

Skattør, T.H., Andersland, I. & Sæverot, A.M. (2023). Å være lærer for elever med stort læringspotensial: En allmennpedagogisk respons på lærerstemmer i et utviklingsprosjekt. I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 197–211). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211012>

12

Å være lærer for elever med stort læringspotensial

En allmennpedagogisk respons på lærerstemmer i et utviklingsprosjekt

Tone Helene Skattør, NLA Høgskolen, Inge Andersland, NLA Høgskolen og Ane Malene Sæverot, NLA Høgskolen

Innledning

Opplæringsloven § 1-3 slår fast at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev. Offentlige dokumenter gjør det klart at dette også gjelder kognitivt sterke elever, og formidler samtidig at vi i Norge har en vei å gå for å utvikle god praksis og teori om hvordan dette bør realiseres i skolen (Regjeringen, 2016; Udir, 2019).

I perioden august 2021 til juni 2023 samarbeider NLA Høgskolen med to grunnskoler om tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial. Utviklingsprosjektet finansieres gjennom tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring (Udir, 2021). Som innledning til samarbeidet på den ene skolen, ble det utarbeidet et videoforedrag om temaet for det pedagogiske personalet. Da lærerne hadde sett videoforedraget, svarte de anonymt på et spørreskjema med åpne spørsmål om temaet.

I dette kapitlet tar vi utgangspunkt i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Rensaa, 2021) av lærernes respons på videoforedraget. I forlengelsen av responsen anlegger vi et allmennpedagogisk perspektiv på elever med stort læringspotensial og bruker pedagogisk teori av Gert Biesta (Biesta, 2006; 2015a, b) og Tone Sævi (2007) til å diskutere følgende problemstilling: *Hvordan utfordres den pedagogiske relasjonen i møte med elever med stort læringspotensial, og hvordan kan læreren møte disse elevene på gode måter?*

I tillegg stiller vi følgende spørsmål: Hvilke utfordringer peker lærere på når de snakker om tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial, og hvilke verdier er på spill i den pedagogiske relasjonen i møte med elever med stort læringspotensial?

Videre vil vi først bruke teori til å avklare begrepene «elever med stort læringspotensial» og «den pedagogiske relasjonen». Deretter presenterer vi metode, og i siste del presenterer vi resultater fra analysen av lærernes svar på spørreskjemaet i en diskusjon av kapitlets problemstilling.

Elever med stort læringspotensial – begrepsbruk, tidlige forskning, kjennetegn og behov

I dette kapitlet bruker vi benevnelsen «elever med stort læringspotensial» om elever som skiller seg ut som kognitivt sterke. Ifølge Jøsendalutvalget (NOU 2016: 14) utgjør elevgruppen 10 til 15 prosent av elevene og inkluderer elever med ekstraordinært læringspotensial (ca. 2 prosent av elevene).

Internasjonalt brukes ulike benevnelser, der ord som begavelse, evner, talent og intelligens går igjen (Børte et al., 2016; Freeman et al., 2010; D’Ales-

sio, 2009; Tourón & Freeman, 2018). Benevnelsene varierer med den kulturelle konteksten de står i, fagfelt de blir brukt innenfor, hvilken forståelse av intelligens som ligger til grunn, om man ønsker å differensiere innad i gruppen, om man fokuserer på elevenes prestasjoner eller potensial (eller kombinasjonen), og hvilke konnotasjoner benevnelsene bærer med seg. For en grundig diskusjon av begrepsbruk, se Smedsrud 2020.

Norskpråklig forskningslitteratur gir god støtte med tanke på identifi- sering av elever med stort læringspotensial (Smedsrud & Skogen, 2016; Lie, 2014; Skogen & Idsøe, 2011) og tematiserer tilpasset opplæring og differen- siert undervisning både generelt og i enkeltfag (Knutsen & Emstad, 2021; Brevik & Gunnulfsen, 2016; Ramton et al., 2021; Smedsrud, 2018; Smedsrud, 2014; Idsøe, 2014). Forskere har sett nærmere på elevenes egne erfaringer (Lenvik et al., 2021; Smedsrud, 2018), og på lærerstudenters og læreres per- spektiv (Jokstad & Hagenes, 2020; Brevik & Gunnulfsen, 2016). Studentene mener det er viktig, men utfordrende å gi tilpasset opplæring til elevgruppen. Lærerne sier det er krevende å skulle møte kravene om tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial (Dahl, 2017). De peker på mangelfull kunnskap om elevgruppen og trekker fram etiske dilemma knyttet til hvilke elever som skal prioriteres (Bilkø, 2020).

Elever med stort læringspotensial tar inn store mengder informasjon og detaljert kunnskap og forstår den på et dypere nivå enn mange jevnaldrende (Wiley, 2021; Idsøe, 2014). Sammen med evnen til å lære raskere og tilegne seg kompleks kunnskap trekkes ofte kreativitet, perfektjonisme, asynkron utvikling og overintensitet fram som sentrale begrep for å forstå elevgruppen (Idsøe, 2014). Asynkron utvikling innebærer en atypisk og mer ujevn utvik- ling enn forventet – både sosialt, emosjonelt, fysisk, intellektuelt og kreativt. Diskrepansen øker jo større avstanden er mellom mental utvikling og kro- nologisk alder (Morelock, 1992). Det finnes lite forskningsmessig belegg for å hevde at elevgruppen er særlig sårbar med tanke på å utvikle psykiske eller sosiale problemer (Wiley, 2021), men det er dog bred enighet om at asynkron utvikling i kombinasjon med blant annet høy intellektuell kapasitet, intensi- tet og kreativitet kan gi elevene en opplevelse av annerledeshet og eksisten- siell ensomhet (Porter, 2005; Neihart et al., 2021). Dette påvirker elevenes erfaring av seg selv i møte med verden og kan skape behov for støtte og vei- ledning for å tolke og håndtere erfaringene. Elevene trenger anerkjennelse av kunnskapene og ferdighetene sine og av hvordan de erfarer verden, og støtte

til å utvikle et språk for å sette ord på den annerledesheten de erfarer i møte med andre (Idsøe, 2014; Porter, 2005; Cross, 2021).

Den pedagogiske relasjonen som teoretisk fenomen

Den pedagogiske relasjonen er det grunnleggende forholdet i all pedagogikk og er av avgjørende betydning i oppdragelsen eller utdanningen av et menneske. Sævi (2007) poengterer at den pedagogiske relasjonen er grunnleggende asymmetrisk av natur. Dette skiller den pedagogiske relasjonen fra andre mellommenneskelige forhold. Asymmetrien knytter seg for det første til *ansvaret* den voksne eller læreren har for relasjonen. Det er den voksne som sitter med det fulle ansvaret for det som skjer i forholdet, og i hvilken retning relasjonen vil bevege barnet. Videre kan asymmetrien knyttes til kunnskapsnivå. Den voksne er den som vet og kan, mens barnet eller eleven er den som «ennå ikke vet», og som må ledes (Sævi, 2007, s. 2). Til slutt kan asymmetrien knyttes til en makt-avmakt-dimensjon. Den voksne og barnet har to svært ulike roller, hvor makten ligger hos den voksne (Sævi, 2007, s. 2). Aksept for at relasjonen er preget av et makt-avmakt-forhold, og at læreren bærer ansvaret for relasjonen, må være en grunnleggende verdi hos læreren.

Biesta er opptatt av formålet med pedagogisk virksomhet som oppdragelse, skole og utdanning (Biesta, 2006; 2015a, b). Han skisserer utdanningens formål i tre perspektiv eller målområder: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Ingen av målområdene er viktigere enn de andre, og de er ikke nødvendigvis tydelig avgrenset i undervisningen. Noen ganger er de til stede samtidig, andre ganger er det overvekt på den ene. Kvalifisering handler om kunnskapstilegnelse og at man må inneha en viss kunnskap for å kunne kvalifisere seg til et yrke. Skolehverdagen har mange konkrete eksempler på dette – elevene må kunne bokstavene før de lærer å lese, eller lære seg brøk før de går videre med likninger. Sosialisering er å tilegne seg gjeldende normer og regler i kulturfellesskapene den enkelte er en del av, som normer for samhandling, og å lære å kjenne og respektere egne og andres grenser. Det subjektiverende perspektivet handler om den enkeltes eksistens. For å utdype benytter Biesta formuleringer som «å komme inn

i verden», «ha en interesse i den andres frihet» og «å gjøre voksen eksistens mulig» (Biesta, 2015b, s. 195).

Biesta spør om utdanningen i dag ivaretar alle tre områdene, og argumenterer for at subjektiveringsområdet må få større plass i utdanningen for å kunne skape rom for den sentrale pedagogiske oppgaven, ansvaret for og forpliktelsen til å *gjøre voksen eksistens mulig* for elevene (Biesta, 2015b, s. 102). A.N. Jordet viser til Biesta og hevder at om skolen skal lykkes med de tre formålene, må den møte elevene med anerkjennelse (2020, s. 34). Læreren må møte eleven i en likeverdig subjekt-subjekt-relasjon, ta elevens perspektiv på alvor og handle på denne kunnskapen slik at eleven erfarer anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 28 og 29).

Biesta bruker eksempler på hva det *ikke* er når han redegjør for *eksistens*begrepet. *Identitet* er et slikt eksempel. Mens identitet for Biesta handler om *hvem man er*, så handler eksistens om *hvordan man er*. For Biesta er ikke *voksen eksistens* å være myndig eller å ha kommet til en viss plass i egen utviklingsprosess. Subjektet står i et ansvarlig forhold til verden vi lever i. Å være voksen er en «spesiell kvalitet» ved måten å leve eller eksistere på, gjennom å erkjenne «det som er annerledes og integriteten i det som er annerledes» i verden (Biesta, 2015b, s. 195). Utfordringen er, skriver Biesta, «å leve i en verden uten å se på seg selv som verdens sentrum, utgangspunkt eller begrunnelse» (Biesta, 2015b, s. 195).

Biesta (2006) bruker begrepene «tillit» (trust), «ubehag» (violence) og «ansvar» (responsibility) når han skriver om ulike måter å møte omverden på. Tillitsbegrepet og ansvarsbegrepet finner vi igjen hos Sævi, men ubehagsbegrepet har vi ikke vært innom ennå. Biesta knytter ubehagsbegrepet til våre møter med motstand. Mennesker ønsker å ha det godt og søker ofte «minste motstands vei», så å stå i motstand er gjerne noe vi vil unngå. Men alle våre initiativer vil kunne møte motstand, og det å møte motstand er en verdslig opplevelse, altså opplevelsen av *å være et sted*.

Biesta skisserer tre muligheter i møte med motstand. Den første er verdensødeleggelse. Når vi møter motstand, kan vi kjenne på irritasjon over det som blokkerer våre initiativer, eller som begrenser våre intensjoner om å sette initiativer ut i livet. Vi kan komme til å anklage det som blokkerer oss eller byr oss motstand, og også forsøke å tvinge fram våre initiativer eller vilje. Går vi for langt, kan vi presse for hardt, tvinge vår vilje igjennom og ødelegge den saken som byr oss motstand. Den andre muligheten er selvøde-

leggelse. Det innebærer å møte motstand med resignasjon, trekke oss tilbake eller bakke ut. Da står individet i fare for å utslette seg selv og undergrave selve vilkåret for egen eksistens. Biesta mener begge disse alternativene er en form for ikke-eksistens eller en flukt fra eksistensen.

For Biesta er Midten stedet der eksistens kan finne sted. Midten kan forstås som en form for «dialog» – ikke nødvendigvis som en samtale, men som en måte å være sammen på der alle kommer til orde for slik å yte rettferdighet til deltakerne. Midten utgjør en *forstyrrende gråson* hvor det oppstår både frustrasjon og irritasjon, men også ny kunnskap når den enkelte kanskje må reorganisere sin forståelse.

Å stå i *den forstyrrende gråsonen* krever livsbegjær. Ikke ren selvutfoldelse, men der selvutfoldelsen møter grenser, begrensninger og forstyrrelser – alt som har den egenskapen at det frustrerer oss eller, som Levinas sier (i Biestas henvisning), bryter med noe av det som er i meg. Midten er «stedet» for subjektivering. Det krever noe både av læreren, som skal legge til rette for subjektivering, vel vitende om at det ikke er sikkert det skjer, og av eleven som må stå ubehaget.

Om den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elever med stort læringspotensial er preget av tillit, til tross for at relasjonen kan utfordre, kan læreren identifisere behov for tilpasning ved å ta hensyn til den enkeltes asynkrone utvikling knyttet til både kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Med utgangspunkt i disse tre områdene kan læreren møte eleven grunnleggende asymmetrisk (med ansvar for relasjonen og relasjonens utvikling, og makt i form av ansvar og kunnskapsnivå), men også med innslag av symmetriske øyeblikk for å kunne lede barnet mot *Midten* – mot frihet, subjektivering og slik ta eksistensbegrepet på alvor. Videre vil vi først presentere metode for innsamling av de empiriske dataene våre, før vi bruker datamaterialet i en diskusjon av problemstillingen.

Metode

De empiriske dataene ble samlet inn gjennom anonyme spørreskjema med åpne spørsmål på plattformen nettskjema.no. Lærerne fikk tilgang til spørreskjemaet etter at de hadde sett et halvtimes videoforedrag om tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial. Utgangspunktet var NOU

2016, s. 14 og Betts og Neiharts (1988) typologi over hvordan elevgruppen kan framtre. På slutten av foredraget ble det lagt fram tre hypoteser om gode prinsipper for tilpasset opplæring til elevgruppen.¹

I skjemaets første del ble lærerne bedt om å oppgi nøkkelord som beskrev deres reaksjon på det som ble sagt i videoen, og så utdype hva som lå bak ett eller to av nøkkelordene. Del to fokuserte på lærernes tanker om begrepene «elever med stort læringspotensial» og «elever med ekstraordinært læringspotensial». I den siste delen skulle lærerne velge en av de tre hypotesene, ta stilling til den og i tillegg formulere egne hypoteser. Nesten alle lærerne som så videoforedraget, leverte spørreskjemaet (22 av 23).

For å analysere datamaterialet har vi brukt to hovedstrategier. På spørsmålet om nøkkelord har vi tatt ut ordene som ble nevnt av mer enn to respondenter, og sett på hvor mange ganger hvert ord ble brukt. Resten av skjemaet besto av åpne spørsmål. Dette materialet har vi brukt som utgangspunkt for en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), inspirert av strategien Rensaa (2021) bruker i møte med lignende data. Svarene fra de 22 respondentene ble organisert i tabeller og deretter lest og kodet med utgangspunkt i tre koder: «den pedagogiske relasjonen», «verdier» og «utfordringer». Disse kodene ble utviklet i en abduktiv prosess mellom teori og data. Vi har lagt vekt på aspekter som blir trukket fram av minst to av respondentene.

Grunnlaget for å kode data til *den pedagogiske relasjonen* var svar som handlet om forholdet mellom lærer og elev, for eksempel ord som «møte» og «dialog». Koden *verdier* ble brukt for å markere det respondentene signaliserte var særlig viktig og betydningsfullt for dem. Til sist ble svar som beskrev det lærerne så på som krevende, kodet som *utfordringer*.

Videoforedraget utgjør en utfordring med tanke på å bruke datamaterialet til å si noe om lærernes tanker om tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial. Foredraget var populærvitenskapelig i formen og formidlet et engasjert perspektiv på problemstillingen. Virkelighetsbeskrivelsen fra NOU 2016: 14 ble lagt til grunn, og typologien fra Betts og Neihart (1988) er egnet til å vekke gjenkjennelse hos lærere. Samtidig ble hypotesene lagt fram

1 De tre hypotesene var: «Elever med stort og ekstraordinært læringspotensial responderer bra på: «åpen og dialogbasert forskjellsbehandling.» / «... radikal, tidsavgrenset tilpasning.» / «... autensitet.» Disse var utviklet ad hoc i forbindelse med foredraget, og i denne sammenhengen har vi ikke forsket på om hypotesene er gode eller ikke.

på en måte som skulle gjøre det klart at forskerne bak videoforedraget ikke satt med fasiten på hvordan tilpasset opplæring bør gjøres for elevgruppen. Det ble lagt stor vekt på at skjemaet var anonymt, og at hensikten var å danne grunnlag for et *likeverdig* samarbeid – der lærernes perspektiver var like verdifulle som forskernes. Spørsmålet er likevel om lærerne ble så påvirket av foredraget at de svarte det de trodde forskerne ville lese. Særlig stikkordene domineres av positive ord. Dette kan være et resultat av vinkling og formidling i foredraget.

Hvordan utfordres den pedagogiske relasjonen i møte med elever med stort læringspotensial og hvordan læreren kan møte elevene på gode måter? – Funn og drøfting

Nøkkelordene viser at lærerne er positivt innstilt til at elever med stort læringspotensial kan trenge tilpasset opplæring. I nøkkelordstatistikken skiller følgende ord seg ut: *interessant*, *spennende*, *viktig* og *utfordrende*. Nesten halvparten skriver at foredraget lærerne har sett, er *viktig*. Ordene *interessant* og *spennende* kan indikere nysgjerrighet og motivasjon for å lære noe nytt. Den tematiske analysen viser at lærerne ønsker å være i dialog med elevene og å møte dem med anerkjennelse. Samtidig skriver flere av lærerne at det er utfordrende, og ønsker støtte og veiledning i hvordan de kan gjøre det. Dette peker mot en bevissthet om betydningen av den pedagogiske relasjonen.

Tematisk analyse av åpne spørsmål: den pedagogiske relasjonen, verdier og utfordringer

Den tematiske analysen er strukturert etter tre koder: *den pedagogiske relasjonen*, *verdier* og *utfordringer*. Ser vi på koden *verdier* i materialet, legger vi merke til flere bevegelser. På den ene siden gir flere lærere uttrykk for at likeverd er en verdi for dem. For eksempel skriver en «at alle elever har stort læringspotensial», mens en annen skriver at «Jeg liker i hovedsak ikke ‘merkelapper’ på mennesker». Dette kan tolkes som at alle elever har lik verdi, og at det å bruke «stort læringspotensial» om noen elever aktiverer og utfordrer denne verdien. Samtidig skriver en annen lærer: «Eg føler at vi prøver å gjere

alle elever like» uten at det er positivt ment. Læreren beskriver en opplevelse av et «vi» som framtvinger at elevene skal være like, altså at kollegiet eller kanskje lærerprofesjonen handler på en måte som skal skape en virkelighet som ikke er der.

Flere lærere trekker fram åpenhet og ærlighet som viktige verdier i arbeidet med tilpasset opplæring til elever med stort læringspotensial. En av dem skriver at hen er «for at det skal være åpent og ærlig rundt tilpasninger». En annen knytter forskjellsbehandling til mot og skriver «... det er lurt og viktig at vi tørr og forskjellsbehandle. Elevene tar det også veldig fint dersom vi er åpne om at vi alle er forskjellige». Vi ser en spenning mellom å verdsette mangfold og forskjellighet og en indirekte opplevelse av at elevene skal behandles som om de var like. Da kreves det mot for å handle på en måte som svarer til den virkeligheten som faktisk finnes: at vi alle er forskjellige. Dette motet kan knyttes opp mot Biestas tanker om hvordan vi kan møte motstand. Det kan synes som ubehaget som beskrives, oppstår når læreren våger å være i *den forstyrrende gråsonen* og gå i dialog med spenningen knyttet til verdien likeverd/likhet.

Noen av lærerne understreker utfordringen i å mangle kunnskap og i å bli enige om hvilke elever som passer i gruppen «stort læringspotensial», og skriver at «det er utfordrende siden det ikke er noe vi har spesiell trening i». Men utfordringen som klart oftest trekkes fram i materialet, handler om disponeringen av lærerens arbeidstid. Det kan være et signal om at flere mener de evner å tilpasse undervisningen til elever med stort læringspotensial, og at når dette ikke skjer, er det et resultat av strategivalg og prioriteringer.

Flere svar indikerer en underforstått prioritering, som når en lærer spør: «Hvordan tilpasse for disse elevene uten at det tar for mye tid eller går ut over de elevene som er svake/trenger mer hjelp og oppfølging?» Vi ser en tydelig spenning mellom ideal og virkelighet. Dette henger sammen med verdiene likeverd og likhet, men også med rettferdighet. En skriver: «Vi har mange elever, og hvordan skal vi klare å ta vare på alle?», mens en annen sier: «Vi [er] i utgangspunktet få voksne i klasserommet, og elever som sliter med andre ting, utfordrer oss/tar energi.» Lærerne ser at elever med stort læringspotensial har behov som de kanskje ikke blir møtt på, men opplever de ikke har nok tid. Underforstått beskriver de et etisk dilemma i spenningen mellom verdiene: Vil det å akseptere at noen elever har et større læringspotensial enn gjennomsnittet, innebære en verdimesig nedvurdering av andre elever?

Og er man ikke forpliktet til først å gi støtte til dem som har et lavere læringspotensial? Slike tanker indikerer at å tilpasse til elever med stort læringspotensial i utgangspunktet ses som noe annet enn å tilpasse til «elevene som er svake», og at det første kun kan gjøres dersom det ikke går utover det andre. Hvis tolkningen er riktig, er det et eksempel på et bilde av elevene i klasserommet som et nullsumspill om lærerens tid og oppmerksomhet.

Den pedagogiske relasjonen og anerkjennelse

Vi mener den pedagogiske relasjonen er avgjørende for hvilken tilpassing læreren ser behov for. Litteraturen viser at lærere kan utfordres når en del elever med stort læringspotensial ikke nødvendigvis aksepterer lærerens autoritet, men stiller kritiske eller vanskelige spørsmål eller kopler ut i undervisningen (Smedsrud & Skogen, 2016; Idsøe, 2014). Det kan selvsagt oppleves utfordrende dersom eleven kan mer enn læreren, slik at læreren må akseptere en annen rolle enn «den som kan» i relasjonen. Men i materialet vårt er lærerne positivt opptatt av å gi elevene anerkjennelse for det de kan. I materialet ser det ut til at lærerens ansvar for den pedagogiske relasjonen og makt-avmakt-forholdet kan utgjøre en vel så stor utfordring i møtet mellom lærer og elever med stort læringspotensial, men den pedagogiske relasjonen krever at læreren aksepterer sitt ansvar og det asymmetriske maktforholdet *også* når eleven utfordrer (Sævi, 2007).

Flere lærere skriver om betydningen av å se og anerkjenne elevene, og begrepet *dialog* går igjen i svarene. En lærer skriver: «I dialogen kan vi også gi eleven den anerkjennelsen som disse elevene ofte søker etter.», og en annen sier: «Jeg tror ved å anerkjenne det en ser eleven kan, og gi den andre/vanskeligere oppgaver gir en eleven rom for å utvikle sin kunnskap videre.» Vi ser lærere som vil stå i en dialogisk relasjon til elevene og ønsker å vise elevene anerkjennelse. Dette uttrykkes også gjennom ordet «møte», som når en lærer utdyper nøkkelordet *spennende*: «... fint å kunne sammen finne en måte å møte disse elevene på!».

Det motsatte av å møte elevene kan være å glemme dem, og også dette reflekterer lærerne over i svarene sine. En skriver: «Det er ofte de elevene som blir litt «glemt» av lærerne», og en annen påpeker at «... de med stort læringspotensial havner ofte litt i skyggen, eller går under radaren». Metaforer som skygge og radar viser at lærerne er bevisste på risikoen for at ikke

alle elevene blir sett på en god måte, og knytter det eksplisitt til elever med stort læringspotensial.

Samtidig ser vi at der lærerne skriver om verdien av å anerkjenne, skriver de om «å anerkjenne *det elevene kan*» og å gi mulighet til å videreutvikle kunnskapene sine. Dette kan vi knytte til kvalifiseringsaspektet og til dels også sosialiseringaspektet ved utdanningen (Biesta, 2021). Dersom «tilpasset opplæring» på en særlig måte konnoterer til kvalifiserings- og til dels sosialiseringaspektet for lærerne, risikerer de å overse betydningen av subjektiveringsaspektet. Men elevgruppens behov for tilpassing er knyttet til både kvalifisering, sosialisering og subjektivering og henger nøye sammen med den enkeltes *asynkrone* utvikling.

Å anerkjenne «det elevene kan» innebærer ikke nødvendigvis anerkjennelse av den asynkrone utviklingen. Dersom læreren ikke tar innover seg den asynkrone utviklingen, står læreren i fare for å overse eller underkjenne elevens reelle læringspotensial, tilpassningsbehov og ikke minst den kompleksiteten eleven erfarer i forhold til mange jevnaldrende. Men om læreren er bevisst på hvordan den asynkrone utviklingen påvirker enkelteleven, kan det få betydning for lærerens valg av pedagogiske handlinger.

Konklusjon – øyeblikk av symmetri og rom for subjektivering

Ved å gi avkall på makt kan læreren noen ganger enklere møte eleven med innslag av symmetriske øyeblikk som leder mot frihet (og voksen eksistens). Det kan være når en lærer gir rom for at subjektiveringen får inntreffe ved å respondere på en elevs overraskende framreden som mer kompetent ved å trekke seg tilbake, ikke i taushet, men i positiv anerkjennelse av elevens frie og nye begynnelse. Når læreren viser aksept og nysgjerrighet for *hele barnet*, kan tilliten i relasjonen åpne for at både læreren selv og eleven inviteres inn i den dialogiske og kanskje ubehagelige Midten som Biesta beskriver. Men læreren må være var for risikoen for å ende opp i ett av de to alternativene til gråsonen – verdensødeleggelse, som her blir å ødelegge eleven, eller selvødeleggelse, å abdisere som pedagogisk autoritet i barnets liv. Alternativet er å bruke den pedagogiske autoriteten til å løfte fram at de begge – både elev og lærer – har egenverdi.

Vår analyse av datamaterialet fra utviklingsarbeidet tyder på at den pedagogiske relasjonen utfordres først og fremst av elevenes asynkrone utvikling og det etiske dilemmaet med prioritering. Vi har argumentert for at for å lykkes i å møte elever med stort læringspotensial på en god måte må vi ta høyde for både kvalifiserings-, sosialisering- og subjektiveringsaspektet. For læreren vil det nok alltid innebære en utfordring å finne tidspunktene for når det er behov for øyeblikk og situasjoner der den pedagogiske relasjonen får innslag av symmetri, som kan gi muligheter for subjektivering.

Referanser

- Betts, G.T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248–253.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015a). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015b). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I P.O. Brunstad, S. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens og pedagogikk* (s. 194–209). Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2015c). Hva skal vi stille op med barnene? Om utdanning, modstand og dialogen mellom barn og verden. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, dannelse og utvikling* (s. 105–122). Hans Reitzels Forlag.
- Biesta, G. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bilkø, T. (2020). *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial: Læreres kunnskap er avgjørende* [Masteroppgave]. Nord Universitet.
- Brevik, L.M. & Gunnulfen, A.E. (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 212–234.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for Utdanning.
- Cross, J.R. (2021). Gifted children and peer relationships. I M. Neihart, S.I. Pfeiffer & T.L. Cross (Red.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (2. utg.). Routeledge Press. <https://doi.org/10.4324/9781003238928-5>
- Dahl, S.L. (2017). *Reelt krav eller ønsketenkning. Hvordan opplever lærerne kravet om nivå-differensiering for elever med stort læringspotensial?* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- D'Alessio, S. (Red.) (2009). Gifted learners. A survey of educational policy and provision. *European Agency for Development in Special Needs Education*. https://www.pef.unilj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/branje/Gifted_Learners_A_Survey_of_Educational_Policy_and_Provision_2009.pdf
- Freeman, J., Raffan, J. & Warwick, I. (2010). Worldwide provision to develop gifts and talents. An international survey. *CfBT Education Trust*. <http://joanfreeman.com/pdf/towereport2.pdf> (Lest 09.04.21).
- Idsøe, E.C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jokstad, G.S. & Hagenes, T. (2020). Elever med stort læringspotensial – en kunnskaps- og holdningsutfordring? I L. Jermstad & U.S. Goth (Red.), *Fra barnehage til voksenliv. Utdanning, didaktikk og verdi* (s. 141–158). Novus. <https://doi.org/10.52145/DWJX8017>

- Jordet, A.N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Knutsen, B. & Emstad, A.B. (2021). *Ledelse for en inkluderende skole – også for elever med stort læringspotensial*. Fagbokforlaget.
- Lenvik, A., Hesjedal, E. & Jones, L.Ø. (2021). «We want to be educated!» A thematic analysis of gifted students' views on education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 41(3), 219–238. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2621>
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever – Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Morelock, M.J. (1992). Giftedness: The view from within. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 11–15.
- Neihart, M., Pfeiffer, S. & Cross, T. (2021). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (2. utg.). Routledge Press. <https://doi.org/10.4324/9781003238928>
- NOU 2016: 14 (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- Porter, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents* (2. utg.). Open University Press.
- Ramton, Aa.M., Kværnum, H. & Lindstrøm, C. (2021). Hvordan kan naturfagundervisningen tilrettelegges bedre for elever med stort læringspotensial? *Psykologi i kommunen*, 1. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/hvordan-kan-naturfag-undervisningen-tilrettelegges-bedre-for-elever-med-stort-laringspotensial/19.191>
- Rensaa, R.J. (2021). En tematisk analyse av hva ingeniørstudenter gjør når de lærer lineær algebra. *Uniped*, 44(3), 154–164. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2021-03-02>
- Smedsrud, J. (2014). Evnerike barn – en pedagogisk og spesialpedagogisk utfordring. *Spesialpedagogikk*, 1. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/evnerike-barn--en-pedagogisk-og-spesialpedagogisk-utfordring/>
- Smedsrud, J. (2018). Mathematically gifted accelerated students participating in an ability group: A qualitative interview study. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01359>
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79–97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Skogen, K. & Idsøe, E.C. (2011). *Våre evnerike barn*. Høyskoleforlaget.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I O.H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther & J. Sætre (Red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107–131). Fagbokforlaget.
- Tourón, J. & Freeman, J. (2018). Gifted education in Europe: Implications for policymakers and educators. I S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (Red.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (s. 55–70). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-004>

- Utdanningsdirektoratet (2019). *Veileder tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnsopplaring/#a166448>
- Wiley, K. (2021) Theories of social and emotional development in gifted children. I M. Neihart, S.I. Pfeiffer & T.L. Cross (Red.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (2. utg.) (s. 3–16). Routeledge Press. <https://doi.org/10.4324/9781003238928-2>