

Den norske skolen og de evnerike elevene

*En caseundersøkelse av hvordan evnerike
barn og foreldrene deres opplever
møte med skolen*

Jørgen Smedsrud



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1 juni 2012

Den norske skolen og de evnerike elevene

En caseundersøkelse av hvordan evnerike barn og deres foreldre opplever møtet med skolen.

© Jørgen Smedsrud

2012

Den norske skolen og de evnerike elevene

Jørgen Smedsrud

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tittel: Den norske skole og de evnerike elevene.

Forskerspørsmål: Det finnes lite norsk litteratur på området og det er derfor utviklet et forskerspørsmål med bredest mulig utgangspunkt: *”Hvordan opplever evnerike barn og deres foreldre møtet med skolen.”*

Metode: Undersøkelsen er bygd opp med et casesdesign. Det er benyttet et eksplorerende, embedded singlecase med fire analyseenheter og til sammen ni informanter. Alle enhetene er behandlet som en i analysedelen. Datainnsamlingsmetoden er intervju og analysen er induktiv. Fokus i funn og drøftingsdelen baserer seg på hvilke kategorier flest informanter har fokusert på. I fremstillingen av materialet er det benyttet tykke beskrivelser og en trianguleringsprosess.

Teori: Den teoretiske fremstillingen i oppgaven baserer seg i hovedsak på den norske litteraturen som finnes på området og internasjonal litteratur, særlig fra USA. Den teoretiske fremstillingen tar utgangspunkt i empirien som forekom i undersøkelsen og har en eklektisk fremstilling av fenomenet.

Resultater og diskusjon: Resultatene i oppgaven diskuteres innenfor følgende hovedtema: *”Bakgrunn for utredning og samfunnets forståelse.”* *”Har skolen et problemfokus?”* *”Underytelse og mangel på riktig stimulering.”* *”Behovet for å møte likesinnede.”* *”Foreldrenes følelse av stigmatisering.”* *”Det skolen faktisk gjør.”* *”En kamp mot systemet.”* *”Den individuelle lærerens makt og tilfeldighetene som avgjør.”* Hovedresultatene synes på flere områder å bekrefte funnene til Skogen (2010) om at denne elevgruppen ikke blir tilstrekkelig ivaretatt i Norge. Det viser seg at skolen i liten grad evner å tilpasse seg gruppens faglige nivå og at dette kan resultere i andre sosiale og/eller emosjonelle problemer. Beskrivelsene som fremkommer i datamaterialet gjør at vi kan overføre internasjonale beskrivelser. Det viser at Norge i mindre grad tilpasser seg elevgruppen enn andre land, men beskrivelsene ligner, slik at internasjonal teori er representativ for barna også i Norge. Vi bør som Tyskland, USA og Danmark inkludere elevgruppen i lærerutdanning, pedagogisk og spesialpedagogiske utdannelse slik at vi utvikler tilstrekkelig kunnskap og kompetanse på området.

Veileder: Kjell Skogen.

Forord

Det har både vært en utfordrende og meget spennende prosess å arbeide med masteroppgaven. Det er en berikende mulighet å studere et fenomen en virkelig interesserer seg for i løpet av et halvt år. Særlig givende var det å møte personer man leser/skriver om i studiene sine i det virkelige liv og få høre deres historier.

Jeg ønsker å takke informantene for deres store bidrag til oppgaven og måten jeg har blitt tatt imot på hjemme hos dem. Det har vært utrolig lærerikt å høre deres historier og få møte så mange engasjerte og flotte personer.

I tillegg vil jeg takke Kjell Skogen for gode veiledningstimer, stort engasjement for temaet, tilgjengelighet og mange spennende diskusjoner over en kaffekopp. Takk til Sveinung Aspeli for gjennomlesning og konstruktive tilbakemeldinger i løpet av skriveprosessen. Sist, men ikke minst takk til min mor for korrekturlesing og overnaturlig tro på mine evner.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning, bakgrunn og formål.....	1
1.1	Presentasjon av forskerspørsmål.....	1
2	Teoretisk ramme.....	3
2.1	Spesialpedagogisk relevans.....	4
3	Definisjoner av begavelse.....	5
3.1	Evner og talent, to dimensjoner?.....	6
4	Identifisering.....	10
4.1	Kognitive kjennetegn hos evnerike barn.....	10
4.1.1	IQ og intelligens.....	10
4.1.2	Tester.....	11
4.1.3	Generell intelligens og Wisc.....	11
4.1.4	Wisc-R.....	12
4.1.5	Mulig evneprofil hos evnerike barn.....	12
4.1.6	Kritikk av Wisc og evnetester.....	13
4.2	Andre Kjennetegn ved evnerikebarn.....	13
5	Evnerike barn.....	15
5.1	Sosiale aspekter.....	15
5.2	Emosjonelle aspekter.....	17
5.3	Evnerike barn i norsk skole.....	19
5.3.1	Misforstått inkludering og elitisme.....	21
5.3.2	Frykten for elitisme.....	21
5.4	Skolens ansvar og muligheter.....	23
5.4.1	Tilpasset opplæring.....	24
5.4.2	Spesialundervisning.....	25
5.5	Evnerike barn, skolens underyttere.....	25
5.5.1	Hovedårsakene til underytelse.....	26
5.5.2	Underytelse og faren for feildiagnose.....	28
5.6	Evnerike elever som økonomisk og samfunnsmessig ressurs.....	29
6	Forskningsdesign og metode.....	31
6.1	Innledning.....	31
6.2	Casestudie design.....	31

6.2.1	Embedded single case	32
6.2.2	Eksplorerende casestudie	33
6.3	Datainnsamlings metode	34
6.3.1	Kvalitativt forskningsintervju	34
6.4	Utvalg og informanter	35
6.4.1	Kriterieutvelging	36
6.4.2	Flere informantgrupper	36
6.5	Forberedelse og gjennomføring	37
6.5.1	Forberedelse	37
6.5.2	Gjennomføring	38
6.6	Dataanalyse og Tolkning.....	38
6.6.1	Transkribering	39
6.6.2	Analyse og tolkning	39
6.6.3	Induktiv analyse	41
6.6.4	Triangulering.....	41
6.7	Validitet og reliabilitet	42
6.7.1	Deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet og generaliseringsverdi i kvalitative undersøkelser.....	43
6.8	Forskerrollen og etiske refleksjoner.....	45
6.8.1	Forskerens selvrefleksivitet.....	45
6.8.2	Etiske refleksjoner.....	46
6.9	Svakheter i eget forskningsdesign.....	48
7	Presentasjon av informantene, tolkning og resultater	49
7.1	Presentasjon av informantene.....	49
7.2	Drøfting og tolkning.....	49
7.3	Resultater.....	50
8	Evnerike barns og foreldrenes opplevelse av møte med skolen.....	52
8.1	Tema 1: Bakgrunn for utredning og samfunnets forståelse	54
8.1.1	Tendens mot feildiagnose.....	54
8.1.2	Selvforståelse	55
8.2	Tema 2: Har Skolen et problemfokus?.....	56
8.2.1	Fokus på andre vansker	57
8.2.2	Læringskapasiteten et problem for læreren	57

8.3	Tema 3: Underyttere, mangel på riktig stimulering	60
8.3.1	Mangel på faglig stimulering og forståelse	60
8.3.2	Emosjonelle utfordringer som mulig årsak til underprestasjon	61
8.3.3	Rigiditet.....	61
8.3.4	Ansvarsfølelse	62
8.3.5	En diskrepans mellom emosjonell og intellektuell utvikling.....	64
8.3.6	Elevenes sosiale opplevelse av skolen	66
8.3.7	Ingen kjennskap, ingen forståelse	67
8.4	Tema 4: Behov for å møte likesinnede.....	70
8.5	Tema 5: Foreldrenes følelse av stigmatisering.....	72
8.6	Tema 6: De tiltakene skolen faktisk gjør	73
8.7	Tema 7: En kamp mot systemet	75
8.8	Tema 8: Den individuelle lærerens makt og tilfeldighetene som avgjør	76
9	Avslutning og konklusjon	78
9.1	Forslag til videre forskning	79
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	86
	Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	87
	Vedlegg 2: Godkjennelse fra Nsd	88

1 Innledning, bakgrunn og formål

Høyt begavede barn eller evnerike barn er begreper som for enkelte kan virke fremmed og lite presist. Formålet med denne studien var å undersøke hvordan evnerike barn og deres foreldre opplever møtet med skolen, med et bredt utgangspunkt. Jeg ønsket å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse med et casesdesign. Valg av teoretisk fremstilling og design er tatt på grunnlag av de få beskrivelser av elevgruppen i Norge. Jeg anser derfor dette prosjektet som en slags forundersøkelse for eventuelle andre undersøkelser som enten kan være mer dyptgående eller utforske mer kvantitative fremstillinger.

I første del av oppgaven vil det presenteres en mulig avgrensning og definisjon av evnerike barn. Senere vil kjennetegn ved evnerike barn, intelligenstagere og presiseringer rundt talent og evner bli redegjort for. Det er viktig å klargjøre om evner skal måles ut fra potensial eller prestasjon. Underlytelse, sosiale og emosjonelle aspekter er en viktig del i redegjørelsen for elevgruppen. Jeg ønsker å beskrive de norske forholdene rundt elevene så godt som mulig. Dette blir gjort gjennom den sentrale norske teorien som finnes på området. Undersøkelsen tar utgangspunkt i en induktiv behandling av datamaterialet. Det vil si at kategoriene og temaene i drøftingsdelen tok form før teoridelen ble skrevet og jeg hadde ingen underproblemstillinger eller intervjuguide i prosjektet. Videre benytter jeg casestudie design, med et embedded eksplorerende singelcase. Embedded singlecase betyr at alle casene behandles som ett og jeg er mest opptatt av likheter i casene. Eksplorerende casestudier kjennetegnes ved en åpen og induktiv inngang til eget materiale og intervjumetode. Det vil si at datamaterialet bestemmer kategoriene og informantene bestemmer fokuset i intervjuet. Jeg har benyttet et åpent, kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Jeg har til sammen intervjuet ni personer, fire barn og fem voksne. I drøftingsdelen har jeg benyttet triangulering både som fremstillingsmetode og validitetssikring. Det vil si at jeg ikke deler presentasjon av funn og drøftingsdel i to, i stedet vil informantenes utsagn, min tolkning og sentral teori drøftes opp mot hverandre. Til slutt vil jeg oppsummere funn, drøfting, påpeke svakheter ved egen undersøkelse og presentere andre mulige fokusområder for senere prosjekter.

Presentasjon av forskerspørsmål

Denne oppgaven har som tidligere nevnt et casesdesign. Min problemstilling er formulert som et ”*grand tour question*” eller forskerspørsmål (Yin, 2003). Dette er styrende for prosjektet,

men man er ute etter helhetlige beskrivelser uten for mange føringer i forhold til det man ønsker å belyse. En lar derfor informantene styre fokus i undersøkelsen. Etter flere gjennomganger av prosjektplanen og aktuelle tilnæringsmåter kom jeg frem til følgende forskerspørsmål:

«Hvordan opplever evnerike barn og deres foreldre møtet med skolen?»

2 Teoretisk ramme

Den teoretiske rammen som presenteres i oppgaven vil på mange måter omhandle en beskrivelse av elevgruppen fra internasjonal litteratur og vil være eklektisk. At oppgaven bygges opp eklektisk kan forstås som at jeg ikke tar noe teoretisk standpunkt i forhold til beskrivelsene som forekommer. Dette synes hensiktsmessig med tanke på å beskrive elevgruppen i sin helhet uten et teoretisk bakteppe. Kjell Skogen og Ella Cosmovici Idsøe har over lengre tid vært pådrivere for elevgruppen i Norge og ga i 2011 ut en norsk bok: *”Våre evnerike barn - En utfordring for skolen”*. Boken har en sentral plass i redegjørelsen for de norske forholdene rundt elevgruppen. Tove Hagenes skrev i 2009 masteroppgaven *Begavede barn i norsk grunnskole* innenfor sosiologi. Harbo og Myhre (1963) nevner elevgruppen i sin bok *Pedagogisk psykologi* og Arnold Hofset skrev i 1969 en doktorgradsavhandling om elevgruppen og ga senere i 1970 ut boken *”Evnerike barn i grunnskolen.”* Mellom Hofset (1969) og frem til for noen år siden har det vært et stort gap med lite forskning på elevgruppen i Norge. Utenom dette er elevgruppen i liten grad beskrevet i norske fagbøker bortsett fra enkelte bisetninger om at elevgruppen finnes. Dette reflekterer også et paradoksalt stort forskningsfokus på svakere stilte barn og deres behov for tilrettelegging, i forhold til ressurssterke barn og hvordan de klarer seg i den norske skolen.

Jeg velger å beskrive elevgruppen i forhold til den litteraturen som finnes på området. Dette valget henger nøye sammen med et behov for å samle litterære beskrivelser og den manglende norske beskrivelsen av elevgruppen. Derfor vil mye av den teoretiske rammen omhandle en redegjørelse for hva som kjennetegner barna og hvorfor de bør ha en plass i spesialpedagogikk og pedagogikk generelt. Deler av oppgaven vil bygge på antagelser fra internasjonal litteratur og disse er ikke direkte overførbare til de norske forholdene. Det vil likevel være verdifullt å undersøke om de internasjonale beskrivelsene stemmer overens med de norske forholdene. Derfor vil deler av drøftingsdelen omfatte internasjonale beskrivelser av gruppen. Jeg vil tidlig i oppgaven redegjøre for spesialpedagogisk relevans. Dette har sammenheng med at man enkelte ganger kan møte motstand og lite forståelse for et ønske om å implementere elevgruppen i en spesialpedagogisk ramme.

Spesialpedagogisk relevans

Spesialpedagogikk er i utgangspunktet pedagogikken for det ”spesielle” eller de som ikke faller inn under allmennpedagogikken. Andre skandinaviske land beskriver og underviser om begavede barn innenfor en spesialpedagogisk ramme, deriblant har Danmark og Sverige spesialpedagogiske programmer hvor begavede barn er en del av studiet. I USA, Australia og Tyskland har man egne utdanninger og opplæringsmodeller for denne elevgruppen. Det er etter min mening liten tvil om at emnet må inkluderes som en sentral del av den spesialpedagogiske utdanningen generelt og innenfor mer spesialiserte masterprogrammer. I følge Tangen (2008) er spesialpedagogikkens overordnede mål å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse. Videre påpeker hun at de funksjonshemmede forholdene handler om i hvilke grad mennesker får sin lærings og utviklingsbetingelse samt sin livsutfoldelse redusert i forhold til hva som hadde vært mulig under gunstigere forhold (Tangen, 2008). Den forskningen og teori som foreligger om evnerike barn i Norge, av blant annet Skogen (2010), og Skogen og Idsøe (2011) viser at forholdene ikke er gunstige for deres utvikling. Dessuten bør spesialpedagogikken ha som formål å utvikle spesialkompetanse på områder som ikke inngår i den ordinære lærerutdannelsen slik at man kan fungere som en rådgivning og veiledningsinstans.

3 Definisjoner av begavelse

Internasjonal litteratur benytter forskjellige begreper for å belyse begavede barn. Blant annet sier George (1992) følgende: “*Able, more able, exceptional, talented, superior, gifted, higher educational potentials, more receptive learners, more capable learners and higher academic potentials*” (George, 1992, s. 2), mest trolig er beskrivelser på en og samme gruppe barn.

Begrepene vil bli brukt om hverandre i denne oppgaven for å skape bedre flyt og det stemmer godt overens med hvordan begrepene anvendes i litteraturen.

Det mest brukte begrepet i Norge er evnerike barn og/eller barn med særskilte evner og forutsetninger. En finner ulike definisjoner av begavede eller evnerike barn i fagbøker. Definisjonene varierer i noe grad mellom fagfelt og land. Blant annet er enkelte forskere mest opptatt av en sosiokulturell definisjon som inneholder faktorer knyttet til det spesifikke samfunnet evnene opptrer i. For eksempel kan en beskrive hvordan begavelse bør sees på som de personene som er flinkest innenfor de områdene samfunnet verdsetter (Mönks & Ypenburg 2006., & George 1992). Denne definisjonen er ikke brukbar om man ønsker å beskrive elevgruppen i nærmere detalj, blant annet fordi forskning viser at disse elevene kan være underyttere. Det kan derfor være problematisk å definere elevgruppen ut fra evner som viser seg direkte, noe som blir beskrevet senere (se kapittel 3.1). Den vanligste definisjonen av evnerike barn er det man kan beskrive som grunnleggende kjennetegn. Det innebærer barn som har høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende. Man snakker gjerne om spesielle evner, begavelse eller gode forutsetninger når man har 130 eller mer i IQ (Skogen & Idsøe, 2011, Mönks & Ypenburg 2006, & Winner, 2000). Dette er mellom 2-5% av alle årskull også i Norge.

Begrepet evnerik har forandret seg og tilpasset seg nyere pedagogisk tenkning. Dette kan beskrives på denne måten:

Frem til 1980 ble begrepet evnerik betraktet som et personlighetstrekk eller som en medfødt egenskap. Ny forskning viser imidlertid en dreining bort fra denne tradisjonelle betraktningsmåten. En multidimensjonal og mer fleksibel forståelse av begrepet er i dag det som dominerer innenfor det pedagogiske feltet som beskjeftiger seg med opplæring av evnerike barn. (Skogen & Idsøe, s. 86)

Denne forståelsen av evner kan beskrives som mer tilpasset den norske kulturen og forståelsen. En kan utdype dette i fler-faktor-modellen. Modellen tar utgangspunkt i tre faktorer for begavelse, og disse faktorene kan beskrives som områder. *“Højt begaved er ligesom normalt begavet et beskrivende begreb. En særlig begavelse kan komme til udtryk i motoriske, sociale, kunstneriske eller høje intellektuelle færdigheder”* (Mönks & Ypenburg, 2006 s. 29). Disse faktorene opptrer ofte sammen. Det skal poengteres at modellen har et meget bredt utgangspunkt og en elev med stort potensial innenfor alle disse domene vil være særdeles evnerik. Modellen er en god plattform for å forstå hvilke områder barn kan være evnerike i. Den inneholder også sosiale og kunstneriske ferdigheter som er forsømt i enkelte forklaringsmodeller. Det er en viss tradisjon for å skille mellom høye evner og talent. Det kan være enkelte konsekvenser ved å se på dette som to forskjellige ting. Dette skillet fremtrer gjerne når evnene ikke er av akademisk art. Videre vil oppgaven utforske om vi kan forstå evner og talent som to dimensjoner.

Evner og talent, to dimensjoner?

Som tidligere diskutert (se kapittel 3) kan høye evner forstås ut fra ulike definisjoner og tilnæringsmåter. Den vanligste tilnærmingen er å fokusere på potensialet det enkelte individet innehar ved å måle intelligensen med diverse evnetester eller andre former for kognitiv analyse av personen. Forskere på feltet er uforente når det er snakk om talent og evner. For det første vil enkelte hevde at man ikke kan beskrive et barn som begavet om det ikke vises i målbare prestasjoner på viktige arenaer som for eksempel skolen. På den andre siden er man opptatt av at evner er noe man har, men miljøet kan svekke disse eller være med på å undertrykke dem som et resultat av at man ikke er klar over eller stimulerer de iboende egenskapene barnet har. I denne sammenheng vil en viktig diskusjon være om man skal måle evner ut fra prestasjon eller potensial.

Først og fremst referer begrepet talent til en forutsetning noen har og det kan referere til alt fra idrett til skole. Det skal likevel fremheves at begrepet stort sett brukes innenfor idrett i Norge fordi vi ikke har noe tradisjon for å inkludere de evnerike elevene i beskrivelsene våre. Denne betegnelsen brukes sjeldent når ”talenter” som i større grad er rettet mot skolen, viser seg. Dette har stor sammenheng med manglende beskrivende litteratur på området og vårt historiske syn på akademiske talenter. Det vil sannsynligvis alltid være en diskusjon om man skal måle evner ut fra det som faktisk viser seg, det vil si: De som faktisk presterer over

gjennomsnittet i det domenet man verdsetter som betydningsfullt. Eller om man ser potensialet i seg selv som nok til en klassifisering som begavet. Jeg vil videre presentere en mulig forståelse av disse kategoriene som særlig er rettet mot det norske samfunnet og problemene rundt måling av evner ut fra de prestasjonene som til enhver tid viser seg.

For å forstå kategoriseringen rundt evner og talent er det beskrevet flere modeller. Blant annet fler-faktor modellen og andre modeller som MI-teorien (mange intelligenser), hvor sistnevnte egner seg godt til å beskrive arenaene barn kan være flinke i og er ment som en læringsmodell. Disse modellene er gjerne influert av forskerens teoretiske perspektiv (Ziegler & Heller, 2000). Poenget blir at tankemåten både kritiserer en tradisjonell definisjon som verdsetter IQ som det beste måleinstrumentet for begavelse, blant annet fordi forskningen viser at det å score høy på intelligenstester ikke nødvendigvis er forent med høye prestasjoner innenfor et eller flere domener som for eksempel matematikk, norsk og samfunnsfag.

”Theoretically based diagnostic and promotional concepts need multidimensional formulations which cannot be adequately realized through (one dimension) IQ definitions which are limited by cut-off levels inherent in a model based on threshold values” (Ziegler & Heller, 2000, s. 6). Hvis man måler evner ut fra rene skoleprestasjoner og ikke er opptatt av andre variabler som læringsmiljø, indre prosesser som motivasjon og evnen til å være selvdrevet, sosial trivsel, foreldre og andre signifikante variabler, vil man automatisk forkaste at det finnes begavede barn som for eksempel underpresterer grunnet i overnevnte faktorer.

Man kan omtale talent som forutfor begavelse. En kan videre argumentere for at begavelse og talent i utgangspunktet er to sider av samme sak. For det første beskrives gjerne talent som forut for evnen. Det vil si at en beskriver talentet som en forutsetning for evnene og omvendt. Problemet som kan oppstå i forhold til den overnevnte tankegangen er at man aldri vil kunne identifisere talentet fordi i det prestasjonen viser seg vil det være evnen man ser og man vil heller ikke være noe videre interessert i å identifisere talentet. En utfordring ved dette kan være en slags ansvarsfraskrivelse hos PPT, skole og andre instanser som står med særskilt ansvar ovenfor å identifisere begavede barn. For det andre vil man ved å forkaste at begavede barn underpresterer i for eksempel norsk skole, fordi de som ikke presterer ikke anses som begavede. En må også være klar over makten som ligger i definisjonen av forskjellige oppgaver og forskning. Definisjonen vil variere i forhold til hva man som forsker tar utgangspunkt i som måleinstrument, for eksempel i denne undersøkelsen, er et av kriteriene at barna skal være utredet av PPT, BUP, psykolog eller annen utredningstjeneste til IQ på 130

eller mer. Faktorer som miljø og indre motivasjon er selvfølgelig ikke utelatt i teksten, men for at disse faktorene skal være interessante å utforske ønsket vi en utredning av kognitiv kapasitet.

Siden evnetester er den beste indikatoren på gode kognitive funksjoner og skoleprestasjoner vi har i dag, vil den også være representativ for om et barn er evnerik eller ikke. Man må derfor etterlyse og etterprøve andre forklaringer på hvorfor evnen ikke viser seg direkte. Miljøet er derfor signifikant for om en evne viser seg eller ikke og er avgjørende for å ivareta evnerike barn i skolen. ”*Talent factors require favorable marginal conditions for their use; without active learning which is supported through favorable personality characteristics and suitable enviromental features, talents vanish unused*” (Ziegler & Heller, 2000, s. 7).

Et talent kan på så måte beskrives som evnen før den viser seg til omgivelsene og derfor er evner og talenter i utgangspunktet to sider av samme sak. Ut fra denne tankegangen må man se begavelse som et resultat av et talents interaksjon med flere faktorer som evnen til å ivareta: mulighetene som byr seg i miljøet, erfaring og motivasjon. Disse faktorene kan ikke sees på som statiske i kontrast til hva IQ ofte kan betraktes som (Ziegler & Heller, 2000, & Gagne, 2000).

En mulig formulering på dette kan være; hvis miljøet ikke stiller videre utfordringer til den talentfulle eleven og han/hun ikke får muligheten til å sammenligne seg med andre likesinnede, vil de per definisjon underprestere og det vil være miljøet som har satt disse betingelsene. IQ alene er ikke nødvendigvis indikator på begavelse, men en god veiledning for hvilke egenskaper barnet har i forhold til domene som er viktig for å bli god i for eksempel skolefag.

Det er ikke uproblematisk å akseptere at intelligens spiller en viktig rolle i forståelsen av begavelse, noe vi kommer tilbake til (se kapittel 3.2.2- 3.2.7). Poenget er at talentfulle, begavede og evnerike barn trolig er det samme av nettopp den grunn at man ikke kan måle evner ut fra prestasjoner fordi så mange andre faktorer påvirker hvilke prestasjoner som viser seg skolen. Man må derfor ta utgangspunkt i at en sterk kognitiv funksjon som evnetester ofte avslører, kan indikere at barna er evnerike. Om de ikke presterer bra på skolen bør man undersøke og lage forklaringsmodeller på dette. Gagne (2005) beskriver også hvordan talent er en dårlig beskrivelse i forhold til barn som innehar evner rettet mot mer abstrakt, problem løsende og skolastisk kunnskap fordi vi har en lang tradisjon ved å benytte begrepet innenfor

andre arenaer. Videre påpeker han at idrett og intelligens ikke nødvendigvis har noe sammenheng. Skillet mellom talent og evner forutsetter at man har tradisjoner og forskning som kan påpeke forskjellen, hvis ikke bør man akseptere at talent innenfor skolen og evner i utgangspunktet er samme ting, men knytter seg til to forskjellige arenaer som for eksempel skole og idrett. Jeg har ovenfor redegjort for en problematikk ved å skille mellom evner og talent. Jeg ønsker i neste kapittel å redegjøre for en mulig identifisering og testene man kan bruke for dette i Norge.

4 Identifisering

Selv om det finnes uttallige identifiseringsmetoder, forståelsesmodeller og definisjoner av evnerike barn påpeker Skogen og Idsøe (2011) at felles for alle forståelsene og metodene for identifisering er at intelligens står sentralt. Videre hevder de at forskerens modell vil avgjøre hvilke instrument som er mest egnet for å gjenkjenne elevgruppen. Internasjonalt, særlig i USA er det utviklet spesielle identifiseringsverktøy for å gjenkjenne gruppen. Det er ingen tvil om at intelligenstester bør ha en sentral plass som identifiseringsverktøy for elevgruppen. Samtidig er det liten eller ingen tradisjon for dette i Norge, noe som medfører manglende kunnskap og gode redskaper for å identifisere barna. Enkelte arenaer gjør seg likevel gjeldende i denne prosessen. I Norge er det spesielt snakk om PPT, BUP eller andre psykologiske utredningstjenester med kompetanse og/eller sertifisering i evnetester. Vi skal videre se på noen kognitive kjennetegn ved evnerike barn og mulige identifiseringsmetoder.

Kognitive kjennetegn hos evnerike barn

Evnerike barn har en generell høyere kognitiv funksjon enn vanlige barn. Sentrale kjennetegn ved sterke kognitive funksjoner er evnen til abstrakt tanke, resonnering og logikk. Fellesnevneren for disse kategoriene er at det krever avanserte kognitive tankeprosesser. Det er på ingen måte en fasit for hvem disse barna er, men et gjennomgående kjennetegn ved elevgruppen er en avansert kognitiv funksjon.

4.1.1 IQ og intelligens

IQ betyr intelligens kvotient eller intelligenskoeffisient. IQ er ment som et begrep for å beskrive en persons kognitive funksjoner. Det er ulik forståelse av IQ og man kan ikke knytte begrepet direkte opp mot intelligens, som gjerne referer til et bredere spekter. Det er på enkelte områder kontroversielt å snakke om IQ som en form for forutsetning eller indikasjon på hvordan en person vil klare seg i samfunnet. IQ-tester kan likevel si noe om hvilke iboende krefter en person har selv om den personens utløp for dette potensialet vil påvirkes av både miljø og indre drivkraft. En vanlig definisjon og forståelse av intelligens er en persons evne til å tilpasse seg miljøet og å lære av erfaring (Sternberg, 2005). Dette er en relativt bred definisjon av intelligens og fenomenet er mer komplekst. Intelligens og IQ er komplekse fenomener man ikke fullt ut forstår. Intelligenstester er kritisert for et snevert bilde av

intelligens som ikke inkluderer sosial intelligens og andre mer mellommenneskelige faktorer. Problemet er at testene har vist seg fruktbare i å predikere en persons suksess i samfunnet og man kan derfor ikke uten videre forkaste de. Så sant man ikke kommer opp med bedre måter å måle eller predikere menneskers funksjon har intelligenstester en viktig plass i utredning og kartlegging av menneskers evner.

4.1.2 Tester

Evnetester og tester er generelle begrep som beskriver verktøy som benyttes for å belyse eller forklare enkelte utfordringer eller styrker individer kan inneha. Det er i følge Skogen og Idsøe (2011) avgjørende at evnerike barn på slike tester er i stand til å demonstrere at de virkelig besitter spesielle evner. Det er også avgjørende for iverksetting av tiltak rundt elever med spesielle behov generelt og for barn med høye evner. Dette er ofte problematisk om evnene er knyttet opp mot musikk eller andre kategorier av ”ikke-akademisk” art. Det viser seg at tester som tar til sikte å måle generell intelligens også er de testene som viser best resultater i å predikere hvordan mennesker vil klare seg senere i livet.

These tests cover cognitive domains such as reasoning, processing speed, executive functions, memory and spatial ability. Although cognitive domains are sometimes considered to be independent, differential psychology has firmly established that they are not: people who perform well in one domain also tend to perform well in the others. (Deary, Penke & Johnson, 2010, s. 201)

Vi kan dermed anse tester som et viktig redskap for å identifisere evnerike elever. Vi skal videre beskrive en av de vanligste testene i norsk utredningstjeneste i forhold til en generell evneprofil.

4.1.3 Generell intelligens og Wisc

Jeg velger i følgende kapittel å fokusere på Wisctestene, både fordi den i hovedsak brukes hos utredningstjenesten i Norge og fordi den ofte blir brukt som pretest til en eventuell videre utredning. Standardiserte tester kan være et godt verktøy for identifisering av evnerike barn. Testene beskriver ofte intelligenskoeffisienten til barna og kan derfor identifisere barn som er høyt begavet (Skogen & Idsøe, 2011, Sternberg, 2005 & Kaufman, 1994). Fordelen med disse testene er at de både kan brukes til å identifisere barn med eksepsjonelle evner, evnerike barn

med sosio-emosjonelle problemer, tale og auditive vansker, atferdsvansker, visuelle, taleforstyrrelser og evnerike barn som underpresterer (Skogen & Idsøe, 2011).

4.1.4 Wisc-R

Den hyppigst brukte testen i Norge og den spesialpedagoger blir sertifisert i er WISC. For elevgruppen det er snakk om her WISC-R (*Wechslers Intelligence Scale for Children – Revised*). WISC står for: *Wisdom, Intelligense, Creativity, Synthesiezed* (Sternberg, 2005). Testen består av et batteri med flere del-tester og tar sikte for å måle og beskrive flere deler av barns kognitive funksjon. Wisc er standardisert ut fra norske forhold og har derfor en direkte tilknytning til samfunnet og elevene. I tillegg til beskrivelsen av (FSIQ) fullskala intelligenskoeffisient gir testen beskrivelser av verbal og nonverbal intelligens (Flanagan & Kaufman, 2004). Fullskala IQ er en helhetlig vurdering av alle delene av batteriet og det målet vi snakker om når vi beskriver evnerike barn med 130 eller mer i IQ. 130 eller mer i intelligens betyr 2 standardavvik (Standard deviation) over gjennomsnittet for barnets utvikling (Sattler, 2001, s. 91). Til illustrasjon ligger gjennomsnittet for den norske befolkning på 100. Det er flere tester som blir benyttet både i Norge og utlandet. En intelligenstest er i stor grad begrenset til den gitte situasjonen og de variablene den spesifikke testen måler. Det er derfor viktig å påpeke at en intelligenstest alene ikke er fruktbart til å beskrive evnerike barn i sin kompleksitet. Videre vil det bli beskrevet en mulig måte å gjenkjenne barnas kognitive funksjon.

4.1.5 Mulig evneprofil hos evnerike barn

Det er i høyeste grad viktig å påpeke at høyt begavede barn ikke er en homogen gruppe og derfor er en bred kartlegging viktig. Høyt begavede vil trolig ha profiler som ligner på vanlige barns testresultater, bortsett fra generelt høyere skårer på alle indekser. Det vil si at de ligger en til to eller flere standardavvik over gjennomsnittet. På denne måten vil et jevnt over sterkt testresultat være en god indikator på sterke evner. Siden gruppen er veldig variert er det viktig å påpeke at man også kan avdekke språkvansker hos disse barna. Det er ingen grunn til å mistenke at grupper som ligger over gjennomsnittet ikke er like differensierte i personlighet og individuelle ferdigheter som gruppen i midten eller under. Det kan derfor være utfordrende og meget viktig at man gjenkjenner evnen, siden det kan være lett å fokusere på en eventuell variabel som ligger på eller under gjennomsnittet. Ifølge Kaufman (1994) kan det være lurt å

bruke Wisc-r selv på evnerike barn i yngre aldersgrupper, fordi man da har mulighet for å kompensere for den intellektuelle aldersforskjellen. I utgangspunktet vil mye omhandle en åpenhet rundt muligheten for at barnet man tester kan være evnerikt. Noe som kan være viktig å ha innblikk i er at evnerike barn kan tendere mot å slå ut på arbeidsminne delen av Wisc, dette kan ha sammenheng med deres nøyaktighet og veldige selvbevissthet om riktig eller gale svar. Det kan ofte være vanskelig for evnerike barn og ikke få riktig eller vite om svaret de avgir stemmer. Det er likevel ekstremt viktig at utredningspersonalet har rikelig med kunnskap om hva man bør gjøre for barna hvis de får påvist høye evner. Prosessen som settes i gang etter utredning er på mange måter mer avgjørende enn å avdekke evnene.

4.1.6 Kritikk av Wisc og evnetester

Generelt er Wisc ansett som en av de mest helhetlige evnetestene man benytter i dag (Flanagan & Kaufman, 2004). Likevel vil enhver test som tar sikte for å utrede personers kognitive funksjon ha svakheter. Disse svakhetene kan kategoriseres på tre områder; kulturelle, sosiale og individuelle. De kulturelle utfordringene kan for eksempel omhandle tester som ikke tar hensyn til den enkelte kulturs oppfattelse av visse fenomener eller tolkningen av disse. Det vil være vanskelig for et barn som aldri har sett en zebra og gjenkjenne en løsning knyttet til dette bildet. De sosiale svakhetene knytter seg i hovedsak mot det miljøet barnet kommer fra, og det kan for eksempel bli problematisk å teste barn som har vokst opp uten god språkstimulering, hvis store deler av testen har et verbalt fokus. Individuelle feilmarginer vil knytte seg opp mot den som administrerer testen og personens kunnskap. En dårlig tester vil påføre feil i testen og validiteten av testresultatet vil synke. Tolkning og forståelsen av den testen som administreres er meget viktig for validiteten. Dette gjelder også individuelle forutsetninger knyttet til dagsform og testsituasjon. Det er derfor viktig at man ikke trekker konklusjoner på bakgrunn av en test, men utfører en helhetlig og grundig kartlegging hvor flere variabler trekkes inn.

Andre Kjennetegn ved evnerikebarn

Som diskutert tidligere i oppgaven (se kapittel 1.3.2-1.3.6) er en sterk kognitiv utvikling og høy evneprofil ofte gode indikasjoner på at et barn er begavet. Man har på den andre siden ingen tradisjon i Norge for å utrede barn før skolestart eller om de ikke har vansker i skolesituasjonen. Det kan derfor være fruktbart for foreldre og fagfolk å ha innsikt i andre

kjennetegn ved barna som kan danne et bakteppe for en eventuell utredning. Skogen og Idsøe (2011) beskriver et overordnet kjennetegn ved alle evnerike barn. Alle evnerike barn har en ekstrem lærerlyst og energinivå. Denne lærelysten kan ofte vise seg i tidlig alder og for eksempel knytte seg opp mot nysgjerrighet ovenfor nesten alt de kan stille spørsmålstegn ved. I tillegg til den overordnede lærelysten og energien kan de ha nær voksent nivå av interesse og kunnskap. Eksempler på dette er at de kan begynne å lese meget tidlig uten instruksjon eller trening fra voksne, spille instrumenter på samme nivå som voksne og enkelte kan forvandle hverdagslige problemer til matematiske ligninger de kan leke med. Enkelte kan regne algebra før de andre barna har lært seg tallsystemet (Winner, 2000). Barna kan også være tidlig språkutviklet. På den andre siden viser det seg at enkelte evnerikebarn utvikler en høy prestasjonsrefleksivitet i meget tidlig alder og derfor kan vente lengre enn andre barn med å prate fordi de ikke ønsker å snakke før de virkelig kan det, men da kan språket til gjengjeld eksplodere. Parleth, Schatz og Mönks (2000) legger til at barna ofte har en høyt utviklet informasjonsprosessering, det vil si de kan huske ting andre glemmer og bearbeide store mengder informasjon. I enkelte tilfeller kan barna vinne krangler eller ha evnen til å logisk argumentere mot foreldrene sine i meget tidlig alder. Det sistnevnte kan ofte være vanskelig for menneskene rundt barnet og man kan oppleve de som rigide og vanskeligstilte i skole og hjem. Jeg ønsker videre å beskrive evnerike barn i nærmere detalj med særlig vekt på de sosiale og emosjonelle aspektene ved gruppen.

5 Evnerike barn

Evnerike barn er over lengre tid forsømt i Norge, både innenfor forskning og litteratur. De er en variert gruppe med store individuelle forskjeller. Hovedlikheten mellom individene er høyere kognitiv forutsetning enn sine jevnaldrende. Det er få gode beskrivelser av elevgruppen i norsk litteratur. Det er likevel ingen grunn til å tro at det er mindre forekomst av elevgruppen i Norge enn andre land. Den evnerike eleven skiller seg ikke bare ut intellektuelt. Blant annet kan den sosiale og emosjonelle utviklingen utarte seg annerledes enn hos sine jevnaldrende. Skogen og Idsøe (2011) understreker at det er vanlig med en todeling i forhold til evnerike barn, i kognitive og affektive aspekter. Denne todelingen er ikke spesielt for de evnerike barna og brukes også for normale barn. De kognitive betraktningene rundt evner har vi grovt sett redegjort for i kapittel (1.2-1.3.7). Den affektive delen av personligheten til evnerike barn omhandler i stor grad de emosjonelle, moralske og sosiale aspektene ved elevgruppen (Skogen & Idsøe, 2011). Jeg skal i dette kapittelet beskrive sosiale og emosjonelle aspekter ved evnerike barn.

Sosiale aspekter

Det knytter seg en del misoppfattelser til evnerike barns sosiale og emosjonelle utvikling. En av de mest fremtredene antagelsene er at disse barna på en eller annen måte er sosialt underutviklet og/eller emosjonelt utilpass i forhold til andre barn. Denne myten kan vi på mange måter avkrefte via internasjonal litteratur, samt den nyere norske undersøkelsen til Skogen (2010). De kan være mistilpasset, men dette skyldes ikke noen mangel hos de evnerike, men heller en manglende forståelse fra fellesskapet, skole og manglende faglig tilrettelegging. Coleman og Cross (2000) mener disse misoppfattelsene i stor grad knytter seg opp mot forskningen og fordi forståelsesmodellene som brukes på feltet i de fleste tilfeller er utviklet av forskere som står utenfor og ser inn. Det vil si at de ikke har noe innblikk i hvordan det er å være evnerik, men forsøker å forklare det ut fra hvordan man forstår normalutviklede barn. Man skal huske at det kan være meget vanskelig og sette seg inn i hvordan disse elevene er og har det, fordi de rett og slett ser verden gjennom andre briller enn vanlige barn. I denne sammenheng kan det være nyttig å påpeke at enhver som befinner seg utenfor gjennomsnittet vil oppleves som annerledes av majoriteten i samfunnet og denne majoriteten bestemmer også hva som er normalt og hva som er avvikende. Først og fremst

klargjør Coleman og Cross (2000) for at sosial og emosjonell utvikling ikke kan sees på som separerte kategorier, men må sees som gjensidig avhengig av hverandre. ”*We prefer the term social-emotional development over the term emotional development because it makes it clear that emotional development occurs in a social matrix*” (Coleman & Cross, 2000, s. 203).

Poenget er at man i enkelte settinger og situasjoner, særlig i land som Norge hvor vi i grove trekk mangler en samfunnsforståelse for elevgruppen, og vil tenke at barna er avvikende fordi deres utvikling måles i forhold til gjennomsnittet.

Skogen og Idsøe (2011) påpeker at evnerike barn ofte har færre venner enn andre barn.

Årsakene til dette kan være sammensatt. Hovedpoenget må være at grunnlaget for en mismatch mellom evnerike barn og jevnaldrene ikke skyldes at barna er underutviklet sosialt, heller det omvendte. Her gjengis momentene Skogen og Idsøe (2011) henter fra Gross, 2004, Janos, Fung og Robinson (1985), og Rinn, (2006) i forhold til barnas sosiale utvikling.

Evnerike barns avanserte språk og konseptuelle ferdigheter kan føre til at de virker sjefete i sin lek med andre. De kan være interessert i å leke på et nivå som er mer utviklet enn det de andre barna mestrer. Enkelte kan forvente de samme høye standarder og prestasjoner fra andre som de gjør av seg selv. Mange av barna kan søke mot voksne når andre jevnaldrene ikke er tilgjengelig. I hvor stor grad barna søker mot voksne vil variere med hvor evnerike barna er. Jo høyere evner, i desto større grad vil de søke mot voksne som ligger nærmere deres kognitive utvikling. De kan trekke seg tilbake fra situasjoner de opplever som utilfredse sosiale situasjoner og kan dermed oppleves som utilnærmelige. I denne sammenheng bør man poengtere at mye av barns sosiale samvær i utgangspunktet kan oppleves som lite konstruktivt. Blant annet mobbing, erting og slåssing. Disse barna kan ofte trekke seg unna eller påta seg voksenrollen i disse situasjonene. Barna kan være introverte (innadvendte), ekstremt følsomme (blir lett såret av andre) og perfeksjonistiske. De kan ha dårlige strategier for å takle skolen om den blir kjedelig, noe som kan medføre dagdrømming, utålmodighet, og irritabilitet med medelever som har langsommere progresjon. Depresjon og negative tanker om fremtiden, endeløse år med det ”samme gamle” kan føre til underytelse og drop-out. Noen av barna ender opp som underyttere eller presterer ikke opp i mot det potensialet de innehar fordi de ønsker å oppleves som kul i en gruppe eller at de rett og slett ikke ønsker å skille seg ut (Janos, Fung & Robinson, 1985, Gross, 2004, & Rinn, 2006, ref. I Skogen & Idsøe, 2011, s. 94).

Et av de viktigste poengene som bør illustreres i forhold til evnerike barns sosiale utfordringer er at noe av problematikken skyldes en diskrepans mellom barnets utviklingsnivå og skole og/eller familiemiljø. Skolen bør derfor tilrettelegge for at barna blir møtt med riktig stimulering og får muligheten til å møte andre kompatible jevnaldrende (Skogen & Idsøe, 2011). Det kan nettopp være mangelen på forståelse, likesinnede og et sosialt tilfredsstillende miljø som fører til at barna trives dårlig i skolen. Evnerike barn som gruppe er like differensiert som andre barn og det er derfor utfordrende å lage maler eller modeller som fullt ut kan forklare deres sosiale verden. I neste kapittel vil jeg beskrive noen emosjonelle aspekter ved evnerike barn.

Emosjonelle aspekter

Coleman og Cross (2000) argumenterer via Maslow's *behovspyramide* når de redegjør for hvilke behov som må dekkes for å muliggjøre menneskers selvaktualisering. De psykologiske, de emosjonelle og de sosiale er her fremtredende. Det er overhodet ingen grunn til å tro at behovene til evnerike barn er annerledes enn andre barn. Det vil si at barna må delta i et sosialt, emosjonelt og psykososialt tilfredsstillende miljø for å muliggjøre læring og utvikling. Som jeg poengterte i begynnelsen av forrige kapittel må man se sosial og emosjonell utvikling, og tilpasning som gjensidige påvirkningsforhold. Man har det ikke godt emosjonelt uten et sosialt tilfredsstillende miljø og omvendt. Det kan se ut som enkelte karakteristika ved evnerike barn kan være utfordrende for deres emosjonelle utvikling. Det er her særlig snakk om overfølsomhet ovenfor kritikk fra andre og selvkritikk. Enkelte evnerike barn er emosjonelt overfølsomme i samvær med andre og veldig perfektjonistiske i forhold til sitt eget og andres arbeid. Skogen og Idsøe (2011) påpeker at enkelte av elevene også kan ha stort avvik mellom intellektuell og emosjonell utvikling. På mange måter er denne diskrepansen relativt logisk, fordi emosjonalitet og særlig måten man takler følelser på i større grad enn mer kognitive abstrakte tankeprosesser knytter seg opp mot erfaring. For eksempel er det vanskelig å vite hvordan man takler et dødsfall i nær familie før dette faktisk inntreffer.

Barna har ofte både en kreativ og abstrakt forståelse langt over sin aldersgruppe. En konsekvens av dette er at barna i tidlig alder kan resonnerer og filosofere over ting det ikke finnes svar på. Noen eksempler på dette er spørsmål som: Hvorfor er vi til? Er universet uendelig? Hva skjer etter døden? Slike spørsmål er for mange lite konstruktive å tenke på over lengre tid, men likevel noe de fleste mennesker på et eller annet tidspunkt funderer over.

De fleste voksne vil legge bort spørsmålene relativt fort eller ignorere det. Disse egenskapene som gjør voksne kapable til å legge fra seg spørsmålene er på mange måter betinget i en erfarings basert aksept om at vi ikke finner svaret, og det er derfor lite konstruktivt for oss å fortsette tankeprosessene. Utfordringen ligger i at disse mekanismene ikke nødvendigvis er utviklet hos barn i ung alder og dermed kan få store emosjonelle konsekvenser for hvordan de opplever verden. I verste fall kan barna bli deprimert eller resonnere seg frem til at verden er et sted uten mål og mening. ”*Gifted and talented children often have fears that are similar to those of older children but they do not know how to cope with these fears as older persons do*” (Reis & Renzulli, 2004, s. 122).

I tillegg til det som er diskutert ovenfor kan en trekke frem høyt utviklede empatiske evner og ansvarsfølelse ovenfor andre gjerne svakere stilte barn som en fremtredende egenskap hos evnerike barn. Høy empatisk sans betyr en evne til å sette seg inn i andres opplevelser og et ønske om å ordne opp når uheldige situasjoner forekommer, særlig på skolen (Reis & Renzulli, 2004). Voksenrollen ovenfor de andre elevene kan føre til sosial stigmatisering og de andre elevene erfarer at de bryr seg om ting de ikke har noe med. Denne ansvarsfølelsen kan være så sterk at den er forstyrrende for prestasjoner på andre arenaer og barna kan bruke mye av sin tid på å tenke over situasjonene som eventuelt måtte oppstå. Det kan også føre til at barna søker andre voksne eller eldre venner for å unngå et til tider lite konstruktivt samvær med jevnaldrende.

En kan trekke frem en siste kategori som kanskje er særlig viktig i det norske samfunn med vår manglende beskrivelse og forståelse for barna. I følge Skogen og Idsøe (2011) har barna et stort behov for å forstå seg selv. Dette henger sammen med at barna ofte tidlig kan erfare at de tenker annerledes eller leser situasjoner annerledes enn sine jevnaldrende og i enkelte tilfeller også læreren. Videre fremhever de at barna da trenger støtte fra foreldre og lærere i slike situasjoner. Utfordringen knytter seg opp mot at vi ikke har noe tradisjon for elevgruppen og dermed heller ikke noe identifiseringsgrunnlag. Dette fører til at foreldrene og lærerne heller ikke forstår barna og i ytterste konsekvens vil de gå igjennom livet å føle seg annerledes uten hjelp eller forståelse for seg selv. Det er særdeles viktig at man i Norge utvikler kunnskap på området slik at foreldre, lærere og eleven selv kan få veiledning og mulighet til å forstå seg selv på lik linje med andre barn.

Fordi evnerike barn allerede fra tidlig alder forstår at de er litt annerledes, må de bli forklart at deres hjerne lærer på en litt annen måte enn det som er vanlig og at andre

barn ikke bevisst prøver å være negative mot dem selv om de virker uinteresserte eller ikke responderer på ideene og påfunnene deres. (Porter, 1999, ref. I Skogen & Idsøe, 2011, s. 137)

Neste kapittel vil redegjøre for litteraturen som foreligger om forholdet rundt evnerike barn i norsk skole.

Evnerike barn i norsk skole

Den norske skole har liten tradisjon i utdanningsdisipliner som lærerutdanning, spesialpedagogikk eller førskolelærerutdanning for undervisning i hvordan man skal identifisere og undervise evnerike elever. En relativt gjennomgående tanke hos mange som ikke har noe videre kjennetegn til gruppen er at disse elevene klarer seg selv og det er ikke problematisk at noen er smartere enn andre. Det er i tidligere internasjonale undersøkelser påvist at motivasjon fremdeles er en viktig faktor selv om evnene er høye på enkelte eller flere områder (Winner, 2000). Lærelyst og motivasjon er variabler som henger sammen med skolen. For å yte som elev trenger man en skole som ser, forstår, tilrettelegger og ønsker individuelle forskjeller velkommen. Beskrivelsen av evnerike eller ”gifted children” i norsk skole er en sørgelig affære både i nåtid og historisk. Blant annet viser resultatet til en av få undersøkelser på området at norsk skole ikke er et trivelig sted for de begavede barna (Skogen & Idsøe, 2011). Det som kanskje er hovedpoenget og mest skremmende er at denne gruppen på en måte *ikke finnes* i Norge om man henvender seg til litteraturen. Et poeng som Borland (2005) presiserer er at evnerike, talentfulle, begavede barn og ”gifted children” er en logisk konsekvens av at enkelte barn er under gjennomsnittlig utviklet. Anerkjenner man lave intellektuelle evner vil en logisk slutning av dette være at barn også kan være høyere utviklet og inneha høyere evner enn gjennomsnittet. Den samme logiske slutningen kan man trekke i forhold til utfordringer, om enkelte barn trenger mindre utfordringer, vil også noen barn trenge mer utfordringer.

Et hovedmoment for å sikre bedre og bredere forståelse for elevgruppen vil være å inkludere litteratur i sentrale utdanningsdisipliner som for eksempel spesialpedagogikk og pedagogikk generelt. I følge Moon og Rosselli (2000) er grunnen til den manglende satsingen på akademiske talenter i vestlige egalitære samfunn en utdanningsfilosofi som legger til grunn at man skal utjevne individuelle forskjeller. Motsetningen til denne utdanningsfilosofien er å

vektlegge individuelle behov. I førstnevnte er akademiske talent lite fokusert mens sistnevnte vil i utgangspunktet satse på individuelle talenter så lenge det er ressurser tilgjengelig. Det paradoksale blir at egalitære samfunn ofte er flinke både til å støtte og frembringe idrettstalenter (Moon & Rosselli, 2000). De egalitære samfunnene er verken støttende eller skeptiske til evnerike barn, men tenderer til en manglende oppfølging og forståelse for evner som er målt ut fra intellektuelle tester som setter til mål å beskrive barns iboende ressurser ut fra målbare variabler.

Internasjonalt har man egne utdanningsdisipliner og spesialpedagogiske masterutdannelse som dekker elevgruppen (Peterson, Joswing & Balogh, 2000). Som tidligere omtalt (se kapittel 5) ser vi at barna har emosjonelle og sosiale utfordringer som ofte knytter seg tett opp mot et overutviklet intellekt i forhold til de jevnaldrene og mangelen på tilrettelagt undervisning. Skolen har i etterkrigstiden og frem til i dag utviklet seg til å bli en av de viktigste sosialiseringarenaene vi har i samfunnet. Det er på skolen den individuelle forskjellen skal dyrkes og aksepteres. Vi ser likevel at dette ikke blir gjort på en tilfredsstillende måte, særlig i forhold til evner og talent av akademisk og intellektuell art. Mönks og Ypenburg (2006) beskriver i hovedsak to generelle pedagogiske virkemidler som bør inkluderes i undervisningen av begavede barn, berikelse av den ordinære undervisningen (*enrichment*) og økt progresjon. Begge disse forutsetter fremfor alt en motivert lærerstab, kunnskap om elevgruppen, fleksibel undervisningsform og rikelig tilgang på undervisningsmateriale (Mönks & Ypensburg, 2006).

”Med tempoforfølgelse forstår man tidlig tilskoling, tidlig overgang til gymnasium eller anden højere skole og senere universitet samt overspringelse af et eller flere klassetrin” (Mönks & Ypenburg, 2006, s. 68). Man bør være åpen for å fjerne de tradisjonelle skillene mellom læremateriale og klassetrinn. Det vil si at man gir elevene mulighet til fri utfoldelse og utvikling innenfor sine rammer og forutsetninger. Berikelse av den ordinære undervisningen handler om utfoldelse eller mer av lærerstoffet. Det vil si at eleven får muligheten til å gå dypere i stoffet og lære seg mer om det aktuelle temaet som klassen holder på med. Det er viktig at disse tiltakene skjer innenfor elevens forutsetning som med all annen undervisning. I utgangspunktet har opplæringsloven beskrivelser av tiltak og lovgivning som skal dekke disse behovene og denne elevgruppen (se kapittel 5.4). Det er særlig to temaer som gjør seg gjeldende når man ønsker å klargjøre hvorfor det blir gjort lite for evnerikebarn i Norge. Jeg ønsker videre å utdype inkluderingsbegrepet og nordmenns forhold til elitisme.

5.1.1 Misforstått inkludering og elitisme

Norge er et samfunn som på mange måter lever i et vakuum i forhold til enkelte andre vestlige land. Det er visse normer som er gjennomgående både skolepolitisk og i samfunnet generelt. Inkluderingsbegrepet står sentralt i skolen. Begrepet ble introdusert og vektlagt i reform 97 og dreier seg rundt en skole for alle, uansett form, fasong, evner eller forutsetning. Ifølge Peterson, et. al, (2000) skiller skandinaviske skolemodeller seg ut på en negativ måte i forhold til evnerike barn og hevder at den egalitære holdningen er sterkest i Norge, noe som fører til lite satsning på evnerike barn. Jeg velger å referere til begrepet som misforstått fordi tolkningen av inkluderingen på mange måter er opp til den enkelte skoleeier, og man nærmer seg en skole hvor inkludering er å plassere alle innenfor samme skoleareal og gi elevene lik opplæring med samme læringsmateriale. Skolen skal stå for sosial utjevning og behandle barn likt. Denne tankegangen stammer fra etterkrigstiden og er ment for å utjevne klasseskille og utnytte potensialet som lå skjult i den uutdannede delen av befolkningen (Skogen & Idsøe, 2011). En interessant konsekvens av dette er for det første det generelle utdanningspresset det legger på befolkningen, men også at følelsen av annerledeshet og stigmatisering vil øke proporsjonalt med fokuset på lik behandling. Inkludering bør nettopp handle om å se forskjellene og behandle barn ulikt etter hva som er deres ressurs, person og væren. Man skal selvfølgelig ikke gjøre forskjell på om noen er bondegutt eller barn av en aksjemegler, men man må etterstrebe forskjeller for det er nettopp disse forskjellene som lar individer bli gode innenfor forskjellige fagområder og man bør dyrke talenter innenfor lærer, politiker, elektriker eller forskning. Skolens oppgave er ikke å tilpasse individet til gjennomsnittet, men se variasjonen, dyrke den og vise aksept og forståelse for annerledeshet slik at de som er annerledes føler at de er en ressurs og ikke et problem. Dette gjelder alle barn, de evnerike så vel som barn under gjennomsnittet og de midt i mellom.

5.1.2 Frykten for elitisme

Jeg diskuterte ovenfor (se kapittel 5.3) hvordan den norske skole legger til grunn en tanke om å utjevne forskjeller som barn eventuelt skulle ha med seg fra hjem og samfunnsjiktet. Utfordringene ligger i antagelsen om at alle mennesker har samme potensial innenfor det samme virke. Jeg ønsker ikke her å trekke fram en debatt rundt gener og miljø fordi det i utgangspunktet er uinteressant i denne sammenheng. Skogen og Idsøe (2011) beskriver i hovedsak to retninger innenfor skolepolitiske føringer: Den egalitære som bygger på

overnevnte antagelser og den: Vestlige elitisme som bygger på at det finnes en overklasse som er kognitivt bedre rustet enn resten av befolkningen. Begge retninger har store konsekvenser for hvordan man utformer utdanningspolitikken. Hevder man at alle kan lære like mye vil man forkaste behovet for spesialundervisning og tilpasset opplæring. Erkjenner man en kognitiv overklasse vil det være unødvendig å bruke ressurser på å undervise hele befolkningen i skolen og å gi alle like muligheter. Norsk utdanningspolitikk er til en viss grad influert av den egalitære tankegangen.

Poenget her er det Skogen og Idsøe beskriver som frykten for elitisme. Selv om denne elitetankegangen knapt finnes blant politikerne blir den grunnleggende brukt til skremsel. Ovenfor de evnerike barna kan det synes å være en manglende vilje for tiltak som underbygger evnene deres med bakgrunn i denne frykten. *”Det kan se ut til å være en tro på at disse tiltakene kan føre til både egoisme og individualisme som igjen kan føre til manglende relasjonelle ferdigheter og manglende kollektiv ansvarsfølelse”* (Skogen & Idsøe, 2011, s. 63).

Moon og Rosselli (2000) deler utfordringene knyttet opp mot hvordan samfunn ivaretar evnerike barn i to variabler, kulturelle og sosiale verdier. De kulturelle verdiene viser til at en stor utfordring knyttet til utviklingen av programmer for begavede barn er kulturelt fundert. Særlig utfordrende er kulturer hvor man stiller spørsmålsteget ved konseptet begavelse, talent og meningen med utdanning og opplæring. Disse verdiene har ofte stor innflytelse på utdanningspolitikk og hvordan man fokuserer på utvikling av evner og talenter i skolen.

Sosiokulturelle utfordringer ligger i hvordan man ser evner og talenter i samfunnet, samt i den generelle befolkningen. Tradisjonelt kan man dele dette i arv, miljø og individuell motivasjon, eller kombinasjonen av disse tre (Moon & Rosselli, 2000, s. 503). Måten man ser evner og talent og hvordan man utvikler skoleprogrammer for elevene vil være annerledes om man ser evner som medfødt enn hvis man ser de som resultat av hardt arbeid og miljøpåvirkning. Det er store forskjeller knyttet til om skolen skal etterstrebe utviklingen av individuelle ferdigheter eller kollektive samfunnsverdier. Av en eller annen grunn kan det virke som folk i større grad aksepterer evner som resultat av hardt arbeid enn evner og talent som til en viss grad er medfødt. Problemet er at skolens forkynnelse av likhet reflekteres i en kollektivistisk skolegang med lite individuell utfordring for den evnerike eleven. De landene med best resultat knyttet til skolering av evnerike elever har en *”multi-faceted”* fokusering i skolen. Det betyr at utdanningen skal dyrke individuelle ferdigheter så vel som en ansvarsfølelse og ønske

om å gi tilbake til samfunnet (Tannenbaum, 2000). Evnerike barn som samfunnsmessig og økonomisk ressurs vil bli diskutert senere i teksten (se kapittel 5.6). Vi skal i neste kapittel se på hvilke ansvar og muligheter skolen har i forhold til dagens lovgivning og lærerplanen.

Skolens ansvar og muligheter

Skolen har uten tvil et ansvar i undervisning og opplæring av barn med særskilte evner og forutsetninger. utfordringene ligger gjerne i at evnerike elever som blir feilstimulert eller får manglende utfordringer i skolen ikke presterer på et høyt nivå med bakgrunn i manglede motivasjon. Skogen og Idsøe (2011) beskriver også hvordan enkelte elever bevisst velger å tilpasse seg gjennomsnittet for å ikke skille seg ut, dette krever selvfølgelig en meget høy forståelse av sosiale spilleregler og et dypt ønske om å ikke være annerledes. Poenget er at årsaken til at eleven ikke er direkte gjenkjennelige kan være mange og man må være åpen for at muligheten for underytelse og feilforståelse finnes. Det ble tidligere diskuterte utfordringen ved å måle evner ut fra skoleprestasjoner (se kapittel 3.1). Den ekstreme lærelysten og nysgjerrigheten som evnerike barn viser henger tett sammen med motivasjon og tilgang på undervisningsmateriale sammen med skolen og miljøets forståelse av barna. Gagnê, F & Gagnê, F, P, (2001) gjennomførte en undersøkelse hvor han sammenlignet skolemotivasjonen og intelligensen til et utvalg på over 200 studenter. Hovedfunnet i denne undersøkelsen var at IQ og motivasjon ikke korrelerer. Det vil si at barn som er høyt intelligente ikke er supermennesker som av en eller annen grunn har tilgang på mer motivasjon enn andre. Dette reflekterer den generelle forståelsen i internasjonal litteratur. Evnerike barn trenger fortsatt å bli sett og få sosial, emosjonell og faglig støtte og forståelse for å være motivert i skolen (Mönks & Ypenburg, 2006). Hovedsakelig trenger barna faglig støtte fordi støtte i fag vil føre til bedre sosial og emosjonell tilfredshet.

Funnene til Gagnê, F & Gagnê, F, P., korrelerer også med det Winner (2000) beskriver på denne måten: ”*Second, Roe (1951, 1953a, 1953b) found that outstanding achievement in science was predicted by the participants capacity for endurance, concentration, and commitment rather than their level of intellectual ability*” (Winner, 2000, s. 160). Dette kan tyde på at høye intellektuelle evner alene trolig ikke er nok i skolen, man trenger et miljø som stimulerer enkelteleven sammen med sosial tilfredshet. I Norge har vi i utgangspunktet to bestemmelser i opplæringsloven som legger grunnlaget for gode muligheter for å ivareta

evnerike barn. Jeg vil i neste del presentere tilpasset opplæring og spesialundervisning som mulige plattformer tiltak og undervisning rettet mot spesielt evnerike barn.

5.1.3 Tilpasset opplæring

Opplæringsloven paragraf §1-3 uttrykker følgende:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten. På 1. til 4. årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg høg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning. (opplæringslova §1-3, 2008)

Dette burde i utgangspunktet legge gode føringer for en fleksibel undervisning som er tilrettelagt de som lærer fort og mye så vel som de med behov for mindre progresjon. En bør i dette tilfellet spesielt merke seg beskrivelsen om lærartettleik. Skogen og Idsøe (2011) påpeker at tilpasset opplæring i praksis bør basere seg på tre premisser, elevens faglige nivå, elevens læringskapasitet og elevens beste måte å lære på. Tilpasset opplæring brukes tradisjonelt sett for å justere undervisningen til de som er faglig svake. Bakgrunnen for å tilrettelegge er ofte å skape gode plattformer for at eleven skal utvikle seg. I vårt fokusområde er det viktig å utdype at begrepet ikke bare gjelder de som er faglig svake. *”Det er i vår sammenheng viktig å merke seg at det ikke bare er de som har generelle lærevansker eller mer spesifikke fagvansker som trenger spesiell oppmerksomhet og hjelp fra lærere, men også de spesielt evnerike”* (Skogen & Idsøe, 2011, s. 35).

Et mulig problem i møte med skolen og læreren er en generell forståelse for elevgruppen. Barna er ikke beskrevet i litteraturen som benyttes på lærerstudiet og læreren har i utgangspunktet ikke noe forutsetning for å gjenkjenne eleven utover hva de viser i fagene. Det er også viktig med et nyansert bilde. Læreren bør unnskyldes med bakgrunn i det manglende fokuset på elevgruppen i deres utdanning. Problemet er at en manglende forståelse og tilpasningsdyktighet fra skolens siden vil være hemmende og på mange måter undertrykke evner som kan ligge latent hos eleven.

5.1.4 Spesialundervisning

I opplæringsloven §5-1 lov om rett til spesialundervisning står det følgende:

I vurderinga av kva 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. (opplæringslova, 1-5§ 2005)

Denne delen av opplæringsloven skal fungere som en sikringsbestemmelse ovenfor tilpasset opplæring. Bestemmelsen er i hovedsak rettet mot barn som presterer under gjennomsnittet. Dette kan sees i sammenheng med at barn over gjennomsnittet ikke er noe videre beskrevet i lovverket. Bestemmelsen bør også ha dekning for de evnerike elevene. Barn som generelt ikke får riktig utbytte av den ordinære undervisningen skal ha tilrettelagt opplæring i henhold til evner. Utfordringen her vil særlig ligge hos den enkelte lærer eller spesialpedagog som må ha kunnskap og ressurser til å undervise de evnerike barna. Skogen og Idsøe oppsummerer lovverket på denne måten: ”På bakgrunn av det ovenstående kan vi for det første konstatere at lovverket for den norske skole åpner for og faktisk forplikter skoleeier til å legge til rette en opplæring som er tilpasset evner, anlegg og forutsetninger for alle eleven” (Skogen & Idsøe, 2011, s. 30). I en skole preget av fremgang og faglig satsing er det paradoksalt at evnerike elever faller utenfor og ikke får den oppmerksomheten de fortjener.

Lærerne bør få kunnskap om hvordan man kan gjenkjenne elevgruppen. Man kan ikke uten videre kritisere lærerne og lærerutdannelsen uten videre innsikt og interesse om å lære de om elevgruppen. Det viser seg gjennom internasjonal forskning at enkelte begavede barn ikke presterer i forhold til de iboende ressurser. Vi skal i neste del redegjøre for hvordan enkelte evnerike elever kan underprestere i skolen.

Evnerike barn, skolens underytere

Underytelse kan på en veldig forenklet måte beskrives som å ikke prestere i forhold til de iboende kreftene den aktuelle personen har. Årsakene til underprestasjon hos evnerike barn er et komplekst fenomen vi bare er i startfasen med å utforske. Det er likevel noen viktige poeng som gjør seg gjeldende i Norge. Norsk skole mangler i stor grad pedagogikk og utfordringer

for denne elevgruppen. Den evnerike eleven er gjennomgående forsømt i utdanningspolitikk, lærerplaner, spesialpedagogiske og pedagogiske utdannelser. Både nasjonalt og internasjonalt har vi indikasjoner på at vi sløser med våre ressurser og talenter i skolen. Sannsynligvis er underytelsesprosenten større blant de med høye evner enn den generelle elevgruppen. Det kan på mange måter se ut som vi unnlater å gjøre noe helt bevisst (Skogen & Idsøe, 2011).

Uansett form, fasong og intellekt må skolens fokus være å tilby et optimalt læringsopplegg for enhver deltager i det norske samfunn. Boreland og Wright (2000) hevder at en av hovedgrunnene til underprestasjon i USA er sosioøkonomisk bakgrunn. Med bakgrunn i dette burde underprestasjon blant evnerike barn og blant barn generelt være lavere i Norge, siden vi har fokus på å gi alle like muligheter i skolen. Som kjent er amerikansk skole i større grad privatisert enn den norske og stiller derfor høyere krav til privat finansiering av skolegangen.

Montgomery (2009) understreker en antagelse om at det meste av underprestasjonene hos de evnerike barna i skolen ikke blir avdekt. Hun forklarer dette i manglende modeller og identifiseringsverktøy i forhold til elevgruppen. Videre referer hun til at skolen tenderer til å fokusere på negative aspekter hos elevene. Som vi tidligere omtalte (se kapittel 5.2 - 5.3) ser vi at enkelte karakteristikk hos evnerike barn kan oppleves som uheldige og forstyrrende for andre elever og lærere om man ikke har dypere kjennskap til elevgruppen. I tillegg er skolen tilpasset en gjennomsnittlig læringsprogresjon. Det vil si at elever som kan lese, regne og skrive når de begynner på skolen ikke vil motta oppgaver på deres nivå før i 3-4 klasse. I de mest ekstreme tilfellene befinner enkelte av barna seg på ungdomsskole og videregående nivå i tidlig alder. Dette er ikke tilstrekkelig. For det første kan elevene utvikle uheldige læringsstrategier, for det andre kan de gi opp skolen og ende opp som en drop-out. Uheldige læringsstrategier kan forklares som at elevene leker seg gjennom de første 10 årene på skolen, men når skolen setter større krav til selvdrevenhet og gir vanskeligere oppgaver har ikke disse elevene utviklet noen læringsstrategier som gjør de konkurransedyktige. Dette gjør at elevene faller av. Det er derfor særdeles viktig at man stimulerer elevene faglig fra starten av.

5.1.5 Hovedårsakene til underytelse

De vanligste årsakene til underprestasjon hos denne elevgruppen er de følgende 15 punktene:

- Stort gap mellom muntlig og skriftlig arbeid.
- Dårlige litterære ferdigheter.

- Problemer med å fullføre skole og hjemmearbeid.
- Dårlige arbeidsvaner. Nekter å arbeide med skole.
- Lite tilfreds med eget arbeid.
- Manglende interesse for å prøve nye aktiviteter.
- Perfeksjonisme og en ekstrem selvkritikk.
- Setter urealistiske mål for seg selv.
- Fungerer dårlig i gruppearbeid.
- Manglende konsentrasjon.
- Dårlig holdning til skolen.
- Problemer med jevnaldrende.
- Dårlig selvbilde og at deres prestasjoner er jevne med deres aldersgruppe.
(Montgomery, 2009, s. 6)

Videre poengterer hun at ingen har alle disse kjennetegnene, men en eller to av dem ofte forekommer sammen.

Et interessant poeng er at alle disse momentene er ting eleven utvikler etter den har startet på skolen. Man må derfor stille seg kritisk til hvorfor elevene for eksempel fungerer dårlig i gruppearbeid eller har dårlige holdninger til skolen i første omgang. Motivasjon og personlighet er fortsatt den største avgjørende faktoren for skoleprestasjoner. Motivasjon kan ikke sees som statisk og vil variere i forhold til om elevene gis oppgaver de anser som meningsfulle og utfordrende. Det er læreren som i dette tilfellet er nærmeste kilde for motivasjon for enhver elev i skolen. ”*Teachers are the prime resource for motivation of pupils in the classroom providing interest, enthusiasm and feedback*” (Montgomery, 2009, s. 11).

En kan også legge til forståelse i denne kategorien fordi det kan synes som en manglende kunnskap om elevene nettopp er den største utfordringen i Norge. Når det er snakk om elever

med ekstreme ferdigheter kan de rett og slett nekte å gjøre arbeidet fordi de anser det som på for lavt nivå (Montgomery, 2009). Underprestasjon er en av de viktigste elementene i forhold til denne elevgruppen. Man kan ikke akseptere at enkelte barn går igjennom skolen uten utfordringer og tilpassning faglig, sosialt eller emosjonelt. Konsekvensene av dette er alt for store for barna selv og for samfunnet. Man bør huske at faglig tilpassning ofte øker den sosiale og emosjonelle tilfredsheten for barn. I enkelte tilfeller kan evnerike barn som underpresterer bli henvist til utredning på feil grunnlag, vi skal i neste kapittel utdype faren for feildiagnose for evnerike barn.

5.1.6 Underytelse og faren for feildiagnose

Enkelte karakteristika ved evnerike barn som underpresterer kan ligne på barn som har AD/HD eller konsentrasjonsvansker. Dette kan henge sammen med to ting. Barna kan som tidligere nevnt har høyt energinivå (se kapittel 4). I tillegg vil ofte evnerike barn som kjeder seg i klasserommet med bakgrunn i manglende stimulering og tilrettelagt undervisning virke ukonsentrerte og lite oppmerksomme. I ytterste konsekvens kan barna bli en slags ”*klassens klovn*” hvor de buker den meste av tiden på helt andre ting enn skolearbeid (Eswards, 2009). Kjedsomheten kan allerede ha startet i barnehagen. Enkelte ganger kan man igangsette utredninger rettet mot AD/HD eller andre diagnoser som kan medføre tiltak som er rettet mot utfordringer som eleven egentlig ikke har. Man kan selv forstå problemene med å igangsette tiltak i retning AD/HD for et barn som egentlig trenger mer utfordring og mer læringsstoff. Edwards (2009) hevder dette i ytterste konsekvens ender med at barna ikke forstår seg selv i relasjon til andre, eller faktisk tror de har AD/HD, en slags selvoppfyllende profeti, hvor barnet faktisk begynner å oppføre seg i likhet med diagnosen. Hovedpoenget her må være det som på mange måter er gjennomgående for elevgruppen i Norge. Manglende forståelse og litteratur om elevene i spesialpedagogiske og pedagogiske utdanninger medfører at elevene ikke blir gjenkjent. Grunnlaget for å ”se” AD/HD diagnoser blir større om man ikke kjenner til alternativet. Det er derfor ekstremt viktig at lærere, sosiallærer, PPT og BUP har kunnskap om elevgruppen slik at man skiller mellom barn med diagnose og evnerike barn som kjeder seg i klasserommet. Det finnes evnerike barn som har AD/HD og eksepsjonelle evner, men selv med denne elevgruppen bør man tenke seg nøye om før man medisinerer med ritalin eller alene fokuserer på tiltak rettet mot atferd. Man er usikker på konsekvensene av medisinerer og enkelte vil hevde at ritalin undertrykker viktige personlighetskaraktistikker, selv om dette er noe kontroversielt. Hvis energi er en viktig del av måten man lærer på, skal man være

ytterst forsiktig med å undertrykke disse personlighetstrekkene. På en annen side kan også tiltakene som blir gjort virke undertrykkende for utviklingen til eleven.

Det kan virke som vi i Norge har en gjennomgående holdning i forhold til de ressurssterke elevene, en tanke om at de klarer seg selv. Man kan derfor ende opp i en posisjon hvor man må argumentere for hvorfor elevene har krav på tilpasset og differensiert undervisning på deres nivå, på lik linje med andre elever i skolen, noe som på mange måter bør være innlysende, og debatten burde handle om hvordan, og ikke hvorfor. Selv om dette er innlysende for mange, spesielt for foreldre, barnet selv og fagfolk med kunnskap på området, ønsker jeg i neste kapittel å argumentere for hvordan de talentfulle og evnerike elevene både kan være en økonomisk og samfunnsmessig ressurs i Norge.

Evnerike elever som økonomisk og samfunnsmessig ressurs

Skogen og Idsøe (2011) fremhever en diskusjon om ”født sånn eller blitt sånn” i forhold til den evnerike eleven. En bør stille seg bak deres argument om at denne diskusjonen er uinteressant i forhold til evnerike barn. Det handler om å utnytte de samfunnsmessige ressursene som ligger i elevgruppen. Det er i følge Skogen og Idsøe (2011) to viktige formuleringer som de henter fra Benbow (2006) som bør fremheves i forhold til evnerike barns ressurs til samfunnet:

For det første at de spesielt evnerike er spesielt viktige for et samfunns økonomiske utvikling. For det andre ligger det i formuleringen at utnyttelsen av denne samfunnsressursen forutsetter at skoleverket støtter og kultiverer disse aktuelle talentene slik at de får utviklet seg optimalt. (Benbow, 2006, ref. I Skogen og Idsøe, 2011, s. 75)

Dette bør jo særlig ligge til grunn i et sosialdemokratisk land som Norge hvor vi på mange måter er totalt avhengig av å dyrke frem gode samfunnsrepresentanter og økonomiske ressurser for å drive velferdsstaten fremover. Det er på flere nivå beklagelig at det innenfor enkelte debatter og politiske spillerom både er kontroversielt og nærmest et brudd på uskrevne normer å snakke om satsning på ressurssterke barn. Det viser også i stor grad en mangel på nyanserte debatter som diskuterer temaet på de riktige premissene og i den riktige konteksten. Det er liten tvil om at satsning på evner og talent vil føre til utvikling og

kompetanseheving innenfor de fleste områder av samfunnet, men dessverre blir ofte elitekortet utdelt tidlig i slike debatter.

Vi har ikke råd til å la spenningen mellom elitisme og egalitarisme skape en schizofreni i vår utdanningspolitikk som hindrer utnyttelsen av våre intellektuelle ressurser. Vi har ikke råd til at enkelte politikere og enkelte fagfolk ikke er i stand til å se forskjellen mellom likhet, likeverd og like muligheter. Vi har videre ikke råd til å la antiintellektuelle strømninger, som tydeligvis også finnes i vårt land, legge hindringer i veien for utviklingen av en inkluderende skole som også skal ha plass for de spesielt begavede (Skogen & Idsøe, 2011, s. 75).

Det bør være selvsagt at akademiske talenter skal verdsettes. Kreativitet, innovasjon, kompetanseheving og utvikling bør være hovedmålet for utdanningspolitikk og skolevirksomheten. Som tidligere diskutert (se kapittel 5.3) viser det seg at samfunn som ivaretar elevgruppen i den offentlige skolen også får store ressurser tilbake, fordi elevene får sentrale samfunnsposisjoner innenfor for eksempel skole og forskning. De føler seg inkludert og ikke tilsidesatt noe som medfører et ønske om å gi noe tilbake. Det kan virke noe paradoksalt at et samfunn som har for mål om å tilby utdanning til hele befolkningen ikke i større grad satser på evner og talent i skolen. Til syvende og sist handler det om å gi barn like muligheter, utfordringer og tilrettelegging i en skole for alle.

6 Forskningsdesign og metode

Jeg vil i denne delen av oppgaven redegjøre for forskningsdesign og metodiske valg.

Innledning

Etter nøye overveielser kom jeg fram til å benytte et casestudie design. Bakgrunnen for dette er at elevgruppen er såpass lite beskrevet i Norge og et ønske om bredest mulig utgangspunkt. Jeg har gjennomført et sammensatt (embedded), eksplorerende singlecase med fire analyseenheter og i alt ni informanter. Datainnsamlingsmetoden er intervju og analysen er induktiv og tok form av kategorisering. Triangleringsprosessen er en viktig del av tolkning og presentasjonen av funnene. Videre valgte jeg å fokusere på deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet og generaliseringsverdi i kvalitativ forskning. Jeg vil i følgende del utdype bakgrunnen for metodiske valg og hva som har blitt gjort i undersøkelsen.

Casestudie design

Jeg har valgt casestudie fordi det egner seg godt for en masteroppgave av slik natur som jeg ønsker å skrive. En casestudie betegnes ofte som en studie med formål å beskrive et lite utvalg, (få informanter). ”Med *Kasusstudium eller kasusundersøking (Case study) forstår vi eit tydeleg avgrensa studieobjekt*” (Befring, 2007, s. 39). Denne gruppen eller (case) vil ofte i spesialpedagogikk dreie seg om en organisasjon, fenomener som for eksempel et barn med autisme eller en skoleklasse. Bruksområdet til casestudier er bredt og det kan være vanskelig å distingvere mellom de forskjellige casedesignene. Skogen (2006) understreker at bruksområdet til casestudier er større enn på individer. Blant annet kan det også benyttes til forskning på organisasjoner, hendelser og fenomener. Det har over lengre tid vært en tradisjon innenfor utdanningsvitenskaplige fag å skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Casemetoden kan både brukes i kvalitative undersøkelser så vel som kvantitative. Innenfor spesialpedagogikk og pedagogikk brukes begrepet casemetode både om en forskningstilnærming og en pedagogisk tilnærming.

Casestudier kan vi si er en forskertilnærming som egner seg spesielt godt for forskningsspørsmål hvor det første ordet er hvordan eller hvorfor, når vi skal studere

her-og-nå-fenomener i det virkelige liv og der vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene. (Skogen, 2006, s. 55)

Casesusstudier er en veldig anvendelig forskningsmetode og passer til et bredt spekter av undersøkelser.

Casestudier kan videre deles inn i fire underkategorier: Singelcase eller multiplecase og holistisk eller embedded casestudie. Et embedded singlecase har flere analyseenheter, men de behandles som en enhet i tolkningen (Skogen, 2006). Det vil si at man gjør datainnsamling av alle casene, men analyserer dem som ett case og behandler materiale således. En kan betrakte casestudie som et enkelt eksperiment, det vil si at vi på grunnlag av en eller flere casestudier etablerer en teoretisk forklaring som kan etterprøves ved hjelp av flere casestudier. Det aktuelle prosjektet ser som mål å beskrive et fenomen i det miljøet det fremtrer i. ”*The case study is the method of choice when the phenomenon under study is not readily distinguishable from its context*” (Yin, 2003, s. 6). Det er særlig viktig innenfor case forskning å lese seg opp på tidligere teori og forskning, både før og etter man har vært i feltet. Denne oppgaven baserer seg på tidligere nedskrevet teori og problemstillingen er sett i lys av litteratur og beskrivelser som finnes om fenomenet fra før. Det er i prosjektet utviklet et forskerspørsmål i stedet for en hypotese. Bakgrunnen for valget av et forskerspørsmål er at en hypotese egner seg best til å teste eksisterende teori og forskerspørsmålet til å utvikle ny teori. Det forskes også på en gruppe barn som er lite beskrevet i norsk litteratur, en stor del av studien vil derfor være å se om man kan overføre enkelte forståelsesmodeller fra utenlandsk forskning til Norge samtidig som det legges stor vekt på foregangsstudien til Skogen (2010) som undersøkte elevgruppen i Norge.

6.1.1 Embedded single case

Dette prosjektet defineres som et *embedded singlecase*. En undersøkelse er embedded når den er sammensatt, og det er embedded singelcase fordi det her er ønsket å definere 4-6 analyseenheter og disse vil sees på som (embedded) helhetlig (Skogen, 2006). Denne inngangen til et casestudie egner seg best for masteroppgaver med relativt begrenset plass og tid. Embedded singlecase egner seg til ”tykke beskrivelser” av et fenomen. Casestudie brukes gjerne som et utforskningsprosjekt til en mer dyptgående undersøkelse. De forskjellige casene i oppgaven vil ikke analyseres opp i mot hverandre mens ses på som single (som enhetlig) og beskrives i lys av teori, noe vi kommer tilbake til under dataanalysekapittelet. Det er viktig å

påpeke at selv om casene ikke sammenlignes, vil det bli nevnt om noe forekommer i flere enn en av casene, selv om de i utgangspunktet behandles som en enhet. Med sammenligning forstår vi her at casene ikke kan forkaste hverandre om de belyser ytterpunkter eller individuelle forskjeller.

6.1.2 Eksplorerende casestudie

Prosjektet har en eksplorerende inngang til dataen som forekommer. Det vil si at man i alle casene søker å forklare hvordan og hvorfor fenomenene forekommer med for eksempel teori. Yin (2003) viser til at eksplorerende casestudier er kausale i sin natur. Kausalitet betyr at man er ute etter årsakssammenhenger (Lund, 2002). Singlecase studier har høstet kritikk i forhold til om de i det hele tatt beskriver noe som er interessant for en forsker. Yin (2003) understreker at eksplorerende studier kan vise til interessante og viktige kausale effekter og egner seg godt som et før prosjekt til en større undersøkelse. Et eksplorerende casestudie kjennetegnes ved at både datainnsamling og feltarbeid utføres før den endelige problemstillingen bestemmes, denne metoden beskrives ofte som induktiv (se kapittel 6.6.3). Man har gjerne et spørsmål før man går ut i felten, dette beskrives som *"the grand tour question"* (Skogen, 2006, Yin, 2003, & Yin, 1994). Spørsmålet er styrende for hva en ønsker å undersøke, men man er åpen for forandringer etter hvert som fenomenet avslører sin kompleksitet. *"Research may follow intuitive paths, often perceived by others as sloppy. However, the goal may justifiably be to discover theory by directly observing a social phenomena in its raw form"* (Glaser & Strauss, 1967, ref. I Yin, 2003, s. 6). Mitt *grand tour question* er følgende: *"Hvordan opplever evnerike barn og deres foreldre møtet med skolen?"*

Når man som forsker opererer med en hypotese eller en annen form for problemstilling kan det være nyttig å stille seg følgende spørsmål etter at man har samlet inn data: Har man fått informasjon som viser at forskningsspørsmålet bør opprettholdes? Har nye viktige tema vist seg slik at man bør omformulere spørsmålet og viser informasjonen at forskningsspørsmålet bør droppes og formulere som et nytt spørsmål? (Yin, 2003) Det har vært hensiktsmessig i denne undersøkelsen å benytte seg av intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg vil videre utdype datainnsamlingsmetode.

Datainnsamlings metode

Casestudier har ingen begrensninger for datainnsamlingsmetode og en kan både benytte kvalitative og kvantitative data (Yin, 2003). Dette gjør designet meget anvendelig. Dette studiet fokuserer på en kvalitativ tilnærming til data. Det er benyttet et åpent og ustrukturert intervju som blir beskrevet under.

6.1.3 Kvalitativt forskningsintervju

Det overordnede målet for prosjektet var at informantene skulle fortelle så fritt som mulig omkring sine opplevelse i møte med skolen. I følge Dalen (2011) bør alle som bruker intervju som forskningsmetode benytte seg av en intervjuguide, fordi dette vil hjelpe forskeren til å holde fokus og huske de viktige momentene han/hun lurer på. Jeg har ikke benyttet noen overordnet intervjuguide i prosjektet, men utdelt forskerspørsmålet både muntlig og skriftlig ved begynnelsen av hvert intervju samtidig som jeg har kommet med oppfølgingsspørsmål i løpet av intervjuene. Dette stiller store krav til at intervjuer behersker teknikken og er en del av samtalen. Dette innebærer aktiv lytting, denne type samtale stiller krav til intervjuerens evne til å lytte til hva intervjupersonen sier. Denne egenskapen er like viktig som evnen til å beherske spørreteknikker (Brinkmann & Kvale, 2009). Det er kritikkverdig at man da har mindre mulighet for å sette klare rammer for intervjuet. Med utgangspunkt i en tanke om at “alle data som forekommer er interessante” valgte jeg å ikke benytte annen guide enn mitt eget forskerspørsmål. Dette er en god intervjumetode for prosjekter som benytter casesdesign fordi man hele tiden er åpen for å forandre utgangspunktet sitt. Det er først senere i analysen forsker kommer frem til endelig fokus i teksten. Denne inngangen til prosjektet beskrives som induktiv. En kan si at forsker “utforsker” problemstillingen sammen med informantene innenfor det enkelte case samtidig som man forsøker å være upåvirket av tidligere kunnskaper og eventuelle agendaer. Jeg opplevde at intervjuets store styrke var dets åpne natur, noe som førte til at jeg som intervjuer kunne stille oppfølgingsspørsmål der det trengtes og la informantene snakke om fenomenet på sine premisser. Særlig i samtale med barna var dette godt. Et intervju er i utgangspunktet en samtale mellom to parter, en som spør og en som svarer. I følge Befring (2007) kan formen på denne type samtale være forskjellig i struktur, innhold og mål. Når man oppsøker informantene kalles intervjuet gjerne oppsøkende eller feltintervju.

Intervju kan slik Befring (2007) beskriver det både være krevende, fleksibelt og faglig valid. Det kan arte seg som en fri samtale eller med generelle spørsmål og problemstillinger som utgangspunkt. Denne type intervjuer og det som er brukt i den aktuelle undersøkelsen beskrives som uformelle eller ustrukturerte intervju. Det opplevdes som en stor fordel i intervjuene og ikke å benytte seg av en førende guide for hva vi skulle igjennom. Særlig vil jeg fremheve at man i stedet for å lure på om spørsmålene var førende, lot informanten velge fokus samtidig som man utforsket deres opplevelse av fenomenet sammen. Det kan også sees som en risiko ved ustrukturerte intervjuer at informantene opplever forsker som useriøs og vinglete, det er derfor særdeles viktig at man benytter seg av et prøveintervju. Jeg informerte på forhånd første casegruppen om at jeg ønsket å benytte dem som prøvegruppe og spurte også om muligheten for å komme tilbake. De stilte seg positivt til dette og i etterkant ser jeg at prøveintervjuet var avgjørende for kvaliteten på de senere samtalene som ble gjennomført.

Utvalg og informanter

Dalen (2011) beskriver utvalgprosedyren som en krevende og viktig prosess. Det er særdeles viktig at man klargjør for kriterier og bakgrunn for valg av kriterier til informantene.

”Betydningen av at forskeren drøfter hvordan det endelige utvalget er sammensatt, er særdeles viktig. Uansett fremgangsmåte bør det eksplisitt gjøres rede for hvilke kriterier som er anvendt for utvelgingen av informantene” (Dalen, 2011, s. 54).

Det ble i utgangspunktet spurt om 4-6 informantgrupper til undersøkelsen. Dette står overens med det tidligere nevnte utvalget som egner seg godt i kvalitative casestudier. Målet for studiet var å intervju foreldrene og barna. I henhold til problemstilling og tematikk i oppgaven ble det utformet noen kriterier til informantene som skulle intervjues. Barna skulle tilhøre norsk skole, være utredet av BUP, PPT, eller annen psykologisk instans til evnerikt og/eller en IQ på over 130 eller mer, samt være i skolealder. Siden forskerspørsmålet ønsker å belyse ”opplevelsen” av møte med skolen synes det hensiktsmessig å spørre etter barn/unge som gikk på skolen. Det ble på forhånd informert om at intervjuene ville foregå separert. (Se vedlegg 1). Det knyttet seg få utfordringer ved å få tak i informanter. Dette har sammenheng med samarbeidet jeg hadde med lederen til foreldreorganisasjonen informantene ble kontaktet gjennom, og tidligere samtaler i forbindelse med bacheloroppgaven min innenfor samme tema. Alle utredningspapirer som ble utdelt ble anonymisert i ettertid slik at det ikke kan gjenkjennes. Navn og utredningspapirer ble oppbevart hjemme hos meg slik at det ikke er

mulig å finne de via for eksempel internett. Etter levert prosjekt vil disse papirene makuleres og kontaktinfo slettes. Det knyttet seg på forhånd stor usikkerhet til bakgrunnen for at elevene var utredet, særlig fordi de var medlemmer av en organisasjon. Da det kom frem at kun en av informantene var utredet ved mistanke om høye evner er dette meget viktig og interessant. Undersøkelsen ble ansett som ”ikke meldepliktig” av NSD. Personlig ser jeg det som ytterst viktig å verne sine kilder, særlig når dette eksplisitt er en del av prosjektbeskrivelsen og informasjonspapiret som ble sendt ut på forhånd. Det endelige utvalget bestod av fire barn og fem voksne. Det kan virke lite, men jeg ser det som viktig at informantene oppfylte kriteriene som var satt i informasjonspapiret. Et lite utvalg gjør det lettere å gå grundig til verks og få frem mer detaljerte og nyanserte beskrivelser. Små utvalg er en fordel for eksplorerende studier med formål å beskrive opplevelsen til en gruppe personer. Barn som eventuelt ikke oppfylte disse kravene ble ekskludert fra prosjektet.

6.1.4 Kriterieutvelging

“Teoretisk utvelging forutsetter at forskeren både har innsikt og en viss kulturkompetanse i forhold til det fenomenet som utforskes” (Dalen, 2011, s. 47). Utvalget til dette prosjektet er basert på kriterieutvelging. Kriteriene som er satt som viktige hos informantene gjenspeiler tidligere forskning fra Skandinavia og USA, hvor målgruppen defineres som barn med 130 eller mer i IQ. Forskeren bør ha en viss kulturkompetanse innenfor fenomenet han ønsker å studere (Dalen, 2011). Jeg skrev Bacheloroppgave om emnet og den kan sees på som grunnlaget for interessen min knyttet til temaet. En utfordring ved å studere evnerike barn i Norge er mangelen på tidligere forskning. Den aktuelle Norske teorien er samstemt om kriteriene som settes i dette prosjektet, blant annet beskriver Skogen og Idsøe (2011) elevgruppen som barn med 130 eller mer i IQ. Derfor anser jeg dette kriteriet som overførbart til Norge.

6.1.5 Flere informantgrupper

Det kan i enkelte studier være hensiktsmessig å benytte seg av flere informantgrupper for å belyse et fenomen fra flere sider. Blant annet skriver Dalen (2011) at det innenfor mange fagområder er nyttig å beskrive hvordan ulike parter opplever samme situasjon. Jeg valgte å intervjuer både foreldre og barn for å skape en helhetlig forståelse av informasjonen som forekom. Jeg opplevde det som meget nyttig å intervjuer foreldrene først og barna etterpå.

Barna ansees som hovedinformanter i utvalget, siden prosjektet spesielt er ute etter barnas egen opplevelse i møte med skolen. Det er veldig interessant om barnas og foreldrenes opplevelse av fenomenet ligner. På en annen side møter ofte foreldrene skolen på en annen måte, det er derfor beskrivende for et helhetlig bilde å få frem begge historiene.

Forberedelse og gjennomføring

Jeg vil i følgende kapittel redegjøre for forberedelsen og gjennomføringen av datainnsamling.

6.1.6 Forberedelse

Jeg fikk kontakt med målgruppen via en foreldreorganisasjon for begavede barn i Norge og lederen for organisasjonen, som var meget behjelpelig. Utvalget bestod av fire familier, fem voksne og fem barn hvor fire av barna ble brukt som informanter og fem av de voksne. Alle barna som er gjengitt i oppgaven er utredet og klassifisert som evnerike i henhold til kriteriene som utdypes i prosjektbeskrivelsen. Det forekommer av materialet at kun en av informantene ble utredet med mistanke om høye evner. Det vil si at de andre barna er utredet og henvist ved mistanke om andre utfordringer. Utvalget var spredt over et relativt stort geografisk område. Det knyttet seg likevel få utfordringer til reisevei. Jeg sendte ut prosjektinformasjon og kontaktinformasjonen min, som lederen for foreningen la ut på deres nettsider og de som ønsket å delta i prosjektet tok kontakt per e-post. Jeg hadde mulighet til å få utdelt lister med mulige informanter som hadde deltatt i tidligere forskningsprosjekt, men anså dette som å ”trenge meg på” og ville ikke at mulige informanter skulle føle seg presset til å delta i prosjektet.

Etter godkjenning av prosjektplan og godkjenning fra NSD kontaktet jeg de mulige informantene per telefon og avtalte intervjuetid. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene på så kort tid som mulig og avtalte derfor alle intervjuene innenfor to uker. Det var ønskelig fra min side at barna ble intervjuet for seg og de voksne for seg, og dette var ikke problematisk i møte med noen av informantene. Det første intervjuet ble også benyttet som prøveintervju, noe som det både ble informert om og godkjent på forhånd. Prøveintervjuet oppfattet jeg som veldig lærerikt og det ga god grobunn for å klargjøre min egen rolle i intervjusituasjonen. Blant annet opplevde jeg det meget berikende å ikke avbryte informanten når samtalen falt utenfor tema, i stedet lot jeg dem snakke for senere å hente samtalen inn igjen.

6.1.7 Gjennomføring

Intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene eller på nøytral grunn. Tre av caseintervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene, mens det fjerde caseintervjuet ble gjennomført på kafé. Både av praktiske hensyn og fordi man unngår forstyrrelser hjemme. Det knyttet seg noen utfordringer ved å intervju på kafé. Det ble en del bakgrunnsstøy på opptaket. Det var en fin og avslappet atmosfære hjemme hos informantene og dette førte til fin flyt i intervjuene. Båndopptaker ble benyttet som datalagring og jeg mottok kopi av utredningspapirer da vi møttes. Jeg hadde snakket med alle informantene på telefon før intervjuet og barna var informert om at jeg kom. Jeg spurte om underskrift både fra foreldrene og barna, selv om ungene ikke var myndige. Dette har sammenheng med at jeg intervjuet en elevgruppe som er høyt utviklet og fordi jeg ønsket å vise dem at de var en viktig del av mitt prosjekt slik at de ikke fikk inntrykk av at jeg var en useriøs intervjuer. Det knyttet seg få utfordringer til gjennomføringen av intervjuene og informantene hadde mye på hjertet. I ettertid ser jeg at en av de store styrkene ved et åpent ustrukturert intervju er muligheten for samtaler utenfor tema. Casestudie designet tilsier at forskerspørsmålet er styrende for hva man lurer på før man kommer ut i feltet, men dette kan forandre seg ettersom data fremkommer. Det var derfor viktig at informantene snakket om det de mente var viktigst i henhold til problemstillingen.

Jeg informerte før intervjuet om muligheten for å snakke med meg utover fokuset i intervjuet når vi var ferdig. Dette ga informantene muligheten til å få svar på spørsmål de lurte på rundt min rolle og prosjektet. Dette opplevde jeg som meningsfylt selv om ikke alle benyttet seg av det. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene så fort som mulig både tilfelle frafall og om enkelte informanter ikke oppfylte kravene. Det er dessuten viktig å ha god tid til transkribering og bearbeiding av datamateriale. Alle informantene godkjente formålet med intervjuet og ingen ønsket å klausulbelegge oppgaven.

Dataanalyse og Tolkning

I dette kapittelet ønsker jeg å redegjøre for tilnærming til dataanalyse, transkribering og tolkningsprosessen som er gjort i forbindelse med undersøkelsen.

6.1.8 Transkribering

Transkribering av intervjuene handler om å omforme dem fra muntlig til skriftlig form slik at de bedre egner seg for analyse. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver hvordan mengden som transkriberes og transkripsjonens form avhenger av materialets natur og formålet med undersøkelsen. Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i et forskerspørsmål og er induktiv, det vil si at all data som forekommer er av interesse. Derfor valgte jeg å transkribere alt som ble sagt, også mine egne oppfølgingsspørsmål. Siden intervjuet har en åpen karakter er det viktig å se hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt. Kvale og Brinkmann (2009) nevner noen sentrale valg som bør tas i forbindelse med transkripsjon av intervjuene; skal intervjuene transkriberes ordrett? Skal man ta med pauser og uttrykk som eh, ehm? Skal man formalisere intervjuene? Jeg valgte i min transkripsjon å ta med alle uttrykk og ikke formalisere dem, det vil si at jeg skrev på den dialekten som informantene hadde og brukte deres begreper og uttrykk. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker videre hvor viktig det kan være å skrive ned alt som blir sagt i forhold til tolkning. Fjerner man deler av svaret kan tolkningsalternativet forsvinne og i verste fall kan man ende opp med at utsagnet blir tatt ut av kontekst. Jeg transkriberte alle intervjuene selv, noe Dalen (2011) beskriver som en unik sjanse for forskeren til å bli kjent med datamaterialet. Det totale sidetallet med transkriberte intervjuer ble 52. Dette er et stort antall sider og det krevde nøyaktighet og mye arbeid. Mengden transkribert materiale er et resultat av det brede utgangspunktet undersøkelsen har.

6.1.9 Analyse og tolkning

Ifølge Dalen (2009) begynner fortolkningsprosessen i kvalitative forskningsintervjuer allerede når forskeren gjennomfører intervjuene, og denne prosessen vil fortsette helt frem til fremstillingen av datamaterialet. Koding og kategorisering kan beskrives på følgende måte: ”Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse. Kategorisering innebærer en mer systematisk konseptualisering” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). I denne undersøkelsen tok kodingen form av kategorisering. Det vil si at jeg dannet kategorier for flere av utsagnene og reflekterte over hva som var relevant og det som ikke var det. Dette ble gjort forut for en analyseprosess. Det var kategoriene som flest informanter fokuserte på som ble hovedfokuset i oppgaven.

Jeg hadde ikke mulighet til å bruke NVIVO programmet fordi jeg benytter Mac med OS-system og måtte derfor bruke Word. Jeg syns ikke dette ødela for tolkningsprosessen, men

krevde noe mer overblikk i behandlingen av materialet. Faktisk opplevde jeg å bli godt kjent med materialet fordi jeg ikke fikk noe gratis fra et dataprogram. Utsagn ble kategorisert og analysen gjort ut fra hva informantene fokuserte på i intervjuet. Kategoriene var ikke fastlagt på forhånd og datamaterialet styrte hvilke kategorier som ble dannet. De kategoriene og temaene som flest fokuserte på er de som gjenspeiles i tolkning og drøftingsdelen (se kapittel 7). Undersøkelsen tar utgangspunkt i en hermeneutisk forståelse av analyseprosessen. Hermeneutikk handler om tolkning av tekst og tekstforståelse. ”*Hermeneutikken som betyr ”læren om tolkning”, danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse. Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet*” (Dalen, 2011, s. 18).

En hermeneutisk forståelse av tolkning har i følge Kvale og Brinkmann (2009) ingen steg-for-steg inngang til analyseprosessen, men legger til rette for en helhetlig forståelse av menneskets væren. En tekst kan fortolkes på mange forskjellige måter ut fra hvem som ser på den. Transkriberte intervjuer er en nedskrevet tekst som forutsetter tolkningsprosesser når man utforsker meningen i intervjuene. Derfor gjør en forsker sine antagelser gjeldende i de spørsmålene han stiller til teksten. Denne distinksjonen er slik Kvale og Brinkmann (2009) ser det, med på å bestemme den etterfølgende analysen. Videre påpeker de at denne forskjellen mellom spørsmålstyper gjør seg gjeldende i forskerintervjuer.

Forskerintervjuene ble analysert i forhold til kategoriene som viste seg som relevante etter gjennomlesning og i forhold til the grand tour question, som informantene fikk tilgang til. Det viste seg at enkelte kategorier var mer relevante enn andre og ved videre gjennomlesning og analyse brukte jeg disse kategoriene for å systematisere utsagnene. Dette var veldig fint i forhold til om jeg hadde stilt gode utdypingsspørsmål slik at jeg søkte mest mulig fellesforståelse med informantene. Jeg tar likevel utgangspunkt i at en viss fortolkning må ligge til grunn. En induktiv utforskning av data betyr at man utforsker og kategoriserer data før man setter det endelige fokuset i oppgaven og at teoridelen fremtrer etter man har redegjort for funnene. Målet for tolkningen av utsagnene til informantene er såkalte tykke beskrivelser. Det var derfor viktig, så tidlig som mulig etter intervjuene å skrive ned tanker og erfaringer rundt situasjonen som kunne være med i presentasjonen av informantene. Dette beskrives ofte som umiddelbar kommentering og ansees som viktig for å fremme helheten ved materialet man analyserer. Casene i undersøkelsen vil ikke sammenlignes opp mot hverandre, men det vil påpekes om noe beskrives av alle informantene i undersøkelsen.

Triangulering er relevant i hermeneutikken, men det er også et grunnlag for å sikre validitet i ethvert forskningsprosjekt (se kapittel 6.6.4).

6.1.10 Induktiv analyse

Induksjon er en tilnærming som ofte forbindes med ”*Grounded Theory*”. En induktiv tilnærming til analyseprosessen vil si at man tar utgangspunkt i det empiriske datamaterialet (Dalen, 2011). På denne måten er det informantenes utsagn og fokus som danner utgangspunkt for analysen. Siden casestudier ofte er multimetodiske vil en induktiv tilnærming i denne undersøkelsen ta utgangspunkt i data som forekommer for videre å knytte analyseprosessen opp mot deres fokus. Forskerspørsmålet er i denne sammenheng så bredt at informantene selv kan sette fokus for intervjuet, og således fokuset for prosjektet.

Felles for alle former for induksjon er at vi slutter oss til noe som er ukjent og usett, enten dette gjelder slutninger om personers karakteregenskaper; slutninger om personer vi ikke har sett, men som tilhører en bestemt populasjon eller slutninger som generaliserer over tid eller situasjoner (Kvernbekk, 2002, s. 22).

En fordel ved induksjon er en slags minimalisering av forforståelsen til eget datamateriale, ikke fenomenet i seg selv. Det vil si at man i utgangspunktet ikke har noen mistanke om hva som forekommer i prosjektet, men setter klare rammer for hva man ønsker dypere innsikt i. Dette er beskrevet tidligere (se kapittel 6.4.1) hvor jeg redegjør for kriterieutvelging. I følge Dalen (2011) er målet med *Grounded theory* å utvikle ny teori. En kan benytte seg av en induktiv inngang til data uten å benytte *Grounded theory* som fundament, noe som er gjort i dette prosjektet. Man må ikke utvikle ny teori, men se om forekomne data og analyse stemmer overens med tidligere forskning på feltet. Siden evnerike barn er såpass lite beskrevet i Norge følte jeg det relevant å se om de data som forekommer stemmer med internasjonal forskning på feltet.

6.1.11 Triangulering

Mathison (1988) hevder at triangulering er en metodefri og designfri analyse av datamaterialet. Triangulering handler her om å benytte et bredt spekter av verktøy for å forstå datamaterialet. ”*Good reasearch practice obligates the reasearcher to triangulate, that is, to use multiple methods, data sources, and researchers to enhance the validity of reasearch*

findings” (Mathison, 1988, s. 175). Innenfor samfunnsvitenskaplig forskning vil en trianguleringsprosess være viktig i fortolkningen av datamaterialet. Det handler om det subjektive og det objektive, forskers forventninger og forforståelse. Vi må se alle kilder i lys av viktige forutsetninger hos oss selv og omvendt (Fuglset, 2006). Jeg var ute etter en mest mulig helhetlig forståelse av opplevelsen til informantene i oppgaven. Ved å gjøre en caseundersøkelse har man muligheten til å få frem tykke beskrivelser som baserer seg på hvordan flere aktører innenfor samme livsverden opplever situasjonen. Trianguleringen som ble gjort i dette prosjektet er i hovedsak mellom barn, foreldre og teori. Jeg kategoriserte utsagn og sitater, både fra foreldre og barn før jeg så om dette kan gjenkjennes i litteraturen eller om det krever nye beskrivelser. Målet med trianguleringen blir i så måte å sikre en best mulig forståelse av informantenes opplevelse av fenomenet, slik jeg ønsket å beskrive. Jeg skal i neste kapittel redegjøre for validitet og reliabilitet.

Validitet og reliabilitet

Validitet i kvalitativ forskning er både et omdiskutert og vanskelig tema. Man kan ikke direkte følge kvantitative validitetssystem for å sikre forskningen sin. Selv om enkelte vil hevde det er uinteressant å se på små utvalg og beskrive disse fordi man ikke kan bruke dataen til noe av større verdi, og resultatene ikke nødvendigvis kan gjenproduseres med større utvalg, er kvalitativ forskning viktig for å beskrive fenomener i sin detalj (Maxwell, 1992).

Reliabilitet handler om forskningsresultatene konsistens og troverdighet. Det har gjerne sammenheng med om resultatene av undersøkelsen kan gjenproduseres av andre forskere til andre tider. Blant annet vil spørsmål knyttet til intervjusituasjonen og om informanten ville svart det samme om man gjennomførte tilsvarende intervju senere. Dette kan sees i lys av hvorvidt forskeren stiller ledende spørsmål og om han/hun er flink til å stille oppfølgingsspørsmål som å be informanten å utdype ”meningen” ved sitt svar (Kvale & Brinkmann, 2009).

Validitet handler om hvorvidt en uttalelse har sannhet, riktighet og styrke. ”*Validitet i samfunnsvitenskapen dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke*” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Derfor bør det være overordnet for et hvert validitetsspørsmål knyttet til kvalitative undersøkelser om forsker har benyttet seg av en metode som reflekterer det forskeren ønsker å undersøke. Maxwell (1992) beskriver et mulig

validitetssystem for kvalitative undersøkelser. Han foreslår fem fokusområder for kvalitative forskningsprosjekt i refleksjonen over egen validitet: *Deskriptive validity, interpretive validity, theoretical validity, generalizability og evaluative validity*. Jeg velger å utdype tre av disse kategoriene med bakgrunn i designet i denne undersøkelsen synes det mest relevant å utdype deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet og generaliseringsverdien av kvalitativ forskning.

6.1.12 Deskriptiv validitet, fortolkningsvaliditet og generaliseringsverdi i kvalitative undersøkelser

Deskriptiv validitet handler i hovedsak om å stille spørsmål til forskerens egen rolle når det kommer til intervju situasjonen. Man må stille seg kritisk til om man har forstått det som ble sagt på riktig måte, om man ikke har fått med seg alt, om informanten mener noe annet med utsagnene enn det forskeren legger i det og om begrepene som benyttes er tilfredsstillende utdypet slik at både forskeren og informanten forstår dem tilnærmet likt. I tillegg til disse fremhever Maxwell (1992) transkriberingsprosedyren som viktig for den deskriptive validiteten. Hvis forskeren utelater eller hopper over deler av intervjuet i transkriberingen vil validiteten av utsagnene som senere brukes i fremstillingen synke. For å styrke den deskriptive validiteten kan forsker bevisstgjøre seg disse refleksjonen før intervjuet å stille oppfølgingsspørsmål og be informanten utdype meningsinnholdet i de forskjellige svarene. Begrepene forskeren benytter bør redegjøres for og utdypes på forhånd, slik at informanten også vet hva forskeren mener med dem. Det er viktig at forskeren redegjør for og er klar over sin teoretiske bakgrunn når han fortolker datamaterialet. All observasjon og transkribering er alltid til en viss grad teoriladet og forskerens bevissthet rundt egne refleksjoner er til god hjelp for å ivareta validiteten i prosjektet (Maxwell, 1992).

Fortolkningsvaliditet (*interpretive validity*) beskriver forskerens forsøk på valide fortolkinger av observasjoner, oppførsel og hendelser som er signifikante for den personen som er involvert i dem. Fortolkningsvaliditeten legger fokus på et bredt spekter av mulige situasjoner som forskeren må fortolke for å belyse sin problemstilling. Maxwell (1992) trekker meningsbegrepet lenger en dets direkte betydning: "*I include intention, cognition, affect, belief, evaluation, and anything else that could be encompassed by what is broadly termed the "participants perspective," as well as communicative meaning in a narrower sense*" (Maxwell, 1992, s. 288).

Det er komplisert for en forsker å sørge for god fortolkningsvaliditet fordi man fullt og helt ikke kan forstå det andre mennesket innenfra. En kan heller ikke forstå deres verden fullt ut. Søken etter å forstå og utdype usikkerheter knyttet til dette vil være med på å bevare en god fortolkningsvaliditet. Samtidig vil alle observasjoner og notater være relevant i forhold til fortolkningen. Målet med fortolkningsvaliditet er i følge Maxwell (1992) ikke å beskrive fenomener slik det fremstår for forskeren, men beskrive de best mulig i forhold til hvordan de fremstår for informanten, eller i dette prosjektet: De forskjellige casenes opplevelse av fenomenet. Han beskriver videre at siden ”mening” kan konstrueres ut fra et vidt spekter av muligheter, fortolkninger og aktører, derfor vil det være mest relevant for forskeren å belyse mening slik den fremtrer for den aktøren som er i søkelyset for undersøkelsen. Under hele intervjusituasjonen var jeg bevisst og ute etter at informantene skulle beskrive sin opplevelse i størst mulig grad uten påvirkning fra meg. Oppfølgingsspørsmålene ble stilt der det syntes relevant og hvor jeg hadde problemer med å forstå essensen av det informanten ønsket å fortelle meg. Dette sammen med intervjuene av foreldrene er med på å sikre best mulig forståelse og innsyn i informantens verden. Poenget er ikke at man som forsker er fortolkningsfri, men at man kan minske feiltolkningene ved å være spørrende, utdypende og kritisk, både til sin egen rolle og til hva som egentlig blir fortalt.

Begrepet generalisering (ytre validitet) er hentet fra kvantitativ forskning og mange forbinder det med store utvalg og statistiske fremføringer av datamaterialet (Dalen, 2011). Kvale og Brinkmann (2009) stiller spørsmålsteget ved om målet for kvalitativ forskning overhodet skal være å generalisere funnene slik at man kan lage lover om menneskers sosiale samvær. Det er heller ikke denne type generalisering man er ute etter i kvalitativ forskning. Det er likevel aktuelt i dette studiet å diskutere generaliserbarheten av kvalitative undersøkelser, særlig fordi det er benyttet case design. Designet som er benyttet i denne undersøkelsen er case study og det er nettopp i forhold til denne tradisjonen at generaliserbarhet ofte diskuteres. Diskusjonen går ut på om man kan generalisere funn fra en caseundersøkelse til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvis man ønsker å generalisere kvalitativ forskning mener Kvale og Brinkmann (2009) at man må stille seg spørrende til hvordan man skal generalisere. I kvalitativ forskning med et lite utvalg forsøker man ikke statistiske generaliseringer. Om forskeren forsøker å danne en teori på bakgrunn av undersøkelsen sin vil dette være en form for generalisering. I dette casestudiet vil den analytiske generaliseringen være mest hensiktsmessig å utdype.

”En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilke grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Dette baserer seg på analysen av likheter og forskjeller mellom de to situasjonene” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 266). Poenget er at man innenfor caseforskning har en mulighet til å sammenligne utsagn og opplevelse av samme situasjon på tvers av casene. Man forkaster ikke et case fordi det ikke stemmer overens, men kan peke på likheter. I en trianguleringsprosess som beskrives tidligere (se kapittel 1.5.3) vil noe av generaliseringen være å sammenligne casene innad, så mot teori for å videre se om dette også stemmer med de andre casene i forskningsprosjektet. Stemmer dette overens kan man undersøke om det korrelerer med andre caseundersøkelser innenfor samme tema, for eksempel: Skogen (2010) sin undersøkelse. Jo flere undersøkelser som har lignende resultater jo sterkere vil indikasjonene være. Denne generaliseringen er helt avhengig av hvor godt forskeren klarer å beskrive situasjonen og her er det da brukt ”tykke beskrivelser”. I det man hevder ”teorien” beskriver alle casene vil man i utgangspunktet ha gjort et forsøk på å generalisere. Det er en viktig logikk i samfunnsvitenskapen at det er mottager som bestemmer om funnene kan generaliseres ut fra validiteten i prosjektet og ikke forskeren selv som sitter med denne makten. Hvis en forsker erklærer at denne makten ligger hos han selv, vil validiteten automatisk forsvinne. Det skal nevnes at et overordnet mål for denne undersøkelsen ikke er et forsøk på å generalisere funnene. Beskrivelsene som kan forstås som generaliseringer er de som samstemmer med internasjonal litteratur og de som måtte samstemme med Skogen (2011) sitt forskningsprosjekt med samme fremgangsmetode som dette studiet.

Forskerrollen og etiske refleksjoner

Jeg ønsker i dette kapittelet å utdype et kritisk blikk på egen forskerrolle og beskrive de etiske refleksjonene som er gjort i forhold til prosjektet.

6.1.13 Forskerens selvrefleksivitet

Jeg har ingen tidligere erfaring i direkte arbeid med evnerike barn. Jeg har skrevet Bacheloroppgave om temaet og på denne måten opparbeidet meg et innblikk og litt forkunnskap om temaet. Forkunnskapen min knytter seg i hovedsak opp mot Bacheloroppgaven. I tillegg har jeg en generell interesse for evnerike barn, men har ingen annen erfaring fra området enn den litterære. Min egen forståelse av evnerike barn kommer

sterkest til uttrykk i definisjonen av gruppen. Det finnes mange definisjoner av evnerike barn en forsker kan støtte seg til. Min definisjon er på mange måter mer biologisk forankret enn den andre ville velge. Jeg forsøker derfor tidlig i teksten å redegjøre for forskjellige syn på elevgruppen slik at jeg ikke fremstår ueklektisk i min forståelse. Slik jeg ser det vil min egen refleksjon rundt dette være med på å kompensere for mine egne synspunkter, slik at de blir utelatt i teksten.

Forforståelse kan være et problem i et forskningsprosjekt og var til en viss grad med på å styre forskerspørsmålet mitt. En mistanke om at elevene ikke har det så bra i norsk skole var til stede før prosjektet startet med bakgrunn i de manglende beskrivelsene av elevgruppen. Jeg forsøkte å minimalisere feiltolkning, forforståelse og min påvirkning av intervjuene ved å benytte meg av en induktiv tankegang rundt temaene som dukket opp. Det vil si at jeg ikke benyttet meg av intervjuguide, men lot informantene snakke fritt og stilte mange og gode oppfølgingsspørsmål. Jeg var opptatt av å gjenkjenne min egen forforståelse slik at målet mitt var å motbevise mine personlige oppfatninger rundt temaene informantene tok opp. På en annen side hjalp kunnskapen min meg til å stille riktige oppfølgingsspørsmål og det var på mange måter lettere å forstå situasjonene som informantene beskrev. Jeg skrev ned umiddelbare kommentarer etter intervjuene hvor jeg særlig så på min egen rolle, slik at det ble lettere å identifisere områder hvor jeg styrte for mye eller kunne påvirke materialet. Det vil alltid være noe problematikk knyttet opp mot intervjuer som blir tolket av en annen person fordi du aldri fullt ut kan være sikker på at du gjengir det informantene egentlig mener i tolkningsprosessen. Likevel tror jeg min selvrefleksjon og kritiske blikk på egen tolkningsprosess, forkunnskap og analyse har vært med på å gjøre teksten bedre fordi det gjordet det mulig å bevisstgjøre hvilke tanker som var informantens sine og hvilke som var mine egne.

6.1.14 Ethiske refleksjoner

Som profesjonell person og forsker knytter det seg stort ansvar til hvordan man bearbeider, oppbevarer og behandler datamateriale. En må huske å anonymisere informantene om dette er en del av prosjektbeskrivelsen. Man kan betrakte informasjonsskrivet som en kontrakt. Kontrakten er like viktig for forskeren som informanten. I det informantene underskriver informasjonsbrevet stiller de seg åpne for at forskeren kan intervju dem og hente informasjon om deres liv. Man er pliktig via kontrakten til å ha en profesjonell holdning og

oppfylle ansvaret en har ovenfor informantene. Forskeren stiller seg pliktig til å ivareta informantenes interesse og informere om hva datamaterialet skal brukes til. Befring (2007) beskriver etikk og moralske vurderinger på følgende måte ”*Etiske vurderingar gir uttrykk for kva som er rett og gale, akseptabelt og forkasteleg, kva som er verdig og uverdig. Etikk blir dermed ein essensiell målestokk for vurdering av forskning så vel som av annan menneskeleg aktivitet*” (Befring, 2007, s. 54). Man må huske at fagpersoner har en makt over informasjonen de behandler. Denne makten er på mange måter forankret i den utdanningen de tar og de har derfor et særskilt ansvar for å overveie og ikke utnytte denne makten. Det kan både kaste dårlig lys over forskeren som person og instituttet man tilhører.

I dette prosjektet har de etiske overveiningene i stor grad handlet om bearbeidingen, oppbevaringen og fremstillingen av datamaterialet. Informasjonsskriv og utredningspapirer er ikke oppbevart på datamaskin, slik at det ikke kan bli frastjålet. NSD beskrev prosjektet som ikke meldepliktig. Noen som betyr at jeg ikke trengte noe videre godkjenning før jeg begynte intervjuene mine (se vedlegg 2). Selv om foreldrene i utgangspunktet kunne underskrive for barna spurte jeg likevel om alle informantene kunne lese gjennom informasjonsskrivet og signere om de ønsket å delta. Jeg føler at dette skapte en bedre relasjon fordi barna skjønnte at de var en veldig viktig del av undersøkelsen min og de forstod at jeg tok deres synspunkter på alvor. Alle papirene er anonymisert og bare meg selv og veileder har fått tilgang til papirene. Jeg forsøkte å utdype målsetting for prosjektet i størst mulig grad og var disponibel for å snakke om tema og andre eventuelle spørsmål etter intervjuene var gjennomført. Alle informantene fikk min e-post og mitt telefonnummer, slik at de kunne kontakte meg om de ønsket å trekke seg fra prosjektet. Etikk henger i følge Kvale og Brinkmann (2009) nøye sammen med de overveielserne og forberedelsene forskeren gjør. Blant annet står forskerens selvrefleksjon sentralt. Fremstillingen av datamateriale bør ikke inneholde et ideologisk bakteppe og man må forsøke å fremstille datamaterialet så ideologisk nøytralt som mulig. Jeg har gjennom hele metodekapittelet forsøkt å påpeke svakheter ved fremgangsmåten, datainnsamling og forskningsdesign. Jeg velger i neste kapittel å utdype noen svakheter og utfordringer knyttet til fremgangsmåten i prosjektet.

Svakheter i eget forskningsdesign

Hovedsakelig kan man stille seg kritisk til at jeg ikke har benyttet noe intervjuguide. Når man ikke benytter seg av intervjuguide vil dataforekomsten være ekstremt stor. Det kan derfor være vanskelig å skille viktig og uviktig informasjon. Min forforståelse om elevgruppen gjenspeiles til en viss grad i forskerspørsmålet. Det er forsøkt å kompensere for denne forforståelsen ved å analysere datamaterialet før kategorier og teori er redegjort for.

Bakgrunnen for valget av et åpent intervju uten guide er at elevgruppen er så lite beskrevet og en tanke om en induktiv analyse (se kapittel 6.6.3). Undersøkelser med casesdesign kan bli kritisert av enkelte fordi de prøver å generalisere kvalitative funn. Det forekommer sjelden eller aldri at et casestudie alene forsøker å generalisere funnene sine over til lover og regler for en gruppe personer. Det er hvis flere casestudier med samme utgangspunkt, datainnsamlingsmetode og fokus får tilnærmet like resultater at man kan diskutere en sammenheng. En kan stille seg spørrende til om generaliseringsverdi av kvalitativ forskning er en validitet som bør drøftes i denne oppgaven (se kapittel 6.7). Poenget med å ta opp dette validitets spørsmålet i denne undersøkelsen er at jeg gjennomgående har sammenlignet internasjonal teori med hvordan elevgruppen opplever skolen i Norge. Det kan derfor være interessant og påpeke likheter mellom landene og om noe av litteraturen kan overføres til dette studiet, eller om man må lage egne teorier og forståelsesmodellen for Norge. En kan stille seg undrende til at et eksplorerende, embedded singlecase ikke påpeker forskjeller hos intervjupersonene, men er mest opptatt av likheter. Valget av denne fremgangsmåter henger nøye sammen med en tanke om at likhetene er mest verdifulle for å forstå elevgruppen i sin helhet. Til slutt vil enkelte mene at multimetodiske design som caseforskning er svake fordi de ikke setter klare regler for fremgangsmåten i prosjektet. At et design er eklektisk og elastisk i bruksområder ser jeg på som en fordel, selv om det på enkelte områder kan være vanskelig å skille mellom de forskjellige fremgangsmåtene.

7 Presentasjon av informantene, tolkning og resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere tolkningen som er gjort i forhold til casene, informantene og resultatene i undersøkelsen. Resultatene vil løpende drøftes opp mot aktuell teori, eller teori som kan forklare temaene i undersøkelsen.

Presentasjon av informantene

Som presentert i metodekapitlet (se kapittel 6.4) oppfyller alle informantene kriteriene som er satt i denne undersøkelsen i henhold til høye evner. Det kan likevel være fruktbart å utdype informantgruppen i noe nærmere detalj. Informantene vil ikke beskrives så nøye at de kan gjenkjennes. Dette har sammenheng med etikken som undersøkelsen beror på, samt informasjonen som ble sendt ut på forhånd. For å sikre gode informanter kommer de fra et bredt geografisk område og har ikke kjennskap til hverandre. Både foreldre og barn er brukt som kilde for tolkning. Foreldrene anser jeg som helt vanlige norske foreldre. Alle informantene ble intervjuet hver for seg og foreldrene fikk ikke tilgang til å lese det barna sa og omvendt. Jeg anser dette som viktig i forhold til taushetsplikten man har som forsker.

Til sammen har jeg intervjuet fem voksne og fire barn, noe som resulterte i rikelig med informasjon. Jeg har mottatt utredningspapirer og enkelte brev fra skolen. Beskrivelsene som er mottatt fra foreldre, skole, utredningstjeneste tilsier at alle barna faller inn under betegnelsen høyt begavet eller evnerike. Flere av barna var i tidlig alder nysgjerrige og utforskende. Flere innehar høye evner til logiske resonnementer, sterke språkferdigheter og høy mestringsevne i diverse skolefag. Flere av barna lærte seg å lese i tidlig alder og brøt i positiv forstand med det som kan ansees som et normalt utviklingsmønster.

Drøfting og tolkning

Undersøkelsen er bygd opp som et embedded singlecasestudie med fire analyseenheter og ni informanter. Disse analyseenhetene er i denne sammenheng familiene. Informasjonen fra disse er behandlet som helhetlig (se kapittel 6.6.2). Oppsummerende dreier det seg om å ikke påpeke forskjeller hos informantene, men behandle informasjonen som helhetlig og man ønsker ikke å skille mellom hvilke informant som sier hva fordi dette synes naturlig i forhold

til min ønskede fremstilling. Jeg påpeker at om sensor ønsker tilgang til hvilke informanter som har sagt hva, i hvilket case, har jeg oversikt over dette i mine intervjuer. Teksten får bedre flyt når man ikke påpeker hvilke case og hvilke person som blir gjengitt. Informasjonen i tolkningsdelen kommer fra alle casene. Selv om undersøkelsen er embedded, løfter jeg frem enkeltsitater og utsagn for å beskrive kategoriene.

Som tidligere beskrevet (se kapittel 6.6.4) legger jeg til grunn en trianguleringsprosess og en induktiv tolkning. Trianguleringsprosessen vil gjenspeile seg i tykke beskrivelser som både tar utgangspunkt i informantens utsagn, litterære beskrivelser, tolkningen og drøfting rundt kategoriene. Det er lagt vekt på både barna og foreldrenes beskrivelser i analysen, men barna ansees som hovedinformanter. Blant annet fordi det er barnas opplevelse som reflekteres i forskerspørsmålet. Den induktive inngangen til datamaterialet i denne oppgaven går ut på kategoriene som er dannet og teorien som er benyttet for å belyse disse. Siden jeg ikke hadde noe intervjuguide lot jeg datamaterialet styre kategoriene som senere ble drøftet opp mot aktuell teori. Det vil si at informantene har styrt hvilke deler av sin opplevelse som skal være fokus i teksten uten at jeg som forsker har laget dette på forhånd. De kategoriene som gikk igjen flest ganger er de som i hovedsak blir presentert. Informantenes utsagn er uthevet med innrykk og kursiv, slik at det skal være oversiktlig å se hvor jeg gjengir intervjuene. Jeg beskriver også enkelte momenter fra intervjuet løpende, men gir klart uttrykk for at dette ikke er min mening, men informantenes utsagn og setter utsagnene i kursiv.

Resultater

Etter nøye gjennomgang av intervjuene har jeg kommet frem til følgende 8 temaer jeg ønsker å fremheve og drøfte i denne delen av oppgaven.

Tema 1: Bakgrunn for utredning og samfunnets forståelse.

Tema 2: Har skolen et problemfokus?

Tema 3: Underytelse og mangel på riktig stimulering

Tema 4: Behovet for å møte likesinnede

Tema 5: Foreldrenes følelse av stigmatisering

Tema 6: Det skolen faktisk gjør

Tema 7: En kamp mot systemet

Tema 8: Den individuelle lærerens makt og tilfeldighetene som avgjør

8 Evnerike barns og foreldrenes opplevelse av møte med skolen

Under denne kategorien vil jeg utforske den overordnede opplevelsen som informantene sitter med per dags dato av møtet med skolen.

Foreldrene beskriver en manglende forståelse for utfordringene som er knyttet til evnerike barn i skolen. Alle foreldrene har forsøkt å si i fra til læreren og skolen for å få tilrettelagt undervisning og forståelse for elevgruppen. Blant annet forsøkte en av mødrene som utredet barnet sitt i barnehagen om å ”være føre var” ved å kontakte skolen før skolestart.

Da hadde jeg snakket med skolen på forhånd og var veldig diskret med en sånn overgangspærme også fra den andre barnehagen til skolen, men jeg føler at det ikke ble tatt noe sånn veldig hensyn til da. Jeg ser jo på en måte deres poeng da, det er mange andre som også behøver mye.

Moren påpeker her en manglende forståelse og imøtekommenhet når det kommer til barnet. Skolens manglende imøtekommenhet førte til at hun begynte å tvile på utredningspapirene hun hadde fått av psykologen. Barnets prestasjoner gjenspeiler ikke evnenivået som testen indikerer. I følge Winner (2000) kan mangel på motivasjon og utfordringer, emosjonell og sosial ubalanse medføre at evnerike barn mister interesse og lærelyst. Moren beskriver likevel at hun har forståelse for at skolen ikke utformer tiltak. Dette kan tolkes som manglende kunnskap i skolen om elevgruppen som helhet, men også hvorfor de har behov for tilrettelagt undervisning. Dette underbygger på mange måter antagelsene om skolens manglende forståelse og vilje når det kommer til de evnerike barna.

Vi blir slått hånda av, da er det rullgardina ned med engang. Vi må jo bare ta litt og litt. Vi har jo prøvd å si i fra liksom, vi begynte der, at vi sa i fra, at sånn er det. Vi har referert til (foreldreorganisasjonen), vi har prøvd å si litt om dem, men det er veldig få som går inn å ser på. Det er akkurat som Martha forkynner om engler. Det er samme her. Det er litt det der, vi syns ungene våre er smarte, ingen ser på det som et problem. Du skal være fornøyd når ungen din er smart.

Enkelte av foreldrene beskriver blant annet hvordan de må legge skjul på hvorfor de ønsker tiltak rundt barnet sitt. De viser til at interessen og forståelsen rundt temaet er begrenset. Det

er både uheldig og sørgelig at skolen gjenspeiler en manglende imøtekommenhet når det gjelder elever med høye evner. På den andre siden kan dette vise til en viss samfunnsnorm om at disse elevene ikke finnes og/eller at de er supermennesker som kan sluke kunnskap og ikke har noe videre behov for tilpasset undervisning etter evner og forutsetninger. Jantelov er et begrep som står sentralt i Norge. Holdninger knyttet opp i mot at ”noen tror de er bedre en andre” kan være en risikofaktor i møtet med skolen og man skal være meget forsiktig med å tillegge disse holdningene hos barn og foreldre som ønsker hjelp. Dette ligner på funnene til Skogen (2010) hvor han beskriver indikasjoner på at det hersker en slags ideologisk begrunnet motvilje mot spesiell tilrettelegging for evnerike barn. Det er betenkelig at foreldrene føler de må ”legge skjul” på at barna er evnerike fordi de da blir ”slått hånda” av. Den manglende forståelsen kan også bunne i få beskrivelser av elevgruppen i utdanningen til norske lærere og spesialpedagoger.

Som beskrevet tidligere i oppgaven (se kapittel 5.4) kan det få store konsekvenser om skolen ikke har forståelse for barnas individuelle faglige behov. De litterære beskrivelsene på området er noe begrenset. Skogen og Idsøe (2011) hevder at situasjonen for evnerike i Norge er en sørgelig affære og at det gjennomgående er liten forståelse for elevene. Jeg er overbevist om at ingen skole ønsker å møte barn med manglende forståelse. Flere av elevene viser ingen direkte problemer, heller ingen store faglige styrker og det er derfor uforståelig for skolen at de trenger oppfølging. Tolkningen av tilpasset opplæring retter seg ofte mot de faglig svake.

Mönks og Ypensburg (2006) mener foreldre og lærere bør kunne sette seg ned å diskutere konstruktive løsninger som kan hjelpe barnet. Første steg i dette er at man anerkjenner de faktiske forhold. Det er utrolig viktig å at barna får oppfølging og muligheter for utvikling innenfor skolen. Konsekvensene av at man ikke følger de opp kan for eksempel være underprestasjon og avviksfølelse. ”*Det kan se ut til at mange elever av den grunn mister mulighetene til å utnytte sitt potensial for læring og utsettes for belastninger med til dels alvorlig mistriivsel*” (Skogen & Idsøe, 2011, s. 47).

Skolen skal være en arena som evner å ivareta den enkelte elevens behov og tilrettelegge for utvikling av evner og talent. Opplæringslovens §1-3 blir ikke nevnt fra lærerens hold og det ser ut som de stiller seg uforståelige til at denne delen av opplæringsloven gjelder barn med større forutsetninger enn andre. Buli-Holmberg og Nilsen (2005) refererer til en undersøkelse hvor de blant annet analyserte hvordan lærere brukte og tolket tilpasset opplæring. Sluttrapporten beskriver at 77% av lærerne føler eleven i noen eller stor grad har tilgang til å

velge oppgaver med forskjellig vanskegrad. Selv om det i mange tilfeller kan være vanskelig å ”slukke læretørsten” til evnerike barn, ser det ut som skolen ikke byr på tilstrekkelig læremateriale for den evnerike eleven.

Skogen (2010) henviser til hvordan en rektor brukte kap. 5 i opplæringsloven §5-1 *lov om spesialundervisning* for å gi ekstraressurs til en liten gruppe ressurssterke elever. Dette skapte en stor debatt fordi man argumenterte for at de ”flinke klarer seg selv”. Videre påpeker Skogen at dette kan reflektere en symptomatisk holdning i den Norske skole når det kommer til de spesielt begavede.

Tema 1: Bakgrunn for utredning og samfunnets forståelse

I følge Skogen (2010) har man tidligere fornektet evnerike barns eksistens i Norge. Man har sakte beveget seg mot større anerkjennelse av elevgruppen, selv om det er en meget lang vei å gå bør man være interessert i elevgruppen både i PPT, BUP og skolen. Flere av elevene i undersøkelsen har blitt utredet av andre grunner enn mistanke om høye evner. Dette er i seg selv betenkelig, fordi om elever blir utredet gjenspeiler dette gjerne vansker med tilpasningen i skolen eller andre former for atferdsproblemer. Edward (2009) viser til at samfunn som ikke har tilstrekkelig kunnskap og forståelse for elevgruppen tenderer mot å feildiagnostisere barn og/eller ikke se at barna har høye evner.

8.1.1 Tendens mot feildiagnose

Diagnosene som særlig er fremtredende er Aspergers syndrom og AD/HD. Dette kan sees i sammenheng med lærers kjennskap til normalutviklingen og spesialpedagogens kunnskap om de som befinner seg under, eller henger etter normalutviklingen, men lite, eller ingen kunnskap om de som utvikler seg raskere.

Blant annet kommer det frem i casene at en av elevene i undersøkelsen ble utredet med mistanke om aspergersyndrom. Moren gjengir opplevelsen rundt utredningen på denne måten:

Læreren lurte på om han hadde aspergers blant annet på grunn av at sjuttallene ble skrevet feil vei når de hadde matte, så det ble utredning mot asperger. Hvertfall,

samme det (..) fikk beskjed om at det ikke var noe galt med det hodet der. Han er jo veldig, veldig smart og kommer aldri til å trives på en vanlig skole.

Barnas fascinasjon for gjerne små og for andre rare emner kan ofte være utfordrende for forståelsen de møter i miljøet og blant lærerne. Kombinert med manglende forståelse for deres sosiale og emosjonelle utvikling kan føre til at en diagnose mot autismespekter blir satt.

Heldigvis hadde denne PPT-rådgiveren tilstrekkelig erfaring slik at evnene ble gjenkjente. Det er viktig at fagpersonalet har kunnskap om elevgruppen slik at man unngår feildiagnoser. Man kan selv tenke seg utfordringene knyttet til å sette i gang tiltak rettet mot asperger når eleven egentlig er evnerik. Det kan blant annet føre til nedsatt selvbilde og underprestasjon (Edwards, 2009).

8.1.2 Selvforståelse

En av de store fordelene ved utredningen er at barna får muligheten til å forstå seg selv. De evnerike barna kan ha et stort behov for å forstå hvorfor de alltid tenker annerledes og analyserer situasjoner på en annen måte enn medelever.

En av informantene i undersøkelsen beskriver blant annet hvordan han alltid hadde følt seg annerledes og slet emosjonelt de første årene på skolen. Han beskriver seg selv som hyperaktiv, men ikke ukonsentrert og at han ikke passet inn i den første skolen han gikk på. Etter mange emosjonelle opp og nedturer bestemte foreldrene seg for å utrede han. De mistenkte at noe ikke var så bra, men hadde ingen ide om høye evner. Han beskriver det som utrolig deilig at noen forklarte for han hvorfor han skilte seg ut. Ikke fordi han nå kunne være en smart bedreviter, men fordi han endelig forstod seg selv i relasjon til andre. Han fikk i mye større grad muligheten til å forstå seg selv og sine utfordringer. Moren beskriver han som en ny gutt etter utredning og skolebytte. Flere av barna i undersøkelsen beskriver lignende behov for selvforståelse.

Enkelte evnerike barn blir utredet for AD/HD. Det er ikke alltid man oppdager at barnet innehar høye evner. Utfordringen kan ligge i at enkelte karakteristikk ved evnerike barn kan oppfattes som hyperaktivitet, for eksempel underytelse eller evnerike barn som liker å bevege på seg (Edwards, 2009). Læreren kan oppfatte karakteristikk som høyt energinivå og et stort ønske om å svare på spørsmål som hyperaktivitet. Trekkene som er beskrevet ovenfor kan lett oppfattes som problematisk og være utgangspunkt for en utredning, særlig når man ikke har

kjennskap til elevgruppen. Enhver utredning har visse forkunnskaper, blant annet via rapporter fra skolen. Hvis disse utelukkende indikerer ADHD kan det være vanskelig å se evnene. Den eneste måten å unngå feildiagnoser er å øke kunnskapen på feltet. ”*Teachers should become more knowledgeable about those who are gifted and those who have ADHD. This could occur through participation in pre-service gifted tertiary programmes or through professional development within a school*” (Edwards, 2009, s. 40).

Evnerike barn kan ha generelle lærevansker, spesifikke språkvansker og/eller ADHD, men, ingen av elevene i dette utvalget har disse utfordringene. Barn med autismspekter og/eller andre gjennomgående vansker og høye evner på enkelte områder kalles for dobbelt eksepsjonelle (twice exceptional) og er nøye omtalt i særlig amerikansk litteratur (Assouline, Foley & Whiteman, 2010). Problemet er at utredninger mot vansker kan avlive den lille motivasjonen barna har i skolen. Hvis barna i utgangspunktet føler seg annerledes vil en feildiagnose eller utredninger rettet mot AD/HD og Autisme være meget vanskelig å takle. Barna har likevel et overordnet behov for å forstå seg selv. En utredning med det rette utgangspunktet og kompetente testledere vil kunne hjelpe elevene med selvfølelsen. I følge Leyden (2002,) er det essensielt at evnerike barn så tidlig som mulig får muligheten til å lære om seg selv og samfunnet, slik at de danner gode relasjoner til omverdenen.

Tema 2: Har Skolen et problemfokus?

Jeg vil i denne delen av teksten utforske hvordan det kan virke som skolen på enkelte områder er problemfokuserende i møte med foreldrene og barna i undersøkelsen.

Den Norske skole legger til grunn et inkluderingsprinsipp. Det vil si at skolens hovedoppgave er å sørge for at alle elever uansett form og potensial føler seg ivaretatt og inkludert i undervisningen. Skolen skal forebygge sosial og faglig neglisjering, samtidig som de sørger for lærelyst og utvikling for elevene. Jeg vil i følgende del utforske om skolen har et problemfokus i møte med evnerike barn.

8.1.3 Fokus på andre vansker

Følgende står blant annet uttrykt i st.meld. nr.30 (Kunnskapsdepartementet, 2004):

En betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats. Den enkelte skal møtes på sine egne vilkår og utfordres gjennom oppgaver, arbeidsmåter og samværsformer som gir rom for positive erfaringer, utvikling av selvtillit og tro på egne evner. (st.meld. nr.30, 2004)

Jeg tolker det som om foreldrene opplever skolen som problemfokuserende i møte med dem og barna. Det kan synes som skolen har et gjennomgående problemfokus i møte med elevene. Det kommer klart frem av materialet at forståelsen og viljen er begrenset hos lærere og administrasjon i alle casene som er undersøkt. Særlig ved de tidligste møtene med skolen.

Det som var første klasse da, han hadde, han selv og skolen hadde ganske mye fokus på det han ikke kunne, for eksempel dette her med motorikk eller finmotorikk og det at han ikke klarte å skrive og sleit med det. Samtidig som han ikke fikk lov til å utfolde seg eller gå videre på det som interesserte han.

Ut fra hva moren her beskriver, virker det som skolen ikke var videre interessert i hva hun sa. Den aktuelle skolen valgte i stedet å påpeke de utfordringene eleven hadde og fokuserer heller på problemene knyttet til eleven fremfor å stimulere lærelysten og hans faglige utviklingsmuligheter.

I følge Skogen og Idsøe (2011) kan mangelen på å bli sett og akseptert for sine særegenheter ende med at evnerike barn mister motivasjonen, entusiasme, kreativitet og i enkelt tilfeller søke tilflukt i andre lite konstruktive miljøer, som for eksempel i kriminelle gjenger.

8.1.4 Læringskapasiteten et problem for læreren

Mange evnerike barn har en ekstrem lærerlyst og læringskapasitet. Det ble blant annet foreslått fra hjemmets side at barna skulle få litt mer utfordring i matte og engelsk, slik at de aktuelle elevene slapp å jobbe med oppgaver som de for lengst hadde skjønt. For eleven jeg her trekker frem resulterte det i at han ble satt ut på gangen med mattebok for to trinn over.

Nei, altså. Det var spesielt i 4. og 5. så gjorde ikke læreren noen ting for å gi meg noe ekstra og da fikk jeg vel, spesielt i matte da, for det er best i. Da fikk jeg bare

matteboka også måtte jeg lære meg selv. Det var vel verstefall to trinn over. Ingen undervisning, ingen oppfølging heller. Jeg synes jo ikke det er bra i det hele tatt. Ja, at jeg måtte ta ansvar. Altså skal man jo som kjent ta ansvar for egen læring, det er jo det skolen legger opp til, men ikke på den måten at man må lære seg alt selv, da trenger man jo ikke skolen i det hele tatt. Læreren orka ikke, Jeg vet ikke om hun ikke hadde kapasitet eller hva det var som gjorde det, men at jeg bare burde bli fjerna, sånn at de kunne holde på med sitt og de andre.

Elven snakker her om frustrasjonen sin over hvordan læreren og skolen imøtekommer hans behov. Han påpeker også en stor utfordring som kan oppstå i bindingsleddet mellom ungdomsskole og videregående. Mange av disse elevene kan ha behov for å følge videregående undervisning om ikke universitetsfag. Det er få lærere på ungdomsskolen med tilstrekkelig faglig kunnskap til å stimulere elevenes faglige nivå.

Det reflekterer en gjennomgående holdning til elevgruppen om at de klarer seg selv. Læreren uttrykte i tillegg at han ikke var så god i engelsk, og hun påpekte dette ovenfor moren som en måte å ta igjen på. Eleven går i dag 2 trinn over sin klasse i engelsk, og mest sannsynlig var han ikke så dårlig. Han har holdt motivasjonen oppe og lært seg nye ting er ved å dyrke interessen for matematikk, engelsk, bøker og musikk utenfor skolen. Moren reflekter blant annet over at dette mest trolig har reddet han. Evnen til selvdrevenhet er signifikant for at denne eleven har overlevd skolen frem til nå. Han velger å akseptere hvordan skolen har behandlet han og møter trofast opp, følger undervisningen og takker for den hjelpen han eventuelt mottar. Dette tegner på mange måter et annet bilde av evnerike barn enn det enkelte i samfunnet generelt har.

Forhåpentligvis er ikke den manglende oppfølgingen og tilretteleggingen bevisst fra lærerens side. Det forekommer i alle casene at skolen særlig i tidlig alder behandler barna som et problem i stedet for å løfte frem deres ressurser. De kan som nevnt ovenfor bli plassert på gangen eller skolen fokuserer på kompetanseområder som de anser som manglende hos eleven. Plasseringen av eleven på gangen gjør noe med selvfølelsen. Fremfor å applaudere og stimulere hans evner velger skolen å behandle han som en utfordring og han føler seg annerledes og som et avvik i undervisningssituasjonen. Motivasjonen synker og skolen blir et sted man må være og hvor man ikke lærer noen ting. Mangel på utfordringer gjør at man kan tilegne seg uheldige læringsstrategier hvor en ikke gjør mer en det man må og fordypningen og lærelysten stimuleres utenfor skolearenaen.

Disse beskrivelsene av hvordan skolen opptrer og behandler barn med særskilte evner, talenter og forutsetninger bekrefter tidligere antagelser vi hadde gjennom tidligere norske undersøkelser og internasjonal teori på området. Blant annet formulerer Skogen & Idsøe hvordan foreldrene og et evnerikt barns møte med skolen utfoldet seg på følgende måte: ”Foreldrene fikk nærmest inntrykk av at hjelp og støtte til ekstra flinke ble betraktet som uheldig elitisme – på grensen til fascisme” (Skogen & Idsøe, 2011, s. 53). For foreldrene i undersøkelsene blir betraktningene rundt jantelov og uheldig elitisme både fjernt og uforståelig. For dem handler det om at barna skal få den støtten og opplæringen de har krav på som elev og den respekten de har rett på som mennesker.

Likevel viser de til en ofte lang kamp mot systemet hvor det er foreldrene som sørger for at noe til slutt skjer (se kapittel 8.8). De må ”bake inn” tiltakene, det vil si, de ber i utgangspunktet om tiltak for vansker i håp om at barna skal få hjelp. Det er sørgelig at deres opplevelse av skolen på mange måter bekrefter Moon og Rosselli (2000) sine antagelser om vestlige egalitære samfunn og hvordan de ikke viser noe videre interesse eller forståelse for denne elevgruppen, og opplever ønsket om satsing og opplæring av barna som en uheldig utvikling mot en elitetankegang. Utfordringen ligger ikke nødvendigvis i enkeltlærerens individuelle oppfattelse av elevgruppen, men i en samfunnsnorm om at støtte til denne elevgruppen er uheldig i et samfunn som det norske.

En av elevene i undersøkelsen fikk til slutt tilstrekkelig utfordring for sitt evnenivå i et av fagene, men ikke i regi av den ordinære skolen. Han står opp tidlig en dag i uken og møter en doktorgradsstudent ved et universitet i Norge hvor han jobber med matematikk. Moren beskriver denne ordningen som helt fantastisk. Han står opp tidlig og er full av energi. Endelig får han utfordringer og møter likesinnede, noe skolen i tilstrekkelig grad ikke har bidratt med. Behovet for å møte likesinnede og andre evnerike og/eller voksne mennesker barna kan diskutere med og som forstår deres posisjon og analyse kan ofte være godt for elevene. Beskrivelsen viser hvor langt over gjennomsnittet elevene faktisk kan være. Den aktuelle gutten går på ungdomsskoletrinnet og har få problemer med å diskutere matematikk med en doktorgradsstudent.

Tema 3: Underytere, mangel på riktig stimulering

Under denne kategorien vil jeg utforske mulige årsaker til at enkelte av elevene underpresterer i skolen og/eller ikke viser gode prestasjoner.

8.1.5 Mangel på faglig stimulering og forståelse

Da jeg spør om hvordan moren til et av de yngste barna i undersøkelsen synes barnet hennes har utviklet seg etter at han begynte på skolen beskriver hun lite utvikling. Han kunne halve alfabetet da han var to år og var veldig flink på flere forskjellige områder. Han er blant annet særdeles interessert i elektrisitet og har som liten gutt overrumplet moren med spørsmål som: *Hvor kommer skyene fra og hvorfor er det årstider, og vann på jorda?* Nysgjerrigheten og motivasjonen tok gradvis slutt etter at skolen begynte. Eleven har påvist særdeles høye evner på et generelt plan og usedvanlig høyt innenfor problemløsning. Etersom skolen har gått sin gang i noen år opplever moren at motivasjonen er totalt borte. Han utmerker seg på ingen måte faglig og vil ikke gjøre lekser.

Denne nysgjerrigheten på eksistensielle fenomen og lærelysten kjennetegner begavede barn i tidlig alder, i tillegg til rettferdighetssans, høye krav til egen prestasjon og ekstremt rask utvikling (Skogen & Idsøe, 2011). Utfordringene ligger i at nysgjerrigheten må stimuleres med svar, og lærelysten med utfordringer, hvis ikke kan de enten tilegne seg uheldig læringsstrategier eller rett og slett ikke gidde å jobbe med skole fordi det er kjedelig og kunnskapen de lærer har de for lengst tilegnet seg. Peterson, Ducan og Canady (2009) påpeker at negative skoleopplevelser i høyeste grad kjennetegner evnerike barn som underpresterer. De peker på at et av de gjennomgående funnene i deres undersøkelse var at så lenge barna fikk utfordringer knyttet til skolen og skolen var villig til å gi de akademiske utfordringer kunne de prestere i forhold til sitt anlegg, om de ikke allerede hadde rotet seg bort i andre negative påvirkninger. Påvirkningene beskriver de som *livshendelser* (Peterson, et al. 2009). Dette kan omhandle dødsfall i nærmeste familie eller andre signifikante emosjonelle påvirkninger. En glemmer fort sammenhengen mellom faglig tilrettelegging og, sosial og emosjonell trivsel. Får barna god undervisning på sitt nivå er det stor sannsynlighet for at den sosiale og emosjonelle trivselen stiger.

Evnerike barn kan være overfølsomme for emosjonell påvirkning. Det er derfor utrolig viktig at man er var for slike signifikante hendelser i deres liv. Det kan virke som vårt ekstreme

fokus på sosial tilfredsstillelse av elevene i skolen kommer i feil rekke. Man bør heller fokusere på faglig stimulering for disse elevene fordi mangelen på faglig stimulering skaper sosiale og emosjonelle utfordringer for barna.

Det kan være mange grunner til at evnerike barn underpresterer (se kapittel 5.5). Deres ekstreme kognitive utvikling står ofte i motsetning til deres emosjonelle. Måten man takler emosjonelle utfordringer på knyttes ofte opp mot erfaring, mens den kognitive utviklingen i stor grad er medfødt og kan stimuleres tidlig. Det handler om hvordan man ser, analyserer og gjennomskuer verden. Flere av informantene i undersøkelsen beskriver at skolen har vært hemmende for deres utvikling og skoleferdigheter.

Det er særlig to kategorier det synes som informantene løftet frem som viktige for deres trivsel og mulighet til å lære på skolen i tillegg til mangel på faglig utfordring. Emosjonelle forstyrrelser og sosiale utfordringer.

8.1.6 Emosjonelle utfordringer som mulig årsak til underprestasjon

Det er i utgangspunktet lett å fokusere på den faglige delen av underprestasjon hos evnerike barn, den er også meget viktig og ofte en trolig årsak til de sosiale og emosjonelle utfordringene. Det er viktig å utdype bakgrunnen for at elevene presterer under sitt evnenivå. Det fremkommer i intervjuene at barn med høye evner kan stå ovenfor store emosjonelle utfordringer i møte med skolen. Dette kan knytte seg opp mot manglende forståelse for seg selv, behov for at andre og særlig læreren forstår dem, ansvarfølelse ovenfor andre svakere barn og behov for å møte likesinnede og/eller en diskrepans mellom emosjonell og intellektuell utvikling. Flere av informantene følte seg ikke tilpass i omgivelsene på skolen. Man kan løfte frem mangel på forståelse av læreren og seg selv som vanskelig.

8.1.7 Rigiditet

Deres høye kognitive utvikling og forståelse og analyse av situasjoner gjør at de lett kan gjennomskue læreren og kan til tider også føle ansvar for å si i fra eller påpeke dette ovenfor de voksne (Skogen og Idsøe, 2011). Problemet er at dette kan oppfattes som frekt og kan føre til at læreren setter seg selv i forsvarsposisjon.

Blant annet havnet barnet i en krangel med læreren hvor han resonerte over sine argumenter til læreren og fikk beskjed om at *han umulig kunne ha forståelse for slike sammenhenger i*

hans alder. Da krangelen eskalerte og eleven ønsket å fremme sine poenger ovenfor læreren valgte hun å *slenge døren i ansiktet på eleven* fremfor å ha en konstruktiv diskusjon med han. Flere elever i utvalget beskriver blant annet hvordan lignende reaksjoner har ført til at de mister respekt for læreren og ønsker ikke å høre på hva de sier.

Det er noe av det som kan være problematisk da, at han blander seg. Ja. Det har jo hendt at han faktisk har klart å argumentere lærere i hjel også på noen regler på skolen og det er jo litt. Det kan man være litt stolt av også, men det gjør jo at lærerne også føler seg. Læreren må føle seg trygg nok på seg selv og ikke angripe.

Eleven kan miste tilliten til læreren og utvikle rigide atferdsmønstre i møte med undervisningssituasjonen. Dette fører igjen til at de ikke får noe særlig ut av opplæringen som skolen tilbyr. Læreren på sin side kan oppfatte elevene som problematiske og lite konstruktive i klasserommet.

8.1.8 Ansvarsfølelse

Skogen og Idsøe (2011) hevder begavede barn ofte har høy empati ovenfor andre medelever og ofte ønsker å ordne opp i uheldige situasjoner. I Noen beskrivelser informantene gjør kommer det blant annet frem hvordan det går med så mye tid på skolen til å beskytte og ivareta andre elever at mulighetene for læring minsker drastisk. De gjennomskuer lærere som ikke bryr seg og har gitt opp inspektørens kapasitet til å avverge uheldige situasjoner i skolegården. Flere av barna velger derfor å ordne opp selv. En av informantene beskriver det på følgende måte:

Jeg tar tak i ting mange ganger når læreren ikke har gjort de ja. Jeg føler at skolen skal være et trygt sted for alle. Om man skal gjøre sånne ting får man gjøre det etter skolen, men helst ikke i det hele tatt. Skolen skal være et trygt sted så man ikke gruer seg til å gå dit. Dette gjør at skolen minsker læringskapasitet og gjør at barn ikke yter fullt på skolen.

Han beskriver en stor frustrasjon over at han ikke blir trodd av lærerne og føler derfor at den eneste muligheten er å gripe inn selv. Dette fører han ofte ut i emosjonell ubalanse og han opplever at ingen tror på han eller er villige til å høre hans side av saken. Denne ansvarsfølelsen ovenfor andre svakere elever beskriver flere av elevene. Blant annet fører det

til problemer sosialt og at de andre elevene synes de bryr seg mye og behandler de derfor dårlig.

Noen ganger så blir det tatt tak i, men det må absolutt være som læreren skal ha det. For eksempel noen lærere ignorerer ting, de bare prater sammen og gidder ikke høre. Det skjedde noe for et par dager siden, da måtte jeg gå helt opp i ansiktet på dem for at de skulle høre. Det er helt vanvittig at de ikke gidder å reagere, han ene brakk armen.

Evnerike barn tenderer til å gjøre ansvar som egentlig ligger hos den voksen til sine personlige agendaer. Sammenhengen mellom viljen til å hjelpe andre, større evne til å analysere sosiale situasjoner og høy ansvarsfølelse fører ofte til at de påtar seg en voksenrolle og sliter med å finne andre elever de kan omgå på en konstruktiv måte. Ikke fordi de har vansker med å omgå andre sosialt, men fordi de rett og slett er høyere utviklet og anser mange av mønstrene som barn på deres egen alder samhandler gjennom som feil eller som destruktive.

En kan sammenligne den overnevnte problemstillingen med de samme utfordringer som normale barn står ovenfor. Visse forutsetninger må være til stede for at læring skal forekomme, også hos de evnerike. De fremhever noen grunnbehov, blant annet sosiale, emosjonelle, psykologiske og en generell trygghet. Barna har behov for at miljøet inkluderer dem, har forståelse for dem og at de føler seg rettferdig behandlet. Konsekvensene av at disse premisene ikke er til stede kan blant annet være psykologiske vansker og utfordringer knyttet til prestasjoner på skolen (Coleman & Cross, 2000).

For to av elevene i undersøkelsen endte det i skolebytte. De har det mye bedre på den nye skolen hvor de føler en mye bredere forståelse fra lærerens side. De føler seg inkludert i et miljø som er opptatt av at de skal ha det bra og setter pris på hva de har å si. En av dem beskriver ikke situasjonen som perfekt, men er fornøyd med hvordan det er i forhold til tidligere. Informanten har endelig blitt trygg på seg selv om føler nå at han har energi til å yte på skolen.

Utvikling og aksept er på mange måter en gjensidig prosess. Jeg tolker hans utsagn som et uttrykk på en manglende aksept fra skolen og han utviklet på denne måten en negativ opplevelse av skolegangen. Dette førte til manglende motivasjon og lite prestasjon i forhold til deres nivå. Et interessant moment er at eleven nå etter at lærer, foreldre og skolen har

samarbeidet om forståelse, faglig tilrettelegging, sosial og emosjonell forståelse yter etter beste evne og er meget fornøyd med skolehverdagen. Han har lært seg strategier for hvordan han takler og trekker seg unna uønsket sosial atferd. Likevel beskriver han hvordan det i enkelte situasjoner ikke er rom for å trekke seg unna og at han må ivareta andres og egen interesse. Særlig om læreren feilunderviser eller om han ser mobbing og diskriminering av andre elever.

I følge Mönks og Ypenburg (2006) er det en typisk tankegang i skolen at man retter forventningene om tilpasning til eleven og glemmer skolens ansvar for å tilpasse seg. Hvis evnerike barn tilpasser seg skolen vil de faglig sett underprestere. De uttrykker videre hvordan denne tilpasningen må være en gjensidig prosess og barnet må føle seg sett i denne prosessen. Det skal poengteres at denne tendensen sannsynligvis er større i Norge og andre skandinaviske land enn i vestlige og asiatiske land på grunn av vår utdanningspolitiske og samfunnsideologiske utgangspunkt.

8.1.9 En diskrepans mellom emosjonell og intellektuell utvikling

Det kommer frem i undersøkelsen hvordan elevenes indre tankegang ofte kan være ødeleggende og forstyrrende for konsentrasjonen og prestasjonene på skolen. Informanten jeg trekker frem for å illustrere denne kategorien er ekstremt velformulert, 11 år gammel. Jeg ble litt overrumplet over hvordan en så ung gutt kunne bruke og beherske såpass avanserte begreper som han benyttet. Han kan gå dagevis uten søvn når han først henger seg opp i noe. Grublingen er ofte knyttet til eksistensielle fenomen et eksempel han brukte mye tid på å tenke gjennom er terrorhandlingene den 22. juli eller fascinasjonen over elektronikk og hva det ”*egentlig er*” og hvordan det ”*egentlig fungerer*”. Særlig vanskelig for han er det å akseptere at vi eksisterer. Vår eksistens er som i filosofisk forstand umulig å forklare og fremkommer som et av de eldste filosofiske spørsmålene i menneskets historie. Selv godt voksne mennesker kan bli overrumplet og fanget av slike eksistensielle filosoferinger. Han blir ofte så opphengt i disse grublingene at han ikke er mottagelig for informasjon på skolen eller andre steder. Det påvirker han psykisk og det kan være vanskelig å takle at ingen har noen svar. For foreldrene blir det på mange måter umulig å forklare disse spørsmålene.

Forskjellen på en elev på 11 og voksne mennesker er voksnes erfaringsbaserte kunnskap Tanker som ”sånn er det bare” og ”dette får jeg ikke noe svar på” gjør oss i stand til å legge fra oss slike grublinger. Yngre barn har ikke disse erfaringsbaserte knaggene og henge ting

på. De har heller ikke evnen til å forstyrre seg selv med å for eksempel gjøre noe annet eller tenke på noe annet. Foreldrene beskriver hvordan de sjelden klarer å svare på spørsmålene fordi spørsmålene ikke alltid har et svar. Da jeg spør om han får noe hjelp til å finne svarene på skolen eller har noen mekanisme for hvordan han takler dem svarer han følgende:

Nei, egentlig ikke. Egentlig overhodet ikke, for ingen klarer å hjelpe med de spørsmålene. Du kan tenke på dem som et puslespill du har i hodet som du bruker så vanvittig lang tid på å løse. For en stund siden hadde jeg flere søvnløse netter og grublet, plutselig klarte jeg å løse puslespillet og brikkene falt på plass. Jeg tenker alt for mye.

Han syns det er fascinerende og spennende å tenke på disse sammenhengene. Han beskriver samtidig hvordan han sjelden har ressurser til å jobbe med skolen når han er opphengt i disse ”grublingene” og kan både bli skremt og trist av enkelte svar han eventuelt kommer frem til. Skolen er kjedelig for han og byr ikke på noen svar eller lignende utfordringer. Samme elev utropte seg som en vitenskapsmann da han var 10 år gammel og *syns troende mennesker er naive, ettersom bare vitenskap etterprøves og forsvareres som etterprøvable*.

Her vil et eksempel på akkurat de utfordringene som er beskrevet ovenfor utdypes. En annen av elevene var dypt fascinert av fysikk, kvantemekanikk og universet som helhet. På grunn av min egen interesse for temaet kunne jeg være med å diskutere noen av temaene. Vi vandret fort inn på en samtale om flere dimensjoner, noe som en teori innenfor kvantefysikk tillater, denne teorien heter ”string theory”. Informanten påpekte at en konsekvens av ”string theory” er at flere universer finnes, og vi finnes flere ganger i disse forskjellige dimensjonen. Altså din fysiske og mentale form er reproduisert uendelige antall ganger i uendelig antall universer som befinner seg i andre dimensjoner og utenfor våre observasjonsmuligheter. Jeg merket fort at jeg kom noe til kort i diskusjonen rundt fysikk, men forstod fascinasjonen for disse uforklarlige fenomenene. Poenget blir her at en direkte konsekvens av dette kan tolkes som at du, og verden er et meningsløst sted. Disse tankerekkeene kan beskrives som et slags uendelig, for å bruke hans betegnelse *sorthull*, som det ikke finnes noe svar på. Hovedpoenget med denne beskrivelsen var ikke å fremheve universet som et meningsløst sted, men heller å vekke en forståelse for hvor vanskelig problemstillinger både foreldrene og eleven kan stå ovenfor.

Det er vondt å se. Eller at de ikke skjønner seg selv ja. At dem blir deprimerte og sånn, for eksempel var guttene sånn: hvorfor skal vi stå opp, er det noe vits? Ofte skal er

barn opptatt av å kle på seg, ordne seg på håret og sånn, dem er ikke det. Dem sier: hvem bryr seg liksom?

Det er vanskelig å oppleve verden som et meningsløst sted for barn og det kan føre til store emosjonelle påkjenninger om ingen hjelper dem med å takle disse spørsmålene. Begge former for emosjonell ubalanse kan i ytterste konsekvens føre til dype depresjoner og i enkelte tilfeller føre til selvmord. Man kan tenke seg at elever med slike utfordringer vil ha stor nytte av å lese og lære om fenomenene. Hvis barna får muligheter til å møte voksne de kan diskutere disse tingene med på et konstruktivt og faglig plan, vil det være fruktbart.

Oppsummert beskriver norsk litteratur i liten grad akkurat denne delen av undertrykkelse og emosjonelle utfordringer. Mueller (2009) mener at denne type underprestasjon henger nøye sammen med evnerike barns perfeksjonisme og overutviklede intellekt. Perfeksjonismedelen henger sammen med barnas ønske om svar, svar på alt mellom himmel og jord. De legger sjeldent fra seg spørsmålene før disse svarene fremkommer og har vanskelig for å akseptere at de ikke finnes. Blant annet eksistensielle spørsmål er utfordrende, men også skolefaglige spørsmål og sosial selvrefleksjon. De overutviklede intellektuelle ferdighetene gjør det mulig for dem å filosofere og forstå problemstillinger som er langt over deres aldermessige utvikling og opplevelseshorisont. Konsekvensene av dette er i ytterste grad depresjon, undertrykkelse og manglet tro på egne evner. Konfliktene med medelever, lærere og i enkelte tilfeller foreldre er stressende og emosjonelt utfordrende. Barna har større evne til å selvreflektere og får derfor problemer med selvforståelsen og selvfølelsen (Mueller, 2009). Når barn som kan alfabetet og gangetabeller i barnehagen begynner i skolen blir skolen på mange måter et kjedelig og uutholdelig sted med repetisjon av tidligere ervervet kunnskap. Dette kan føre til uheldige arbeidsvaner og strategier hvor elevene ikke gidder å gjøre noe som helst og velger heller å tilpasse seg gjennomsnittet.

8.1.10 Elevenes sosiale opplevelse av skolen

Ut fra tolket materiale i undersøkelsen kan det synes som begavede barns sosiale opplevelse i skolen også er en viktig faktor som kan forklare undertrykkelse.

I tillegg til ansvarsfølelsen ovenfor andre elever og emosjonelle utfordringer knyttet opp mot intellektuell utvikling står enkelte av elevene ovenfor visse sosiale utfordringer i skolen. I flere av casene beskriver foreldrene at særlig misforståelser og sosial krasj med medelever har

vært en utfordring. Det er ikke alltid de andre elevene forstår barna, fordi de har en annen inngang til sosiale situasjoner enn andre elever. En av elevene bekrefter de at han følte seg mobbet og holdt utenfor fellesskapet på den første skolen han gikk på. En god beskrivelse av de sosiale utfordringene barna står overfor er at de ikke passer inn. Dette kan ha sammenheng med visse oppfattelser samfunnet har av elevgruppen, men også hvordan de analyserer verden rundt seg og at skolen på mange måter er tilpasset gjennomsnittet. Dette gjelder særlig faglig, men også sosialt.

Når det dem får oppgaver dem synes er håpløse, så gidder dem ikke. Jeg vil si litt om det der med smarte barn, alle har ett bilde av hva et smart barn er. Flink på skolen og da skal du klare å løse oppgaver, slik som dem du har sett på tv liksom. Rainman liksom, det skal være noe helt fantastisk, som du kan lage en film om liksom. Det finnes jo grader av det også også de. De tenker annerledes og sånn. Vi vet at vi ikke har noen genier liksom, men de er annerledes og tenker annerledes. De passer liksom ikke inn.

Foreldrene beskriver her barna sine og deres sosiale opplevelse på skolen. Det er interessant at de er så ydmyke i forhold til evnene deres. De beskriver ikke barna som noen genier og vet godt at barna har utfordringer knyttet til enkelte områder. Utfordringene i den norske skolen er ofte at barn som ikke passer inn utredes mot lærevansker eller sosiale vansker.

De aktuelle foreldrene har hatt utallige møter med skolen og uttrykt bekymring knyttet til barna. De ble først hørt da de sluttet å fokusere på barnas evner og heller pekte på problemer barnet deres kunne ha. Det var først da skolen kjente igjen problemstillingen og deres barn. Samtidig beskrev rektor den ene gutten som annerledes og han hadde aldri vært borti elever med denne diskrepansen mellom intellektuell og sosial/emosjonell utvikling. Lærerne opplevde han som rigid og en bedreviter som kommenterte både læresituasjon og pedagogiske evner hos læreren. Man kan som pedagog forstå at det er vanskelig å motta kritikk fra en elev uten at man har kjennskap til denne elevgruppen. De ovennevnte utfordringene kan gjøre at lærerne rett og slett misliker eleven og fører igjen til uheldige situasjoner i læringssituasjonen.

8.1.11 Ingen kjennskap, ingen forståelse

I denne delen ønsker jeg å utforske hvordan manglende tiltak og hjelp kan forklares i liten kjennskap og forståelse for elevgruppen i skolen. Tolkning av datamaterialet viser at flere av

elevene har møtt stigmatiserende holdninger fra lærer. Ofte når eleven i beste intensjon forsøker å oppklare en feil læreren har sagt eller kommenterer undervisningen. Lærerne reagerer med mistro og sinne.

Jeg tror at hvis man ikke har blitt utsatt for problemstillingen er det veldig vanskelig å skjønne hva det dreier seg om. Jeg tror det er veldig fjernt for et vanlig gjennomsnittlig menneske. Om det høres arrogant ut nå, så får det bare være det, men det blir for fjernt, du skjønner ikke at det i det hele tatt går an. Jeg tror de mistrodde han ganske mye. vi pleide å ha en fast rutine hvor han satt på kjøkkengulvet å grein på ettermiddagen hvor jeg prøvde desperat å lage middag, og da fortalte han om episoder hvor det og det skjer også forsøkte jeg å spørre om han fortalte det til læreren og han fortalte at de trodde han ikke og jeg fikk bekreftet det senere, at en av lærerne hadde sagt til han; dette er sikkert noe du har funnet å, fordi en unge på din alder kan ikke se sånne sammenhenger.

Reis og Renzulli (2004) poengterer i sin undersøkelse at høyt begavede elever ikke har noe mer anlegg enn vanlige barn for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker, men at utfordringene gjerne er knyttet til andre arenaer enn hos jevnaldrende, særlig manglende tilrettelegging fra skolen. Forskningen deres viser at særlig skolens uskreve regler og lærerens kunnskap er avgjørende. Samtidig er den amerikanske skolen på mange måter i større grad er tilpasset evnerike elever enn den norske. De viser særlig til tre store risikofaktorer for evnerike elever i skolen:

Three Major areas constitute risk to the social and emotional development of gifted and talented children, including (a) issues deriving from academic advancement as compared with their age peers and from unevenness in their development; (b) common areas of psychological response to talents, including underachievement and perfectionism; and (c) their dual identification as twice exceptional, such as having a learning disability or attention deficit and also having talents and gifts (Reis & Renzulli, 2004, s. 119).

De påpeker videre at andre risikofaktorer gjerne knytter seg opp mot manglende kunnskap og forståelse. Det er forunderlig at skolen ikke stiller seg spørrende når et barn de har mistenkt for sosiale vansker og faglige vansker kommer tilbake fra PPT med testresultater som er langt over gjennomsnittet. Man bør da sette seg ned å lete etter andre årsaker eller mulige

forklaringer på fenomenet. Jeg synes en av foreldrene i undersøkelsen beskriver dette bedre enn foreliggende teori i både Norge og utlandet klarer:

Det er jo ikke så spesielt. Altså, når dem skårer så høyt på det abstrakte, det som er spesielt er at når dem skårer så høyt på det abstrakte er at man tenker annerledes enn de man er sammen med, det betyr jo at han tenker som en 14 åring, og en 14 åring og en 7 åring leker jo ikke akkurat så mye eller bra sammen, de, er jo på forskjellige planeter der. Selv om de er like i kroppen og så tror jeg det blir full skjæring noen ganger.

Faren prøver her å beskrive hvorfor barnet deres har enkelte sosiale problemer på skolen. Faren uttrykker at han ofte opplever sønnen som i en annen verden enn de andre elevene. Særlig forekommer dette i samtaleemner og interesser. På en annen side stortrives han med andre eldre elever eller voksne og har en velutviklet humoristisk sans som de setter stor pris på.

De fleste barna i undersøkelsen har begrenset vennekrets. De kan ha en til to signifikante venner og for mange holder dette, men deres selvforståelse og sosiale selvtillit kan på mange måter bryte sammen. Det er ofte med de jevnaldrene det er vanskeligst. Det ser ut til at barna ofte går gått overens med yngre barn fordi de tilpasser seg nedover og får en ansvarsrolle, samtidig som det fungerer bra med eldre ungdommer og voksne fordi de da møter mennesker som forstår hva de snakker om og oppfører seg ”voksent”.

Flere undersøkelser, blant annet av Skogen (2010), Mönks og Ypenburg (2006) og Reis og Renzulli (2004) viser at om barna møter manglende forståelse for sin annerledeshet og om avviksfølelsen vokser, kan de bevisst velge å tilpasse seg gjennomsnittet og gjøre forsøk på å anonymisere seg selv i skolesituasjonen. Det er kanskje mest interessant å fremheve den norske undersøkelsen til Skogen (2010). Han gjennomførte en studie av tidligere og daværende elever i norsk grunnskole som hadde dokumentert høyt evnenivå. Resultatene viste i tillegg til at situasjonen ikke var særlig trivelig for elevene og at enkelte valgte bevisst å tilpasse seg gjennomsnittet og ”late som ingenting” fordi alt annet viste seg å by på problemer sosialt og faglig.

Tema 4: Behov for å møte likesinnede

I intervjuene spurte jeg om det var noe annet enn faglig utfordring og bedre skolemiljø barna savnet. Enkelte beskriver ikke det sosiale på skolen som forferdelig mens andre har hovedutfordringen sin i sosiale krasj med andre. Et interessant moment som samtlige av barna påpekte var et behov for å møte andre likesinnede. Noen har vært med på møter i regi av en foreldreorganisasjon. De som ikke hadde hatt denne muligheten savnet noen som *tenkte på samme måte* eller *lignet på dem*. En av informantene beskriver det på denne måten:

Ja, det sosiale har ikke vært uproblematisk, men det sosiale er ikke noe problem sånn generelt, synes jeg. Man savner jo kanskje noen som opplever det samme som meg da, likesinnede eller hva man kaller det.

En annen av informantene sammenligner opplevelsen av å møte likesinnede med å møte barn med lik forståelse og samme problem som kan forstå hans utfordringer.

Det er egentlig det. At du greier å kommunisere, for det er det (foreldreorganisasjonen) er basert på, ikke at du skal møte folk med samme interesse som fotball og sånt, men at du skal møte folk med samme problem som deg.

Jeg tolker utsagnene hans om at møtene med andre evnerike barn gir han muligheten til å se seg selv som en normal gutt. På møtene og leirene er han ikke annerledes, men en av mange med samme ”utfordringer”, interesse, særegenheter og personlighet. På skolen er han derimot avvikende og annerledes. Det er påfallende at han kategoriserer det som en ”utfordring”, det kan kanskje også gjenspeile en følelse han sitter igjen med fra skolen. Hans interesser og forståelse skiller seg ut fra de andre. Moren beskriver at det: *Alltid vil oppstå konflikter med andre barn, men de dype misforståelsene enkelte opplever med jevnaldrende er på mange måter vasket bort*. Gutten selv beskriver hvor godt det er å være vanlig og bli forstått av andre.

Det er ikke skrevet så mye om evnerike barns behov for å møte likesinnede. I Danmark har man på tross av en lignende likhetsideologi som i Norge dannet skoler via private organisasjoner. Disse skolene påpeker at barna i høy grad trives i samvær med likesinnete. Vi har kanskje et ønske om at like barn ikke leker best, men det kan på mange måter tyde på at like barn faktisk leker bedre enn forskjellige barn. Her vil det bli presentert noe ny teori som en mulig forklaring på behovet for å møte andre like barn.

I en spesialpedagogisk målestokk er dette absolutt ikke noe nytt fenomen. Liker barn leker best er en betegnelse man fint kan benytte for å forklare hvorfor barna spiser i møte med andre likesinnede. Dette er dokumentert på flere områder innenfor spesialpedagogikken. ”*Likhet er dokumentert som viktig for at vennskap skal etableres, oppleves som positive og vare over tid. Slik passer ordtakene krake søker make godt for majoriteten av vennskap*” (Kvelling, 2008, s. 244). Videre påpeker Kvelling at venner som passer sammen ofte har samme skolefaglige aspirasjoner og prestasjoner.

Uten å gjøre en direkte sammenligning har det blant annet over lengre tid vært diskusjoner rundt om døve skal integreres i normalskolen. Diskusjonen handler mye om undervisningen og utbytte av denne, men en annen del av diskusjonen handler om behovet for å møte andre og delta i en språklig minoritetskultur (Schröder & Vonden, 2008). Døve er i likhet med evnerike barn slett ikke en homogen gruppe. Man betegner gjerne døve som en minoritet og i følge Schröder og Vonden (2008) uttrykker flere et ønske om å delta i et døvesamfunn med et og behov for å møte likesinnede. Det er ingen tvil om at evnerike barn kan ansees som en minoritet i Norge.

Det er på mange måter ikke unaturlig at barn som skiller seg ut i forhold til gjennomsnittet i skolen har et stort behov for å møte andre barn med samme utfordringer og få en forståelse for hvem de er. ”*Det er trygt å være sammen med andre som ligner en selv. Da slipper man til stadighet å måtte finne ut av motsetninger og ulikheter. Det kan være spennende med ulikheter, men i omfattende grad opplever mange det som slitsomt*” (Kvelling, 2008, s. 245).

Evnerike barn mangler riktig grobunn for å danne gode og konstruktive vennskap i skolen fordi de møter sjeldent barn som ligner på dem selv. Det er nettopp denne gjensidige bekræftelsen og forståelsen som danner spiren for gode vennskap. Vennskap danner grunnlaget for identitet og tilhørighet. Det er viktig å legge til rette for at barn og unge kan forstå seg selv og få muligheten til å utvikle et sterkt og godt identitetsbilde.

Utfordringen ligger i at dette på mange måter strider mot likhetsideologien og motstanden mot gruppering vi har i Norge. På slutten av 1990 tallet forandret myndighetenes syn på spesialundervisning hvor hovedfokuset skulle være normalisering og oppløsning av de statlige spesialskolene. Buckley, Gillian, Sacks og Archer (2006) gjennomførte en komparativ undersøkelse hvor de studerte om barn med Downs syndrom hadde noe sosialt utbytte av å bli inkludert i ordinære skoler og klasserom. Resultatene viste at ingen av deltagerne hadde noe

særlig utbytte av dette, verken sosialt eller faglig. Tendensen i undersøkelsen var heller omvendt, noe som vil si at barna hadde større utbytte av å være sammen med andre barn med tilnærmet samme utfordringer og verdensbilde.

Spørsmålet man bør stille seg i forhold til temaet som er beskrevet over er om inkludering, normalisering og antigruppering skal utføres på tross av individers ønske om å møte andre som ligner dem selv. Mönks og Ypenburg (2006) hevder at evnerike elever har stor nytte av organisert samvær utenfor skolen og behov for å møte andre på likt utviklingstrinn som dem selv. I enkelte deler av Europa finnes det elevakademier for spesielt evnerike barn, fritidsklubber og foreldreorganiserte aktiviteter. Det viktige er at barna får muligheten til fri utfoldelse innenfor sine interesser og en opplevelse av normalisering og muligheten til å møte andre som ligner på dem selv (Mönks & Ypenburg, 2006).

For normale gjennomsnittlige mennesker kan dette på mange måter være vanskelig å begripe. Dette kan ha sammenheng med at vi faktisk møter våre likesinnede i normalskolen. De generelle fritidsaktivitetene ligger på normalnivået. Det kan hende at vår forkynnelse av annerledeshet og ønske om inkludering slår feil ut i forhold til barn og unge som har et overordnet behov for selvforståelse og for å identifisere seg med andre som ligner på dem selv.

Tema 5: Foreldrenes følelse av stigmatisering

I undersøkelsen kan det tyde på at foreldrene i nesten like stor grad som barna selv har et behov for å møte andre med samme utfordringer som sine barn og seg selv. Blant annet beskriver foreldrene i flere av casene hvordan de ikke kan skryte av barna sine til andre, særlig er det problematisk å snakke om de høye intellektuelle evnene og samtidig møte forståelse for utfordringene barna står ovenfor. Dette gjelder både i skolen, familie og venner. De opplever på mange måter en stigmatisering og føler de ikke kan snakke med andre om sine barn eller at de må legge lokk på hvordan det egentlig er når de snakker med andre foreldre.

Som foreldre ikke sant, for det er jo en side ved det. Du kan ikke fortelle det sånn i festelige lag at ungen min lest jo så tidlig han, han er jo så flink. Det kan du jo ikke si. Sånn når du blir spurt om hvordan det går på skolen må du jo si; jo han henger godt med. Det er jo bare sånt du kan si. Når vi kommer på skolen og jeg sier at jeg syns han

får for lite utfordringer blir en jo sett på som en sånn broilermamma som skal drive igjennom sine egne visjoner.

Jeg tolker dette som en manglende forståelse både fra skolen og samfunnet. Vi har dessverre ikke kommet til et punkt hvor man forstår problemstillingene som disse barna og foreldrene står ovenfor, og hvorfor de trenger ekstra undervisning. To av foreldrene i undersøkelsen beskriver hvordan de ofte unngår å snakke om evnene til barna sine og heller omtaler de som vanlige. De synes det er veldig godt å møte andre foreldre gjennom foreldreorganisasjonen de er medlem av. Særlig fremhever de positive opplevelsene rundt å møte andre som forstår utfordringene deres og andre foreldre de kan *skryte av barna sine til uten at de himler med øynene.*

En annen ting med (foreldreorganisasjonen) er at du kan snakke om barna da og du kan skryte litt uten å få dårlig samvittighet og uten at folk himler med øynene og sånn. Det er veldig fint. Jeg kan ikke engang si sånt til mamma, eller hvem som helst i familien. Man skal ikke klage på at ungene sine er smarte liksom.

Flere av foreldrene føler de ikke har noen å snakke med om utfordringene knyttet til barna sine. Skolen og rådgivningstjenesten har i liten grad kunnskap eller viljen til å hjelpe. Derfor er sosiale arrangement hvor andre begavede barn og foreldrene deres deltar en gylden mulighet for å utveksle erfaringer og kunnskap. Samtidig som det kan være godt å se barna utfolde seg i lek eller andre sosiale aktiviteter hvor de fremstår som vanlige barn. En konsekvens av manglende forståelse og tilstrekkelig imøtekommende fagpersoner kan være at behovet for gruppering øker, fordi det blir eneste måten man kan snakke om sine barn uten at andre misforstår.

Tema 6: De tiltakene skolen faktisk gjør

Ut fra kapitlene som er drøftet og redegjort for tidligere i denne oppgaven kan man få en følelse av at skolen ikke gjør noen verdens ting. Dette er ofte også tilfelle, særlig i starten av skolegangen. I enkelte tilfeller blir det gjort noen, men få tiltak som har til formål å tilfredsstille elevens lærelyst. Vi har tidligere i teoridelen redegjort for problemene ved å måle evner kun ut fra prestasjoner. Tiltakene som blir gjort reflekterer også en gjennomgående forståelse av evnerike elever som de som presterer. Problemene rundt dette er redegjort for tidligere i oppgaven (se kapittel 3.1). Det blir således umulig å skille mellom en skoleflink

elev som har knekt skolekoden, et evnerikt barn som underpresterer og/eller evnerike barn som presterer. Hvis skolen utformer tiltak for elevene er de ofte basert på økt progresjon, ikke økt innhold. Elevene får lov å gå en til to eller tre klassetrinn over sin egen aldersgruppe i enkelte fag.

Det kommer frem i undersøkelsen at noen av elevene får lov til å gå noen hakk over klassen sin i enkelte fag. Et av barna beskriver hvor viktig dette er på følgende måte.

Man lærer nok mest hvis man får undervisning i det man ikke kan. Men (...) altså jeg får mer nå enn tidligere. Nå så har jeg forsert i både engelsk og måtte ett trinn over i engelsk og to i matte. Så det mener jeg er veldig bra, at man får muligheten til det.

Elevene beskriver dette som et godt tiltak som gjør skolehverdagen mer verdifull og meningsfull for han. Likevel beskriver en av elevene det som absolutt ikke perfekt. Han påpeker at noe av problemene er at det blir vanskelig å knytte seg til en klasse og venner fordi man hopper over klasser for å få riktig utfordring i skolen.

Tiltaket stemmer overens med et av de punktene Mönks og Ypenburg (2006) mener man bør gjøre for evnerike barn. De beskriver økt progresjon som en viktig del av pedagogikken for de begavede barna. Det er interessant å se at ingen av elevene har fått tilpasset undervisning med bakgrunn i opplæringslova paragraf § 1-5. Skogen og Idsøe (2011) viser til hvordan vi bør være forsiktige med å klandre lærerne i første omgang. Mangelen på riktig stimulering og tiltak har i følge dem en nøye sammenheng med manglende trening i identifisering og arbeid med evnerike barn. Derfor vil også det viktigste tiltaket være implementering av kunnskap i lærerutdannelsen. Dette bør også være et overordnet fremtidig mål.

Skogen og Idsøe (2011) referer til en undersøkelse gjort av Cosmovici, mfl, (2009) hvor det ble undersøkt hvordan evnerike barn følte de ble støttet i skolen. Tendensene i undersøkelsen peker mot at lærerne har problemer med å håndtere rekkevidden fra de svakeste til de flinkeste barna og ender opp med å orientere sine strategier mot gjennomsnittet. Ut fra dette spørres det om man ikke bør tenke nye veier for undervisning av evnerike elever. Får ikke elevene nok utbytte i ordinær undervisningen og lærerne ikke makter å tilfredsstille elevenes behov bør man kunne utvikle programmer og spesialiseringer som evner dette på lik linje med svakere stilte barn.

Tema 7: En kamp mot systemet

Siden elevgruppen ikke inngår i lærerutdannelsen eller andre pedagogiske utdannelser gjenspeiler dette seg i foreldrenes beskrivelser i møtet med skolen. Alle foreldrene opplever skolen som meget lite villig til å hjelpe deres barn. Det er gjennomgående en lang kamp mot skolen og systemet før noe blir gjort. I flere av casene beskriver foreldrene hvordan det har vært helt åpenbart at noe må gjøres, likevel har ingenting blitt gjort. En av mødrene beskriver det en kan tolke som en kamp mot systemet slik:

Det ble så stusselig også masa vi jo mye da på at de skulle tilrettelegge og det ble sagt forskjellig, han viserektoren skulle ha noen grupper med unger og det skulle liksom bli litt utfordring, og det ble aldri noe av noen ting. Det begynte også slutta det med engang. Så når han gikk i 5, tror jeg nok. Så kjøpte jeg tiendeklasse boka i matte for han, som han valgte seg selv og den hadde han lyst til å jobbe i. Så den hadde han hjemme da og skjønte godt det som stod der.

Videre beskriver hun hvordan skolen heller viste uvilje når de forsøkte å presse gjennom tiltak. Når det ikke blir gjennomført tiltak vil barna trolig føle seg tilsidesatt og lite verdsatt i en skole som ikke forstår eller ønsker å tilrettelegge for deres læringsprogresjon. Foreldrene endte med å tilfredsstille deler av lærerlysten ved siden av skolen, slik at han i hvertfall fikk noe.

Clark og Callow (2002) hevder at forståelse, progresjon og differensiert undervisning er meget viktig når man utformer tiltak for evnerike barn. Det er viktig at læreren alltid er et steg foran eleven slik at motivasjonen opprettholdes og eleven ser at han har noe å lære av den som underviser. Det kan være veldig utfordrende å undervise barn med ekstreme evner. Noen av barna kan fint følge universitetsfag når de går på ungdomsskolen eller enda yngre. Dette gjør også at vi må tenke helt annerledes i møte med høyt begavede barn skolen, slik at vi tidlig kan anerkjenne eleven. Det stiller også krav til læreren. Læreren må innse når de kommer til kort i undervisningen og ikke la emnet bli personlig. Det kan være tungt for en lærer å se at han/hun faktisk ikke har nok kunnskap til å tilfredsstille lærerlysten hos enkelte elever.

Tema 8: Den individuelle lærerens makt og tilfeldighetene som avgjør

Ut fra datamaterialet kan det synes som læreren har en individuell makt ovenfor elevenes skjebne. Det vil si at det i mange av casene har vært helt tilfeldig om eleven har fått hjelp eller ikke. Noen har vært heldige og møtt en lærer som ser, forstår eller har vært borti lignende problematikk slik at hun er ening i at noe må bli gjort, selv om det ikke alltid er tildresstillende. På en annen side har andre måtte skifte skole før de eventuelt har møtt forståelse. Det gjennomgående er at alle har måttet kjempe for barnet sitt, mot et system som har en overordnet makt og at det på ingen måte blir gjort nok.

En av foreldrene i undersøkelsen oppsummerer oppfattelsene av noen lærere sønnen har hatt på denne måten:

Han fikk ny lærer igjen. Og når han da igjen fikk ny lærer, jeg vet ikke hvor mange lærere han har hatt jeg men. Og det var helt på tvers med den læreren og når han som da ikke fungerte reiste på tur, og vi fikk en vikar som var verre så var det bare helt vilt der borte syns jeg.

Moren beskriver her hvordan hun har opplevd møte med alle lærerne sønnen hennes har hatt og deres forståelse for ønskene de har kommet med til skolen. En kan tolke flere av situasjonene i undersøkelsen som at makten ligger hos lærerne. Dette gjenspeiler på mange måter en gjennomgående misforståelse for elevene og foreldrene. Moren opplever holdningen til skolen som at: *Du må ikke komme hit og tro du er noe.* Trolig har dette sammenheng med et gjennomgående emne i denne oppgaven. Lærerne har ikke kjennskap eller kunnskap til å vite hvordan de skal behandle denne elevgruppen.

Likevel beskriver enkelte foreldre at de har fått hjelp. Denne hjelpen kommer ofte ved tilfeldigheter, men de opplever den som meget verdifull og fantastisk godt at barna deres endelig får noen utfordringer og litt støtte i skolen.

I år så har han fått en sånn helt fantastisk lærer, en sånn som du bare har hørt om, som er åpen, kunnskapsrik og entusiastisk. Ordner liksom alt, alt har han tenkt på fra før av og det ligger klart. Veldig hyggelig fin fyr. Som (...) har ordentlig god kontakt med så jeg tror han syns det er interessant og moro, faglig utfordring for han selv,

læreren altså og det gjør en forskjell. Så altså jeg tenker jo det, det er jo ja, det er opp til den ene læreren du får og der stopper det eller åpner seg

Moren beskriver kjennetegnene og opplevelsen ved den læreren som faktisk tok tak og fungerer godt i forhold til hennes sønn. Det kan synes som den viktigste egenskapen hos lærerne som fungerer godt med evnerike barn er åpenhet og vilje til forståelse, hjelp og innsikt. Man kan i forhold til denne undersøkelsen si at lærerne som lykkes i undervisningen med evnerike barn har mange av de samme egenskapene som lærere med suksess i undervisningen av vanlige barn. De er kunnskapsrike, ser enkelte elevene, tilpasser undervisningen og anerkjenner forskjelligheter i klasserommet. Det er viktig å påpeke at denne informasjonen er hentet fra foreldrene og barna, og ikke lærerne selv. Mest trolig er kunnskap den aller viktigste faktoren for evnerike elevers trivsel i skolen. En lærer som kan forklare og tilfredsstille lærelysten, og samtidig har høy kunnskap vil trolig være suksessfull i møte med barna.

Skogen og Idsøe (2011) beskriver noen kategorier som kan være til hjelp for å styre samarbeidet mellom skole og hjem i forhold til evnerike barn. Kategoriene de fokuserer på er: Samle informasjon og kunnskap om egenskaper hos evnerike, identifiseringsmetoder og mulige læringsstrategier. Delta i beslutninger som påvirker barnets utdanning. Gi skriftlig og informert samtykke for ulike spesialiserte vurderinger. Kjenne barnets lærer og holde dem oppdatert om viktig informasjon som kan påvirke barnets læring. Samarbeide med skolens ansatte i å utvikle og iverksette hensiktsmessige programmer for barnet. Få informasjon om barnets læring og fremgang fra læreren. Diskutere avgjørelser som man ikke tror er de mest formålstjenlige for barnets læringsbehov (Stephens, 1999, ref. I Skogen & Idsøe, 2011, s. 140).

Man bør legge til forståelse og vilje i denne kategorien. Forståelse henger nøye sammen med utdanning. Man må inkludere elevgruppen i sentrale utdanningsdisipliner, for bare da vil forståelsen øke. Skogen og Idsøe (2011) hevder at en av de viktigste måtene å støtte barnet gjennom skolen på er å etablere positive relasjoner med barnets lærer og annet skolepersonell. Det er nettopp denne kategorien som på mange måter har vært avgjørende i forhold til dette utvalget. Når relasjonen har vært god og positiv har også elevene og foreldrene trivdes med situasjonen. Hvis fagene tilrettelegges, med utfordring og muliggjøring av raskere utvikling gjenspeiler dette en bedre relasjon. Faglig tilrettelegging er avgjørende for sosial og emosjonell trivsel for evnerike barn.

9 Avslutning og konklusjon

Formålet med denne undersøkelsen har vært å se nærmere på hvordan evnerike barn og deres foreldre opplever i møtet med skolen. Som svar på problemstillingen kan vi ut fra dette utvalget konkludere i likhet med skogen (2010) om at norsk skole ikke er et godt sted for den evnerike eleven. Vi ser at den manglende kunnskapen og forståelsen for elevgruppen gjenspeiler seg gjennom hele skolegangen og systemet. Elevene trives ikke sosialt, emosjonelt eller faglig. Det kan se ut som underytelsesprosenten hos denne elevgruppen er stor i Norge. Dette kan ha sammenheng med lite sosialt, emosjonelt og faglig stimulerende miljø. Særlig er den faglige tilretteleggingen dårlig. Den manglende kunnskapen hos lærerne og skoleledelsen kan medføre at andre sider ved eleven kommer i fokus og det synes som skolen har et gjennomgående problemfokus i møte med evnerike barn. Mest trolig har dette en nøye sammenheng med en manglende kunnskap om elevgruppen i sin helhet. Flere av elevene har blitt utredet av andre grunner enn faglig styrke, og ofte kommer andre aspekter ved elevene i veien for deres eksepsjonelle evner. Det er viktig at vi implementerer evnerike barn i lærerutdanning, spesialpedagogisk utdanning og pedagogiske utdanninger slik at vi er forberedt og har en mulighet til å kjenne igjen elevene i skolen. Vi bør også vurdere å implementere testing i tidlig alder slik at vi kan stimulere lærelysten, energinivået og det faglige potensialet som ligger gjemt i denne elevgruppen. Det kommer frem av undersøkelsen at konsekvensene av å ikke gjøre dette er mye større enn kostnaden ved en eventuell inkludering av disse elevene. Vi ser at antigrupperingstanken virker mot sin mening for disse elevene og byr på komplikasjoner. De analyserer sosiale situasjoner annerledes enn andre barn og har en annen emosjonell utvikling. Deres overutviklede intellekt gjør de i stand til å fundere over fenomener vi andre gjør mye senere.

Barna uttrykker et stort ønske om å møte andre likesinnede og føler seg ofte alene og tilsidesatt i skolen. Det ligger ingen tvil i utfordringene skolen står ovenfor ved barn med eksepsjonelle evner. Det er likevel utrolig viktig at vi utvikler programmer og tiltak som fungerer for de evnerike på lik linje med de tiltakene vi har for barn under gjennomsnittet. Vi har sett at lovgivningen og lærerplanen har rom for tiltak rettet mot den evnerike eleven, men de blir sjeldent tolket og brukt på denne måten. Det blir alt for mange tilfeldigheter som avgjør om barna får utfordringer eller ikke. Vi ser at enkelte lærere likevel evner å ivareta elevene på en grei måte. Et interessant moment i dette er at disse lærerne på mange måter har de samme egenskapene som andre dyktige lærere. De er kunnskapsrike, interesserte i elevene

sine, inkluderende og opptatt av at alle barn er forskjellig. Via denne undersøkelsen og Skogen (2010) sin undersøkelse kan man konkludere med at enkelte oppfattelser om at denne elevgruppen ikke finnes i Norge eller er supermennesker som lærer seg alt på egen hånd og ikke trenger ekstra hjelp bør forkastes. Det er nå viktig i likhet med andre skandinaviske land at Norge tilrettelegger og øker kunnskapen om elevgruppen slik at vi ikke undertrykker og kaster bort store nasjonale ressurser som ligger i elevgruppen. BUP, PPT, Skole og andre viktige arenaer må tilegne seg kompetanse og kunnskap om barna slik at vi gjenkjenner de så tidlig som mulig. Konsekvensene av manglende oppfølging og tilrettelegging er for store til at vi kan tillate oss å ikke ivareta barna. Vi må være åpne for at enkelte barn rett og slett ser verden gjennom andre briller. Vi må sørge for tester og utredninger som kan avdekke evnerike barn som ikke presterer i forhold til sitt potensial, så vel som å tilrettelegge for barn som presterer på et høyt nivå. Vi må gjøre oss oppmerksomme på tankene enkelte har rundt uheldig elitisme og inkludering slik at vi unngår en ukonstruktiv debatt rundt barn med høye evner. Til syvende og sist ønsker disse barna som alle andre å bli møtt på sine premisser, sitt nivå og med sine forutsetninger. Derfor bør diskusjonen ”om disse barna finnes” i Norge legges død, i likehet med en ”gener eller miljø debatt”. Disse diskusjonene blir uinteressante og utsetter bare tilretteleggingen. Det er viktig at vi utdanner en skole og lærerstab som evner å imøtekomme barna. Til slutt vil jeg meddele at barna i undersøkelsen har meget sterke, kunnskapsrike, reflekterte og dyktige foreldre. Hadde det ikke vært for pågangsmotet til foreldrene og deres vilje til å utfordre systemet med et ønske om å hjelpe barna sine ville trolig flere av informantene hatt en verre hverdag enn den de har i dag.

Forslag til videre forskning

Denne undersøkelsen og Skogen (2010) sin undersøkelse om evnerike barn i Norge viser samme tendenser. Elvene har det ikke spesielt godt i norsk skole. Sammen står disse to caseundersøkelsene sterkere enn hva de hadde gjort med motstridende resultater. Videre kan det være interessant å undersøke hvilke tanker lærere har i forhold til evnerike elver. Det vil være meget fruktbart å undersøke hvordan lærerne tolker begrepet om tilpasset opplæring og spesialundervisning når det er snakk om evnerike barn. En kan via slike prosjekter avdekke om ”mytene” som blir presentert i en del tekster faktisk stemmer med virkeligheten. Samtidig som man får frem bevisstheten rundt elevgruppen blant lærere i norsk skole. Det er til syvende og sist lærerne som må tilrettelegge og tolke via opplæringsloven. Til slutt vil

prosjekter som tar sikte for å undersøke den generelle samfunnsoppfatningen i forhold til begavede barn være en interessant innfallsvinkel. Samtidig som vi har stort behov for mer litteratur og beskrivelser av elevgruppen. Det virker som mye av den internasjonale litteraturen også gjør seg gjeldene i Norge. Derfor vil oppsummerende litteraturstudier som tar sikte for å samle beskrivelser og tekster om elevgruppen, for videre å utvikle flere norske lærebøker på området være meget betydningsfullt i forhold til utdanningsdisipliner som pedagogikk, spesialpedagogikk samt den generelle lærerutdannelsen.

Litteraturliste

- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Whiteman, C. (2010). Cognitive and Psychosocial Characteristics of Gifted Students With Written Language Disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-115.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Boreland, H. J. (2005) Gifted Education without Gifted Children: The Case for No Conception of Giftedness. I R. J. Sternberg, & J. E. Davidson, (Red.), *Conceptions OF Giftedness*. (ss. 1-20). New York: Cambridge University press.
- Boreland, H. J., & Wright, L. (2000) Identifying and Educating Poor and Under-Represented Gifted Students. I K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik, (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. (ss. 587-595). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Buckley, S., Bird, G., Sacks., & Archer, T. (2006). A Comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: Implications for parents and teachers. *I Down syndrome Research and practise*, 9(3), 54-67.
- Buli-Holmberg, J., & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. I J. Buli-Holmberg, & S. Nilsen, (Red.), *Kvalitetsutvikling av Tilpasset opplæring, om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov*. (ss. 13-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Clark, C., & Callow, R. (2002) *Educating the Gifted and Talented- Resource Issues and Processes for Teachers*. London: David Fulton Publisher.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000) Social-Emotional Development and the Personal Exsperience of Giftedness. I K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, (Red.), *International handbook of Giftedness and Talent*. (ss. 203-213). Amsterdam: Eesevier Sience Ltd.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Deary, I. J., Penke, L., & Johnson, W. (2010). The neuroscience of human intelligence differences. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(11), 201-211.

- Edwards, K. (2009). Misdiagnosis, the recent trend in thinking about Children with ADHD. *APEX*, 15(4), 29-44.
- Flanagan, D. P., & Kaufmann A. S. (2004). *Essentials of Wisc-4 Assessment*. United States of America: John Wiley & sons.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth, & K. Skogen, (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, Design og Metoder*. (ss. 256-271). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Gagnê, F., (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. I R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness*. (ss. 98-120). New York: Cambridge university press.
- Gagnê, F., & Gagnê, S. T. (2001). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement?. *Intelligence*, 30(1), 71-100.
- Gagnê, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. I K. A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F Subotnik, (red.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. (ss. 55-67). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- George, D. (1992). *The Challenge of the Able Child*. London: David Fulton Publisher.
- Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole- hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* (Masteroppgave). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Harbo, T., & Myhre, R. (1963). *PEDAGOGISK PSYKOLOGI*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag.
- Hofset, A. (1970). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent Testing with the WISC-3*. United states of America: John Wiley & sons.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). Om Kultur for læring 2003-2004: *Et godt utgangspunkt*. St.meld. nr 30 (2003-2004). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 19. april 2012, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/2.html?id=404436>

- Kvale, K., & Brinkmann, S. (2009). *Det Kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Kvello, Ø. (2008) Jevnaldring som sosialiseringssagenter. I Ø. Kvello, (Red.), *Oppvekst, om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. (ss. 233-253). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. A. Kleven, T. Kvernbekk, T.Lund, & K.A, Christophersen, (Red.), *Innføring i forskningsmetodolog*. (ss. 19-73). Oslo: Unipub.
- Mathison, S. (1988). "Why Triangulate". I Sped 4010, *Blandingskompendium: Vitenskapsteori og forskningsmetode* (2011). (ss. 173-181). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. I *Sped 4010, Blandingskompendium: Vitenskapsteori og forskningsmetode*, (2011). (ss. 181-205). Oslo: Univsersitetet i Oslo.
- Moon, D. M., & Rosseli, H. C. (2000). Developing Gifted Programs. I K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. (ss. 485-499). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Montgomery, D. (2009). Why Do Gifted and Talented Underachieve? How Can Masked and Hidden Talents Be Revealed? I D. Montgomery, (Red.), *Able, Gifted and Talented Underachievers*. (ss. 3-41). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2006). *Vores barn er højtbegavet: En vejledning for forældre og lærere*. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Mueller, C. E. (2009). Protective Factors as Barriers to Depression in Gifted and Nongifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 3-14.
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* m.v. av 1 august 2008 nr. 621. Hentet 17. April 2012, fra Lovdata: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>
- Opplæringslova. (2005). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* m.v. av 17 juni 2005 nr. 660. Hentet 15. April 2012, fra Lovdata: <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-006.html>

- Peleth, C., Schatz., & Mönks, F. J. (2000). Early identification of High Ability. I K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik, (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. (ss. 297-317). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Peterson, J., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal Study of Negative Life Events, Stress and School Experiences of Gifted Youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 34-49.
- Petersson, R. S., Joswig, H., & Balogh, L. (2000). Gifted education in Europe: Programs, Practise, and Current Research. I K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F Subotnik (Red.), *International Hanbook of Giftedness and Talent*. (ss. 703-735). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Reis, M., & Renzulli, J. S. (2004) Current research on the social and emotional development of gifted an talented students: Good news and future possibilities. *Psycology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Sattler, J. M. (2001) *Assessment of Children, Cognitive Applications*. San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- Schröder, O. I., & Vonden, M. A. (2008). Tegnspråk som undervisningsspråk i en tospråklig døveundervisning. I E. Befring, & R. Tangen, (Red.), *Spesialpedagogikk*. (ss. 642-664). Oslo: Cappelen.
- Skogen, K., & Idsøe, E. C. (2011) *Våre Evnerike Barn, En utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Skogen, K. (2010). Evnerike barn I den norske skolen. *SKOLEPSYKOLOGI*, nr. (2) 5-12.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. I K. Fuglseth, & K. Skogen, (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, Design og Metoder*. (ss. 52-64). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Sternberg, R. J. (2005) The WISC Model of Giftedness. I R. J. Sternberg, & J. E. Davidson, (Red.), *Conceptions of Giftedness* (ss. 327-343). New York: Cambridge university press.
- Leyden, S. (2002). *Supporting the Child of Exceptional Ability- at home and school*. London: David Fulton Publisher.

- Tangen, R. (2008) Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikken – en introduksjon. I E. Befring, & R. Tangen, (Red.), *Spesialpedagogikk*. (ss. 17-42). Oslo: Cappelen.
- Tannenbaum, A. J. (2000) A History of Giftedness in School and Society. I K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. (ss. 23-55). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Winner, E. (2000). The Origins and Ends of Giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169.
- Wormnæs, O. (2011). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I *Sped 4010, Blandingskompendium: Vitenskapsteori og forskningsmetode*, (2011). (ss. 229-248). Oslo: Universitetsforlaget.
- Yin, R. K. (2003). *Applications Of Case Study Research*. London: Sage publications.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. I K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik, (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. (ss. 3-23). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.

Vedlegg

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsmål om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave ved uio/spesialpedagogikk:

Jeg er en master student ved universitetet i Oslo. Jeg holder nå på med avsluttende masteroppgave innenfor spesialpedagogikk, fordypning: psykososiale vansker.

Temaet for prosjektet er ”evnerike barn i skolen”. Fokuset vil ligge på barna men ønsker mulighet til å gjøre intervju med begge. Intervjuet vil ha en åpen karakter hvor det ønskes mest mulig samtale og hvor jeg eventuelt vil hjelpe til med flyt og oppfølgingsspørsmål når det trengs. Undersøkelsen vil ha en beskrivende karakter hvor jeg er ute etter å få frem barnas og foreldrenes opplevelse av møtet med skolen. Det er ønskelig fra min side at intervjuene foregår separat, det vil si, barnet for seg og voksne for seg. Det vil bli benyttet båndopptaker. Lengden på intervjuene vil variere med hvor mye som blir sagt.

Jeg ønsker 6 barn og foreldre som er villig til å delta i prosjektet. Det er ønskelig at barnet går på norsk skole, det er ingen alderskriterier utover dette. Barnet må være vurdert, utredet eller klassifisert av en eller flere sakkyndig personer/instanser til evnerikt. For eksempel; Mensa, Bup, psykolog eller PPT. Det er ingen andre en min veileder og meg som for tilgang til disse opplysningene.

Videre er det ønskelig av praktiske hensyn at de som er interessert i å delta ikke bor for langt fra Oslo. Hvis det blir problemer med informanter eller du/dere bor i større geografisk omkrets, ta gjerne kontakt uansett. Jeg reiser gjerne lengre for å sikre gode kilder.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst i løpet av prosessen. Alle innsamlede data vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven er ferdig i løpet av sommeren 2012. Det vil bli benyttet opptaksutstyr under intervjuet og informasjonen vil bli slettet. Som intervjuer forholder jeg meg til § 2-9 om taushetsplik. Det er også muligheter for å snakke etter endt intervju om det er ønskelig.

Dersom du ønsker å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Er det noe du lurer på utover dette kan du ringe meg på tlf: 95733480 eller sende en e-post til: jorgesm@student.uv.uio.no

Med vennelig hilsen

Jørgen Smedsrud
Waldemar thranes gate 62c

0173, Oslo.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studiet av evnerike barn og ønsker å stille på intervju

Signatur..... Telefonnummer

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2: Godkjenning fra Nsd



Kjell Skogen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 10.01.2012

Vår ref:20971 / 3 / K5

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28971	<i>Evmerike barn i skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kjell Skogen</i>
Student	<i>Jørgen Smedsrud</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personer/n/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vidar Namtveit Kvålheim


Katrine Utaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Jørgen Smedsrud, Waldemar Thranes gste 62c, 0173 OSLO