

# Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elevar

Hilde Sognnæs Strandos, Rita Årevik Vikdal og Eli Bjørhusdal

*Denne artikkelen byggjer på ein observasjons- og intervjustudie av didaktisk arbeid med ei elevgruppe som har fått heller lite merksemd i forskingslitteraturen: fagleg sterke elevar i begynnaropplæringa i norsk. Ti informantar, alle norsk lærarar på 1. og 2. årstrinn, er djupneintervjua og observerte i timar med grunnleggande lese- og skriveopplæring. Undersøkinga viser at lærarane identifiserer fagleg sterke elevar i norsk alt på 1. årstrinnet, det vil seie barn som les og skriv godt når dei startar på skulen. Vidare finn studien at informantane har få strategiar for korleis dei skal legge til rette for læring for desse elevane. Konsekvensane er 1) langsam bokstavprogresjon, 2) manglande skrivemodellering, og 3) eit syn på fagleg sterke elevar som «underytarar». Informantane opplever også at ansvaret for tilpassa opplæring for fagleg sterke elevar ligg hjå enkeltlærarane, og at lite er formulert på skule- og skuleeigarnivå.*

Nøkkelord: fagleg sterke elevar, norskfaget, den fyrste lese- og skriveopplæringa

Hilde Sognnæs  
Strandos  
Høgskulen på  
Vestlandet  
hildesognnaes.  
strandos@alta.kom-  
mune.no

Rita Årevik Vikdal  
Høgskulen på  
Vestlandet  
rita.arevik.vikdal@vik.  
kommune.no

Eli Bjørhusdal  
Høgskulen på  
Vestlandet  
eli.bjorhusdal@hvl.no

## Innleiing

Kva gjer læraren når han tek imot fyrsteklassingar som både kan lese og skrive? Korleis kan ein gje desse elevane meiningsfull opplæring samtidig med at dei andre i gruppa får begynnaropplæring i lydar og bokstavar? Sjølv om dette er kjende og omdiskuterte problemstillingar i skulen og på lærarromma, har dei vekt heller lite forskingsinteresse i norsk samanheng. Det har rett nok vore eit veksande engasjement for såkalla evnerike barn dei siste åra, noko mellom anna arbeida til Skogen (2012), Idsøe (2014), Skogen og Idsøe (2011) og Smedsrud (2012) viser. I fjor såg dessutan Jøsendalutvalet på oppdrag frå regjeringa på korleis skulane kan arbeide med tilpassa opplæring for elevar med stort læringspotensial. Utvalet har kome med forslag til ei rad tiltak, presenterte i NOU-en *Mer*

å hente. *Bedre læring for elever med stort læringspotensial* (NOU, 2016). Ifylgje mandatet skulle utvalet òg utarbeide eit kunnskapsgrunnlag basert på nasjonal og internasjonal forskning og erfaringar med høgtpresterande elevar frå andre land, og Kunnskapssenter for utdanning vart bede om å utvikle ei slik forskingsoppsummering. Rapporten *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial* kom i mars 2016 (Børte, Lillejord & Johansson, 2016). Både Jøsendalutvalet og Børte mfl. summerer opp at elevar med stort læringspotensial har fått meir merksemd internasjonalt dei siste ti åra, kanskje særleg frå midten av 1990-åra (NOU, 2016; s. 38, Børte mfl., 2016, s. 12–13). I 1993 vart då også *International handbook of giftedness and talent* publisert (Heller, Mönks, Subotnik & Sternberg, 1993, andre utgåve i 2000), eit sikkert teikn på at fagleg sterke/høgtpresterande elevar var etablert som eit forskingsfelt.

Me kjem tilbake til relevante funn frå nasjonal og internasjonal forskning nedanfor, men vil understreke at denne artikkelen tek føre seg *norskfagets* begynnarpplæring for fagleg sterke elevar. Av openberre årsaker har det norske morsmålsfaget vore mest interessant for forskarar i Noreg, og dermed vil det vere mest relevant å sjå på norske forskingsarbeid. Det finst få empiriske studiar av fagleg sterke elevar i begynnarpplæringa i norsk. Mest relevant i vår samanheng er Aske (2006) si undersøking om tilpassa opplæring i den fyrste lese- og skriveopplæringa, og Klæboe & Sjøhelle (2013) sitt arbeid om rettleidd lesing og skriving i begynnarpplæringa. Av internasjonal forskning på lese- og skriveopplæring har me særleg nytta oss av arbeida til dei amerikanske «literacy»- og «gifted students»-forskarane Jones, Clark & Reutzell (Reutzell, 2011; Jones, Clark & Reutzell, 2012).

## Føremål og forskingsspørsmål

Dette er bakgrunnen for studien som skal presenterast i denne artikkelen (Strandos & Vikdal, 2015). Det overordna føremålet er empirisk: Ved å analysere data frå observasjonar av og intervju med eit utval norsklærarar på 1. og 2. trinn vil me gje eit innblikk i kva som blir didaktisk vektlagt når begynnarpplæringa i lesing og skriving skal tilpassast elevar som allereie les og skriv. Ei kvalitativ tilnærming er valt fordi målet vårt ikkje er å generalisere, men å gje nokre innsikter som kanskje kan føre til fleire hypotesar og leggje grunnlag for vidare forskingsarbeid om temaet.

Forskingsspørsmåla våre er dermed: Korleis driv norsklærarar på 1. og 2. trinn begynnarpplæring i lesing og skriving i klasserom der det er fagleg sterke elevar? Korleis kan praksisen til lærarane forståast i lys av teoriar om lesing og skriving i begynnarpplæringa?

## Fagleg sterke elevar

*Begynnaropplæring* kan vere eit uklart omgrep, men avgrensar seg gjerne til det som går føre seg rundt sjølve tidspunktet for starten på skulen (Haug, 2006, s. 7). Omgrepet blir ofte definert som all opplæring som skjer dei fyrste fire åra på skulen. I denne studien er begynnaropplæring avgrensa til den lese- og skriveopplæringa som går føre seg i norskfaget på 1. og 2. trinn.

Omgrepet *fagleg sterke elevar* er sentralt i denne artikkelen, og blir nytta om elevar som i norskfaget har høg grad av måloppnåing anten i lesing eller i skriving eller begge deler. Dette er elevar som kan lese og/eller skrive når dei begynner på skulen, eller som tileignar seg desse dugleikane raskare enn snittet.

Lesing og skriving blir definert på ulike måtar i ulike samanhengar, men ofte blir leseformelen framstilt slik: Lesing = avkoding x forståing x motivasjon (Gough & Tunmer, 1986, s. 6–10, justert av m.a. Traavik, 2013, s. 40), og skriveformelen slik: Skriving = bodskapsformidling x innkoding x motivasjon (Hagtvet, 2004, s. 276). Gjeldande læreplan sine kompetansemål for skriftleg kommunikasjon i norskfaget etter 2. trinn er utgangspunktet når ein diskuterer kva som er *høg* grad av måloppnåing for småskuleelevar. Følgjande kompetansemål omhandlar lesing og skriving:

- vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk
- trekke lyder sammen til ord
- lese store og små trykte bokstaver
- lese enkle tekster med sammenheng og forståelse på papir og skjerm
- bruke egne kunnskaper og erfaringer for å forstå og kommentere innholdet i leste tekster
- skrive setninger med store og små bokstaver og punktum i egen håndskrift og på tastatur
- skrive enkle og beskrivende og fortellende tekster
- arbeide kreativt med tegning og skriving i forbindelse med lesing
- skrive etter mønster av enkle eksempeltekster og ut fra andre kilder for skriving.

(Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 6)

At fagleg sterke elevar på fyrste og andre trinn kan lese, vil altså seie at dei alle-reie har lært seg å avkode, som er det dei tre fyrste kompetansemåla refererer til. I tillegg inneber det at dei greitt forstår innhaldet i det dei les, som er det det fjerde og det femte kompetansemålet handlar om. At fagleg sterke elevar er definer-te av at dei kan skrive, vil seie at dei skriv lenger og meir avanserte setningar og tekstar, både innhaldsmessig og formelt, enn det som er gjennomsnittsmåla for elevar på desse trinna, og dei er uttrykte av dei fire siste kompetansemåla.

I arbeid av Skogen og Idsøe er desse elevane blitt karakteriserte som *særleg evnerike* (Skogen & Idsøe, 2011), medan Brevik og Gunnulfsen nyttar termen «høytpresterende elever med stort læringspotensial» (Brevik & Gunnulfsen, 2016). Det er då òg miljøet rundt desse forskarane som har arbeidd mest med denne elevgruppa i norsk samanheng dei siste åra.

Summert opp må ein likevel kunne seie at forskning på didaktisk tilpassing for *fagleg sterke elevar i begynnaropplæringa* er ei lakune i norsk skuleforskning. I tillegg er det lite forskning på lærarar sine kunnskapar og haldningar til denne elevgruppa, som også forskingsoppssummeringa til Kunnskapsenteret peikar på (Børte mfl., 2016, s. 28). Mangelen på diskusjonar om denne elevgruppa vert òg reflektert i dei viktigaste opplæringspolitiske styringsdokumenta. Til dømes er tillegget til § 1–3 i opplæringslova om tidleg innsats og særleg høg lærartettleik på 1. til 4. trinn særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning (opplæringslova 1998, § 1–3). Å sørge for god tilpassing, hjelp og støtte til elevar med låg måloppnåing er sjølvstøtt viktig, og som NOU-en til Jøsendalutvalet peikar på, har då òg desse elevane fått heller mykje politisk og pedagogisk merksemd dei siste tiåra (NOU, 2016). Men når ein drøfter tilpassa opplæring i begynnaropplæringa, trengst òg eit søkjelys mot elevar med høg fagleg måloppnåing. Vonleg kan denne artikkelen vere eit bidrag i diskusjonen om korleis lærarar og skular kan leie elevmangfaldet mot målet om tilpassa opplæring for *alle*.

## Metodiske val

Ei kvalitativ tilnærming verka føremålstenleg for denne studien, både for å analysere lærarar sine eigenrapporterte erfaringar og resonnement og for å observere deira didaktiske val i undervisninga. I denne granskinga var det rimeleg å oppsøkje norsklærarar på 1. og 2. trinn, fordi dei sit på direkte kunnskap og erfaringar på feltet me vil undersøkje. Det vart utført eit strategisk utval av ti norsklærarar på fem skular i regionen Sogn i Sogn og Fjordane. Dei ti informantane var fordelte likt på 1. og 2. trinn. Dei fem skulane er fulldelte 1–10 skular, sidan det var ynskeleg at lærarane skulle ha så like vilkår som mogleg med omsyn til elevtal på trinna. Granskinga vart utført i 2014–2015. Både forskartrianglering og metodetrianglering vart nytta. Det var to forskarar til stades under alle intervju og observasjonar. Observasjonane vart gjennomførte fyrst, og kvar av dei varte i éin skuletime. Observasjonane var interaktive, noko som inneber eit medvit om at sosial interaksjon alltid vil finne stad mellom observatør og dei som blir observert, i og med at situasjonen i sin natur er gjensidig (Tjora, 2012, s. 56). Me var i fyrste omgang observatørar utan andre oppgåver, men me hadde moglegheit til å «inngå i ulike former for interaksjon (samtale, assistanse og lignende) ad hoc med dem man observerer for å begrense *unaturligheten* ved den passive observasjonsrollen» (Tjora, 2012, s. 55). Hovudfokuset i observa-

sjonsøktene var på informantane som seinare skulle intervjuast – det vil seie på deira didaktiske val i klasserommet. Observerte hendingar vart loggførte og nummererte i eit todelt observasjonsskjema. På den eine sida registrerte me så deskriptivt som råd, og på den andre sida la me til eventuelle spørsmål og tolkingar. Slik etablerte me eit skilje mellom deskripsjon og eigne fortolkingar, som me kunne dra nytte av både under intervju og seinare i analysearbeidet. Me gjennomførte semistrukturerte intervju basert på intervjuguide, i tillegg til oppfylggingsspørsmål frå observasjonane. Slik fekk me høve til å oppklare og unngå moglege misforståingar.

## Funn og drøfting

Granskinga har altså hatt som mål å undersøkje korleis norsklærarar på 1. og 2. trinn driv begynnaropplæring i lesing og skriving i klasserom som også har fagleg sterke elevar, og korleis praksisen deira kan forståast i lys av teoriar om lesing og skriving i begynnaropplæringa. Dei viktigaste resultatane frå undersøkinga er at undervisninga er prega av sein bokstavprogresjon, manglande modellering, og at fagleg sterke elevar vert karakteriserte som *underytarar*. Me skal no ta føre oss desse funna i den rekkjefylgja samtidig som me diskuterer hovudsynspunkta i forskingslitteraturen på dei ulike områda og korleis resultatane våre kan forståast i lys av desse.

## Sein bokstavlæringsprogresjon

Bokstavinnlæring handlar om å oppdage og gjere seg kjent med det alfabetiske prinsippet, altså å lære korleis ein kan omsetje språklydane i talespråket til bokstavar. For å utvikle slik innsikt må ein identifisere språklydar i talespråket, kjenne formene på bokstavane og kople språklydar med bokstavar og omvendt (Engen & Håland, 2005, s. 24). Mykje av bokstavlæringa i skulen går føre seg i fellesskap. Fagleg sterke elevar vil truleg ha både glede og utbytte av å delta i fellesskap med andre. Samstundes har dei allereie tileigna seg ordavkodingsdugleikar før dei begynner på skulen og treng dermed ikkje så mykje tid på denne delen av lese- og skriveopplæringa (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 99).

I Noreg har det vore tradisjon for ein langsam bokstavprogresjon med gjennomgang av éin bokstav i veka, men det siste tiåret har det vore argumentert for at bokstavinnlæringa ikkje bør strekkje seg over for lang tid (Engen & Håland, 2005; Jones, Clark & Reutzel, 2012; Klæboe & Sjøhelle, 2013). Ein progresjon med éin bokstav i veka fører til at det nesten går eit heilt skuleår før ein har vore gjennom alle bokstavane, og for fagleg sterke elevar kan det naturlegvis stå fram som unødvendig å bruke ei veke på å «lære» éin bokstav som dei allereie er kjende med. I ein amerikansk studie av korleis elevars bokstavkunnskap kan

styrkast dei fyrste skuleåra, finn Jones, Clark og Reutzel at det har vorte halde fast på ein langsam progresjon av tradisjonelle og kulturelle årsaker, ikkje fordi det samsvarer med forskning på effektiv og god innlæring (Jones mfl., 2013, s. 81). Traavik og Alver hevdar i eit arbeid om norsk begynnaropplæring at dei fleste lærarar då også nyttar abc-bøker i den fyrste lese- og skriveopplæringa. I desse bøkene er det naturlegvis teke nokre bestemte val om rekkjefylgje og progresjon i bokstavinnlæringa (Traavik & Alver, 2008, s. 122).

Det som ofte skjer gjennom felles undervisning i bokstavlæring, er ifylgje Jones, Clark og Reutzel, at læraren modellerer og rettleier elevane gjennom tre steg. Fyrst vert bokstavnamn og bokstavlyd identifisert, deretter skal bokstaven kjennast att i tekst, og til slutt skal bokstaven skrivast (Jones mfl., 2013, s. 82). Dei argumenterer dermed for at elevar bør lære både dei store og dei små bokstavane på same tid, og ikkje anten små eller store dei fyrste åra. Dette heng saman med at elevane møter både små og store bokstavar rundt seg i det daglege, i klasserommet, i lesebøker og på datamaskiner. Dersom ein lærer dei store bokstavane for seg og dei små for seg, vil innlæringa ta dobbel så lang tid som ho ville ha gjort med parallellkøyring, og det vil vere ein praksis som ikkje byggjer på elevane sin førehandskunnskap om bokstavar, hevdar både Jones mfl. (2013, s. 82) og Engen og Håland (2005, s. 26). For å få fram samanhengen mellom små og store bokstavar kan datamaskin vere ein veileigna undervisningsreiskap (Engen & Håland, 2005, s. 27).

Undersøkinga vår viste at alle informantane nytta og forsvarte ein progresjon med éin bokstav per veke, og at alle elevane i klassen deltok i denne progresjonen. Det same fann Aske i sin del av forskingsprosjektet *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning* som var ei gransking av opplæring basert på læreplanverket L97 (Aske, 2006, s. 98). Fylgjande sitat frå ein informant på 1. trinn er representativt for trekka i vårt materiale:

*Me brukar i utgangspunktet ei veke på kvar bokstav, men dei lærde stridast jo voldsomt om dette då. Nokon vil at elevane skal lære alle bokstavane på ein gong og nokon vil at ein skal bruke minst to veker på kvar bokstav. Men læreverket legg opp til ein bokstav i veka, og det fungerer greitt. Så har me gjerne ein pause før feriar der me stoppar opp og repeterer dei bokstavane me har hatt.*

Her ser me òg at informantane lener seg på bokstavprogresjonen som læreverka legg opp til, ein progresjon som altså kan karakteriserast som heller tradisjonell og langsam.

Alle informantane i studien vår rapporterer om at dei nyttar ein trestegsmodell i bokstavopplæringa. Men i tillegg seier alle at den faglege samtalen er viktig når ein ny bokstav blir presentert. I denne samtalen vert det blant anna fokusert på korleis bokstavane skal formast, og på korleis store og små bokstavar vert brukte i ulike samanhengar. Sjølv om elevar som alt kan lese og skrive, kan ha moderat utbytte av å delta i opplæring som går ut på å ta éin bokstav i veka,

kan ein likevel tenkje seg at dei kan ha nytte av å delta i slike faglege samtalar. Det er ikkje gjeve at fagleg sterke elevar veit korleis bokstavane skal skrivast eller nyttast i *alle* samanhengar, til dømes når det gjeld distribusjon av store og små bokstavar. Dette er kunnskap som samtalar med læraren kan bidra til.

Med unntak av éin skule viser studien at informantane på 1. trinn lærer elevane sine store bokstavar. På 2. trinn repeterer dei store bokstavar samstundes som dei innfører små bokstavar, medan unntaksskulen repeterer små bokstavar før dei innfører lykkjeskrift. Sjølv om skulane har noko ulik praksis for kva for bokstavtypar som vert nytta i innlæringa, finn me likevel fellestrekk i klasseromma. Bokstavplansjar vert hengde på veggane med både store og små bokstavar i alle klasserom. I klasserom som har lesebøker tilgjengelege, finst bøker med begge skrifttypar. Slik møter elevane likevel både store og små bokstavar, uavhengig av kva for bokstavtype som blir nytta i den fyrste opplæringa.

Fleire av skulane i studien vår nytta datamaskin som eit reiskap i undervisninga, men ingen av informantane brukte datamaskina for å gje opplæring om samanhengen mellom store og små bokstavar. Ein informant på 1. trinn forklarar dette slik:

*Informant: No skriv me store bokstavar. Fyrst i 2. klasse byrjar dei med små. Kvifor det er slik veit eg ikkje. Eg tenkjer jo at dei hadde klart dei små med ein gong, men no er det no slik her på skulen vår.*

*Intervjuar: Er det slik progresjonen i STL<sup>1</sup> er, eller?*

*Informant: Nei, det er berre slik det er bestemt her.*

Ein informant på 2. trinn fortel at fleire av hans fagleg sterke elevar har starta å skrive små bokstavar av seg sjølve mot slutten av 1. trinn. Desse elevane har vore igjennom opplæring i store bokstavar, men har møtt dei små bokstavane blant anna gjennom bokstavplansjane i klasserommet.

## **Manglande modellering**

Modellering og dialog er sentrale element i både lesing og skriving i begynnaropplæringa (Klæboe & Sjøhelle, 2013, s. 20–23). Det inneber at læraren rettleder elevane gjennom ulike trinn i lese- og skriveprosessane. Teoriar om modellering er mellom anna bygde på Vygotskys (1978) klassiske arbeid om barnets næraste utviklingszone og å bygge stillas. Barn lærer best når dei er aktive og får høve til å utforske og eksperimentere på eiga hand, seier Vygotsky, men samstundes er det viktig at nokon som er meir kompetent enn barnet, støttar og hjelper slik at det kan strekkje seg til eit høgare funksjonsnivå enn det det kan klare å nå åleine. Elevar som har knekt lesekoden og som klarer å lese ein tekst utan hjelp, vil likevel kunne trenge rettleiing for å få ei djupare forståing av både innhaldet

i det dei les, og av ukjende ord og omgrep. Det inneber at den vaksne, i dette tilfellet læraren, er der for barnet slik at det kan motivere og utvikle seg sjølv i si næraste utviklingssone (Vygotsky, 1978).

Studien vår viste at undervisninga stort sett går føre seg i felles klasse, og at dei fagleg sterke elevane blir sette til å arbeide individuelt med ekstraoppgåver når dei er ferdige med fellesarbeidet, utan noko form for modellering eller instruksar frå lærar. Dette skjedde i alle klasseromma der me gjorde observasjonar. Både observasjonar og intervju fortel om at tida som lærarane har til å drive individuell tilpassa opplæring, i stor grad går med til dei elevane som treng mykje hjelp og støtte for å greie kompetansemåla.

Informantane tok ikkje stilling til og reflekterte ikkje rundt kva som var målet med det sjølvstendige arbeidet. Dei faglege måla for det individuelle arbeidet er altså uttrykte. Utdringa her kan vere at mange elevar ikkje klarer å ta det ansvaret som dei blir pålagt. I situasjonar der elevane blir overlatne til seg sjølve, er læraren nødvendigvis perifer og lite styrande i læringsprosessane (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 117, sjå òg Landis & Reschly, 2013).

Likevel hevda alle informantane at dei var opptekne av kvaliteten på oppgåvene som dei gav til dei fagleg sterke elevane. Dette ser i praksis ut til å tyde at oppgåvene har større vanskegrad. Lærarane gjev opp at dei nyttar differensierte oppgåver slik at dei fagleg sterke får noko å strekkje seg etter. I motsetnad til tidlegare studiar (til dømes Haug, 2006, s. 42) fann såleis ikkje me at dei fagleg sterke elevane vart sette til teikne- og fargeleggingsoppgåver. Informantane våre hevda då òg at ein dei siste åra er blitt betre på å møte fagleg sterke elevar med ekstra oppgåver og bøker med ulik progresjon og vanskegrad. Sjølv om ekstramateriellet som er i klasserommet, er tilgjengeleg for alle elevar, er det dei fagleg sterke som raskast kjem til desse oppgåvene.

Ei mogleg forklaring på at arbeidet med dei fagleg sterke elevane er model-laust, er at lærarane ser på denne elevgruppa som meir kompetent til å klare seg sjølv. Ein av informantane seier det slik:

*Dei sterke elevane får styre seg litt sjølv i større grad. Dei finn bøker som ofte er lange og utfordrande, og når dei skal skrive har dei litt meir krav til seg sjølv og grev litt djupare i hovudet etter ting å skrive om.*

Utover dette reflekterer ikkje informantane over spørsmålet om i kva grad elevar får djuplæring utover grunnleggjande dugleikar og faktakunnskapar gjennom slik individuell oppgâveløysing (Jensen, 2009, s. 216).

## Underlying

God tilpassa opplæring er ikkje berre avgjerande for elevane sitt skuleliv her og no. Dugleikar, vanar og erfaringar som elevane tek med seg frå grunnskulen,



legg òg føringar for elevane sine seinare skuleresultat (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 50). Det vil seie at arbeidsvanane som elevane legg seg til på dei fyrste skuletrinna, vil påverke elevane si yting seinare. I småskulepedagogikken har det tradisjonelt vore lagt vekt på å motivere elevane før dei skal i gang med ei arbeidsoppgåve (Traavik & Alver, 2008, s. 190). Motivasjon er eit komplekst fenomen som blant anna handlar om drivkraft og engasjement (Salen, 2003, s. 116). Det handlar òg om lyst til å lære, og det kan sjå ut til at det er her lærarane har ei avgjerande rolle, kanskje spesielt for dei elevane som ein tenkjer på som *underytarar*.

Såkalla underyting hjå fagleg sterke elevlar har vorte eit forskingsområde dei siste tiåra. Viktige arbeid i denne tradisjonen er det noko eldre arbeidet til Peters, Grager-Loidl og Supplee (1993/2000) og den nyare metaanalysen til Landis og Reschly (2013). Såleis er eit viktig funn i undersøkinga vår at seks av ti informantar definerer fleire av dei fagleg sterke elevane som underytarar allereie på 1. og 2. trinn. Det er altså informantane sjølve som nyttar omgrepet i intervju, og dette skjer særleg knytt til refleksjonar over tema som korleis dei legg til rette for dei fagleg sterke når det gjeld lesing, kvalitet og mengd på oppgåver og progresjon og meistring. Ein av informantane skildrar underytarane slik:

*Sjolv om dei er gode lesarar og har mykje ressursar, så er det ikkje alltid dei har driven i seg. Dei vil gjerne come lett til ting, og dei er på ein måte opptekne av at dei skal cruise gjennom.*

Utover dette legg andre informantar til at desse elevane slurvar med arbeidet og stoppar opp når dei møter utfordringar. Informantane har få synspunkt på kvifor desse elevane underyter, men problematiserer i staden dei utfordringane som lærarane opplever relatert til den såkalla underytinga. Likevel sa fleire av informantane i studien vår at dei syntest det er viktig at dei som lærarar «skubbar litt» i elevane som underyter. Dei peikar på at det å stille krav til elevane, gje dei utfordrande oppgåver og individuelle beskjedar er sentralt i dette arbeidet.

Men når informantane opplever å ha fagleg sterke elevlar som underyter så tidleg i skuleløpet, kan ein likevel spørje om elevane ikkje har vorte motiverte og utfordra tidleg nok. Både observasjonar og intervju viser at informantane har ei *vid*, kollektiv tilnærming til undervisning i klasserommet. Det medfører at alle elevane i stor grad held på med dei same oppgåvene etter ei felles innføring. Når dei fagleg sterke elevane tilsynelatande klarer seg sjølve, verkar det nok meir rimeleg for lærarane å bruke tid på dei som treng ekstra hjelp og støtte. I klasserom med utstrekkt bruk av kollektiv tilnærming til undervisning kan ein tenkje seg at fagtrykket ikkje vert sterkt nok mot dei sterke elevane, og at enkelte av dei såleis står fram som underytarar.

Sju av informantane snakkar om motivasjon, men då om korleis ein lærar skal motivere heile elevgruppa, til dømes gjennom individuelle tilbakemeldingar på elevarbeid, fengjande lesetekstar og friskrivingsbøker. Berre éin av

desse reflekterer over kva som motiverer dei fagleg sterke. Denne informanten trekte særleg fram at det er motiverande for desse elevane å få lov til å hjelpe læraren i klassen. Han såg ikkje på dette som motivasjon for å meistre dei faglege arbeidsoppgåvene, men som ytre motivasjon som går ut på å bli tildelt eit gode. Utan at me her skal gå inn i diskusjonen om indre og ytre motivasjon for læring, spør me om slik ytre motivering i ytste konsekvens kan føre til at dei fagleg sterke elevane utfører lese- eller skriveaktivitetar for å oppnå noko som ikkje har noko med dei faglege aktivitetane å gjere. Aktivitetane blir derimot utførte som eit middel for å oppnå påskjøning av ulike slag, som til dømes ros og beundring (Salen, 2003, s. 117).

Det er umogleg å slå fast årsaka til at nokre elevar alt på dei fyrste trinna blir opplevte som underytarar, men ein grunn kan vere at fagleg sterke elevar frå starten ikkje har vorte utfordra nok på arbeidsoppgåver og kvaliteten på desse oppgåvene. Informantane ser då heller ikkje noka kopling mellom seg sjølve og sin eigen praksis på den eine sida og underytinga til elevane sine på den andre. Blant informantane finst ingen refleksjonar rundt opplæringskulturen ved skulen, og om han kan vere ein grunn til at somme elevar ser ut til å prestere dårlegare enn det dei har føresetnader for. Dette kan sjåast i lys av ein studie av Damsgaard og Eftedal, der intervjuar lærarar fortel om ein praksis der dei sterkaste elevane sjeldan får tilrettelegging ut frå eigne føresetnader (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 47). Dei meiner tilpassinga stort sett gjeld dei som er fagleg svake, og peikar altså på eit gap mellom intensjon og røynd i norsk skule si tilpassa opplæring.

## Drøfting: Vid og smal forståing av tilpassa opplæring

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet blir tilpassa opplæring innanfor rammene av fellesskapet skildra som eit grunnleggjande element i skulen (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 4). Skulen skal fungere som eit læringsfellesskap der kvar elev skal lære i eit kollektiv i samhandling med andre, og der den einskilde elev skal sikrast læring gjennom tilretteleggingar for heile elevgruppa. Dette representerer ei *vid* forståing av prinsippet om tilpassa opplæring, medan ei *smal* forståing inneber at ein legg til rette for at den einskilde elev skal lære mest mogleg gjennom individuell tilpassing (Jensen, 2009, s. 198–199). Me er klare over at omgrepsparet *vid* og *smal* tilpassa opplæring ikkje opptre som ein dikotomi i praksis, og at det i realiteten sjølvstøtt er ei rad pedagogiske posisjonar mellom å tilpasse vidt og kollektivt og å tilpasse smalt og individuelt. Det er heller ikkje slik at me generelt trur på ein kollektivistisk trend i norsk opplæring; nyare forskning har snarare påvist ein individualiseringstendens (Klette, 2007, sjå òg Vinterek, 2006 om svensk skule). Likevel ser informantane i vår gransking ut til å ha ei forståing av tilpassa opplæring som i hovudsak kan karakteriserast som *vid*, sjølv om prinsippet om fellesundervisning blir modifisert av at dei

fagleg sterke også får jobbe med eigne, noko meir tilpassa oppgåver når dei er ferdige med fellesarbeidet.

Å realisere ambisjonen om ein inkluderande skule med eit forpliktande *alle*-omgrep er utfordrande når ein held seg med ei vid forståing av prinsippet om tilpassa opplæring (Damsgaard & Eftedal, 2014, s. 66). Tilpassa opplæring i lesing og skriving handlar mykje om *individet i fellesskapet*. Internasjonal forskning ser ut til å konkludere med at ein skal vere varsam med å ta fagleg sterke elevar ut av deira sosiale fellesskap (Børte mfl., 2016, s. 14–15), men studien vår støttar likevel tidlegare oppsummeringar om at det ser ut til å vere vanskeleg å finne balansen mellom kva alle skal vere med på, og kva som skal skje på individuelt plan (jf. Aske, 2006, s. 113). Potensielle konsekvensar av å velje ei vid tilnærming, slik våre informantar har gjort, kan vere at einskilde elevar sine behov og utviklingsmoglegheiter ikkje blir møtte eller oppfylte i tilstrekkeleg grad (Reutzel, 2011, s. 413).

I generell del av læreplanen heiter det at «Større likskap i resultat blir skapt gjennom ulikskap i den innsats som blir retta mot kvar einskild elev» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 2). Dette er ein argumentasjon for tilpassa opplæring. Ein kan likevel spørje seg om målet: Er det å skape resultatlikskap, der ein strekkjer seg etter at elevane skal møtast på midten? I dette perspektivet kan ein òg sjå resultata frå PISA 2012. Norske elevar har som kjent samla seg i midtsjiktet – det er færre elevar på dei lægste nivåa, men samstundes har talet på elevar på dei høgste nivåa gått ned (Kjærnsli & Olsen, 2013, s. 197). *Middelsjikt-skulen* er også ein problematikk som er drøfta i ei ny utgjeving om elevar med ulik måloppnåing (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016).

Det ser altså ut til at ei vid tilnærming kan føre til *one size fits all*-didaktikk. Dette er i så fall i tråd med Askes funn om at det på 1. trinn blir lagt opp til mindre individuelt arbeid samanlikna med dei neste klassestega (Aske, 2006, s. 92). Ettersom fagleg sterke elevar må vere med på felles undervisning om tilhøve dei har kjennskap til frå før, kan ein spørje seg om dei kunne vore tente med ei undervisning som i større grad tok utgangspunkt i ei *smal* forståing av tilpassa opplæring. Med det meiner me ikkje ei tilpassa opplæring som går ut på at kvar einskild elev skal ha sitt eige individuelle opplegg, men at ein kan orientere seg mot andre måtar å organisere undervisninga på. Dersom ei smal tilnærming til tilpassa opplæring ikkje inviterer til strategiar for korleis ein konkret kan tilpasse opplæringa for fagleg sterke, kan konsekvensane bli slik som ein av våre informantar uttrykte det:

*Då blir det jo til at dei som kan symje, dei må symje sjølv.*

## Vegar framover

Denne artikkelen har vonleg bidrege med innsikt i kva som faktisk skjer i det norske morsmålsfaget når det blir drive tilpassing for fagleg sterke elevar. Etter at studien vår vart gjennomført, kom Jøsendalutvalet med forskingsbaserte tilrådingar om korleis ein kan gje denne elevgruppa eit betre skuletilbod. Avslutningsvis skal me likevel nytte våre resultat til å peike på kva for endringar som kunne skje på dette feltet. Desse kan sjåast i samanheng med kva utgreiinga til Jøsendalutvalet tilrår (NOU, 2016: 14 s. 13).

Informantane i studien vår er velmeinande og prøver i stor grad å leggje til rette for at elevane skal ha noko å bryne seg på og strekke seg etter. Men i sin vidaste tradisjon står norsk skule for ei tilpassa undervisning som ikkje nødvendigvis er til beste for alle elevar, iallfall ikkje for dei sterke. Såleis spør me om ikkje fleire aktørar enn lærarar bør involvere seg i denne problematikken. Det trengst strategiar på skuleleiar- og skuleeigarnivå, men òg på sentralt statleg nivå for korleis ein kan møte dei fagleg sterke elevane i undervisninga, og for korleis ein kan implementere nyare forskingsresultat i arbeidet i klasseromma. Som også Kunnskapssenteret sin metaanalyse påviser, er dette er eit ansvar som no i stor grad kviler på dei individuelle lærarane (Børte mfl., 2016, s. 26).

Eit viktig ledd i å nå målet om ei god tilpassa opplæring også for fagleg sterke elevar kan ein tenkje seg er overgangen mellom barnehage og skule. Dersom lærarar som tek i mot elevane på 1. trinn, er kjende med at det finst sterke lesarar og skrivarar i deira gruppe, er det enklare å leggje til rette for ein betre skulestart for dei fagleg sterke. Når *alle* informantane i vår undersøking fortel at dei alltid har fagleg sterke elevar i fyrsteklassen sin ved skulestart, viser det at denne elevgruppa er ein realitet. At informantane opplever det som utfordrande å møte fagleg sterke elevar alt på fyrste årstrinnet, er ein peikepinn på at samarbeidet mellom barnehage og skule bør utvidast til også å gjelde registrering av og strategiar for dei fagleg sterke. At opplæringa av fagleg sterke elevar bør ha utgangspunkt i eit slikt samarbeid mellom institusjonar i utdanningsløpet, og at dette er noko som i stor grad manglar i dag, er også noko både Jøsendalutvalet og Kunnskapssenteret peikar på i sine rapportar (NOU, 2016: 14 s. 87–89; Børte mfl., 2016, s. 26).

Så vil me hevde at det trengst fleire strategiar på skulenivå. Seks av klassane i denne undersøkinga har ifylgje informantane fagleg sterke elevar som underyter. Med tydeleg formulerte felles strategiar på skulenivå om kva ein skal gjere for å møte og arbeide med desse elevane, kan ein auke motivasjonen og lærelysta hjå elevane og dermed redusere produksjonen av underytarar.

Debatten om fagleg sterke elevar har auka dei siste åra, men trass i dette har det vore utforma få konkrete strategiar frå norske opplæringsstyresmakter. Det har vore stor skepsis mot å skilje ut og såleis kanskje stigmatisere elevar i skulen vår (Aske, 2006, s. 113). Det norske samfunnet ynskjer å oppnå likestilling og rettferd, og i dette lyset kan det verke urimeleg å bruke tida på elevar som alle-

reie har høg grad av måloppnåing i skulen (Idsøe, 2014, s. 165). Eit argument mot dette har vore parallellen til andre livsområde: Når barn viser talent i til dømes idrett eller musikk, står ein på sidelinja og applauderer. Ein kan spørje seg om kvifor det då skal kjennast gale å bruke tid og krefter på dei fagleg sterke elevane i skulen.

Eit viktigare argument er likevel den grunnleggjande ideen om at tilpassa opplæring er ein rett *alle* elevar har. Kunnskapsløftet legg opp til læring i fellesskapet samstundes som lovgjevinga om tilpassa opplæring rettar seg mot den einskilde eleven. Utfordringa for lærarane, skulane og opplæringsstyresmaktene er difor å finne balansegangen mellom individ og fellesskap. Filosofen Føllesdal seier det slik: «I et samfunn som i større grad møter internasjonal konkurranse tvinges skolens pedagoger og ledere inn i et dilemma: å sette inn ressurser for elever med særlige vansker eller behov, eller å stimulere elever med middels ressurser eller særlige evner» (Føllesdal, 2000, s. 18). I lang tid har det sett ut til at den norske skulen har teke eit val her. Men med tilrådinga til Jøsandalutvalet om ei meir heilskapleg og langsiktig opplæring for elevar med stort læringspotensial vil det vere interessant å sjå om det etter kvart kjem fleire konkrete opplæringspolitiske strategiar opp til overflata.

## Noter

- 1 Skrive seg til lesing (STL) er ein undervisningsmetode som byggjer på Arne Trageton sine prosjekt «Tekstskaping på datamaskin» og «Å skrive seg til lesing på data» (sjå Trageton, 2003). Tekstskaping og dialog står sentralt i metoden samstundes som han legg vekt på fonologisk medvit og rettskriving (Hultin og Westman, 2013, s. 1012).

## Litteratur

- Aske, J. (2006). Salmar frå klasserommet. I: P. Haug (red.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* (s. 85–113). Bergen: Caspar Forlag.
- Brevik, L.M. & Gunnulfsen, A.E. (2016). Differensiert undervisning for høyt-presterende elevar med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge* 10(2), 212–234.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elevar og elevar med stort læringspotensial: En forskningsoppsumming*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Damsgaard, H.L. & Eftedal, C.I. (2014). *... men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm.

- Engen, L. & Håland, A. (2005). Bokstavlæring. I: A. Håland (red.), *Leik og læring! Grunnleggjande lese- og skriveopplæring på 1. trinn* (s. 24–27). Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.
- Føllesdal, A. (2000). Læring og likeverd: Bør skolen sikre likhet? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 80(1), 17–31.
- Gough, P.G. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education* 7(1), 6–10. DOI: 10.1177/074193258600700104.
- Hagtvet, B.E. (2004). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. 2. utg. Oslo: Cappelen.
- Haug, P. (red.) (2006). *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning – kva skjer i klasserommet?* Bergen: Caspar Forlag.
- Heller, K.A., Mönks, F.J., Subotnik, R. & Sternberg, R. (red.) (2000). *International handbook of giftedness and talent*. 2. utg. Amsterdam: Elsevier.
- Hultin, E. & Westman, M. (2013). Early literacy practices go digital. *Literacy Information and Computer Education Journal* 4(2), 1005–1013.
- Idsøe, E.C. (2014). Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I: M. Bunting (red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 165–182). Oslo: Cappelen Damm.
- Jensen, R. (2009). Tilpasset opplæring. I: R. Svanberg & H.P. Willie (red.), *La stå! Læring – på veien mot den profesjonelle lærer* (s. 197–217). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jones, C.D., Clark, S.K. & Reutzell, D.R. (2012). Enhancing alphabet knowledge instruction: Research implications and practical strategies for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal* 41(2), 81–89. DOI: 10.1007/s10643-012-0534-9.
- Kjærnsli, M. & Olsen, R.V. (2013). *Fortsatt en vei å gå – norske elevers kompetanse i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2012*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2007). Trends in research on teaching and learning in schools: Didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal* 6(2), 147–161. DOI: 10.2304/eeerj.2007.6.2.147
- Klæboe, G. & Sjøhelle, D.K. (2013). *Veiledet lesing og skriving i begynneropplæringen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Den generelle del av læreplanen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i norsk* (NOR1-05). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Landis, R.N. & Reschly, A.L. (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted* 36(2), 220–249. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353213480864>

- NOU 2016: 14. *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, M.H., Mathisen, R.P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998.
- Peters, W.A.M., Grager-Loidl, H. & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: theory and practice. I: K.A. Heller, F.J. Mönks, R. Subotnik & R. Sternberg (red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (s. 609–621). 2. utg. Amsterdam: Elsevier.
- Reutzel, D.R. (2011). Organizing effective literacy instruction: Differentiating instruction to meet student needs. I: L.M. Morrow & L.B. Gambrell: *Best Practises in Literacy Instruction* (s. 412–435). 4. utg. New York: The Guildford Press.
- Salen, G.B. (2003). *Lese- og skriveopplæring i grunnskolen. Kvalitetssikring av ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 540–559). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skogen, K. & Idsøe, E.C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smedsrud, J. (2012). Evnerike barn: De glemte elevene. *Psykologi i kommunen* 47(4), 10–18.
- Strandos, H.S. og Vikdal, R.Å. (2015). *Begynnaropplæring i norsk for fagleg sterke elevar. Tilpassa opplæring for elevar som kan lese og skrive*. Masteroppgåve i læring og undervisning. Sogndal: Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2. utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Trageton, A. (2003). *Å skrive seg til lesing. IKT på småskolesteget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. (2013). Den tidlege lese- og skriveutviklinga. I: H. Traavik og B.K. Jansson (red.), *Norsk boka 1. Norsk for grunnskolelærerutdanning 1–7*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Traavik, H. & Alver, V.R. (2008). *Skrive- og lesestart. Skriftspråkutvikling i småskolealderen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myn-digheten för skolutveckling.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

### **Early literacy instruction in Norwegian for high performing students**

*This article presents a study of Norwegian teachers' reading and writing instruction for high performers in grades 1 and 2. The study has a qualitative research approach, as ten 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grade teachers of early reading and writing in Norwegian have been interviewed and observed in classes. The study shows that teachers identify high performing students as early as in grade 1. These students are children who can already read and write well when they start school. We have found that teachers have few instructional strategies that assist these children's learning. The consequences are 1) slow progression in letter instruction, 2) teachers do not model writing for high performing students, and 3) teachers regard these students as underachievers as early as 1<sup>st</sup> grade. Teachers also experience that they alone are responsible for finding and developing teaching strategies for high performing students. School owners and school leaders do not seem to recognize the problem.*

**Keywords:** high performing students, reading and writing instruction, Norwegian, 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> grades