

**Begavede barn i norsk grunnskole.
Hvordan opplever
foreldrene barnas og sitt eget møte med
skolen?**

Av Tove Hagenes

Høsten 2009

Masterstudium i sosiologi

Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Sammendrag

Jeg har ønsket å vite hvordan begavede elever i norsk grunnskole har det, og har også hatt søkelys på foreldrene deres. Begavede barn utgjør ca 5 % av hvert årskull. Utenlandsk forskning viser at 40 % av begavede elever har trivselsvansker og 20 – 25 % har emosjonelle vansker. Det kan se ut som om det er en sammenheng mellom vanskene og at barnas behov ikke møtes. Det er interessant at vi sjelden hører noe om denne barnegruppen i Norge, når såpass mange har vansker i andre land. Forskning på slike barn og deres læringsvilkår i norsk skole er mangelfull. Temaet er fraværende i lærerutdanningspensum. Lovverket fremhever at særskilt evnerike elever ikke har rett til spesialundervisning, mens utenlandsk forskning argumenterer for at spesialundervisning er et godt hjelpemiddel for å øke motivasjon og redusere vansker.

Mer konkret har jeg ønsket å vite hvordan grunnskolen møter begavede elever og foreldrenes henvendelse angående barnas evner. Jeg har videre spurt meg hvorfor barna og foreldrene møtes slik de gjør, og hvilke konsekvenser måten grunnskolen møter dem på har for barna og foreldrene. Temaet er belyst gjennom empirisk materiale utelukkende basert på dybdeintervjuer av foreldre til ti begavede barn. Informantene ble rekruttert ved at jeg gikk ut med en åpen invitasjon til et nettverk for foreldre til begavede barn. Barna er evnetestet av psykolog og identifisert som begavede. Jeg har valgt å kun intervju foreldre. Teoretisk tilnærming har vært symbolsk interaksjonisme, og jeg har tatt utgangspunkt i Howard Beckers stempelingsteori og Erving Goffmans stigmatiseringsbegrep. Teorivalget begrunnes med at jeg syntes å se konturer av noe tabu i feltet som jeg ønsket å undersøke nærmere.

Gjennom arbeidet med oppgaven fant jeg tendenser til at begavede barn og også deres foreldre ble stemplet som avvikere fordi det oppstod brudd mellom skolens forventninger og elevene og foreldrenes atferd. De fleste barna opplevde vansker i skolen. Foreldre tolket dette som reaksjon på manglende faglige utfordringer og ba skolen om mer. Foreldrenes handling ble av skolen tolket som normbrudd. Skolen på sin side tolket barnas vansker i noen tilfeller som mulig sykdomsdiagnose. Foreldrene til barna som hadde størst vansker så ut til å være mest villige til å risikere avviksstempel, fordi de hadde minst å tape. Foreldre tilpasset seg avvikstempelet ved å styre sin informasjonsflyt og søke fellesskap blant likesinnede. Avviksstempeling kan skyldes mangel på ressurser, kunnskap og vilje og kan sees i sammenheng. Fellesskolens normer og ønsker for utjevning kan være årsaker bak dette igjen.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 Introduksjon	7
1.2 Begrepsavklaringer	7
1.3 Problemstilling	10
1.4 Sosiologisk og samfunnsmessig relevans	11
1.5 Om tidligere forskning	12
1.6 Faglig og teoretisk tilnærming	13
2 Opplæringsloven, mønster- og læreplaner	15
2.1 Hva sier Opplæringsloven?	15
2.2 Fokus i mønster- og læreplaner for den norske skolen opp gjennom tidene	16
3 Metode	19
3.1 Bakgrunn for temavalg og utvikling av problemstilling	19
3.2 Anvendte kilder	20
3.3 Utvalgsdannelse, datainnsamling og et kritisk blikk	21
3.4 Tolkning og analysering av datamaterialet	29
3.5 Om reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etiske vurderinger	32
3.6 Oppsummering	33
4 Tidligere forskning	35
4.1 Presentasjon av bidragsyterne	35
4.2 Hvordan trives begavede barn i skolen?	40
4.3 Er det særtrekk hos begavede barn som forklarer vanskene?	41
4.4 Barna og foreldrene opplever ignorering, misforståelser og feildiagnostiseringer	44
4.5 For lave forventninger til eleven kan skape vansker	45
4.6 Hvilke tiltak har blitt satt i gang?	48
4.7 Trives norske begavede barn i skolen?	50
4.8 Hvordan er interessen for og kunnskapen om begavede barn i Norge?	51
4.9 Hva tror forskere er årsaken til manglende oppmerksomhet overfor begavede barn?	53

5 Teoretiske perspektiver og begreper	61
5.1 Å studere begavede barn og deres foreldre i et sosiologisk perspektiv	61
5.2 Howard Becker og stemplingsteori	62
5.3 Goffman og stigmatisering	63
5.4 Karrierer for avvik og stigma	65
5.5 Øvrige begreper jeg bruker: hensiktsmessig inntryksstyring, frontstage og backstage, ut-gruppe og inn-gruppe og entreprenører og håndhevere	69
6 Begavede barn og deres foreldre – blir de stigmatiserte?	73
Del 1 Hvordan møter skolen barnas signaler og foreldrenes henvendelser?	73
6.1 Hvordan har barna det i skolen?	76
6.2 Hvordan tolker skolen barnas vansker?	80
6.3 Oppstår det brudd med skolens forventninger? Hvordan reagerer skolen på dette?	84
Del 2 Hvordan innvirker foreldrenes engasjement på deres posisjon i prosessen?	87
6.4 Hvem er foreldrene?	88
6.5 På vei til et etablert avviksstempel?	88
6.6 Kan erkjennelse medføre ubehag og skamfølelse?	90
Del 3 Hvordan tilpasser foreldrene seg et avviksstempel?	92
Del 4 Om årsaker til stigmatisering og avviksstempling	97
6.7 Kan frykten for ulikhet medføre ignorering og stigmatisering av begavede elever?	97
6.8 Kan ulike utvalgsstørrelser gi ulike funn om begavede elevers vilkår?	101
7 Konklusjon og begrensninger	103
Litteraturliste	105
Vedlegg: Intervjuguide	

Forord

Det har utelukkende vært svært lærerikt, spennende og moro å skrive denne masteroppgaven. Sjelden har jeg følt at læringskurven har beveget seg så raskt oppover som ved dette arbeidet.

Jeg vil først og fremst takke de tolv foreldrene som har latt seg intervjuet og meddele sine erfaringer. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave!

Deretter vil jeg rette en stor og hjertelig takk til min hovedveileder Regi Theodor Enerstvedt, som hele tiden har vist meg en fantastisk raushet, tilgjengelighet, modenhet og trygghet gjennom sin veiledning. Jeg vil også rette en varm takk til biveileder Anne Grete Ebbesen for kloke råd i starten og ved slutten av oppgaven.

Til slutt vil jeg få takke alle mine fantastiske støttespillere blant familie og gode venner rundt meg som har vært helt uunnværlige i denne prosessen. Ingen nevnt – ingen glemt!

Frekhaug, november 2009

Tove Hagenes

1 Innledning

1.1 Introduksjon

Oppgaven har fokus på begavede barn og deres læringsvilkår i den norske grunnskolen. Hvordan de møtes i skolen angår også deres foreldre. Dette er et tema som har blitt viet liten interesse i Norge, og det ligger lite forskning til grunn. Parallelt i vårt norske samfunn registrerer vi stor interesse for å forbedre skolen. Tilpasset undervisning til alle elever er lovfestet i regi av Opplæringsloven. Norge er opptatt av hvordan vi hevder oss på internasjonale kunnskapstester, og norske politikere snakker for tiden vel så mye om kvaliteten på undervisningen som om varme måltider og mobbing i skolen. Det kunne være interessant å se på de samfunnsøkonomiske konsekvensene av at begavede barn ikke får utviklet sine evner, med hjerneflukt og manglende konkurransekraft som resultat. Det jeg synes har vært mer interessant, har vært å undersøke følgende: Hvordan opplever foreldrene til begavede barn at grunnskolen møter barna og dem selv? Hvorfor møter grunnskolen barna og foreldrene slik de gjør og hvilke konsekvenser har det for barna og foreldrene at skolen møter dem slik? Ved å starte med å lete etter forklaringer på individnivå, har det vært mitt ønske å kunne utarbeide et verktøy som kan brukes til å løfte problemstillingen opp på et samfunnsnivå på sikt.

1.2 Begrepsavklaringer

Det finnes mange begrepsforklaringer på *begavelse*, og begrepet har endret seg gjennom historien. Professor Franz Mönks (2006:22) viser til Hany (1987) som sier det benyttes hundre ulike definisjoner av begavelse. Det er ikke min mening å gå dypt inn i begrepene omkring høy intelligens og begavelse, men jeg vil foreta en avklaring og begrunne mine valg. Den vanligste forståelsen er i følge Mönks knyttet til høy intelligens, men han argumenter for at dette er en ufullstendig beskrivelse (Mönks 2006:22). Psykologiprofessor Joseph Renzulli var en av kritikerne til å definere høy begavelse utelukkende som høy intelligenskvotient. Han definerer høy intelligens som en interaksjon mellom tre aktivitetsområder mennesker fungerer høyt på: Allmenne evner over gjennomsnittet, kreativitet og motivasjon (Kyed 2007:53). Senere har Mönks videreutviklet modellen til det han kaller *Flerfaktormodellen*, som er presentert nedenfor. Jeg har valgt å forklare begavelse ut fra Flerfaktormodellen fordi den brukes av mange spesialister på fagfeltet i dag, og fordi den er videreutviklet fra tidligere modeller. Eksempler på modeller jeg har valgt å *ikke* bruke fordi de ifølge mange av dagens fageksperter fremstår som utilstrekkelige, er:

Evnemodeller, som tar utgangspunkt i en forståelse om at spesielle mentale evner kan fastsettes i tidlig alder og at de er vedvarende. Den anerkjente intelligensforskeren Lewis M. Terman (1877-1956) er den mest kjente talsmannen for modellen.

Kognitive komponentmodeller, som støttes av forskere som er opptatt av kvalitative forskjeller mellom ulike bearbeidingsprosesser ved å sammenligne høyt og normalt begavede barns evne til å oppta og bearbeide informasjon.

Prestasjonsorienterte modeller, der det skilles mellom anlegg og realiserte anlegg ved å ta hensyn til potensial som blir omsatt i prestasjoner.

Sosiokulturelt orienterte modeller, hvor faktorer som positivt samspill av individuelle og sosiale faktorer spiller inn som avgjørende for realisering av høy begavelse, og det henvises til politiske og økonomiske forutsetninger (Mönks 2006:24). Det finnes også andre og nyere modeller, men jeg har valgt å ikke presentere flere da jeg anser dette for å ligge utenfor mitt hovedfokus.

Flerfaktormodellen – en modell for forståelse av høy begavelse

Høy begavelse, eller rettere sagt høy intellektuell begavelse (Mönks 2006:28) innbefatter disse tre egenskapene som hører sammen i en triade:

- betydelige intellektuelle evner (intelligens testet ved evnetest, ligger over 120 poeng)
- motivasjon (vilje og evne til å sette seg mål og fullføre arbeid, samt være risikovillig)
- kreativitet (evne til å finne løsninger på problemer på en original og selvstendig måte)

Mönks fremhever betydningen av godt sosialt samspill med familie, venner og skole for realisering av anleggene, og betegner dette som en tilhørende triade. Dersom sosiale omgivelser ikke støtter barnets behov for utvikling, realiseres ikke evnene optimalt. Høy begavelse oppnås derfor først når alle seks faktorer er til stede og inngår i hverandre. Men Mönks bedyrer at det ikke kun er snakk om realisert begavelse, men også ”skjult”, potensiell begavelse. Derfor sier han at det er viktig å identifisere faktorer som *ikke* er til stede og som dermed kan hindre realisert begavelse (Mönks 2006:32).

Wisc-III – evnetest som måler intelligenspotensial

En evnetest (kalles også IQ-test) benyttes for å måle intelligenspotensialet til en person. Den første IQ-testen ble utviklet av psykologene Alfred Binet og Theodor Simon på starten av 1900-tallet for å identifisere barn som hadde innlæringsvansker. Terman videreutviklet testen så den kunne brukes til å identifisere ”genier” (Kyed 2007:49). I dag er en av de mest

anvendte evnetestene til barn mellom 6 og 16 år, Wisc-III evnetest¹, blant annet brukt av PPT og BUP² i Norge. Dette er en psykologisk prøve med en verbal og en nonverbal del³. Kyed (2007:51) bedyrer at en test kun er en veiledning, og at prosessen rundt testing og hvordan barnet arbeider med den er vel så interessant som testskåren. En testskår kan aldri si alt om personen, men heller hva personen presterer i en gitt kontekst på et gitt tidspunkt.

Dette med begrepsbruk er komplisert og brukes ulikt i ulike undersøkelser. Det kunne være verdt en oppgave i seg selv. For meg har det vært en utfordring i tolkningen av tidligere forskning at noen forskere skiller på 10 %, andre på 5 % av de mest begavede. Det brukes også ulike ord for å betegne de ulike gruppene, vanlig ordbruk er *begavet* og *høyt begavet*⁴. Dette er ikke hovedanliggende for meg. Det positive i mitt tilfelle er at mitt empiriske grunnlag faller innenfor 5 % ut fra Wisc-III, som jeg har utdypet i metodekapitlet. Jeg har valgt å kalle barna for *begavet*. Strengt tatt er det ikke riktig av meg å bruke betegnelsen *begavet*, fordi flere kan se ut til å mangle enkeltfaktorer i begrepet. Jeg tenker først og fremst på motivasjon. Jeg ser meg ikke i stand til å definere eksakt hvor vidt de ulike barna er svært intelligente eller begavede, men velger å bruke betegnelsen *begavede* av ulike årsaker. Ut fra intervjuene med foreldrene har jeg fått sterkt inntrykk av at motivasjonsfaktoren har vært til stede tidligere, men blitt redusert eller borte etter en tid i skolen. Potensialet ser dermed ut til å være der, noe foreldrene ser ut til å være klar over og jobbe for å få frem i skolen. De 5 % barn i hvert årskull som tilfredsstiller kravene til å være såkalte *begavede barn* svarer til ca 3070 barn pr årskull i Norge (SSB, 2008⁵).

¹ Wechsler Intelligence Scale for Children

² Pedagogisk-psykologisk tjeneste, Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

³ Verbal del inneholder øvelsene; informasjon, omtanke, regning, likheter, ordforståelse og tallspennvidde. Nonverbal del inneholder øvelsene; billedutfylling, billedserier, terningmønster, puslespill, koding, symboler og labyrinter (Kyed 2007:250).

⁴ Det brukes ulike definisjoner på hvor grensen for begavelse går. En vanlig forståelse er at IQ over 120 defineres som begavelse, mens over 130 betyr høy begavelse. Dette tilsvarer 2 – 5 % av befolkningen (Kyed 2007:46). Testing av barn kan være unøyaktig fordi mange elementer kan spille inn under testing, som kjemien mellom barnet og testpsykologen, dagsform, sjenanse og kjedsomhet (Mönks 2008:29).

⁵ Totalt viser tall fra SSB at det var 614000 elever i ordinære norske grunnskoler. 5 % av en tiendedel (ti klasstrinn) gir 3070 elever pr årskull.

Fellesskolen

Følgende definisjon av målsettingen med fellesskolen er hentet fra Utdanningsdirektoratet, og tatt med fordi begrepet kommer igjen gjennom oppgaven:

Fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål. Sammen med skolens og lærebedriftens ledelse skal lærer og instruktører fremme et godt læringsmiljø for alle (www.udir.no).

1.3 Problemstilling

Forskning fra andre land viser at 40 % av de begavede elevene i skolen viser trivselvanskeligheter og at 20 – 25 % har emosjonelle vansker. Det fremkommer at dette har en sammenheng med skolens manglende forståelse og imøtekommenhet angående elevenes behov. I Norge hører en sjelden om disse barna verken gjennom skolens lovverk, læreplaner, gjennom skolehverdagen eller ellers i samfunnet. Dette har vekket en interesse for feltet hos meg og et ønske om å finne svar på noen spørsmål. I starten var mitt fokus rettet mot barna, men etter hvert som jeg har jobbet meg fremover i oppgaven har jeg opplevd at de prosessene jeg mener barna går gjennom i minst like stor grad involverer foreldrene. Min hovedproblemstilling er:

Hvordan opplever begavede elevers foreldre barnas og sitt eget møte med skolen?

For å belyse problemstillingen har jeg reist følgende spørsmål som jeg har hatt som mål å besvare gjennom oppgaven:

1. Hvordan møter grunnskolen begavede elever, slik deres foreldre oppfatter det?
2. Hvordan møter grunnskolen foreldrene, slik foreldrene selv oppfatter det?
3. Hvorfor blir barna og foreldre møtt slik av grunnskolen?
4. Hvilke konsekvenser har det for barna og for foreldrene at grunnskolen møter dem slik?
5. Hvilke formelle regler gjelder i grunnskolen?
6. Hva finnes av norsk og utenlandsk forskning på feltet?
7. Hvordan har begavede elever det i skolen ifølge utenlandsk forskning?

8. Hvordan har begavede elever det i norsk skole ifølge tidligere norsk forskning?

9. Hvilke sosiologiske teorier kan belyse problemstillingen?

Hovedspørsmålet og spørsmål 1-4 har jeg behandlet i kapittel 6. I kapittel 2 behandles spørsmål 5, mens spørsmål 6, 7 og 8 tas opp i kapittel 4. I kapittel 5 behandles spørsmål 9.

1.4 Sosiologisk og samfunnsmessig relevans

Skole og utdanning er et viktig satsningsområde i Norge, og vi ligger på verdenstoppen når det gjelder andelen av befolkningen som tar videre utdanning. Norge er også et av landene i verden som bruker mest ressurser på utdanning, men vi oppnår middels til dårlige resultater i internasjonal sammenheng (Langfeldt 2008). Høsten og vinteren 2007/08 ble den norske skolen mye belyst i media. Årsaken til dette var blant annet at resultatene fra den siste PISA-undersøkelsen⁶ ble lagt fram, og de var dårligere enn forventet. Norge ble plassert under OECD-gjennomsnittet, på nivå med land som Tyrkia og Portugal (Morgenbladet 24.1.2008). Unntaket var for trivsel, her skåret Norge bedre enn mange andre land (Langfeldt 2008). Statsminister Jens Stoltenberg preget sin nyttårstale ved overgangen til 2008 ved å fokusere på at den norske skolen må bli bedre, og inviterte foreldre og skolens folk til samtaler. Stoltenberg ønsket å vise at han tok PISA-målingene på alvor.

I 2005 ble Kunnskapsløftet innført med kunnskapsminister Øystein Djupedal i spissen. Formålet var å utvikle et kompetansefokus fra barnehage til arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet 2006). Noe som var nytt ved de to siste læreplanene, L-97 og Kunnskapsløftet, var hver elevs rett til tilpasset undervisning i forhold til sine forutsetninger. Den forrige PISA-målingen hadde inspirert til innføring av Kunnskapsløftet. Når så den siste PISA-målingen var enda svakere enn denne, er det forståelig at debattene i kjølvannet var tallrike.

Med et slikt søkelys på nivået i norsk skole, skulle en tro at det vil være gode kår for de elevene som betegnes som begavede på det kognitive planet. Imidlertid dokumenterer norske medier at slike barn ignoreres og holdes tilbake. Kulturprogramserien *Migrapolis* på NRK1 hadde i april 2008 et program de kalte *Høy kunnskap, lav anseelse*. Hovedbudskapet var å

⁶ PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment): internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land i regi av OECD som har som mål å kartlegge 15-årige skoleelevers kunnskaper i matematikk, naturfag og lesing.

sette spørsmålstegn ved hvorfor den norske befolkningen verdsetter idrettshelter så høyt, mens personer som har talenter innenfor skolen ikke blir anerkjent.

Jeg spør meg hvorfor det norske samfunnet ikke vier dette feltet interesse, når mange andre vestlige land har utarbeidet systemer for å ivareta disse elevenes behov? Tall fra 2005 viser at 21 land i Europa praktiserer støtte til begavede barn i skolen. Nivået varierer. Mens Tyskland, Nederland og Ungarn ligger langt fremme på området, ligger Italia og Hellas i startgruppen (Mönks 2006). Ligger Norge etter, og i tilfelle hvorfor?

En mulig årsak kan være at behovet ikke identifiseres og at det derfor ikke avsettes tilstrekkelige ressurser. Som jeg vil vise til, er det et faktum at barn som ligger godt over forventet fagnivå, ikke prioriteres hvis konsekvensen er kjedsomhet. Internasjonal forskning viser at en mulig konsekvens av at begavede barn ikke får tilstrekkelige faglige utfordringer, kan bli trivselsvansker og i verste fall depresjon (Kyed 2007). En annen årsak til manglende interesse for feltet, kan være at dette er tabubelagt i forhold til intensjonen med den norske fellesskolen. Dette har sosiologisk relevans. I følge Kunnskapsløftet har alle barn rett på tilpasset undervisning. I realiteten kan en spørre seg om dette kun gjelder opp til et visst nivå? Hvis en elev har kognitive evner langt over gjennomsnittet, kan det naturligvis være vanskelig for læreren å tilrettelegge undervisningen i et klasserom. En kan spørre seg om resultatet kan bli at de barna som har best forutsetninger for å lære raskt, i realiteten ikke opplever særlig læring? Har langsiktige politiske mål for sosial utjevning og oppbygging av velferdsstaten en medaljebakside som ikke tillater forskjeller når det gjelder talent for innlæring?

1.5 Om tidligere forskning

Det eksisterer lite norsk forskning på begavede barn generelt og også på slike barns vilkår i skolen. Pedagogikkprofessor Arnold Hofset tok doktorgraden med avhandlingen *Evnerike barn i grunnskolen* i 1969. Avhandlingen ble gitt ut i bokform i 1970. I 1999 hadde Hofset skrevet en oppfølger til denne boken, men ingen av de store forlagene ønsket å gi boken ut. Psykologiprofessor Johan Olav Undheim er en av få i landet som har forsket på begavede barn i årene frem til sin død i 1997. Sammen med blant annet psykologiprofessor Hilmar Nordvik gjorde han en omfattende studie der de evnetestet barn og senere de samme personene som voksne. Utover dette kan jeg ikke se at det har blitt fullført noe forskning utover hovedfags- og masternivå i Norge. Det eksisterer imidlertid rikelig med utenlandsk forskning på området. Det forskes på begavede barn på alle kontinenter, og noen land har hatt

fokus på feltet siden tidlig på 1900-tallet. Det har ikke lyktes meg å finne noe utenlandsk *sosiologisk* forskning på området, utover komparative studier mellom ulike kontinenter og lands utdanningsprogrammer for begavede barn (Phillipson, McCann 2007).

Jeg har prøvd å finne best mulig sammenlignbare forhold med Norge, og har derfor tatt utgangspunkt i forskning på begavede barn og deres læringsvilkår i skolen fra blant annet Danmark og Nederland. På dette feltet sies det at disse landene ligger minimum 15 år foran Norge (Skjelstad 2007:13). I forskningskapitlet har jeg satt søkelys på den begrensede eksisterende norske forskningen på feltet, og på den tilsynelatende manglende interessen. Ved å belyse et område der det skorter på oppmerksomhet og samtidig drøfte behovet for denne type forskning, har jeg forsøkt å legge grunnsteiner for egen forskning. Forskningen jeg har vist til er fortrinnsvis hentet fra feltene psykologi og pedagogikk. Deretter har jeg forsøkt å finne grunnlag for om en kan snakke om stigmatisering og stempeling ved å trekke forskningen i et sosiologisk lys. På grunn av at jeg ikke har funnet annen litteratur der slike koblinger er gjort, har jeg måtte trække opp denne spennende stien selv.

1.6 Faglig og teoretisk tilnærming

Den teoretiske rammen for oppgaven går ved det sosiologiske perspektivet symbolsk interaksjonisme. Formålet med å lete etter sammenhenger mellom sosiologisk teori og forskning på begavede barn, har vært å danne grunnlag for egne problemstillinger, samt rammer for empiriinnnsamling og egen forskning. Jeg vil vise hvordan det ved hjelp av kommunikative virkemidler oppstår prosesser med mekanismer som stigmatisering og stempeling. Begrepene er hentet fra klassikerne Howard Becker og Erving Goffman. Nærmere bestemt har jeg hatt som mål og undersøke *om, hvordan* og hvorfor begavede grunnskoleelever og deres foreldre berøres av disse begrepene, og hvilke konsekvenser dette medfører for barna og foreldrene.

2 Opplæringsloven, mønster- og læreplaner

For å kunne finne ut av begavede barns vilkår i dag og tidligere, har jeg undersøkt lovverket og lærerplaner. Jeg har tatt utgangspunkt i hva lovteksten sier om begavede barn/særskilt evnerike barns rettigheter, og deretter ordlyd og tendenser i et utvalg mønster- og læreplaner fra 1939 og frem til i dag. Den historiske utviklingen som gjenspeiles i disse planene har vært vesentlig for min forståelse og anvendelse av disse planene. Først har jeg referert til Opplæringsloven og forarbeider til denne i avsnitt 1, deretter har jeg tatt for meg mønster- og læreplaner i avsnitt 2.

2.1 Hva sier Opplæringsloven?

Til grunn for undervisningen i grunnskolen og den videregående skolen ligger Opplæringsloven. Opplæringsloven skal gi oversikt over rettigheter og plikter i den norske skolen. I § 1-3. om tilpasset opplæring, kommer det fram at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev (www.lovdata.no). Med dette kan en forstå det slik at også begavede barn har rett på tilpasset undervisning.

Hvordan skal en tilpasse undervisningen i en skole med tradisjonell klasseromsundervisning for barn som bearbeider informasjon mye raskere enn flertallet? Det kan være utfordrende for læreren å undervise en tallrik klasse på ulike nivå. Løsningen kan være å tilby eleven spesialundervisning. Spesialundervisning skiller seg fra tilpasset undervisning ved at eleven kan trekkes ut av fellesundervisningen og få undervisning med egen lærer. Ut fra Opplæringsloven § 5 kommer det fram at spesialundervisning er for elever med spesielle behov og som ikke har tilstrekkelig utbytte av vanlig fellesundervisning. Denne formen for undervisning er en del av den tilpassede undervisningen, men kan kun iverksettes og innvilges etter at tilpasset undervisning har vært utprøvd, og etter kartlegging og sakkyndig vurdering fra PPT (Kolbjørnsen 2007). Fra § 5-1. om *rett til spesialundervisning* står det følgende:

I vurderinga av krava for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2 (www.lovdata.no).

Som det fremkommer, er det ingen informasjon om begavede barn og deres eventuelle rettigheter. Sånn sett kan en tenke at spesialundervisning også gjelder disse barna. Hvis en

imidlertid leser gjeldende forarbeider til loven, kommer det klart frem at begavede barn ikke faller inn under bestemmelsen om spesialundervisning:

Elevar som har føresetnader for å lære raskare og meir enn gjennomsnittet, har ikkje rettar etter kapittel 5 i lovutkastet. Men særleg evnerike elevar er omfatta av det generelle målet om elevtilpassa opplæring, jf. § 1-2 femte leddet i lovutkastet. I den grad den ordinære opplæringssituasjonen gir rom for det, må ein derfor også sikre dei særlege føresetnadene og behova til desse elevane (Ot.prp nr. 46 1997/98:167 www.regjeringen.no).

Budskapet om manglende rett til spesialundervisning for disse barna er entydig. Et ønske om mer fokus på kunnskap i form av Kunnskapsløftet kan ikke sies å ha gitt mer rom for begavede elever. Et ledd i ønsket om å finne ut hvordan disse barna har det i norsk grunnskole, har vært å finne ut om denne tendensen har vokst i takt med etableringen av fellesskolen. Synet på hva som er viktigste prioritering og prinsipper for opplæring, har endret seg gjennom tidene. Jeg har spurt meg selv om begavede barns muligheter til å få tilpasset undervisning ut fra sitt nivå har vært økende eller synkende i årenes løp? For å finne svar på dette har jeg hentet utdrag fra tidligere mønster- og opplæringsplaner.

2.2 Fokus i mønster- og læreplaner for den norske skolen opp gjennom tidene

Læreplanenes hensikt er å spesifisere og konkretisere skolens mål (Hofset 2000:34). Jeg har kastet et blikk på tidligere læreplaner ved hjelp av Kunnskapsdepartementets nettside, Hofsets bokmanuskript fra 1999 og en studentoppgave. Jeg har vært innom Normalplanen for byfolkeskolen av 1939, Mønsterplan for grunnskolen av 1974 og 1987, Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring av 1993, Prinsipper og retningslinjer for opplæring i grunnskolen av L 97 og Kunnskapsløftet av 2005. Formålet mitt med tilnærmingen til disse planene har kun vært med utgangspunkt i begavede elever. I og med at det brukes forskjellige ord og uttrykk, kan det være vanskelig å tolke hva som er skrevet. Slik jeg imidlertid oppfatter det, har ordbruken *særskilt evnerike* vært brukt i noen tilfeller, mens *begavede barn* ikke har det.

Fra Normalplanen av 1939 kommer det fram at fokus var satt på nokså konkrete minstekrav til hva eleven skulle lære og hvilket lærestoff som skulle gjennomgås. Det legges stor vekt på selvstendigjøring av eleven i arbeidet. Særlig interessant er det at planen tar utgangspunkt i at elevene har ulike forutsetninger og at dette knyttes opp mot motivasjon. Dette kommer

tydelig fram i følgende setning: ”Lysten til å klare vanskene øker sterkt i klasser – der så langt råd er – alle elevene får arbeid som passer dem”, (Eilertsen mfl 1997:del 2), (Hofset 1999:34).

Mønsterplan av 1974 fokuserte i større grad på elevens egne forutsetninger og var mindre prestasjonsorientert. Skolen skulle tilpasses eleven mer enn at elevene skulle tilpasses skolen, og den skulle hjelpe elevene til å realisere sine muligheter. Det ble lagt vekt på differensiering sett i sammenheng med individualisering: ”Den enkelte elev skal ikke på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal ikke på noen trinn eller område bli stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger” (Hofset 2000:34). Bak tanken om differensiering lå ønsket om at eleven skulle kunne oppnå mestringsfølelse og selvtillit. Midler som ble tatt i bruk for å kunne oppnå dette var utvidet bruk av valgfag og selvinstruerende læremidler (www.regjeringen.no).

Mønsterplan 87: Her blir mål om differensiert og tilpasset opplæring ført videre: ”Alle barn, uavhengig av hvor de bor i landet, og uten hensyn til kjønn og til sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn, har rett til likeverdig opplæring. Det er grunnskolens oppgave å gi alle elever best mulige utviklingskår. Elevene har derfor rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger” (Eilertsen mfl 1997:del 2). Videre går det frem at; ”Elever med særskilte evner og anlegg må få hjelp til å utvikle disse enten det går i teoretisk, praktisk, fysisk eller estetisk retning” (Eilertsen mfl 1997:del 2). Også i denne planen var det et mål om at eleven skulle kunne oppnå mestringsfølelse og positivt selvbilde. Videre ble det lagt vekt på at individualisering ikke skulle gå utover den sosiale utviklingen og det sosiale miljøet (www.regjeringen.no, Hofset 1999:35).

Læreplan for grunnskole, videregående og voksenopplæring (L93): Mens M74 og M87 vektla ønsket om mestring, utvikling av et positivt selvbilde og trygghet i stor grad, fokuserte L93 i større grad utvikling av identitet gjennom nedarvede væremåter, normer og uttrykksformer. Elevens kjennskap til nasjonale og lokale tradisjoner ble viktig. Det kan se ut som om motivasjon ikke lenger kobles mot resultat av mestring, men noe som skal komme ut av driv og vilje hos den enkelte. Ansvar for å lykkes legges mer over på eleven. Det anses som vesentlig å kunne tilpasse seg og samarbeide i grupper, og grupperundervisning blir viktig (www.regjeringen.no).

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97): Planen vektlegger skolens forpliktelse til å yte tilpasset undervisning som et overordnet prinsipp i større grad enn foregående plan. Alle elever skal få møte utfordringer å strekke seg etter. Også her er elever med særskilte evner nevnt: ”Alle elever, også de med særskilte vansker eller særskilte evner på ulike områder, må få møte utfordringer som svarer til deres forutsetninger”. Læring gjennom samarbeid anses som vesentlig, og undervisningen skal legges opp slik at elevene utvikler sosiale ferdigheter og samhandlingsevner gjennom blant annet gruppeaktiviteter og prosjektarbeid. Det settes krav til at skolen skal fremstå som inkluderende, med felles kunnskap, tradisjon og verdier (www.regjeringen.no, Hofset 1999:35).

Kunnskapsløftet: De viktigste endringene i skolen som følge av Kunnskapsløftet er at grunnleggende ferdigheter skal styrkes. Skolene står friere med hensyn til arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen. Sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier fremheves. Elevmedvirkning og samarbeid med hjemmet er et viktig prinsipp. Angående motivasjon, har en i Kunnskapsløftet gått tilbake til fokuset på individuell mestringsfølelse, som var en viktig faktor før L93 (www.regjeringen.no).

Hvis jeg skal oppsummere tendenser i planene, ser jeg at fra å gå fra et prinsipp om individuelt ansvar for motivasjon og innsats med utgangspunkt i egne forutsetninger, går veien via mindre fokus på prestasjon til økt satsning på fellesskap, samarbeid og sosial mestring. En tendens peker mot at særlig svake elever har blitt implementert i større grad. Elever med særskilte evner har etter min tolkning ikke blitt nevnt med ord i planen mellom 1987 og 1997, og ikke etter 1997.

Det er kjent for mange at skolevesenet langt på vei har et etablert system for å fange opp de svakeste elevene og koble dem mot hjelpetiltak. Det er derimot ikke utarbeidet noen offisielle kriterier eller kartleggingsverktøy i Norge for definering og synliggjøring av faglig begavede (Mathiesen, Holte, Mehli, 2006), og intet system for ivaretagelse. Så selv om kravet til tilpasset undervisning trådte i kraft for en god stund siden, kan en si at dette gjelder fortrinnsvis for de faglige svakeste. Budskapet i forarbeidene til Opplæringsloven sier tydelig nei til retten til spesialundervisning. Dette kan medføre vansker for både eleven og læreren. Læreren har ikke kapasitet til å undervise eleven, og resultatet blir ofte at eleven jobber med pensum for høyere klassetrinn på egen hånd (Kyed 2005). Hvilke konsekvenser vil dette kunne medføre for motivasjon, innsats og trivsel? Dette har jeg drøftet i analysekapitlet.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodiske valg jeg har foretatt i oppgaveprosessen. I avsnitt 1 har jeg prøvd å fortelle hva som ligger bak min beslutning om valg av tema for oppgaven og hvordan problemstillingen ble til. I avsnitt 2 har jeg beskrevet anvendte kilder til oppgaven. Avsnitt 3 viser til prosessen rundt utvalgsdannelse og datainnsamling, mens jeg i fjerde avsnitt forklarer hvordan jeg har tolket og analysert det innsamlede materialet.

Reliabilitet og validitet er begreper som kan si noe om forskningens legitimitet og som for så vidt angår hele prosessen. Jeg har valgt å foreta vurderinger angående reliabilitet og validitet underveis og innlemme dette i teksten. Å foreta etiske vurderinger i forbindelse med sin egen forskning er et annet viktig arbeid som hører med. Også denne drøftingen har jeg valgt å flette inn i teksten underveis. I tillegg har jeg samlet refleksjoner omkring reliabilitet, validitet, etikk og generaliserbarhet i en oppsummering i avsnitt fem. På enkelte områder vil jeg bruke en del plass på drøfting. Dette har å gjøre med refleksjoner omkring utvalgsprosessen og min egen involvering i temaet jeg har valgt.

3.1 Bakgrunn for temavalg og utvikling av problemstilling

Gjennom masterstudiet hadde jeg planlagt å skrive om et annet tema. Så ville det ha seg sånn at det sakte gikk opp for meg at jeg var forelder til et barn som var i stand til å tenke og utføre oppgaver langt forut det en kunne forvente ut fra alderen. I starten tenkte vi som foreldre at barnet bare var tidlig ute og at dette ville jevnnes ut med tiden. Vi var også bekymret. Jeg hadde forestilt meg at begavede barn var presset til lærdom av ambisiøse foreldre. Fordommene mine satt forankret i meg, og jeg hadde egentlig lite sans for slike barn og foreldre. Nå ble jeg tvunget til å tenke annerledes. Som foreldre ofte gjør i en situasjon der en både er nysgjerrig og bekymret, leste jeg meg opp på feltet. Jeg oppdaget fort at det fantes lite informasjon og kunnskap på området i Norge. Temaet var nokså fraværende både i lærerutdanningspensumet, pedagogiske foreldrebøker, sosiologisk litteratur, politiske debatter og i samfunnet for øvrig. Ved å foreta googling på nettet, fant jeg ut at det fantes både mye kunnskap og etablerte systemer for ivaretagelse av begavede elever i utlandet. Et nærmest totalfravær i det norske samfunnet gjorde meg nysgjerrig, og jeg ønsket å finne årsaker til fraværet. Hva slags mekanismer er det som gjør at vi i vårt land, som for øvrig sjelden ligger tilbake for noen form for utvikling, ser ut til å være lite opptatt av begreper for definisjon, systemer for identifikasjon, håndtering og ivaretagelse av slike barn og hvorfor er det få som snakker om dette? Etter hvert som jeg leste utenlandsk forskning med psykologisk og

pedagogisk tilnærming, la jeg merke til at en del av disse barna ikke trivdes i skolen. I følge forskningen hang dette mye sammen med mangel på utfordringer. Dette fikk meg til å undre på hvordan norske begavede elever har det, og hvilke konsekvenser eventuell mangel på tilpasset undervisning medfører. Jeg funderte også på foreldrenes rolle i relasjonen mellom barna og skolen.

Det å selv være midt oppe i en prosess der jeg absolutt kan sies å være involvert, kan i høyeste grad være uheldig i forhold til viktige prinsipper i en forskningsprosess. Dette har jeg vært svært opptatt av og har derfor brukt en del plass til refleksjon.

3.2 Anvendte kilder

For å belyse problemstillingen min har jeg benyttet meg av noen grunnleggende kilder som jeg kort vil presentere her.

Angående skriftlig materiale har jeg først og fremst benyttet meg av verkene *Outsiders* (2005) av den amerikanske Howard Becker og *Stigma* (2000) av kanadieren Erving Goffman, begge anerkjente sosiologer. Andre hovedbidrag har vært forskning av nordmennene Arnold Hofset, Johan Olav Undheim og danske Ole Kyed. Som inspirasjon og grunnlag for drøfting har jeg også anvendt lovtekster i forbindelse med Opplæringsloven, samt mønster- og læreplaner.

Den viktigste kilden min har vært informantene mine. De har bestått av tolv foreldre til ti barn fra ti familier. Foreldrene til ni av barna er gift eller samboende og en av foreldrene er eneforsørger. Når det gjelder utdanning har en av informantene kun videregående skole, fire har høyskole/universitetsutdanning 3 – 5 år og syv har mer enn 5 år på høyskole/universitet. Ni av tolv foreldre jobber i offentlig sektor, hvor lønnen generelt går for å være lav. Over halvparten av informantenes livsledsagere har også jobb i offentlig sektor. Lønnsrammen befinner seg mellom 340 000,- og 1000 000,- samlet for familien. Åtte av de ni som jobber i offentlig sektor har høye stillinger. Flere av de tolv har ledende stillinger. I tillegg har flere av dem prosjektlederstillinger som vanligvis erverves på bakgrunn av tillit og kompetanse. Når det gjelder bosted bor foreldrene til to av barna ruralt, to urbant og foreldrene til fire av barna bor på et tettsted. Angående politisk tilhørighet, spurte jeg informantene om hva de stemte ved siste stortingsvalg. Her er nesten alle politiske partier representert: RV, SV, AP, V, H, KrF og FrP. Når jeg i analysekapitlet referer til foreldrene, kaller jeg dem for mor og far til det enkelte barn. Barna har jeg kalt for Tobias, Erlend, Thomas, Sigurd, Maren, Jon,

Håvard, Ivar, Lars og Erik. Da jeg foretok intervjuene var alderen på de ti barna mellom ni og tolv år. Alle barna har skåret innenfor 2 – 5 % i forhold til normalfordelingen på Wisc-III testen. Barna går på ulike skoler spredt rundt i Norge. Ingen av barna har hatt fremskyndet skolestart. Tre barn har foretatt skolebytte. Hovedårsaken til skolebytte er at barna og foreldrene deres opplevde såpass mye problemer i skolen at de så bytte som en mulig løsning. Noen av barna går på privatskole, de fleste går i offentlig skole. Gjennom intervjuene og foreldresamtalene i regi av Lykkelige barn har jeg ikke oppfattet at informantene prefererer enten privat eller offentlig skole gjennom sine erfaringer. Mitt inntrykk er at det er den enkelte rektor eller lærer det mest kommer an på. Derfor har jeg valgt å se bort fra denne faktoren.

En annen kilde, mer indirekte, er telefonsamtaler jeg har hatt med foreldre gjennom vervet mitt som en av tre foreldrekontakter i Lykkelige barn. I skrivende stund har jeg hatt omtrent 150 samtaler med varighet på gjennomsnittlig to timer. Foreldrene har henvendt seg til meg i rollen min som foreldrekontakt for å samtale omkring barna og eventuelt søke medlemskap. Disse samtalene har ingen ting med min masteroppgave å gjøre, og jeg har hele tiden vært bevisst på å skille rollene som student og foreldrekontakt. Som foreldrekontakt har jeg ivaretatt den pålagte taushetsplikten og har heller ikke tatt notater under telefonsamtalene. Derfor vil det ikke finnes noen skriftlige bidrag fra disse samtalene i oppgaven. I den grad jeg har benyttet elementer fra foreldresamtalene har det kun vært gjennom generelle inntrykk som jeg samlet har kunnet sammenligne med annen forskning og egne funn. Disse inntrykkene har vært til nytte i forskningsprosessen, og svært ofte har inntrykkene stemt overens med funn fra andres og egen forskning.

3.3 Utvalgsdannelse, datainnsamling og et kritisk blikk

Når jeg ovenfor skriver at det norske samfunn har lite tilgang på informasjon om begavede barn og deres vilkår i samfunnet, er det et faktum som har endret seg noe mens jeg har jobbet med oppgaven. I august 2007 ble Lykkelige barn stiftet. Formålet med nettverket er å utveksle erfaringer mellom foreldre, at barna skal få treffe andre barn med lignende følelser og interesser, samt å drive en form for opplysningsvirksomhet overfor skolevesen og politikere for å få barnas behov på dagsordenen. Jeg selv har vært med i nettverket fra starten, og i skrivende stund er jeg med både som styremedlem og foreldrekontakt. Jeg satt ikke i styret på den tiden jeg foretok intervjuene. Foreldrekontaktvervet innebærer samtaler med foreldre som ønsker medlemskap. Dette tilbys ut fra telefonsamtale der en tar utgangspunkt i kjennetegn

for begavede barn eller testresultat hvis barnet har vært evnetestet. Med andre ord sitter jeg som en slags innfallsport for medlemskap i foreningen.

Veien er ikke lang derfra og til å risikere å møte seg selv skikkelig i døren som forskerspire. Jeg har nemlig hentet alle informantene mine fra dette nettverket. Nærmere bestemt har jeg gått ut og spurt på det internettbaserte medlemsforumet om noen av foreldrene ønsket å være informanter, og alle har kjent til min rolle som foreldrekontakt. Det å selv ha en rolle der en definerer hvem som er kvalifisert til å være med eller ikke, og så i neste omgang hente informanter av det samme materialet, er et godt eksempel på ordtaket om å stille seg for hogg. For å tilstrebe meg å ikke havne i en slik situasjon, har jeg derfor stilt som krav til informantene mine at deres barn har vært evnetestet av psykolog med lisens på evnetesting av barn, såkalt Wisc-III, og at skåren har lagt på 120 poeng eller over⁷. På den måten har jeg ikke vært med å identifisere eller plukke ut barna til mine informanter. Jeg hadde dessuten kun snakket med fire av dem i rollen som foreldrekontakt tidligere, én gang med hver. Som nevnt i innledningskapitlet bør en også av ulike grunner stille seg kritisk til validiteten rundt evnetesting av barn. Likevel vil jeg tro at en ved en slik internasjonal anerkjent test skulle være rimelig sikker angående treff av målgruppen.

Som nevnt, er tidligere forskning på begavede barn først og fremst av pedagogisk og psykologisk tilnærming. Den litteraturen jeg har forholdt meg til, fastslår at begavede barn skiller seg fra gjennomsnittet ved at kombinasjonen mellom genetisk nevrologisk potensial og miljømessige påvirkninger gir dem et spesielt potensial for innlæring av ferdigheter og utvikling av talenter (Skjelstad 2007:116). Et poeng som må nevnes er at sosiologer vanligvis er mest opptatt av miljømessig utvikling og mindre opptatt av biologiske forklaringer. Det hadde kanskje derfor vært mer naturlig for meg å velge en tilnærming til dette feltet der jeg stilte meg kritisk til biologiske forklaringer til forskjeller i intelligens og drøftet en problemstilling derfra. Imidlertid handler ikke denne oppgaven hovedsaklig om forskjeller mellom miljømessig og genetisk syn på intelligens, men jeg har tatt opp noen som behandler det spørsmålet og valgt å ta utgangspunkt i en hypotese om at intelligens forklares ved både genetisk og miljømessig påvirkning.

⁷ Jeg har ikke spurt informantene om eksakt intelligensskår for barna

Når det gjelder å skaffe til veie informanter, peker Thagaard på et potensielt problem. Hun mener det kan være tendenser til at utvalg består av personer som er fortrolige med forskning, og viser til at personer med høy utdanning samtykker oftere til intervjuing enn lavt utdannede. En annen utfordring er at det kan være lettere å få samtykke fra personer som føler de mestrer livet, og at det dermed ikke vil koste så mye å stille opp til intervju. Dette kan medføre skjevheter som forskeren må prøve å fatte betydningen av (Thagaard 2009:57).

Utdanningsnivået til mine informanter varierte noe, men de fleste hadde tre år høyskole/universitet. Når det gjelder erfaringer med utfordringer i livet, synes jeg at flere av informantene hadde hatt ganske tøffe tak. Ekstra vanskelig kan det være når vanskelighetene angår ens barn. Det er beundringsverdig at de var villige til å dele dette med meg. Noen av barna til informantene mine hadde vært deprimerte. Her også kan det tenkes at fellesskapsfølelsen spiller inn. En kan stille seg undrende til om åpenhjertigheten hadde vært mindre hvis foreldrene hadde følt seg alene om sine erfaringer og ikke hadde hatt kjennskap til at flere opplevde det samme.

Jeg har gjort meg mange kritiske refleksjoner rundt det å hente informantene fra ett og samme sted. Det har vært naturlig å stille spørsmål til meg selv av typen: Kan det tenkes at informantene har påvirket hverandre i forkant av intervjuene ved å tilhøre et felles foreldrenettverk, og hvor mye kan dette tenkes å spille inn på intervjuresultatene? Har foreldrene vært med på å forsterke problematiseringen av barnas utfordringer i forhold til skole, ved at de bruker medlemsforumet på nettet til å diskutere slikt? Hvor mye er jeg selv påvirket av nettverket og hvor mye har jeg vært med å påvirke informantene? Jeg har også mang en gang stilt meg spørsmålet om jeg er i stand til å ha profesjonell avstand til feltet når jeg har roller så tett knyttet opp mot dette.

Noen av informantene kjente hverandre litt ved å ha deltatt på tidligere treff sammen, andre hadde aldri truffet hverandre før. Noen hadde vært med i Lykkelige barn siden oppstarten, andre var helt nye. Alle familiene hadde opplevd sine ulike historier før de ble medlemmer. I tillegg er det viktig å opplyse om at det ikke har blitt arrangert særlig mange treff i regi av foreldrenettverket, men at det meste av kontakten foregår gjennom det nettbaserte medlemsforumet. Hvor mye de kan ha påvirket hverandres holdninger og tanker i forhold til mine data, er dermed trolig varierende. Som tidligere nevnt, ble informantene plukket ut ved at jeg stilte et åpent spørsmål ut til alle om noen kunne tenke seg å la seg intervju.

Hvis jeg skal vurdere eventuelle ulemper opp mot fordeler, tror jeg at fordelene med min nærhet og mulighet til å kunne få fortrolige samtaler basert på gjensidig tillit og forståelse, oppveier ulempene som jeg belyser overfor. At de representerer et bredt spekter av mennesker, kan tydelig leses av for eksempel deres politiske preferanser.

For å sikre best mulig reliabilitet, kunne en løsning vært å engasjere en forsker som ikke hadde nærheten til feltet til å gjøre de samme undersøkelsene som jeg har gjort. Det kan også diskuteres om det kunne ha vært fordelaktig å plukke ut informanter fra et tilfeldig utvalg. Da måtte vedkommende ha fått testet et stort, tilfeldig utvalg barn, og ut fra dette plukket ut de som hadde skåret over 120 i IQ. Det å teste et større antall barn har blitt gjort tidligere i Norge, blant annet i forbindelse med ”fornorskning” av standardiserte evnetester (Undheim 1999). Disse dataene har jeg ikke hatt tilgang til, og jeg har ikke hatt ressurser til å skaffe meg slike data på annen måte.

Det å hente informanter fra det relativt nystartede nettverket, har gitt meg mulighet til å kunne fokusere på det jeg har ønsket. Jeg har verken hatt kompetanse eller fokus på å drøfte hvorvidt barna tilhører gruppen begavede barn eller ikke, men har valgt å sette det som en forutsetning på bakgrunn av testresultatene deres. Når det gjelder min egen rolle har jeg så langt det lar seg gjøre prøvd å tilstrebe en forskerrolle gjennom hele prosessen. Jeg er klar over at min nærhet til feltet, de mange foreldresamtalene og litteratur jeg har lest har vært med på å forme meg som person, men jeg tror på ingen måte at dette er utelukkende negativt. Interesse og tilgang til feltet har medført engasjement for det jeg synes er viktige temaer å belyse. Jeg har valgt å ikke begrense min interesse for å forske på feltet selv om jeg har vært såpass involvert i andre sammenhenger.

Et annet moment jeg har funnet det nødvendig å reflektere over, er min bevissthet over hvem oppgavens lesere er. Selv om jeg har fått positive tilbakemeldinger fra foreldre i Lykkelige barn om at jeg tar opp temaet, er dette ikke en oppgave som er ment for dem. Jeg har ingen intensjoner om å være et talerør for verken andre foreldre eller meg selv som forelder. Det å fristille seg fra eventuelle forventninger er et viktig prinsipp som jeg har hatt som et klart mål å følge. Det har vært vesentlig for meg å holde mine roller som forelder, foreldrekontakt og styremedlem i Lykkelige barn atskilt fra studentrollen. Derfor handler denne oppgaven ikke om noen i egen familie.

Det er hensiktsmessig å benytte kvalitativt intervju når en ønsker å få frem forståelse, mening og informantens egen måte å fortelle om sin livsverden på (Kvale 1997:42). Før en går i gang med intervjuing som forskningsmetode, er det viktig å stille seg noen metodologiske spørsmål. Intervjuprosessen bør planlegges innenfor en gitt ramme, selv om en eventuelt ønsker å gi rom for fleksibilitet. Eksempler på slike spørsmål kan være: Hvor mange informanter er fornuftig å velge? Hvordan kan en prøve å unngå å stille ledende spørsmål? Kan intervjuet få uheldige følger for informantene? (Kvale 1997: 25). En bør reflektere over hvorfor nettopp intervju som forskningsmetode er formålstjenlig for valgt tematikk, og om en eventuelt kunne ha valgt kvantitativ metode? (forelesning 29.8.07).

Når det gjaldt overveielse av antall intervjuer jeg ville trenge, tenkte jeg på det Thagaard sier. En kan stoppe når en føler at en har kommet til et metningspunkt i forhold til fenomenene en er ute etter å forklare. Hvis det er hensiktsmessig å dele informantene inn i ulike kategorier, kreves det flere informanter. Et slikt eksempel kan være hvis en ønsker å skille på urbant eller ruralt bosted. Da kan et spørsmål i problemstillingen være: Har urban eller rural bosetting noe å si for om barnet får tilpasset undervisning på skolen? (Thagaard 2009:59-60). Kvale har sagt at hvis en undersøkelse har til formål å skaffe generell viten, kan det være tilstrekkelig med noen få intervjuer (Kvale 1997:109).

Siden det har blitt foretatt lite forskning på dette feltet i Norge og fenomenet er relativt ukjent, kom jeg til at jeg minst ville ha ti informanter. Foreldrene fikk selv bestemme om de ville bli intervjuet alene eller sammen med den andre forelderen til barnet. I to tilfeller stilte begge foreldrene til intervju, i de øvrige intervjuene, kun den ene. Ut fra problemstillingen hadde jeg ikke tenkt å dele informantene inn i ulike kategorier som skulle sammenlignes med hverandre. Etter at jeg var ferdig med analysen, opplevde jeg imidlertid at familiene var veldig forskjellige. Jeg har funnet det interessant å legge dette frem, men det er ikke et vesentlig poeng ut fra problemstillingen min. Hadde jeg valgt å belyse dette sterkere, hadde det vært en fordel å intervjuet flere for å kunne understreke tendensene.

Det var ikke noe problem å få nok informanter. På dette tidsrommet hadde foreningen ca 60 medlemsfamilier⁸. Siden familiene bor spredt rundt omkring i Norge, besluttet jeg å foreta 7 av de 10 intervjuene på en familieleir i regi av Lykkelige barn med en ukes varighet. I forkant

⁸ I skrivende stund har Lykkelige barn ca 150 medlemsfamilier

av møtet med den enkelte hadde de mottatt informasjonsskriv angående intervjuet og formalitetene omkring. Selve intervjuet fant i de fleste tilfellene sted i et nøytralt fellesrom tilknyttet campingplassen vi bodde på, og tidspunkt for intervjuene fant sted etter informantens eget ønske. Jeg hadde som mål å legge vekt på at informanten skulle føle seg trygg, avslappet og ivaretatt under hele prosessen, og prøvde å legge til rette for at det ikke skjedde avbrytelser. Informanten fikk den beste plasseringen i det store rommet, luften var sval og et glass vann var tilgjengelig. Kvale fremhever viktigheten av å minske stress under intervjuet (Kvale 1997:117).

To av intervjuene foregikk i informantens hytte/leilighet etter informantens ønske. Dette følte for min del like naturlig som å benytte fellesrommet. De tre intervjuene som ikke fant sted på familieleiren, ble foretatt i hjemmet eller på arbeidsplassen til informanten. Målet var å overholde mange av de samme prinsippene som nevnt overfor. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, og informantene hadde blitt informert om dette på forhånd. For øvrig ble de informert om vanlige prosedyrer for intervjuing: taushetsplikten fra min side, retten til å trekke seg fra intervjuet, regler for sletting av bånd i etterkant, anonymisering og tanker rundt publisering av oppgaven i ettertid og jeg mottok informantenes informerte samtykke (Kvale 1997:118), (Thagaard 2009:26).

Det er mange kritiske tanker å gjøre seg rundt valget om å intervju på en slik samling. For det første var jeg selv deltaker på sommerleiren sammen med egen familie. Det å sjonglere mellom rollen som deltaker og intervjuer var noe jeg følte krevde bevisst vurdering. Først og fremst tenkte jeg over om dette kunne påvirke informantene eller meg selv som intervjuer, i form av at et slikt rolleskifte ble tolket som for eksempel ubehagelig, unaturlig, truende, forvirrende, betryggende, ufarliggjørende eller hindrende på noen måte. Intervjuundersøkelser er på sett og vis et moralsk foretak. Informanten påvirkes av interaksjonen i intervjuet, og resultatet av forskningsprosessen påvirker samfunnets forståelse av menneskelig atferd. (Kvale 1997:115).

Kvale ønsker å minne intervjuer på hvor viktig det er å sikre fortrolighet og overveie eventuelle konsekvenser for informanten ved å delta i en undersøkelse. Det at det blir stilt forventninger fra intervjuer om at informanten skal reflektere over spørsmålene, kan medføre refleksjon og vurdering som ikke har vært fremme i bildet tidligere. Dette kan igjen føre til forandringer i selvfølelsen, i følge Kvale. Han ønsker å gjøre intervjuer bevisst det faktum at

et forskningsintervju kan i mange tilfeller ligge faretruende nær et terapeutisk intervju (Kvale 1997:116,117), og dette er jo ikke hensikten med et forskningsintervju.

Å leve så tett inn på informantene på et fremmed sted og møte informantene i ulike roller, kan kanskje medføre at informantene ikke tør å fremstå som seg selv fordi de ønsker å gjøre et godt inntrykk den tiden en er sammen utenom intervjuet. Videre kan en risikere at informantene føler seg truet til å være ”kompis” med intervjuer fordi en i en hel uke skal leve sammen og ha det hyggelig i fellesskap. Det at alle medlemmene i Lykkelige barn har et fellesskap i form av å være foreldre til begavede barn, kan medføre en slags ”vi her inne og de der ute” – mekanisme. En fare ved det er at informantene kan bli påvirket av fellesskapets og foreldrenettverkets felles verdier og meninger i sine uttalelser. Videre kan det å risikere å ”tape ansikt” ved å være ærlig under et intervju, være en risiko å ta når en skal være sammen i flere dager etter intervjuet også. Det å fremstå som seg selv i form av en vanlig person og forelder som deltar på leir, kan medføre at jeg som intervjuer ikke blir tatt på alvor under intervjuet. Jeg reflekterte også over om foreldrekontaktrollen skulle påvirke ulikevekt mellom informant og intervjuer. Alle disse risikomomentene tenkte jeg nøye igjennom før jeg foretok intervjuene, og jeg innledet og avsluttet alle intervjusamtalene med en refleksjon der jeg inviterte dem til å komme med innspill hvis de ønsket. Hensikten med dette var å betrygge situasjonen og sikre fortrolighet, og samtidig få et fokus på at vi nå befant oss i ”her og nå” situasjonen og kunne koble de andre relasjonene mellom oss litt i fra.

Intervjuene hadde en gjennomsnittlig varighet på omtrent halvannen time. Jeg sitter igjen med et gjennomgående inntrykk av at stemningen kjentes god for begge parter og praten fløt naturlig og fritt. Det virket naturlig å legge opp til en form for speiling av informantens tempo og temperament i samtalen, dette skjedde nok for min del både bevisst og ubevisst. I de tilfellene informanten hadde relativt høy hastighet i samtalen og utstrålte iver, ble det til at jeg også la meg på en kvikkere linje. De av informantene som lot til å legge opp til mer ro og refleksjon over samtalen, fikk meg til å snakke med lavere stemmeleie og legge inn naturlige tenkepauser. På denne måten fikk forhåpentligvis informanten sette sitt naturlige preg over intervjuet, som kanskje kunne være med å påvirke reliabiliteten. På den annen side håper jeg at jeg ikke var så pragmatisk at informanten følte seg utrygg.

Informantene hadde fått tilbud om å lese gjennom spørsmålene på forhånd, men ingen valgte å gjøre dette. Jeg hadde som mål og stille spørsmålene der det falt seg naturlig, men passet

også på å få stilt samtlige til alle sammen for å kunne få et reelt grunnlag for analyse. Tidligere har jeg tatt utdanning og jobbet som veileder og følte nytte av å kjenne til denne metodikken, vel vitende om at veiledningsmetodikk og intervjuing under kvalitativ metode ikke er helt det samme. Fordi mye av det som informantene fortalte om egen familie også var veldig gjenkjennelig for egen del, måtte jeg legge bånd på meg for ikke å bli ivrig og samtykke deres svar. Etter å ha lyttet kritisk på min egen rolle på båndet i etterkant, opplever at jeg klarte å etterleve dette målet. Hadde jeg falt for fristelsen for å komme med uttalelser fra egen erfaring, hadde dette kunne påvirket informantens uttalelser videre. I to enkelttilfeller erfarte jeg at jeg stilte nokså ledende spørsmål. Grunnen til det var en kombinasjon av iver og keitethet fra min side. Begge gangene tok jeg meg raskt inn igjen ved å opplyse informantene om at jeg nettopp stilte et ledende spørsmål, og spørsmålet ble stilt på nytt.

Når det gjelder dette med påvirkningskraften mellom foreldrene i nettverket og hvor mye dette kan ha å si for reliabiliteten i materialet, ønsker jeg i denne forbindelse å få frem noen refleksjoner. I mange tilfeller der foreldre tar kontakt med foreldrekontakten med ønske om en telefonsamtale, har foreldrene nettopp oppdaget informasjon om begavede barn. Oftest har de gjennom media lest om Lykkelige barn, gjenkjent egne barn i beskrivelsene og tatt kontakt et par dager senere for samtale. I forbindelse med at det har vært skrevet en del om begavede barn i norske medier det siste året, har nye i større grad hatt kjennskap til feltet i forkant av kontakten. Jeg vil tro at over halvparten av foreldrene som tar kontakt, har barn som har utfordringer i skolen av varierende grad. Noen av barna har store vansker med trivsel og tilpasning, andre tilpasser seg bra men kjeder seg. Et mindretall av barna har ingen konkrete utfordringer i skolen. Gjennomsnittsalderen på barna i det foreldrene tar kontakt, er 7-10 år.

Når det gjelder barnas kjønn, er det stor overvekt av gutteforeldre som tar kontakt. I gjennomsnitt står de for 70 %. Dette stemmer overens med tall fra internasjonale foreldrenettverk (giftedchildren.dk). På grunn av oppgavens begrensninger, har jeg valgt å se bort fra kjønnsdimensjonen. Kort fortalt kan jeg imidlertid vise til utenlandske studier som dokumenterer at denne kjønnskategoriseringen er typisk, fordi jenter og gutter reagerer ulikt på manglende utfordringer og forståelse fra skolen. Temperament og lynne spiller også inn her. Mens jentene ofte er tidligere sosialt moden ved skolestart, og dermed gjerne er bedre i stand til å tilpasse seg skolens krav og ønsker, er det flere gutter som får utfordringer grunnet diskrepans mellom intellekt og modenhet. En gutt som har et heftig temperament og som protesterer høylydt på manglende utfordringer og forståelse fra skolen, blir i større grad sett

enn en jente som har god tilpasningsevne og som for eksempel har et rolig temperament (Kyed 2005). På denne måten kan det være naturlig å stille spørsmål ved om foreldrenettverket Lykkelige barn først og fremst representerer familier som har utfordringer i hverdager, og at dette kan gi et problembilde. I følge utenlandsk forskning trives omtrent 60 % godt på skolen. Kan det tenkes at mange av disse familiene ikke kontakter Lykkelige barn fordi de ikke ser behovet for fellesskapet nettverket representerer? Det bør undersøkes videre for å kunne si noe mer om dette. Imidlertid er utvalget mitt ikke tilfeldig, og jeg har forholdt meg til det foreldrene har fortalt meg.

3.4 Tolkning og analysering av datamaterialet

Tolkning og analyse av dataene er et resultat av en sammenhengende prosess mellom intervjuing, bearbeiding av data, de teoretiske rammene jeg har satt meg og den forforståelsen jeg har brakt med meg inn i arbeidet. På grunn av den geografiske spredningen til informantenes bosted, har jeg kun foretatt intervjuer én gang. Bearbeiding og tolkning har imidlertid foregått over et lengre tidsrom, og underveis har jeg stadig beveget meg mellom data og teori. Jeg har også sett behov for å lete etter supplerende teori underveis. Cato Wadel (1991) kaller en slik kontinuerlig prosess for en *runddans* mellom teori, data og metode, og betyr at denne prosessen er viktig for et godt resultatmål. Thagaard (2009) er også opptatt av den gjensidige påvirkningskraften mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og dataenes tale, og er opptatt av at forskerens forforståelse er viktig for helhetsbildet. Pål Repstad (2007) sier at kvalitativ forskningsmetode er personlig i den forstand at det er den samme forskeren som vanligvis både samler inn og analyserer dataene.

Jeg har valgt å ikke følge noen entydig fortolkende teoretisk retning, men kan trekke klare paralleller til en fenomenologisk retning. En sentral strategi ved den fenomenologiske tolkningsretningen er at forskeren setter søkelys på fenomenverdenen slik informanten opplever den. Slik verden blir oppfattet er realiteten, i følge den fenomenologiske tolkningsretningen (Thagaard 2009:38). Det dreier seg om å gripe informantenes ulike måter å oppleve verden på, og få frem de essensielle betydningene ved å bestrebe seg på å nå frem til en fordomsfri beskrivelse fremfor å forklare. En fenomenologisk reduksjon i tolkningsprosessen med dette som mål innebærer ifølge Kvale at forskeren bør foreta en kritisk analyse av egne forutsetninger (Kvale 1997:62, 63). Som jeg har beskrevet tidligere, kan min involvering i feltet ha vært med på å forhindre tilstrekkelig fordomsfrihet. På den

annen side har jeg jobbet for å ha et kritisk søkelys på min egen mulige påvirkningskraft hele veien.

Jeg har valgt å utelukkende spørre etter foreldrenes opplevelser på vegne av seg selv og barna. Slik de har beskrevet sin opplevelse av situasjonen, slik har mitt utgangspunkt vært for å tolke og analysere problemstillingen i sammenheng med teorien. Jeg kunne ha intervjuet lærere, rektorer, skoleledere og politikere også. På den måten hadde jeg sannsynligvis fått et mer helhetlig bilde med mange interessante innfallsvinkler. Om dette bildet hadde gitt et *sannere* bilde kan diskuteres, for den subjektive sannheten har altså å gjøre med hvordan informantene oppfatter denne. Innenfor mine avgrensninger i oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i at mine informanter skildrer en realitet. Jeg har ingen grunn til å tro at noen av dem ikke snakker sant.

På veien mot tolkning av dataene, hadde jeg bruk for å kategorisere dem først. Jeg tok for meg innholdet i det transkriberte materialet og startet med å lete etter noen sentrale nøkkelspørsmål. Eksempler på slike spørsmål kan være: Hvilke sentrale enheter kan en plukke ut av materialet? Hvordan relateres disse enhetene til hverandre? Det er vesentlig å bevisstgjøre seg dette på veien til *målet om å utvikle en helhetsforståelse av meningsinnholdet i dataene*, for det er denne helhetsforståelsen jeg har vært mest opptatt av. En måte å kategorisere dataene på er å dele dataene inn i personsentrerte analytiske tilnærminger eller temabaserte tilnærminger. Personsentrerte analytiske tilnærminger kan kort forklares ved at forskeren har søkelys på enkeltpersoner eller grupper og at en har disse personene i tankene når analysen utføres (Thagaard 2009:148). Ved temasentrert analytisk tilnærming sammenligner forskeren informasjon fra alle informantene og plasserer dette inn i valgte tema (Thagaard 2009:147). Repstad (2007) hevder at temabasert analyse har et fortrinn rent etisk, fordi det kan være utfordrende å ivareta anonymitetsprinsippet når en gir detaljerte beskrivelser om personer. På den annen side kan det være fare for at informanten kan føle seg fremmedgjort i forhold til den ferdige teksten som presenteres, fordi forskeren har plukket det enkelte intervju fra hverandre og samlet bruddstykker sammen under ulike temaer. Thagaard sier at ved å gjengi bruddstykker fra intervjuene, unngår en at informanten kjenner seg igjen. På denne måten kan informantens integritet ivaretas (Thagaard 2009:187).

Om dette med å kjenne seg igjen tenker jeg at problemet ikke først og fremst er at informantene kjenner seg igjen, men at utenforstående gjør det. Jeg har prøvd å anonymisere tilstrekkelig til at det ikke er mulig å gjenkjenne spesielle episoder som jeg tenker kan være

uhensiktsmessige for informanten å bli gjenkjent på. Et konkret eksempel er at jeg har valgt å anonymisere helt de uttalelsene som retter seg mot depresjon og selvmordstanker. Jeg er opptatt av at denne oppgaven ikke skal være noen form for belastning for barna og foreldrene som har bidratt. Imidlertid har jeg ikke anonymisert mer enn at viktige nyanser ikke går til spille.

Jeg har valgt å benytte temasentrert tilnærming i analysen og i den helhetsforståelsen jeg søkte. Jeg oppdaget underveis at informantene mine fremsto som svært ulike på mange måter, så hvis jeg skulle ha benyttet personsentrert tilnærming hadde kanskje disse forskjellighetene kommet tydeligere frem.

Før jeg valgte ulike tema, gikk jeg gjennom datamaterialet flere ganger og gjorde små notater underveis⁹. Hele tiden beveget jeg meg mellom problemstillingen, teorien og dataene. Temaene jeg valgte hadde sitt utspring i problemstillingen, men prosessen medførte også at problemstillingen ble justert etter hvert. Ulike temavalg oppsto naturlig i denne prosessen, og etter hvert fant jeg data som gikk igjen hos flere og som kunne kategoriseres under de ulike temaene. Eksempel på temaer er: Hvem er foreldrene, har de noen fellestrekk? Hvordan forholder lærerne seg til barna, ifølge foreldrene? Har barna fått noen form for tilpasset undervisning? Hvis ikke, hva tror foreldrene kan være årsaken? Jeg valgte å klippe, lime, kategorisere og systematisere i ulike Excel ark. Fordelen med dette var at det var forholdsvis enkelt å holde en systematisk oversikt. I tillegg kunne jeg flytte på dataene på en rask og enkel måte. Ulempen med å dele opp dataene og kategorisere dem på denne måten, var at jeg stod i fare for å redusere konteksten for hver enkelt informant. Både Thagaard (2009) og Repstad (2007) anmoder om være var for dette. Thagaard anbefaler å ikke opprette for mange kategorier, da er det lett å miste oversikten. For få kategorier kan resultere i at viktig informasjon går til spille (Thagaard 2009:172).

Ved bruk av matriser i analysearbeidet, dekontekstualiserer en først teksten og deler inn i temaer. Deretter reflekterer en over dataenes meningsinnhold i lys av den teoretiske rammen, ved å rekontekstualisere. Til sammen kan dette bli et godt verktøy for å forstå tendenser og mønstre i datamaterialet. Thagaard anbefaler bruk av matriser så lenge man også jobber bevisst med helheten (Thagaard 2009). Jeg grovsorterte først dataene inn i 16 kategorier, og

⁹ Jeg har valgt å ikke gjøre nytte av alle svarene på intervju spørsmålene fordi det ville blitt for omfattende innenfor oppgavens rammer.

slo etter hvert flere av disse sammen. Til slutt endte jeg opp med en slags matrise med fire ulike kategorier, som representerte de ulike temaene i analysen. Da jeg skulle jobbe videre med å få en dypere forståelse av dataene mine, var det enklere å få dette til ved hjelp av et oversiktlig materiale. Etter å ha brukt dette verktøyet i arbeidet mitt med materialet, kom det frem noen overraskende funn som jeg har presentert i analysekapitlet.

3.5 Om reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etiske vurderinger

Som nevnt innledningsvis i metodekapitlet, har jeg valgt å implementere refleksjon omkring reliabilitet, validitet og etikk underveis i kapitlet. Jeg ønsker her å komme med en oppsummering av disse vurderingene. I tillegg vil jeg belyse generaliserbarheten.

Å vurdere kritisk kvaliteten på sin egen innsats som forsker er en viktig del av hele forskningsprosessen. Reliabilitet har å gjøre med påliteligheten ved arbeidet forskeren har gjort, hvor presis innkommet informasjon og benyttede måleinstrumenter har vært, om en kan stole på forskerens arbeid underveis og sluttresultatet (Repstad 2007:134). Som tidligere nevnt har jeg prøvd å ta kravet til reliabilitet svært alvorlig, på grunn av min tilknytning til nettverket informantene er hentet fra. Gjennom å reflektere over mulige fallgruver i løpet av hele prosessen, stille meg åpen og være selvkritisk, håper jeg at jeg har klart å innfri kravet til reliabilitet.

Validitet i forskningsprosessen handler om gyldighet og relevans. Som forsker bør en spørre seg om den informasjonen en har anvendt for å komme frem til ens konklusjoner faktisk samsvarer med forskningsspørsmålene en har stilt (Repstad 2007:134). Mine data er som nevnt basert på foreldreintervjuer. Når det gjelder validiteten, er det liten grunn til å tvile på gyldigheten i det de sier ved å tro at de ikke skulle snakke sant. Men det at de jo også har uttalt seg om barna, har fått meg til å reflektere over gyldigheten angående det de har sagt. Det er innlysende at jeg kunne fått andre svar ved å spørre barna selv, men foreldrene er tross alt de som står nærmest barna. Hvis jeg hadde spurt lærerne hadde jeg også fått andre svar. På denne måten kan jeg si at jeg har et validitetsproblem.

Generaliserbarhet i forbindelse med forskningsarbeid forklares ved om det lar seg gjøre å overføre tolkningene en har foretatt til å gjelde for andre undersøkelser (Thagaard 2009:22). Kvale (1997) viser til at alle mennesker generaliserer i hverdagslivet ved at vi benytter erfaringer i møte med noe nytt. Erfaring gir oss forventninger og forestillinger som vi drar

nytte av. Kvale skiller mellom ulike krav til generalisering i forskningsprosesser, avhengig av vitenskapelig retning. Mens en humanistisk oppfatning tar utgangspunkt i at enhver situasjon er unik, målsetter positivistisk retning seg å oppnå universale trekk gjennom samfunnsvitenskapen. En postmoderne viten søker seg imidlertid bort fra homogenitetstanken og er mer opptatt av kontekstualisering enn generalisering. Videre nevner Kvale tre mål for generalisering: *Hvordan det er*, går på mål om å kunne fastslå det typiske ved situasjoner, *hva som er mulig*, refererer til at en har til hensikt å strekke sine forsøk for senere å kunne bruke dette som generaliseringsmål. Det tredje målet kalles *hvordan det kunne ha blitt*, og forklares ved at en ser nytte av å undersøke helt ideelle situasjoner (Kvale 1997:229-230). Angående min oppgave er det ikke reelt å snakke om generalisering i statistisk forstand, til det er undersøkelsen av for lite format med kun ti foreldrintervjuer.

3.6 Oppsummering

Gjennom metodekapitlet har jeg gjort rede for tankene bak valg av tema og hvordan jeg utviklet problemstillingen min. Videre har jeg belyst mine refleksjoner rundt innhenting av informanter. Ikke minst har jeg drøftet mulige fallgruver i forbindelse med at jeg selv har tett relasjon til nettverket som utvalget er hentet fra. Ved hjelp av teori og etisk refleksjon har jeg gjort rede for viktige tanker rundt det å samle inn data ved hjelp av kvalitativt intervju. I avsnittet som tar for seg tolkning og analysering av datamaterialet har jeg belyst teori som viser ulike former for verktøy og hvordan dette brukes. Gjennom hele kapitlet har jeg prøvd å vektlegge viktigheten av etiske refleksjoner. Sammen med drøfting omkring reliabilitet og validitet, kan dette sies å ligge som et bakteppe gjennom prosessen.

4 Tidligere forskning

I dette kapitlet har jeg valgt å presentere tidligere forskningsbidrag som jeg har funnet hensiktsmessig å bruke for å utvikle oppgaven min. Jeg har delt kapitlet inn i ni avsnitt. I det første avsnittet har jeg presentert de utvalgte forskerne, utenlandske og norske forskere hver for seg. Årsaken til splittingen er at jeg har valgt å vie de to viktigste norske bidragene en utvidet presentasjon, fordi bokmanuskriptene er upubliserte. I det andre avsnittet har jeg tatt for meg hva den utenlandske forskningen viser til når det gjelder begavede barns trivsel i skolen, fordi trivsel er vektlagt i skolens forankring og er et viktig grunnlag for læring. Ut av dette avsnittet har jeg kommet frem til tredje avsnitt og spørsmålet om trivselsvansker og andre utfordringer i skolen kan tilskrives særtrekk ved begavede barn alene, eller om problemene kan relateres til ytre påvirkningsfaktorer. Dette fokuset har vist at ytre faktorer kan se ut til å spille stor rolle når det gjelder begavede barns læringsvilkår i skolen. I fjerde avsnitt presenterer jeg historier fra virkeligheten som illustrerer at det eksisterer ignorering, misforståelser og feildiagnostiseringer innenfor dette feltet. Arbeidet med temaene i tredje og fjerde avsnitt har resultert i avsnitt nummer fem, der jeg har forsøkt å undersøke mulige konsekvenser hvis skolen stiller for lave forventninger til den begavede eleven. I avsnitt 6 har jeg presentert ulike tiltak som er satt i gang i Europa for å møte begavede elever. Avsnitt 2 - 6 tar for seg utenlandsk forskning. Det har vært naturlig og sammenligne med norske forhold, derfor har utgangspunktet for avsnitt 7 vært å finne ut av trivselen til begavede elever i norsk grunnskole. Det åttende avsnittet har tatt utgangspunkt i min oppfatning av den kunnskap og interesse som råder overfor temaet begavede barn i norsk grunnskole i dag, mens jeg i avsnitt 9 har presentert ulike bidragsyteres forklaringer på den manglende oppmerksomheten og interessen for begavede elever. Drøftingen gjennom hele kapitlet har munnet ut i noen spørsmål som jeg ved hjelp av teorigrunlaget og datamaterialet har forsøkt å svare på i analysekapitlet.

4.1 Presentasjon av bidragsyterne

Utenlandske forskere

Jeg har valgt å benytte forskning fra de to danske psykologene Ole Kyed og Kirsten Baltzer, som begge har jobbet lenge med begavede barn i samarbeid med den danske grunnskolen. De har vært redaktører for boken *Undervisning af elever med særlige forudsætninger* (2005). I denne boken bidrar blant annet cand.psych. Ole Robenhagen ved Danmarks Pædagogiske Universitet med sin forskning på undervisning og undervisningsdifferensiering i grunnskolen.

Jeg har benyttet meg av Robenhagens forskning. Videre har Baltzer og Kyed gitt ut boken *Teamets arbejde med Talentpleje* (2008). Kyed har i tillegg skrevet boken *De intelligente børn* (2007). Jeg har valgt å vise til en del av hans bidrag fra denne boken.

Videre vil jeg henviser til forskning av den nederlandske professoren i "Det høytbegavede barns psykologi og pedagogikk", Franz J. Mönks, ved det anerkjente Radboud Universitet i Nijmegen. Hans bok *Unser Kind ist hochbegabt* ble oversatt til dansk i 2006 og kom ut på norsk i 2008 under tittelen *Begavede barn*.

En annen bidragsyter jeg har benyttet meg av er australske Dr Miraca U. M. Gross, professor of Gifted Education in UNSW's School of Education, Australia og hennes bok *Exceptionally Gifted Children* (2005). Gross kjennetegnes blant annet ved at hun har fulgt svært begavede barn over en lengre periode.

Den sørafrikanske psykologiprofessoren Shirley Kokot er president i the National Association for Gifted and Talented Children i Sør-Afrika og delegate til the World Council for Gifted and Talented Children. Hun er forfatteren bak boken *Help- Our child is gifted* (1999), her referert til gjennom boken *Intelligente børn* (2007) av Ole Kyed.

En av USA's store forbilder innenfor arbeid med begavede barn gjennom snart 40 år er psykolog Linda Silverman. Hun har skrevet mange bøker og artikler om temaet, og holder i år en forelesningsrekke om hva det amerikanske samfunn har lært om begavede barn gjennom de siste tretti årene.

Den amerikanske nevrologprofessoren, Sally E Shaywitz ved Yale University School of Medicine har forsket blant annet på intelligens koblet mot lære- og atferdsvansker i skolen. Jeg har valgt å henviser til hennes studier av 87 gutter, deriblant flere høyt begavede.

Psykolog Colin Tyre og pedagog Peter Young har med sine britiske blikk sett på samfunnsmessige konsekvenser av manglende ivaretagelse av begavede barn. De har drøftet dette i lys av klassesamfunn, elitisme og engelsk kostskoletradisjon.

Som tidligere nevnt, har jeg først og fremst benyttet pedagogisk og psykologisk forskning som grunnlag for mitt arbeid. Årsakene er at det mangler sosiologisk vinkling til temaet, men

også fordi jeg synes disse tilnærmingene har vært hensiktsmessige å bygge videre på. Både den pedagogiske og den psykologiske forskningen omhandler først og fremst individnivå. Fallgruven har vært at jeg i for liten grad kan ha evnet å ta et helhetlig og sosiologisk perspektiv. Det at jeg hovedsakelig har benyttet forskningslitteratur av fagpersoner som forsvarer feltet mer enn å ha et kritisk overblikk, kan ha medført at jeg har fått et noe unyansert bilde. Det har ikke lyktes meg å finne noe særlig litteratur med kritisk tilnærming til feltet. Et unntak er bidrag av forfatter og journalist i New York Time Magazine, Alissa Quart. Med sin bok *Hothouse Kids: The Dilemma of the Gifted Child* fra 2006, veier hun opp i form av sin kritiske vinkling til foreldre som har, eller som ønsker seg begavede barn.

Norske forskere

Fordi jeg har valgt å benytte to upubliserte kilder, har jeg funnet det hensiktsmessig å presentere de to forfatterne litt grundigere, samt bakgrunnen for at bøkene ikke ble publisert. Det har kostet en del arbeid å finne frem til disse arbeidene, og jeg er svært glad for at jeg kan presentere dette.

I Norge er det svært få personer som kan sies å ha forsket på begavede barn og på samfunnets håndtering og integrering av intelligente barn i skolen. Pedagogikkprofessor Arnold Hofset forsket på begavede barn i norsk skole i sin doktoravhandling som var ferdig i 1969. Dette resulterte i boken *Evnerike barn i skolen* (1970). Den gang konkluderte Hofset med at skolen ikke var særlig godt tilpasset de evnerike elevene. I 1999 hadde Hofset skrevet ferdig manuskriptet til en oppfølgingsbok om emnet, basert på ny og oppdatert forskning og refleksjoner i lys av sin samtid. I mellomtiden hadde han selv jobbet for innføring av differensieringstiltak¹⁰. Tanken var at en differensieringsordning skulle komme både begavede og andre elever til gode. Forslagene ble imidlertid møtt med taushet fra skolepolitikere og andre rådende, og ingenting skjedde. Selv ikke gode tilbakemeldinger fra lærere i Hofsets egen praksis med forsøk på differensiert undervisning i norsk og matte på lavere grunnskoletrinn i 28 klasser, ble registrert hos skolepolitikerne. Når så Hofset satte seg til å skrive oppfølgeren, var det både fordi ingen andre lot til å interessere seg for feltet, og fordi han ville teste ut om holdninger og muligheter var blitt bedre for begavede barn på disse årene. I den nye boken tok han grundig for seg av regelverk, lære- og fagplaner, og lette etter begavedes muligheter og rettigheter. Han satte søkelys på status på skolehverdagen til

¹⁰ Senere har jo skolen innført kravet om tilpasset opplæring via andre aktører

begavede barn, for det meste ved hjelp av forskning fra andre kilder. Videre stilte han spørsmål om hvorfor det hadde skjedd så lite på dette området, og om dette kunne kobles mot manglende *vilje* eller manglende *muligheter*. Han stilte seg spørsmål om hvorfor det ikke har blitt gjort mer for tilpasning for evnerike allerede, all den tid behovet jo ikke er nytt? Til sist tok han opp om mulighetene for gjennomføring var større på slutten av 1990-tallet enn på slutten av 1960-tallet. Alle disse spørsmålene og temaene er fremdeles svært aktuelle, og det hadde vært svært interessant å få vite om boken hadde skapt noe debatt ut fra dette. Det får vi dessverre aldri vite, for Hofset fortalte meg personlig at det var ingen av forlagene han kontaktet som hadde interesse av å trykke boken. Den har dermed aldri blitt utgitt, og foreligger i dag som et manuskript klart til trykking – men fremstår allerede som litt foreldet. I samtale med Hofset har han fortalt meg at han ikke ønsker å gjøre noe mer med manuset, og at boken han jobbet med i tre år aldri kommer ut på markedet. I stedet lot han meg raust få tilsendt hele manuset til fri benyttelse i oppgaven. Det samme skulle andre som ønsker og har behov få, enten det gjelder studenter, foreldre eller andre interesserte. På den måten er det håp om at hans arbeid ikke er forgjeves, og at det via andre kanskje kan gi resultater for den norske grunnskolen likevel.

Den manglende interessen skolepolitikere og forlag har vist for hans arbeid er i seg selv interessant sett med sosiologiske øyne. I dette kapitlet vil jeg referere til mye av det Hofset skrev om både på slutten av 60-tallet og 90-tallet. Både mye av det Hofset tar opp og den manglende interesse han har møtt, handler om noe av det samme som jeg spør meg: Er det å tilfredsstille begavede elevers krav så avvikende fra enhetsskolepolitikken at skolen vanskelig kan fronte dette?

Psykologiprofessor Johan Olav Undheim arbeidet ved NTNU. Gjennom sin interesse og forskning opparbeidet Undheim seg et internasjonalt nettverk. Blant annet fikk han norgesbesøk av den anerkjente intelligensforskeren Robert Jeffrey Sternberg (ref: samtale med Nordvik). Arbeidene over lenger tid resulterte blant annet i artikkelen “Academic achievements of high-ability students in egalitarian education: a study of able 16-year-old students in Norway”, som i 1995 ble trykket i det anerkjente tidsskriftet *Scandinavian Journal of Educational Research*. I 1997 døde Undheim relativt brått. Han etterlot seg et uferdig bokmanuskript med tittelen *Men inne er vi ikke like. Intellektuelle ulikheter i skole og samfunn*. Undheim hadde funnet det interressant å forske på skoleferdigheter og andre intellektuelle evner og prestasjoner, og boken var tiltenkt som lærebok for psykologi-,

pedagogikk- og lærerhøgskolestudenter. Bakgrunnen for dette bokprosjektet var at Undheim sammen med professor Jan-Eric Gustavsson ved Universitetet i Gøteborg skrev et omfattende kapittel om "Individual differences in cognitive functions" i den prestisjetunge *Handbook of education psychology*, i 1996 (Undheim 1999). Under arbeidet med artikkelen hadde de opparbeidet seg god oversikt over internasjonal forskning på kognitive individuelle forskjeller innen psykologi og pedagogikk. Hans kollega gjennom mange år, psykologiprofessor Hilmar Nordvik, var den som sammen med instituttstyrer Ruud van der Weel utførte Undheims ønske om å fullføre boken så godt det lot seg gjøre etter Undheims død. Fordi det lot seg vanskelig gjøre å fullføre boken utover de kapitlene Undheim hadde skrevet, ble det besluttet at de seks fullførte av ti planlagte kapitler skulle settes i perm og innlemmes i det Psykologiske institutts litteratursamling (Undheim 1999). Dette bokmanuset er dermed aldri blitt utgitt utover det.

Når jeg så velger å referere til Undheims bidrag i min oppgave er det av to grunner. For det første har jeg forstått at han var en intelligensforsker av internasjonalt format med et stort fagnettverk rundt seg. For det andre har jeg funnet noen interessante betraktninger fra hans forskning som jeg ønsker å dra nytte av. Med sin mer klinisk psykologiske tilnærming, kan disse bidragene kanskje regnes som bisetninger i hans tekst. Det er likevel disse betraktningene jeg har funnet interessante for min sosiologiske tilnærming, fordi Undheim drøfter mulige årsaker til at vi ikke liker å snakke om forskjeller i intelligens.

I denne oppgaven viser jeg altså til to upubliserte bokmanuskripter, noe som selvsagt kan vanskeliggjøre etterprøvbareheten (Everett og Furseth 2004:161). Jeg anser imidlertid denne litteraturen som svært interessant og viktig for oppgaven. Årsaken til at særlig Hofsets arbeid ikke er publisert, er dessuten en viktig del av problematikken jeg har undersøkt.

Tidligere statsråd under arbeiderpartiregjering og sosiolog, Gudmund Hernes, skrev sammen med professor i sosiologi ved UIS, Knud Knudsen, NOU rapporten *Utdanning og Ulikhet* i 1976. Denne rapporten har vært et nyttig verktøy under min drøfting av enhetskolen og likhetstankegangen i Norge.

I 2007 kom det ut en norsk bok om begavede barn, som den eneste i sitt slag siden Hofsets bøker ble utgitt, *En tankevekker* er skrevet av Alf A. Skjelstad. Skjelstad har ikke selv forsket på dette området, men har samlet og redigert en rekke artikler og stoff av blant annet danske bidragsytere.

Per Solvangs bok *Annerledes* fra 2002 har vært til inspirasjon først og fremst ved hans tolkning av Beckers stemplingsteori.

4.2 Hvordan trives begavede barn i skolen?

Da jeg begynte å sette meg inn i den utenlandske forskningen omkring begavede barn og skole, oppdaget jeg at noen vesentlige fakta gikk igjen hos flere forskere. Disse gikk ut på at forholdsvis mange begavede barn opplever vansker i skolen. Først og fremst dreier det seg om trivselsvansker, men også emosjonelle vansker. Den relative store andelen det er snakk om, har gjort meg nysgjerrig på hvordan dette trer frem og hva som kan være årsaker. Jeg har søkt svar på disse spørsmålene ved hjelp av tidligere forskning. Dette har ledet meg til nye og sentrale spørsmål som jeg har prøvd å svare på i analysen.

I perioden 2001-2005 ble det gjennomført et forskningsprosjekt angående undervisning av 31 begavede barn fra alle klassetrinn i den danske kommunen Lyngby-Taarbæk. De ansvarlige var Kyed, Baltzer, lektor Poul Nissen og fagkonsulent i kommunen, Kirsten Voigt. Det tydeligste funnet som ble gjort, var at ca 40 % av barna viste mer trivselsvanskeligheter enn det som er vanlig for barn på de ulike alderstrinnene. Konkret kunne det dreie seg om store vansker som angst og sterk nedtrykthet med depressive trekk (Baltzer & Kyed 2008:10). Omtrent 22 % av elevene i Lyngby-Taarbækundersøkelsen viste tydelige tegn til underlying, ved at de var redde for å gjøre feil og var nervøse fordi de følte at alt burde være perfekt (Baltzer & Kyed 2008:10). Fem av de 31 barna hadde atferds- og oppmerksomhetsforstyrrelser, ifølge foreldre og lærere. De krevde mye oppmerksomhet i timene og i diskusjoner, og forstyrret andre. To av barna ble av foreldre og lærere sett på som meget forstyrrende, mens de selv følte seg triste, ensomme og verdiløse. Foreldre og lærere til 15 av de 31 barna var bekymret for utfordringene rundt barnas sosiale relasjoner til medelever. Barna hadde vansker med å knytte sosiale bånd og noen opplevde mobbing (Baltzer & Kyed 2008:10).

Nå var dette en forholdsvis liten undersøkelse. Det vil være naturlig å spørre seg om resultatet kan sammenlignes med annen forskning. Kyed stadfester at disse bekrefter tendenser fra forskning i andre land (Baltzer & Kyed 2008:11). Selv har jeg funnet likheter med australsk og amerikansk forskning. Australske Miraca Gross har utført studier som viser at 20 – 25 % av begavede barn har emosjonelle vansker (Gross 2005). De samme verdiene viser en amerikansk undersøkelse av Janos og Robinson fra 1985 (Kyed 2007:134-135).

Det jeg har presentert her, er et nokså negativt bilde av trivselssituasjonen for mange begavede barn i skolen. Jeg har imidlertid ikke funnet forskning som viser lavere prosentandel når det gjelder vansker. Dette bildet har ledet meg til et ønske om å finne svar på hva som kan være årsaken til denne relativt høye andelen av mistriksel. Jeg har spurt meg om dette kan forklares ved trekk hos begavede barn. Medfører såpass høy intelligens vansker med å fungere i en vanlig klasse? Kan i så fall hjelpetiltak redusere vanskene, og hvilke tiltak synes å virke? Kan den lave trivselsskåren på den annen side være et resultat av måten disse barna møtes på i skolen? Kan manglende kunnskap og forståelse for deres situasjon resultere i slike vansker? For å kunne danne meg et tilstrekkelig grunnlag ved hjelp av utenlandsk forskning som kan være utgangspunkt for drøfting av disse spørsmålene i analysen, har jeg i det følgende presentert fakta om hvordan kjennetegn hos begavede barn kan være med å skape vansker for dem.

4.3 Er det særtrekk hos begavede barn som forklarer vanskene?

Allerede i 1874 ble det å være høyt begavet beskrevet som det å oppfatte og assosiere raskt, være svært engasjert, målrettet og motivert, samt å være uavhengig og energisk. Det var forskeren Sir Francis Galton som var mannen bak denne definisjonen (Skjelstad 2007:121). Hele veien har også myten om at begavede er noen merkelige og besynderlige personer eksistert. Høy begavelse har blitt koblet mot mentale og følelsesmessige problemer av forskere gjennom lange tider. Sosiologen og kriminologen C. Lambroso (også kalt Lombroso) assosierte mennesker som hadde blitt erklært sinnssyke, også for å være genier. Dette nedfelte han i boken *Insanity of Genius* i 1895 (Kyed 2007:21). I dag hører vi ofte at intelligente barn blir betegnet som nerdete og sære. *Nerd* er ofte brukt, og oversettes med ”intelligent, men usosial og litt 'rar' yngre person med én altopplukende interesse; 'ensporing'” (ordnett.no).

De aller fleste forskere på feltet er i dag enige om at begavede barn kjennetegnes ved å være like sosiale som andre mennesker (Kyed 2007). Ett av de gjennomgående trekkene er høyt utviklet empati, og sammen med deres følsomhet har de behov for å vise omsorg. I følge Kyed kan en viktig årsak til at en del av disse barna likevel strever sosialt i samvær med jevnaldrende, være den individuelle diskrepansen barnet har mellom intellektuell, emosjonell og fysisk alder. Hvis skolen ikke har kunnskap om at slike barn kan ha en intellektuell alder som ligger langt over fysisk, og gjerne enda lengre over emosjonell alder, mener han at barnet føler seg misforstått. Barna begynner tidlig å sanse sin annerledeshet ved at de ikke møter respons på sin tenkemåte og at de ikke treffer helt andres. Det kan være lettere å ty til eldre

barn eller voksne, fordi disse gjerne har større forståelse for barnets avanserte tanker og språkbruk. Mange søker også mot langt yngre barn, og opptrer som omsorgspersoner for dem. I tillegg kjennetegnes mange begavede ved at de går sine egne veier grunnet stahet, oppfinnsomhet og ønske om fordypning i sine interesser. På den måten kan de havne utenfor interessefeltet til flertallet av barn (Kyed 2007).

Shaywitz peker på det som hun mener kan være store ulemper for svært begavede barn i skolen. I sin studie fra 2001 sier hun at gutter med IQ mellom 140 og 154 har like store atferdsproblemer som gutter med lærevansker (Shaywitz 2001). Årsaken til dette er at disse barna oppfatter og bearbeider informasjon så mye raskere enn gjennomsnittet at det kan føles som en pine hvis skolehverdagen dreier seg om å sitte i ro og vente. Også Gross har vært opptatt av begavede elevers vilkår. Gjennom ti år har hun fulgt 15 svært begavede barn og deres møte med skolen. Dette langvarige prosjektet har gjort det mulig å få vite hvilke muligheter og begrensninger slike barn har blitt stilt overfor i skolen, og hvordan et normalt skolemiljø kan påvirke begavede barns selvfølelse, selvforståelse, motivasjon, evnen til å etablere vennskap og innstillinger overfor egne evner (Gross 1993). På grunnlag av egen og andres forskning, refererer Gross til en uttalelse av en av pionerene innenfor tilrettelegging av undervisning for begavede elever, amerikaneren Leta Stetter Hollingworth og hennes uttalelse fra 1942:

In the ordinary elementary school situation, children of IQ 140 waste half their time. Those above IQ 170 waste practically all their time. With little to do, how can these children develop powers of sustained effort, respect for the task, or habits of steady work? (Hollingworth 1942 i Gross 1993:9)

Gross understreker med dette sitatet viktigheten av å både identifisere begavede elever og tilrettelegge undervisning for dem.

Den ungarske psykologiprofessoren Mihaly Csikszentmihalyi er mannen bak den for mange kjente *flytsoneteorien*. Denne teorien hevder at hvis graden av utfordringer stemmer overens med forutsetningene, kan en oppleve å være i *flytsonen*. For store utfordringer kan medføre stress og prestasjonsangst, mens for lave utfordringer kan utløse kjedsomhet og i verste fall depresjon (Skjelstad 2007). Som jeg har nevnt andre steder i oppgaven, knyttes noen av problemene mot manglende faglige utfordringer, divergens mellom voksnes forventninger og

elevens behov, samt mangel på medelever å speile seg i. Ut fra dette er det tydelig at konsekvensene ved å bli ignorert eller misforstått er store for denne gruppen barn.

En utfordring som preger mange begavede barn er *underyting*. Underyting er et velkjent, og alvorlig problem for svært mange begavede barn. Den sørafrikanske psykologiprofessoren Shirley Kokot refererer til forskning som viser at mellom 25 og 58 % av begavede barn underpresterer i skolen (Kyed 2007:154). Fordi mange barn aldri blir identifisert, er det vanskelig å fastslå nøyaktig antall (Skjelstad 2007:143). Mönks tegner et bilde av underytere ved at de presterer langt dårligere enn hva en kan forvente ut fra deres nivå. Mens internasjonal forskning viser til at begavede barn flest har en mer positiv selvoppfatning enn gjennomsnittlig begavede, har begavede underytere en tilsvarende negativ selvoppfatning (Mönks 2009:71). Det som kjennetegner begavede underytere er at de føler seg kontrollert utenfra. De har ofte negativ oppfatning av seg selv i forhold til skolen, til skolen og til lærerne. De er umotivert, har lav konsentrasjon, prestasjonsangst og lav sosial selvtillit (Mönks 2009:69-70).

Årsakene til underyting er kompliserte, sammensatte og individuelle. Kokot illustrerer en mulig forklaring ved hjelp av *sjøstjernemodellen*. Det er ikke slik at alle begavede barn har særlige evner over det hele. Hvis en eller flere armer er underutviklet, oppstår det en form for underprestering. Forventninger fra foreldre, lærere og øvrige omgivelser kan også være med å påvirke bildet. Noen foreldre kan være lite flinke til å skille egne behov fra barnas (Kyed 2007:154-155). Mönks (2009:69-70) belyser at underytere ikke faller gjennom på grunn av manglende evner, men på grunn av ikke-intellektuelle faktorer. Han bedyrer viktigheten av at barnet får utvikle sin selvtillit i positiv retning, ved å få støtte og anerkjennelse fra nærmeste omgivelser. Fordi underytere ofte oppdages av omgivelsene først på ungdomskolen, kan det være vanskelig å tilbakejustere motivasjon og innstilling. Begavede barn er mer utsatt enn andre, fordi de ofte har klart seg bra gjennom barneskolen uten anstrengelser. På den måten går barnet glipp av innlæring av viktig studieteknikk, som er en forutsetning når kravene etter hvert øker i skolen.

Sensitivitetstrekkene hos begavede barn kan både være en styrke og utfordring. Høy grad av empati og verbale evner gir i utgangspunktet muligheter for god relasjonell kontakt. Stor forskjell i intellektuell alder mellom jevnaldrende kan imidlertid medføre diskrepans i gjensidig forståelse. Forskningen viser imidlertid til at trekk hos begavede barn langt fra er

eneste årsak til vanskene. Ytre påvirkning ser ut til å kunne forsterke utfordringene for begavede barn, særlig hvis disse er preget av krav og forventninger. I neste avsnitt har jeg brakt frem noen eksempler som viser slike konsekvenser.

4.4 Barna og foreldrene opplever ignorering, misforståelser og feildiagnostiseringer

All utenlandsk forskning jeg har gjennomgått viser samme tendenser. Begavede barn blir i mange tilfeller ikke akseptert som den de er. I stedet opplever mange å bli plassert inn i en forventningsramme som ikke passer. Samarbeid blir problematisk hvis det ikke er ønskelig fra begge parter å realisere aksept og tilpasning (Mönks 2006:53). Er barnet den ene parten og læreren den andre, blir situasjonen ekstra sårbar for eleven. Foreldrene blir også en part i saken. Både Mönks, Kyed, Baltzer og Gross viser til typiske eksempler som ofte presenterer starten på en eskalerende problemstilling: foreldrene kontakter skolen fordi barnet kjeder seg eller mistrives i skolen. De ønsker at barnets evner skal bli sett, akseptert og møtt. Mönks anbefaler dokumenterte akselererende eller anrikende¹¹ tiltak i undervisningen. Et par timer per uke kan opprettholde motivasjonen (Mönks 2009:96, 103). Ofte blir ikke behovene møtt. Han sier det fremdeles er slik i mange tilfeller at det råder forventninger om at eleven skal tilpasse seg undervisningen, siden eleven er den ”lærende” og ”uvitende” (Mönks 2006:54). I stedet for å bli møtt blir gjerne barna misforstått ved at skolen griper fatt i det barnet *ikke* mestrer:

Emil blev oppfattet som et barn, der rigtig nok var annerledes, men på den forkerte måde! Skolen fokuserede på alt det, Emil ikke kunne, og specielt alvorligt var det, at Emil rent socialt ikke kunne følge med, hvilket gav anledning til en sygeliggørelse af ham. At tage udgangspunkt i hans intellektuelle ressourcer tænkte man aldrig på, tværtimod blev vi opfordret til at ignorere hans spørgsmål om ditten og datten, fordi man mente, at det blev for overvældende for ham med al den viden inde i hovedet. At man ikke kan stoppe et spørgelystent højt begavet barn, forstod man ikke (Emils mor, Kyed 2007:132).

Historien om Emil er ikke enestående. Gjennom foreldrekontaktvervet har jeg snakket med omtrent 150 foreldre til begavede barn. Svært mange av beretningene ligner på denne. Mange familier har opplevd at barnet deres har vært gjennom utredninger hos hjelpeapparatet. I mange tilfeller har Wisc-testen blitt tatt forholdsvis sent i utredningen, noe som har medført at det kan ha tatt lang tid før barnets sterke sider har blitt identifisert. I noen tilfeller har foreldre

¹¹ Tiltak basert på akselerasjon eller anrikning vil si henholdsvis hurtigere innlæringstakt (små grupper som får egen undervisning med utgangspunkt i deres nivå og tempo, kalls gjerne for *ekspresstogtimer*) eller fordykning/bredde i pensum (for eksempel avanserte prosjektarbeid).

sagt at hjelpeapparatet har trodd at barnet hadde nedsatte kognitive evner, mens det motsatte var tilfelle.

Kyed fremhever viktigheten av at begavede barn blir identifisert. Han viser til at mange som aldri blir dette i stedet omtales som følelsesmessig umodne, vanskelige, tilbaketrukne eller selvhvedende. Barn blir sammenlignet med hverandre, og avvik blir tradisjonelt sett tolket negativt i vår kultur fordi hjelpeapparatet har mest kunnskap om dysfunksjoner og diagnoser. Foreldre har gjerne behov for å søke råd og forklaringer rundt seg, men blir ofte enda mer bekymret og rådvill når fagfolk mangler kompetanse og ikke kan gi riktige svar. Kyed fremhever at en del begavede barn også feiltolkes for å ha diagnoser innenfor kontakt- og oppmerksomhetsområdet, som Aspergers syndrom og ADHD. Disse barnas intense, følelsesmessige og intellektuelle potensial misforstås (Kyed 2007:134). En annen viktig årsak til denne koblingen er at hjelpeapparat og skole later til å ha større kunnskap og system for å kunne oppdage, henviser og ivareta barn som mistenkes for å ha en sykdomsdiagnose.

Når det gjelder forventninger fra skolen til eleven, viser forskning at for lave forventninger fra lærerne kan skape uheldige konsekvenser for begavede barn. Jeg har tatt med to undersøkelser som viser til dette. Først har jeg valgt å presentere Hofsets funn, deretter Robenhagen.

4.5 For lave forventninger til eleven kan skape vansker

Hofset studerte elevers innstilling til skolefagene og ba dem rangere dem etter hva de foretrakk mest. Ett av Hofsets interessante funn var at evnerike elever likte friminuttene og kroppsøving bedre enn hva elever med middels evner gjorde, mens lekser var dårligere likt av de evnerike (Hofset 2000:74). Det kan virke underlig at elever med svært gode kognitive evner rangerer fagene på denne måten. Hofset kommenterte at det ikke var innstillingen til fag og aktiviteter som skilte de to gruppene fra hverandre i statistikken, men heller en *forventning* fra omgivelsene om at evnerike elever burde ha skåret høyere på de teoretiske fagene når det gjaldt hva de likte best ved skolen (Hofset 2000:74). Hvorfor rangerte de begavede barna teorifagene såpass lavt? Hofsets forklaring på dette er at disse barna kjedet seg fordi de fikk for lave krav til seg og fordi de opplevde for mange repetisjoner i undervisningen (Hofset 2000:74). Han stilte seg følgende interessante spørsmål i bokmanuskriptet av 1999:

Er norsk skole for redd for å stille faglige krav, og legger den for lite vekt på prestasjoner, eller er den tross alle påstander om nivåsenkning likevel for krevende? (...) Er det slik at en nedtoning av kunnskaps- og ferdighetsmål er prisen vi må betale for å nå andre viktige skolemål, som sunn personlighetsutvikling, samarbeidsevne, solidaritet, ansvarsfølelse og gode arbeidsvaner, og i neste omgang det gode, trygge og egalitære velferdssamfunn? (Hofset 2000:77).

Hofset svarer ikke selv på denne problemstillingen, men viser til et forskningsprosjekt fra 1997 der norsk skole ble sammenlignet med sveitsisk skole. I spørreundersøkelsen deltok 1250 elever fra Bern og 1100 elever fra Bergensområdet fra fjerde til niende klasse. Kort oppsummert så trivselen ut til å være betydelig høyere for elevene fra Bern, mens andelen som kjedet seg var betydelig høyere for Bergenselevne (Hofset 2000:78). Den norske lederen for prosjektet, Françoise Delange Alsaker ved Universitetet i Bergen, kommenterte resultatene i en reportasje i VG 23.04.97 der prosjektet ble referert:

Det ser ut som om skolen er for lite spennende og for lite utfordrende for de norske elevene. Den norske tanken om enhetsskolen er fin, men man må ikke glemme at elevene er forskjellige. Norske elever blir ikke bedt om å prestere noe før de skal over i videregående, og det synes jeg er for sent. Skolen er også en større del av livet til barna i Sveits. Det synes som om de har bedre arbeidsvaner og en helt annen holdning til skolegang (Hofset 2000:78).

Det ble sagt for tolv år siden. I ettertid kan en spørre seg om vi har kommet noe særlig lenger på dette området i den norske skolen. Mye av de samme årsakene ble presentert etter at det siste PISA-resultatet ble lagt fram. Også Robenhagens forskning har gitt funn som peker i retning av at skolen stiller for lave forventninger til elever. Gjennom hans forskning på begavede barn i dansk grunnskole skal jeg vise eksempel på dette. Hans funn viser på denne måten at det også kan være vanskelig å få øye på begavede barn og deres behov når det ikke finnes etablerte begreper for dette i skolen. Robenhagen er opptatt av problemet med å fange opp disse barna før de mister interessen for læring.

Ett av utgangspunktene for hans forskning var at danske skolebarn på 3. klassetrinn skåret relativt lavt angående leseferdigheter sammenlignet med andre nordiske land (Mejding; Kyed & Baltzer 2005). For å bøte på dette fikk de danske skolebarna i 1990 en ekstra dansktime per uke, men det var vanskelig å påvise særlig effekt av dette. Dette medførte at forskere som fulgte prosjektet spurte seg om det ble stilt for høye krav til elevene (Johansen og Kreiner; Kyed & Baltzer 2005). Det som imidlertid kom fram i denne undersøkelsen, var at danske lærere hadde urealistisk *lave* forventninger til elevenes leseprestasjoner. Ifølge forskerne

kunne forklaringen være at lærerne vurderte at elevene leste nøyaktig så godt som det ble forventet av dem, og at de derfor ikke stilte større krav til elevene. Potensialet til elevene ble dermed ikke utnyttet (Kyed & Baltzer 2005).

Som følge av de svake leseresultatene ble det iverksatt en undersøkelse som hadde til hensikt å grave dypere etter årsaker, og som sammenlignet leseutvikling i Danmark, Sverige og Finland. Her kom det fram at de aller fleste elevene likte å gå på skole og likte godt å lese både på skolen og i fritiden. Imidlertid kom det fram at det var én gruppe barn som var mindre glade i å gå på skolen. Disse barna oppgav at de kjedet seg, hadde vondt i hodet og at de fikk kjeft av læreren. Det interessante var at disse barna var gjennomsnittlig bedre lesere enn de øvrige elevene. Over hundre barn som kunne lese før skolestart var med i denne undersøkelsen, som var basert på både spørreskjema og dybdeintervju. Ut fra dette kunne forskerne konkludere med at en har vært for lite observant med å overveie om undervisningstilbudet har vært like relevant for alle (Kyed & Baltzer 2005).

Robenhagen tilføyer at det ikke foregår en kompetanseutvikling hvis utfordringene ligger utenfor potensialet, enten stoffet er for vanskelig eller for lett. Hvis eleven blir undervist i noe den kan fra tidligere, opplever den ikke mestrings- eller læringsfølelse. Han viser videre til at mange av barna i undersøkelsen som leste før skolestart, etter hvert vendte oppmerksomheten og interessen bort fra lesning. Det kom frem at disse barn opplevde skuffelser i skolen fordi de ikke ble møtt med relevante utfordringer. Når først interessen var vendt bort fra skolearbeidet, kom også problemene med å tillegge seg brukbar arbeidsstil. Robenhagen konkluderer med at behovet for elevdifferensiering ikke er noe skolen må ta lett på, fordi undersøkelsene viser at begavede barn ikke uansett klarer seg i skolen (Kyed & Baltzer 2005). Han illustrerer denne prosessen slik:

Mulige resultater av manglende utfordringer

Barnet møter skolen med en særlig forutsetning



Denne ignoreres eller møtes med manglende utfordringer eller forventninger



Oppgavene løses refleksmessig eller resultatorientert uten interesse, engasjement og refleksjon



Det skjer eventuelt en forskyvning av interessen over på andre fag eller fritidsinteresser



Det utvikles ingen hensiktsmessig læringsstil overfor relevante krav og utfordringer

(Robenhagen i Kyed & Baltzer 2005:20)

Robenhagens konklusjon om at eleven mister lærelyst og opparbeider dårlig studieteknikk, kan gi resultater også utover enkeltindividet. Oppgavens rammer begrenser særlig fokus på dette, men jeg synes det er vesentlig å nevne mulige konsekvenser og utenlandske tiltak som har blitt gjort for å hindre dette.

4.6 Hvilke tiltak har blitt satt i gang?

Mange land har satt i gang tiltak for å unngå slike konsekvenser, og det satses på å forbedre vilkårene og potensialet til begavede barn. Blant annet er det utviklet og integrert undervisningsprogrammer for begavede barn i skolen i mange land. Det eksisterer også mange foreninger som har til formål og støtte slike barns behov gjennom informasjonsvirksomhet og konkrete hjelpetiltak. For over 50 år siden etablertes den amerikanske foreningen NAGC¹², og i Europa er mange land representert gjennom den private organisasjonen ECHA¹³. Her er blant annet Finland, Tyskland, Nederland og England representert i styret. I Norge er det som kjent ikke gjort så mye i den retning.

¹² National Association for Gifted Children

¹³ European Council for High Ability

Et annet tiltak som er gjort i Europa er utført av Mönks og hans tyske kollega Robin Pflüger¹⁴. De ga i 2005 ut en rapport på vegne av organisasjonen *Gifted in Europe*. Denne viste status og planer for feltet rundt begavede skolebarn i de da 15 medlemslandene i EU, pluss fem land til¹⁵. Formålet med arbeidet var å få en oversikt over følgende kriterier angående situasjonen for begavede barn i de ulike landene:

- 1) Skolelovgivning, reguleringer og retningslinjer
- 2) Spesifikke behov hos de ulike nasjonene
- 3) Identifiseringskriterier
- 4) Profesjonell opplæring/oppgradering av lærere og nettverk for lærere for utveksling av erfaringer
- 5) Forskning og profesjonell oppfølging
- 6) Prioriteringer og forventninger

Eksempler på konkret informasjon som ble innsamlet, var graden av tilbud om fremskyndet skolestart, mulighet til å hoppe over klassetrinn, tilbud om individuelle mentorer og konkurranseaktiviteter. Etter at dataene innenfor disse kriteriene ble innsamlet hos de ulike nasjonene, ble de sammenlignet. På den måten fikk de god oversikt over statusen i Europa på området. Ett av formålene med prosjektet har vært å utvikle et langsiktig samarbeid der en kan lære av hverandre og stå sammen i et EU-perspektiv.

Rapporten viser et nokså positivt totalbilde av hvordan begavede elever integreres i skolen. Her kommer det imidlertid an på øyet som ser. Ut fra et norsk perspektiv ser EU-landene ut til å ha kommet langt på området. Ut fra perspektivene til land som har jobbet lenge for integrasjon, er det et stykke til måloppnåelse. Som eksempel kan nevnes at Finland, Nederland, England, Tyskland, Slovenia og Polen ligger svært godt an angående integreringsmuligheter, mens Sverige og Frankrike ligger et godt stykke bak (Mönks og Pflüger 2005).

I enkelte europeiske land har det blitt drevet bevisst integreringspolitikk mot skolen for begavede elever i nærmere tjue år. I 1991 ble den første i en rekke konferanser holdt som hadde dette som formål¹⁶. Den fant sted i Nijmegen i Nederland. Mönks og Pflüger

¹⁴ Mönks og Pflüger var tilknyttet Radbourg University Nijmegen, Center for the Study og Giftedness da de arbeidet med rapporten. Arbeidet ble administrert på vegne av German federal ministry of education and research (BMBF).

¹⁵ Sveits, Ungarn, Latvia, Polen, Romania og Slovenia

¹⁶ Educational Research Workshop On Gifted Children and Adolescents in Europe

poengterer imidlertid at *giftedness* og identifisering av giftedness ikke er noe nytt i Europa. Den tyske intelligensforskeren William Stern skrev allerede i 1916:

For 2 % most gifted and another 10 % gifted elementary pupils
we have to establish additional study opportunities in our schools
(Stern 1916:109 sitert i Mönks og Pflüger 2005:5).

I neste avsnitt har jeg tatt for meg norske forskningsbidrag. På grunnlag av bearbeidningen av utenlandsk forskning har jeg spurt meg hvordan situasjonen er i Norge. Norske grunnskolelever trives godt, ifølge PISA undersøkelsen (Langfeldt 2008). Trives begavede barn like godt? Får de dekket sine faglige behov? Blir de akseptert som begavede? Først har jeg drøftet Hofsets forskning.

4.7 Trives norske begavede barn i skolen?

I Hofsets kvantitative studier fra slutten av 60-tallet kommer det frem at når det gjaldt innstilling til skolen, stod begavede og gjennomsnittselever praktisk talt likt. Han konkluderte videre med at begavede barn klarte seg bra sosialt sett. Til begrunnelse for begge påstandene brukte Hofset at gode skoleprestasjoner medførte positive reaksjoner fra lærere og foreldre, samt popularitet blant sine klassekamerater. Han underbygget dette med Termans forskning og skrev at det empirisk er påvist klar sammenheng mellom skoleprestasjoner (lærervurdering) og innstilling til skolen (Hofset 1970). Også i bokmanuskriptet sitt fra 1999 kommer det fram at Hofset mener at trivselen hos begavede barn er god, i hvert fall ikke dårligere enn hos andre, selv om han samtidig nevner at det finnes noen få enkeltelever som viser klare tegn på mistriivsel. Han tar her høyde for dette med at også begavede elever av og til må holde lav profil for å beholde sosial status blant venner eller for å unngå mobbing. Hofset viser til at en del begavede barn går på tomgang, men at de ikke ser ut til å kjede seg mer enn andre elever og sjelden er til bry for lærerne om de kjeder seg. Han forklarer dette med at begavede barn som regel har god tilpasningsevne som de kan kompensere med (Hofset 2000:110). Hofsets forskning avviker her med utenlandske bidrag jeg har vist til. Mulige årsaker og konsekvenser til dette har jeg drøftet i analysekapitlet.

Hofset tok utgangspunkt i de 11 % beste elevene¹⁷, ¹⁸. Han hadde nesten ingen representanter som skåret innenfor 2 % (Hofset 1970). Silverman (2009:4) differensierer mellom barn som ligger innenfor 3 % og 10 % både på topp og på bunn av intelligensskalaen. Hun sier at de barna som ligger innenfor 3 % har behov for et differensiert undervisningsprogram, og begrunner dette med at disse barna har et atypisk utviklingsmønster. Barn som ligger innenfor 10 % på topp eller bunn, skiller seg ikke særlig statistisk eller utviklingsmessig fra de høyeste og laveste 15 % av barna. Ut fra dette registrerer jeg at det eksisterer ulike syn mellom norsk og utenlandsk forskning. Tidligere norsk forskning er begrenset, men det jeg har vist til presenterer et mer positivt trivselsbilde enn utenlandsk forskning. Dette har fått meg til å spørre om Norge står i en særstilling når det gjelder trivsel, eller om dataene ikke viser det fulle bildet? Det har vært naturlig for meg å undersøke dette ved hjelp av egen forskning, og har derfor dette i analysekapitlet. De fleste begavede barn klarer seg bra i skolen og senere i livet. Men siden forskning fremviser høy grad av vansker, bør dette etter min mening ikke oversees av samfunnets aktører innenfor skole og utdanning. I neste avsnitt har jeg valgt å spørre om det nettopp er det som skjer i noen tilfeller.

4.8 Hvordan er interessen for og kunnskapen om begavede barn i Norge?

Som nevnt er det etablert samarbeid mellom europeiske land angående identifikasjon og ivaretagelse av begavede elever. Norge er ikke med og vi har lav ekspertise på området. En av psykologene som imidlertid har mye kunnskap på feltet, er Niels Gredal som jobber ved Statped i Kristiansand. Gredal er for øvrig dansk! Han var tiltenkt rolle som norsk deltaker i et nordisk samarbeidsprosjekt¹⁹. Formålet med prosjektet var å utarbeide verktøy for lærere og PPT angående identifikasjon av begavede barn. Nordisk ministerråd vendte tommelen ned for prosjektet. Begrunnelsen var av økonomisk art. Nylig fikk Kyed, Baltzer og Nissen tilsagn om midler fra det danske undervisningsministerium for å evaluere et prosjekt om begavede barn (kilde: e-post fra Kyed). Deltakere fra Norge var ikke med på denne søknaden (kilde: e-post fra Gredal).

¹⁷ Arnold Hofset bruker benevnelsen *evnerike*. For å være konsekvent og ryddig, har jeg valgt å bruke benevnelsen *begavede barn* også når jeg omtaler hans studier.

¹⁸ Han begrunnet sitt utvalg med at han rangordnet elevene etter evnenivå etter at de hadde gjennomført Pedagogisk forskningsinstituttets Modenhetsprøve, serie II. Vesentlige variabler var modenhetsalder (MA) uttrykt for evnenivå, og modenhetskvotient (MK) for evneutrustning (Hofset 1970).

¹⁹ Nordic research network for educating gifted children. Dette fireårige forskningsprosjektet (2004 – 2008) ble administrert av Danmarks Pædagogiske Universitet, med deltakere fra Norge, Sverige, Finland, Island og Litauen.

For å danne meg et bilde hva utdannings-Norge er opptatt av, deltok jeg på den norske KUL-konferansen i april 2008²⁰. Tema for konferansen var ”*Norsk skole og utdanning – hva vet vi?*” Her ble det blant annet stilt spørsmål om enhetskolen skaper forskjeller mellom oss, hva som ligger bak resultatforskjeller mellom skoler, om norsk skole er stigmatisert og hva slags forskning vi trenger for å kunne skape en bedre skole.

Norske utdanningsforskere har vært opptatt av å evaluere norsk grunnskole og finne årsaker til svake PISA-resultater. PISA-evalueringen vakte bekymring fordi undervisning i Norge karakteriseres ved lavt prestasjonspress og fordi norske elever rapporterer laveste bruk av lærings- og lesestrategier blant OECD-landene. Videre blir det trukket fram at det hersker mye uro i klasserommene. Disse nedslående resultatene, samt viten om at kvaliteten på opplæringen henger sammen med elevens læringsmiljø og arbeid, og at det er store variasjoner i lærernes bruk av læringsaktiviteter og organisering av læring, var utgangspunkt for videre forskning av læringsprosesser i grunnskolen. Prosjektets mål var å forstå og fortolke mønstrene, mestringsnivået og de pedagogiske prosessene som lå bak de norske PISA-resultatene. Det ble fra forskernes side understreket at disse studiene, som tok utgangspunkt i sosiale kjennetegn, konsentrerte seg om problemer, og at de positive sidene derfor ikke fremkom (Langfeldt 2008).

Forskernes funn i dette prosjektet kan oppsummeres slik: Stor variasjon i lærernes veiledningskompetanse til enkeltelever, manglende innsikt i metoder for tilretteleggelse av gode læringssituasjoner, og smal bruk av læringsstrategier. Lærerne uttrykte også behov for å øke egen kunnskap og henviste til kunnskapshull. Forskerne trekker en overordnet konklusjon om at utdanningspolitikken så langt har kommet til kort når det gjelder å kompensere for elevenes ulike forutsetninger (Langfeldt 2008).

Elevenes familiebakgrunn, og særlig foreldrenes utdanning, gjengis som viktigste faktor når det gjelder prestasjon. I tillegg refereres det til ennå ukjente faktorer. Det er interessant at så mye som to tredjedeler ikke kan forklares ved familierelasjoner. *Det er viktig å legge merke til at begavede barn og deres vilkår i skolen ikke ble nevnt ved ett ord av noen forskere på hele konferansen.* Det vil være naturlig å spørre seg om mulige årsaker til at norske

²⁰ Forskningsprogrammet Kunnskap, utdanning og læring (KUL, 2003-2007) har som formål; produksjon og oppsummering av forskningsstatusen på feltet, sikre langsiktighet og større faglig bredde i forskningen og bidra til offentlig debatt (Langfeldt 2008, s 1).

utdanningsforskere ikke har tatt grep om dette feltet i sin søken etter forklaring på hvordan PISA-resultatane og skolen kan bedres for alle elever? En forklaring kan være at dreier seg om relativt få elever, men forklarer dette alt?

I neste avsnitt har jeg presentert ulike bidragsyteres forklaringsforslag til manglende oppmerksomhet overfor begavede elever. Hovedsakelig har jeg vist til norske forklaringer siden dette er mest interessant for egen forskning. Dette har munnet ut i noen viktige spørsmål som jeg drøftet i analysekapitlet.

4.9 Hva tror forskere er årsaken til manglende oppmerksomhet overfor begavede barn?

Utenlandske forskere har lenge vært opptatt over det de mener er dårlige kår for begavede grunnskoleelever. De få norske som har rettet oppmerksomheten mot dette, har etter min mening kommet med viktige bidrag. Hofset uttrykte bekymring for det norske samfunns manglende interesse allerede på slutten av 1960-tallet:

Elever med evner under gjennomsnittet er blitt viet stadig mer oppmerksomhet og mye er allerede gjort for å lette disse barnas skoletilpasning. Elever med evner betydelig over gjennomsnittet har bare i liten grad vært gjenstand for offentlig oppmerksomhet. Det er tvilsomt om vi har råd til å vente lengre. Undersøkelsen som er lagt fram i denne boka kan tyde på at elever som ligger høyt over gjennomsnittet, ikke får utnyttet sine evner godt nok (Hofset, 1970: bokomslag).

I sitt bokmanuskript fra 1999 går Hofset til angrep på det han kaller *likhetsideologene*, som han mener eksisterer blant skolepolitikere, forskere eller byråkrater som ønsker å styre skolen ut fra få ideer. Han refererer til at det finnes likhetsideologer i flere partier, og at det ikke nødvendigvis er Arbeiderpartiet han sparker etter. På den annen side fremholder han at det jo er de som har vært i maktposisjon store deler av etterkrigstiden og at det er mange politikere i her som har stått for oppbyggingen av enhetsskolen (Hofset 2000:87). Han mener at likhetsideologene har et slags kjærlighet-hat-forhold til begrepet *kunnskap*.

På den ene siden sier han at dette trekkes frem i fine taler om samfunnsbygging og kunnskapssamfunn. På annen side mener Hofset det fremstår som ømtålig fordi det fremhever ulikheten mellom oss (Hofset 2000:106). Han sier også at det i vårt samfunn har vært tradisjon for en mer positiv kobling mellom det å være *praktisk anlagt* enn det å være *teoretisk anlagt*. Sistnevnte kobles mot å være *skoleflink* og god på faktakunnskaper, som Hofset mener gjerne har en mer negativ klang i vår kultur enn å være *nyttig* og *arbeidssom*. For å uttrykke noe om kunnskap i en positiv vending, mener Hofset at noen gjerne føler for å

legge til et mer "ufarlig" begrep, som *kunnskap og forståelse* (Hofset 2000:106). Han sier også at likhetsideologene benytter seg av det han kaller konstruerte problemstillinger i sine reformer, og eksemplifiserer dette med følgende utsagn: "Vil du ha konkurranse *eller* samarbeid?". "Vil du ha kunnskap *eller* sosial utvikling?" (Hofset 2000:107). Ved å sette disse begrepene opp mot hverandre mener Hofset at enhetsskoleforkjemperne skaper en negativ oppfatning av ulikheter mellom mennesker, og at dette maner oss til å tolke endimensjonelt.

Hofset begrunner sine påstander blant annet ved hjelp av sin forskning på innhold i reformer, lære- og fagplaner og andre forskningsrapporter fra etterkrigstiden og frem mot slutten av 1990-tallet. I tillegg har han sin egen empiri fra 1960-tallet. I sin første bok gikk Hofset ikke særlig inn på eventuelle årsaker til at begavede barn den gang ikke fikk tilpasset undervisning i grunnskolen. I sitt oppfølgingsmanus drøfter han dette og skiller her mellom følgende årsakskategorier som han mener ligger til grunn:

1. "Kan ikke-årsaker"

Hofset viser til at det å tilby tilpasset opplæring byr på praktiske problemer i store klasser, samt til manglende kunnskaper og manglende materiell og metodikk i skolen. Han underbygger dette med å vise til manglende fokus på denne gruppens behov i lærerutdannelsen og at faginstanser signaliserer at begavede barn ikke representerer noe prioritert område (Hofset 2000:84).

Også Kyed har vært opptatt av noe lignende til det Hofset kaller "Kan ikke-årsaker". Han har vært bekymret for at informasjon om begavede barn har vært fraværende i den danske lærerutdannelsen (Kyed & Baltzer 2005). Danske forkjempere har imidlertid jobbet iherdig med informasjonsvirksomhet i de senere årene. På spørsmål fra meg i en mail i mars 2009, svarer Kyed at interessen for feltet blir stadig større hos nye lærere, og at om ikke noe er blitt obligatorisk i lærerutdannelsen ennå, holdes det stadig seminarer om temaet (Kilde: mail fra Kyed). Dette vil i neste omgang kanskje medføre at lærere krever mer tid til å få opplæring og til å få differensiere undervisningen.

2. "Vil ikke-årsaker"

Under denne kategorien har Hofset satt fokus på holdninger, som at: "Det er ikke behov for å hjelpe disse barna ytterligere", "Det er udemokratisk å tilrettelegge for dem spesielt", "En

tilpasning vil øke forskjellene mellom elevene, som i neste omgang skaper store ulikheter i samfunnet” (Hofset 2000:84). Hofset mener at det er disse holdningene som er det største hinderet for å komme videre mot en ordning der også begavede barn får tilpasset undervisning ut fra behov og nivå (Hofset 2000).

Jeg har spurt meg hva som kan forårsake det manglende fokuset på det Hofset kaller ”Kan ikke-åraker”. I forkant av at noen bestemmer hvordan ressursene til skolen skal fordeles, vil det trolig ligge rammebetingelser som er tuftet på holdninger og vilje. I analysekapitlet har jeg forsøkt å drøfte dette. Det mest interessante har imidlertid vært og prøve å finne begrunnelse for ”Vil ikke-årsaker”. Her kommer Hofset med forslag til forklaring. Han mener at det som ligger bak er redselen for at en tilpasning til begavede barn øker forskjellene i samfunnet og i neste omgang kan medføre økt klassesdeling (Hofset 2000:86). Han oppfordrer til å ta slik redsel på alvor, og viser samtidig til at fellesskolen har mange fordeler vi ikke må glemme. Han er imidlertid på vakt for det han kaller for *enhetsskolens dilemma* i form av *dobbelkommunikasjon*: at enhetsskolens hovedutfordring er å mestre en forening av likhetsprinsippet med menneskelig ulikhet og at enhetsskoleforkjempere snakker om ulikhet, men gir lite rom for ulikhet i praksis. Hofset er redd at de som har kjempet en viktig kamp mot ulikhet i samfunnet fokuserer så mye på dette at også prestasjonslikhet blir et mål (Hofset 2000:87, 106). Han mener at kjernen til nølende eller motvillig holdning kan forklares ved at det oppfattes som urettferdig at noen har blitt utstyrt med bedre evner enn andre, og at dette gir ulike muligheter (Hofset 2000:92).

Undheim var inne på en lignende forklaring på manglende fokus på disse elevene. Han mente at vi har lett for å assosiere likeverd med likhet, og at vi helst ser at vi er like inni oss fordi det signaliserer likeverd som menneske. Undheim sa at det nærmest kan oppstå en form for følelsesmessige blokkeringer når et slikt tema kommer innpå livet vårt. Vi godtar gjerne intellektuelle forskjeller mellom Kari og Ola Nordmann og for eksempel Albert Einstein, men har større vanskeligheter med å akseptere intellektuelle forskjeller mellom ”vanlige” mennesker. Særlig kan dette være vanskelig når disse forskjellene ikke kan utjevnes ved hjelp av valgfrie tiltak, som det å ta et kurs. Han pekte videre på at forskjeller som er betinget med arv vanskeliggjør en aksept, fordi det kan signalisere en uforanderlighet (Undheim 1999:3).

Hernes & Knudsens NOU-rapport har vært et viktig bidrag for mitt arbeid. Dette er en sosiologisk studierapport angående offentlig politikk i Norge på den tiden. Hovedspørsmålet var å finne svar på følgene av utdanningsulikhet og årsakene bak denne ulikheten, sett ut fra samtiden rapporten ble skrevet i. Ett av målene var å finne ut av hvilke fordelingsvirkninger utdanningsforskjeller har. Med dette menes hva utdanning betyr for oppnåelse av goder på andre livsområder. Hernes & Knudsen fremhevet viktigheten av å studere ulikheter i muligheter for utdanning, hvis disse ulikhetene medfører ujevn fordeling av goder (Hernes & Knudsen 1976).

De var opptatt av eventuelle andre forskjeller på andre livsområder som er nært tilknyttet utdanning, og som kan indikere at utdanningsforskjeller kan slå ulikt ut i fordelingen av samfunns-goder og -byrder. I sin konklusjon kommer det frem at utdanning på dette tidspunktet avga tydelige ulikheter i fordelingsvirkninger angående goder. Dette kommer til uttrykk gjennom inntekt, status og arbeidsforhold. I tillegg mente Hernes & Knudsen at utdanning påvirket tilpasnings- og påvirkningsevne i forhold til samfunnets politiske normer, i form av kunnskap, motivasjon og tro på egne ressurser gjennom deltakelse (Hernes & Knudsen 1976). Den gang, som i dag, hadde hjemlige forhold som foreldredeltakelse mye å si for barnas skolerestater. De viste til at myndighetene så langt ikke hadde klart å oppveie ulikheter i ressursfordelingen, selv om det stadig ble brukt mer øremerkede ressurser til dette.

Hernes & Knudsen (1976) har vært interessert i forskjeller i intelligens som målestokk. Denne faktoren har blitt knyttet opp til fars yrke, for å finne sammenheng mellom dette og avkommets intelligens²¹. Undersøkelsen ble gjort i 1961 og 1968, og mønsteret var det samme. Det var nærmest en lineær og økende sammenheng mellom foreldrenes ellers fars sosiale status og barnas evnenivå. Denne effekten kalles for *evneeffekten* (Hernes & Knudsen 1976, appendiks A.3.3 og Tabell 3.15). Siden det ikke er presentert noen intelligensskala med skårfordelingsoversikt, er det vanskelig å få inntrykk av antall personer i forhold til prosentandeler.

I tillegg til evneeffekten, brukte Hernes & Knudsen noe de kalte *valgeffekten*. Den viste forskjeller i motivasjon for fortsatt skolegang mellom elever på samme evnenivå. Det kommer

²¹ Det er norske 19-årige rekrutter som har blitt evnetestet, i forbindelse med sesjon. Fars yrke har blitt inndelt i variablene: *fiskere, jord- og skogbruk, ufaglærte arbeidere, sjømenn, håndverkere og fagarbeidere, handels-, kontor- og serviceyrker og akademikere, høyere funksjonærer.*

frem at elever fra høyere sosiale lag i større grad valgte å fortsette skolegangen, uavhengig av evnenivå. Valgeffekten bidro til større sosiale forskjeller i skolen enn evneeffekten. Dette kan mest forklares ut fra at valgeffekten gjør seg gjeldende ved mange korsveier gjennom skolegangen, mens virkningen av evneeffekten minsker i takt med utsiling av de mindre skoleflinke. Rapporten konkluderer med at skolesystemet tenderer til å sile ut elever med lavt evnenivå i sterkere grad i lavere sosiale lag (Hernes & Knudsen 1976:34).

Et nærgående blikk på hvordan begrepet sosial status ble brukt, gir et dekkende bilde av betydningen familiebakgrunn. Av tre hovedtyper ressurser (familiebakgrunn, venner/nabolag og lærerinnsats) som antok å påvirke barnas skoleprestasjoner mest, var ressursene tilknyttet familien mest betydningsfulle²². Elever fra høyere sosiale lag presterte best, og akademikerbarn toppet listen. De forklarer også denne sammenhengen ut fra evnefaktorer. I rapporten viser de til studier om at intelligens er ca 45 % genetisk betinget. I tillegg til å arve evner til å tilegne seg kunnskap, vil det være naturlig at barn lærer mer og får større ordforråd i et hjemlig miljø der abstrakt tenkning er dagligdags (Hernes & Knudsen 1976:27).

Likhetsbegrepet har stått sentralt i utdanningspolitikken i etterkrigstiden og senere. Imidlertid går likhetstankegangen tilbake til 1860-årene, i forbindelse med startskuddet for en formell lik adgang til utdanning for alle samfunnsborgere. I etterkrigstiden dukket målet om *ressurslikhet* opp. Formålet var at det offentlige skulle gi lik adgang til utdanning juridisk sett, og at det skulle ligge like mange økonomiske ressurser bak hver elev i form av gratis skolegang, materiell og støtteordninger (Hernes & Knudsen 1975:79). Det har vært en målsetting for den offentlige utdanningspolitikken å løsrive adgangen til formell skolering fra familiens sosiale status og økonomiske stilling (Hernes & Knudsen 1976:38). Iverksettelse av målene ble mulig via offentlig finansiering via Lånekassen for eldre elever. Senere ble også et annet ideal tilført til likhetsbegrepet. Hernes & Knudsen (1976:79) viser til idealet om at resultatet den enkelte elev oppnådde skulle være uavhengig av sosial bakgrunn. For å oppnå *resultatlikhet* kom det offentlige på banen med kompenserende tiltak som støtteordninger til elever fra svakere stille hjem. Slik jeg har oppfattet Hernes & Knudsens budskap, er likhetsprinsippet viktig å oppnå like muligheter til å ta utdanning.

²² I dette bildet regnes faktorer som arbeidsforhold hjemme, interesse, stimulans og forventninger fra foreldrene.

Jeg har stilt meg undrende til noe av deres forskning. Når det gjelder intelligens, ser det ut til at de viet interessen for den delen av intelligensbegrepet som ikke går for å være genetisk betinget. Dermed ser det ut til at de har drøftet det politiske elementet ut fra miljømessige betingelser for utvikling av intelligens. Videre har jeg spurt meg om denne utjevningen har vært til nytte eller til ulempe for begavede barn? Disse spørsmålene har jeg valgt å vurdere nærmere i analysekapitlet.

En som stiller seg kritisk til det hun mener er en usunn satsing på begavede barns evner, er Quart. Hun har reist rundt i USA og besøkt skoler for begavede barn, snakket med foreldre, og psykologer med ekspertise på feltet. Med sin kritiske tilnærming har Quart beskrevet hvordan det kan gå når barn blir ofre for ”overambisiøse” foreldre og et system der dette er legitimt. For å forberede barna på arbeidslivet der det å skaffe seg god utdanning er viktig basis, starter foreldrene i følge Quart tidlig med å utvikle barnas talenter. Babyer fores med pedagogisk leketøy og dataspill, og skolebarn har ofte talentfremmende aktiviteter på kveldstid (Quart 2006:2). Fordi USA har tradisjon for å ivareta begavede barns behov, kan dokumentasjon av at barnet er begavet være eneste mulighet til privatskoleundervisning og deretter åpne muligheter for fattige familier. Det samme gjelder for familier med begavede barn med atferdsproblemer eller lærevansker, som gjerne ville møtt motstand (Quart 2006:88-89). Quart rapporterer også om mange foreldre, som regel velstående, som oppsøker psykologer med ønske om å evneteste barn helt ned i 2-års alder (Quart 2000:114).

Quart peker på faren ved å dyrke begavelse frem. Resultatet medfører stor sannsynlighet for lav selvtillit og engstelse for nye oppgaver (Quart 2006:6). Også Kyed & Baltzer advarer mot svært ambisiøse foreldre, fordi dette kan medføre psykologiske barrierer som angst, perfektjonisme eller unnvikelsesmanøvrer. Imidlertid tilføyer de at foreldre til begavede barn med dansk kulturbakgrunn som regel har for lave forventninger til barna for ikke å pese barna eller beskyldes for å være ambisiøse på deres vegne (Kyed & Baltzer 2008:116). Kyed fremhever også at noen foreldre egentlig ikke ønsker å vite om barna er spesielt intelligente, de er redde for å bidra til å sette merkelapp på barna sine (Kyed 2005:55).

Mönks mener at tilrettelegging for begavede elever har lite med elitetenkning å gjøre, og advarer mot en slik tenkning. En utdanningspolitikk som ensidig retter seg mot gjennomsnitts- og svake elever, vil hemme viktig utvikling av begavede elevers evner. Han mener at en slik politikk ofte føres grunnet en ubevisst frykt for at begavede barn skal bli en elite som medfører underlegenhet for andre (Mönks 2005:27).

Noe lignende sier også Tyre & Young (1992). De mener at det er liten tvil om at systemene for ivaretagelse av begavede barn tilknyttes politikk og tradisjon. Storbritannia er kjent for klassesystem, kostskoler og velrenommerte universiteter. Tyre & Young mener at britene er så innviet i debatter om demokrati, elitisme, privilegium og klasser at det er uunngåelig at elitismespørsmålet trekkes frem når begavede elever diskuteres. De mener det er naturlig at folk spør seg hvorfor barn som allerede har klare fordeler skal få spesielt tilpasset undervisningsopplegg som gir dem enda større forsprang. Tanker som dette forklarer de ved ideen om at samfunn som ønsker å fremstå som demokratisamfunn der alle kan få gleden av å ha like muligheter, har et negativt syn på elitisme. Tyre & Young hevder imidlertid at samme typer samfunn aksepterer store ulikheter i talenter innen sport og underholdning. Ved å distansere seg fra den tradisjonelle elitismetanken, mener det vil bli rom for inkludering av begavede barn fra ulike klasser.

Også Kyed hevder at elitekobling er uheldig og feilslått. Han viser til at USA har hatt tiltak for å motarbeide slik utvikling en god stund. I 1972 ble det satt av ressurser til differensierte tiltak for begavede elever. Etter hvert dukket det opp mange private aktører på markedet. Siden disse krevde betaling, kom naturlig nok mange av søkerne fra øvre sosiale lag. Resultatet ble at regjeringen på 1990-tallet satte inn målrettede tiltak på grunnlag av en presisering om at "Talent og særlige forudsætninger findes hos børn og unge fra alle kulturelle grupper, hen over alle økonomiske skel og på alle områder inden for menneskelige aktiviteter" (Kyed 2007:58).

Silverman viser til en undersøkelse fra 1970²³ som påpeker at begavelse går på tvers av sosioøkonomi og etnisitet, og at det dermed eksisterer begavede barn i alle kulturer. Hun sier at det er flere begavede barn som er fattige enn rike, og forklarer dette med at flere mennesker som betegnes som fattige. Når det gjelder prosentandelen begavede studenter i øvre klasse, er denne forholdsvis høy. Dette forklarer Silverman med at de rikeste har større mulighet for å studere fremfor å gå tidlig ut i jobb (Silverman 2009:3).

²³ av R. M. Dickinson

Ut fra disse synspunktene kan en forstå at det eksisterer ulike holdningene til om en skal yte oppmerksomhet til begavede elevers særlige behov eller ikke. Dette har fått meg til selv å lete etter forklaringer på hvorfor Norge later til å ha lite fokus på denne elevgruppen.

I neste kapittel har jeg valgt å presentere den sosiologiske teorien jeg har benyttet.

5 Teoretiske perspektiver og begreper

I dette avsnittet skal jeg gjøre rede for den teoretiske rammen jeg har valgt for oppgaven. En teoretisk forankring har fungert som en retningsviser og vært vesentlig med hensyn til mitt ønske om å utvide leserens forståelse av det fenomenet jeg har ønsket å formidle ved egen empiri. Ved hjelp av det teoretiske verktøyet jeg har valgt for oppgaven, har jeg følt det lettere å ta konkret stilling til problemstillingens betydning (Stene 2003:86). I avsnitt 1 har jeg lagt vekt på å fortelle bakgrunnen for teorivalget mitt. Avsnitt 2 og 3 tar for seg presentasjoner av de to teoretikerne jeg har valgt, henholdsvis Howard Becker og Erving Goffman. I det fjerde avsnittet har jeg presentert prosesser for hvordan avvik og stigma oppstår og etableres. Dette er de mest anvendte teoribegrepene jeg har tolket egne data mot, og derfor har jeg valgt å gi dette temaet mye plass. Det femte avsnittet er en beskrivelse av øvrige teoretiske begreper jeg har funnet aktuelle å bruke i bearbeiding av empirien. For å dokumentere relevansen av teorivalget og for å sette leseren på sporvalg av egen forskning slik den fremkommer i analysekapitlet, har jeg underveis valgt å drøfte teorien opp mot eksempler fra tidligere forskning av Kyed.

5.1 Å studere begavede barn og deres foreldre i et sosiologisk perspektiv

Det har ikke vært gitt hvilket eller hvilke sosiologiske perspektiver jeg skulle velge som tilnærming til min problemstilling. Som nevnt, har jeg ikke funnet annen forskning med sosiologisk ramme omkring temaet begavede barn i skolen. Ved å drøfte temaet og sette dette inn i en teoretisk sammenheng basert på sosiologiske teorier for stigmatisering og avvik, har jeg prøvd å jobbe i et område andre kanskje har oversett (Stene, 2003:85). Gjennom foreldrekontaktrollen og dybdeintervjuene til oppgaven, har jeg oppdaget hvor ulike foreldre til begavede barn er. Samtidig har jeg blitt fortalt av svært mange foreldre at både barna og dem selv føler seg stigmatiserte og forhåndsdomte på grunn av at barna har til felles at de er begavede elever. Dette er fremtredende selv om barna på mange måter opptrer svært ulikt. Bildet stemmer på mange måter overens med inntrykket jeg har fått ut av nyere forskning fra andre land. Jeg har ønsket å vite mer om eventuelle mekanismer og prosesser som ligger til grunn for, og springer ut av slike relasjoner mellom mennesker. Ut fra dette mente jeg at det kunne være et riktig valg å bruke perspektivet for symbolsk interaksjonisme. Innunder dette ligger Howard Becker sin stempelingsteori og Erving Goffman sitt begrep for stigmatisering.

Jeg ønsker å drøfte hvordan vi bruker kommunikative virkemidler i prosesser der noen foretar stemping og noen oppleverer å bli stemplet og stigmatisert. Ved hjelp av eksempler på funn fra tidligere forskning har jeg prøvd å begrunne mitt valg av teoretisk tilnærming. Underveis har jeg begrunnet egnetheten av verktøyet. Jeg kunne ha valgt å benytte flere teorier, men for min oppgave synes jeg Becker og Goffmans bidrag er passende. Jeg hadde opprinnelig skrevet noe om Chicagoskolen som Goffman og Becker regnes til – nychicagoanerne, men har vurdert det slik at leseren selv kan gå til originallitteraturen og sekundærlitteraturen om symbolsk interaksjonisme og Chicagoskolen (se for eksempel Cuff 1979; Korsnes, Andersen & Brante 1997; Moe 1994; Østerberg 1994).

Beckers stempingsteori og Goffmans stigmatsteori blir vanligvis benyttet i studier der det er snakk om avvik som i et samfunn helst assosieres som *negative*, som ved for eksempel rusmisbruk og prostitusjon. Det å skille seg fra gjennomsnittet ved å ha høyere intelligens, kan i første omgang gjerne assosieres med et *positivt avvik* fordi det betyr at en slik person kan ha mange muligheter. Forskere jeg refererte til i forskningskapitlet, berettet imidlertid om foreldre og barn som føler at denne evnen blir oppfattet som et negativt avvik. De har følt de har skilt seg ut på en uakseptabel måte i forhold til normkravet. De har følt seg stigmatiserte.

5.2 Howard Becker og stempingsteori

Ved å utvide *avviksbegrepet* til å gjelde for noe mer enn tradisjonelle patologiske avvik, førte sosiologen Howard Becker avviksbegrepet inn i sosiologien på en relativistisk måte der avvikelser sees på som et produkt av en prosess mer enn en individuell egenskap. Relasjonell aktivitet reguleres av formelle og uformelle normer. Normene er kulturelt betinget og varierer dermed fra samfunn til samfunn. Prosesser der noen bryter normer og ikke etterlever gruppe-regler, medfører sanksjoner og stemping. Becker sier at det ikke er tilstrekkelig å tolke avvik ut fra egenskaper ved enkeltindividet som representerer et brudd. Den fulle forståelsen av avvik oppnås når begrepet omfatter konsekvenser av andres anvendelse av regler og sanksjoner (Becker 2005:23-25). Avvik er i følge Becker altså samfunnsskapte. Han mener at de som ofte er i stand til å definere avvik, er de som har den sosiale makten. Ofte gjelder dette de som representerer flertall (Becker 2005). I sosiologisk sammenheng kan en si at avvik dreier seg om to ulike forhold. Det ene handler om avvik fra det normale, noe Becker kaller *statistiske avvik*. Det andre dreier seg om avvik som *et sosialt problem*; avvik som blir definert som avvik av andre enn avvikerens. I stedet for å forholde seg til normale når en snakker om avvik, mener Becker med dette begrepet at en heller skal være opptatt av det

prosessuelle rundt disse sosiale problemene og ha fokus på at sosiale problemer defineres relativistisk (Solvang 2002).

Det var Beckers egen stempelingsteori som ironisk nok bidro til å gjøre selve avviksbegrepet problematisk. Stempelingsteoriens hoveddørend har nemlig alltid vært å sette spørsmålsteget ved *sosiale avvik*, ved å prøve å påvise at begrepet er relativt og å problematisere de prosessene der noen samfunnsmedlemmer definerer andre som avvikere. På 1960- og 70 tallet klarte den stempelingsteoretiske sosiologien å relativisere avviksbegrepet i slik grad at det nærmest var utradert. Imidlertid lever det videre under andre betegnelser og inngår naturlig i blant annet misbruksforskningen, prostitusjonsforskningen og kriminologien (Becker 2005:9).

5.3 Goffman og stigmatisering

Beckers avviksbegrep har likheter med Goffmans begrep *stigma*. Det greske begrepet stigma ble dannet for å kunne avsløre for omgivelsene en persons mindreverdige status. Dette ble gjort visuelt ved hjelp av legemlige tegn som ble brent eller skåret i kroppen. Etter hvert har begrepet endret form fra det legemlige til å dreie seg om et begrep om status og klassifisering der den stigmatiserte bryter med omgivelsenes forventninger og blir sanksjonert (Goffman 2000:14-17). Goffman forklarer sin forståelse av ordet: ”*Et stigma består således i virkeligheten af en speciel slags relation mellem en egenskab og en stereotyp klassificering af mennesker*” (Goffman 2000:16). Han sier at stigma har å gjøre med sosiale prosesser der hvert individ spiller vesentlige roller, og ikke først og fremst som atskilte individer der den ene part er de stigmatiserende og den andre part de stigmatiserte. Stigma oppstår i det perspektivet der individene i relasjon ikke klarer å oppfylle normkrav. Goffman sier at de stigmatiserte ikke nødvendigvis har mange likhetstrekk med hverandre (Goffman 2000:174). Han forklarer hvordan et stigma fremtrer ved å vise til at samfunnet bygges på sosiale spilleregler som deler individene inn i ulike kategorier. Innen hver kategori er spillereglene ulike, og disse oppfattes som riktige av medlemmene av gruppen. Til grunn for disse spillereglene ligger det krav, som igjen bygger på normative forventninger til oppførsel. Gjennom førsteinntrykk og vaner har de normative forventningene blitt dannet. De egenskaper individet har i form av personlige egenskaper, kaller Goffman for *sosial identitet* (Goffman 2000:86, 136). En uoverensstemmelse mellom det tilsynelatende og det reelle i en sosial identitet kan medføre stigmatisering. Ingrid Fylling (2008) skriver følgende i sin doktoravhandling:

Goffman sier at samfunnet etablerer normer for kategorisering av egenskaper som oppleves å være naturlige og normale, mens de sosiale situasjonene etablerer kategorier av personer på bakgrunn av en slik inndeling av normale eller avvikende egenskaper (Fylling 2008:59).

Sammen med *personlig identitet*, den form for informasjonskontroll individet er i stand til å ha for å styre inntrykkene sine til egen fordel, er sosial identitet vesentlig for hvordan en annen person oppfatter individet. Personlig identitet kan være medfødt, men utviklingen av personlig identitet skjer i interaksjon med andre ved at andre gir oss feedback ved bruk av symboler som språk, mimikk og gester. Et tredje begrep, *jeg-identitet*, skiller seg fra de to andre begrepene ved at de ikke handler om de andres opplevelser av et individs stigma, men betegner den stigmatisertes subjektive og refleksive opplevelse av sitt eget stigma (Goffman 2000:86, 136-137). De tre begrepene er nyttige verktøy for identifikasjon, forståelse og håndtering av stigma. I analysekapitlet vil jeg komme tilbake til disse begrepene og vise hvordan jeg har gjort nytte av dem i forhold til egen empiri.

Jeg har tatt med to av Kyeds eksempler på foreldreuttalelser som viser at foreldrene opplever at det råder klare spilleregler for hvordan de burde håndtere sin begavede sønn:

De begyndende reaktioner fra familie og venner gjorde, at jeg trak mig fulstændig tilbage med følelsen af at være en meget dårlig mor:
"Du skal sætte grænser". "Du taler for meget med ham, så han ikke får ro".
"Hvorfor samtaler du med ham i stedet for at sige, hvad han skal gøre og ikke gøre?"
"Pas på, så du ikke overfører din egen sociale tilbagetrukkethed til din søn"
(Davids foreldre, Kyed 2007:92)

Eksemplene kan tolkes slik at foreldrene oppfatter at barnas og deres egen atferd ikke står til normforventningene. Denne form for erkjennelse kan være med å beskrive starten på prosessen som individet må gjennom for å kunne kalles for en *stigmatisert* eller *sosial avviker*. Både Becker og Goffman har et karrierebegrep som har visse likheter med hverandre. Goffman kaller dette for *den moralske karriere* (Goffman 2000). Den stigmatiserte går gjennom en sosialiseringssprosess i møte med sin skjebne. Denne prosessen kalles også for *den stigmatisertes innlæringsprosess* og er en prosess i fire trinn. I følge Goffman går de fleste stigmatiserte gjennom en slike faser i utviklingen av sin selvoppfattelse. Beckers begrep *avvikskarriere* består av en prosess i tre trinn som må vurderes både hver for seg og sammen for med rette å kunne forklare avviksutvikling. Bak disse stegene kan det ligge uavhengige eller avhengige forklaringer. En bør studere individets atferd og eventuelle endringer i atferd og perspektiver hvis vi skal kunne forstå og forklare hvordan avvik oppstår. Det som kan

være forklaringen bak *en* sekvens på ett stadium, kan være uten betydning for en annen. For å kunne kalles en avviker, mener Becker at personen må ha gjennomgått alle trinnene (Becker 2005).

Jeg har valgt å presentere Beckers og Goffmans karrierebegrep side om side. Målet har ikke vært og reelt sammenligne begrepene, men de har visse likhetstrekk som gjør at jeg finner det naturlig å kunne anvende begge innenfor samme område. For å belyse aktualiteten av begrepene for egen oppgave, har jeg valgt å illustrere med eksempler fra tidligere forskning som minner om egen empiri.

5.4 Karrierer for avvik og stigma

1) Det første trinnet i prosessen omhandler i følge Becker den situasjonen som gjør at en person kommer i tett kontakt med det som blir sett på som en avvikende handling eller et avvikende trekk. Becker deler her mellom tilsiktede og utilsiktede handlinger. Sistnevnte kan springe ut fra at personen som foretar en ikke-konform handling simpelthen ikke kjenner til normkravene (Becker 2005:44). Gjennom eksempler viser Kyed hvordan foreldre til begavede barn kommer inn i en avvikende prosess ved at de bekjentgjør barnas evner overfor skolen: "Vi forsøker at komme i dialog med skolens ledelse, som vi forteller om mistanken om særlige forudsætninger. Skoleinspektøren avviser "påstanden" med ordene: Det kan enhver jo komme og sige" (Frejas foreldre, Kyed 2007:148).

Slik det her fremkommer, ser det ut til at foreldrene følte at barnets behov ikke ble sett eller akseptert, og at de selv ikke ble respektert. En kan spørre seg om inspektøren hadde svart annerledes hvis foreldrene hadde lagt frem en mistanke om lære- og skrivevansker. Det å kontakte skolen og offentliggjøre barnas evner, for så og få en slik tilbakemelding, kan etter min mening være det første steget inn i en avvikskarriere. I min egen undersøkelse har jeg tolket det slik at foreldre nærmest ikke har hatt noe annet valg enn å be skolen om flere faglige utfordringer for barna, på grunnlag av barnas kjedsomhet eller mistrivsel. Alle informantene har følt at det i mer eller mindre grad ikke har vært akseptert å be om noe slikt.

Goffmans har i første fase i sin prosess belyst at når en person opplever å bli stigmatisert, vil det være naturlig å søke etter årsakene. Individet går gjennom en læringsprosess hvor det gjennom erfaring vil lære å tilpasse seg de rådende sosiale spillereglene. I denne fasen inngår

dermed ervervingen av kunnskapen om hvilke identitetsforestillinger som er gjeldende og som individet bør forholde seg til.

Da han begynte at gå i børnehavn, ble han oppfattet som anderledes på den positive måte, han var usædvanlig kvik, syntes børnehaven, men det var "selvfølgelig" (pga. Janteloven) ikke noget, vi offentlig talte om. Først da Emil startet i skole, gikk det opp for oss, at det også var problemfylt å ha et såkaldt kvikt barn. I skolen ble den positive oppmerksomhet, Emil alltid hadde nydt, nemlig hurtigt vendt til en overvejende negativ. Emil ble her oppfattet som et barn, der rigtig nok var anderledes, men på den forkerte måde! Skolen fokuserte på alt det, Emil ikke kunne, og spesielt alvorligt var det, at Emil rent sosialt ikke kunne følge med, hvilket gav anledning til en sygeliggørelse af ham (Foreldrene til Emil, Kyed 2007:131-132).

2) Beckers neste trinn i prosessen har til hensikt å forklare hvordan en person kan være villig til å utsette seg for den form for risiko det kan være å ta et steg nærmere sin egen avvikerrolle, når en kjenner normkravet. Becker sier at bak denne handlingen kan det ligge avvikende motiver og interesser som dannes gjennom interaksjon med mer erfarne avvikere gjennom en sosialiseringssprosess (Becker 2005:49).

I historien om Emil (Kyed 2007), kom det frem at skolen og hjelpeapparatet mistenkte han for å ha ADHD og Aspergers syndrom i tur og orden. Foreldrene, som ikke trodde dette, stod på sitt og fikk Emil testet privat. De syntes det var ubehagelig å stå i mot det de oppfattet som et press for å plassere Emil inn i en ramme av forventninger utenfra. I min empiri er det flere foreldre som har opplevd noe av det samme. Becker sier at når personen er på stadiet der avvikende atferd kommer inn i et mønster, er det springende punkt at vedkommende opplever å bli offentlig avslørt som avviker. Denne endringen av status medfører endringer for ens opprinnelige rolle i samfunnet (Becker 2005:50).

Goffman sier at ved at en blir i stand til å ta de rådendes perspektiv, vil en også bli i stand til å forestille seg hvordan det vil være for regelbrytere å ha et stigma på seg. Etter hvert vil disse erfaringene medføre at den stigmatiserte får dypere innsikt i sitt eget stigma og hvilke konsekvenser dette medfører. Erkjennelsen kan medføre skam og nederlagsfølelse som en ønsker å komme bort fra. Imidlertid vil den stigmatiserte i denne fasen oppleve å ikke oppfylle betingelsene for å bli normal.

Det gikk naturligvis ikke lenge, inden børnehagen oppdagede hans evner, men i stedet for at understøtte hans interesse, blev det innsjærpet over for os foreldre, at vi ikke måtte pace ham. Vi skulle undlade at svare på hans mange spørsmål, og vi skulle ikke give for lange forklaringer. Kort sagt skulle vi gjøre minst mulig for at stimulere ham (Jonas foreldre, Kyed 2007:196).

I analysekapitlet har jeg illustrert denne fasen med eksempler der foreldre føler tilnærmet form for skamfølelse fordi de opplever at andre tror de pusher barna sine. Dette er et stempel de ønsker å unnvære.

Becker har lånt noen teoretiske begreper av Everett C. Huges og hans bok *Dilemmas and Contradictions of Status* (1945) som setter ord på den typen konsekvenser som kan medfølge når et avviksstempel begynner å ta form. Hughes skiller mellom *primære* og *sekundære statustrekk*. Legeyrket krever lang profesjonsutdannelse og medfører autoritet i samfunnet. Dette er eksempel på det primære statustrekk. Sekundære statustrekk eksemplifiseres ved de forventninger som omgivelsene har til det å være lege. Da Huges skrev denne boken refererte han til forventninger om at legen var av hankjønn, hvithudet, protestant og tilhørende øvre middelklasse. Sekundære statustrekk som brister med omgivelsenes forventninger, som i Hughes eksempel ved at legen var farget, kan rokke ved det primære statustrekket tilstrekkelig til at vedkommende stemples som en avviker (Becker 2005:50-51).

Jeg har spurt meg om det råder en tradisjonell oppfatning om at begavede barn er flinke og fornuftige på alle plan og at utfordringene foreldrene legger frem fremkaller tanker om luksusproblematikk. Fra Kyeds (2007) forskning har jeg hentet eksempel på en foreldreuttalelse som illustrerer denne problemstillingen:

At Emil har noget på hjerte, gerne vil ses og høres og respekteres for sitt intellektuelle potentiale og den dreng, han er, at hans høye begavelse paradoksalt nok giver ham problemer i skolen, samt at hans usikkerhet, den manglende positive respons fra omgivelserne og et deraf lavt selvværd gjør om urolig, forstår ikke skolen. Vi forstår det sådan set godt, men der er for os som foreldre langt fra en forståelse af situasjonen til en egentlig erkendelse og accept heraf. "Hvis han er så intelligent, hvorfor bruger han så ikke sin intelligens til at begå sig mer rent socialt?" synes omverdenen at tænke. Emils foreldre (Kyed 2007:127)

I analysen har jeg vist til lignende eksempler der foreldre har erfart at barnas trivselsvansker i skolen blir tolket som et luksusproblem fordi barna har gode evner og følgelig har forventninger på seg til å klare seg veldig bra likevel.

3) Det siste steget inn i en avvikende karriere ifølge Becker er å erkjenne og akseptere en plass i samfunnet som avviker. Også Goffman sier at det tredje steget inn i den moralske karriere kjennetegnes ved et menneskelig behov for å finne ro i tilværelsen. Når den stigmatiserte oppfatter hvor vanskelig det er å forflytte seg, vil personen gjerne lære seg å godta sin posisjon og den måten individet blir behandlet av omgivelsene.

Efter det første år, hvor vi brugte alle ressourcer på at søge viden, måtte vi erkende, at for at hjælpe vores barn var vi som de første NØDT til at acceptere, at sådan er det. Og at det ikke er noget, man skal skamme sig over på nogen måde. Jeg har faktisk aldrig mødt nogen, der undskyldte, at deres dreng var god til at spille fodbold, så hvorfor skal jeg så undskylde, at jeg har en, der er god til engelsk (Foreldrene til Gustav, Kyed 2007:169).

Becker sier at avvikerstatus gjerne erkjennes ved å finne sin plass i en organisert gruppe. Han illustrerer avviksprosessen med å vise hvordan en person blir en etablert marihuanabruker, til tross for å erkjenne ulemper ved å bli stemplet. For en stoffmisbruker kan erkjennelsen av avhengighet være et faktum i øyeblikket vedkommende oppdager å ikke ha venner utenfor narkotikamiljøet. Denne erkjennelsen gir samtidig rom for fellesskapsfølelse innad i avvikergruppen. En statusendring fra avvikende individ til avvikende gruppemedlemmer medfører også konsekvenser for den enkelte. Enkeltmedlemmer er gjerne sårbare, mens et gruppefellesskap kan fremstå som tydelig, mektig, truende eller provoserende. Omgivelsene vil gjerne kreve en fornuftig forklaring på gruppens posisjon. Fordeler for det enkelte gruppemedlem kan være trygghet og forutsigbarhet fordi andre gruppemedlemmer har banet vei. Tilhørigheten til gruppen og avstanden til omgivelsene øker etter hvert, noe som kan medvirke til at den avvikende blir værende i sin posisjon (Becker 2005:42, 56-57).

Også Goffman er opptatt av betydningen av fellesskapet i denne fasen. Stigmatiserte kan føle behov for å samles på tilbaketrunkne steder der de kan føle seg fri for normkrav utenfra og samtidig slippe å skjule deres stigma (Goffman 2000:107). Alle informantene mine er hentet fra et foreldrenettverk. Dette vil jeg komme mer tilbake til i analysekapitlet. Kyed illustrerer også betydningen av fellesskapsfølelsen i inn-gruppen:

Og når man tænker tilbage på den første sommerlejr for højt begavede børn, viser en enkelt sætning, hvor svært livet kan være, når man ikke er som alle andre. 11 år gammel kom udtalelsen – nu får jeg lov til at være normal i en hel uge (Foreldrene til Gustav, Kyed 2007:186-187).

Goffman har i tillegg en fjerde fase i sin stigmaprozess. For å kunne finne sin plass i samfunnet, må den stigmatiserte velge enten å være åpen ut mot omgivelsene eller tie om sitt stigma. I følge Goffman antas det å være så fordelaktig å være normal at de aller fleste forsøker å være det. De som har et stigma på seg vil derfor gjerne prøve å *passere*. Dette gjøres ikke nødvendigvis fordi den stigmatiserte egentlig ønsker å skjule sitt avvik, men fordi det forventes av andre at en tilstreber en normalitet (Goffman 2000:99). Det å lære å praktisere *passeringsteknikker* kan representere et vendepunkt i den stigmatisertes moralske karriere. Goffman knytter dette til begrepet *passing*, som jeg har beskrevet et annet sted i dette avsnittet (Goffman 2000:48-59, 106). Han viser til at et barn med stigma kan "passere" på en særskilt måte. Foreldrene, som jo ønsker sitt beste for sitt barn, kan beskytte barnet ved at det aksepteres som normal hjemme og holdes i uvitenhet om hva som kan vente det i fremtiden der ute. Mange foreldre til begavede barn er engstelige for at barna deres skal fremstå som overlegne (Kyed 2007). Når barnet så kommer ut i den store verden, kan det komme til å *passere* uten å vite om omfanget av sitt til stigma som til da ikke er oppdaget av andre. Foreldre vil da få et dilemma angående informasjon til barnet, fordi de ikke har forberedt barnet på hva som vil måtte komme av reaksjoner utenfra. Følgende eksempel viser hvor vanskelig det kan være for foreldre og forberede omgivelsene deres om sitt barns behov:

Forud for våres søns start i mini-SFO'en hadde vi mange og lange overvejelser om, hvorvidt vi skulle fortælle om hans særlige evner, men af frygt for igen at blive stemplet som pacede og stræberiske forældre, valgte vi at lade pædagogerne og lærerne gøre sig deres egne erfaringer. Vi vidste, at det kun ville være et spørgsmål om tid, før at de selv ville opdage, at hans intellektuelle færdigheder langt oversteg de jævnaldrendes (Jonas foreldre, Kyed 2007:201).

Eksempelet viser at foreldrene bevisst prøvde å styre sin atferd i den retning de mente var hensiktsmessig, ut fra det de oppfattet som omgivelsenes forventninger.

5.5 Øvrige begreper jeg bruker: hensiktsmessig inntrykksstyring, frontstage og backstage, ut-gruppe og inn-gruppe og entreprenører og håndhevere

Goffman mener at jo mer et individ avviker i uønsket retning fra de forventningene som andre har til vedkommende, jo mer er han tvunget til å opplyse om seg selv, uansett hvilken pris vedkommende måtte betale for sin oppriktighet. Goffman sier at det kun er de som ikke har noe å skjule som har rett til å tie. Opplysninger som i følge normen ansees å være av en såpass vesentlig art at det forventes at det opplyses om, kan skape skyldfølelse hos den som eventuelt velger å ikke fortelle om det. Hvis den andre parten velger å spørre, kan dette medføre pinlige

konsekvenser for begge parten. Begge kan føle ubehag på grunn av taktløshet (Goffman 2000:87). Goffman sier at det kan være hensiktsmessig å styre og differensiere informasjonsflyten bevisst, og at dette kan være et verktøy for å holde orden på sin personlige identitet og verdighet. Det betyr at vedkommende må ta kostnaden ved å holde regnskap over hvem og hvor mye han kanalisere informasjon til (Goffman 2000:132).

Goffman har et begrepspar han kaller for frontstage og backstage. Fordi vi tar hensyn til andres forventninger og reaksjoner, spiller vi i visse sammenhenger en rolle vi mener er hensiktsmessig i forhold til det vi ønsker å fremstå som (frontstage). Omgivelsene, her representert ved publikum, er med på å styre rollekarakteren ved å gi tilbakemeldinger. I sammenhenger der vi føler at kravet utenfra ikke er tilstede på samme vis, representerer vi mer enn det som fremkommer foran publikum (backstage), (Moe 1994:159). Kyed har eksempler på at foreldre opplever at det å offentliggjøre at de har begavede barn bryter med rådende normkrav i samfunnet:

I starten når vi talte med noen om den høje begavelse, brukte vi meget at fortælle om alt det, han så IKKE var god til. Som en slags undskyldning for, at han kunne noget, andre ikke kunne, men så kunne han jo heller ikke det eller det eller det... og vi har ubevidst formentlig været medvirkende til, at hans selvværd blev endnu mindre (Gustavs foreldre, Kyed 2007:169).

Inntrykkstyring, slik vi ser det brukt her, er en måte å forholde seg på når de er frontstage, det samme er passing. Goffman har et begrepspar han kaller for *ut-gruppen* og *inn-gruppen*. Individets relasjon til Goffmans Ut-gruppen preges av en mer psykologisk faktor enn den politiske faktoren som kan sies å påvirke inn-gruppen, som er der stigmatiserte kan finne sitt nye fellesskap med andre stigmatiserte. De normale, som representerer ut-gruppen i forhold til den stigmatiserte, kan i det moderne samfunn tolkes til å være opptatt av å representere en respektfull og inkluderende holdning og ikke tydeliggjøre stigmaet åpenlyst. En snever holdning anerkjennes ikke i et samfunn som anerkjenner fleksibilitet og åpenhet. Goffman sier de normale heller bagatelliserer eller ignorerer stigmaet overfor den stigmatiserte (Goffman 2000:146). For å vise sin inkluderende holdning overfor omgivelsene og seg selv, og for å oppmuntre den stigmatiserte til en bedre tilværelse, oppfordrer de normale den stigmatiserte til å jobbe for å oppfylle normale normer. Det forventes også at den stigmatiserte viser takknemlighet, velvilje og samtidig ikke fornekte sin fortid. En må ikke sette de normale i forlegenhet. Derfor forventes det at den stigmatiserte skal akseptere seg som nærmest normal, men ta ansvar for at de normale slipper å komme i situasjoner der det kan

være vanskelig å inkludere den stigmatiserte (Goffman 2000:152). Helt inne i varmen vil det altså være vanskelig å komme. Goffman kaller en slik form for aksept for en *skinn-aksept* (Goffman 2000:154). Jo større stigmaet er, jo mer forventes det at den stigmatiserte prøver å standardisere seg (Goffman 2000:147).

Et begrepspar ved Beckers teori jeg har valgt å benytte meg av er hans aktørbetegnelser *entreprenører* og *håndhevere*. Becker viser til livet som et sosialt maskineri, styrt av aktører og interessenter ved hjelp av uformelle og formelle normer. De ulike aktørene har ulike roller. De personene som definerer handlinger som avvikende, kaller Becker for *entreprenører*, mens de som identifiserer og sanksjonerer avvikere kalles *håndhevere*. Entreprenørene er i følge Becker ikke kun opptatt av å definere hva som er riktig atferd. I tillegg er gjerne disse overbevist om at en slik forventet atferd er til individets beste (Becker 2005:151).

Håndheverne på sin side, er mer opptatt av at reglene som entreprenørene lager skal holdes, enn av selve innholdet (Becker 2005:158). Det å ha som oppgave å passe på at reglene opprettholdes, setter håndheverne i en slags skvis. Hvis ingen bryter reglene vil det ikke være behov for håndhevere, så for å forsvare sin stilling har håndheverne behov for å lete etter brudd. Samtidig forventes det at bruddene reduseres ved at håndheverne gjør jobben sin (Becker 2005:159). I min oppgave har jeg stilt spørsmål ved om jeg blant annet kan kalle de som står bak Opplæringsloven og utdanningspolitikken for entreprenører, og om skolen og hjelpeapparatet kan ha rolle som håndhevere.

Jeg har i dette kapitlet presentert den utvalgte sosiologiske teorien som jeg har hatt til hensikt og benytte som verktøy for drøfting av egen empiri opp mot tidligere forskning. Ved å illustrere med foreldreuttalelser fra tidligere forskning, har jeg prøvd å vise relevansen av teorivalget. Gjennom disse eksemplene har det kommet frem at skolen og andre aktører i omgivelsene har tatt i bruk kommunikative virkemidler som kan ligne mekanismene som ligger til grunn for stemping og stigmatisering, slik Becker og Goffman viser gjennom sine teorier.

På en måte har jeg berørt begrepet *makt* flere steder, uten å gå lenger innpå det. Jeg har valgt å *ikke* bevege meg inn på maktbegrepet, som særlig Becker bruker og som absolutt kunne vært relevant i oppgaven fordi det på mange måter kunne ha bidratt til å løfte oppgaven høyere opp på samfunnsnivå. I tilfelle kunne jeg da med fordel ha intervjuet lærere også, og spurt foreldre og lærere hvordan de definerer makt. Jeg vil presisere at fordi jeg trolig har arbeidet på et nytt

område, har jeg måtte gå mange runder for å avdekke fakta om tidligere forskning. Dette har resultert i at det har blitt altfor omfattende å bevege meg noe særlig opp på et samfunnsnivå i tillegg til individnivået jeg har undersøkt. Jeg vil samtidig være veldig tydelig på at det er svært mye interessant arbeid som gjenstår og som jeg kan gå videre med.

6 Begavede barn og deres foreldre – blir de stigmatiserte?

Dette kapitlet har jeg delt i fire deler. I del 1 har jeg tatt for meg barna. Ved hjelp av egne innsamlede data, tidligere forskning og sosiologisk teori har jeg dannet meg et bilde av hvordan begavede elever har det i norsk grunnskole. Trives de? Blir de møtt med forståelse? Får de tilpasset undervisning i forhold til sine behov? Hvilke konsekvenser får det for dem i de tilfeller skolen ikke forstår dem og deres behov? Disse spørsmålene har jeg prøvd å svare på. Del 2 har jeg først og fremst viet foreldrene. Jeg har prøvd å analysere deres møte med skolen og engasjement i forhold til barnas utfordringer som følge av deres evner. Hva gjør de for sine barn når de opplever at barnas behov ikke blir møtt i skolen? Hvor langt velger de å gå sine egne veier, kontra hvor mye velger de å tilpasse seg ytre forventninger? Hvor bevisste er de sine handlinger? I del 3 har jeg vist hvordan jeg mener foreldre beveger seg mot et etablert avviksstempel, og hvordan de på ulike måter tilpasser seg sin nye posisjon som et resultat av relasjonen mellom skolen, omgivelsene og barna. Del 1 – 3 har jeg prøvd å formidle som en slags prosess etter inspirasjon fra Becker og Goffman, der de enkelte delene presenterer barnas og foreldrenes møte med utvikling av avviksstempling og stigmatisering. I del 4 har jeg drøftet mulige årsaker til den manglende oppmerksomhet, interesse og vilje som ser ut til å eksistere i samfunnet.

Del 1 Hvordan møter skolen barnas signaler og foreldrenes henvendelser?

På grunn av potensial og motivasjon for å lære ny kunnskap, har som regel begavede barn store forventninger til skolestart. Skuffelsen blir derfor stor når de etter uker eller måneder oppdager at de kan det meste fra før og at tempoet i undervisningen går altfor sakte. Dette er som regel startskuddet for problemene som kommer. Moren til Sigurd husker tilbake:

Å begynne i første klasse, ååååh, det ville bli kjempegøy, mente han! Alt var stas! Etter kanskje et halvt år, kanskje utpå våren i første klasse begynte han å kjede seg. Han hadde det jo bra også, og jeg tenkte ikke at det skulle være et så stort problem å ikke møte utfordringer. På hver konferansetime to ganger i året fikk jeg høre at han oppfylte kravene til sitt klassenivå. Men jeg prøvde å si: ”Jammen, disse målene nådde jo han for mange, mange år siden, hvorfor....., hadde det ikke vært interessant å sette andre mål for han?”. ”Nei!”, sa de. Jeg fikk ikke lov til noen ting. Og når jeg møtte... jeg ble møtt med at alt var så negativt: ”Ja, men, han kan jo ikke...han hadde to feil på forrige prøve!”, sa de. Og det var argument for at han ikke skulle få noe tilpasset undervisning, så han fikk aldri noe.

Samtlige av informantene har merket seg relativt raskt at barna fikk for lite utfordringer og at kjedsomheten etter hvert medførte at den store gnisten etter å lære forsvant. Moren til Håvard

er tydelig: ”Han var i den situasjonen at han hadde gitt opp skolen etter andre, tredje klasse. Han var ikke interessert i å lære mer”.

Alle barna i materialet hadde klaget til foreldrene om at de kjedet seg i skolen. Hvordan de reagerte på manglende faglige utfordringer varierte med temperament og lynne. Noen foreldre tok notis av dette ganske raskt, andre koblet ikke barnas reaksjon med kjedsomhet før etter et par skoleår. Resultatet stemmer overens med Robenhagens forskning om at lærerne hadde for lave forventinger til elevene fordi ingen hadde undersøkt deres potensial (Kyed & Baltzer 2005). Etter hvert tok alle foreldrene kontakt med skolen for å be om flere utfordringer. De fleste foreldrene forteller at de syntes det var vanskelig å be om dette, noen valgte derfor å vente til kjedsomheten representerte et problem. Faren til Tobias er en av disse:

Jeg opplever det jo egentlig sånn at å komme til skolen og si at; ”Hør her, jeg har et begavet barn, gi ham utfordringer!”, det er ikke stuerent. Men å komme og si at; ”Jeg har et barn som har problemer”, det er greit. Så da må vi grave og finne ut hva som er problemene hans, legge de frem og så håpe at han får utfordringer. Saksbehandleren på PPT mente også at de problemstillingene hun er kjent med og det de har i sin utdanning i ligger liksom i andre enden av skalaen.

Alle foreldrene sier de hadde mer eller mindre kjennskap til Opplæringsloven § 1-3 som gir alle elever rett på tilpasset undervisning. Det interessante er at ingen av barna mottok særlig tilpasset undervisning, selv om foreldrene ba om dette opptil flere ganger. I datamaterialet er det *en* elev som delvis får en form for tilpasset undervisning, fire som arbeider med tilpasset stoff på egen hånd og fem som kun får ekstraoppgaver med samme vanskelighetsgrad eller ingenting. Tre av de fire som får noe ekstra, har oppnådd dette etter skoleskifte. Før skiftet fikk de ingen form for tilpasset undervisning. Faren til Erik forteller om hvordan sønnen hadde det på den gamle skolen:

Det gikk for sakte for han. Da han var ferdig med det han skulle gjøre i timen, så fikk han en bok, en sånn liten på 13-14 sider. Han hadde leste alle 14 ganger minst. Og det var ingen som klarte å følge han opp fordi det var andre elever som trengte det mer. Han måtte bare sitte der og lese disse bøkene som han sikkert kunne utenat. Læreren hans sa: Nå har vi ikke mer undervisningsmateriell til gutten deres. Han er ferdig med fjerdeklassepensum i alle fag (gutten gikk i andre klasse), men han kan det jo ikke perfekt. De hadde ikke noe løsning på hvordan de skulle følge opp dette, bare at han skulle repetere.

Etter skoleskiftet har Erik blitt mye bedre ivaretatt. Læreren driver fleksibel undervisning der alle elevene selv til en viss grad velger nivå og aktivitet, og Erik kan velge det mest avanserte

nivået. Dette er imidlertid heller ikke tilstrekkelig, men fordi han møter stor forståelse og fleksibilitet, trives han godt.

Av de fem elevene som får minst eller ingenting, får noen ekstraoppgaver i klasserommet. De må imidlertid gjøre de obligatoriske oppgavene først. Moren til Erlend sier: ”Han får kun ekstraoppgaver når alt annet er gjort, et tiltak for å roe ned situasjonen”. Dette opplegget virker energitappende på elevene. Noen elever får ekstra oppgaver av samme vanskelighetsgrad. Dette opplever de som såpass demotiverende at de ikke orker å gjøre seg ferdige med de obligatoriske oppgavene så raskt som de kunne. Moren til Jon:

Det som har skjedd, spesielt i matte, som har vært det beste faget hans, er at han nå i ferd med å gå *helt* fullstendig trøtt. Læreren har gitt han ekstraoppgaver, men av det samme (...) Og det har ført til at han har blitt sittende i en krok og meldt seg ut, har virket nesten litt sånn fraværende, ikke sant, hvor læreren har lurt på om han i det hele tatt følger med – og så har han jo kunnet alt, ikke sant. Han har jo egentlig bare kjedet seg. Og begynt å miste interessen for å lese bøker, begynt å miste interessen for faktabøker (...) Så har han på en måte dabbet mer og mer av. Han har blitt mer og mer lei, mistet mer og mer gleden ved å lære, og det synes vi har vært forferdelig trist.

Dette illustrerer det Robenhagen advarer mot når han sier at barna blir snytt for både kompetanseutvikling og mestringsfølelse når pensumet er for lett eller de kan stoffet fra før. Barna i hans undersøkelse viste skuffelse når de oppdaget at forventningene til dem i skolen var altfor lave. Etter hvert mistet elevene motivasjonen for skolearbeid og fikk ikke lært seg god studieteknikk (Kyed & Baltzer 2005). Faren til Thomas sukker når jeg spør om sønnen får tilpasset undervisning:

Nei, ingen ting. Vi prøvde i vår. Han hadde litt problemer med å få gjort lekser, han synes det er kjedelig og han synes det er dumt. Altså, matteleksene gjør han så fort, men det blir jo litt meningsløst med sånne lange addisjonsstykker og sånt. Ja, altså, i fjor holdt han på med litt sjetteklassepensum og sånn (går i tredje klasse), og det lå nå liksom på et nivå som var litt mer interessant. Men nå har de kuttet ut det litt også.

Faren til Ivar forteller at læreren vet hvor han ligger, for foreldrene ba skolen om å teste hans ferdighetsnivå i enkelte fag. I tillegg kjenner de til resultatene fra Wisc-III testen. Men det skjer lite. Skolen inndeler mattefaget i fire nivåer, og Ivar ligger på det øverste nivået. Dette er imidlertid for lett for han, og han har begynt å bli urolig i timene på grunn av kjedsomhet. Far forteller:

Læreren har på en måte skjønt at det er for lett for han, det er for basic, men det skjer ikke noe. Når han får en ny mattebok pleier han å åpne den siste siden og løse den, og så har han sagt: ”Å, så kjedelig”. Foreldrene til Ivar synes det er vanskelig å ta dette opp på nytt når det ikke blir gjort noe.

Ut fra det foreldrene forteller her, får barna for lite faglig stimulans. Ut fra dette ser de ut til å ha mistet noe av nysgjerrigheten og lærelysten. Skolen har ikke respondert på foreldrenes ønsker. Funnene mine stemmer overens med Robenhagens resultater om at mange av barna som ikke ble møtt med tilstrekkelige krav, ble skuffet og mistet interesse for skolearbeidet. Han sier at begavede barn ikke nødvendigvis klarer seg bra i skolen (Kyed & Baltzer 2005).

I følge foreldrenes fortellinger var skolene ikke flinke til å fange opp elevens behov for faglig stimuli. Som jeg beskrev innledningsvis i oppgaven, kjennetegnes begavede barn av at de har en raskere innlæringstakt enn gjennomsnittet for barn på samme alder. De har behov for akselerasjon, dybde og bredde i undervisningen. Det er naturlig at disse behovene er vanskelig å tilfredsstille i en vanlig skoleklasse der nivået er spredt og ressursene knappe. Likevel ser det ut til å være svært uheldig og overse dette behovet, noe jeg har belyst i neste avsnitt.

6.1 Hvordan har barna det i skolen?

I takt med at barna ikke ble møtt, vokste frustrasjonene hos de fleste av dem. Tiden for når de store problemene satte inn varierte, men for de fleste tårnet problemene seg opp etter to til fire år på grunnskolen. Skolehverdagen for barna kan beskrives som et ork fordi kravene var for lave, undervisningstakten for lav og stoffet for elementært. Hollingworth mener at barn med en IQ på over 140 kaster bort halvparten av tiden sin i skolen, mens de som har over 170 kaster bort hele sin tid. Hun spør seg samtidig om hvordan en kan forvente at disse barna utvikle god arbeidsmoral og studieteknikk når de opplever at de knapt har noe å gjøre (Hollingworth 1942 i Gross 1993: 5). Nå er riktignok barna hun refererer til sjeldent intelligente, men eksempelet stemmer trolig langt på vei for barna i datamaterialet mitt.

Åtte av barna har hatt det jeg vil definere som trivselsvansker i skolen når jeg sammenligner med tidligere forskning fra blant annet Kyed. Syv har vært innom BUP for utredning eller annet. Fem av barna har ifølge foreldrene vært deprimert eller vist tegn på depresjon. **To ulike mødre** forteller:

Ja, han har vært deprimert. I perioder. Det går i bølger. Han trekker seg unna alt sosialt, egentlig. Og så blir han frustrert og veldig i opposisjon. Det er mye krangling og diskusjoner når ting er vanskelig.

En psykiater vi var i kontakt med på BUP, sa jo at en av grunnene til hans depresjon, var det gapet mellom de evnene han hadde og det han fikk vist.

Det mest alvorlige fellestrekk ved flere av informantenes barn var at *hele fem av ti* hadde snakket om at *det ikke var verdt å leve* eller at de *ville ta sitt eget liv*. Følgende sitater av foreldre gir et talende bilde over hva dette dreier seg om, jeg har derfor valgt å presentere dem etter hverandre og ukommentert. **Fem ulike foreldre** forteller:

Han har snakket om at det ikke er noen vits i å leve. Og noen ganger så skjønner jeg at det ligger veldig mye sånn...at det er ikke bare prat heller. Det er veldig tungt og veldig vanskelig. Jeg tenker mange ganger at som mor burde jeg jo ha skjønt dette før.

Han ville ikke være til...for ingen forstod..."ingen forstår meg, hvorfor er det ingen som forstår meg?", og sånn. Han følte seg misforstått. Han gråt jo, og det mest ekstreme var jo da han satt på kjøkkengulvet og hylgråt...og det var rett før jeg ventet at han skulle si at nå skulle han ta livet av seg. Hele stemningen var sånn. Han *ville* ikke være til (...) Da ble jeg skremt (...) Kan vel si at han har hatt selvmordstanker, han *har* det. Da var han syv år, tenk på det.

Han har ikke snakket om å ta livet sitt. Men, det som har gjort meg litt våken noen ganger, det er at han kan snakke *om* sånne ting. For eksempel så var vi i byen en gang, så sier han; "Det er mange som går opp på taket på sånne hus, som hopper ned når de skal ta livet av seg". Og da tenker jeg at det kan jo være *mer* alvorlig, enn at de sier det direkte. Han er jo veldig liten for sånt.

Jeg prøvde å prate ordentlig med han og så kom det frem at han vil dø, så han har prøvd å ta livet av seg. Hans oppfatninger om hvordan en kan ta livet av seg, var overraskende umodne og feil. Han tenkte for eksempel at han kunne hoppe ut av sengen og falle feil og så dø. Men jeg vurderte innholdet i de truslene...og det at han hadde tatt en kniv fra kjøkkenet og prøvd og kutte, men ikke klarte...det vil si, ikke klarte bevegelsen, klarte ikke å gjennomføre. (...) Jeg ble *virkelig* skremt, ringte BUP selv og fikk time til vurdering etter en dag eller to.

Han hadde det ikke bra. Det tok en tid før vi skjønnte hva det var. Han var i forferdelig humør...og det var bare helt forferdelig...og han skulle ta livet av seg selv. Han var virkelig langt nede. Så han var virkelig ute og kjøre, og vi skjønnte jo etter hvert at han ikke hadde det så bra på skolen. Vi visste jo det at han sugde til seg alt, men han kjedet seg. Og det å få han til å gjøre lekser var en evig kamp. Det var så kjedelige lekser. Vi snakket med lærerne, og de var *ikke* villige til å gjøre noen endringer, egentlig. For det var jo ting han ikke mestret. Blant annet så skrev han ikke så veldig fine bokstaver. Og da ble det terping på sånne ting.

Dette viser at måten barna blir behandlet på kan medføre svært alvorlige konsekvenser for barna. Enkelte sider ved begavede barn kan gjøre dem ekstra utsatt. I følge Mönks medfører barnas evner til å tenke abstrakt i tidlig alder at de kan reflektere over meningen med livet. For sensitive tenåringer kan grubling lede til selvmordstanker og – handlinger (Mönks 2009:47). Med denne bagasjen kan det tenkes at begavede barn blir ekstra sårbare for ytre forventninger i tillegg. På denne måten kan det å oppleve at en bryter med omgivelsenes²⁴ forventninger om å oppfylle normkravet, være ekstra vanskelig for slike barn. Når det ikke føler seg forstått og godtatt som seg selv, kan barnet endre sin atferd slik jeg viser til ved hjelp av Goffmans teori.

I avsnittet om tidligere forskning viste jeg eksempler på hvordan barn prøver å tilpasse seg ved å undertrykke evnene ved "usynliggjøring" eller ynderyting, eller protestere høylydt på ikke å føle seg godtatt. Et brudd med tradisjonelle forventninger innlemmer også foreldrene, som med sin bekymring og reaksjon kan være med å forsterke barnets følelser. Hvis skolen tolker normbruddet i negativ retning, ser vi at konsekvensene kan bli svært uheldige for barnet og familien.

At reaksjoner fra omgivelsene spiller en vesentlig rolle når det gjelder konsekvenser for barna, kan en se ut fra at barna responderer veldig raskt i positiv retning når de føler seg møtt og forstått. I forhold til det en vanligvis ser hos deprimerte barn fortalte samtlige av foreldrene meg at tegnene til depresjon forsvant raskt når skolen og foreldrene tok fatt i problemet. Følgelig mener flere av foreldrene at det derfor ikke har vært snakk om ordentlig depresjon, men noe som ligner og som er en konsekvens av manglende utfordringer, vedvarende kjedsomhet og manglende aksept. **Tre ulike mødre** forteller:

Det virker sånn på meg at han har vært deprimert, ja. Men jeg kan heller ikke kalle det for noen særlig depresjon i den forstand, for man blir jo ikke så raskt frisk av en depresjon. Med en gang skoleåret var slutt, så var gutten i sitt ess igjen.

Den selvmordstrusselen forsvant *veldig* fort og den deprimerte holdningen forsvant veldig fort etter at vi kunne prate sammen. Han fortalte litt hvordan han hadde det. Psykologen på BUP sin konklusjon var veldig raskt at det skyldtes mangel på utfordringer på skolen. Egentlig følte hun at det forklarte alt.

²⁴ Omgivelsene, heretter i betydningen de normale

Han hadde hodepine eller vondt i magen. Det var liksom alt mulig da. Men det var godt å se hvor lite som egentlig skulle til. Egentlig var det nok at han skulle få snakke om det. Jeg fortalte at psykologen sa at en grunn til at du føler deg sånn, er at du er smartere enn mange andre. Og han likte å høre det. Han syntes det var litt fint.

En av guttene hadde det veldig ille en periode. Etter at han hadde gjort seg ferdig med pensum tidlig i skoleåret, fikk foreldrene beskjed av skolen at det eneste de kunne gjøre for ham var å la ham repetere. Foreldrene mener bestemt at skolens mangelfulle håndtering av hans behov for ytterligere utfordringer er utslagsgivende for hans voldsomme reaksjon på skolen:

Han hadde gått gjennom hele pensumet og taklet det. Og gått gjennom alle testene, som viste at han kunne det. De hadde ikke noe opplegg videre. Han bare fikk beskjed om at han skulle repetere. Og fra da, fra jul og frem til februar, så gikk han gikk han fullstendig berserk på skolen. Han var rett og slett ufyselig. Han sparket, han bet og det endte opp med at en dag så fikk jeg en telefon fra jobben med beskjed om at nå måtte jeg hente gutten min, og så måtte vi ha han hjemme i en periode for nå klarte de ikke mer. For da var det på grensen til at lærerne ble sykemeldt på grunn av måten han oppførte seg mot dem på. (...) Han viste *aldri* sånn oppførsel i noen andre sosiale sammenhenger. *Ingen andre*, bare på skolen. Han gikk på to, tre andre fritidsaktiviteter og var også sammen med andre barn som vi kjente fra før, i fritiden. *Aldri...ikke antydning!* .

De forteller videre at skolen koblet inn BUP, som veldig raskt konkluderte med at gutten ikke hadde psykiske problemer. Tvert i mot ble de utrolig overrasket over hvordan han så den komplekse situasjonen på skolen og sin egen rolle oppe i det hele når noen snakket med han.

For de *snakket* jo med gutten! Barnepsykologen sa rett ut at gutten vår forklarte sitt problem sånn som en voksen ville ha gjort hvis denne konflikten var i en arbeidssituasjon på en arbeidsplass. De sa med en gang; "Bytt skole! Her er det ikke noe løsning, for lærerne klarer ikke å lytte til hans problematikk. Denne skolen har ikke fungerende lærekrefter til at det kan fungere nok, så vær så snill og bytt skole.

Som dataene mine viser, har flere av barna hatt alvorlige vanskeligheter i møte med skolen. Selv om jeg ikke har foretatt noe forsøk på å finne sammenlignbare resultater med utenlandsk forskning, vil jeg likevel hevde at deres vansker kan sammenlignes med de danske, amerikanske og australske dataene som sier at 40 % og 20 – 25 % har henholdsvis trivsels- og emosjonelle vansker. Trolig er representasjonen hos min gruppe stor fordi det kan tenkes at foreldre til barn som har utfordringer i større grad melder sin interesse for å tale sin sak i et intervju. Utfordringene for barna kan forsterkes i møte med deres sensitivitet og oppvaktet, men disse egenskapene kan også være en kilde til kompensasjon. Barna er prisgitt de voksnes forventninger og reaksjoner. Slik jeg tolker foreldreuttalelsene, kan forventninger og reaksjoner fra omgivelsene sette i gang sterke krefter overfor en liten, marginalisert og på

mange måter sårbar barnegruppe. Begavede barn er sårbare grunnet sin sensitivitet, men også fordi de mangler et apparat til å identifisere dem og møte deres behov. De er også gjerne ekstra utsatt ved å måtte jobbe motstrøms i et samfunn som har vansker med å akseptere forskjeller i kognitive evner. Dette skal jeg komme mer innpå senere.

I neste avsnitt skal jeg drøfte hva som skjedde når barna tok et ytterligere steg i retning et avviksstempel, ved at reaksjonsmønstre ble tolket som sykdomsdiagnose for fem av dem.

6.2 Hvordan tolker skolen barnas vansker?

En skulle kanskje tro at barnas utfordringer ville medføre tettere dialog mellom foreldrene og skolen, med resultat at barna fikk dekket sine behov. Det skjedde ikke, i alle fall ikke i første omgang. Prosessen for hvert av barna hadde individuelle forløp, men det er mange fellestrekk.

Mye kan tyde på at problemene har oppstått fordi barna har følt at de ikke har blitt møtt med forståelse og aksept. Kjedsomhet, rastløshet, frustrasjon og oppgitthet kan ha medført trivselsvanskeligheter og emosjonelle vansker. Dette bildet stemmer overens med Kyeds, Mönks og Gross' forskning som jeg viste til i forskningskapitlet. Fordi skolen og hjelpeapparatet ser ut til å ha manglet kunnskap og system å møte begavede barn, kan vanskelighetene ha blitt forvekslet med symptomer på en sykdomsdiagnose²⁵. Mistanken har medført at barna har blitt sendt til utredning. Ingen av barna, med unntak av ett, var evnetestet i forkant av skolestart. Et ledd i utredningen har imidlertid vært Wisc-testing. For mange har denne kommet nokså langt ut i utredningen. Ingen av barna til informantene mine har fått noe diagnose, men for flere har utredningen vært årsaken til at barna har blitt identifisert som begavet. Ut fra informantenes beretninger kan det virke som om barnas særskilte evner har blitt dysset ned eller ignorert. I stedet kan det se ut som om skolen har grepet etter problemene og prøvd å finne ut av disse.

Jeg ønsket å vite hvorfor barna til informantene mine var evnetestet. Dette kan være interessant av flere årsaker. Bakgrunnen for testingen kan fortelle mye om historien bak og prosessen rundt barnet, familien og skolen. Bakgrunnen for testing er ulike og jeg har først delt svarene inn i to kategorier:

²⁵ Sykdom i betydningen sykdom i tradisjonell forstand og permanent tilstand, som ADHD

1. Barnet er testet på grunnlag av initiativ fra skole/hjelpeapparat = 5 barn
2. Barnet er testet på grunnlag av initiativ fra foreldrene = 5 barn

Videre har jeg delt svarene inn i fire årsakskategorier:

1. Testet på initiativ fra skole/hjelpeapparat pga mistanke om sykdomsdiagnose, (5 barn)
2. Testet på initiativ fra skole/hjelpeapparat uten problemtilnærming (1 barn)
3. Testet på foreldrenes initiativ grunnet problemtilnærming (3 barn)
4. Testet på foreldrenes initiativ for å kunne dokumentere overfor skolen (1 barn)

Det at flere ble testet grunnet mistanke om sykdomsdiagnose kan gi indikasjoner på at skolen og hjelpeapparatet har en problemtilnærming til begavede barn. Det er selvsagt mulig å ha en diagnose i tillegg til å være begavet²⁶. Foreldre opplever at det mangler et system for å fange de opp og ivareta begavede barn slik at de unngår store vansker. De føler seg misforstått når de blir møtt med spørsmål om sykdomsdiagnose fordi barna møter utfordringer i skolen, og tror dette skjer fordi det er noe konkret som kan opptre som ramme når hjelpeapparatet ikke kjenner trekkene hos begavede barn.

Det er forståelig at skolen tar fatt på problemene når vanskene er så alvorlige som jeg viste til. Det ville være uheldig hvis de ikke hadde tatt dette på alvor. Det som er interessant, er at fordi skolen ser ut til å mangle kompetanse om begavede barn, unngår de å se dette i en eventuell sammenheng. En kan kalle skolens tilnærming for problemtilnærming. Hadde de lyttet til elevens behov innledningsvis og gitt tilpasset undervisning i forhold til evner, hadde trolig vanskene vært mye mindre. Faren til Thomas: ”Læreren er litt problemorientert, bekymret for at han skal få huller, liksom. Det som vi er opptatt av for tiden er dette med motivasjonen”

At skolene har ignorert potensial og fokuserte på vansker og svake punkt, gjorde foreldrene usikre. En av dem var moren til Sigurd. På spørsmål om hvordan hun reagerte på at det hun oppfattet som ignorering av sønnens evner, svarer hun:

Jeg var lei meg, men jeg forholdt meg passiv. Jeg tenkte at hvis jeg møter så stor motstand, vil det tjene noe å mase? Nei, (...) Jeg får heller bytte skole eller finne på noe eventuelt, gjøre noe hjemme, tenkte jeg. Men jeg hadde ikke lyst til å ta opp kampen (...). Jeg begynte å tvile. Kanskje det var jeg som hadde misforstått. Kanskje han bare er flink på noen få områder og at han passer godt der han er. Så jeg følte meg

²⁶ Dobbelteksepsjonell/Twice exceptional kalles det når barnet både er begavet og har en diagnose i tillegg.

litt dum da, siden jeg hadde skjønt at han var så smart (latter), og ingen av mine venner skjønte det.

Da skolen tok initiativ til utredning for fem av barna, reagerte flere av foreldrene med usikkerhet. En av mødrene forteller:

De (psykologene) sa at han var så spesiell. De sa det aldri, men jeg skjønte at de tenkte autisme...Aspergers...*jeg* skjønte det. Egentlig sa vi at vi ikke ville, for det stemte bare ikke. Men så tenkte vi at, ok, hvis det er dette vi må gjennom, så må vi bare ta det. Vi kunne på en måte ikke ha det ugjort, og så skjønte vi at vi trengte en dokumentasjon, vi måtte for ettertiden vite.

En annen mor har kjent på noe av det samme:

Grunnen til at det ble tatt opp fra skolens side var egentlig...han har vært urolig. Vi føler det er *andre* ting de vil finne ut av, *andre* diagnoser. Vi føler det ligger bak. Kanskje vi er litt redde for det da. Aspergers, for eksempel, ikke sant? Bakgrunnen for at de tok opp med PPT var for å sjekke eventuell diagnose.

Det å få en diagnose kan være med å plassere individet på siden av normalsamfunnet. Jeg skal ikke drøfte en slik problematikk. Det jeg imidlertid synes er interessant, er at informantene forteller at barna returneres til skolens forventninger om å være normal etter å ha blitt diagnostisert, uten at det har blitt funnet en egnet ramme til barnet. Utredningen har vært en øyeåpner for skolen om at barnet kan ha spesielle behov, men fordi ingen ser ut til å vite hvordan de bør møte barnets utfordringer, ignorerer behovet. En diagnose vil, om ikke annet, kunne medføre rettigheter. Slik det er i dag, kan det se ut som om styresmaktene ikke synes at begavede elever har behov for særlig oppfølging. Når Wisc-tester dokumenterer at begavede elever ofte ligger langt foran jevnaldrede, har det lite for seg og undervise elevene i samme pensum. For å møte undervisningsbehovet og minske trivsels- og emosjonelle vansker, anbefaler blant andre Mönks (2009:96) enten at barna får undervisning basert på anrikning eller akselerasjon. Et par akselerasjonstimer for uken kan være tilstrekkelig for lærelysten (Mönks 2006:103). Tiltak krever ekstra ressurser som må hentes et sted. Vanligvis kommer slike midler i følge med innvilging av rett til spesialundervisning. Som nevnt, blir begavede barn ikke nevnt i loven om spesialundervisning i Opplæringsloven § 5-1. Derimot står det eksplisitt i gjeldende forarbeider til Opplæringsloven at elever som har forutsetninger for å lære raskere og mer enn gjennomsnittet, ikke har rett på spesialundervisning (Ot.prp nr. 46 1997/98:167, www.regjeringen.no). På denne måten faller begavede barn utenfor systemet, ingen lover fanger opp deres særlige behov. Dette kan tolkes som om problemene til barna det

gjelder ikke eksisterer, kanskje fordi det forventes at begavede barn ikke skal ha problemer.

Faren til Tobias:

Det er vel litt viktig i Norge å følge mainstream. Disse barna blir en utfordring, de fører til økt arbeidsbelastning på skolen som ikke skolen nødvendigvis får godtgjort. Har de elever med leseproblemer, er det lovpålagte ting for å ordne dette.

Foreldrene opplevde de ikke hadde tillatelse til å klage på noe. Gjorde de det, ble de ignorert eller møtt med taushet. Jeg tolker dette som en stimplingsstrategi fra omgivelsenes side.

Moren til Håvard snakker om dette: ”Det er liksom lov å ha ADHD og slike lærevanskegreier. Men hvis du sliter i den andre enden, er det et luksusproblem. Det kan ikke være noe å prate om”. Moren til Lars sier: ”Det er jo mange som sier at, er han intelligent så klarer han seg alltid. Det er den jevne holdningen til dem som ikke har vært innom noen sånne historier eller kjenner noen”. Også i øvrige omgivelser erfarer noen av foreldrene at de ikke kan snakke om barnas evner. Moren til Håvard:

Det er klart, at blant venner eller bekjente er dette et ikke-tema. Jeg husker jeg var på en sånn jenteklubb, og de lurte på hvordan utredningen gikk og sånn. Og jeg sa at: ”Jo, nå er vi ferdig og sånn, da, ja”. Da ble det helt stille. Og *ingen* spurte om noen ting, og har ikke gjort det etterpå. (...) Det ble snakket om det da han var et *tilfelle*, ikke sant? Om det kanskje var Aspergers eller andre ting. Da var det mer interessant.

Dette passer til Goffmans uttalelser om at de normale i et moderne og åpent samfunn reagerer på avvik ved å ignorere eller bagatellisere heller enn å markere normbruddet åpenlyst (Goffman 2000:146). I et samfunn av vår tid, som preges av verdier som toleranse, åpenhet og fleksibilitet, er det ikke legitimt og vise tydelig reaksjon på det en mener er avvik. Da kan en selv risikere å tape ansikt ved å bli avslørt som intolerant og snever. Det kan derimot ligge sterke føringer og mye makt i ignoranse eller fortielse. I stedet for å markere konkret hvor eleven bryter med normforventningene, opplevde noen foreldre at skolen heller fokuserte på det de forventet og ønsket at eleven skulle mestre. Dette kan være en måte å tydeliggjøre et stigma på. Goffman sier at ved å oppmuntre den stigmatiserte til en mer passende tilværelse, viser de normale vei til et normalt liv (Goffman 1963:152). Skolens etterspørsel etter elevens sosiale kompetanse er et eksempel på dette. Dette har jeg tatt opp litt senere i oppgaven. Ved flere anledninger opplevde foreldre at skolen ikke pakket inn budskapet sitt, men markerte tydelig at eleven brøt med normen. Moren til Lars forteller:

Jeg tror ikke hun læreren klarte å se de positive tingene. Hun hang seg opp i de negative tingene, at han var urolig. Jeg tror ikke at hun likte han, rett og slett. Det var stygt sagt, men jeg tror ikke hun gjorde det. Og når det også ble den mobbesituasjonen, og det å få latterliggjort han sånn at klassekameratene lo av han (...). Når gutten kom hjem og var fortvilet (...), så det var ikke bare det at han ikke fikk noen utfordringer, men også det at læreren latterliggjorde kunnskapene hans (...). Så han var helt ødelagt.

Dette kan tolkes som om stigmaet på den som er begavet er så sterkt at en kan tillate seg å tydeliggjøre det. Med utgangspunkt i denne episoden kan muligens årsaken være tredelt. Det kan tenkes at læreren gjorde narr av Lars fordi hun hadde et "nerd-stempel" i tankene, eller at han som var så flink måtte tåle en støyt. Det kan også være hun reagerte slik fordi han utfordret hennes posisjon som den som skal lære bort til den "lærende" (Mönks 2006:54).

6.3 Oppstår det brudd med skolens forventninger? Hvordan reagerer skolen på dette?

Selv om evnetestingen i de fleste tilfeller ble foretatt av PPT eller BUP, opplevde flere av foreldrene at skolen ikke tok testresultatet på alvor. Noen sier testen ble ignorert, andre forteller at den ble motarbeidet. Moren til Lars:

Resultatene var de ikke interessert i å høre så mye om, de hadde ikke troen på det i det hele tatt. De stolte mer på det læreren sa (...) Rektor og lærer stod jo samlet, men hun fra PPT var jo rystet over hvordan rektor og lærer oppførte seg. For vi ville gjerne ha med PPT når vi skulle i møte med rektor og lærer (...) Hun fra PPT kunne ikke gjøre noe, hun stod maktesløs hun også (...) Det ble skrevet et brev om at han burde få tilrettelagt på sitt nivå. Men vi følte ikke vi ble hørt eller møtt på rett måte, så da skiftet vi skole. Da hadde vi fått nok, vi klarte ikke mer.

Moren til Håvard: "Jeg tror ikke de var enig i resultatet. De sa det ikke, det er bare mine tanker". Også moren til Sigurd opplevde at skolen ignorerte testresultatet. På mitt spørsmål om hva hun trodde var årsaken, svarer hun:

Hvis de trodde det var viktig, så ville de vært opptatt av det fra før. Men når de allerede ikke tror at intelligens har noen betydning i skolen. Det er så mange måter å være intelligent på, sier de (...) Hvis de i utgangspunktet tenker at intelligens ikke har noe poeng og de mener at dette ikke har noe å si for hvordan barn gjør det i skolen, så har det ikke noe å si at mitt barn ligger høyt.

Faren til Tobias har tanker om hvilke mekanismer som trer i kraft:

Jeg tror ikke behovene blir anerkjent. Jeg tror ikke norsk skole anerkjenner at begavede barn har behov som er annerledes enn det flinke elever har. Hvis man snakker om å være begavet, da tenker en kanskje at en er automatisk veltilpasset.

Hvis en definerer det å være begavet som et eksempel på et *primært statustrekk*, vil forventninger til hvordan en begavet elev skal opptre være eksempler på *sekundære statustrekk*. Hvis skolen oppfatter at begavede barn skal være veltilpassete og flinke i alle fag og ikke ha problemer med håndskriften eller lignende, er dette eksempler på gjeldende sekundære statustrekk. Disse forventningene vil trolig ha kommet i stand grunnet tradisjonelle forestillinger om skoleflinke elever. Ord som, *særlig oppvakt, nerd og intelligent* er noe vi gjerne kobler mot dette (ordnett.no). Flere av informantene forteller imidlertid at barna deres ikke fremstår som de flinkeste i klassen. Moren til Håvard:

Skolen og lærerne visste at han var en gløgg gutt, men de mente at han ikke trengte tilpasset undervisning, fordi han hadde så mye igjen å lære. Han var så treg til å skrive for eksempel, og han var ikke flinkest til *alt* i klassen, det måtte jeg jo vite!

Flere av barna havnet opp i gjentatte situasjoner der de fikk kjeft av lærerne og ikke så ut til å lære av dette, særlig for elevene med aktivt temperament. Foreldre til elever med et roligere lynne fortalte at barna nærmest dovnet bort og sluttet og rekke opp hånden. Disse eksemplene på atferd er også eksempler på sekundære statustrekk, og ser ut til å være konsekvenser av at barnet ikke får tilfredstilt sine faglige behov i klasserommet. Siden denne type sekundære trekk bryter med omgivelsenes forventninger, kan konsekvensene blir at begavede barn stemples som *avvikere* av omgivelsene (Becker 2005:50-51). Når så skolen opplever at barnet bryter med denne forventningen, kan dette være en mekanisme som medfører stigmatisering (Goffman 1963:86, 136).

Det foreldrene formidler gjennom eksemplene kan tyde på at skolen har en oppfatning om hvilken form for *sosial identitet* begavede *bør* ha, ved at visse sosiale regler er gjeldende. Innenfor her ligger krav som elevene forventes å oppfylle. Krav til forventet oppførsel kan være basert på forestillinger grunnet begrenset kunnskap, slik det fremkommer her.

Når barnet mottar negativ tilbakemelding og føler seg misforstått, kan dette medføre endring i barnets *personlige identitet* slik at det i mindre grad klarer å styre inntrykkene til egen fordel. Kyed roper et varsku når det gjelder sensitiviteten og oppvaktheten til begavede barn. De er ofte de første til å oppfatte at det hersker en usikkerhet fordi de ikke opptre slik som en kan forvente. Det er deres sensitivitet koblet mot manglende livserfaring som kan gjøre det vanskelig å takle reaksjoner fra omgivelsene. Dette kan føre barnet og familien inn i uheldige prosesser (Kyed 2007:19). Barnets atferd fører til at skolen sender signaler tilbake til barnet

om at det enten burde ta seg sammen eller at det har et problem. Slike signaler kan endre barnets subjektive og refleksive *jeg-identitet*, som på denne måten har oppdaget sitt eget stigma (Goffman 1963:86, 136-137).

Flere foreldre opplever at skolen møter deres argumentering om barnets manglende utfordringer, med fokus på viktigheten av sosial kompetanse i stedet. Som nevnt, har utviklingstendensen i læreplanene gått i retning av økt satsing på samarbeid og sosial mestring som noe av rammen rundt ønsket om kompetansefokus og resultatforbedring. Samtidig har en gått mer bort fra prinsippet innsats med utgangspunkt i egne forutsetninger. Moren til Erlend:

Det har hele tiden vært mer fokus på det sosiale. Og det har jo vi som foreldre også fokusert mye på. Det har jo vært vanskelig (...). Det er klart, hvis han hadde fått utfordringer på skolen, blitt sett og akseptert, altså, hvis det hadde vært en helt annen aksept for det da, da hadde det vært annerledes sosialt også.

En annen mor:

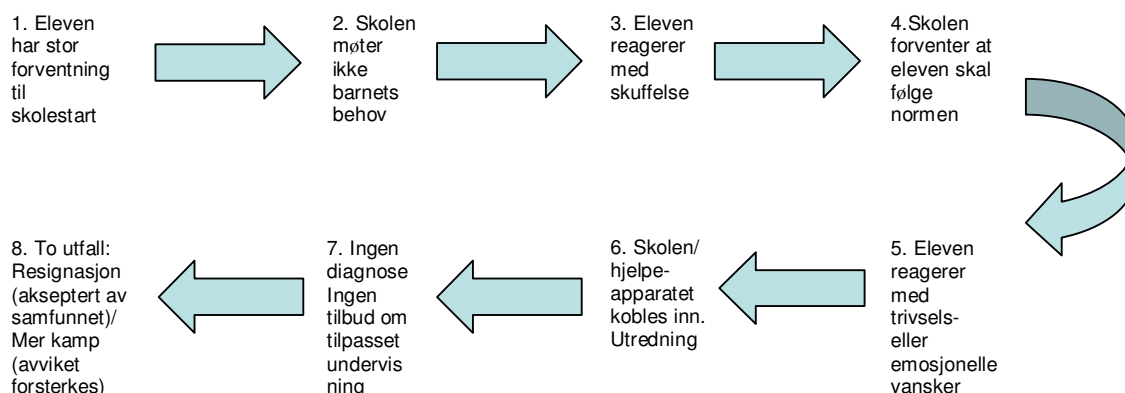
Når det gjaldt det sosiale...hurra...da var det ikke måte på, det var massevis av møter og alle var så interesserte. Men det faglige, det fikk jeg ikke noe på. Så de sosiale problemene var på en måte en inngangsport til å få gjort noe. Jeg prøvde jo å ta opp det faglige tidligere, uten å få til noen ting. Men via suicidale forsøk, BUP og møter kom jeg inn. Det måtte skje noe dramatisk og negativt for at jeg skulle bli tatt på alvor.

En oppsummering så langt viser at barna møter skolen med forventninger om læring, men blir skuffet når de ikke møter respons. Skolen har forventninger og ønsker om at elever generelt bør tilstrebe seg å mestre sosial kompetanse, som ett av målene i Kunnskapsøftet. I tillegg later skolen til å forestille seg at begavede barn skal være svært flinke på de fleste områder og kloke nok til å unngå bråk som i neste omgang rammer dem selv. I følge foreldrenes opplevelser ignorerer eller dysser lærerne ned barnets særskilte egenskaper og fremhever svake sider for å tilpasse barna til rådende norm. Fordi barna ikke klarer å leve opp til forventningene, skjer det et brudd med disse. Barnas reaksjoner kommer i flere tilfeller til uttrykk som uventet, og ofte negativ atferd. Dette blir av skolen tolket som et problem som i flere tilfeller fører til utredning. Når utredning ikke resulteres i sykdomsdiagnose, tilbakeføres barna til systemet med forventninger om å være normale. Barna klarer ikke å oppfylle normkravene og blir skjøvet ut på sidelinjen fordi det ikke er plass til dem slik undervisningssystemet er lagt opp. Utfallet kan enten bli resignasjon og aksept fra omgivelsene, eller mer kamp som kan resultere i at avviket forsterkes. Foreldrene er involvert i prosessen gjennom sin relasjon til begge parter. Ved hjelp av Beckers modell for utvikling

av avvik og avvikere, kan en si at barna og foreldrene på denne måten har tatt det første steget inn i *avvikskarrieren*.

Avslutningsvis har jeg laget en illustrasjon som viser barnas første steg inn i avviksprosessen:

Ignorering og stigmatisering



I del 2 vil jeg ta for meg hvordan foreldrene fronter erkjennelsen av at barna og dem selv føler seg stigmatiserte. Samtidig skal jeg drøfte deres vilje til å risikere å ta steget enda lenger inn i en avvikskarriere.

Del 2 Hvordan innvirker foreldrenes engasjement på deres posisjon i prosessen?

I del 1 fokuserte jeg først og fremst på barna ved å drøfte hvordan de ble introdusert for avviksstempling via blant annet diagnostisering. I dette avsnittet skal jeg rette søkelyset mot foreldrene og drøfte hvordan et avviksstempel forsterkes ved å gå i retning av etablering. Teorien jeg har valgt for å illustrere dette, tar blant annet utgangspunkt i Beckers andre trinn i *Avviksprosessen*. Her vurderes motivene bak handling som medfører villighet til å utsette seg for risikoen med å fronte det ikke-konforme, i en slik grad at det kan medføre avviksstempel.

Først har jeg valgt å presentere informantene. Deretter har jeg prøvd å formidle elementer fra deres engasjement, følelser og tanker bak handlinger rundt fortsettelsen på avviksprosessen de og barna har kommet inn i. Den startet med deres følelse av oppgitthet over at barnas behov ikke ble møtt i skolen tross foreldrenes gjentatte forsøk på å få dette til, går via en tilnærmet

skamfølelse eller ubehag over å bli oppfattet som ambisiøse foreldre og ender med en form for akseptering av avviksstempelet.

6.4 Hvem er foreldrene?

Det å bli kjent med foreldrenes bakgrunn, holdninger, tanker, erfaringer og følelser kan være hensiktsmessig i forhold til å kunne spore kilder til hvordan avviksstempling kan ta til og finne sin form. Det kunne være formålstjenlig å bli kjent med skolens representanter også, men det ville sprengt rammen for denne oppgaven. Deres oppfatning vil derfor bare komme til uttrykk gjennom foreldrene.

Det som kommer fram når det gjelder informantene, er at de fleste har høy utdanning, høye stillinger og jobber i det offentlige. Men de fremstår også som ganske ulike. I følge Goffman (2000:174) fremkommer det at stigmatiserte kan ha mange ulike trekk. Særlig variasjonene i partitilhørighet er interessant, fordi det sier noe om ulike holdninger og verdier hos foreldre til begavede barn. Selv om de på mange måter har gjort seg sammenlignbare erfaringer gjennom sitt samarbeid med skolen, kan det være naturlig å tenke at de har ulike forslag til hvordan samfunnet kan løse problemene grunnet politiske verdier. Jeg har en rekke ganger møtt en utpreget oppfatning om at begavede barn kommer fra overklassehjem i betydningen økonomisk klasse. Dette bildet stemmer ikke her. Det kan imidlertid tenkes at foreldrene er godt representert hva angår kulturell klasse²⁷. Jeg har ikke undersøkt tilstrekkelig til å finne ut av dette.

6.5 På vei til et etablert avviksstempel?

Gjennom sine uttalelser har foreldrene vist at de kjenner til gjeldende normkrav. De er imidlertid villige til å utsette seg selv og barnet for risikoen ved å bli stemplet som ambisiøse streberforeldre, fordi barna sliter. Denne risikoen kan medføre at de blir skjøvet lengre ut på sidelinjen i forhold til normkravene. Det som skjer når individet beveger seg nærmere avviksstempelet, er i følge Becker at vedkommende må ha en interesse som strekker seg lenger enn risikoen som løper. Ved å ha kjent på avviksstempelet, er individet i gang med å endre sin oppfatning av seg selv. Det kan kjennes mer behagelig å søke tettere fellesskap med

²⁷ Den franske kultur- og utdanningssosiologen Pierre Bourdieu er kjent for sin forskning på kapitalbegreper, og har blant annet studert den franske skolens rolle som forvalter av kulturell kapital (Korsnes, Andersen & Brante 1997:39). Jeg har valgt å ikke bruke denne tilnærmingen fordi jeg oppfatter at begavede barn og deres foreldre er en heterogen gruppe.

mer erfarne avvikere, særlig hvis motstanden fra majoriteten er stor (Becker 2005:49). Moren til Jon:

Det og sitte som foreldre og si på en måte at, jo, man mener man har et begavet barn som ikke blir møtt, jo, det er ikke enkelt (...). Vi *har* opplevd at det har gått bedre i den siste samtalen, men tidligere når vi har sagt noe om det på en veldig forsiktig måte, så har vi blitt møtt veldig med; ”Jo, men han strever jo med *det* og han strever jo med *det*”.

Fordi mange barn får vanskeligheter i møte med skolen, betyr det mye for foreldrene å finne ut av dette. Foreldre til barna som viste trivsels- eller atferdsvansker ser ut til å føle at de har minst å tape ved offentliggjøre barnas evner overfor skolen. På mange måter har de ikke noe reelt valg, men må velge mellom ”pest eller kolera”. Hvis de ikke bekjentgjør evnene, kan barna bli stemplet som atferdsvanskelige. Et slikt scenario ser ut til å legge bevisste føringer på foreldrenes valg av strategi overfor skolen. På denne måten tar de et ytterligere steg i retning etablert avviksstempel. En mor:

Det er klart at de (skolen) har litt lett for å være veldig opptatt av den utredningen, ikke sant (...). Vi merker at det er veldig viktig at den utredningen går parallelt, for vi sier at vi nå velger å gå parallelt foreløpig, og så har vi fortalt om Lykkelige barn, og sånn. Og så har vi sagt at vi må uansett gjennom en utredning, for vi trenger også en dokumentasjon på kunnskapsnivået hans. For da blir det lettere for oss som foreldre og gå i diskusjon med skolen (...). Da har du en dokumentasjon.

Uttalelsene kan tolkes slik at sønnen ble stemplet som avvikler uansett, men ved å kjøre parallelle løp kunne foreldrene håpe på at utfallet av utredningen ”bare” ville gi gutten stempel som begavet.

Becker sier at følelsen av å være avvikler er reell når personen opplever å bli offentlig avslørt som avvikler. Endringen legger føringer på personens rolle i omgivelsene (Becker 2005:50). For noen av informantene har en slik erkjennelse medført merkbare konsekvenser, særlig opplever informanter fra rurale strøk store endringer etter offentliggjøring. En familie har flyttet og to andre snakket om bygdedyrets eksistens. En mor:

Jeg tror den janteloven er *uhyggelig* sterk, og på bygda er den større enn i byene. Jeg tror nok at de tror at vi tar feil, at ungene bare er urolige og vanskelige og at det er vi som er dårlige foreldre. Eller, ikke dårlige foreldre, men at hvis de er urolige og sånt, er det vi som ikke har gitt dem god nok oppdragelse. Jeg tror nok heller de vil vri det litt den veien, ja. Men, det er klart det er uvitenhet. Det er sterke krefter. Så du kan si, det er mange grunner til at vi flytter, men du har veldig mye her (bygda), altså.

En annen mor: ”Det går jo på *vår* selvfølelse også, dette her (...), det er noen små mennesker som tror at de vokser ved å trykke andre ned. Og i det bygdesamfunnet vi bor i, er det litt sånn”.

Eksempelene viser at foreldrene opplever avviksstempling, og at de erkjenner avviket ved å vise distansere til omgivelsene gjennom sine tanker og handlinger.

6.6 Kan erkjennelse medføre ubehag og skamfølelse?

Det andre trinnet i Goffmans *Moralske karriere* presenterer et springende punkt for den stigmatiserte. Tilbakemeldinger fra de rådende påvirker *jeg-identiteten* slik at en blir i stand til å betrakte normkravene fra de rådendes ståsted. Herfra evner en i denne fasen også å oppfatte ens eget stigma. Goffman sier at en slik erkjennelse kan resultere i skamfølelse (Goffman 1963:48-59, 106). Jeg oppfatter at informantene var kommet dit at de var i stand til å se rådendes perspektiv ved å referere til det de anså som gjeldende normkrav. Parallelt kunne de betrakte sitt eget ståsted. Moren til Erlend:

Jeg tror nok jeg kan ta det lettere nå. Men nå er vi veldig inne i det, ikke sant? Det blir jo ikke forstått, og det er litt rart nå når du tilegner deg kunnskapen selv også, ikke sant? Du merker så tydelig at det ikke blir forstått sånn som vi ser det selv.

En del av informantene mener det er fordommer utenfra som gjør at barna ikke blir akseptert som seg selv, men forventes å passe inn i en ramme av sosiale regler. Foreldrene, som gjerne selv er sosialisert inn etter samme sett regler, har kanskje selv hatt samme fordommer som barna og dem selv blir møtt med. Uttalelser tyder på at normkravene på dette feltet kan sitte godt i ryggmargen hos foreldrene selv og gjøre det vanskelig å balansere mellom krav utenfra og ønske om å integrere barnet som seg selv. Faren til Ivar:

Det er samfunnsnorm. Her ligger janteloven, hva som er akseptert og ikke akseptert. Idrettsprestasjoner er på en måte en type skryting som er lov fordi det er bra å være flink i sport. Jeg tror det handler om at idrett kan en bli god i bare en trener nok. De viser styrke ved å ha trent nok, bli flink. En posisjon handler om at en selv er smartere enn naboen, ikke sant. Det blir en type skryt der en trækker på andre (...). Hvis IQ jo er en konstant størrelse som en er født med og som en faktisk har, så er det jo noe en har hele livet i forhold til den andre. Mens en idrettsprestasjon kan en jo på en måte trene deg opp til, ikke sant. Det er mer fair.

Også moren til Maren henviser til idretten:

Det har jo alltid vært bra å være flink i idrett. I idrett er det jo om å gjøre å komme først i mål, det er liksom det som det handler om. Når det gjelder skolen er det viktig å ta hensyn til at vi skal ta alle med. Alle skal få en sjanse, de svake også. Og det skal de jo. Og her tror jeg det har skjedd en misforståelse. De nevner ikke de flinke for å ta hensyn til de svake. Jeg tror det er derfor det har blitt tabu å si at noen er veldig flinke i skolen, fordi en må ta hensyn til de svake. Det har vært fokus på de svake. Kanskje de flinke blir en slags trussel overfor de svake, og derfor er det best å ikke nevne dem.

Med disse betraktningene har foreldrene vist at de har vært i stand til å både betrakte normen og sitt eget ståsted i utkanten av denne. Ved å delta på lik linje med andre i arbeidslivet og ellers i samfunnet, har de en fot i hver leir. På ene siden har de stått på for barna og prøvd å integrere dem i samfunnet på en naturlig måte. På den annen side har de vært fullt klar over at dette ville bli vanskelig ut fra normkravene. Disse strategiene har jeg skrevet mer om i del 3.

Jeg opplevde ikke at informantene kjente på noen direkte form for skam, men kanskje mer en blanding av ydmykhet og ubehag. Alle har følt at barna har fordelaktige ressurser å dra nytte av bare det vil gå bra med dem i skoletiden. Samtidig virker det som om denne skjevfordelingen har gitt dem ubehag i forhold til andre, en slags skyld. Moren til Erik reflekterer over hvordan forskjeller i intelligens oppfattes og preger oss:

Jeg tror at det er en grunn som gjelder uansett hvilken kultur, at det ligger en trussel i det at folk er smartere enn en selv. Man tenker kanskje det ligger overmakt i dette, jeg tror det er noe rent psykologisk som ligger i dette. Det er klart at hvis en møter folk som takler en viss utfordring bedre enn deg selv, uansett hvilke områder det er på, så rangerer det deg automatisk, og en tenker at jeg er ikke så flink til å synge, han der kan det. Men intelligensen påvirker jo hele hverdagsspekteret også. Plutselig møter du et annet menneske som du opplever forstår ting mye bedre enn du selv gjør. Og da tenker du: Må jeg da rangere meg under? Og det vil jo ingen.

Jeg fikk inntrykk av at flere følte sterkt ubehag for at andre skulle tro det er dem som har pushet barna. Å bli fremsatt som en overambisiøs forelder slik Quart referer til (Quart 2006:6), vil sannsynligvis være nærmest utenkelig i norsk tradisjon. Moren til Lars uttrykte at de følte seg mistenkeliggjorte: "Vi har blitt veldig uglesett. Det er vi som liksom pusher på, som om vi sier at vi gjerne vil ha intelligente unger, liksom". Også moren til Håvard følte seg stemplet fra omgivelsene etter at nærmiljøet fikk kjennskap til sønnens evner: "Herregud, noe så dumt", det er den reaksjonen der, liksom. "Kan dette være noe problem å prate om da? De har jo alltid trodd de har vært noe".

Av frykt for å få et slikt stempel, som igjen vil gå utover barna, har foreldrene blitt flinke til å balansere mellom å tilpasse seg ytre krav og stå på for at barna skal få integritet som seg selv. På samme tid har slike episoder blitt formidlet med et glimt i øyet på foreldrene. Dette bringer meg over i Beckers og Goffmans tredje og etter hvert Goffmans fjerde stadium i *Avvikskarrieren* og den *Moralske karriere*. Disse betegnes ved at avvikerer etter hvert finner seg mer eller mindre til rette med sitt stempel, blant annet ved å finne fellesskap med andre avvikere. På den måten blir distansen til øvrige omgivelser større og det blir ikke lenger så viktig og bli godtatt. Samtidig utvikler avvikerer strategier for å passe inn.

Del 3 Hvordan tilpasser foreldrene seg et avviksstempel?

Becker sier at en person kan kalles for avviker fullt ut når det føles mer naturlig og identifisere seg med andre avvikere med samme posisjon enn å søke mot normalgruppen når en søker ro i tilværelsen (Becker 2005:42). Goffman sier at dette skjer som en naturlig følge av å erkjenne at det er vanskelig å finne tilbake til sin gamle posisjon (Goffman 2000:48-59, 106). De fleste mennesker har behov for å finne ro i tilværelsen, dette kan medføre at en må ta oppgjør med noe fra fortiden. Moren til Håvard:

Jeg har konkludert med det, altså, at mannen min og jeg, ja, hele familien vår passer ikke inn der vi bor. Det er ikke *der* vi finner våre venner (...) Jeg har blitt mer selektiv. Jeg synes nesten dette har forklart mye for flere enn gutten vår (...) Det har utkrystallisert seg hvem vi skal være i lag med senere. For det handler jo om at vi skal få være oss selv sammen, og i særdeleshet gutten vår. Men nå må det jo sies at vi har sånne som hyttenaboer, ikke sant...vi har jo venner som vi ser i ferien, som er helt normale, vanlig folk. Men da er ikke dette et tema (Moren til Håvard).

Her fremkommer det at hun har funnet stabilitet ved å erkjenne sin nye posisjon og distansere seg fra dem i nærmiljøet hun ikke lenger føler samhørighet med.

Når en føler seg stemplet av normalgruppen, vil det være naturlig å søke fellesskap med avvikere av samme status for å finne noen å identifisere seg med. Lykkelige barn er eksempel på en slik inn-gruppe. Et medlemskap i en slik *inn-gruppe* kan styrke integriteten og *jeg-identiteten* ved at den stigmatiserte kan få være seg selv og få hjelp til å finne sin nye posisjon ved hjelp av mer erfarne gruppemedlemmer. På den annen side kan det være uheldig hvis medlemmene opplever at interne regler til forventet atferd er så rigide at den stigmatiserte tar avstand til ut-gruppen som følge av dette (Goffman 2000:144). De av informantene som har vært medlem lengst, ser ut til å være minst opptatt av andres reaksjoner på deres avvik. Flere

så ut til å ha slått seg til ro med sin nye posisjon. Men, som moren til Erlend uttrykte det lenger oppe, øker ikke nødvendigvis omgivelsene sin forståelse for inn-gruppen fordi om avvikerne venner seg til sitt stigma. Fordi omgivelsene ikke har gjennomgått en tilsvarende sosialiseringssprosess som avviker, blir avstanden mellom aktørene større jo lenger inn i avviksprosessen individet kommer (Goffman 2000:107).

Her kan det være på sin plass å stille et kritisk spørsmål. Kan det tenkes at inn-gruppens posisjon blir så betydelig at den kan forsterke barnas og foreldrenes avvik i forhold til omgivelsene? Gjennom intervjuene har jeg fått en oppfatning av at tabu er stort når det gjelder å snakke om sine begavede barn. Lykkelige barn bedriver informasjonsvirksomhet i media med ønske om at kunnskap skal øke aksept for barnas behov. En slik massiv pågåenhet kan også fremstå som truende og provoserende. Becker sier at omgivelsene krever at gruppen identifiserer sin posisjon (Becker 2005:42, 56-57). Når avvikergruppen fremstår som stor, føler trolig omgivelsene mer behov for å forsvare sin posisjon enn å akseptere gruppens krav om aksept. Jeg kan ikke gå dypere inn på dette innenfor oppgavens rammer, men det ville være interessant hvis noen andre tok det opp i egen problemstilling.

Som det har kommet frem av oppgaven flere steder, har informantene mottatt negativ respons på sin offentliggjøring av barnas evner. De formidler at dette går inn på dem, fordi de ser et visst behov for åpenhet om dette hvis barna skal få hjelpen de trenger. Det ser ut til at foreldrene har bevisste tanker om denne formen for ambivalens når jeg har spurt om dette med åpenhet. Faren til Thomas: "Altså, det er jo ikke *så* veldig vanskelig å snakke om dette, altså, jeg gjør jo det. Men, du tenker jo noen ganger i ettertid, hva tror vedkommende om meg når jeg sier noe sånt?". Slik det ser ut, prøver foreldrene bevisst og styre sin informasjonsflyt i forhold til andres holdninger. Noen balanserer også uttalelser om barnas evner med å fortelle om negative trekk. Faren til Thomas:

På en måte så er det sånn at man blir jo litt stolt som foreldre, ikke sant, det er jo litt moro og fortelle. Men, så merker man at liksom enkelte, ja... (mimer taushet) (...) Det er jo veldig lett for å si at; Jo da, han har fått sånn og sånn og gjør det og det, og så må man liksom si i neste setning, at; for det opplever skolen som et problem, eller at; Dette er også et problem. Det er veldig viktig å betone at dette også er et problem, for ellers er det liksom ikke helt stuerent som tema.

Dette passer med Goffmans fjerde og siste stadium i hans *Moralske karriere*, der han sier at avvikerer forventes å formidle informasjon om sin avvikeridentitet. Dette bør imidlertid skje på en bevisst og styrt måte for å oppnå størst mulig aksept og respekt (Goffman 2000:132).

Av mine informanter var det flere som ikke kunne snakke om temaet selv innad i nærmeste familie. Alle foreldrene har differensiert bevisst mellom hvem de kunne være åpen overfor. Faren til Erik har gjort seg opp en bevisst mening om saken: ”Det er jo for eksempel veldig forskjell på familiene. På min fars side er det greiere å si noe. Men, på den andre siden, min mors side, holder vi fullstendig kjeft og har ikke fortalt det i det hele tatt”.

Dette kan vi forstå med utgangspunkt i Goffmans begreper for frontstage og backstage. Informantene opptrer bevisst i ulike roller med hensyn til hvem de er sammen med. For ikke å bli oppfattet som skrytete, spiller foreldrene en rolle ved å tilbakeholde informasjon om barnas evner overfor visse personer (frontstage). I kretser der de opplever at det er legitimt å fronte temaet, for eksempel blant andre medlemmer i Lykkelige barn, kan de tillate seg å snakke om barna uten å være redd for at det skal oppfattes som skryt (backstage), (Moe 1994:138).

Hvordan foreldrene har tatt konsekvensene av ubehaget med åpenhet til følge, kan også illustreres ved strategiene de valgte angående forklaring til omgivelsene om sommerleiren. Av de ni informantene som deltok på leiren, var det ingen som hadde ønsket å gå helt åpent ut med dette. Flere hadde valgt å pynte litt på sannheten eller la være å fortelle alt. Moren til Sigurd:

Til noen har jeg sagt at jeg er på leir med folk jeg har truffet gjennom nettet fordi de har barn der noen er veldig smarte og noen har problemer på skolen, og at det er de jeg møter. Men å fortelle at jeg er medlem av et foreldrenettverk for begavede barn, nei. Kanskje henger jeg selv igjen i egne fordommer og at dette gjør til at jeg ikke tør å fortelle det.

Moren til Erlend: ”Hvis vi blir spurt, så sier vi det. Det har vi gjort. Men jeg tror egentlig at det blir lettere etter hvert, det merker jeg. Det har jo noe med vanen å gjøre, vi er ikke så vant til å være åpne med det heller”. Moren til Erik har vært litt mer åpen: ”Vi forteller det som det er, men det blir jo ikke noe samtale ut av det”.

Det som fremkommer her er at foreldrene nærmest forventes å innrette seg i forhold til andres holdninger for å oppnå aksept eller unngå å støte noen. Slik jeg ser det, opptrer foreldrene slik for å beskytte barna og dem selv mot negativ tilbakemelding. Moren til Lars har sin strategi på hvordan hun vil gå frem i tiden fremover:

Ja, det er klart, vi må få i gang en samtale med lærere og rektor og såne ting, og forklare litt rundt temaet. Forsiktig og gradvis, på en måte. Man kan ikke bare buse på dem, da er jeg redd at hvis det er feil person...kanskje piggene vil komme ut litt fort. At en må gjøre det på rette måten, å ta det litt sånn på en veldig fin måte. For det er så utrolig tabu og veldig mange følelser omkring det her. ”Tror du at din unge er smartere enn min?”, det er litt den der.

Faren til Ivar viser en lignende bevisst strategi:

Vi skal ikke legge piggene ut og *ikke* si det til noen, for da blir *det* jo interessant! Vi tenker at vi forsøker å gjøre det så naturlig som mulig, uten nødvendigvis å bruke ordet intelligent høyt. Ta det ut fra et perspektiv om at han trenger litt ekstra utfordringer for å ikke sovne hen.

Etter hvert som foreldrene fremstår som mer fullbefarne avvikere, ser de ut til å bli eksperter på å balansere på eggen mellom å si for mye eller for lite i forhold til det de ønsker å oppnå. Men selv om de selv lærer seg reglene for tilpasning til samfunnet, kan det være vanskelig å oppnå full aksept for sitt stigma. Faren til Ivar illustrerer at han tar ansvar for hvordan den andre part vil oppleve situasjonen: ”Det blir jo liksom så mye skryting og sånt, og det liker jo ikke folk helt, ikke sant. Vi hadde følt oss litt ekkel hvis vi skulle skryte så fælt. Så det gjør ikke vi”.

Dette inntrykket kan også stemme overens med Goffmans påstand om at når de normale inkluderer de stigmatiserte, slår de ikke en strek over den stigmatisertes fortid. Det foregår dermed ingen full aksept, men en *skinn-aksept* (Goffman 2000:154). Det er den stigmatiserte som forventes å innordne seg, vise takknemlighet og ta ansvar for at de sammen unngår situasjoner som gjør det vanskelig å akseptere den stigmatiserte (Goffman 2000:152).

Ved flere anledninger har jeg hørt foreldre til begavede barn spørre seg imellom hvor åpen en bør være overfor barna om deres evner. Barna selv sanser selv en annerledeshet, men fatter sjelden selv at de er spesielt intelligente uten å bli det fortalt (Kyed 2007). I samtale med Kyed, sa han at det beste vanligvis er å si til barnet at det er annerledes, men på en fin måte. Meningene hos informantene var delte på dette området, men de fleste vegret seg for å si det rett ut. De oppga at de fryktet at barnet skulle tro det var bedre enn alle andre, og at dette ville

få uheldige ringvirkninger. Jeg fikk inntrykk av at nærmest alle syntes det var vanskelig å vite hva som var rett her. Det var nærmest ingen som brukte ordet *intelligent* eller ordbruken *begavet*, men hadde i stedet funnet alternativer selv. Moren til Maren: ”Vi bruker ofte det at hun lærer fort. Den er grei”. Faren til Erik:

Begrepet vi bruker er *tenker raskere*, og det er det begrepet læreren hans har brukt i klasserommet også. Noen tenker raskere og noen har mer utviklet evner til å lese, noen mer evner til å utvikle matte og noen er raske til å løpe. Det er en veldig god sammenligning, ikke sant. Men ingen er dårlige mennesker.

Moren til Lars har reflektert over hvordan sønnen best kan tilpasse seg: ”Jeg har jo sagt til han at det er ikke noe lurt å...det er greit at han vet at han er intelligent og at han har noen veldig sterke sider. Men, det er ikke noe han kan gå og si til andre. Det å si; ”Å, jeg er så intelligent”, sånn kan en ikke si ”.

Det interessante er at foreldrenes intensjoner om å skåne barna ved å tie om evnene, medfører at foreldrene på denne måten viderefører normkravet til sine barn. Ved å signalisere overfor barna sine at dette ikke er noe en snakker høyt om, kan barnet oppfatte at de har noe ved seg som ikke er bra. Etter å ha spurt foreldrene om de tror barna sanser noe ved at foreldrene tier, kommer det frem at de fleste ikke har tenkt over dette. På den måten kan en si at dette skjer ubevisst. Hvis noen foreldre lar være å fortelle barnet om sitt stigma i ung alder, sier Goffman at dilemmaet kan dukke opp når barnet blir stort nok til å gå ut på egen hånd. Hvis de ikke har oppfattet stigmaet selv, kan møtet med omgivelsenes reaksjoner bli vanskelige å takle. I følge Goffman vurderer gjerne foreldre om de bør forberede barnet på mulige reaksjoner som kan komme, eller om det er bedre for barnet og la barnet få *passere* og oppleve seg som vanlig hjemme. (Goffman 2000:119).

Avslutningsvis vil jeg hevde at det ut fra dataene mine fremkommer at en del begavede barn og deres foreldre ser ut til å være utsatt for prosesser som kan trekke veksler på avviksstempling. Foreldrene tilpasser seg omgivelsenes forventninger både bevisst og ubevisst, men erkjenner også sitt avvik ved å sette grenser for hvor mye de ønsker å tilpasse seg ytre krav. I neste avsnitt har jeg drøftet mulige årsaker til stigmatisering og avviksstempling.

Del 4 Hva kan være årsaker til stigmatisering og avviksstempling?

Hittil har jeg gitt en beskrivelse av hvordan barna i mitt datamateriale blir møtt i skolen, og hvordan foreldrene dras med i stemplingsprosesser ved sine engasjement. Alt vurdert gjennom foreldrenes øyne. Ut fra foreldreuttalelser og tidligere forskningsfakta, har jeg drøftet og kommet frem til at behovet for differensiert undervisning er til stede hvis lærelysten skal opprettholdes. Barna opplever trivsels- og emosjonelle vansker angivelig fordi de ikke føler seg forstått eller akseptert. Det at vi mangler et kartleggingsverktøy for synliggjøring og systemer for ivaretagelse (Mathiesen, Holte, Mehli, 2006), ser ut til å medføre at gruppen begavede barn i Norge mangler en egen identitet. De later til å representere noe som nærmest ikke eksisterer, et slags sort hull i skoledebatter og i skolehverdagen. Når denne eksistensen mangler, har ikke disse barna noen å identifisere seg med og skolen og samfunnet mister muligheten til å bli kjent med denne siden av disse barna.

I denne sammenheng har jeg spurt meg hva som kan være årsaken til dette. Jeg kan heller ikke se at norske utdanningsforskere har ofret denne gruppen interesse gjennom sin evaluering av PISA-resultater og norsk skole for øvrig. Jeg har ønsket å finne svar på dette fordi det også kan gi medforklaringer til avviksstemplingen som jeg nettopp har hevdet finner sted. Jeg har presentert årsaksforklaringer basert på min tolkning ut fra noen av bidragene jeg har referert til gjennom oppgaven. På denne måten håper jeg å ha funnet sammenhenger som kan representere nye bidrag på et forholdsvis udiskutert område.

6.7 Kan frykten for ulikhet medføre ignorering og stigmatisering av begavede elever?

I forskningskapitlet viste jeg til KUL-rapporten som konkluderte med at lærerne både mangler og ønsker kunnskap om gode undervisningsstrategier, fordi eksisterende læringsstrategier synes å være uutnyttet (Langfeldt 2008). Det ble også vektlagt at utdanningspolitikken har hatt for lite fokus på hva som skal til for å kompensere for elevenes ulike forutsetninger (Langfeldt 2008). Siden de kun ser ut til å ha undersøkt sosiale kjennetegn, synes det for meg at de utelukkende er opptatt av variasjon i prestasjoner i forhold til forskjellige sosiale faktorer. Ut fra dette kan det late til at forskerne er opptatt av å forklare hvorfor noen for eksempel underpresterer. Siden underprestering er vanlig for mange begavede barn, representerer alene denne gruppen mange barn i norsk skole. Siden begavede barn som underpresterer til en viss grad kan kjennetegnes med andre trekk enn andre underrytere, vil jeg anta det ville være nyttig å skille ut begavede barn i forskningen.

I følge KUL-rapporten er familiebakgrunn, og særlig foreldrenes utdanning, en svært viktig forklaring på prestasjonsulikheter. Men selv om to tredjedeler når det gjelder prestasjonsulikheter ikke kan forklares ved familiebakgrunn, er ikke intellektuelle forskjeller nevnt ved et ord. Hvorfor er det ikke det?

Videre viste jeg i forskningskapitlet til Hofsets forklaringer på manglende undervisningstilbud i norske skoler. Han forklarte dette med "Kan ikke-årsaker" og "Vil ikke-årsaker". Jeg synes det ville være naturlig å trekke Hofsets påstander litt lenger ved og spørre om "Kan ikke-årsaker" også er bygget på holdninger. Jeg har derfor ønsket å drøfte årsaken til at lærerutdanningen ikke innlemmer begavede barns behov i sin formidling til lærerstudentene. Det kan forklares med kunnskapsmangel. Men det er også naturlig å spørre seg hvorfor vi har "valgt" å ha så lite kunnskap om dette, når andre land rundt oss vet mye mer? Det samme har jeg spurt meg når det gjelder mangelen på avsatte ressurser til å møte slike barns kunnskapsbehov i skolen. Hvorfor har vi "valgt" å ikke prioritere dette i ressursfordelingspolitikken?

Jeg har forsøkt å finne svar på disse spørsmålene i blant annet NOU-rapporten til Hernes & Knudsens. I tråd med det rådende politiske målet om utjevning av goder, var de opptatt av å finne ut hvilke fordelingsvirkninger utdanningsforskjeller medfører for ulike samfunnsaktører. Som nevnt, konkluderte de med at utdanning resulterte i tydelige forskjeller i fordelingsvirkninger når det gjaldt inntekt, status, arbeidsforhold og tilpasnings- og påvirkningsevne i forhold til samfunnets politiske normer. For at tilgangen til fordelsvirkningene skulle være mest mulig rettferdig, ble målet om resultatlikhet innført ved hjelp av midler fra det offentlige til elever fra svakere stilte hjem. Dette ble underbygget med forskningsdataene deres som pekte i retning av at familiebakgrunn hadde størst betydning for skoleprestasjoner og at elever fra høyere sosiale lag presterte best.

Den utdanningspolitiske debatten og påfølgende prosess som i følge Hernes & Knudsen ble foretatt på grunnlag av ønsket om sosial utjevning, er antakeligvis vesentlig for hvor vi står i dag. Vi har oppnådd rettferdige rettigheter til valg av utdanning, og argumenter angående sosial bakgrunn er mindre fremtredende i dag. Jeg tror målet om resultatlikhet var et valg i riktig retning i steget mot sosial utjevning på den tiden, og det syntes riktig å få på plass tiltak som kunne redusere faktumet at flere elever fra ressurssterke hjem valgte videregående skolegang enn fra mindre ressurssterke hjem, uavhengig av evnenivå (Hernes & Knudsen

1976:34). På den annen side kan det se ut som om de begavede barnas behov har blitt omgått ved denne tankegangen. For hva med alle intelligente barn som ikke kommer fra særlig ressurssterke familier og som dermed ikke har fått anledning til å utvikle sitt potensial? Kyed (2007:58) og Silverman (2009:3) fremhever at begavede barn finnes i alle kulturelle lag av samfunnet, men at miljømessige forutsetninger gir ulike betingelser for utvikling av talentet. Også Mönks (2006) er opptatt av at miljømessige faktorer er avgjørende for utvikling av intellektuelt potensial, i betydningen støttende foreldre, lærere og venner. Det har ikke vært vesentlig for min problemstilling å gå nærmere inn på hvordan klassetilhørighet fordeler seg i forhold til intelligens, i så fall hadde det vært hensiktsmessig å finne ut av dette ved hjelp av en kvantitativ undersøkelse som kunne presentere et større bilde. Det jeg synes er interessant i denne sammenheng, er at det kan se ut som om at en hovedsaklig miljømessig kobling ved intelligensfordelingen og forsøk på utjevning av dette, kan synes å ha overskygget faktum om at miljømessige faktorer ikke er tilstrekkelig alene. Mönks (2006:26) sier at hvis regjeringens utdanningspolitikk fremhever de middels og svakt begavede elever, kan ikke begavede elever bare bli oversett, men også føles som en trussel mot den politiske agenda. Hvis fokuset hadde vært at intelligente barn finnes blant alle sosiale lag og samtidig at kreativitet og motivasjon får utvikle seg ved støtte fra omgivelsene, hadde kanskje holdningen til og forståelsen for disse barnas behov i skolen vært bedre både den gang og i dag.

Undheim peker også på holdningsmessige forklaringer ved at han mente at vi assosierer begrepet likeverd med likhet. I følge han oppstår det følelsesmessige blokkeringer i møtet med temaet. Vi har vanskelig for å akseptere og fronte at det finnes intellektuelle forskjeller mellom vanlige mennesker, særlig fordi denne ulikheten ser ut til å være nokså endelig og uforanderlig (Undheim 1999:3). Også Hofset forklarer ignoranse av begavede barns behov med en forståelse av et universalt ønske om utjevning. Han mener at frykten for et mulig klasseskille ikke må overstige redselen for å akseptere ulikheter (Hofset 2000:86, 92, 106). Jeg vil hevde at forklaringene til Hernes & Knudsen, Undheim og Hofset hver på sin måte kan lede mot forklaringer på hvorfor det norske samfunnet har ”valgt” å ikke prioritere begavede barn og deres behov i skolen. Hvis jeg tolker Undheims og Hofsets bidrag som forklaringer for manglende aksept for begavede elevers undervisningsbehov, vil jeg hevde at dette bildet passer inn i Goffman og Beckers forklaringer for hvordan stigma og avvik defineres. Barna kan ut fra tidligere nevnt definisjon kjennetegnes ved stor kunnskapstørst og stor evne til å bearbeide informasjon. Ut fra Hofset og Undheims forskning ser det ut til at disse barna ikke aksepteres som de er, men puttes inn i en ramme preget av krav, forventninger og tradisjoner.

Disse rammene kan bli til et hinder for utvikling. Et barn som lærer seg selv å lese som treåring, har gjerne lest noen bøker før skolestart. Det å bruke det første skoleåret på å repetere alfabetet og lese korte stavelser, vil legge en kraftig demper på videre kunnskapstørst. Ikke alle barn er i stand til å takle denne skuffelsen. Det er heller ikke lett for foreldrene å vite hvordan de skal hjelpe barna når de ikke møter forståelse.

Som nevnt, anbefaler forskere gjerne spesialundervisning som del av tilpasningsprogrammet for begavede elever. Forarbeidene i Opplæringsloven gir som nevnt ikke rettigheter til dette. Samarbeid og sosial kompetanse er satsningsområder i skolen. Dette har fått meg til å trekke paralleller til Beckers begrepspar *entreprenører* og *håndhevere*. Lærere har, som nevnt i KUL-rapporten, ønske om mer kunnskap når det gjelder undervisningsstrategier. Kunnskapen når det gjelder begavede barn ser ut til å være lav over hele linjen. Jeg ser derfor for meg at Opplæringsloven og utdanningspolitikken fungerer som samfunnets *entreprenører* ved at de definerer riktige og avvikende handlinger. Fellesskolen er tuftet på verdier som utjevning og fordeling, positive verdier som ligger til grunn for et demokratisamfunn. En slik grunnfilosofi kan i utgangspunktet legitimere *entreprenørenes* tro om at de har rett i at begavede barns behov *ikke* bør tilgodeses, hvis en vektlegger betydningen av intelligens utelukkende i et miljømessig perspektiv og antar at slike barn er forfordelt ved å komme fra ressurssterke hjem.

Prinsippet ser imidlertid ut til å komme til kort når en setter seg inn i kunnskapen om hvordan mange begavede barn har det i skolen. Kunnskap er derfor et viktig stikkord her. Skolen, som jeg her velger å eksemplifisere som *håndhevere*, ser ut til å være opptatt av å håndheve reglene og passe på at disse barna ikke får noen fordeler på bakgrunn av sine fortrinn. Selv om alle elever har rett til tilpasset undervisning, ser dette ut til å gjelde opp til et visst nivå. Skolen utfører plikten som *håndhevere* ved å vokte et rettferdighetsprinsipp om at alle i størst mulig grad skal få komme opp på samme nivå. Dette kan tolkes slik at de mest evnerike blir holdt nede, for hvis de springer for fort blir situasjonen uoversiktlig og u håndterbar for *håndhevere*. Hvis ingen forsøker å bryte ut av rammen, kan en tenke seg at skolens rolle som *håndhevere* blir overflødig. På denne måten har skolen behov for å lete etter normbrytere. Elever med definerte lære- og atferdsvansker, blir i utgangspunktet forsvart gjennom lovverk og prosedyrer, selv om disse også i stor grad må kjempe om ressursene. De mest intelligente barna kan også trenge spesialundervisning, men får det ikke. Begavede barn kan ut fra denne tolkningen forstås som at de representerer en tapende part i skolesystemet, fordi det mangler kunnskap, ressurser og vilje til å møte dem slik de er. Denne måten å forholde seg til

begavede elever på, og slik jeg har prøvd å vise hvordan den utvikles gjennom Hernes & Knudsens forskning, representerer etter min mening en del av samfunnsnormen den gang og i dag, og er ett av mine vesentlige funn som kan forklare bakgrunnen til at begavede barn og deres foreldre kan få avviksstempel. Et viktig moment i denne sammenheng, er at tradisjonelle *negative* avvik som sykdomsdiagnose eller lærevansker på denne måten fremstår som legitime, mens begavelse som i utgangspunktet kan tolkes som et *positivt* avvik, ikke er legitimt ut fra samfunnsnormen.

6.8 Kan ulike utvalgsstørrelser gi ulike funn om begavedes elever vilkår?

I forskningskapitlet presenterte jeg Hofsets funn om at begavede barn trivdes i skolen, at de sjelden var til bry for lærerne og at de hadde like god innstilling til skolen som gjennomsnittseleven. Dette begrunnes med god tilpasningsevne og popularitet grunnet gode tilbakemeldinger på skoleprestasjoner fra omgivelsene. I dag ser vi det ikke alltid er like kult å fremstå som begavet blant skolebarna selv. Det er mange årsaker til dette, blant annet skolens vektlegging på betydningen av sosial kompetanse og samarbeidsevne. Når det gjelder atferd, er dagens elever også mer åpne, de tør å si læreren imot og fremheve egne meninger (Hofset 2000:78).

Hofsets forskning har altså gitt et mer positivt resultat enn den utenlandske forskningen jeg har vist til. Nå skårer som tidligere nevnt Norge høyt angående trivsel på PISA-undersøkelsen. Utenlandsk forskning på begavede barn skiller imidlertid såpass mye mellom trivsel for begavede og barn i normalområdet, at det har vært naturlig for meg å undersøke om dette skillet gjelder for norske barn også eller om trivselen generelt er høy her.

Trivselsvanskene til barna i datamaterialet mitt har jeg vist til. Jeg har spurt meg om en årsak til avvikene kan være at Hofset opererte med en annen størrelse på utvalget enn det som vanligvis gjøres blant forskere i dag. Hofset tok utgangspunkt i de 11 % beste elevene (Hofset 1970). De øvrige bidragsyterne jeg har referert til i forholder seg til barn i innenfor 5 %.

Silverman (2009:4) sier at barn innenfor 3 % trenger differensiert undervisning grunnet sitt atypiske utviklingsmønster, men at de som ligger mellom 5 og 10 % ikke skiller seg utviklingsmessig fra de høyeste 15 % og følgelig ikke trenger særlig oppfølging. Ut fra dette kan den store utvalgsstørrelsen på 11 % ha vært med å utjevne bildet slik at behovet til barna innenfor 3 % ikke har kommet frem. Hofset hadde også representanter innenfor de øverste nivåene (Hofset 1970).

7 Konklusjon og begrensninger

Jeg vil kort oppsummere hvilke data jeg har brukt, konkludere med mine viktigste funn, peke på de begrensninger som ligger i mitt materiale, og antyde behovet for ny forskning.

Dataene jeg har basert mitt arbeid på består av dybdeintervjuer med foreldre til ti begavede barn i grunnskolealder. Gjennom deres uttalelser har jeg dannet meg et bilde av barnas vilkår i grunnskolen. Jeg har også belyst foreldrenes situasjon i relasjonen mellom barna, skolen og samfunnet for øvrig, slik jeg har oppfattet dette på grunnlag av intervjuene. Jeg mener å se tendenser til at begavede barn blir utsatt for stigmatisering og stemplingsprosesser ved at det oppfattes at de bryter med forventede normkrav. Ut fra mine data og tidligere forskning eksisterer det trolig kunnskapsmangel på feltet og negative holdninger til fenomenet begavede barn. Fordi høy intelligens hos barn fortrinnsvis har blitt koblet mot ressurssterke familier og vårt samfunn fremhever utjevningsverdier, ser det ut til at barnas utfordringer har blitt oversett eller identifisert som luksusproblem. Gjeldende samfunnsnorm og lovverk ser ikke ut til å gi rom for begavede elevers behov. Mens tradisjonelle negative avvik og begavelse på andre områder ofte godtas, fremstår det å være kognitivt begavet trolig som illegalt.

Kunnskapsmangel og misforståelser ser ut til å være årsaker til at begavede barn i noen tilfeller kobles mot sykdomsdiagnoser. For barna kan manglende forståelse for deres situasjon medføre kjedsomhet, mistriivsel og i verste fall depresjon og selvmordstanker. Hadde kunnskapen om at begavede barn kan få trivsels- og emosjonelle vansker ved ikke å bli møtt vært større, hadde kanskje holdningen vært mer positiv. Land rundt oss aksepterer og integrerer slike elever. Et utvalg på 11 % vil også innlemme de som ikke trenger særlig oppfølging, dermed kommer ikke vanskene tilstrekkelig frem i lyset.

Ut fra dataene synes jeg å se tendenser til at også foreldrene blir utsatt for stigmatisering og stemplingsprosesser ved at de fronter barnas behov og ofte mistenkes for å pushe barna. Dermed bryter de med normforventningene. Foreldrene ser ut til å kjenne og ta hensyn til normkravet, samtidig som de ønsker å stå på for barnas behov. De blir flinke til å balansere i ambivalensen mellom ytre krav og barnas og egne interesser, men viderefører også selv rådende normkrav til sine barn gjennom sin styring av informasjonsflyt. Etter hvert ser foreldrene ut til å søke fellesskap med andre familier med begavede barn. På den måten godtar de mer sin nye posisjon og trekker seg unna sin gamle.

Til slutt er det på sin plass å oppsummere begrensninger som ligger til grunn for oppgaven. Utvalget er lite og er ikke representativt i statistisk forstand. Det ligger også en begrensning i at jeg kun har intervjuet foreldre og på den måten bare har fått belyst saken fra én side. Jeg kunne ha undersøkt norsk avviksforskning og avdekket normer, og på denne måten tilnærmet meg problemstillingen fra en annen vinkel. Det er nødvendig med mer forskning, som både innhenter informasjon fra barn, langt flere foreldre, lærere, skolemyndigheter og politikere, for bedre å kunne bekrefte eller falsifisere det jeg har funnet for et større antall av dem det gjelder. Særlig der hvor jeg har undersøkt grunnlaget for samfunnsnormen burde det vært gjort flere undersøkelser for å utdype mer enn det jeg har gjort. Målet mitt innenfor dette området har først og fremst vært å sannsynliggjøre samfunnsnormen. Et løft opp på samfunnsnivå kunne beriket oppgaven. Når det gjelder teoretisk tilnærming kunne jeg valgt perspektiver som klasse, kjønn og makt. Dette ville fått frem helt andre bilder. Maktaspekt kunne også ha vært drøftet sammen med avviksperspektivet. Avslutningsvis håper jeg at jeg har klart å holde en profesjonell avstand til arbeidet og at min personlige involvering til feltet ikke har gått på bekostning av min kritiske vurdering.

Litteraturliste

- Baltzer, Kirsten, Ole Kyed (2008), *Teamets arbejde med Talentpleje*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag
- Becker, Howard (2005), *Outsidere. Studier i afvigelsessociologi*. København: Hans Reitzels Forlag
- Cuff, E.C., G.C.F. Payne (1996), *Samhällsvetenskapliga perspektiv*. Göteborg, Bokförlaget Korpen
- Eilertsen, M, A. Hansen, J. B. Sandland, K. S. E. Solø, 1997, *Den evnerike elev – muligheter og utfordringer*. Rapport fra prosjektoppgave i pedagogikk, HVE avd. for lærerutdanning 1996/97
- Everett, E.L., I. Furseth (2004), *Masteroppgaven. Hvordan begynne - og fullføre*, Oslo: Universitetsforlaget
- Fylling, I., 2008, Meget er forskjellig, men noe blir problem. Doktoravhandling ved Universitetet i Bergen
- Goffman, Erving (2000), *Stigma, om avvigerens sociale identitet*. Oslo: Pensumtjeneste AS
- Gross, Miraca (2005), *Exceptionally Gifted Children*. London: Routledge Falmer
- Hernes, Gudmund, Knud Knudsen (1976) *Utdanning og ulikhet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hofset, A., 2000. Skolen og de evnerike. Ikke utgitt bokmanuskript
- Hofset, Arnold (1970), *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kolbjørnsen, Kari (2007), *Tilpasset opplæring i grunnskolen. Hvordan komme i gang?* Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Korsnes, O., H. Andersen, T. Brante, T. (1997), *Sosiologisk Leksikon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, Steinar (1997), *InterView. En introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag
- Kyed, Ole (2005) *Undervisning af elever med særlige forudsætninger*. Vejle: Kroghs Forlag
- Kyed, Ole (2007) *De intelligente børn*. København: Aschehoug Dansk Forlag
- Kunnskapsdepartementet. 2007/2008. *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* [online] Oslo: Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/19971998/otprp-nr-46-1997-98-.html?id=158981> [Hentet 11. januar 2009]

- Langfeldt, L., 2008. *Kunnskap, utdanning og læring – hva lærte vi?* Oslo: Forskningsrådet.
Tilgjengelig fra:
<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadertype=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3DKunnskap.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1242149711339&ssbinary=true>
[Hentet april 2008]
- Mathiesen, S. W., M. Holte, H. Mehli (2006), "Evalueringsrapport. Tilpasset opplæring i realfag for elever med særskilte behov for utfordringer", Trondheim kommune, delrapport 1 s 1 – 31.
- Moe, Sverre (1994), *Sosiologi i hundre år. En veileder i sosiologisk teori*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mönks, F., Pflüger, R. (2005), *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Tilgjengelig fra:
http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf [Hentet 31. juli 2009]
- Mönks, Franz J, Irene H. Ypenburg (2006) *Vores barn er højbegavet*. Gylling: Dansk psykologisk Forlag
- Mönks, Franz J, Irene H. Ypenburg (2008), *Begavede barn. En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Quart, Alissa (2006), *Hothouse kids: the dilemma of the gifted child*. New York: The Penguin Press
- Repstad, Pål (2004), *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Shaywitz, S. E. et. al., 2001, Heterogeneity Within the Gifted: Higher IQ Boys Exhibit Behaviors Resembling Boys With Learning Disabilities, *SAGE Journals Online* [online] 2001, Volume 45, No. 1. Tilgjengelig fra
<http://gcq.sagepub.com/cgi/content/abstract/45/1/16> [Hentet 4. februar 2009]
- Skjelstad, Alf (2007) *"En tankevekker"*. Rasta: Forlaget Norske Bøker
- Solvang, Per (2002), *Annerledes: Uten variasjon, ingen sivilisasjon*. Oslo: Aschehoug
- Stene, Morten (2003), *Vitenskapelig forfatterskap. Hvordan lykkes med skriftlige studentoppgaver*, Oslo: Kolle Forlag
- Thagaard, Tove (2009), *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tyre, Colin, Peter Young (1992), *Gifted or able?* Buckingham: Open University Press

Undheim, J.O., 1999. Men inni er vi ikke like. Intellektuelle ulikheter i skole og samfunn. Uferdig bokmauskript. Psykologisk Institutt, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet

Utdanningsdirektoratet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Wadel, Cato (1991), *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK A/S

Østerberg, Dag (1994) *Sosiologiens nøkkelbegreper*. 4. utgave. Trondheim: Cappelen Akademisk Forlag

Nettsteder:

<http://www.adhd.no> (ADHD Norge sitt nettsted)

<http://www.giftedchildren.dk> (dansk foreldrenettverk for foreldre til begavede barn)

http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/learned.htm (Linda Silverman 2009)

<http://www.regjeringen.no>

<http://www.ssb.no/lonn/> (Statistisk sentralbyrå)

<http://www.udir.no> (Utdanningsdirektoratet)

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord i denne oppgaven er 39520

Intervjuguide

Innledende, demografiske spørsmål:

Barnets fødselsdato:

Gutt/jente:

Barnets plass i søskenflokk:

Mor/far eller begge som blir intervjuet:

Fødselsdato:

Sivil status:

Bosted: (urbant/ruralt)

Utdanning: (grunnsk., videreg., høyskole opptil 3 år, høyskole 3 – 5 år, høyskole over 5 år)

Yrke:

Inntekt: (inntekt samlet hvis begge foreldrene bor på samme adresse)

Vil du si hvilket parti du stemte på ved siste Stortingsvalg?

1. Vil du fortelle litt om barnet ditt fra det var lite og frem til i dag? Hvordan og når oppdaget du for eksempel at det var spesielt oppvakt og rask til å lære?
2. Hvordan vil du beskrive barnet ditt opp mot kjennetegnene for begavede barn? (viser til liste med kjennetegn, www.lykkeligebarn.no).
3. Hvilken klasse går barnet i?
4. Har barnet byttet skole? Vil du i så fall fortelle litt om prosessen rundt det?
5. Har dere testet barnet privat eller gjennom PPT og/eller BUP?
6. Kan du si litt om bakgrunnen for at barnet er testet?
7. Har det vært mistanke om noen diagnose, f.eks ADHD eller Aspergers syndrom (som bakgrunn for testing)?
8. Kan du fortelle litt om hvordan barnet har hatt det på skolen frem til nå?
9. Hvordan har barnet ditt det nå?
10. Har barnet venner? Flere eller færre enn andre, tror du?
11. Har barnet vært deprimert noen gang?
12. Har barnet noen gang snakket om at det ikke ønsker å leve?

Forskningsspørsmål 1:

Får begavede barn noen form for tilrettelagt undervisning på bakgrunn av at skolen kjenner til testresultat?

Tilhørende intervju spørsmål:

13. Får barnet ditt noen form for tilrettelagt undervisning?
14. Hvis barnet mottar tilrettelagt undervisning:
- Kan du kort beskrive hva den tilrettelagte undervisningen går ut på?
 - Anser du dette som et resultat av testingen?
 - Er dette et resultat av prosessen gjennom PPT/BUP/skolen eller gjennom deres initiativ?
15. Hvis barnet ikke mottar noen form for tilrettelagt undervisning:
- Har du bedt skolen om tilrettelagt undervisning for barnet?
 - Hvem på skolen har du tatt dette opp med? (kontaktlærer, spesialpedagog, rektor).
 - Hvorfor tror du at barnet ikke mottar tilrettelagt undervisning?
 - Hvor i systemet stopper det opp, hos kontaktlærer, rektor, skoleledelse, etc?
 - Har du gjort deg opp en mening om hva tilrettelagt undervisning vil kunne medføre for barnet ditt?
 - Hvis barnet ditt ikke mottar tilrettelagt undervisning selv om du har bedt om det, hva er din mening om det?

Forskningsspørsmål 2:

Blir begavede barn møtt med aksept, respekt og forståelse for sin annerledeshet i skolen i det norske samfunn? Blir deres behov for faglige utfordringer tatt på alvor og fulgt opp? Hvis deres behov ikke blir møtt, er dette et resultat av manglende kunnskap om feltet i den norske skolen og/eller ressursmangel? Blir disse barna ignorert? Hvorfor blir de eventuelt ignorert?

Tilhørende intervju spørsmål:

16. Hvordan synes du barnet blir møtt med sine spesielle evner på skolen?
17. Blir barnet møtt annerledes enn de andre barna i klassen?
18. Blir barnets behov akseptert og respektert?
19. Er dette et tema du kan snakke åpent om sammen med kontaktlærer, spesialpedagog, rektor eller andre ansatte på skolen?
20. Er dette et tema du eventuelt kan snakke åpent om sammen med PPT og/eller BUP?
21. Er dette et tema du eventuelt kan snakke åpent om sammen med familie, venner, slekt og naboer?
22. Hvis barnet ikke møter aksept eller respekt for sine evner, hva tror du dette skyldes?
23. Hva bør etter din mening gjøres annerledes for at barnet skal få en bedre skolehverdag?
24. Kjenner du til hvordan barnet har gjort det på nasjonale prøver?
25. Noen begavede barn har mye konkurranseinstinkt. Er dette noe du kjenner igjen hos ditt barn?