸ laget en ressurside⁹ for blant annet rektorer og lærere, spesialpedagoger og helsepersonell som jobber med barn om hvordan de skal imøtekomme elever med stort læringspotensial, se figur 7.3. Ressurssiden med artikler, forskning, verktøykasse for lærere og ulike ressurser stod klar i mai 2015. Dette er et godt eksempel på hvordan nasjonale myndigheter kan bidra til økt kunnskap om elevgruppen slik vi anbefaler i tabell 1.1 i kapittel 1.

7.1.2 Lærerutdanningens rolle og ansvar

Lærere får grunnkompetanse gjennom sin utdanning, og både grunnutdanningen og etter- og videreutdanningen skal være både kunnskapsbasert og praksisnær. I tillegg må lærerutdanningen fremme samarbeid og kollektiv profesjonsutvikling slik at ny viten kontinuerlig blir omsatt og integrert i lærernes kultur, kompetanser og deres profesjonelle dømmekraft. Lærerutdanningen står dermed sentralt i arbeidet med å sikre kvalitet i undervisningen for alle elever – også elever med stort læringspotensial. Utvalget støtter målet om og pågående prosesser for en attraktiv lærerutdanning med høy kvalitet, slik det er formulert i *Lærerloftet*.¹⁰ Innspill utvalget har fått, vitner om at det er liten oppmerksomhet knyttet til elever med stort læringspotensial i dagens lærerutdanning.

Lærerutdanningen burde også i større grad gi lærerne autonomi i utøvelsen av differensiert undervisning fordi lærerstudenter opplever dette som svært vanskelig å gjennomføre i praksis – uansett om elevene presterer lavt eller høyt.¹¹

⁸ Skolverket 2015b

⁹ Skolverket 2015a

¹⁰ Kunnskapsdepartementet 2014

¹¹ Tomlinson 1999



Figur 7.3 Eksempel på ressurside fra Sverige

Kilde: www.skolverket.se

Funnene i en fersk studie¹² viser at lærerstudenter trenger mer trening i å designe og gjennomføre differensiert undervisning for elever med stort læringspotensial. Forskerne konkluderer med 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. Lærerutdannere bør også selv differensiere undervisningen sin og gjøre lærerstudentene oppmerksomme på hvordan de gjør dette.¹³

Utvalget ser at det er behov for mer kunnskap hos alle lærerutdannere om elevgruppen, spesielt om hvordan tilpasning og elevens behov skal møtes i praksis. Utvalget ønsker å løfte følgende forventninger til lærerutdanningene for å oppnå bedre opplæring for elever med stort læringspotensial:

- Kunnskap om og formidling av hva som kjennetegner elever med stort læringspotensial
- Kunnskap om og formidling av hva som kjennetegner tilpasset opplæring for *alle* elever
- Kunnskap om og formidling av:
 - Prinsipper for læring
 - Identifisering og anerkjennelse

- Organisatorisk differensiering
- Pedagogisk differensiering
- Fremme praksisbasert forskning og formidling av forskningsfunn
- Samarbeid og partnerskapsavtaler med praksisfeltet, for eksempel i forbindelse med skolelærers utviklingsarbeid og studentenes praksis
- Internt samarbeid og deltakelse i nettverk med andre institusjoner for å dele kunnskap om elever med stort læringspotensial

Forskning om elever med stort læringspotensial, må kobles til lærerutdanningen. Forskningen må ha utspring i skolens praksis, og lærerutdanningen må bidra sterkt både til utdanningen av nye lærere og til profesjonsutviklingen på skolene. Utvalget ser at ordningen med universitetsskoler der fremragende forskning er utgangspunkt for utviklingen av lærerstudenter og læreres fagkunnskap, kan være et godt grep for å styrke lærerkompetansen og differensieringen på en god måte. Dette kan spesielt elever med stort læringspotensial dra nytte av.

7.1.3 Skoleeierens rolle og ansvar

Utvalget har gjennom innspill og samtaler med praktikere sett at det i dag er for tilfeldig om sko-

¹² Breivik og Gunnulfson 2016

¹³ Breivik og Gunnulfson 2016

Boks 7.1 Eksempel på kvalitetsbeskrivelser

Rammeverket består av et sett med 15 kvalitetsindikatorer, som er laget for å hjelpe lærere og skoleledere til å svare på tre spørsmål knyttet til arbeid, læring og utvikling på egen skole. Kvalitetsindikatorerne er delt i tre kategorier:

1. *Ledelse og administrasjon*: Hvor god er vår ledelse og vår tilnærming til forbedring?
2. *Undervisning*: Hvor god er kvaliteten på den omsorgen og undervisningen vi tilbyr?
3. *Suksess og prestasjoner*: Hvor flinke er vi til å sikre at alle elever oppnår best mulige resultater?

Ved å slå sammen resultatene fra kvalitetsindikatorerne i de tre kategoriene kan lærere og skoleledere få svar på spørsmålet: Hvordan evner vi å iverksette kontinuerlig forbedring? Eller med andre ord: Hvor gode kan vi bli?

Modellen (figur 7.4) illustrerer den tette sammenhengen mellom de tre kategoriene og det sentrale spørsmålet om skolens evne til forbedring. Et utvalg av passende resultater fra hvert av de tre områdene er nødvendig for å evaluere skolens helhetlige kvalitet. Det er likevel mulig å anvende bare noen få av kvalitetsindika-

torerne, eller bare noen av temaene fra ulike kvalitetsindikatorer for å understøtte skolebasert vurdering av spesifikke aspekter av skolens liv og arbeid.



Figur 7.4

Kilde: Education Scotland 2015

leeier, PPT, skoleleder og den enkelte lærer har kunnskap om elever med stort læringspotensial og kompetanse til å tilpasse opplæringen. Mye er avhengig av enkeltlæreres og enkeltskolelederes engasjement. Noen skoleeiere har utviklet en plan for bedre tilpassing for elever med stort læringspotensial, men det er et veldig begrenset antall eiere.¹⁴ Utvalget er opptatt av at en plan i seg selv ikke gir bedre tilpasset opplæring for elevgruppen – en egen plan for elevgruppen burde strengt tatt ikke være nødvendig – men implementering av betingelsene for et fremragende læringsmiljø for alle elever er målet.

Sammenlignet med andre land har Norge få elever som presterer på et høyt og avansert nivå i internasjonale studier, se kapittel 3. Skoleeiers rolle som ansvarlig for kvalitet i opplæringen er avgjørende for å endre situasjonen vi har i dag. Utvalget vil understreke at det er gjennom aktivt skoleeierskap, klar ansvars plassering, tydelig rollefordeling og gode profesjonsfelleskap på skolene at elevene vil få undervisning med høy kvalitet i hele skole-

løpet – uavhengig av hvor de bor, og hvor de kommer fra. Skoleeier som ansvarlig for kvalitet i opplæringen skal blant annet sikre at lærerne har rett kompetanse. Utvalget mener det bør vurderes om skoleeiers ansvar bør tydeliggjøres gjennom utviklingen av nasjonale kvalitetsbeskrivelser. For at slike beskrivelser skal fungere som tydelige styringsforventninger fra nasjonale myndigheter til sektoren, må beskrivelsene representere et omforent fellesoppdrag som får betydning for praksis og samhandling mellom lokalt og nasjonalt nivå.

I Norge er det mange små skoleeiere, oppgavene er komplekse, og mange har behov for støtte. Støtte kan blant annet gis i form av veiledninger og skoleutviklingsverktøy på Udir.no. I en spørreundersøkelse¹⁵ blant skoler og skoleeiere fikk alternativene *refleksjonsverktøy til bruk i kollegiet* og *veiledninger* høy tilslutning som nyttig støtte blant kommuner og fylkeskommuner. Education Scotland har utviklet ressurser for skoler i ressursheftet *How Good is your School?*¹⁶ Her

¹⁴ Gjerustad og Waagene 2015

¹⁵ Gjerustad og Waagene 2015

¹⁶ Education Scotland 2015



Figur 7.5 Bærum kommunes ressurside

Kilde: www.baerum.kommune.no

formuleres nasjonale kvalitetsindikatorer som skal hjelpe skolene i arbeidet med å utvikle skolens kvalitet.

På bakgrunn av innspill utvalget har fått i løpet av sitt arbeid, ser vi at det er behov for å tydeliggjøre forventninger til skoleeier for å øke kvaliteten i opplæringen. Prinsippene for læring jf. figur 4.4, bør være utgangspunkt for skoleeiers arbeid med å systematisere innsatsen mot realisering av et læringsmiljø av fremragende kvalitet. Utvalget ønsker å løfte frem følgende punkter som viktige forventninger til skoleeierne for å oppnå bedre opplæring for elever med stort læringspotensial:

- Kapasitetsbygging slik at skolene har kunnskap om hva som kjennetegner elever med stort læringspotensial
- Skape en felles forståelse og et felles ansvar i skolen for tilpasset opplæring for *alle* elever
- Etablere systemer for å følge med på progresjon og utvikling
- Legge til rette for samarbeid og kommunikasjon i og mellom skoler (tolknings- og læringsfelleskap)
- Kompetanseutvikling
- Tett samarbeid med PPT
- Oppfølging
- Støtte skolens arbeid for å få til mer tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial

Tiltak for å støtte skoleeieren:

- Tydeliggjøring og konkretisering av hvem som er aktører rundt skoleeieren
- Kartleggingsverktøy, veiledningsmateriell og ressurser som støtter arbeidet med punktene over

På både fylkeskommunalt og kommunalt nivå gjøres det et viktig arbeid for elever med stort læringspotensial, og her presenterer vi et par eksempler. Utvalget er kjent med at skoleeiere, blant annet i Asker, Bærum, Oslo og Stavanger, satser på kompetanseheving blant lærere og skoleledere. Kommunene har sett et behov for å samordne ideer og erfaringer ved skolene, fordi de mener elever med stort læringspotensial er en oversett gruppe elever. Skoleeierne har hver på sin måte satt i gang pionerprosjekter med mål om å heve kunnskapsnivået hos lærere for å se og møte elevenes behov.

Bærum kommune har involvert elever med stort læringspotensial i utviklingen av tiltak for elevgruppen. De har utviklet veiledningsmateriell for skolene med det formål å bedre imøtekomme bærumsskolens visjon om at alle elever skal få maksimalt faglig og personlig utbytte av sin skolegang. Veiledningsmateriell gir kunnskap om kjennetegn ved elevene og viser til eksempler på hvor-

dan skolene kan identifisere elevene.¹⁷ I tillegg har kommunen satt i gang kurs for lærere og involvert elever med stort læringspotensial i utviklingen av en plan for arbeidet.¹⁸

7.1.4 Skoleledelsens rolle og ansvar

På samme måte som kunnskap og bevissthet om hvordan elever lærer, ser utvalget at det er avgjørende at skoleledelsen og skoleeiernivået også tar på alvor hvordan lærere utvikler og endrer praksis i et profesjonelt fellesskap. Skoleleders evne til å lede lærernes læring er en avgjørende dimensjon i kvalitetsarbeidet på den enkelte skole.¹⁹ Skoleledelsen må ha innsikt i og evne til å realisere åpen drøfting om undervisningspraksis og elevresultater. En rektor som selv deltar i slik drøfting, og som kjenner kvaliteten på undervisningen, vil ha større mulighet til å styre utviklingen på skolen.

Det er ikke slik at en hvilken som helst type kollektiv læring hos lærere vil gi forbedret elevlæring. Det finnes mange muligheter for at læringsinnsatsen kan bli ineffektiv. Når lærere kommer sammen, vil de noen ganger kunne forsterke hverandres uhensiktsmessige synspunkter på hva som er elevenes utfordringer, og bruke liten tid på å utforske egen praksis.²⁰ Studier forskningsopsummeringen viser til, påpeker også at skoler kan være problemorienterte. En måte å endre fokus fra problem til mulighet, er å snakke om elevenes behov. For eksempel har elever med stort læringspotensial behov for å bli sett og forstått på sine egne premisser, men de må likevel slippe eksponering og unødig oppmerksomhet som kan føre til at medelever oppfatter dem som annerledes. Å vende oppmerksomheten fra problemer til behov er en kulturendring som forutsetter lederinitiativ, og som må hvile på kunnskap fra forskning og innspill fra elever og foreldre, i tillegg til et godt profesjonelt skjønn.²¹ Et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap vil bringe et større mangfold inn i analyser av egen praksis, og dermed kan fellesskapet bygge kapasitet og sammen finne ut hvordan elevene lærer best mulig.²²

Utvalget ser det som avgjørende at skoleledelsen legger opp til utviklingen av et felles språk til å analysere undervisningskvalitet, læringsmiljø og resultater.

Utvalget mener det er behov for å tydeliggjøre følgende forventninger til skolelederen:

- Sørge for at kunnskap om hva som kjennetegner elever med stort læringspotensial, omsettes til praksis i undervisningen
- Skape en felles forståelse og et felles ansvar på skolen for tilpasset opplæring for *alle* elever
- Kunnskap om:
 - Prinsipper for læring
 - Identifisering og anerkjennelse
 - Organisatorisk differensiering
 - Pedagogisk differensiering
- Etablere systemer for å følge med på progresjon og utvikling
- Bruke handlingsrommet, og gi elever mulighet til progresjon og faglig fordypning
- Sette av tid og legge til rette for samarbeid og kommunikasjon på skolen
- Kontinuerlig arbeid med lokale læreplaner
- Tett samarbeid med PPT
- Sørge for systematisk samarbeid mellom skole og hjem for bedre læringsbetingelser for elevene

Tiltak for å støtte skolelederen:

- Tydeliggjøring og konkretisering av hvem som er aktører rundt skolelederen
- Kartleggingsverktøy, veiledningsmateriell og ressurser som støtter arbeidet med punktene over
- Rektorutdanning og annen skolelederutdanning

Disse forventningene bør også få konsekvenser for innholdet i Rektorutdanningen²³ og annen skolelederutdanning.

7.1.5 Lærernes rolle og ansvar

Strategien for økt lærerkompetanse *Lærerløftet*²⁴ trekker frem følgende aspekter ved den gode lærer: «Det finnes flere kjennetegn på hva som er en god lærer, og hva som er god undervisning. Solid fagkunnskap er en forutsetning for å lykkes som lærer. Fagkunnskapens betydning for elevenes læringsutbytte er grundig dokumentert i forskningen. Lærere som er faglig trygge, er mindre bundet til faste opplegg og metoder. De kan variere og videreutvikle undervisningen. De gir krevende oppgaver og oppfordrer elevene til abstrakt tenkning. Forskning innenfor matematikk-

¹⁷ Bærum kommune 2015

¹⁸ Innspill fra Bærum kommune

¹⁹ Robinson 2014

²⁰ Robinson 2014

²¹ Børte mfl. 2016

²² Fullan 2011

²³ Rektorutdanningen er et statlig finansiert videreutdannings-tilbud for rektorer og skoleledere i grunntutdanningen

²⁴ Kunnskapsdepartementet 2014, s. 16

Boks 7.2 Osloskolens tiltak for elever med stort læringspotensial

Skolene oppfordres til å utnytte handlingsrommet

Opplæringsloven § 8-2 og andre relevante regler i opplæringsloven og forskrift, herunder fag- og timefordelingen, gir skolene god anledning til både organisatorisk og faglig differensiering. Osloskolene oppfordres til å utnytte dette handlingsrommet i opplæringsloven for å tilpasse undervisningen både til høyt presterende elever og de andre elevene. Organisatorisk differensiering i vanlig opplæring og ulike former for tidsavgrenset nivådelt undervisning, blant annet kurs, benyttes for å styrke elevenes mestring og faglig utvikling.

Forsering og talenttilbud i Osloskolen

Alle elever skal få opplæring på sitt nivå. Elever på barnetrinnet med særlig talent i enkeltfag får muligheten til å avslutte grunnskolefaget tidligere enn på 10. trinn. Elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring får undervisningstilbud på høyere nivå innen realfag og språkfag. Elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring som trenger ekstra utfordringer, får undervisningstilbud på høyere nivå innen realfag og språkfag. 255 elever på ungdomstrinnet, hovedsakelig 10. trinnselever, fullførte engelsk eller matematikk på videregående nivå med standpunktarakter/eksamen skoleåret 2015–2016. Elevene kan forserer fagene videre i videregående opplæring, og det betyr at det i år er både ungdomstrinnselever og elever på Vg1 som gjør seg ferdig med matematikk på videregående nivå som resultat av forsering.

Oslo kommune ved Utdanningsetaten samarbeider med Universitetet i Oslo (UiO) om et eget tilbud i matematikk¹ for elever i videregående opplæring. Elevene møter til undervisning på UiO på ettermiddagstid og kan avlegge eksamen som kan inngå i en universitetsgrad.

Det er iverksatt egne tilbud om faglig fordypning i matematikk for elever på 8. og 9. trinn med høy kompetanse og særlig interesse for faget. Tilbudet gis på utvalgte grunnskoler etter ordinær skoletid to timer i uken. Som en del av Sommerskolen Oslo kan elever delta på avanserte kurs i realfag på UiO.

Andre tilbud til høytpresterende elever

Det er iverksatt ulike alternative opplæringsmodeller innenfor videregående opplæring, som også har til hensikt å rekruttere elever med forutsetninger for å nå lenger enn et ordinært løp legger opp til. En av disse modellene er fireårig løp som fører frem til både yrkes- og studiekompetanse (YSK) innen utdanningsprogrammene bygg- og anleggsteknikk og helse- og oppvekstfag ved Kuben videregående skole. Det gjennomføres forsøk med toårig studiespesialisering ved Hersleb videregående skole.

Kurs for lærere om elever med stort læringspotensial

Utdanningsetaten arrangerer kurs om temaene for lærere i Osloskolen. Et eksempel er skoleringen av praksislærere og lærerspesialister. Her får deltakerne et eget kurs med praktiske eksempler på hvordan man identifiserer elever med et stort læringspotensial, hvilke læringsbehov disse har, og hvordan lærerne i sitt arbeid med elevene kan tilrettelegge/differensiere undervisning som sikrer deres læring og prestasjonsutvikling. Kunnskap om elevgruppen vil også bli inkludert i lederopplæringen.

Kilde: Utdanningsetaten i Oslo

¹ Dette er også tilbud til elever i Akershus

faget har vist at dersom lærere er utrygge i faget, kan det føre til at elevene får dårligere resultater.»

Faglig og fagdidaktisk kompetanse er utgangspunktet for å kunne undervise i fag. I tillegg må læreren forstå prinsipper for læring og kunne analysere elevenes ståsted og behov. Utvalget er opp-

tatt av at den aller viktigste betingelsen for kvalitet i undervisningen er hva læreren gjør i klasserommet. Forbedring av undervisningspraksis er vanskelig. Det er krevende å endre rutiner og vaner, men lærernes utprøving og evaluering av nye måter å undervise på har størst effekt på kvalitets-

utvikling av undervisningen.²⁵ Profesjonen må samlet anerkjenne at det er behov for differensiert undervisning av høy kvalitet.

Mange innspill utvalget har fått, påpeker at kunnskapsnivået om elever med stort læringspotensial er så lavt at det er behov for at noen lærere får fordypning og kunnskap som kan spres på egen skole. Utvalget ser at det vil være behov for lærere med spesialkompetanse på hver skole – eventuelt hos hver skoleeier med spesiell kompetanse om identifisering og tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial. Utvalget ser at det kan være hensiktsmessig med en ressursperson i en overgangsfase inntil alle lærere har tilegnet seg nødvendig kompetanse på elevgruppen. Dette bør ses i sammenheng med alternative karriereveier for lærere og utprøving av lærerspesialistordningen og andre tiltak i *Lærerloftet*.²⁶ Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial bør inn i videreutdanningstilbud for lærere i alle fag. Lærere som tilegner seg kunnskap om elever med stort læringspotensial, må inkluderes i skoleledelsens plan for profesjonsutvikling for alle lærerne. Dette betyr tid til å observere undervisning, veilede og formidle til kolleger.

På bakgrunn av innspill utvalget har fått i løpet av sitt arbeid, er det behov for å tydeliggjøre følgende forventninger til læreren:

- Kunnskap om hva som kjennetegner elever med stort læringspotensial
- Kunnskap om betydningen av og hvordan tilrettelegge for tilpasset opplæring for *alle* elever
- Kunnskap om:
 - Prinsipper for læring
 - Identifisering og anerkjennelse
 - Organisatorisk differensiering
 - Pedagogisk differensiering
- Kunne omsette kunnskap til praksis og utprøving av metoder for økt læring for elevene
- Etablere systemer for å følge med på progresjon og utvikling
- God dialog i skole-hjem-samarbeidet om elevens læring og utvikling

Tiltak for å støtte læreren:

- Tydeliggjøring og konkretisering av hvem som er aktører rundt læreren
- Kartleggingsverktøy, veiledningsmateriell og ressurser som støtter arbeidet med punktene over
- Videreutdanning og etterutdanning

²⁵ Wiliam 2014

²⁶ Kunnskapsdepartementet 2014

7.2 Tverrinstitusjonelt samarbeid

En av forutsetningene forskningsoppsummeringen trekker frem, handler om tverrinstitusjonelt samarbeid.²⁷ Samarbeid mellom profesjoner og institusjoner i forbindelse med identifisering av elever med stort læringspotensial, men også ved utvikling og tilrettelegging av undervisningstiltak for denne elevgruppen er nødvendig. Gjennom tverrinstitusjonelt samarbeid er det mulig å utnytte handlingsrommet, mulighetene og kompetansen som finnes på tvers av profesjoner i sektoren.²⁸ Lærernes kjerneoppgaver er undervisning, vurdering og for- og etterarbeid knyttet til undervisning. Samtidig er det en rekke oppgaver på skolen som krever en kompetanse som andre yrkesgrupper enn lærerne har. Mange av disse oppgavene handler om skolens psykososiale miljø og utfordringer som enkeltelever bærer med seg. Behovet for spesialpedagogisk, sosialpedagogisk og helsefaglig kompetanse på skolen er stort. Andre yrkesgrupper må fylle sentrale kompetansebehov og støttefunksjoner i det daglige.

Samarbeid for å bedre elevens totalsituasjon

Både elever og lærere uttrykker bekymring over prestasjonspresset mange elever opplever i grunnskolen og i videregående opplæring. Prestasjonspresset er et resultat av verdier og forventninger som elevene opplever både i og utenfor skolen.²⁹

En undersøkelse viser at de elevene som opplever det største presset, uavhengig av hvordan elevene gjør det på skolen, rapporterer om mer nedstemthet, sterkere utmattelse og lavere selvverd enn andre elever. Det betyr at det økende prestasjonspresset i skolen har negative konsekvenser for den mentale helsen til mange elever.³⁰

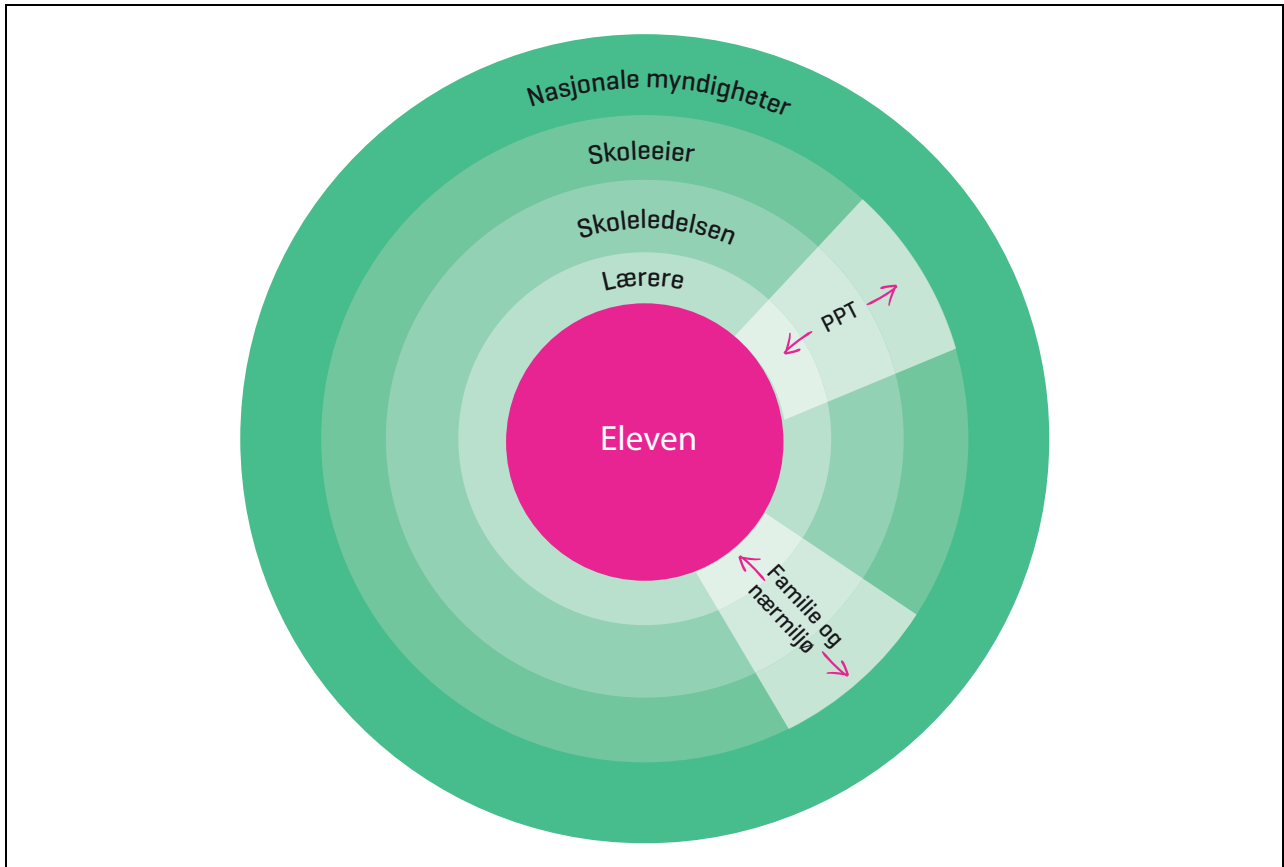
Utvalget har fått innspill fra rådgivere ved skoler som vitner om viktigheten av at flere ulike profesjoner og personer samarbeider for at elevene – også elever som presterer høyt – får en god totalsituasjon som utgangspunkt for en sunn læringskultur: «Dyktige elever gir større behov for helsetjenester. Elevene er superstressa og livredde for ikke å få 6 i alle fag. Karakterstresset er bunnet i at om de tar fag de får fem i, trekker det ned snittet og kan lukke noen dører for videre studier.»

²⁷ Aktuelle institusjoner kan være: skole, Statped, kompetansesentre, PPT, BUP, bedrifter, foreninger, helsestasjoner

²⁸ Børte mfl. 2016

²⁹ Skaalvik og Federici 2015

³⁰ Skaalvik og Federici 2015



Figur 7.6 For å sikre kvalitetsvurderinger knyttet til elevens læring og utvikling må personer og institusjoner rundt eleven fylle sine roller, ta ansvar og samhandle.

Tverrinstitusjonelt samarbeid skal styrke dialogen om og med eleven slik at eleven skal få realisert sitt læringspotensial i et godt læringsmiljø (figur 7.6).

Samarbeid mellom skole og PPT

Utvalget har fått mange innspill om behovet for tettere og bedre samarbeid mellom skolen og PPT, og mange lærere ønsker mer veiledning og støtte. Både skolen og PPT uttrykker at de trenger mer kunnskap om elever med stort læringspotensial, og hvordan tilpasse undervisningen for disse elevene, se kapittel 5.

Kommunikasjon på tvers av institusjoner

For å sikre tverrinstitusjonelt samarbeid må det legges til rette for utveksling av informasjon og kommunikasjon på tvers av institusjoner. For eksempel kan et godt utgangspunkt for samarbeid om utviklingsbehovet til elever med stort læringspotensial på tvers av skoletrinn være felles utvikling av individuelle opplæringsplaner, oppfølgingsplaner eller handlingsplaner.

Ved tiltak knyttet til akselerasjon – for eksempel at en elev hopper over et klassetrinn, eller følger undervisningen i bestemte fag på et høyere nivå (forsering) – kan det være nødvendig at lærere på barnetrinnet samarbeider med lærere på ungdomstrinnet, eller at lærere på ungdomstrinnet samarbeider med lærere i videregående opplæring. Samarbeid mellom lærere på tvers av barnetrinn, ungdomstrinn og videregående vil også støtte elevenes overgang mellom de ulike trinnene. Dette kan være kritiske faser for elevene, og samarbeid og dialog om elevenes behov vil være spesielt viktig.

Gode overganger

Gode overganger mellom skoleslag og fleksibel infrastruktur er avgjørende for elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Men det forutsetter systematikk i samarbeidet mellom barnehage og skole og mellom kommune og fylkeskommune. Samarbeid og dialog med hjemmet og eleven selv må inkluderes i arbeidet med gode overganger.³¹

³¹ Kunnskapsdepartementet 2016b

I Prinsipper for opplæringen³² går det frem at samarbeidet mellom barnehage og skole og mellom hovedtrinnene i opplæringen bør være systematisk for å lette overgangene i opplæringsløpet. Tidlig identifisering er viktig for barnas opphold i barnehagen, sosialisering med jevnaldrende og ved overgangen fra barnehage til skole. Hvis barn med stort læringspotensial blir oppdaget og identifisert i barnehagen, kan lærere allerede på 1. trinn sikre tilpasset opplæring og legge et grunnlag slik at elevene får utnyttet og utviklet sitt potensial. På den måten kan lærere forebygge og sikre at elevene ikke mister motivasjonen for læring underveis og blir en del av frafallsstatistikken i videregående opplæring: «Fra første skoledag tenker vår skole på én ting: Vi skal forebygge frafall i videregående, og det jeg gjør i dag, hjelper elevene mine om 11 år.» (Innspill fra en lærer på 1. trinn)

Elever med stort læringspotensial er en sosialt utsatt gruppe som skolen må ivareta i likhet med at de ivaretar alle de andre elevene. Ved å utvikle et begrepsapparat og kartleggingsverktøy skapes det et handlingsrom for å identifisere elever med stort læringspotensial og en mulighet for tverrinstitusjonelt samarbeid basert på en felles forståelse.³³

Tidligere kunnskapsoversikter har vist at et felles prosjekt eller objekt å samarbeide om er viktig for produktivt samarbeid på tvers av institusjoner og profesjoner.³⁴

Utvalget innser at dersom samarbeidet mellom skolen og andre institusjoner skal styrkes, må PPT, rådgivningstjenesten og skolehelsetjenesten ha tilstrekkelig med ressurser og mer kunnskap om elevgruppen.

7.3 Kvalitet i prosesser og realisering av fremragende læringsmiljø

Utvalget er enige om at det ikke finnes en enkel vei til målet om at alle elever med stort læringspotensial skal få et bedre skoletilbud og prestere på høyt og avansert nivå. Det er et langsiktig arbeid med kvalitetsutvikling for fremragende læringsmiljø for alle som er veien å gå. Det handler om implementeringskvalitet og om hvordan jobbe målrettet for å endre situasjonen, noe utvalget formulerer som de tre systemerkjennelsene i utvalgetes hovedbudskap (kapittel 1).

³² Kunnskapsdepartementet 2006

³³ Børte mfl. 2016

³⁴ Lillejord mfl. 2015

Forskningsoppsummeringen viser til studier om implementering som sier at gjennomtenkte og effektive implementeringsstrategier på flere nivåer, er essensielt for ethvert systematisk forsøk på å ta forskningskunnskap i bruk i praksis. Implementering består av et sett komplekse aktiviteter, og det er derfor ikke mulig å konkludere med en universell oppskrift på hvordan prosesser og innføring av tiltak skal gjøres.³⁵ Metastudier av implementeringsforskning som ble brukt i forbindelse med evalueringen av Kunnskapsløftet,³⁶ viste at bærekraftige, systemiske reformer forutsetter gode koblinger mellom de ulike styrings- og forvaltningsnivåene. Sentrale, systemiske forbindelseslinjer er:

- Dialog og partnerskap mellom nivåene
- Felles forståelse av reformen mellom aktører på ulike nivåer
- Et tydelig og gjennomgående ansvarsregime
- Tilslutning til reformens målsettinger og tillit til reformens virkemidler på underliggende nivå
- Finansiell og politisk oppfølging og insentiver
- Kompetanseutvikling på det operative nivået
- Lokalt lederskap og engasjement fra skoleeiere, lærere og lokalpolitikere
- Tillit mellom aktørene på og mellom de ulike nivåene
- Kobling mellom nye tiltak og etablert praksis.³⁷

Utvalget mener disse forutsetningene må innfris for at styring skal virke fra intensjon til praksis.

7.4 Oppsummering og vurdering

Utvalget legger vekt på at det først er gjennom et fremragende læringsmiljø at alle elevene vil sikres optimaliserte forutsetninger for læring og utvikling. Dette krever utstrakt profesjonssamarbeid og ledere som er tett på elevenes og lærernes læring. Det er behov for forventninger, støtte, samarbeid og dialog på alle nivåer i utdanningssektoren. Implementering av anbefalte tiltak handler i denne sammenheng om systematisk kvalitetsutvikling.

Utvalget anbefaler at skoleeiere sørger for å bygge kapasitet på den enkelte skole og mellom skoler slik at det arbeides systematisk med oppfølging av elever med stort læringspotensial.

³⁵ Børte mfl. 2016

³⁶ Aasen mfl. 2012, s. 18

³⁷ Aasen mfl. 2012, s. 18

Lærerkompetanse er avgjørende for kvaliteten på undervisningen, og utvalget anbefaler å vurdere utvidelse av lærerspesialistordningen. Dette både for å øke kunnskap om elever med stort læringspotensial og for å sikre at skolen har spesialisert fagkompetanse. Utvalget anbefaler også at nasjonale myndigheter sørger for at tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial inkluderes som tema i:

- Skoleleder- og lærerutdanning og utdanning i spesialpedagogikk, utdanning til PPT
- Videreutdanning.

I tillegg anbefaler utvalget at nasjonale myndigheter sørger for at det utvikles kompetanseprogram for PPT og spesialpedagogisk institusjoner om lærevansker hos barn og unge med stort læringspotensial.

For at alle elever skal kunne ta ut sitt fulle læringspotensial, må det skapes et kretsløp med større sammenhenger i alle retninger i utdanningssystemet: mellom forskning, lærerutdanningen, skoleeierskap, skoleledelse og undervisningspraksis. Det må være sammenheng mellom de ulike nivåene fra barnehage til høyere utdanning. Dette vil ikke bare komme elever med stort læringspotensial til gode, men bidra til økt kvalitet for *alle* elever. Å skape denne sammenheng ser utvalget som en kompleks oppgave, og kompleksiteten kan best møtes med kunnskap, kompetanse og et felles målbilde som deles mellom de ulike aktørene i grunnopplæringen. Elever med stort læringspotensial trenger å bli møtt med tilpasset opplæring som kan være med på å realisere deres utviklingspotensial.

Kapittel 8

Økonomiske, administrative og andre konsekvenser

I mandatet er utvalget bedt om å utrede anbefalingene og de økonomiske konsekvensene av forslagene til tiltak, i tillegg til andre forhold omtalt i de ulike kapitlene:

«Utvalget skal vurdere forutsetninger, og foreslå konkrete tiltak, for at flere elever skal prestere på høyt og avansert nivå i grunnopplæringen og for at høyt presterende elever skal få et bedre skoletilbud. Utvalget skal vurdere og komme med anbefalinger om hvordan et variert og tilpasset undervisningstilbud for høyt presterende elever kan gis innenfor den ordinære opplæringen, men også vurdere særskilte pedagogiske tiltak spesielt tilrettelagt for gruppen eller enkeltelever. Utvalget må vurdere organisatoriske, pedagogiske, didaktiske, sosiale, juridiske og økonomiske forhold. [...] Minst ett av utvalgets alternativer skal kunne realiseres innenfor dagens ressursrammer».

Utvalget har analysert anbefalingene og vurdert hvilke tiltak som vil påvirke målsettingen i mandatet i størst mulig grad. Utvalget mener anbefalingene henger sammen og at de samlet sett vil gi bedre tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial.

I utgangspunktet skal skolene gi tilpasset opplæring til alle elever – også elever med stort læringspotensial – og målet i mandatet kan derfor anses som et krav som direkte kan adresseres til skoleeiere om å realisere dette innenfor dagens administrative og økonomiske rammer. Utvalget ser likevel behovet for tiltak på både kort og lang sikt for å øke kunnskap om elevgruppen, og for å øke kompetansen hos skoleeiere, skoleledere, lærere og ansatte i PPT. Behovet for kompetanseutvikling som omhandler elever med stort læringspotensial, og hvordan tilrettelegge undervisningen for disse elevene, er gjennomgående og tydelig formidlet til utvalget fra samtlige aktører. Det er behov for å endre praksis på skolene.

Forutsetningene for å sikre et bedre skoletilbud for elever med stort læringspotensial, slik de er formulert i denne utredningen, krever at nasjonale myndigheter prioriterer tematikken, formidler praksiseksempler, tydeliggjør handlingsrommet og stimulerer til samarbeid mellom forskningsmiljøer, lærerutdanningen og skole. Dette krever økonomiske og administrative ressurser.

I vurdering av eventuelle konsekvenser ønsker utvalget å understreke at konsekvensene er store dersom det *ikke* settes inn tiltak for elever med stort læringspotensial. De negative konsekvensene ved å ikke endre undervisningen for å møte behovet hos elever med stort læringspotensial, er omfattende og alvorlige både for enkelt eleven og for samfunnet.

8.1 Overordnet om økonomiske konsekvenser

Utvalgets anbefalinger handler ikke primært om flere penger. En rekke av utvalgets anbefalinger vil likevel isolert sett være forbundet med behov for økte bevilgninger. Vurderingen er likevel at det kan oppnås vesentlige synergier i den samlede ressursutnyttelsen, slik at utgifter totalt sett vil kunne holdes innenfor eksisterende økonomiske ramme. Utvalgets oppgave har imidlertid ikke omfattet å utarbeide en ferdig plan for implementering av anbefalingene. Utvalget har derfor ikke foretatt detaljerte beregningsoverslag eller anvist finansieringsmuligheter i forbindelse med alle anbefalingene.

Det er først og fremst graden av ambisjoner og omfanget av tiltakene det besluttes å iverksette, som legger premisser for kostnadsomfanget.

Vi har valgt å dele anbefalingene i to ulike lister. Den første listen viser de tiltakene vi mener kan realiseres innenfor dagens ressursramme. Den andre listen viser tiltak som trenger ekstra midler for å kunne iverksettes.

8.1.1 Anbefalte tiltak som kan iverksettes innenfor dagens ressursrammer

Nasjonale myndigheter:

- Justerer opplæringsloven § 1-3 for å tydeliggjøre at lovbestemmelsen også inkluderer elever med stort læringspotensial.
- Tydeliggjør handlingsrommet i dagens regelverk for skoleledere, skoleeiere og fylkesmannen, for eksempel gjennom nasjonale kompetanseutviklingstiltak som Regelverk i praksis og RefLex.
- Sørger for at progresjonsbeskrivelsene i veiledningene til læreplaner for fag skal vise eksempler på kompetanse på høyt og avansert nivå og gi støtte til lærerens arbeid med å tilpasse undervisningen for elever med stort læringspotensial. Utviklingen av beskrivelsene må skje parallelt med fagfornyelsen i Kunnskapsløftet.
- Konsentrerer ressurser til forskning dedikert til elevgruppen. Kritiske faktorer er sterke forskningsmiljøer og at forbindelser mellom forskning, lærerutdanning og skole styrkes for å påvirke praksis i klasserommet.
- Sikrer at forskning koordineres og formidles til sektoren.
- Vurderer tiltak for å sikre at skoleeiere samarbeider og tar ansvar for tilbud om forsering til aktuelle elever.
- Sørger for at tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial inkluderes som tema i nasjonale satsinger og veiledningsmateriell.
- Sørger for at tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial inkluderes som tema i:
 - Skoleleder- og lærerutdanning og utdanning i spesialpedagogikk, utdanning til PPT
 - Videreutdanning

Skoleeiere:

- Bygger kapasitet på den enkelte skole og mellom skoler slik at det arbeides systematisk med oppfølging av elevenes læring.
- Tar ansvar for at skoler og PPT har kompetanse i og ressurser til å identifisere elever med stort læringspotensial og tilpasse opplæringen for dem.

Skoleledere:

- Tar i bruk eksisterende forskning og tilrettelegger for fleksibel organisering for elever med stort læringspotensial.

Lærere:

- Bruker forskningsbasert kunnskap og varierer undervisningsmetoder gjennom for eksempel dybdelæring og berikelse.

8.1.2 Anbefalte tiltak som kan kreve ekstra bevilgninger for å kunne iverksettes

Forskningsmiljøer:

- Utfører forskning av høy kvalitet om elever med stort læringspotensial i tett kobling og samarbeid med lærerutdanning og skoler.

Nasjonale myndigheter:

- Sørger for at det utvikles digitale læringsressurser for elever som blant annet ivaretar dybdelæring i alle fag.
- Sørger for utvikling og bruk av e-læringsmodul for skole og PPT og for å øke kompetanse om elever med stort læringspotensial.
- Vurderer utvidelse av lærerspesialistordningen til å inkludere kunnskap om elever med stort læringspotensial.
- Utvikler kunnskapsbasert kartleggings- og veiledningsmateriell for identifisering og didaktiske råd i fag for skoler, kommuner og PPT.
- Sørger for at det utvikles kompetanseprogram for PPT og spesialpedagogiske institusjoner om lærevansker hos barn og unge med stort læringspotensial.
- Kartlegger og evaluerer systematisk effekter av tiltak for elever med stort læringspotensial hvert fjerde år.

8.1.3 Utvalgets vurdering av tiltakenes økonomiske og administrative konsekvenser

I det følgende vil utvalget antyde kostnadsoverslag for noen av de anbefalingene vi mener raskt kan settes i gang. Vi vil minne om at kostnadene styres av ambisjonsnivå.

Utvikling av kunnskapsbasert kartleggings- og veiledningsmateriell for identifisering og didaktiske råd i fag bør gis som oppdrag til Utdanningsdirektoratet som igjen engasjerer de nasjonale sentrene og relevante forskningsmiljøer. Utvalget ser at det i utarbeidelsen av didaktiske råd kan være hensiktsmessig å begynne med noen fag, for eksempel engelsk, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag. I forbindelse med oppfølging av Meld.

St. 28 (2015–2016) bør det utvikles ressurser som tydeliggjør og eksemplifiserer hvordan de reviderte læreplanene kan realisere progresjon for elever med stort læringspotensial. Utvalget vil antyde et kostnadsoverslag på 5 mill. til dette i 2017.

Utviklingen av e-læringsmodul for lærere for å øke kompetansen om elever med stort læringspotensial bør gis i oppdrag til Utdanningsdirektoratet. Direktoratet må sørge for at modulen har faglig kvalitet, og at fagmiljø og teknisk utviklingsmiljø sammen kan utvikle opplæringsmoduler som kan brukes av skoler og PPT i hele landet. Utvalget er opptatt av at modulen bør basere seg på erfaringer fra skolebasert MOOC¹ der utgangspunktet er at det er et samlet personale som bruker e-læring i sitt utviklingsarbeid. Utvalget vurderer at et rimelig kostnadsoverslag er 20 mill. i 2017.

Konsentrerer ressurser til forskning dedikert til tematikken knyttet til elever med stort læringspotensial handler om å konsentrere ressurser til forskningsmiljøer som kan designe forskning som vil få betydning for praksisendring på skolen. Utvalget er opptatt av at det er avgjørende hvordan forskningsmiljøene samhandler med praksisfeltet før, under og etter forskningen. Forskningen må oppleves som relevant for skoleledere og lærere, og resultater og funn må gjøres tilgjengelig for skolene. Nasjonale myndigheter bør sikre at forskningsprosjektene koordineres slik at de kan komme skoler og elever i hele Norge til gode. Dette vil kreve bevilgning av forskningsmidler og noe administrasjonsressurser. Utvalget setter ingen kostnadsramme for tiltaket, da det kan igangsettes på mange ulike ambisjonsnivåer.

Å utvikle digitale læringsressurser for elever som blant annet ivaretar dybdelæring i alle fag kan gis i oppdrag til Senter for IKT i utdanningen eller Utdanningsdirektoratet, som igjen må engasjere relevante miljøer. Utvalget mener det er viktig å bruke erfaringer fra Den virtuelle matematikk-skolen og utvide tilbudet til flere fag. Utvalget setter ingen kostnadsramme for tiltaket, da det kan igangsettes på mange ulike ambisjonsnivåer.

8.2 Oppsummering og prioritering

Innledningsvis i utredningen presenterer utvalget tre systemerkjennelser, og denne utredningen er ment å gi retning for hva som bør gjøres for å

endre dagens situasjon for elever med stort læringspotensial formulert i disse erkjennelsene, jf. kapittel 1. Vi løfter en rekke anbefalinger for å sikre at flere elever presterer på et høyt og avansert nivå, og for at elever med stort læringspotensial skal få en bedre skolehverdag og dermed realisere sitt potensial. Alle anbefalte tiltak anser vi som viktige, og de må ses i sammenheng, men utvalget mener likevel at noen tiltak er viktigere enn andre. Tiltakene er, som utredningen viser, både langsiktige og kortsiktige, omfattende og mer enkle å realisere. Felles for alle anbefalingene er at de støtter opp om hovedideen om at det er gjennom tilpasset opplæring, fremragende læringsmiljø og kollektiv profesjonsutvikling at vi når målsettingene for elever med stort læringspotensial.

Utvalget ønsker spesielt å legge vekt på anbefalinger som gir økt kunnskap til lærere og PPT. Dette for å møte et stort behov og fordi utvalget mener at kunnskap påvirker holdninger og kultur på skolene. Det aller viktigste er at lærere har kompetanse i å differensiere undervisningen og alltid har elevens læring som utgangspunkt for planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen.

Hva skal så skje i norsk skole etter at anbefalinger i utredningen er iverksatt? Kan vi om ti år se effekter av denne utredningen? Det hadde vært ønskelig å kunne komme med en konkret oppskrift på hvordan flere elever skal prestere på høyt og avansert nivå, og hvordan elever med stort læringspotensial skal få et bedre skoletilbud, for så å servere et sett med indikatorer for hvordan vi kan måle om tiltakene har gitt ønsket resultat. En slik oppskrift og tilhørende målingsverktøy finnes ikke. Det handler ikke om enkelttiltak isolert, men om kvalitet i alle deler av opplæringen. Det handler om å skape og utvikle kultur for læring. Ulike faktorer påvirker elevens utvikling, og det er vanskelig å skille disse faktorene fra hverandre for å sikre at det som måles, faktisk gir svar på spørsmålet som stilles. Det er utfordrende å måle kulturendring. Utvalget anbefaler at nasjonale myndigheter hvert fjerde år systematisk kartlegger og evaluerer effekter av tiltak for elever med stort læringspotensial.

Ulike kilder som for eksempel Elevundersøkelsen, eksamensresultater, nasjonale prøver, Foreldreundersøkelsen og internasjonale studier, sammen med den enkelte skoles innsikt i elevenes læring, kan gi viktig informasjon vi trenger for å vurdere om vi når målene.

¹ Den nasjonale satsingen *Vurdering for læring* har utviklet og tilbyr en skolebasert MOOC (Massive Open Online Courses)

Kapittel 9

Referanser

- Aasen, A. M., Nordahl, T. Mælan, E.N., Drugli, M.B. og Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse. Et komplekst fenomen*. Oppdragsrapport, Høgskolen i Hedmark. Hentet fra: <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/relasjonsbasert-klasseledelse-hihm-00000002.pdf> (Lest: 06.12.15).
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. og Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. NIFU Rapport 20/2012. Oslo: NIFU.
- Afdal, W. H. (2012). *Constructing knowledge for the teaching Profession. A comparative analysis of policymaking, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Anmarkrud, Ø. og Bråten, I. (2012). *Naturally-Occurring Comprehension. Strategies Instruction in 9th-Grade Language Arts Classrooms*. Scandinavian Journal of Educational Research.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf (Lest 06.12.15).
- Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C. og Dickenson, M. (2008). *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. Hentet fra: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=9e5l5LR-Wx3c%3d&tabid=2402&portalid=0&mid=4458> (Lest 06.12.15).
- Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C. og Dickenson, M. (2012). Improving the educational achievement of gifted and talented students: A systematic review. *Talent Development & Excellence*, 4(1), s. 33–48.
- Bakken, A. (2010). *Prestasjonsforskjeller i kunnskapsløftets første år — kjønn, status og foreldres utdanning*. [Rapport 9/2010] Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2014). *Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn*. Oslo: NOVA.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. og Wiliam, D. (2006). *Assessment for learning: putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Blåsmo, T. (11.06.16). Vil satse på evnerike elever. *Budstikka*. Hentet fra: <http://www.budstikka.no/evnerike-elever/skole/lommedalen/vil-satse-pa-evnerike-elever/s/5-55-326659> (Lest 12.06.16).
- Boaler, J., Wiliam, D. og Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping disaffection, polarization and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26 (5), 631.648.
- Bordvik, M. (07.08.2013). Flytter familien til Danmark fordi datteren får for lite utfordring i norsk skole. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/norge/Flytter-familien-til-Danmark-fordi-datteren-far-for-lite-utfordring-i-norsk-skole-112736b.html> (Lest 12.01.16).
- Brandmo, C. (2014). Metakognisjon og selvregulert læring. I Stray, J. H. og Wittek, L. (red.). *Pedagogikk — en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Breivik, L. M. og Gunnulfsen, A. E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge* Vol. 10, Nr. 2.
- Bunting, M. (2015). *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bærum kommune. (2015). *Evnerike barn og unge i Bærumsskolen*. Hentet fra: www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/digitalressursperm-om-evnerike-elever-290415.pdf (Lest 06.11.15).
- Børte, K., Lillejord, S. og Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.

- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N. og Carlsten, T. C. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere. Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. [Rapport 41/2014] Oslo: NIFU.
- Clark, B. (2012). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at School and at Home*. Los Angeles: Pearson Publishing House.
- Cooke, S. F. og Bliss, T. V. P. (2006). Plasticity in the human central nervous system. *Brain*, 129(7), 1659–1673.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Creativity. Flow and the Psychology of discovery and innovation*. New York: Harper Perennial.
- Daal, V. v., Solheim, R. G., og Gabrielsen, N. N. (2011). *Godt nok? Norske elever leseferdighet på 4. og 5. trinn PIRLS 2011*. Stavanger: Universitetet i Stavanger/Lesesenteret.
- Dumont, H. og Istance, D. (2010). Analyzing and designing learning environments for the 21st century. I Dumont, H. Istance, D. og Benavides, F. (red.). *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dælien, M. og Eriksen, I. M. (2015). *Det tenner en gnist. Evaluering av valgfagene på ungdomstrinnet*. [Rapport 2/2015] Oslo: NOVA.
- Education Scotland. (2016). *Personalised learning. Transforming lives through learning*. Hentet fra: www.educationscotland.gov.uk/Images/PersonalisedLearning3_tcm4-871710.pdf (Lest 06.12.15).
- Education Scotland. (2015). *How good is our School? 4.th Edition*. Hentet fra: www.educationscotland.gov.uk/Images/HGIOS4_tcm4-870533.pdf (Lest 06.12.15).
- Eurydice. (2006). *Specific Educational measures to promote all form of giftedness at school in Europe. Working paper*. European Commission. Hentet fra: http://www.indire.it/luca-bas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_-_giftedness_EN.pdf (Lest 06.12.15).
- Feldhusen, J. F., Dai, D. Y. og Clinkenbeard, P.R. (2000). Dimensions of competitive and cooperative learning among gifted learners [Electronic version]. *Journal for the Education of the Gifted*, 23, 328-342.
- Fiskestrand, Å. og Rimeslått, E. (2009). *Veien til toppidrett*. Oslo: Gyldendal.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able*. London: The Stationery Office.
- Freeman, J., Raffan, J. og Warwick, I. (2010). *Worldwide provision to develop gifts and talents. An international survey*. Hentet fra: <http://joanfreeman.com/pdf/towereport2.pdf> (Lest 06.12.15).
- Fullan, M. (2011). *Change Leader – Learning to do what matter most*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fylkesmannen i Rogaland. (2013). *Tiltak for dei evnerike barna i skolen* Hentet fra: <https://www.fylkesmannen.no/Rogaland/Arkiv--Nyheiter/Tiltak-for-dei-evnerike-barna-i-skolen/> (Lest: 06.04.16).
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. I Sternberg, R. J. og Davidson, J. E. (red.). *Conceptions of giftedness* (pp. 98-119). New York: Cambridge University Press.
- Gamlem, S., M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gaze, R. M., og Taylor, J. S. H. (1987). *Plasticity in the nervous system*. The Oxford Companion to the Mind, Oxford University Press, Oxford, 623-628.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. og Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK og APP 2016– Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet fra: http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf (Lest: 06.04.16).
- Gjerustad, C. og Waagene, E. (2015). *Spørsmål til skole – Norge våren 2015. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Rapport 19/2015. Oslo: NIFU.
- Gjone, G. og Onstad, T. (red.). (2000). *Mathema 2000. Festskrift til Ragnar Solvang*. Oslo: NKS-Forlag.
- Gottfried, A. E., og Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40, 179-183.
- Greeno, J. G. (2006). Learning in activity. I Sawyer, K (red.). *Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gross, M.U.M. (2004). *Exceptionally gifted children (2.utg.)*. London: Routledge Farmer.
- Grønmo, L. S., Jahr, E., Skogen, K og Wistedt, I. (2014). *Matematikk talenter i skolen – Hva med dem?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, L. S., Onstad, T. og Pedersen I. F. (2010). *Matematikk i motvind. TIMSS Advanced 2008 i videregående skole*. Oslo: Unipub.

- Grønmo, L. S., Onstad, T., Nilsen, T., Hole, A., Aslaksen H. og Borge I. C. (2012) *Framgang, men langt fram. Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2011*. Oslo: Akademika forlag.
- Grønmo, L.S. og Onstad T. (red.). (2012). *Mange og store utfordringer. Et nasjonalt og internasjonalt perspektiv på utdanning av lærere i matematikk basert på data fra TEDS-M 2008*. Oslo: Unipub
- Hatlevik, O. E. og Thronsen, I. (2015). *Læring av IKT Elevenes digitale ferdigheter og bruk av IKT i ICILS 2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. I *Review of Educational Research*. 77 (1).
- Heller, K. A., Perleth, C. og Lim, T. K. (2005). The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students. I Sternberg, J. R. og Davidson, J. E. (red.). *Conceptions of Giftedness*. Second Edition. Cambridge: USA.
- Hermann, S., Andersen, N. O., Birkving, K., Egebjerg, J., Kingo., L., Hindsholm, S. og Wilbek, U. (2011). *Talentudvikling. Evaluering og strategi af Arbejdsgruppen til talentudvikling i uddannelsessystemet*. Hentet fra: http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Vejledning/Fakta-om-vejledning/Nyheder-om-vejledning/~/_/UVMDK/Content/News/Udd/Folke/2011/Apr/~/_/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/110414_Talentrapport_-hele.ashx (Lest 16.10.15).
- Hodgson, J., Rønning, W. og Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T. og Roe, A. (2010). Lese- og læringsstrategier. I Kjærnsli, M. og Roe, A. (red.). *På rett spor – norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag i PISA 2009*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck T. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*.
- Idsøe, E. C. og Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Idsøe, E. C. (2014a). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2014b). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. Bunting, M. (red.) *Tilpasset opplæring i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Idsøe, E. C. (2015). Elever som allerede kan lese. *Bedre skole nr. 2*, 2015. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-1015/UTD-BS0215-WEB_Idsoe.pdf (Lest 06.12.15).
- Jang, H., Reeve, J. og Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588.
- Jensen, F. og Nordtvedt, G. (2013). Holdninger til matematikk. I Kjærnsli M, og Olsen, R. V. (red.). *Fortsatt en vei å gå. Norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*.
- Jenssen, E. S. (2011). *Tilpasset opplæring i norsk skole. Politikere, læreres og lederes handlingsvalg*. Avhandling for graden PhD, Universitetet i Bergen: Det psykologiske fakultet.
- Jenssen, E. S. og Lillejord, S. (2009). *Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis*. Oslo: Acta Didactica Norge.
- Johansson, L. (2016). *Profesjonssamarbeid for å tilpasse opplæringen for evnerike elever*. Hentet fra: <http://utdanningsforskning.no/artikler/profesjonssamarbeid-for-a-tilpasse-opplaringen-til-evnerike-elever/> (Lest 22.06.16).
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift til opplæringslova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Veileder. Fra eldst til yngst – samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Nytt utvalg om høyt presterende elever*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ekspertutvalg-om-karriereveiledning/id2403783/> (Lest 06.10.15).
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen. Strategi*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Veiledning om organisering av elevene Opplæringsloven § 8-2 m.m.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *LK06, Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra: www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/ (Lest 22.05.16).
- Kyed, O. (2015). *De intelligente børn. Børn med særlige forudsætninger*. København: Akademisk Forlag.

- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1998). *Ot.prp. nr. 46 (1997-98) Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Lie, S., Angell, C og Rohatgi, A. (2010). *Fysikk i fritt fall? TIMSS Advanced 2008 i videregående skole*. Oslo: Unipub.
- Lie, B. (2016). *Begavede barn – i barnehagealder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. og Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Malabou, C. (2009). *What should we do with our brain? (Perspectives in Continental Philosophy)*. USA: Fordham University Press.
- Mathisen, A. R og Olsen, M. H. (2016). Den doble klassifiseringen. Olsen, M.H. (red.) *Relasjoner i pedagogikken i lys av Baumans teorier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- McCoach, D. Betsy, og Siegle, Del. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-255.
- McCoach, D.B., og Siegle, D. (2008). Underachievers. In Carolyn Callahan and Jonathan Plucker (red.) *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 721-734). Prufrock Press.
- Mehlbye, J., Flarup, L. H., og Iversen, K. (2015). *Indsatser målrettet højt begavede børns faglige udvikling og trivsel*. KORA: Danmark.
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i Barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 28 (2015 - 2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Midling, A. S. (2014). *Viktig med ulik undervisning for å dyrke talentene*. (Intervju med Edvard og May-Britt Moser). Hentet fra: <http://gemini.no/2014/12/viktig-med-ulik-undervisning-for-a-dyrke-talentene/> (Lest 06.04.16).
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Understøttende undervisning*. Hentet fra: <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Understoettende-undervisning> (Lest 06.04.16).
- Mishra, J og Koehler, M. J. (2006). *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mitchel, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier*. Dafalo: Fredrikshavn.
- Moon, S. M. (2012). Personal talent development revisited. I Subotnik., R. F. Robinson., A, Callahan., C. M. og Gubbins., E. J. (red.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (pp. 165-176). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Mönks, F. J. (1992). Development of the gifted child: The issue of identification and programming. I Mönks, F. J. og Peters. W. A. M. (red.). *Talent for the future*. 191-202. Maastricht, The Netherlands: Assen.
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K. og Skogen, K. (2012). *Talent i skolen* (Norsk utgave). Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS.
- NOKUT. (2008). *Evaluering av ingeniørutdanningen i Norge i 2008. Sammendrag av viktige konklusjoner og anbefalinger*. Hentet fra: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_undanning/Evaluering/INGEVA/Rapporter/INGEVA_NOKUT_%20del%201%20Hovedrapport.pdf (Lest 06.06.16).
- NOKUT. (2016a). *Høy strykporsent på nasjonal deleksamen i matematikk*: Hentet fra: <http://www.nokut.no/no/Nyheter/Nyheter-2016/Hoy-strykporsent-pa-nasjonal-deleksamen-i-matematikk/#.V74HHU3VzIU> (Lest 26.06.16).
- NOKUT. (2016b). *Nasjonal deleksamen i matematikk for grunnskolelærerutdanningen*: Hentet fra: <http://www.nokut.no/no/Fakta/NOKUTs-publikasjoner/Oppsummeringer/Hoyere-utdanning/Nasjonal-deleksamen-i-matematikk-for-grunnskolelærerutdanningen/> (Lest 26.06.16).
- Nordenbo, S., Larsen, M, Tiftikçi, N. Wendt, R og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanse og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- NOU 2014: 7. *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 2. *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Nyström, P. (2016). Characteristics of high-performing students in mathematics. I Nordengen, M. og Thorsen, H. (red.). *Northern Lights on PISA and TALIS Nordic council of Ministers*. København: Nordic Council of Ministers Secretariat.
- OECD. (2013). *Education and social progress (ESP) Longitudinal study of skill dynamics*. Paris: OECD publishing.
- OECD. (2013a). *Educational Research and innovation. Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013b). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.
- Olsen, M. H. (2016). Relasjoner i pedagogikken. Olsen, M.H. (red.). *Relasjoner i pedagogikken - i lys av Baumans teorier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, M., Mathisen, A.R. og Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, M.H. og Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, R., Hopfenbeck, T. H., Lillejord, S og Roe, A (2013). *Elevenes læringssituasjon etter innføringen av ny reform. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*: <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Synteserapport%20RVO%20endelig%20jan%202013.pdf> (Lest 26.04.16).
- Ottestad, G., Throndsen, I., Hatlevik, O. og Roghati, A. (2014). *Digitale ferdigheter for alle? Norske resultater fra ICILS 2013*. Oslo: UiO.
- Pintrich, P.R. og Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Renzulli, J. (2005). The Three- Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. I Sternberg, J. R. og Davidson, J. E. (red.). *Conceptions of Giftedness*. Second Edition. Cambridge: USA.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, L. V. og T. Buland (red.). (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning og SINTEF.
- Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: Recognizing, understanding and reversing underachievement*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Skaalvik, E. og Federici, R.A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 3, 11-15.
- Skogen, K. (2014). *Læreren som talentutvikler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. og Smedsrud, J. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skolverket. (2015a). *Att arbeta med särskilt begåvade elever*. Hentet fra: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-begavade-elever-1.230661> (Lest 06.12.15).
- Skoleverket. (2015b). *Redovisning av uppdrag om att främja grund- och gymnasieskolors arbete med särskilt begåvade elever*. Hentet fra: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3426.pdf%3Fk%3D3426 (Lest 06.12.15).
- SNAP. (2007). *Guidance for addressing needs of Highly able pupils*: Hentet fra: http://www.educationscotland.gov.uk/resources/s/publication_tcm4623165.aspstrReferringChannel=educationscotland&strReferringPageID=tcm:4-615801-64&class=11+d86716 (Lest 06.12.15).
- Sousa, D. A. (2009). *How gifted brain learns*. California: Corwin.
- Sternberg, J. R. og Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of Giftedness*. Second Edition. Cambridge: USA.
- St.meld. nr 16 (2006-2007) ... og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Theilgaard, L. og Raaschou, N. (2013). *Københavnbarometeret 2011 – resultater og analyse*. København: Afdelingen for Pædagogisk Faglighed.
- The Welsh Government. (2015). *The Seren Network*: Hentet fra: <http://gov.wales/topics/educationandskills/learningproviders/seren/?lang=en> (Lest 06.12.15).
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special needs education. Adopted by the World conference on special needs education: Access and quality*. Hentet fra: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Lest 22.06.16).

- UNESCO. (1984). *Prospects - quarterly review of education. (Vol. XIV, No.2)*. Hentet fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000602/060274eo.pdf> (Lest 15.11.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Nettside om *Tilpasset opplæring*. Hentet fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/> (Lest 01.06.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Nettside om *Vurderingspraksis*. Hentet fra: <http://www.udir.no/vfl> (Lest 01.06.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). *Rundskriv Udir-01-2016 Fag- og trefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. Hentet fra: <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2016> (Lest 01.06.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2016d). *Utdannings-speilet. Tall og analyser av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Hentet fra: <http://utdanningsspeilet.udir.no/> (Lest 01.06.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2016e). *Tilsyn med veiledning skaper endring. Fylkesmennenes tilsyn med opplærings- og barnehageområdet i 2015*. Hentet fra: <http://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/tilsyn/oppsummering-av-fylkesmennenes-tilsyn-med-opplarings-og-barnehageområdet-i-2015.pdf> (Lest 01.06.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *RefLex - hjelp til å vurdere egen praksis*. Hentet fra: <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/tilsyn/egen-vurdering/reflex/> (Lest 01.06.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Periodisering i fag med lokalt gitt eksamen (plogging). Talningsuttalelse*. Hentet fra: <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/periodisering-i-fag-med-lokalt-gitt-eksamen-plogging/> (Lest 01.06.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Hva er regelverk i praksis?* Udirbeta. Hentet fra: <http://udirbeta.udir.no/hva-er-regelverk-i-praksis/> (Lest 01.06.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/> (Lest 01.06.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2013a). *Rundskriv Udir-04-2013 Elever som tar fag fra videregående opplæring på ungdomstrinnet*. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2013/Rundskriv_Udir-4-2013.pdf?epslanguage=no (Lest 01.06.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2013b). *Regelverk i praksis. Prosjektrapport Delprosjekt 2 Roller og ansvar*. Hentet fra: <http://udirbeta.udir.no/wp-content/uploads/2015/06/Regelverk-i-praksis-sluttrapport-DP2.pdf> (Lest 01.06.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2013c). *Veiledningsmaterieell. Felles nasjonalt tilsyn 2014-2017*. Hentet fra: <http://www.udir.no/PageFiles/79327/TILSYNSVEILEDER%20BOKMAL.pdf?epslanguage=no> (Lest 01.06.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Rapport fra felles nasjonalt tilsyn 2009. (Kontroll av forsvarlig system for organisering av elevene i grupper) og forslag til områder for nasjonalt tilsyn*. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Tilsyn/5/felles_nasjonalt_tilsyn_2009_rapport.pdf (Lest 01.06.16).
- Wendelborg, C. og Caspersen, J. (2016). *Høyt presterende elevers vurdering av læringsmiljøet. Analyser av Elevundersøkelsen 2013 og 2014*. Hentet fra: http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/hoyt-presterende-elever_rapport.pdf (Lest 06.04.16).
- William, D. (2015). *Løpende formativ vurdering*. Fredrikshavn: Dafalo.
- William, D. (2014). *Optimizing Talent: Closing Educational Gaps Worldwide*. Hentet fra: <http://www.dylanwilliamcenter.com/whitepapers/> (Lest 06.12.15).
- Winner, E., Goldstein, T. R. og Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. Paris: OECD Publishing.
- Yang, M. (2005). Investigating the structure and the pattern in self-regulated learning by high school students. *Asia Pacific Education Review*, 6(2), 162–169.

Norges offentlige utredninger

2015 og 2016

Statsministeren:

Arbeids- og sosialdepartementet:

NOU 2015: 6 Grunnlaget for inntektsoppgjørene 2015
NOU 2016: 1 Arbeidstidsutvalget
NOU 2016: 6 Grunnlaget for inntektsoppgjørene 2016

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet:

NOU 2015: 4 Tap av norsk statsborgerskap

Finansdepartementet:

NOU 2015: 1 Produktivitet – grunnlag for vekst og velferd
NOU 2015: 5 Pensjonslovene og folketrygdreformen
IV NOU 2015: 9 Finanspolitikk i en oljeøkonomi
NOU 2015: 10 Lov om regnskapsplikt
NOU 2015: 12 Ny lovgivning om tiltak mot hvitvasking og terrorfinansiering
NOU 2015: 14 Bedre beslutningsgrunnlag, bedre styring
NOU 2015: 15 Sett pris på miljøet
NOU 2016: 2 Endringer i verdipapirhandelloven – flagging og periodisk rapportering
NOU 2016: 3 Ved et vendepunkt: Fra ressursøkonomi til kunnskapsøkonomi
NOU 2016: 5 Omgåelsesregel i skatteretten
NOU 2016: 11 Regnskapslovens bestemmelser om årsberetning mv.

Forsvarsdepartementet:

NOU 2016: 8 En god alliert – Norge i Afghanistan 2001–2014

Helse- og omsorgsdepartementet:

NOU 2015: 11 Med åpne kort
NOU 2015: 17 Først og fremst

Justis- og beredskapsdepartementet:

NOU 2015: 3 Advokaten i samfunnet
NOU 2015: 13 Digital sårbarhet – sikkert samfunn
NOU 2016: 9 Rettferdig og forutsigbar – voldsskadeerstatning
NOU 2016: 10 Evaluering av garantireglene i bustadoppføringslova

Klima- og miljødepartementet:

NOU 2015: 16 Overvann i byer og tettsteder

Kommunal- og moderniseringsdepartementet:

NOU 2015: 7 Assimilering og motstand
NOU 2016: 4 Ny kommunelov

Kulturdepartementet:

NOU 2016: 12 Ideell opprydding

Kunnskapsdepartementet:

NOU 2015: 2 Å høre til
NOU 2015: 8 Fremtidens skole
NOU 2016: 7 Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn
NOU 2016: 13 Samvittighetsfrihet i arbeidslivet
NOU 2016: 14 Mer å hente

Landbruks- og matdepartementet:

Nærings- og fiskeridepartementet:

Olje- og energidepartementet:

Samferdselsdepartementet:

Utenriksdepartementet:

NOU 2016: 8 En god alliert – Norge i Afghanistan 2001–2014

Bestilling av publikasjoner

Offentlige institusjoner:

Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon

Internett: www.publikasjoner.dep.no

E-post: publikasjonsbestilling@dss.dep.no

Telefon: 22 24 20 00

Privat sektor:

Internett: www.fagbokforlaget.no/offpub

E-post: offpub@fagbokforlaget.no

Telefon: 55 38 66 00

Publikasjonene er også tilgjengelige på
www.regjeringen.no

Trykk: 07 Xpress AS – 09/2016