



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

M120UND509

Predefinert informasjon

Startdato:	06-05-2017 09:00	Termin:	2017 VÅR
Sluttdato:	15-05-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
SIS-kode:	M120UND509 1 MG		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.: 705

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

**Jeg godkjenner avtalen om
tilgjengeliggjøring av
masteroppgaven min *:**



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

Elever med høyere læringspotensial
– hvordan opplever de undervisningen
i norsk skole?

Vegar Eide

**Master i undervisningsvitenskap,
fordypning i pedagogikk**

Avdeling for lærerutdanning

Veileder Herner Sæverot & May-Britt Revheim Brekke

15.05.2017

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Elever med høyere læringspotensial – hvordan opplever de undervisningen i norsk skole?

«Han er ikke dum, han er ikke syk, han har ikke et syndrom; han er høyt intelligent!»

Sammendrag

Studien omhandler elever med høyere læringspotensial, deres opplevelse av undervisningen og drøfting av bakgrunnen for deres opplevelser.

Det benyttes i hovedsak norsk faglitteratur for å beholde henvisninger innenfor sin kulturkontekst, men også mulig overførbare internasjonale anerkjente forskningsresultater. Ved å vite hva som kjennetegner elevgruppen, kan en forsøke å forstå deres opplevelser i undervisningen.

Det benyttes sammensatt (embedded) singelcase, bestående av fire analyseenheter (elever) som altså innebygges i en helhet sammen med fire foreldreinformanter gjennom datatriangulering i analysen. Dette er gjort for å få en «dypere» forståelse av denne elevgruppen; med mulig akkomodering av et lite utforsket forskningsfelt. Datainnsamling er gjort gjennom kvalitative intervjuer. Det valgte casesdesignet åpner opp for å presentere ulikheter ved singelcasene, noe som underbygger det empirinære hovedfokuset til studien. Empirinærheten sees på som en nødvendighet for å ikke måtte gjøre en tvunget generalisering i en kvalitativ undersøkelse samtidig som det kan gi verdifull innsikt i informantenes ulike kjennetegn og erfaringer. Aktuell litteratur behøves for å belyse forskers spørsmål, styrke validitet og for å analysere, drøfte og nyansere resultatene i et mer overordnet perspektiv.

Elevinformantene i studien har opplevd undervisningen i norske skoler som «tragisk». De har alle opplevd skolevegring, mulig som resultat av manglende didaktisk tilrettelegging av faglige nivåtilpassede utfordringer, samt sosiale utfordringer i forbindelse med mobbing, konflikter eller vansker med å finne likesinnede venner. Det har kulminert i skolevegring, dernest skolebytte, før elevinformantene i dag opplever undervisningen motiverende gjennom at flere tar enkeltfag som privatist. Foreldrene har fungert som mulig signifikante andre, der lærere ikke har «sett» elevene og deres behov. IQ-testen elevene har tatt, hvor de alle har scoret minst 131, har blitt brukt av foreldrene som «bevis» på at: «Han er ikke dum, han er ikke syk, han har ikke et syndrom; han er høyt intelligent!»

Studiens resultater viser til viktigheten av at lærere, lærerstudenter og utredere får kompetanse om elevgruppen og hvordan en kan tilrettelegge for deres behov og utvikling, noe elevenes trivsel er avhengig av. Kunnskap og kompetanse kan bidra til å endre u hensiktsmessige holdninger knyttet til elevene som en homogen elevgruppe, til en heterogen forståelse både i kjennetegn, behov og områder for potensial. Det behøves mer forskning på feltet.

Forord

En opplevelses- og lærerik tid ved Høgskolen i Bergen er straks over. De første årene med musikk- og engelskfag var veldig kjekke, og de to siste på masterstudiet har vært svært kunnskapsforhøyende. Ved arbeid på masteroppgaven har spennende materiale tidvis overgått egen evne til fokus på opprinnelsestemaet, men ved ny dag på lesesalen har som oftest riktig kurs blitt gjenopprettet. Takk til de hyggelige damene i kaffebaren på Kronstad for smil og godt humør på lengre dager.

Jeg vil takke veilederne mine, Herner Sæverot og May-Britt Revheim Brekke, for gode råd og innspill. Jeg vil spesielt takke døråpnerne som muliggjorde innhenting av informanter (dere vet hvem dere er), og aller mest informantene mine som så åpent har tatt imot meg og mine spørsmål.

Til slutt vil jeg takke familie og venner for støtte og for at dere er de dere er – klisjé, men sant.

Bergen, mai 2017

Vegar Eide

Innholdsfortegnelse

1 - Innledning	13
1.1 – Bakgrunn og formål	13
1.2 – Presentasjon av forskerspørsmål	13
1.3 – Teoretisk rammeverk	14
1.3.1 – Den norske litteraturen	14
1.3.2 – Den internasjonale litteraturen	15
1.4 – Definisjoner og begrepsavklaring	15
1.4.1 – Elever med høyere læringspotensiale	15
1.4.2 – Undervisning	18
2 – Hva kjennetegner elever med høyere læringspotensial, og hvilke muligheter finnes for didaktisk tilrettelegging i undervisningen?	19
2.1 – Modeller på og forståelse av IQ og intelligens	19
2.1.1 – Gagnes DMGT-modell	20
2.2 - Hva kjennetegner elever med høyere læringspotensial?	21
2.2.1 – Kognitive og emosjonelle egenskaper	22
2.2.2 – Sosiale vansker	23
2.2.3 – Seks profiler av elever med høyere læringspotensial	23
2.2.4 – Elever med høyere læringspotensial og læreutfordringer	24
2.2.5 – Sjekklistor for kjennetegn	25
2.2.6 – Skoleflink vs høyere læringspotensial	25
2.2.7 – Svakheter ved kjennetegn	26
2.3 – Pedagogiske tiltak i undervisningen	26
2.3.1 – Identifisering	26
2.3.2 – Dybdelæring og berikelse	27
2.3.3 – Forsering	27
2.3.4 – Gruppering	27
2.4 – Lærerkvaliteter	28
2.5 – Konsekvenser av ikke-tilfredsstillende undervisning	28
2.5.1 – Underyttere	29
2.5.2 – Feildiagnostisering	29
3 - Forskningsdesign og metode	30
3.1 – Casestudie-design	30
3.2 – Datainnsamlingsmetode	31
3.2.1 – Kvalitativt forskningsintervju	31
3.3 – Utvalg og informanter	32
3.3.1 – Informantantall	32

3.3.2 – Kriterieutvelging	32
3.3.3 – Standardavvik og IQ-tall	33
3.3.4 – Innhenting av informanter.....	33
3.3.5 – Informasjonsskriv.....	34
3.4 – Forberedelse og gjennomføring.....	34
3.5 – Dataanalyse og tolkning.....	35
3.5.1 – Transkribering.....	35
3.5.2 – Analyse og tolkning	36
3.6 – Indre og ytre validitet	36
3.6.1 – Forforståelsen	37
3.6.2 – Relasjoner	38
3.7 – Etske refleksjoner og svakheter ved forskningsdesign	38
3.7.1 – Svakheter	39
4 – Resultater	40
Tema 1 – Hvordan opplever elevene det <i>faglige</i> knyttet til undervisningen?	40
4.1.1 – En hunger etter kunnskap lærere ikke metter	41
4.1.2 – Den motiverende læreren kan faget og godtar spørsmål	42
4.1.3 – Elevene ønsker å bli sett og hørt, snakket med og utfordret	43
4.1.4 – Nei til repetisjon – Ja til progresjon.....	43
4.1.6 – «...men vi trenger studieteknikk»	45
4.1.7 – Nivåadekvate utfordringer	45
Tema 2 – Hvordan opplever elevene det <i>sosiale</i> knyttet til undervisningen?	46
4.2.1 – Føler seg annerledes.....	47
4.2.2 – Mobbing og konflikter	48
4.2.3 – Skolevegring	49
4.2.4 – IQ-testen som bevis.....	51
4.2.5 – Skolebytte.....	53
4.2.6 – Lærerutdanningens forbedringspotensiale	55
4.2.7 – Foreldrenes tanker om barnas skolegang; «En tragedie»	56
5 – Analyse og drøfting.....	57
5.1 – Kjennetegn ved elevene og hvilken undervisning de ønsker	57
5.2 – Er den norske skolen designet utelukkende for elever med middels måloppnåelse?.....	59
5.2.1 – Egalitære samfunns utdanningsfilosofi – i endring?	59
5.2.2 – Lærerholdninger	60
5.2.3 – Lærerkompetanse	61
5.2.4 – Elevtrivsel.....	62
5.2.5 – Signifikante andre.....	63
6 – Oppsummering og konklusjon	65
6.1 – Forslag til videre forskning.....	65

Litteraturliste	67
Vedlegg	72
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	73
Vedlegg 2: Intervjuguide for eleven	74
Vedlegg 3: Intervjuguide for forelder	75
Vedlegg 4: NSD-godkjenning side 1	76
Vedlegg 5: NSD-godkjenning side 2	77
Vedlegg 6: Oversikt over de norske mastergrader tilgjengelig på internett.....	78

1 - Innledning

Studien er skrevet for en målgruppe vant til akademisk diskurs, men man behøver ikke være kjent med studiens tematikk fra før.

1.1 – Bakgrunn og formål

Elever med høyere læringspotensial er en av flere relativt ferske betegnelser innen norsk faglitteratur på en elevgruppe det har vært forsket lite på i norsk sammenheng inntil de siste fem år. Med bakgrunn i et inntrykk av svært varierende kunnskap om disse elevene både hos forskere, politikere, lærere og i samfunnet ellers (Smedsrud & Skogen 2016; Skogen & Idsøe 2011), er det forståelig nok etter eget syn et behov for en akkommodering (tilpassing) av eksisterende oppfatninger om elevgruppen. Det betyr ikke nødvendigvis å skulle erstatte noe, men forhåpentligvis tilføye eller muligens tilpasse. Med den sveitsiske psykologen Jean Piaget sine tanker om læring, i tankene, ønsker jeg å bidra til en større grad av likevekt mellom nåværende kunnskap og realiteten. Til dette formålet behøves det mer forskning på elevene som fenomen og deres samspill med sitt miljø i og utenfor skolen, samt formidling av disse forskningsresultatene i lærerutdanningene og fra skolepolitisk hold. Mitt ønske er å kunne bidra til en økt, bredere, og/eller dypere forståelse for hva som kjennetegner noen av disse elevene, hvordan de opplever undervisningen i norsk skole, og forsøke å forstå hvorfor.

Videre i denne oppgaven vil jeg presentere forskerspørsmål, teoretisk rammeverk, problematisere og argumentere for valgte definisjoner og begreper, vise til hva forskningen sier kjennetegner elevene og hvilke pedagogiske tiltak en kan gjøre i undervisningen. Deretter orienterer jeg om forskningsdesign og valgt metode, presenterer resultatene, samt drøfter og analyserer disse i et mer overordnet perspektiv i lys av relevant empiri og teori.

Studien består av et casestudie-design med embedded singelcase, og kvalitativt intervju med halvstrukturert intervjuguide som datainnsamlingsmetode. Valgt design er ment å lage rom for at kategoriene i studien kan påvirkes og eventuelt skapes av det som kommer frem under intervjuene. Jeg har intervjuet åtte personer, derav fire elever og en forelder tilhørende hver av disse fire elevene. Til slutt oppsummerer jeg studien og konkluderer, påpeker svakheter ved egen undersøkelse, og kommer med fremlegg til videre forskning.

1.2 – Presentasjon av forskerspørsmål

Feltet som undersøkes i denne casestudien er relativt utforsket, og ved at jeg som forsker stiller meg så godt det lar seg gjøre med åpent sinn, kan ny kunnskap oppstå og senere struktureres. Jeg vil ha et overordnet hovedspørsmål, et såkalt «Grand Tour Question»

(Skogen 2007, s.57), som kan suppleres med oppfølgingsspørsmål underveis. Et spørsmål som etter hvert viste seg å måtte besvares grundig, var hva som kjennetegner disse elevene, for å kunne forklare deres opplevelser av undervisningen – videre har det vært interessant å drøfte hvorfor de har opplevd det de har opplevd. Det overordnede hovedspørsmålet lyder slik:

Hvordan opplever elever med høyere læringspotensial undervisningen i norsk skole?

1.3 – Teoretisk rammeverk

Den teoretiske rammen for studien vil være bygget opp av utvalg fra den aktuelle norske faglitteraturen på området, samt bli supplert med relevant internasjonal faglitteratur.

Formålet og fokuset til valgt litteratur vil i hovedsak være på hva som kjennetegner elevgruppen – for bedre forståelse av fenomenet i samspill med miljø, samt på hvordan didaktisk tilrettelegging for best mulig utvikling kan skje (Sæverot & Torgersen 2012, s.74).

1.3.1 – Den norske litteraturen

Elever med høyere læringspotensial er en elevgruppe som det omtrent ikke har vært skrevet noe om i norsk faglitteratur siden professor Arnold Hofset skrev om «Evnerike barn i skolen» (1970), og frem til de ti siste år. Lektor Kari Kolberg, representant for Norge i The European Council for High Ability (ECHA) og World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC), kaller perioden fra Hofset til 2000-tallet for «den store stillheten», med all grunn (Kolberg 2013); Det finnes svært lite norsk faglitteratur og forskning om denne elevgruppen.

I 2007 ble det startet «En støtteforeningen for foreldre med barn som tenker raskere enn gjennomsnittet, kalt Lykkelige Barn (2017) i Norge, og deres mål var å øke oppmerksomheten rundt nettopp disse barna. Videre kom det i 2008 en norsk oversettelse ved Mönks & Ypenburg sin innføringsbok «Begavede barn – En veiledning for foreldre og pedagoger», og tre år senere gav Skogen & Idsøe (2011) ut første norske fagbok siden Hofset, kalt «Våre evnerike barn – en utfordring i skolen». I etterkant har det kommet ytterligere omtrentlig ni bøker viet samme tematikk, og de siste ti år er det passert 20 norske masteroppgaver på internett omhandlende elevgruppen (Vedlegg 6). Sannsynligvis som en følge av nevnte økte oppmerksomhet og kunnskap knyttet til denne elevgruppen, ble Jøsendalutvalget nedsatt av regjeringen i 2015 for å se på tilpasset opplæring for «høyt presterende elever og elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene». De ønsket en langsiktig og mer helhetlig satsning, og det ble i forkant bestilt en forskningsoppsummering av Børte, Lillejord & Johansson (2016).

De norske masteroppgavene omhandlende elevgruppen har noe ulike perspektiv. Nærmest denne studien med kvalitativ metode er Smedsrud (2012) som også har elev- og foreldreinformanter i casesdesign, mens de resterende studiene enten har bare elevperspektiv (Haarr 2012; Helgesen 2014; Henriksen 2013; Ims 2014; Slettmo 2014; Østerhus 2016) eller lærerperspektiv (Engelstad 2012; Finsberg 2015; Larsen 2010; Ribesen 2012; Snekkerhaugen 2016) – foruten Hagenes (2009) som har foreldreinformater, Simonsen (2006) som har lærere og elever, Udberg-Helle (2013) som har lærere, skoleledere og politikere, samt Hollander (2007) som har elever, foreldre, lærere og rektorer. Se Vedlegg 6 for referanser til disse masterstudiene, samt ytterligere kvantitative undersøkelser. Denne studien plasserer seg som en mulig belysende brikke i et forskningslandskap med lite oversikt.

Videre har jeg benyttet meg av norske litteraturstudier, forskningsoppsummeringer, rapporter, forskningsartikler og Norges offentlige utredninger – hovedsakelig for å beholde forskningshenvisninger innenfor sin kulturkontekst. Det er ikke alt som er overførbart mellom ulike land.

1.3.2 – Den internasjonale litteraturen

Av internasjonal litteratur, har jeg valgt å bruke forskning som jeg ser går igjen i landskapet, og som jeg selv vurderer som reliabel, og forskning som i den grad det går an er kulturkontekstuavhengig. Betts & Neihart (1988), Gagnés DMGT-modell (2012; 2010; 2004), og Silvermans karakteristikk (2003ab) antyder hva som kjennetegner disse elevene og dem i deres miljø. Videre kan det nevnes at jeg har hentet kapitler fra International Handbook of Giftedness and Talent (2009), Handbook of Motivation at School (2009) og Handbook of Giftedness in Children (2008).

1.4 – Definisjoner og begrepsavklaring

Før jeg går videre er det nødvendig å avklare hva *jeg* legger i de ulike begreper og definisjoner. Førstkommende definisjon og begrepsavklaring er noe lang, men sees på som høyst nødvendig å oppklare da andre studier tilsynelatende har unnlatt lignende diskusjoner rundt egne begrepsbestemmelser og heller valgt de mest brukte begreper; evnerike og begavede.

1.4.1 – Elever med høyere læringspotensiale

Allerede i denne innledningen til litteraturoversikten har leseren blitt introdusert for en drøss begreper som muligens er meningen å betegne den samme elevgruppen. Evnerike, begavede, høyt presterende, med potensial for å nå de høyeste faglige nivå, stort/høyt/ekstraordinært læringspotensial, barn som tenker raskere enn gjennomsnittet, og så videre. Andre begreper brukt i norsk litteratur er: eksepsjonelle, dobbelteksepsjonelle, talentfulle, faglig sterke, flinke,

smarte, høyt intelligente, med flere. NOU 2016:14 (2016, s.18) viser til at det finnes over 100 ulike begreper i internasjonale rapporter på elever som har stort potensial for læring. En slik akkumulasjon av begreper er vanskelig å se at kan være fordelaktig for et bedre sammenligningsgrunnlag i et allerede innsnevret forskningsgrunnlag på elevgruppen i norsk sammenheng. Idsøe (2014, s.13-14) er for så vidt enig i det, men spør samtidig «Men er det så viktig hva vi kaller dem?» og hun mener samtidig det er irrelevant for skolen hvilken definisjon som brukes. Dette er noe jeg kommer tilbake til.

Figur 1) En ordsky med oversikt over noen av begrepene brukt på elevgruppen i norsk faglitteratur (Eide 2017, egen figur)



Noen forskere snakker om de 2-5 % med høyest faglig potensial, andre om 5-10 % (Hagenes 2009, s.9). Skillet for hvor man kan oppleves som evnerik, synes uklart, og Skogen & Smedsrud (2016, s.36) viser også til problematikken som ligger i sette en grense for hvem som kan defineres som det ene eller andre. En elev med IQ på 130 vil ikke kunne bli medlem av Mensa – en forening for høyt intelligente, som setter sitt medlemskrav ved 131 (Mensa Norge 2017). Dermed kan eleven heller ikke kategoriseres som høyt intelligent eller med høyere læringspotensiale, i motsetning til en elev med 131 i IQ, eller?

Med slike grenseverdier i tankene kan det være interessant å kort nevne det etisk betenkelige ved motbegreper; om en elev ikke er evnerik, begavet, faglig sterk, verdifull; er eleven da evneveik, ubegavet, faglig svak, verdiløs? Tilbake til Idsøes (2014, s.13-14) mulig retoriske spørsmål; Jeg mener det er viktig at forskere, foreldre, pedagoger, psykologer, og andre, kontemplerer over og drøfter hvordan de betegner elevene, da en kan tenke seg at muligheten er tilstede for at søsken, medelever, foreldre, lærere og skoleledelse eller andre, kan distansere seg fra elevgruppen med et negativt ladet motbegrep hvilket mulig hindrer eller depriverer (frarøver) elevene et mulighetsrom for læring og faglig, sosial, og psykoemosjonelle utvikling. Samtidig kan en problematisere hvordan elever som av de rundt seg beskrives med verdiladde og kanskje til og med hierarkiske adjektiv som eksepsjonell, evnerik, begavet, og lignende, opplever seg selv og sin egenverdi i relasjon til medelever. Til eksempel har Freeman (2006, s.395) gjennomført en studie hvor barn som ble «labeled gifted» av sine foreldre viste seg å ha mye høyere emosjonelle problemer sammenlignet med de som var «nonlabeled equally gifted». Børte et al. (2016, s.15) viser også til at elever kan

være ukomfortable med å bli satt merkelapp på, og kan heller gjøre seg usynlig, bli klassens klovner, være frekk eller spille dum.

Jeg er ikke helt fornøyd med betegnelsen «elever med høyere læringspotensial» brukt i denne studien, da den må forstås i forhold til jevnaldrende elever; derfor bruker jeg «høyere» og ikke «høyt». Kanskje elever med bredere/dypere læringspotensiale er bedre? Dette bør absolutt diskuteres mer. Likevel mener jeg denne studiens tentative betegnelse er bedre egnet enn evnerik og begavet, som er de mest brukte betegnelse i norsk faglitteratur frem til nå, da disse to gir en følelse av at det er noe medfødt som ikke behøver støtte og utfordringer for å realiseres (Børte et al. 2016, s.18), samt kan de gi en slags elitistisk henvisning – en elitisme Jantelov-Norges egalitære skoletradisjon har et anstrengt forhold til (Skogen & Idsøe 2011, s.62).

På samme måte som motbegreper, kan det være uheldig med elitistiske henvisninger i begrepsbruken. «Eksepsjonell» og «ekstraordinær» er således ytterligere to eksempler på begreper som ikke bør brukes. Språkrådets ordbok (<http://www.ordbok.uib.no>) forklarer de to begrepene med synonym som henholdsvis «uvanlig, enestående» og «utenom det vanlige». Begge vekker sådan assosiasjoner, konnotasjoner språkvitenskapelig sett, som peker mot en hierarkisk forankring i den forstand at begrepene betegner elever som annerledes i positiv forstand, og bedre enn «de vanlige» elevene. Ja, de er annerledes, men har ikke høyere verdi – og det bør heller ikke betegnelsen speile. Dog, det finnes grenser for hvor utjevne en kan være med denne elevgruppen. Janteloven står tilsynelatende sterkt i Norge i dag – noe som et innlegg i Dagbladet med tittel «Stakkars de flinke og smarte» (Eidsvoll 2014) er et praktisk eksempel på – men like sterkt står her uvitenheten. Det sies for øvrig at grunnen til en manglende satsning på akademiske talenter i vestlige egalitære samfunn er en utdanningsfilosofi som ønsker å utjevne individuelle forskjeller (Smedsrud 2012a, s.19), som jo er særdeles gjenkjennelig i Norges enhetsskole. Foreldre til evnerike elever tydeliggjør i Børte et al. sin forskningsoppsummering (2016, s.76) en motstand mot elitismen ved at de ikke ønsker å trekke frem en gruppe som viktigere enn andre, «...men at alle elever skal trives og ha mulighet til å utvikle seg på skolen.» Dette er befestet i Opplæringsloven paragraf 1-3 om tilpasset opplæring, hvor lovverket åpner for og forplikter skoleeiere å tilrettelegge en opplæring tilpasset evner, anlegg og forutsetninger for alle elever (Skogen & Idsøe 2011, s.30). Dette er undertegnede fullstendig enig i. Elevene har ikke nødvendigvis høytpresterende.

Jeg mener det kan være viktig å ha et begrep som favner om alle elevene med potensial for å nå de høyeste faglige nivå i forhold til sine jevnaldrende – både de som presterer høyt og de som ikke gjør det. Et slikt fokus på potensial fremfor prestasjoner, kan bidra til at flere underyttere blir oppdaget og utfordret – og kan være med på å nyansere bildet av elevgruppen

som «de skoleflinke» (Smedsrud & Skogen 2016, s.22; Nesse 2014, s.35), altså de som får gode karakterer (se ellers 2.2.6). Samtidig må en huske på at selv om en elev får toppkarakterer, kan eleven fremdeles være lavtpresterende ut i fra sitt eget læringspotensial med da tilhørende lav motivasjon (Olsen, Mathisen & Sjøblom 2016, s.80).

I denne studien defineres elever med høyere læringspotensial som de elevene som scorer 131 eller høyere på en IQ-test, altså de øverste to prosent i befolkningen; hver femtiende elev. Dette med bakgrunn i at det er godt innenfor ulike forskeres grenseverdi for hva som kjennetegner elevgruppen (Lie 2014, s.93), samtidig som det gir et godt grunnlag for innhenting av informanter med bakgrunn i en gitt IQ-score. Det kan godt være elever som vil score lavere enn 131 på en IQ-test, men som fortsatt kan kategoriseres som elever med høyere læringspotensial. Da vil andre kjennetegn på elevgruppen være det som kan identifiserer elevene. Det viktigste er uansett ikke å sette en grenseverdi med en IQ-score, men først og fremst å skape ny viten om elevgruppen, og for læreren å vite hvordan man identifiserer og gjenkjenner ulike elevers behov i skolen, og deretter hvordan en best kan tilpasse undervisningen for å tilrettelegge for en positiv utvikling.

1.4.2 – Undervisning

En vanlig forståelse av undervisning er at den består av en meningsfull interaksjon mellom lærer og elever, med utvalgte læremidler, i en kontekst skapt for å søke å oppnå eventuelle ønskede endringer av elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Hodgson, Rønning & Tomlinson 2012, s.25). Slik er også min forståelse av undervisningsbegrepet i denne studien, men elevenes erfaringer strekker seg også utover selve tids- og stedsfaktoren for undervisning, i og med at deres faglige og sosiale opplevelser i undervisningen kan videregives av elevene inn i friminutt, til fritid, og til hjemmet. Derfor tas også dette aspektet med i studien som mulige årsaker og konsekvenser knyttet til elevenes opplevelse av undervisningen. Motivasjon vil også ha sin selvsagte plass i forståelsen av elevenes opplevelse (Roeser, Urdan, & Stephens (2009, s.381); motivasjon som sammen med høy IQ og høye kognitive evner er blant de gjennomgående trekk for hva som kjennetegner en ellers mangfoldig og heterogen elevgruppe (Smedsrud & Skogen 2016, s.16; Skogen & Idsøe 2011, s.90, Friedman-Nimz & Skyba 2009, s.425).

2 – Hva kjennetegner elever med høyere læringspotensial, og hvilke muligheter finnes for didaktisk tilrettelegging i undervisningen?

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere relevant forskning som forklarer hva som kjennetegner elevene med høyere læringspotensial, samt hvilke muligheter som finnes for didaktisk tilrettelegging i undervisningen, uten å dykke for dypt ned i hver kategori. Som Johnsen (2007, s.129) sier; «What is written, is written». Hovedfokus for oppgaven er å være empirinær, men samtidig behøver jeg den aktuelle litteraturens hjelp for å belyse forskerspørsmål, styrke validitet og analysere og drøfte resultater.

Pedagogikkens forskningsmål er ikke bare å forstå et isolert fenomen, men også å se dette fenomenet i et samtidig samspill med andre mennesker og omgivelser (Sæverot & Torgersen 2012, s.74). Derfor vil de to første delkapitlene ta for seg litteratur og forskning knyttet til forståelsen av fenomenet og dets samspill. Videre er pedagogikkens forskningsmål å se på hvordan didaktisk tilrettelegging for best mulig utvikling kan skje (Sæverot & Torgersen 2012, s.74), noe de tre siste delkapitler vil ta for seg ved å vise til eksempler på både «what to do» og «what not to do», og hvilke kvaliteter en god lærer bør ha.

2.1 – Modeller på og forståelse av IQ og intelligens

Forskere synes ikke å være enig om hvilke begreper de skal bruke på elevgruppen, ei heller hva som definerer disse elevene. Slike uenigheter kan være problematiske innen et forskningsfelt når det er uklart hva som er forskningstema, og når hver forsker følger sin egen overbevisning og definisjon (Nissen, Kyed, Baltzer & Skogen 2012, s.39). Likevel, de er enig om at elevene kjennetegnes ved sin intelligens. Nyansene til tross, det er mulig å dele de ulike syn fra hverandre. Innen intelligensforskningens teoretiske og empiriske utvikling kan man snakke om fire bølger; den domene-generelle, den domene-spesifikke, systemmodeller og utviklingsmodeller (Nissen et al. 2012, s.23), alle med noe ulikt syn på hvordan man skal forstå intelligens.

Første bølge ser på intelligens som et generelt kjennetegn ved personer, som kan måles med en standardisert intelligensprøve. Andre bølge erstatter tanken om én intelligens, og presenterer idéer om multiple intelligenser. Det er først ved tredje bølge at viktigheten av ulike faktorerers samspill kommer i fokus, mens det i fjerde bølge forsøkes å ta høyde for også ikke-intellektuelle eksterne faktorer; som miljøets betydning for utviklingen og realiseringen

av et potensiale. I de to nyeste bølger får altså pedagogikken til dels operasjonaliserbare modeller å forholde seg til i beskrivelsen og forståelsen av elever med høyere læringspotensiale og deres utvikling eller hinder for utvikling – gjerne med påfølgende tips til identifisering, tilpasset opplæring og kunnskap om barnas læringsbehov. Denne studien vil som de aller fleste studier på området (Skogen & Idsøe 2011, s.103), forholde seg til de nyeste bølgers komplekse forståelse av intelligens – som noe medfødt, i dynamisk samspill med indre og ytre katalysatorer for realisering av potensiale (Freeman 2006, s. 385).

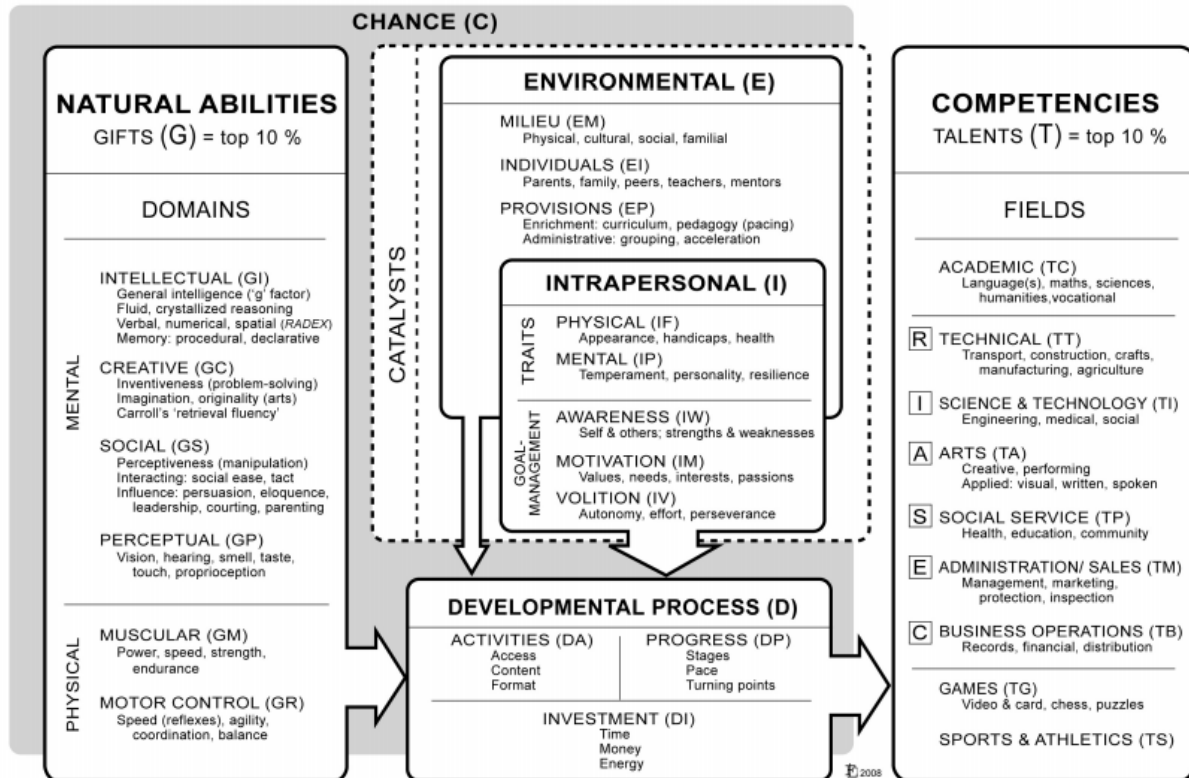
Det skilles også mellom en prestasjonsfokuset forståelse av de høyt intelligente elevene, og en potensialfokuset forståelse. Med litteratur om de mange underrytterne i bakhodet (Smedsrud & Skogen 2016, s.28; Nissen et al. 2012, s.181; Mönks & Ypenburg 2008, s.69) så går det ikke an å forholde seg til elevgruppen som bestående av bare høytpresterende. Derfor vil denne oppgaven videre ta utgangspunkt i en potensialfokuset forståelse, som også er den mest vanlige innenfor forskningsfeltet (Smedsrud & Skogen 2016, s.34), og som er en forståelse som favner om både høytpresterende og lavtpresterende elever. Høy IQ-score som en del av kognitive evner, er det som binder sammen disse elevene, og foruten motivasjon, kjennetegnes elevgruppen som heterogen og mangfoldig (Davidson 2009) – noe dette kapitlet videre vil komme nærmere inn på.

2.1.1 – Gagnes DMGT-modell

En passende modell å ta utgangspunkt i, med tanke på en potensialfokuset forståelse og intelligensens dynamiske samspill med indre og ytre katalysatorer, er kanadier og professor i psykologi, Francoys Gagné sin «Differentiated Model of Giftedness and Talent 2.0» (DMGT). Modellen er teoretisk og empirisk begrunnet (Nissen et al. 2012, s.14), har stadig blitt oppdatert siden 1980-tallet (Gagné 2004, s.142; Gagné 2012), er benyttet av flere andre forskere (Kolberg 2015; Nissen et al. 2012) og har lite oppsporbar kritikk rettet mot seg. Til eksempel ville Smedsrud & Skogen (2016, s.43) ha byttet om på plasseringen av begrepene begavelse og talent, i modellen. Selv ville jeg, slik ståstedet i denne studien er, benyttet potensiale som beskrivelse av naturlige evner, og muligens kompetanse som realisert potensiale. Jeg vil videre bruke Baltzers oversettelse (Nissen et al. 2012, s.16) av DMGT-modellen for språklig flyt, men ikke deres illustrerende figur da den er i betydelig grad en forenklet versjon av originalen (Gagné 2012, s.3).

DMGT-modellen består av fem hovedkomponenter: Naturlige evner og begavelse (G), omgivelsene (E), intrapersonlige dynamiske faktorer (I), kompetanser og talenter (T), og utviklingsprosess (D) (Nissen et al. 2012). For å knytte de ulike komponentene opp mot hverandre, kan vi si at de naturlige evner og begavelse (G) påvirkes i utviklingsprosessen (D)

av omgivelsene (E) og intrapersonlige dynamiske faktorer (I), hvilket spiller inn for hvorvidt kompetanser og talenter (T) oppnås. Gagné opererer med at det er de ti prosent høyeste prestasjonene blant de ulike kompetansene som ansees for talenter – det snakkes altså da om realisert potensiale.



Figur 2) DMGT-modellen (Gagné 2012, s.3)

Relevant for denne studien, vil være hvorvidt omgivelsene (E), i form av undervisningen og alt den måtte innebære, tilrettelegger eller hindrer for elevenes utviklingsprosess (D), og hvordan elevene opplever dette sett i sammenheng med intrapersonlige dynamiske forhold (I). Samtidig er også sjanser og tilfeldigheter (C) en overordnet påvirkende faktor for elevenes opplevelse av undervisningen i norsk skole. Det er også verdt å nevne at det er i overgangen fra barn til ungdom og fra ungdom til voksen at det er større sjanser for å ta avgjørende skritt mot talentutvikling (T) (Horowitz 2009, referert i Nissen et al. 2012, s.22).

2.2 - Hva kjennetegner elever med høyere læringspotensial?

Å vite hva som kjennetegner elevene, kan være nyttig for å forstå bakgrunnen for hvordan de opplever undervisningen. Jeg ser det derfor som nødvendig å komme nærmere inn på dette. Den heterogene elevgruppen bidrar til mange ulike karakteristikk. I dette delkapittelet gis innsyn i relevant litteratur om kognitive og emosjonelle egenskaper, sosiale vansker, seks profiler av elevene innenfor elevgruppen, sjekklister for kjennetegn, avkreftelse av en myte

om disse elevene som de skoleflinke, og til slutt nevnes noen svakheter ved å skulle kjennetegne elevene. Under følger et resultat fra Brevik & Gunnulfsen (2016, s.222) studie hvor de brukte gruppeintervju for å spørre 322 lærerstudenter etter deres 12 ukers praksis om hva som kjennetegner høytpresterende elever med stort læringspotensial. Det kan være interessant å se resultatene, til tross for noen svakheter; gode karakterer betyr ikke nødvendigvis høytpresterende, og underytere utelates. Under følger en ordsky bestående av stikkord på hva som kjennetegner disse elevene, med økende skriftstørrelse i takt med ordets forekommenhet:



Figur 3) Fem kull lærerstudenter ved UiO's svar til Brevik & Gunnulfsens (2016, s.222) spørsmål: Hva kjennetegner elevene?

2.2.1 – Kognitive og emosjonelle egenskaper

Elever med høyere læringspotensial sine kognitive egenskaper medbefatter en egen vilje og ønske om å lære mer om sine interesser. Fra tidlig alder evner de å tenke abstrakt, og utvikler egne tankemønstre for problemløsning. Sammen med idéskapning, høyt aktivitetsnivå og evne til å initiere og utvikle prosjekter, er dette noe av det som kjennetegner de kognitive egenskapene tilhørende elever med høyere læringspotensial (Skogen & Idsøe 2011, s.90).

Elevenes emosjonelle egenskaper medbefatter ofte et stort følelsesregister, sensitivitet og selvbevissthet, en subtil humoristisk sans, høye forventninger til seg selv og andre, med mer. Andre atypiske egenskaper kan innebære å overføre informasjon til nye situasjoner, kreative og kunstneriske evner, å ta voksenrolle i familien, være stolt og selvgod, ha lederegenskaper og tenke selvstendig, høy indre motivasjon og å tenke assosiativt (Skogen & Idsøe 2011, s.91).

2.2.2 – Sosiale vansker

Disse elevene kan ha vanskeligere for å få venner enn andre, noe som kan forklares med en annerledes måte å tenke på. Blant vanskene med å få seg venner finner en blant annet at; deres avanserte språk og konseptuelle ferdigheter kan gjøre at de virker sjefete i lek med andre, de har høye forventninger til hva som inngår i et vennskap samt forventninger om samme høye standard og prestasjoner fra andre som til seg selv, de kan være svært introverte, ekstremt følsomme og perfektjonistiske, de har problemer med å håndtere en kjedelig skole og kan derfor dagdrømme, være utålmodig og irritere seg over langsommere progresjon hos medelever (Skogen & Idsøe 2011, s.93).

Tre reviewartikler gjennomgått av Børte et al. (2016, s.14) viser at elever med høyere læringspotensial kan møte på ulike problemer i sin skolehverdag – ikke bare er elevene en heterogen gruppe, også problemene de møter på er svært ulike. Følgende hovedproblem vises til; frafall og underprestasjon, sosial stigmatisering, mobbing, tristhet/sørgmodighet, og feildiagnostisering. Problemer med å finne sosial tilhørighet og føle seg som sosiale utskudd, mangel på god relasjon med lærer, eller å inneha merkelappen «evnerik» er eksempler på det som kan skape problemer for disse elevene i skolen (Børte et al. 2016, s.15). Elevene skal i utgangspunktet ikke være iboende mer sosial sårbarhet enn andre elever (Robinson 2008, s.34), tvert imot er de mer robuste og resiliente som følge av deres kognitive evner som beskyttelsesfaktor (Olsen & Traavik 2010, s.48).

Dette er bare noen kjennetegn, som ikke nødvendigvis passer hver eneste elev med høyere læringspotensial, men slike lister kan likevel være behjelpende i en identifiseringsprosess for en lærer, utredere, eller like gjerne for foreldre. I den sammenheng kan også nevnes Betts & Neihart (1988) sine seks profiler for elever med høyere læringspotensial, som nyanserer bildet av disse elevene som en ensartet homogen gruppe av høytpresterende, flinke elever, til et mangfold av «typer» eller profiler. Profilene kan sådan være nyttige for lærere i en akkomodert forståelse av hvem som kan være høyt intelligente og inneha et høyere læringspotensial enn sine jevnaldrende.

2.2.3 – Seks profiler av elever med høyere læringspotensial

De seks profilene til George Betts og Maurice Neihart kalles; Den vellykkede, den utfordrende, den skjulte, de som dropper ut, dobbelteksepsjonelle barn, og den autonome eleven (Skogen & Idsøe 2011, s.91; Betts & Neihart 1988).

1. **Den vellykkede** kan utgjøre inntil 90 prosent av de elevene som er identifisert med høyere læringspotensial i skolen. Selv om de presterer høyt og har gode relasjoner

med foreldre og lærere, kan de kjede seg og bruke minst mulig innsats for å komme gjennom skolesystemet.

2. **Den utfordrende** er svært kreativ, ofte med et negativt selvbilde som kan føre de i faresonen for å droppe ut av skolen på grunn av stoffmisbruk, kriminalitet eller lignende. De opplever ikke å få anerkjennelse fra skolen for sine evner, og kan derfor bli sett på som forstyrrende i klasserommet og kan havne i konflikter med både lærere og foreldre.
3. **Den skjulte** ønsker å være inkludert i gruppen blant sine jevnaldrende, og skjuler eller fornekter derfor sine evner. Det er ofte usikre og engstelige jenter.
4. **De som dropper ut** er ofte sinte og frustrerte elever, som føler seg avvist og neglisjert av systemet etter manglende anerkjennelse av sine behov over mange år. De kan være deprimerte eller tilbaketrukne, bitre og ergerlige, som videre leder til svært lav selvfølelse.
5. **Dobbelteksepsjonelle** kan være fysisk eller følelsesmessig funksjonshemmet på et eller flere områder, eller ha lærevansker. De kan vise tegn på stress, frustrasjon, avvisning, hjelpeløshet eller isolasjon, og er ofte utålmodige, kritiske og har lav selvfølelse. Svakhetene til disse elevene synes ofte å bli fokusert på fremfor deres styrker, slik at de ofte blir glemt eller oversett som en del av gjennomsnittet.
6. **Den autonome** jobber effektivt i skolen, er svært vellykket og godt likt av alle rundt seg, og har et høyt selvbilde. De er uavhengige, selvstyrte, i stand til å uttrykke sine følelser, mål og behov fritt og hensiktsmessig.

Kolberg har for øvrig på sin lærerblogg om barn med stort læringspotensial (<http://www.krumelurebloggen.no>) laget lignende stereotypiske kjennetegn som Betts & Neihart (1988) med karakteristiske Flinke Frøydis, Frekke Fredrik, Rasløse Ragnar og Drømmende Anders (Smedsrud & Skogen, 2016, s.122).

2.2.4 – Elever med høyere læringspotensial og læreutfordringer

Betts & Neihart (1988) sin femte profil må utdypes noe. «Dobbelteksepsjonelle», kalles gjerne «Twice Exceptional/2e» i engelsk faglitteratur og medbefatter elever med høyere læringspotensial men som også innehar særskilte læreutfordringer som følge av en diagnostisert tilstand. Til eksempel kan elevene, i tillegg til sitt høyere læringspotensial, inneha spesifikke språkutfordringer, dysleksi, auditive eller visuelle læreutfordringer, Aspergers syndrom, AD/HD, sanseforstyrrelser, eller annet. Disse elevenes potensial kan sådan gå under radaren, rett og slett fordi de bruker potensialet til å kompensere for sine utfordringer, og således vil heller ikke elevenes utfordringer oppdages – elevene kan altså fremtre som en vanlig gjennomsnittselev (Lie 2014, s.44).

2.2.5 – Sjekklistor for kjennetegn

I tillegg til disse profilene, finnes det flere sjekklistor med kjennetegn. Et mye brukt eksempel er Silverman (2003ab) sin sjekkliste – fundamentert i forskning, og i en rekke studier med hundrevis av foreldre til elever med høyere læringspotensial, blitt gjennomgått og kontrollert. Blant kjennetegnene foreldrene støtter, og som ikke er tidligere nevnt i dette kapittelet finner vi blant annet:

De lærer hurtig, har et stort ordforråd, usedvanlig god hukommelse, er flinke til å resonnerer, perfektjonistisk, blir helt oppslukt, moralsk følsom, ekstremt nysgjerrig, utholdende i sine interesser, foretrekker eldre kamerater eller voksne, har mange forskjellige interesser, lærte å lese tidlig, har en levende forestillingsevne, dyktig med tall og puslespill, og er tilbøyelig til å sette spørsmålstegn ved autoriteter.

Tidligere leder i Mensa Norge, og pionér som mangeårig pådriver for denne elevgruppen, Martin Ystenes, har også laget kjennetegn på det han kaller «Barn i nød!» og «Voksne med høy IQ» samt en liste med «Autentiske sitater fra folk som har opplevd problemet – som foreldre eller barn» basert på de mange hundre telefonsamtalene han har hatt med bekymrede foreldre (<http://www.barn.ystenes.com>). Ystenes skaffet, og skrev norsk forord i, oversettelsen av Mönks & Ypenburg (2008) sin bok «Begavede barn – En veiledning for foreldre og pedagoger», etter å ha forgjeves lett etter bøker om disse barna i norske biblioteker.

2.2.6 – Skoleflink vs høyere læringspotensial

At å være flink og høytpresterende i skolen er det samme som å ha høyere læringspotensial er en myte i norsk skole (Smedsrud & Skogen 2016, s.22). Skogen & Idsøe (2011, s.96; Lie 2014, s.43) viser i en tokolonnetabell ulikhetene ved å være skoleflink og ha høyere læringspotensial, og en oppsummering av tabellen viser at elevene med høyere læringspotensial viser en tendens til å lære raskere, dypere og bredere. Se i tabellen under for utdrag.

Tabell 1) Et utdrag eksempler hentet fra tabellen i Skogen & Idsøe (2011, s.96)

Skoleflinke elever	Elever med høyere læringspotensial
Kan svarene	Stiller spørsmålene
Svarer på spørsmål	Diskuterer i detalj
I toppen av klassen	Forut for klassen
Lytter med interesse	Viser sterke holdninger og synspunkter
Lærer lett	Kan det allerede
Kopierer nøyaktig	Skaper nytt
Tilfreds med egen læring	Meget selvkritiske

2.2.7 – Svakheter ved kjennetegn

Nå er det ikke slik at en elev med høyere læringspotensial nødvendigvis kjenner seg igjen i alle kjennetegnene presentert i dette kapittelet, ei heller i en av de stereotypiske profilene – kanskje de er en blanding, kanskje det også er uutforskede sider ved denne elevgruppen som gjør at forskere ikke har oppdaget den mangfoldige helheten.

Videre kan det være at slike kjennetegn kan virke misvisende, dersom man tar Barnum-effekten i betraktning; har vi som mennesker først kommet til en oppfatning basert på en tilfeldig sammenheng, har vi en tendens til å søke bekreftende evidens for hva vi tror, fremfor å forsøke å avkrefte egen oppfatning (Svartdal 1998, s.54). Tatt dette i betraktning blir derfor slike kjennetegn som presentert i dette delkapittelet, ofte supplert med informasjon om at det er først om man blir «vettskremt» av likheten mellom elev og kjennetegn at det kan være en holdbar hypotese om at eleven tilhører elevgruppen som forsøkes kjennetegnes.

Det er også verdt å nevne Dunning-Kruger-effekten, som viser til at de med ekstremt lave prestasjoner ikke forstår dette selv og sannsynligvis oppfatter prestasjonene sine høyere enn de er, mens de med ekstremt høye prestasjoner ikke forstår at de er alene om nivået og sannsynligvis oppfatter prestasjonene sine lavere enn de er (Kruger & Dunning 1999, s. 1131). Både Barnum- og Dunning-Kruger-effekten gjør derfor at det ved kartlegging og identifisering av elever med høyere læringspotensial bør benyttes mer enn én metode, enn til eksempel bare lærer-, foreldre- eller selvsvurdering (Børte et al. 2016, s.14; Skogen & Idsøe 2011, s.110) – for å sikre mest mulig riktig kartlegging og dermed best mulig tilpasset opplæring.

2.3 – Pedagogiske tiltak i undervisningen

Om en tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal & Lieberg 1978, s.135; Lillejord, Manger & Nordahl 2010, s.67; Sæverot & Torgersen 2012, s.74) ved utarbeidelse av pedagogiske tiltak for elever med høyere læringspotensial, kan en først tenke seg at en må vite noe om elevforutsetninger; altså må elevenes potensiale identifiseres. Deretter må en bruke ulike arbeidsmåter for å forsøke å nå et mål gjennom innhold, og indre og ytre rammer, før en til slutt vurderer. Når det gjelder arbeidsmåter, kan dybdelæring, berikelse, forsering og gruppering være gode faglige og sosiale pedagogiske tiltak for å sikre muligheter for positiv utvikling hos elevene.

2.3.1 – Identifisering

Poenget med å identifisere disse elevene, er ikke for å kategorisere eller sette merkelapp på noen som smartere (Skogen & Idsøe 2011, s.101), men å identifisere deres styrker og

svakheter for best mulig tilpasset opplæring. Til identifisering kan en til eksempel bruke sjekklister og kjennetegn nevnt i forrige delkapittel, intelligenstester slik som informantene i denne studien har gjort, eller ved vurderinger/nomineringer; foreldrevurdering, lærervurdering, vennerapportering, selvrapportering, eller mappeevaluering (Børte et al. 2016, s.14; Skogen & Idsøe 2011, s.110). Nissen et al. (2012, s.109) mener det har betydning å oppdage disse barna tidligst mulig for en målrettet pedagogisk innsats og planlagt differensiering, men i Norge er det liten aksept og tradisjon for kartlegging av potensial, samt færre og dårligere identifiseringsverktøy enn i andre land (NOU 2016:14, s.60).

2.3.2 – Dybdelæring og berikelse

Smedsrud & Skogen (2016, s.65) mener to prinsipper bør ligge til grunn for tilpassing av undervisningen til elever med høyere læringspotensial; dypere og raskere undervisning. I beste fall bør dette inngå som en del av skolekulturen. Berikelse er benevnelsen på en anbefalt undervisningsstrategi (NOU 2016:14, s.62) hvor læreren må kjenne elevene sine ved å la eleven gå dypere inn i nivå- og interesseltilpasset faginnhold med varierte læringsstrategier (Smedsrud & Skogen 2016, s.73). Videre bør oppgavene som gis elevene basere seg på aktiviteter som fører til: evne til å jobbe uavhengig, kritisk tenkning, kreativ tenkning, problemløsningsstrategier, refleksjon om et tema, motivasjon for arbeidet i seg selv, og evnen til selvrefleksjon og kjennskap til egne evner og læringsstil (Smedsrud & Skogen 2016, s.81). Induktive problemløsningsstrategier vektlegges fremfor deduktive; å utforske fremfor å bli fortalt, men selvsagt med støtte og veiledning fra lærer (Smedsrud & Skogen 2016, s.88).

2.3.3 – Forsering

Noen bruker forsering og akselerasjon om en annen. I forskningsoppsummeringen gjort i forkant av NOU 2016:14, blir «akselerasjon» som begrep brukt, mens det i selve utredningen er «forsering» som er brukt, og forklaringen kan ligge i Jøsendalutvalgets innspillmøte hvor utvalgsmedlem Mona Nosrati viste til at akselerasjon betyr at noe går fortere og fortere, mens forsere betyr å påskynde noe, og at sistnevnte begrep derfor er å foretrekke, men i selve utredningen nevnes dog ikke dette. Ulike forseringsstrategier innebærer tidligere skolestart, hoppe over klasstrinn, forsering eller komprimering av innhold og læringsmål, teleskoptilnærming, eller bruk av mentor/veileder (Skogen & Smedsrud 2016, s.97).

2.3.4 – Gruppering

Gruppering av elevene er også en tilpassingsstrategi, og kan foregå ved å gruppere innenfor eller utenfor klasserommet, eller ved å trekke ut elever i noen fag. Gruppene bør bestå av likesinnede elever på noen lunde samme faglige nivå, og dersom mulig, gjerne på tvers av klasstrinn (Smedsrud & Skogen 2016, s.105; Nissen et al. 2012, s.79; Skogen & Idsøe 2011,

s.150, Gross 2009, s.350). I forskningsoppsummeringen av Børte et al. (2016, s.21) pekes det derimot på at den sosiale sammensetningen av en gruppe er viktigere enn nivå, for at disse elevene skal prestere godt.

2.4 – Lærerkvaliteter

Hva er en god lærer for elever med høyere læringspotensial? Skogen & Idsøe (2011, s.155) mener det er en lærer som deler lignende personlige egenskaper med denne elevgruppen – det gjelder empati, åpenhet, tålmodighet, nysgjerrighet, kreativitet, humoristisk sans og en positiv selvfølelse. Nesse (2014), som har utført en litteraturstudie om viktige personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren til denne typen elever, finner at undervisning av elever med høyere læringspotensial er kompleks og stiller mange og høye krav til lærernes kunnskap og kompetanse. Hun mener at en viktig personlig kvalitet hos læreren er evnen til å bygge gode relasjoner, noe Finsberg sin studie støtter i høy grad (2015, s.66); Kartlegging av hva som motiverer og interesserer muliggjorde tilpassing av opplæringen, og gav en positiv effekt for relasjonsbyggingen. Videre fant Nesse at viktige profesjonelle kvaliteter innebærer god kommunikasjon mellom lærer og elev, noe som kan støtte elevens sosiale og emosjonelle utvikling, gi rom for åpenhet om vanskelige temaer, samt ruste læreren i en bedre forståelse av hvordan noen elever lærer på en annen måte enn andre. Læreren bør også være forståelsesfull og ha en fleksibel tankegang for å tilrettelegge for elevenes behov, og videre bør læreren ha en personlig interesse for eleven og utviklingen av elevens potensial.

Allerede i lærerutdanningen bør læreren få en grunnleggende innføring i denne elevgruppens kjennetegn, potensial og læringsbehov (Brevik & Gunnulfsen 2016, s.231; Nesse 2014, s.91), og videre bør det tilbys kurs til lærere og utredere landet rundt. Likevel, det er ikke sikkert et lite kurs er nok, ifølge Finsbergs lærerinformanter (2015, s.65). Ved min deltagelse på foreldreforeningen Lykkelige Barn sin konferanse «De usynlige evnerike» i Oslo, 16.september 2016, var en stor del av de fremmøtte kursdeltakerne lærere, eller fagpersoner fra PPT og BUP, og det ble blant annet holdt foredrag fra Idsøe, Smedsrud og Hagenes, som alle er forskere referert i denne masteroppgaven.

2.5 – Konsekvenser av ikke-tilfredsstillende undervisning

Som det nevnes i delkapittelet om kjennetegn på elevgruppen, kan en del sosiale vansker skape problemer for elever med høyere læringspotensial. Om en ikke tar hensyn til elevenes sosiale og faglige behov, kan en ende opp med frafall og underprestasjon, sosial stigmatisering, mobbing, tristhet/sørgmodighet, eller feildiagnostisering (Børte et al. 2016, s.14).

2.5.1 – Underryttere

Underryttere kan være barn og unge med betydelige intellektuelle ressurser som presterer middels eller langt under nivået som kan forventes ut fra deres potensiale (Nissen et al. 2012, s.181; Mönks & Ypenburg 2008, s.69), og det viser seg at de ofte skiller seg ut når de kommer på ungdomsskolen (Mönks & Ypenburg 2008, s.70). Internasjonal forskning viser at elever med høyere læringspotensial i utgangspunktet ofte har en mer positiv selvoppfatning enn gjennomsnittlige elever, men at underrytterne i denne kategorien kan ha en svært negativ selvoppfatning og således miste den drivende og bestemmende kraften for realisering av sitt potensiale (Mönks & Ypenburg 2008, s.71). Elevene kan istedenfor kanalisere energien og oppmerksomheten sin mot andre lite hensiktsmessige aktiviteter som å kritisere læreren, involvere seg i slåsskamper eller filosofere over livet (Smedsrud & Skogen 2016, s.28), med mer alvorligere senere konsekvenser som involverer innpass i kriminelle miljøer (Skogen & Smedsrud 2016, s.49). De seks profilene av elever med høyere læringspotensial som ble presentert tidligere i kapittelet (Betts & Neihart 1988) inneholder flere ulike typer underryttere. Kolbergs (2015, s.80) kvantitative undersøkelse indikerer at gutter, minoritets elever og elever med foreldre med lavere utdanning i mindre grad blir sett og anerkjent for sitt potensiale.

2.5.2 – Feildiagnostisering

Mangel på, eller lite kunnskap om, hva som karakteriserer elever med høyere læringspotensial kan føre til feildiagnostisering (Lie 2014, s.107). Samtidig kan uhensiktsmessig undervisning føre til atferd som fremprovoserer uønsket atferd. Til eksempel var bare én av Smedsruks (2012, s.54; Smedsrud & Skogen 2016, s.31) fire elevinformanter i en studie utredet hos PPT på bakgrunn av mistanke om høyere læringspotensial. Samhandlingsvansker, sosiale og emosjonelle vansker, og oppmerksomhetsvansker var bakgrunnen for de andre utredningene. Likeledes var fem av ti elever omtalt i Hagenes (2009, s.81) sin studie, evnetestet på skolens eller hjelpeapparatets initiativ på grunn av mistanke om sykdomsdiagnose, og tre evnetestet på foreldreinitiativ grunnet problemtilnærming.

En diagnose elever med høyere læringspotensial kan forveksles med å ha, er ADHD. Både elever med høyere læringspotensial og barn med ADHD kan grunnet problemtilnærming være fulle av energi, men hvor energien hos denne studiens elevgruppe er fokusert og intens, er energien hos det hyperaktive barnet ofte diffus og tilfeldig. De kan begge være forstyrrende elementer i undervisningen, men reaksjonen hos førstnevnte gruppe kan ofte knyttes til kjedsomhet og manglende utfordringer, mens reaksjonene hos sistnevnte gruppe kan ofte være kjernesymptomer på tilstanden (Nissen et al. 2012, s.173). Intensitet, følsomhet, utålmodighet og høy motorisk aktivitet, er andre kjennetegn på elevgruppen som også lett kan forveksles med AD/HD-lignende kjennetegn (Lie 2014, s.107).

3 - Forskningsdesign og metode

I dette kapitlet vil forskningsdesign og metode redegjøres for og begrunnes. Jeg har gjennomført en sammensatt (embedded) singelcase-studie. Informantene består av fire elever (enheter), samt én av deres foreldre hver; totalt åtte informanter. Datainnsamlingen er gjort gjennom kvalitative intervju med halvstrukturert intervjuguide inneholdende åpne spørsmål basert på teori og empiri – således deduktivt fundamentert. Analysen er gjort ved koding og kategorisering, dernest datatriangulering, ut i fra nevnte teori og empiri samt eventuelle nye fremkomne tema – således induktivt fundamentert. Brinkmann & Tanggaard's (2010, s.491) syv kvalitetskriterier i kvalitativ forskning er etter beste evne forsøkt fulgt.

3.1 – Casestudie-design

Casestudie-design er et mye brukt design innen forskning med bakgrunn i anvendelighet og dets mangfoldige mulighetsrom knyttet til informasjonskilder og datainnsamling. Designet er ofte kvalitativt fundamentert, med få informanter, men kan også ta inn kvantitative kilder for å gi et dypere innblikk og forståelse for tilfellet man studerer. Casestudier egner seg spesielt godt som forskningstilnærming dersom «hvordan» eller «hvorfor» er første ordet i forskningsspørsmålet, slik som i denne studien, og kan først og fremst brukes til eksplorerende, men også deskriptive og forklarende undersøkelser. (Skogen 2006, s.55). Som det fremkommer i innledningen til dette kapitlet har jeg gått en middelvei mellom det deduktive og induktive i studien, for eventuelt å bygge under det forskningen allerede vet, men samtidig åpne opp for ny kunnskap som måtte fremkomme i studien.

Innenfor Yin's (2014) anerkjente og anvendelige versjon av casestudier inneholder forskningsdesignet to dimensjoner med to kategorier hver; singelcase eller multipelcase, og holistisk eller sammensatt (embedded) case. Jeg har valgt sammensatt (embedded) singelcase, bestående av fire analyseenheter (elever) som altså innebygges i en helhet sammen med foreldreinformantene gjennom en datatriangulering i analysen. Dette er gjort for å få en «dypere» forståelse av denne elevgruppen. Ved dette designet er det gode mulighetsrom for å presentere ulikheter ved singelcasene, noe jeg i utgangspunktet ser på som en nødvendighet for å ikke måtte gjøre en tvunget generalisering i en kvalitativ undersøkelse.

Ved å studere enkelttilfeller slik som i denne studien åpner man opp for å lære mye om fenomenet man er interessert i (Skogen 2007, s.52), og en singelcase-studie kan rettfærdiggjøres ved at man til eksempel har mulighet til å avdekke ny kunnskap om et utbredt

fenomen tidligere utilgjengelig for forskere (Yin 2014, s.52). Det finnes få studier i Norge generelt på elever med høyere læringspotensial, men også hvor både elever og foreldre er intervjuet (se 1.3.1) – hvilket åpner opp for at nettopp denne studien ved hjelp av dens design kan gi et dypere og/eller bredere innblikk i noe av denne elevgruppens opplevelser knyttet til norsk skole, enn til eksempel en studie med ensrettet fokus på foreldre, elever eller lærere. Kanskje noen hvite svaner, ved nærmere ettersyn oppdages å være svarte (Flyvbjerg 2010, s.472)?

3.2 – Datainnsamlingsmetode

Datainnsamlingsmetoden for denne studien er kvalitative forskningsintervju. Det er intervjuet totalt åtte informanter, hvorav fire er elever og de resterende fire er én forelder tilknyttet hver av elevene. Intervjuguiden er halvstrukturert, empirisk og teoretisk fundamentert men også med åpne spørsmål.

3.2.1 – Kvalitativt forskningsintervju

Årsaken til at intervjuguiden i denne studien er halvstrukturert, er et ønske om og med formål om å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn et strukturert skjema tillater (Johnsen 2007, s.119) på bakgrunn av forskningsområdets utforskede egenart samt forskningsspørsmålet i seg selv. Samtidig er de oppførte spørsmål i intervjuguiden basert på eksisterende norsk og delvis internasjonal forskning og teori for eventuell bekreftelse/avkreftelse eller utfyllelse av empiri om hvordan elever med høyere læringspotensial opplever undervisningen i norsk skole.

3.2.2 – Intervjuguiden

Intervjuguiden (Vedlegg 2 & 3) består av beskrivende hva- og hvordan-spørsmål, i tråd med blant annet Christoffersen & Johannessens anbefalinger (2012, s.84), og inneholder tre empirisk og teoretisk fundamenterte overordnede temaer; motivasjon, faglig, og sosialt fokus, knyttet til elevenes opplevelse av undervisningen i norsk skole. Hvorfor-spørsmål i denne studien ønskes besvares/drøftes i analysen. I samtale med informantene ble temarekkefølge fulgt noen lunde med unntak av to tilfeller, hvor informantene var stort sett selvgående i informasjonsflyt og spørsmålsbesvarelse. Tidvis bevegde informantene seg inn på sidespor som ikke stod i intervjuguiden, hvilket var ønskelig av studiens utforskende art, og intervjuer valgte da å følge etter med oppfølgingsspørsmål ved behov. Avslutningsvis fikk informantene muligheten til å utdype, korrigere, eller komme med informasjon de eventuelt følte de ikke hadde fått sagt – noe i størst grad foreldreinformantene benyttet seg av. Informasjonen de da kom med var stort sett en konklusjon på elevenes skolegang (se 4.2.7).

3.3 – Utvalg og informanter

Ved kvalitative intervjuer velges informantene ut ved strategisk utvelgelse, ved at forskeren finner frem til en målgruppe som kan bidra til å samle inn de nødvendige data (Christoffersen & Johannessen 2012, s.50). I denne studien er informantene i tillegg valgt ut ved kriteriebasert utvelgelse med bakgrunn i at det er en bestemt elevgruppe som det ønskes å forske på. Som analysen vil vise er også utvalget noe homogent, uten at det var intensjonelt. Alle elevinformanter er gutter.

3.3.1 – Informantantall

Vedrørende antall informanter, hevder mange forskere at det bør gjøres datainnsamling til forskeren ikke lenger får noen ny informasjon (Christoffersen & Johannessen 2012, s.49). Å ta hensyn til målgruppens eventuelle grad av heterogenitet eller homogenitet ved valg av antall informanter for å nå et metningspunkt er vurdert u hensiktsmessig tatt i betraktning det utforskede forskningsområdet og oppgavens selvbegrensede mulighet for å være omfattende. I tillegg kan gjentas at også forskers ressurser i form av tid og økonomi (Skogen 2007, s.52) kan være påvirkende faktorer for antallet innhentede informanter. Således vurderes informantantallet, åtte totalt – fire foreldre og fire elever, å være innenfor både minimum og maksimum av rammefaktorene, og et i utgangspunktet tilstrekkelig mengde antall for innhenting av mulige funn.

3.3.2 – Kriterieutvelging

Kriteriene som ble forelagt aktuelle informanter var: at de på tidspunktet for utsendelse av informasjonsskriv gikk på ungdomsskole eller tidlig videregående, at de hadde en dokumentert IQ på 131 eller mer, og at de ikke hadde deltatt i en tidligere studie. Førstnevnte kriterium har bakgrunn i et ønske om en viss mer modenhet og egnethet til å svare utdypende for seg enn en yngre alder ville tilsi, samt at tidligere forskning har pekt på at overgangen mellom barne- og ungdomsskole og dermed endring av miljø kan ha noe å si for hvordan elever opplever skolen (Horowitz 2009, referert i Nissen et al. 2012, s.22; Mönks & Ypenburg 2008, s.70). Kriteriet om IQ-score har bakgrunn som den mest gjennomgående forståelsen i litteraturen for hva som kjennetegner elever med høyere læringspotensial (Lie 2014, s.93), mens det siste kriteriet har bakgrunn i at jeg ønsket å supplere, og ikke duplisere, tidligere lignende norske studier med nye informanter og erfaringer. Alle informanter oppfyller kriteriene, og gjenspeiler alle trinn fra ungdomsskole til tidlig videregående. Alle fire informanter har tatt evnetesten WISC-IV (Weschler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition) som er en av de mest brukte psykologiske evnetestene for barn (Lie 2014, s.92), og de scorer mer eller mindre 140 (SD 15) på WISC-IV.

3.3.3 – Standardavvik og IQ-tall

Det er viktig å legge til i studier som benevner IQ-tall, hvilket standardavvik (SD – Standard Deviant) man bruker i forhold til IQ-skalaen. Det vanligste er å bruke en IQ-skala med standardavvik på 15, men noen tester (til eksempel Cattell og eldre Ravens) har SD 16, eller SD 24. Gjennomsnittet i befolkningen ligger på 100 i IQ, og informantene i denne studien har altså minst to standardavvik over gjennomsnittet (målt med SD 15) som tilsvarer minimum 130 i IQ. På en IQ-skala med SD 24, ville dette vært 148, men det er altså nøyaktig samme IQ som 130 (SD 15), men målt annerledes – på samme måte som Celsius og Fahrenheit gir ulike tall for samme temperatur (Mensa Norge 2017). Dette er viktig å være klar over ved lesing av metodekapittel i ulike studier da IQ-tallene kan være noe helt annet enn det gir uttrykk for, men dette er sjelden nevnt i de norske studiene jeg har lest – og jeg må da ta det for gitt at de regner med SD 15, som er mest vanlig men ikke enerådende i dag (Raaheim, Teigen & Ystenes 2016).

3.3.4 – Innhenting av informanter

For å få tak i informanter som oppfylte kriteriet om dokumentert IQ på 131 eller mer, tok jeg kontakt med en aktuell forening som la ut mitt informasjonsskriv med vedlagt kontaktinformasjon på et lukket forum. Videre tok jeg også kontakt med en evnetestende psykolog som videresendte samme skriv og informasjon til aktuelle foreldre. Det resulterte i at fire interesserte foreldre tok kontakt med meg på epost de påfølgende dagene, og studiens mål om antall elever samt foreldre var da oppfylt. Noen uker senere tok også to ekstra foreldre kontakt, og de ble høflig takket for sin interesse om deltagelse i studien men informert om at den allerede var utført. Det kan være interessant å legge til at jeg i forkant av dette, også tok kontakt med PPT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste) Bergen, og alle tilhørende stedsbaserte underavdelinger, med samme ønske om innhenting av informanter, hvorpå jeg fikk til svar at dette var en elevgruppe de sjelden eller aldri kom over – og de hadde derfor ingen å videresende forespørselen min om deltagelse i studien. Informantene i denne studien er derfor fra andre steder i landet, men altså ikke innhentet via PPT.

Christoffersen & Johannessen (2012, s.53) viser til begrepet dørvoktere i jakten på informanter; mennesker som kontrollerer informasjon og kan gi formell eller uformell tilgang til miljøer, situasjoner og deltakere som forskeren er interessert i å studere. Jeg har i min søken etter informanter i hovedsak bare møtt på engasjerte døråpnere med interesser om å bidra som ressurser til forskningen, hvilket har vært utelukkende positivt, blant annet for studiens progressivitet. Informanters evne og vilje til å dele informasjon om saker og hendelser kan variere sterkt (Andersen 2013, s.120), men samtidig dersom informanten representerer en ressurs med synspunkter og innsikter som kan være nyttige i en vanskelig situasjon – slik som

noe av norsk litteratur beskriver at situasjonen for elever med høyere læringspotensiale i norsk skole er i dag, kan det trekke vedkommende mer i retning av større vilje til dialog og åpenhet (Andersen 2013, s.130), noe jeg altså har opplevd i møte med mine informanter.

3.3.5 – Informasjonsskriv

I informasjonsskrivet (Vedlegg 1) som ble lagt ut på et lukket forum av en forening, og videresendt av en evnetestende psykolog, presenterte jeg meg selv, informerte om prosjektet og tema for spørsmål, presenterte de ulike kriterier for deltagelse, forklarte hvordan intervjuet ville dokumenteres, gav garanti for anonymitet, opplyste om retten til å når som helst avslutte intervjuet, ba om underskrift av forelder og elev for samtykke til deltagelse, og la ved min kontaktinformasjon – slik Christoffersen & Johannessen (2012, s.80) anbefaler.

3.4 – Forberedelse og gjennomføring

Studien er vurdert meldepliktig av NSD. Ifølge NSD tilfredsstillende behandlingen av personopplysninger kravene i personopplysningsloven (Vedlegg 4 & 5). Lydopptak er gjort med en digital opptaker som ikke er tilkoblet noe internett. Etter godkjenning fra NSD ble informantene innhentet, og det ble raskt avklart per epost aktuelle dager for gjennomførelse av intervju. En av foreldrene fikk tilsendt temaer for intervjuet for å varme opp et noe fåmælt barn – ved eget initiativ og ønske. I forkant av intervjuene ble det sendt ut en påminnelse på SMS eller mail til aktuell forelder, for å minne om avtalen (Christoffersen & Johannessen 2012, s.56).

Intervjuene ble gjennomført over fire forskjellige dager, innenfor én uke. Hver av foreldre/elev-parene kom med forslag til to eller flere passende dager innenfor en uke jeg foreslo, og deretter la jeg kabalen for å få intervjuet alle sammen. Tidspunkt på dagen fikk informantparene bestemme. Halvparten av intervjuene foregikk i 12-tiden, den andre halvparten på ettermiddagen. Sted for intervjuene lot jeg informantene bestemme. Jeg gav uttrykk for at det viktigste for meg var at de skulle føle seg trygge i intervjusituasjonen, samt at jeg ikke ønsket å intervju på skolen – stedet burde være nøytralt og ikke inneha eventuelle negative heftelser ved seg, noe en skole i dette tilfellet kunne inneha ut i fra tidligere norsk forsknings antakelser. Jeg kom med forslag om å intervju hjemme hos familiene, i en nøytral leilighet jeg disponerte, eller andre steder informantene måtte ønske. Tre av fire informantpar foreslo å gjennomføre intervjuer hjemme hos seg selv, og et fjerde par foreslo å gjennomføre intervju i nevnte disponible leilighet. Således skulle rammen rundt intervjuet være en god mulighetsskaper for en avslappet atmosfære (Christoffersen & Johannessen 2012, s.82). Det var noen ikke nevneverdige, kortvarige, mindre lydforstyrrelser i et av hjemme-intervjuene som fort ble tatt hånd om av forelder. Ellers gikk intervjuene som planlagt. Hvert intervju ble

gjennomført uten at forelder/elev var i samme rom som den som ble intervjuet, og elevene ble fortrinnsvis intervjuet først for at de ikke skulle måtte vente. I forkant av hvert intervju gikk jeg gjennom punktene i informasjonsskrivet på nytt, og spurte om det ellers var noe de lurte på før jeg satte på lydopptakeren. I introduksjon og avslutning ble det valgt å ha stille enklere og mer nøytrale spørsmål enn midtveis, av hensyn til å mykne opp informanten og avslutningsvis ikke forlate informanten i en følelsesmessig negativ tilstand (Christoffersen & Johannesen 2012, s.81). Underveis ble det også stilt oppfølgingsspørsmål, bedt om å eksemplifisere og å presisere, samt fokusert på å ikke avbryte. Kroppsspråk ble notert i etterkant. Tidvis kryssede armer oppstod hos foreldrene i snakk om sine barns vanskeligheter i skolen – men ellers var det også smil og godt humør i beskrivelse av positive sider. Til eksempel er latter, skjelvende stemme, og tydelig vektlegging av mening gjennom gestikulasjon eller stemmebruk, noe av det transkriberte materialet som altså ikke utgangspunktet ikke består av ord.

Alle informanter ble etter intervju slutt oppriktig takket for sin tid og sitt ønske om å bidra til studien, og alle gav uttrykk for at de så på det som viktig å fortelle om sine erfaringer – hvilket peker i god retning mot Andersens (2013, s.130) nevnte tanker om slike informanters større vilje til åpenhet. Således følte jeg meg på ingen måte til bry for å oppta deres tid – i ett tilfelle hadde vi til eksempel en lengre, hyggelig konversasjon etter intervjuene var over om studiens tema og andre felles interesser.

3.5 – Dataanalyse og tolkning

Yin (2014, s.142) støttet av Mills (Brinkmann & Tanggaard 2010, s.51) foreslår at forskeren utvikler sin egen strategi for sammenkoblingen av de innsamlede dataene, men samtidig burde det være en form for repeterende syklus som til eksempel inneholder forskningsspørsmålene, empiri og teori, dataene, tolkning og konklusjon. Med andre ord en eklektisk analysestrategi basert på den hermeneutiske sirkel/spiral. Ved å kontinuerlig se deler i lys av helheten, og helheten i lys av delene, kan ens syn på detaljer og helhet endres eller i beste fall gi en bedre forståelse av noe mellom hver gang forskeren møter informasjonen (Fuglseth 2007, s.264; Christoffersen & Johannesen 2012, s.112).

3.5.1 – Transkribering

Foreldreintervjuene varte mellom cirka 40 og 65 minutter, og ferdig transkribert mellom cirka 4000 og 5500 ord. Elevintervjuene varte mellom cirka 30 og 55 minutter, og ferdig transkribert mellom cirka 2000 og 6000 ord. Hvert intervju ble transkribert innen få dager etter at intervjuet ble utført og lagt i egen tekstfil, anonymisert med tittel etter rekkefølge i

intervjuprosessen, for eksempel «elev 1», «forelder 1» og så videre. Intervjuene ble så skrevet ut på papir for lettere oversyn i arbeid med analysering og kategorisering i margin og senere makulert. Dersom en forelder brukte navn på sitt barn, er det i transkripsjonen erstattet med «min sønn». Tydelig vektlegging av mening gjennom gestikulasjon, latter eller lignende vil føres i parentes med «*» som klammer; til eksempel (*ler*).

3.5.2 – Analyse og tolkning

Jeg fulgte en eklektisk analysestrategi basert på den hermeneutiske sirkel/spiral ved møte med det ferdig transkriberte datamaterialet. Denne strategien ble vurdert som hensiktsmessig i møte med et stort datamateriale som behøvde å brytes ned og bygges opp/settes sammen gjennom flere runder, med mål om å ende opp med et overblikk over materialet som kan vise nye sammenhenger som ikke var åpenbar fra starten. (Brinkmann & Tanggaard 2010, s.46).

I transkriberingen lot jeg all tekst stå sammen med det spørsmålet som ble stilt, i egne avsnitt. Først ble alt materialet lest gjennom på let etter helhetsinntrykk og interessante og sentrale temaer (Christoffersen & Johannessen 2012, s.100). Videre ble hver av de ulike temaene hos informantene gitt et meningsbærende stikkord i margin, før jeg oppførte disse stikkordene i et eget dokument; ett dokument for foreldrestikkord og ett for elevene. Sammenfallende stikkord ble så samlet og kodet under temaer, og stikkord til overs ble satt på vent. Således var jeg tilbake på helhetsinntrykket, denne gang med temaer. Deretter ble de kodete sitater klippet inn under temaene for å avdekke likheter og forskjeller. Fra herav startet skriveprosessen og etter hvert konsentrering og kondensering innenfor hvert tema, samt ble det gjort utvalg av beskrivende og relevante sitater. Overdekkende sitater ble plukket ut. Slik fortsatte jeg med å se på deler og helhet, også på de stikkord som tidligere i prosessen ble satt på vent (Brinkmann & Tanggaard 2010, s.493), til jeg opplevde at det ikke var mer relevant informasjon å hente for å beskrive funnene.

3.6 – Indre og ytre validitet

Indre validitet handler om kvalitet og troverdighet – noe som ofte fremheves som casestudiers styrke (Andersen 2013, s.14). Svarer funnene på problemstillingen? Er det tatt høyde for mulige bias? Forhåpentligvis er svaret «Ja», i denne studien, men det må heller ikke glemmes at den erfaring som beskrives i en slik studie aldri kan gjenskapes som noe annet enn fortettet, fortolket og abstrakt kunnskap, da menneskers hukommelse er begrenset, og minnebilder og forståelse påvirkes av psykologiske mekanismer (Andersen 2013, s.133). Hadde denne studien bare intervjuet foreldreinformantene om sine barns opplevelser av undervisningen, ville dette mulig ha svekket studiens indre validitet. Hvordan kan de vite hva barna egentlig har opplevd? Hadde studien på den andre siden bare intervjuet elevinformanter, hadde den gått glipp av

foreldrenes mulighet til å komme med underbyggende opplevelser, mulig styrkende for resultatenes gyldighet og pålitelighet. Egen forforståelse og relasjoner henger også sammen med studiens kvalitet og troverdighet, og vil redegjøres grundigere for videre i delkapittelet.

Ytre validitet handler om hvor representativ funnene er for en større populasjon, noe som i større grad henger sammen med reliabilitet, kvantitative forskningstilnæringer og det generaliserbare. For å møte reliabilitetsutfordringen kan en som forsker forsøke å gjøre sine steg så operasjonelle som mulig og utføre forskningen som om noen stod bak en og så over skulderen (Yin 2014, s.49). Til eksempel for styrking av studiens ytre validitet kan nevnes; De hermeneutisk-inspirerte analytiske steg er gjengitt etter beste forsøk i dette kapittelet, samt er foreldreinformantene i denne studien i seg selv distanserte samtidig som de er nære og speilende av elevenes erfaringer og opplevelser. Ved å bruke gjennomgående samme spørsmål til både foreldre- og elevinformanter, og ved at foreldreinformantenes opplevelser gav samme inntrykk som elevinformantenes, kan reliabiliteten knyttet til denne studiens resultater sies å mulig være styrket (Christoffersen & Johannessen 2012, s.23).

3.6.1 – Forforståelsen

Det er ulike meninger om påvirkningen forforståelsen til forskeren kan ha på funn. Andersen (2013, s.127) viser til at noen hevder det er en fordel om man vet lite om det som studeres for å unngå at utspørring styres av forutinntatthet. Dog, forskere kan misforstå og utvise dårlig vurderingsevne i mangel på kunnskap som kan gi nødvendig forståelse og oversikt i en intervjusituasjon. Selv besitter jeg en del forkunnskap. I bacheloroppgaven min undersøkte jeg hvordan syv lærere fortalte at de tilpasset opplæringen for samme elevgruppe som i denne studien – elever med høyere læringspotensial, men med fokus på fagene musikk og kunst og håndverk. I tillegg har jeg lest mer litteratur om elevgruppen i forarbeidet til denne studien, noe en deduktivt forankret intervjuguide gjenspeiler. Med det i bakhodet skulle jeg ha en kunnskapsbase å vurdere ut i fra i intervjusituasjon, men samtidig nyanserer Vaughan (1992, s.195, referert i Andersen 2013, s.160) dette: «The paradox of theory is that at the same time it tells us where to look, it can keep us from seeing». Sitatet gjelder for såvidt også ens egen erfaring – å ikke skape en projeksjon hvor man tilskriver andre mennesker sine egne egenskaper og antar at de oppfatter verden på samme måte som en selv gjør (Thurén 2009, s. 107). En slik projeksjon har vært svært viktig for meg å være bevisst, da jeg selv fra 2014 har vært medlem av Mensa, en forening for de med IQ på 131 eller mer, og har der møtt andre medlemmer. Mine erfaringer og syn på verden er dog bare mitt, og jeg har derfor vært svært nysgjerrig livet gjennom på det andre erfarer og ser – hvordan opplever de samme situasjoner som meg? Uten å gå for langt inn på vitenskapelige sannheter, kan det med et positivistisk blikk på verden sies at objektivitet og det å minimere uhensiktsmessig påvirkende forforståelse er mulig for enn forsker å oppnå til en viss grad – noe også jeg har strebet etter.

Som det påpekes fra flere hold (Christoffersen & Johannessen 2012, s. 100; Johnsen 2007, s.130) er det viktig at forskeren forsøker å forstå sitt eget tolkningsmønster, sine egne verdier og holdninger, i grunn som en overordnet strategi med den hermeneutiske spiral som middel. Flyvbjerg (2010, s.481) viser til en misforståelse om at casestudiet innehar en tendens til å bekrefte forskerens forutforståelse – det er tvert imot slik at casestudiet har større tendens til å falsifisere enn verifisere en slik forutforståelse. Jeg kunne latt være å dele mitt medlemskap i Mensa, men ved å gjøre det håper jeg å skape en større bevissthet knyttet til egen forforståelse, forskerbriller og relasjon til studien. Det kunne svekket troverdigheten om en leser fant det ut på egen hånd, noe som ikke er altfor vanskelig i dagens internett-tider; jeg ønsker derfor blant annet å komme i forkjøpet. Jeg ser på en slik involvering av forskeren som person som en ressurs og styrke ved studiens troverdighet og kvalitet fremfor et problem; objektivitetsproblemet finnes uansett (Karpatschhof 2010, s.419).

3.6.2 – Relasjoner

Formålet med undersøkelsen er å beskrive et fenomen og avdekke kunnskap, ønskelig tilnærmet fri for egen tolkning – med en viss avstand til informantene i form av å tilbakeholde personlige synspunkter (Christoffersen & Johannessen 2012, s.82), men som Yin (2014, s.112) nevner, er det mulig at en refleksivitet oppstår hvor forskerens eget perspektiv farger og influerer motparten og derav intervjumaterialet. Jeg kunne tidvis kjenne meg igjen i informantenes erfaringer, men valgte å være lyttende fremfor bekreftende inntil intervjuene var over. Andre påvirkende faktorer for nærhet mellom forsker og informant, og dermed svarene som gis, kan være slikt som kjønn, alder, etnisk tilhørighet, oppførsel og utseende, ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s.83). Hvorledes en slik intervju effekt har oppstått eller ikke er vanskelig å si noe om uten å spørre informantene, dog er det heller ikke sikkert de har oppfattet noe slikt selv om det faktisk oppstod.

3.7 – Etske refleksjoner og svakheter ved forskningsdesign

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som kan sammenfattes til tre hensyn forskeren må tenke igjennom; informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, og forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen 2012, s.41). Det ble informert om i informasjonsskrivet til informantene om at de når som helst kunne ubegrunnet trekke sin deltagelse i denne studien, samt fikk de selv bestemme tid og sted for intervju. Angående de to siste hensyn, var det å dele informasjon fra informantenes side noe jeg på ingen måte ønsket å presse frem, og jeg stilte derfor relativt åpne spørsmål, for at de selv kunne vurdere hvor mye de ville dele – noe også antall transkriberte ord og lengde på intervju kan gi et inntrykk av. Mitt inntrykk ut fra foreldre- og

elevutsagn var at elevinformantene alle var på en positiv vei i skolegangen sin, og at det de delte fra mer sårbare og følsomme tider, virket å være noe de så på som viktig å fortelle for at ikke andre skulle ha det likedan. Med følgende betraktninger i bakhodet, vil jeg ikke si at intervjuene gav inntrykk av å være belastende for informantene – de virket derimot fornøyde over å få være en ressurs for studien min og således implisitt også muligens for andre elever, foreldre, lærere, skoler og politikere (sett at studien blir publisert, lest og referert til).

3.7.1 – Svakheter

Kritikk mot casesdesign omhandler omtrentlighet og manglende systematikk. I tillegg gjør en mangel på profesjonell distanse det vanskelig å være hensynsløst åpen og søkende (Skogen 2007, s.61). Som med mye annen kvalitativ forskning er det også kritikk mot manglende muligheter for replikasjon og etterprøving av forskningen. Som Flyvbjerg (2010, s.481) også påpeker, misforståelsen om at casestudiet innehar en tendens til å bekrefte forskerens forutforståelse er nettopp en misforståelse – det er tvert imot slik at casestudiet har større tendens til å falsifisere enn verifisere en slik forutforståelse.

Det må stilles et spørsmål; Ved å stille kriteriet om evnetest med minst 131 i IQ, hvilke informanter kan jeg da forvente å få? Hvem tar evnetester? En kan tenke seg at det mest sannsynlig er de som ikke får tilfredsstilt potensialet sitt, men som Hagenes (2009) og Smedsrud (2012) er også atferds-, læreutfordringer og utredninger bakgrunn for testing. Sånn sett er ikke elevinformantene mine sin manglende stimulasjon av potensiale et overraskende funn i denne studien. Likevel, kunne informantene vært innhentet på annet vis? Det er rett og slett vanskelig å måle potensiale uten at det inngår i sammenheng med IQ-resultater. Det optimale ville muligens vært å IQ-teste et klassetrinn eller der omkring, og derfra undersøke hele spekteret av de med høyere læringspotensiale; de som til vanlig i skolen ut i fra sitt potensial presterer høyt, de som presterer middels, de som presterer lavt (underyttere), de som presterer ujevnt (twice exceptional) og så videre; rett og slett forsøke å få kartlagt en norsk versjon av Betts & Neihart (1988) elevprofiler, slik Kolberg er inne på med Flinke Frøydis, Frekke Fredrik, Rasløse Ragnar og Drømmende Anders (Smedsrud & Skogen, 2016, s.122). Hvorfor? Fordi det er ikke gjort enda. Kanskje er det noen elever med høyere læringspotensial som har en stemme som ikke blir hørt, fordi forskerne ikke «ser» de? Denne studien er sånn sett en megafon for noen som har blitt sett; sett av sine foreldre.

4 – Resultater

I dette kapitlet presenteres hvordan elever med høyere læringspotensial uttrykker å oppleve undervisningen i norsk skole, fortalt av både elev- og foreldreinformanter. Kapitlet er delt inn i to tema;

1. Hvordan opplever elevene det *faglige* knyttet til undervisningen?
2. Hvordan opplever elevene det *sosiale* knyttet til undervisningen?

Motivasjon står som et overordnet tema i hvert av delkapitlene i lys av intervjuguiden. I innledning til hvert av de to temaene følger en oppsummering av resultatene, før de videre belyses og nyanseres, gjennom ulike informanters utsagn om sine erfaringer og tanker. Tema 2 inneholder flere personlige erfaringer enn presentert i Tema 1, da hver erfaring kan på sin måte belyse ulike skjebner i møte med undervisningen i norsk skole og således understreke viktigheten av denne studien. Det nevnes tidvis hvor mange informanter som har sagt/erfart noe, men tross kvantitativ språkdrakt med tanke på tallangivelse, er antallet bare ment for å vise om dette var enkelttilfelle eller noe flere hadde erfart.

Tema 1 – Hvordan opplever elevene det *faglige* knyttet til undervisningen?

Elevene beskrives av sine foreldre som svært motivert for å lære og utvikle seg, men om dette behovet ikke møtes i undervisningen, søker de muligens svarene selv. Å bli glemt og å være uten støtte, i prinsippet å ha ansvar for egen læring, sies å være demotiverende for elevene. Selve læreren beskrives å være en viktig påvirkningskraft for elevenes opplevelse av den faglige delen av undervisningen - en som kan faget og som man kan spørre om det man lurer på, er motiverende for elevene.

Noe av utfordringene for foreldrene har vært å forsøke å sikre ekvivalente mulighetsrom for barna sine tross kontekst, tatt i betraktning elevenes høye motivasjon for læring generelt, sett opp imot deres svært varierende motivasjon for læring i skolekontekst. Etter at en optimal stimulering av elevenes kunnskapshunger har uteblitt i undervisningen, har foreldrene derfor søkt å bedre situasjonen ved å samtale med lærerne, men foreldrene forteller at lærerne skjønner ikke: de skjønner ikke hvem disse elevene er, hva de trenger, og hvordan de kan motiveres. Alle informantene sier på forskjellig vis at lærerne rett og slett mangler kunnskap om evnerike elever, og flere foreldre foreslår derfor at kunnskap om elevgruppen må inn som tema i lærerutdanningen.

Noe av kunnskapen det blir påpekt at lærerne mangler, er hvordan elevene ønsker rammene for undervisningen. Elevene og foreldrene i denne studien peker på at for mye utenomfaglig fokus kan være demotiverende, men aller verst er repetisjon og sakte progresjon. Det menes også at det ville hjulpet å få inn- og fremarbeidet en hensiktsmessig studieteknikk for elevene, da deres gode hukommelse og letthet for å lære kan gjøre at en sådan teknikk uteblir inntil fagstoff og kompetansemål når et for høyt nivå til for eksempel at en lærebok kan leses gjennom timen før en prøve.

Foreldre og elever i denne studien har en rekke forslag basert på egne erfaringer til hvordan en kan tilpasse opplæringen: nivåadekvate utfordringer gjennom forsering og dybdelæring er gjennomgående forslag. Det foreslås fra en forelder at elevene bør få mulighet til å forsere, at læreren bør berike, og la de jobbe mye lenger utover i bredden på et tidlig tidspunkt for å sånn sett få et helt annet faglig fundament. En annen forelder kommer med forslag om at elevene må få fordype seg i temaer, lov til å holde på med prosjekter, og ha mulighet til å spørre om ting man lurer på og få dype svar.

4.1.1 – En hunger etter kunnskap lærere ikke metter

En gjentagende beskrivelse foreldrene hver for seg gjør av elevene, er at de innehar en kunnskapshunger som skolen og/eller enkeltlærere ikke evner å mette. En slik utfordring oppstår for eksempel dersom en time består av kunnskap elevene på et tidligere stadium har tilegnet seg. En forelder forteller følgende om sin sønns kunnskapshunger:

«Winston Churchill hadde en uttalelse; han elsket å lære, men likte ikke alltid å bli belært. Og det er litt sånn med sønnen min tenker jeg. Han har alltid vært interessert i utrolig mange ting og satt seg inn i veldig mye og har kunnskap på utrolig mange områder, men den måten å bli lært på på skolen – og det var ikke det at lærerne var belærende, det var liksom det at du har en sånn ramme i ditt eget hode hvor du egentlig bare kan putte inn kunnskap, som da gjør at man har en sånn egen «drive» for å fylle inn dette bildet av hva det måtte være; politikk, økonomi, IKT, eller hva det måtte være, og så kommer det noen og forteller om den lille boksen, så blir det på en måte helt sånn «Gav ingen motivasjon i det hele tatt», men alt det den fyren kan om alle mulige temaer, det har definitivt ikke han lært på skolen. Det er en ting som han har lest seg til. Leser masse nettaviser og masse artikler og masse greier, som jo da er langt unna det som er skolepensum, nettopp fordi han har det breie lerretet av ting han ønsker å lære om og da setter seg ned på kveldene eller hva det måtte være og finner ut av på eget initiativ da.»

En mulig konsekvens av denne ujevnbyrdige situasjonen hvor elevenes ønske om å lære ikke blir sett eller stimulert, er at det hender elevene gjør som forelderen ovenfor beskriver; de finner ut av ting selv – noe som også beskrives av en elev som har tatt matteundervisningen i egne hender; fordi skolen ikke klarer det, og fordi han synes det er morsomt å lære mer. Eleven forteller at han etter en kartleggingsprøve fikk en mattebok fra to trinn over, men ble gitt ansvar for egen læring;

«Det var veldig kjedelig – bare fordi at du tar ting raskt betyr ikke det at du kan lære deg alt selv, på en måte. Du må ha undervisning i det, så da datt jeg litt ut av matten, og det er liksom et fag jeg er veldig glad i. Så da begynte jeg å hate matten fordi at jeg lærte ikke noe og jeg fikk ikke noen lærer som ville hjelpe meg.»

4.1.2 – Den motiverende læreren kan faget og godtar spørsmål

Tre av de fire elevene gir uttrykk for at egen motivasjon knyttet til enkeltfag avhenger av læreren. Til eksempel kan én av elevene bli nervøs av en spesifikk lærers kroppsspråk og liker derfor ikke faget akkurat nå, mens to andre elever har fått en veldig god samfunnsfaglærer og har fått vekket en interesse de ikke trodde var der. Elevene forteller at de kan bli motivert i et fag om læreren er engasjert og kan faget. En av elevene har realfag som favorittfag, men han har i likhet med en annen informant fått samfunnsfag som et av sine yndlingsfag etter å ha fått ny lærer i faget:

«Jeg liker alle fag, men det er på en måte like interessant som lærerne er gode i faget, på en måte - og er villige til å lære bort og til å tilrettelegge undervisningen. Både kunnskap og hvor mye læreren kan, hvorvidt hun gir uttrykk for å ville lære bort, om hun liker faget - og hun må kunne engasjere. Jeg kan ikke like faget om ikke hun er engasjert; eller han da. Det er motiverende å ha gode engasjerende lærere som du kan stille spørsmål, og de kan innrømme at de ikke vet, og ikke prøve å vri seg unna, og om de kan si «Det her vet jeg ingenting om. Jeg skal finne ut av det til neste gang.» Så læreren er veldig viktig, og faget samfunnsfag er interessant, men det skulle ikke være mer interessant enn norsk på en måte, men jeg synes det er mye morsommere nå som jeg har fått verdens beste lærer. Så det er en veldig motivasjon.»

Som i sitatet over, kan elevenes nysgjerrighet gjøre at de stiller spørsmål som kanskje ikke andre i klassen lurte på eller som læreren ikke vet svaret på. Én elev sier at han skulle ønske lærere ikke kjefter om det spørres om noe utenfor pensum, en annen sier at han kan føle seg ignorert og blir sittende inne med spørsmål andre ikke er interessert i. En forelder tror lærere kan oppfatte disse elevene som provoserende:

«At det kommer en elev inn som kanskje stiller spørsmål som læreren synes er krevende og vanskelig, og som kanskje på en måte avslører at dette kan ikke læreren så mye om, eller at man på en måte blir avslørt. Så jeg tror mange lærere opplever det som

provoserende og slitsomt og bare et heft at det kommer en elev som stiller sånne spørsmål som kommer utenfor pensum.»

4.1.3 – Elevene ønsker å bli sett og hørt, snakket med og utfordret

Elevene gir uttrykk for at de savner lærere som ser de, snakker med og ikke til de, støtter og utfordrer. Foreldrene bekrefter elevenes uttrykte følelse av å være glemt, eller oppleve å være usynlige i lærernes øyne. De fire elevene forteller:

«Man må ha samtaler med læreren og kunne diskutere hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Legge opp undervisningen kanskje på en annen måte for de elevene det gjelder, slik at de skal på en måte kunne vise sine evner da, og ha en forståelse for hvor mye de kan istedenfor hvor mye de ikke klarer, og hjelpe elevene til å få vist det da.»

«Læresituasjonen vil være mye bedre om du får slappet helt av, du får utfordringer i undervisningen, og læreren stiller deg spørsmål liksom «Hva er det du tenker at jeg kan gjøre for at timen skal være bedre for deg?», og det er det samfunnsfaglæreren har gjort da, og da får jeg liksom gjøre ting som jeg ønsker i de timene jeg føler jeg trenger å gjøre noe annet enn å følge med på tavla.»

«Det var på en måte ikke noe poeng å gjøre noe, viss man ikke får noe igjen for det og blir sett, da. Det er jo veldig viktig at man blir fortalt når noe er godt, og noe man må fortsette videre med, men viss man da ikke får den tilbakemeldingen, så virker alt litt mer meningsløst – spesielt viss man ikke alltid får ting helt til slik man vil.»

«Folk vet at man kan ha det vanskelig med å lære. Det er få som vet at det er lett å lære og at man dermed ikke passer inn.»

En forelder forteller følgende om sin sønns reaksjon på å bli sett/ikke sett:

«Disse lærerne som ser han, de blir han veldig glad i for han er ikke så vant til å bli sett og bli anerkjent. Slik at de lærerne som ser han, der vil han gjerne gjøre det godt i faget. Ikke fordi at det er viktig for han å gjøre det godt i det faget i det pensumet som skolen innbefatter, men for å være snill gutt og at læreren skal bli glad. Mens de lærerne som på en måte ikke har vært noe greie mot han, der bryr han seg ikke. «De trenger jeg ikke please».

4.1.4 - Nei til repetisjon – Ja til progresjon

Alle elevene i studien så tydelig negativt på repetisjon i skolen. «Kjempekjedelig» er en gjenganger i beskrivelsene deres. Foreldrene beskriver det i enda mørkere ordlag; «virkelig pyton», «drepen», «helt skrekkelig». Én elev beskriver at han ble fysisk syk av det; han kastet opp og fikk feber fordi han ikke ville på skolen. En annen opplevde skolen som noe veldig

tungt, bestående av repetisjon hele tiden. En foreldreinformant kunne fortelle om barnet som allerede i førsteklasse nektet å lese en bok tre ganger på grunn av manglende faglig utfordring:

«For det første så var boken utrolig, banal, altså utrolig lett, og for det andre handlet den om bamser. «Altså mamma, det var skikkelig teit. Hvorfor i all verden skal vi lese den boka der?» Og det er jo helt greit – han skulle jo aldri ha lest den boka der. Han skulle ha lest en helt an tekst, ikke sant? Da klarer man ikke å treffe de der. «Dette er bare tulle, dette er bare helt meningsløst», og så sta vet du. Ikke tale om han skulle lese den.»

I tillegg legges denne repetisjonen i skolesekken deres ved enden av dagen, i form av lekser. Det foreslås av ulike foreldre at elevene kunne fått en annen type lekse i stedet – at man kunne ha pakket det inn på en litt annen måte slik at de ikke faller av underveis på grunn av repetisjonen. En forelder forteller om lekseproblematikken:

«Det er ikke sånn at de skal få dobbelt lekse, for det tenker jeg blir feil – men de skal få en annen lekse. Når du sitter der med fire sider med matteoppgaver som er prikklike, det er bare forskjellige tall, og så er det ganging og deling, og akkurat det samme bare side opp og side ned, som jo er det verste som fins. Lekse er jo repetisjon ganger to, og det er jo drepen for disse her gutta. Virkelig pyton. Det er den klassiske måten å lære på. Lekser er repetisjon. Så lekser er et eget kapittel for seg. Nå tror jeg ikke han gjør en eneste lekse, men han har utrolig gode karakterer på alt, og det tror jeg har med at han finner sin måte å jobbe på. Men disse leksene, de var jo et mareritt. Det var jo sånn kranglemoment mellom oss i mange år, og til slutt så tenkte jeg bare at, «Nei, dette her får bare være. Jeg kan ikke sette hans psykiske helse på spill ved at i tillegg til at han skal ha en kamp på skolen, så skal han ha en kamp hjemme», så jeg måtte jo bare la det ligge.»

Aller helst kunne disse elevene tenkt seg et raskere tempo på skolen, altså raskere progresjon, samtidig som det blir gitt støtte og de ikke blir overlatt til seg selv. Det gis også uttrykk for viktigheten av arbeidsro, at det er en klar plan for timen, og at elevene vet hva de skal lære og hvorfor. Dersom det går for sakte, fortelles det at elevene mister gnisten. En medvirkende årsak til at elevene opplever det sakte fortelles at er at de kan noe fra før, eller at det blir for mye utenomfaglig fokus. Som eksempel på utenomfaglig fokus nevnes det fra elevene: å bruke tid på å få elever til å være stille enn faktisk undervisning, utenomsnakk, tull og tøv uten relevans, snakk om veldig banale, unyttige ting. En elev har blitt fortalt av sin mor at han allerede rundt førsteklasse var nokså skuffet over skolen;

«... siden de brukte mer tid på slike ting som tegning og det å bli kjent istedenfor det å begynne å komme inn i stoffet og lære ting – at det ikke var helt som forventet.»

Dersom det går for sakte forteller elevene hver på sin måte, at de kobler ut, stirrer på en vegg hele timen, sitter i egne tanker, sitter seg under stolen eller for eksempel stabler blyantspissere. En elev foreslår at man ikke bør stoppe opp hver gang noen faller ut, men at man heller hjelper de elevene senere, slik at man «... ikke ødelegger for resten av klassen.»

4.1.6 – «...men vi trenger studieteknikk»

Flere av elevene viser til manglende studieteknikk som en utfordring etter å ha kommet seg gjennom mange års skole basert på deres gode hukommelse og interesse for å lese fagkunnskap utenom pensum på egen hånd. Å innarbeide studieteknikk har flere elever opplevd som tungt og vanskelig i starten. En forelder forteller om manglende mestringsfølelse hos barnet sitt:

«Det handler om å bli møtt der man er. Å kjenne at man må strekke seg, at man må jobbe, at den mestringsfølelsen – for det er jo det disse aldri får når ting er så lett. De får jo aldri den følelsen av at de må jobbe, jobbe, jobbe, og så på et tidspunkt så mestrer jeg noe.»

To elever forklarer at de som regel ikke pleier å øve før prøver, men heller bruker det de har lært gjennom timene. Det hender det tas notater, men de pleier ikke å sees på etterpå. En annen forelder forteller om sitt barns møte med en utfordring:

«Og så hadde de gitt han noen matteoppgaver som han ikke fikk til, og så hadde han begynt å gråte av det, og så sa de bare til meg; «Og ja, på grunn av det, så må han bare gjøre det samme som de andre.» Og så prøver jeg å si, «Hallo, han går i syvendeklasse. Han har aldri i sitt liv opplevd å få en matteoppgave han ikke har klart. Kan dere forstå at han begynner å gråte da? Han har ikke opplevd det før. Kan dere ikke...» Da var det for vanskelig. Det er ikke sånn at selv om man har kjempehøy IQ at man kan løse matteoppgaver viss ikke man har lært noen ting om de, og aldri satt seg inn i det. Det kan man viss man har vært interessert i det og jobbet med det, men man kan ikke alt. Det handler ikke om at man kan alt. Det handler om at man har mye større mulighet til å lære.»

4.1.7 - Nivåadekvate utfordringer

Tilpasset opplæring etterspørres av foreldrene og elevene for et tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Informantene i denne studien har en rekke forslag til hvordan læreren kan tilpasse opplæringen: nivåadekvate utfordringer gjennom forsering og dybdelæring er gjennomgående forslag. Det foreslås fra en forelder at elevene bør få mulighet til å forsere, at læreren bør berike, og la de jobbe mye lenger utover i bredden på et tidlig tidspunkt for å sånn sett få et helt annet faglig fundament. En annen forelder kommer med forslag om at elevene

må få fordype seg i temaer, lov til å holde på med prosjekter, og som nevnt, ha mulighet til å spørre om ting man lurer på og få dype svar:

«Ikke lese og svare på spørsmål, men mere gå i dybden, forskningsaktig, prosjektaktig, og lære ting. Jeg syns at liksom viss jeg skal gi et budskap videre til andre liksom, så tror jeg det må være det der med at viss man får mett et sulten på å forstå ting i dybden, og får utviklet seg, jobbe med prosjekter og liksom få tilfredsstillende læringsbehovet, at da faller de andre tingene på plass på en helt annen måte. Hvertfall har det gjort det for sønnen min. Da kan han godt leve med at han på en måte ikke er likemenn med de andre. Som han sa på veien hit, så sa han, ja men han har det fint i den klassen. Da sier han ikke at de andre er lik som han, men at han får lov til å være en ressurs og hjelpe de andre. Det handler ikke om at han føler seg bedre enn de på noen måte. Han er på en måte likeverdig med de i det sosiale samspillet, og da er det greit for han liksom. Så vet ikke om det er sånn for alle, og man kan ikke bare komme med at «Ja vi har prøvd at han fikk litt vanskeligere matteoppgaver denne timen». Det er ikke det det handler om. Det er på en måte det her med at eleven føler seg trygg på at han er ivaretatt ordentlig, det er det jeg snakker om. Ikke at du har fått noen litt vanskeligere matteoppgaver den timen. Det handler om å bli sett for den man er, og selv om man protesterer fordi man ikke vil, eller ikke får det til, så handler det ikke om at man ikke kan. Sant?»

Selv om en utfordring er nivåadekvat, eleven har en god relasjon til læreren og føler seg trygg, sett og ivaretatt, så er ikke det nødvendigvis en oppskrift på fullbyrdelse av potensial. En påvirkende faktor for elevenes innsats og motivasjon kan også være elevens ambisjoner. Det gir en av elevene et godt eksempel på:

«Jeg har liksom ikke så mye motivasjon for disse fagene (språk), fordi jeg trenger ikke gjøre så veldig mye for å gjøre det bra uansett, og jeg trenger ikke få en sekser i alle fagene på en måte. Jeg kan klare meg med en femmer og noen ganger firer, og da tar jeg det bare som det kommer, og da går det greit.»

Tema 2 – Hvordan opplever elevene det sosiale knyttet til undervisningen?

Alle elevene beskriver å ha opplevd et u hensiktsmessig klassemiljø hvor de sosialt har følt seg utenfor eller ekskludert, og alle beskriver seg selv som annerledes enn sine jevnaldrende. De beskrives av foreldrene som bedre fungerende i samspill med yngre barn eller voksne, og foreldrene vurderer at en interesse- og humordiskrepans kan være en del av annerledesheten som gjør det vanskelig å finne likesinnede. Videre fortelles det fra alle informanter om elever som har havnet i et negativt skolemiljø; eksemplifisert ved mobbing, fysisk og/eller verbal

konflikt med medelever og lærere. Prestasjonspress i et klassemiljø er også nevnt som en negativ innvirkning for en av elevene.

Foreldrene synes å ha hatt utfordringer med hvordan de kan håndtere selve problemstillingen; de har barn som har høyere læringspotensial enn sine jevnaldrende, men barna får ikke utløp for det. Samtidig har barna få eller ingen jevnaldrende å speile seg i. Hva gjør man som forelder egentlig da? Foreldre peker i tillegg på Janteloven og et konformitetspress i den norske skolen. Alle fire elevers skolevegringer synes å ha tvunget foreldrene til å forsøke å finne løsninger. De har hatt samtaler med skolene, men som nevnt tidligere har det ikke ført til noen særlig bedring for elevene. Alle fire foreldrepar har også endt med å få barnet sitt til å ta en evnetest hos en sertifisert psykolog for å bevise at «Han er ikke dum, han er ikke syk, han har ikke et syndrom: han er høyt intelligent!» (Sammendrag av forklaringer). Også dette uten særlig endringer for elevenes undervisning. Videre har tre av elevenes foreldre sett seg nødt til å bytte skole for barna - noen opptil flere ganger. Flere av elevene har også hatt behov for behandling hos psykolog grunnet skoleerfaringene, i etterkant av evnetesting og i forbindelse med senere skolevegring.

Dagens situasjon er at alle fire elever igjen er motivert for skole, og to av elevene får undervisning i enkeltfag på flere høyere aldersnivå som privatist – noe foreldrene har ordnet uten grunnskolens hjelp eller initiativ. En tredje elev får tilrettelagt valgfag og er rådet å ta fag som privatist fra skolen sin, mens en fjerde klarer seg så lenge han får større prosjekt å jobbe med i valgfag. Foreldrene ser tilbake på skolegangen til barnet sitt som «tragisk» og med innstendig ønske om fokus på elevgruppen i lærerutdanningene.

4.2.1 – Føler seg annerledes

Alle elever sier altså at de føler seg annerledes enn sine jevnaldrende, og få har eller har hatt noen som seg selv i klassen. En elev sier det slik:

«Barneskolen var ikke noe bra miljø i det hele tatt. Da var jeg totalt ekskludert alt. Jeg fant ingen. Det var ingen som var likesinnede. Jeg var på en måte den eneste på hele skolen som på en måte skilte seg ut, følte jeg, og det er litt rart. Når du fant noen venner så ble det veldig sånn ekstatisk; «Å, jeg har funnet noen!», og så plutselig blir du litt sånn mer deg selv på en måte, litt masete kanskje, og litt intens, og så plutselig så skyver du de litt unna, fordi de tenker «Oi. Han der var – han var ikke den jeg trodde han var», på en måte, og da trekker de seg litt unna, og da blir du veldig stressa, for hva har du gjort? Og så i ettertid finner du at du kanskje har klart å skyve de litt unna, og så må du hele tiden jobbe med å hente de litt inn igjen, og da blir det veldig stressende, og da er det veldig greit å etter hvert bare; «Det går som det går».

Flere av elevene beskrives av foreldre som at de fungerer godt med yngre barn, eller voksne, men altså ikke med jevnaldrende. En elev beskriver seg selv som introvert når han snakker med jevnaldrende, men ikke med voksne, noe som har gjort det vanskelig på skolen å skulle starte samtaler og skape gode relasjoner med jevnaldrende. Forelderen forklarer det slik:

«Viss du starter bakfra, var hans primære siktemål å få det til å fungere sosialt. Han skjønte ikke humoren. Det var en jente i klassen han hadde sans for. Han kom hjem, dypt frustrert. Han forstod ikke humoren. Han forstod ikke når man skulle banne, når man ikke skulle banne, hvorfor folk ler av ting han ikke synes er morsomt. Og han er vel litt på sånn banale humoren, og så langt på siden at han klarer ikke å skli inn, eller holde seg i yttersonen. Så det fungerte egentlig veldig dårlig.»

En annen forelder påpeker interessediskrepansen og personlighet som en mulig årsak til sosiale utfordringer:

*«Han var vel alltid på siden, med unntak av den bestevennen. Han sier jo han hang med folk på skolen, men han har aldri vært noe interessert i festing eller noe sånt, så jeg tror ikke han har vært på noen sånne sosiale ting utenom skolen, annet enn med liksom sin bestevenn, at de fant på ting. Så jeg tror han på en måte var på sidelinjen fra det sosiale. Det er jo en kombinasjon av personlighet og interessefelt egentlig. Jeg tenker at hans måte å tenke på, er liksom så annerledes, det han sier nå for eksempel, ja, han synes deres interesser er så langt unna hans, at han på en måte ikke synes han har noen interesse av å være med folk som er opptatt av helt andre ting enn han. Sånn at han er jo litt festlig fordi han sier jo at han lever i et feil århundre, og at han er sånn som elsker jazz fra tjuetallet, adeccostil, og elsker se gamle filmer fra femtitallet. Sånn at han er jo liksom sånn i sin egen verden på et vis men altså det er herlig det (*ler*), men jeg tror det handler om at man ser verden og tenker helt annerledes enn andre, at det er det som gjør det. Og i tillegg til at han alltid har vært en sånn beskjeden gutt da. Sikkert litt av begge deler.»*

Det kan legges til at elevinformantene totalt sett har et vidt spekter av interesser; det nevnes lag- og individuell sport, å utøve/skape musikk, bygge/snekre/mekke/designe prosjekter, programmere og kode, debattere med mer.

4.2.2 – Mobbing og konflikter

Elever og foreldre forteller om mobbing og konflikter i skolen. En av elevene forteller at alt handlet veldig om prestasjoner og at om man ikke var innenfor gruppen som oppnådde mye ville man havne litt utenfor. En annen fortalte om en tydelig gruppe, hvor innpass i gruppen bestod av å måtte banke opp en klassekamerat, noe eleven nektet, og han endte dermed opp med å ikke ha noen å være sammen med i friminuttene. Eleven endte senere i slåsskamp på

en annen skole som følge av en mobbesak. En annen elev har opplevd følgende, fortalt av forelder:

*«Så var det ganske mange telefoner om at ikke han fungerte sosialt da. At han ble veldig sint og sånn. Det var til og med en gang at (*skjelver i stemmen*), at en lærer ringte, han hadde vært i en eller annen konflikt med en annen elev, og så hadde den læreren blandet seg inn og blitt veldig sint og sagt at «Du må begynne å gå til psykolog!», sagt til han. Og så kommer han hjem og forteller om det her, og så sier han til meg; «Men altså, jeg synes at det er han som må begynne å gå til psykolog, det er jo ikke meg!». Så jeg var veldig glad for at han tok det på den måten, men jeg synes det var helt grusomt. Det var ganske ille. Ja.»*

En tredje elev har også blitt mobbet. Tre av elevene har altså endt i fysisk og/eller verbal konflikt med både medelever og lærere – den fjerde brakte konflikten hjem, men i det tilfellet var det tilsynelatende faglig frustrasjon som lå bak. Elever som ønsker vennskap og sosialt innpass ender opp med mobbing, konflikter, ekskludering. Det sosiale samspillet på skolen har altså ikke vært så mye positivt å fortelle om for elevene, annet enn at de på nåværende tidspunkt trives, noe jeg kommer tilbake til. På spørsmål om hva som kunne forbedret elevenes sosiale situasjon i undervisningen svarer en forelder følgende (- og også her påpekes interessediskrepansen):

«Flere likesinnede. Nesten det eneste tror jeg. Folk han kan prate med på sitt nivå. Men han sier han er veldig lite kresen. «Viss folk vil prate med meg, så vil jeg prate med de», sier han. Men han sier at han er jo ikke interessert i de samme tingene, så han har ikke så veldig mye å bidra med, ikke sant. Han er ikke interessert i siste film, eller popstjerner, eller idrettsresultater, fotball og sånn, ikke i det hele tatt. Temaene blir liksom... Han føler seg veldig fort litt utenfor i gruppen, og da blir det vanskelig å være der.

4.2.3 – Skolevegning

Alle elever og foreldre forteller om skolevegning. Det beskrives av tre av foreldrene at barnet deres endret seg i femteklasse. Den fjerde litt etter, og denne eleven var et halvår borte fra skolen:

«Jeg var hjemme fordi jeg klarte ikke å være på skolen, men det var ikke liksom fordi at jeg «Åh, jeg orker ikke være på skolen» liksom, det var ligge hjemme og gråte liksom fordi det gikk så dårlig. Så jeg skulka ikke liksom, jeg klarte bare ikke å være der. Det ble så dårlig miljø og mobbing og sånne ting, så det funka ikke. Men jeg klarer å gjøre masse ting her hjemme. Jeg gjør alt her hjemme. Det er helt trygt her, og da kan jeg gjøre alt mulig forsøk eller sånne ting. Jeg husker jeg lagde kobberklorid på kjøkkenbenken her. Ingen tøyler og ingenting. Jeg mista ingenting av å ikke være på

skolen. Jeg lærte ingenting der som jeg ikke kunne lære her hjemme, mye fortere og mye bedre. Så det var ikke noe problematisk sånn sett, men jeg måtte jo på skolen da, viss ikke ville man blitt sendt til BUP eller et eller annet sånne ting.»

Forelderen opplevde frykt for barnevernet og omsorgsovertagelse i sitt valg med å la barnet sitt være hjemme fra en skole eleven ikke orket. Forelderen forklarer det slik:

«Det ble jo litt trøbbel med skolen fordi jeg ville ikke sende han på skolen fordi jeg så at han ikke hadde noe der å gjøre. Han lærte ingenting, og det var bare sosialt vanskelig, og læreren mente det var veldig viktig å være på skolen og det var jeg helt uenig i. Og de mente at viss han ikke møtte opp så måtte de melde han til PPT, og BUP og alt, fordi de mente han var syk, og jeg var helt sikker på at han ikke var syk, men jeg skjønnte egentlig ikke hva det var. Det var ikke tøft å være vekke fra skolen, det var tøft å være på skolen. Det var veldig deilig å være hjemme. Han synes jo skolen var helt skrekkelig. Så han koste seg hjemme. Han hadde jo hundre prosjekter hele tiden. Han satt bare og lærte alt mulig rart. Masse elektronikk, og data og musikk. Han holdt på med noe hele tiden. Han var storfornøyd. «På skolen lærer jeg ikke noe uansett», sa han.»

En elev på tidlig videregående har tilsynelatende fortrent noe av tiden på ungdomsskolen. Eleven uttrykker å være overveldet av videregående slik at han har mistet litt av minnene fra ungdomsskolen. Ifølge han er det istedenfor fylt opp med nye positive opplevelser. Forelderen har derimot tiden friskt i minne:

«Han har veldig høyt fravær fra ungdomsskolen, så det var jo sånn at jeg tenkte veldig mange ganger at; Ja, han er jo ikke syk, men viss jeg skal få han på skolen i dag så må jeg bære han bort. Så da lar man han være hjemme gitt, og det er også som forelder sånn en ekkel følelse både fordi at en på en måte kan jo ikke være, eller jeg følte det var veldig vanskelig å være ærlig ovenfor skolen. Så det ble liksom litt sånn hvite løgner på et vis, for jeg tenkte at skolen skjønner ikke vårt problem, annet enn at de ser at her er det en elev som ikke gjør det de skal, mens de skjønnte egentlig ikke hvor deprimert han var eller hvor vanskelig han synes dette var. Det at du er veldig deprimert, og synes at ting er vanskelig, så går selvfølgelig også det utover... Altså, da tar man det utover et eller annet sted, og da tok jo han det gjerne ut hjemme for søsken og sånt.»

En tredje elev har opplevd mange skolevegringer gjennom grunnskolen, ispedd optimisme ved start på nye skoler:

«... men så kommer han hjem, kjempefrustrert. Han skjønner ikke humoren, han skjønner ikke hva som er det morsomme når alle ler av ting han synes er teit, og så vokste det vel mer og mer, da hadde han vel egentlig gitt opp det faglige helt, og så baller det bare på seg, og så innser vi etter at skolevegringen tok overhånd igjen, så har

ikke dette noe for seg. Da har vi hatt tre skolevegringer, og den siste var han veldig (!) langt nede. Men da han sluttet på skolen så løsnet det. Men det var jo et semester hvor vi nesten ikke fikk gjort noe som helst.»

En fjerde elev fortelles følgende om:

«Det er ikke sånn at han har skulka skolen. Han er utrolig pliktoppfyllende. I tredje klasse når han vart skikkelig mobba, og det var veldig ille, og vi ikke klarte å få til noe samarbeid med skolen og alt var bare helt forferdelig, da var han også borte på grunn av at han ikke hadde det noe bra i det hele tatt. Han fikk ikke sove, han hadde skikkelig masse mareritt, og ja. Da hadde han det helt forferdelig, og da var han borte fra skolen på grunn av det. Så tredje klasse, ja, det hadde direkte sammenheng. Så byttet vi til den andre skolen, da kan jeg ikke si at det hadde sånn direkte sammenheng lenger. Men han ble syk mye oftere. Så forklaringen til skolen er at han er borte fordi han er syk, men han fikk det jo mye oftere enn det han har nå.»

En forelder forteller også om Jantelovens innsnevring av hva som er rom for å si om sin egen sønn på foreldremøte – forelderen forteller at det er lov å være stolt av og fortelle alle om et barn som er supergod på ski eller i musikk, men om du har et barn med utrolig stor allmennkunnskap fordi det husker alt, og som tar av i enkelte prosjekter, så kan du på en måte ikke snakke om det. En annen forelder skriver i grunn under på det samme og sier det er et enormt konformitetspress i skolen om å være som alle andre, og forteller samtidig om en redsel for konsekvensene ved konfrontering av en enkeltlærer om manglende tilpasset opplæring for sitt barn.

4.2.4 – IQ-testen som bevis

Alle fire elevens skolevegringer har tvunget foreldrene til å forsøke å finne løsninger. Etter å ha sett barnet sitt ikke trives på skolen, og forsøkt å samtale med lærerne, har alle fire foreldrepar endt med å få barnet sitt til å ta en evnetest hos en sertifisert psykolog. Hvorfor? Elevene forteller følgende om hvorfor de tok en IQ-test:

«Jeg tror det vel var mest for på en måte få bekrefta at jeg ikke bare var en lat person som ikke hadde noe motivasjon og mening med skolen, at det faktisk var en grunn bak da.»

«Plutselig får man rett på papiret at; det er ikke noe galt med meg. Jeg er faktisk veldig evnerik, høyt begavet, og så plutselig åpnet en helt ny verden seg. Det var ikke jeg som var problemet, eller det var jeg som var årsaken på en måte, men hvorfor jeg hadde det så dårlig – vi kunne ikke tidligere identifisere det, men her var grunnen.»

«Det var litt senere når jeg begynte å forstå det, at jeg tenkte, «Åh, det er derfor jeg ikke har passet inn.», men det endret jo ikke på hvordan skolen var.»

«Det var hovedsakelig for å prøve å få lov til å jobbe med åttendeklassematte i sjettesyvendetrinn fordi jeg syntes matematikk ble for lett. Vi hadde sånn fritt arbeid og da lå jeg flere kapitler foran de andre, men da fikk jeg ikke lov. Skjønner fortsatt ikke hvorfor.»

To foreldre forteller at de ville komme skolen i forkjøpet og ha et bevis på at barnet sitt ikke var syk eller at det var noe annet galt, da skolen sa eleven måtte til PPT og BUP, og de to andre forteller at det var for å ha bevis på et potensial for læring som ikke kom til syne:

«Og når skolen skulle ha han til å få noen diagnoser, så hadde jeg lest såpass mye at da visste jeg at mange av disse barna fikk andre diagnoser, som han sikkert kunne fått, både ADHD og Asperger, men jeg var helt sikker på at han ikke hadde det, og jeg ville ikke ha han i et journalsystem hvor det stod at han hadde disse diagnosene, for det ville jeg ikke at skulle hefte ved han, og derfor tok jeg selv kontakt med psykologen som testet han. Og det var ekstremt viktig, for da hadde jeg noe å slå i bordet med, og da skrev jeg til skolen og forklarte at «Hør her...», og forklarte hvordan ting hører sammen.»

«Det var ikke fordi vi tenkte det var veldig viktig at han fikk den IQ-testen, men nettopp fordi vi følte at skolen hele tiden var... De så ikke hva han var. Hva han kunne. Så det var derfor vi gjorde først og fremst. Ellers er ikke vi så veldig opptatt av IQ-nivå egentlig, men det var jo helt åpenbart at det endra veldig deres syn på han, som jo er veldig skummelt. Eller, jeg synes jo det er trist da - at man må frem med den IQ-testen og, «Se her, fyren er ikke dum».

«Man tenker jo ikke over at det er noe spesielt, for sannsynligvis har man venner som er i den kategorien, som har barn som er i den kategorien. Så alle man liksom omgås mye med er sånn som en selv, sånn ca. Så man merker det kanskje først i møte med andre i skolen og sånn. Når det ikke fungerer, det er da man begynner å tenke, «Hva kan jeg gjøre? Hvorfor fungerer det ikke for min gutt i skolen? Og det er da man begynner å tenke på hva det er, og testing og sånn. Men sånn før, under og etter så er det ikke sånn kjempeenkelt å forholde seg til at man faktisk har gjort det med sønnen sin da. Var det riktig, eller var det feil. Men grunnen var fordi man trodde at man skulle få til en endring da. Jeg har ikke lyst at han skal bli veldig sånn selvgod og høy på pæra og sånne ting. Men det har mere med å forstå hvem man er, så sånn sett har det vært bra da, egentlig. Fordi det har gitt en forklaring til han hvem han er.»

Både elever og foreldre var svært lite opptatt av selve IQ-tallet. En av elevene skulle ønske han ikke fikk et tall i det hele tatt – men bare fikk vite at han var evnerik. En forelder forteller også om et noe ambivalent forhold til å ha IQ-testet sitt barn:

«Jeg tror det jeg er aller mest redd for hvis folk får vite om testingen er tre ting: 1. At lærere og andre skal få for høye forventninger og ikke ha overbærenhet med den delen som er en gutt i utvikling, 2. At folk skal føle seg underlegen og gjøre dumme ting på grunn av det, 3. At jeg har fordommer mot å kategorisere mennesker.»

4.2.5 – Skolebytte

Da heller ikke evnetest gav noen særlige resultat for elevenes trivsel og faglige utfordringer, har tre av fire foreldre byttet skole for barna. Noen opptil flere ganger. For en fjerde av elevene var det i overgangen fra ungdomsskole til videregående det oppstod endring. Hva førte skolebyttene til, og hvordan beskriver elevene undervisningen, motivasjonen og skolemiljøet i dag? De fire elevene forteller:

«Jeg er mye mer aktiv i timene nå. Fått en del mer selvtillit ettersom jeg får vist litt mer av hva jeg kan, og en person som gjør det generelt godt da, og har en del venner. Så en fin forandring, kan en vel si.»

«Det har kommet seg veldig nå. Her har klassemiljøet vært kjempefint. Jeg har kommet inn på beste klassen på hele trinnet. Alle er velkomne. Folk vil på en måte trekke seg litt unna folk som er ekstraordinært rare, de vil ikke liksom menge seg med dem, men alle er på en måte velkommen viss de vil, men alle må tilpasse seg litte grann.»

«Nå har jeg ganske mye motivasjon for skole. Jeg synes det er morsomt. Jeg synes det er interessant. Ja, jeg synes. Det er fag som jeg faktisk synes ikke er kjedelig.»

«Nå har jeg det kjempefint og involverende. Greit å finne venner.»

En forelder sier følgende om endringen etter skolebytte, hvor eleven på den nye skolen fikk en kombinasjon av fag han likte godt:

«Det som jeg ser nå er at han er kjempefornøyd og han er blitt en helt annen gutt. Alle sier at han har blitt en helt annen gutt etter at han begynte på videregående. Mye mer avslappa og fornøyd. Han koser seg gløgg i hel og har ikke én dag fravær og har det helt strålende på skolen. Så han er virkelig bare... Bare koser seg. Så det er kjempedeilig for oss å se at det liksom er fullstendig snudd på hodet. Det skulle man ikke trodd for bare et år siden, så det er helt forandra. Jeg tror veldig mye er en ny start, og det å kunne legge tingene bak seg. Den skolen han er på nå, jeg føler de er utrolig på elevene.»

En annen forelder forklarer at det begynte å gå veldig dårlig sosialt på skolen, og at det var mange telefoner flere ganger i uken om at det hadde skjedd noe. Da skal lærere ha begynt å lure på om det kunne være et syndrom eller noe slikt. Samtidig hadde skolen undersøkt seg frem til at eleven over tid hadde blitt mobbet ganske alvorlig, med spark og annet. Da skal læreren ha uttrykt å vært overrasket over hvor godt det gikk faglig med eleven. Forelderen forteller:

*«De klarte ikke koble det, og jeg ble så sinna(!). Vi foreldrene ble ganske sinna og fortvilte så vi bytta skole for han, så da begynte han på en annen skole, og da var det ikke så mange problemer. Jeg hadde ikke tenkt å bytte skole fordi, ja, du vet hva du har, du vet ikke hva du får (*ler*). Og da gikk vi fra at vi fikk telefon hver eneste uke om konflikter med de andre elevene, om konflikter med lærerne, og at han ikke fungerte sosialt, altså på skolen. Han var liksom, snakket ikke særlig mye. Altså til at han forandret seg helt. Til å fungere kjempegodt sosialt. Første utviklingssamtalen vi var på var liksom, «Åh, det er helt fantastisk å ha sønnen deres i klassen. Hvis ikke de andre kan noe om det, så kan vi bare spørre han.» De brukte han som en ressurs. Det som jeg har tenkt veldig mye på, med den forandringen ved sønnen min er hvor utrolig (!) raskt det forandret seg. Grunnen til at han kom i konflikter kan ikke ha noe å gjøre med at han ikke kunne de sosiale spillereglene. Det må bare være at hjernen hans var for sulten liksom, eller at han kjedet seg for mye, eller noen sånne ting. For den eneste forandringen som jeg kan se er at han plutselig fikk mye mer faglig utfordringer og ble sett for den han var på en helt annen måte. Og det var liksom. Det var bare liksom. Konflikter, konflikter, konflikter - syvendeklasse. Åttendeklasse; Ikke én eneste telefon lenger (*banker tre slag i bordet*). Fra han begynte på den nye skolen og til nå, har det bare vært kjempepositive (!) tilbakemeldinger. Og hva er forskjellen? Den eneste forskjellen som jeg ser, er at han blir sett for den han er, og ikke i alle fag og ikke overalt, men han er alltid hatt noen fag og noen områder som han har fått lov til å bare gønne på.»*

En annen forelder har sett seg nødt til å ta barnet ut av skolen etter utprøving av flere ulike skoler, deriblant en skole for barn med særlig høyt potensial, og eleven tar i dag fag som privatist på minst tre alderstrinn over sitt eget – men ikke alle fag. Foreldrene ser nødvendigheten av å bygge han opp litt etter litt. En tredje forelder forteller om valg mellom forsering og fordyping, og at sistnevnte i et valgfag med prosjektarbeid er langt å foretrekke. En fjerde forelder forteller om at både valgfag og å ta fag som privatist er utprøvd, men at bare sistnevnte fungerte på grunn av høy progresjonshastighet og nivå;

«Det var ekstremt vellykket. Hans største opptur noen gang tror jeg. Han var kjempeglad.»

Forelderen peker samtidig på en aktuell problemstilling:

«Jeg synes jo synd på de som bor slik i landet at ikke de har mulighet til den veldig enkle tilgangen vi har til privatskoler. Det har vært kjempeviktig, og det har vel gjort sånn at han har kommet seg gjennom på en måte med vettet i behold.»

4.2.6 – Lærerutdanningens forbedringspotensiale

Alle foreldrene forteller at kunnskapsmangel hos lærerne til sine barn har skapt utfordringer eller «kræsjer». Det snakkes om at skole og lærere ikke skjønner eller klarer å koble hva de har foran seg, at de ikke skjønner dybden. De forstår ikke atferden, hva som ligger bak eller hva som trigger den. Flere foreldre peker på selve lærerutdanningen og ønsker en bevisstgjøring av lærere allerede der om at elever med høyere læringspotensial ikke nødvendigvis er de skoleflinke, og at det ikke handler om resultat på prøver eller å kunne svare på alle spørsmål, men en egenskap/evne til å lære.

Jeg tror egentlig ikke de skjønnte hva de hadde foran seg før vi i tiende klasse kom og sa, «Se her er resultat av Mensa-testen». Så før det så tror jeg ikke de hadde peiling, for å være helt ærlig. De tenkte at han var flink, men de tenkte at han var lat, men jeg tror aldri de tenkte at han har kanskje et annet univers oppi sitt holde enn det på en måte skolen klarer å svare på. Altså, i forhold til hans behov da. Så jeg tror egentlig at hele tiden plasserte de det ansvaret hos han, og da ble det jo lite dialog og lite utvikling for da ser ikke de at det er noen sammenheng med hvordan han agerer og presterer på skolen, og hva han møtes med. Så det er på en måte mismatchen der.»

«Det var en som sa at det var ingen problem å tilpasse undervisningen til den typen elever, og så tenker jeg i mitt stille sinn, «Nei, det kan godt hende det er riktig, men klarer du å spotte de?» Og det tror jeg er veldig vanskelig. For jeg tenker sånn som om min sønn: han er en stillfaren fyr, han lager ikke mye fuzz. Han tok det mer innover seg enn utagerende, som noen kanskje blir. Så jeg tror jo at veldig ofte så klarer man ikke å se at – altså de er ikke skoleflinke; de er noe annet. Og da tror jeg at de – jeg tror ikke lærerne har den evnen til å se det. Så jeg tror det handler veldig mye om å bevisstgjøre lærere. Hvordan er det sånne barn opptrer? Nå er det sikkert ikke én oppskrift på alle, men jeg tror det er noen ting man kan klare å, visst en får liksom større bevissthet rundt det, så tror jeg det er mulig. Men dagens lærere, rett fra lærerutdanning, tror jeg ikke får noe så veldig mye undervisning på det. Jeg mistenker at det er ikke der man har fokuset.»

En annen forelder uttrykker følgende:

«Det jeg kunne tenkt meg er at du for det første får det inn i utdanningen sånn at lærere faktisk vet hva det er, og at de også har et støtteapparat rundt seg til å håndtere den gruppen – ikke bare drive å rote rundt på egen hånd og ikke skjønne hva de gjør.»

4.2.7 – Foreldrenes tanker om barnas skolegang; «En tragedie»

Foreldrene har alle gjort seg opp noen tanker om barnet deres sin skolegang, som først etter IQ-testing, skolebytte og etter å ha tatt i bruk privatskoler, har gitt en positiv effekt for elevenes motivasjon for undervisning og å lære i skolen. Ved slutten av intervjuet fikk alle informanter muligheten til å fortelle det de ellers følte de ikke hadde fått sagt. Flere av foreldrene benyttet seg av dette og kom da med en slags konklusjon på sitt barns skolegang:

«Som forelder så er det egentlig bare synd – å se et barn som ikke får noe ut av skolen.»

«Jeg vil jo si at egentlig hele, altså det er litt stygt sagt, men kanskje ti års skolegang er bortkastet på et vis. Det er jo til å grine av. Det er virkelig kjempefortvilende. Jeg tenker liksom at når han var så deprimert som han var, så tenkte jeg... Altså, du vil jo bare grine av det, for det er jo helt fryktelig. Du tenker at man har et kjempepotensiale og så kaster man det bort, og så blir jo han... Ja, det føles som at... Jeg tenker at det han kan og alt det han vet, har han lært seg ved egen maskin, eller egentlig på tross av mer enn på grunn av skolen.»

«Jeg synes det er veldig trøblete at så mange barn i barneskolen har det så dårlig, at lærerne ikke skjønner hva det dreier seg om, at psykologer ikke skjønner hva det dreier seg om, og at et så stort potensiale blir behandlet på en så dårlig måte – det er tragisk(!). Og da kan man tenke på de familiene som ikke har økonomiske ressurser, foreldreressurser og andre ressurser. Det er en tragedie. En skikkelig tragedie.»

5 – Analyse og drøfting

Elever med høyere læringspotensial – hvordan opplever de undervisningen i norsk skole? Resultatene i forrige kapittel var svaret på problemstillingen. I dette kapitlet blir resultatene analysert og drøftet med hvorfor-spørsmål som utgangspunkt, før siste kapittel gir en konklusjon på det hele. Tidligere kapitlers etterstrebende objektivitet overskygges i dette kapitlet ved introduseringen av ny litteratur og forskning som i større grad støtter forfatters subjektive oppfatning. Hva mener jeg, og hva støtter min oppfatning – eventuelt, finnes det motsigelser?

5.1 – Kjennetegn ved elevene og hvilken undervisning de ønsker

Elevene i studien innehar typiske kjennetrekke på elevgruppen beskrevet innen norsk og internasjonal forskning. De innehar en kunnskapshunger og selvstendighet, eller nysgjerrighet og indre motivasjon (Skogen & Idsøe 2011, s.90-91; Silverman 2003ab), som skolen sliter med å møte. Elevene ønsker lærere som kan faget sitt og godtar spørsmål, og elevene ønsker å bli sett og hørt, snakket med og utfordret – dette ser elevene som påvirkende faktorer for egen motivasjon for å lære. Disse behovene kan relateres til forskningen, hvor Skogen & Idsøe (2011, s.155) viser til at læreren bør dele lignende personlige egenskaper med elevgruppen for eksempel å være interessert i faget, være nysgjerrig og inneha åpenhet for spørsmål, Nesse (2014) og Finsberg (2015, s.66) påpeker at læreren bør ha kompetanse til å bygge gode relasjoner blant annet gjennom å kartlegge hva som motiverer og interesserer elevene, og således er også god kommunikasjon mellom lærer og elev essensielt (Nesse 2014, Smedsrud & Skogen 2016, s.73). En slik kartlegging, om en fokuserer på hva eleven ønsker, kan også bidra til å avdekke elevenes eventuelle motstand mot repetisjon og sakte progresjon, lik motstanden denne studien fant, samt avdekke elevenes ønske om å lære studieteknikk og ønske om å motta nivåadekvate utfordringer. Det faktum at elevene kan være faglig forut for klassen (Skogen & Idsøe 2011, s.96) og dermed allerede kan stoffet gjennom sin nysgjerrighet, uvanlig gode hukommelse og evne til å lære hurtig (Silverman 2003ab), kan føre til at nivåadekvate utfordringer og studieteknikk utgår i det som kan virke som en gjennomsnittstilpasset undervisning (Olsen, Mathisen & Sjøblom 2016, s.115; Wendelborg & Caspersen 2016, s.30-31) hvor også lekser oppleves som repetisjon. Å føle seg annerledes (Skogen & Idsøe 2011, s.93), bli mobbet (Wendelborg & Caspersen 2016, s.30-31) og oppleve konflikter med både medelever og lærere (Betts & Neihart 1988), er ikke uvanlig for denne elevgruppen, og er opplevelser elevene i denne studien har erfart – opplevelser som mulig har bidratt til å kulminere i skolevegning. Foreldrene i denne studien, i likhet med Smedsruds elevinformanter (2012, s.70), etterspør flere likesinnede som kan møte barnas interesser og

kognitive nivå for å bedre sitt barns opplevelse av det sosiale ved undervisningen. Slike møter med likesinnede kan for eksempel organiseres gjennom gruppering av elever på noen lunde samme faglige nivå innenfor eller utenfor klasserommet (Smedsrud & Skogen 2016, s.105; Nissen et al. 2012, s.79; Skogen & Idsøe 2011, s.150; Gross 2009, s.350), men foruten faglig nivå må det også tas hensyn til den sosiale sammensetningen da personlighet også spiller en rolle for samarbeidets kvalitet (Børte et al. 2016, s.21). Selv om elevene har høyere læringspotensial, er de fortsatt barn/ungdom, og behøver trygghet, tilhørighet og anerkjennelse (Smedsrud & Skogen 2016, s.35; Taormina & Gao 2013; Christoffersen & Johannesen 2012, s.112) for en positiv utviklingsprosess (Gagné 2012; 2010; 2004), og slik sett unngå underytelse (Mönks & Ypenburg 2008, s.69) – for som Kolbergs kvantitative undersøkelse (2015, s.80) antyder, kan gutter slik som informantene i denne studien, sammen med minoritets elever og elever med foreldre med lavere utdanning, i mindre grad ble sett og anerkjent for sitt potensiale.

I tillegg til de ovenfornevnte punkt ved ønsket undervisning, synes det gunstige klasserom for elever med høyere læringspotensial å være det hvor en søker problemløsning, verdsetter kreativitet, ideer og spørsmål (Skogen & Idsøe 2011), hvor en lar elevene forsere og/eller (Skogen & Smedsrud 2016, s.97) gå dypere inn i nivå- og interesseltilpasset faginnhold med varierte læringsstrategier (Smedsrud & Skogen 2016, s.73; NOU 2016:14, s.62), og hvor en baserer seg på refleksjon, indre motivasjon og å utforske med støtte og veiledning fra lærer (Smedsrud & Skogen 2016, s.106; Nissen et al. 2012, s.79; Skogen & Idsøe 2011, s.150; Gross 2009, s.350). En slik undervisning skulle en tro var gunstig for alle elever, uansett potensiale. Hvorfor blir den da ikke gjennomført? Videre gis et godt beskrivende sitat av Jahr (2000, s.82), også brukt i Norges offentlige utredninger, nr. 14 (2016, s.72) om bedre læring for elever med stort læringspotensial:

«Hunden løper mye fortere enn sitt menneske, men den løper ikke rett hjem og sitter der og venter i timevis. Den går samme tur som oss, men snuser borti så mye mer; under røtter, i maurtuer, bak hvert tre. Det er altså mulig å lære mer enn sine turkamerater på samme turen, uten å miste kontakten!».

Nå kan det være viktig å huske på at selv om elevene i denne studien har opplevd undervisningen som utilfredsstillende, er deres opplevelse på nåværende tidspunkt at den er ganske så motiverende og tilfredsstillende. Da er det relevant å spørre seg; hvem sin fortjeneste er det? Jo, foreldrene. Delvis. Det er de som har forflyttet elevene inn i nye undervisningsmiljøer, som har brukt IQ-test som bevis på elevenes potensiale, og som har gitt elevene en ny start på det som ellers betegnes av foreldrene som en tragisk skolegang. Det er de som har etterstrebet en alternativ skolesti for sitt barn, slik Jahr (2000, s.82) beskriver hundens turopplevelse, uten at en som elev behøver miste sosial kontakt med sine

jevnaaldrende medelever. Samtidig er det delvis det nye undervisningsmiljøets fortjeneste; lærere og klasse miljø har i større grad enn tidligere vært tilfredsstillende for elevenes behov; behov som er omstendelig uttrykt tidligere i dette kapitlet. Elevene møter nå likesinnede, føler seg inkludert, opplever lærere med høy fagkunnskap som motiverer, og får i større grad en tilrettelagt undervisning enn tidligere. Å ta fag som privatist, og få fordype seg i prosjekter gjennom valgfag, synes å være en nyttig og nødvendig tilrettelegging for denne studiens informanter. Det leder til neste delkapittel.

5.2 – Er den norske skolen designet utelukkende for elever med middels måloppnåelse?

Basert på elevkjennetegn og hvilken undervisning de dermed foretrekker, kan en begynne å drøfte rundt hvorfor de ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen. Det er åpenbart en diskrepans mellom det deskriptive og normative ved denne studiens elevers opplevde undervisning. Hvorfor det? Er det slik at den norske skolen er designet utelukkende for elever med middels måloppnåelse (Olsen, Mathisen & Sjøblom 2016, s.115)? Det er fristende men vanskelig å gi et tydelig svar på dette spørsmålet uten at det blir en egen masteroppgave i seg selv, likevel, funnene i denne studien antyder at i hvert fall noen skoler har utfordringer i å identifisere elever med høyere læringspotensial og tilpasse opplæringen etter deres behov – noe også andre norske studier og forskning underbygger (Østerhus 2016; Finsberg 2015; Nesse 2014; Engelstad 2012; Smedsrud 2012a; Hagenes 2009). Hvorfor er det slik? Da mener jeg en må vende blikket mot lærerutdanningen og den skolepolitiske diskursen.

5.2.1 – Egalitære samfunns utdanningsfilosofi – i endring?

Rent historisk er Norges enhetsskole et praktkeksemplar på det som sies å være vestlige egalitære samfunns utdanningsfilosofi; å utjevne individuelle forskjeller (Smedsrud 2012a, s.19). Janteloven og fellesskapsfølelsen står tilsynelatende også sterkt i Norge (Eidsvoll 2014) og kanskje dette er medvirkende årsaker til at fokuset på elevgruppen har uteblitt faglitterært i 40 år i Norge og en har fått den såkalt «store stillheten» (Kolberg 2013) på fagområdet. Ser en på våre nabolands opprettelse av sentre og tilbud for de med høyere læringspotensiale (ECHA 2017) ligger heller ikke Sverige, Island og Finland særlig godt an. Danmark derimot har med sine spesialskoler og talentsentre (<http://www.mentiqa.com> og <http://www.sciencetalenter.dk/>) et forsprang på sine skandinaviske naboer. Bildet må samtidig nyanseres litt. Norge fikk i 2016 etablert fire regionale talentsentre for realfag, inspirert av nettopp Danmarks «Science Talenter» (NOU 2016:14, s.77) som en del av en realfagssatsning fra regjeringen, med mål om å gi et tilbud til de elevene som ønsker å gå i dybden og få større faglige utfordringer. Sånn sett er Norge nå kommet i gang med sin satsning, men avvent hyllesten, vi ligger tilsynelatende langt bak fra der vi burde være (Nissen

et al. 2012, s.112). Underbyggingen av det argumentet er i prinsippet hele dette kapittelet en del av. Eliteskoler som noen kaller det, eller privatskole for elever med høyere læringspotensial, har faktisk vært foreslått i Tønsberg (Winding-Stavseth 2015). I en debatt om PISA uttrykte nobelprisvinner-ekteparet Moser, Edvard og May-Britt, at de ikke ønsker «eliteskoler», i Norge, men lærere med stjerner i øynene (Midling 2014).

«Alle barn er født med stjerner i øynene, og de er nysgjerrige. Det er viktig at lærerne ikke dreper dette. Mye kan gå galt. Barn kan bli ertet, selv av lærerne. Det er så viktig å la barn blomstre og bli drevet av nysgjerrighet» - Nobelprisvinner May-Britt Moser

Det er mye sant i sitatet. Å hate favorittfaget sitt på grunn av manglende veiledning, eller på motsatt side få en vanvittig interesse for samfunnsfag, som i grunn ikke skulle være noe mer interessant enn norsk – det antyder hvor viktig læreren er som tilrettelegger for alles potensiale. Tilbake til det egalitære samfunns utdanningsfilosofi; den kan synes å være i endring fra å utjevne individuelle forskjeller til å anerkjenne individuelle forskjeller innenfor et inkluderingsperspektiv. En må bare håpe at en i jakten på PISA-resultater og faglige læringsmål ikke glemmer det psykiske læringsmiljø, lærerens kvalifikasjoner, didaktiske overveielser og læreplanstrategier (Nissen et al. 2012, s.112). At en elev ligger hjemme og gråter fordi han ikke orker det faglige og sosiale ved skolen – slik skal det ikke være uansett potensial.

5.2.2 – Lærerholdninger

Finland, som Norge gjerne ser til grunnet deres høye PISA-resultater, har bygget sitt utdanningssystem på likedan inkluderende egalitære idealer, og har også vist motvilje mot tiltak for elever med høyere læringspotensial – tiltakene er avfeid av meningsmotstandere som peker på elitisme og fremviser en holdning om at dette er ressurssterke elever som klarer seg selv (Børte et al. 2016, s.6). Selv om de finske lærerne stiller seg positive til elevgruppen og også de stadig er på fremmarsj mot mer viten, er også en konklusjon hos nabolandet vårt at tematikken «elever med høyere læringspotensial» må inn i lærerutdanningen – ellers er det opp til hver enkelt lærer holdninger, kompetanser og oppfatning om hva som er best for elevene (Børte et al. 2016, s.7; Nesse 2014, s.83), eller rett og slett en prøve- og feile-taktikk (Finsberg 2015, s.42) som Finsbergs (2015, s.45) lærerinformanter i grunn er bekymret for konsekvensen av:

«Det må være forferdelig hvis en som er så intelligent og så flink egentlig skal bli ødelagt.»

Lærerinformantene frykter å stå i en posisjon som hindrer fremfor stimulerer elevenes utvikling. Sitatet ovenfor er for øvrig også tittelen på Finsbergs masteroppgave (2015). Eksempler på slike hinder kommer jeg tilbake til litt senere, men som Nesse (2014, s.83) sin

litteraturstudie antyder, kan lærere i det generelle klasserommet være mer tilbøyelig til å fokusere på elevenes svakheter fremfor styrker, og slik sett stå i fare for å hindre deres utvikling. Ta Rosenthal-effekten for eksempel (Tetzchner 2012, s.375; Dweck & Master 2009; s.138) hvor tilfeldig utvalgte elever i en klasse ble utpekt som lovende av forskere, noe som skapte en forventning fra læreren som over tid produserte den forventede effekten i målbart forbedring av IQ-skårer – en slags positiv selvoppfyllende profeti. Lærers holdninger og forventninger til hvilke elever som kan identifiseres med høyere læringspotensiale kan altså være essensielt for hvorvidt og hvorledes et potensiale utvikles, i tillegg til om de tror disse elevenes potensiale er medfødt eller foranderlig/påvirkelig (Nesse 2014, s.52; Dweck & Master 2009, s.138). Også Kolbergs funn (2015, s.80) antyder at lærerne i egalitære kulturer har en oppfatning av idealeleven, den høytpresterende og «flinke» som eleven med høyere læringspotensial. Diskrepansen mellom norske læreres deskriptive og normative kompetanse knyttet til hvem elevene er, hvilke behov de har for utvikling, og hvordan en kan tilpasse opplæringen deretter, er bekymringsfull. Som Furnes & Sæverot (2016) sier det; om ikke disse elevenes opplæringsbehov tas på alvor slik styringsmyndighetene legger opp til i Norge, kan høyere læringspotensial tilsvare en «forbannelse» heller enn et «luksusproblem»; eller som jeg ville sagt det, tilsvare en «tragisk forbannelse» heller enn et «positivt utgangspunkt for læring». Tenk bare på denne studiens elevinformanter – foreldrene måtte sette i stand en evnetest hos psykolog for å bevise ovenfor skolen og lærerne at barnet deres ikke var slik som lærerne virket å tro; «Han er ikke dum, han er ikke syk, han har ikke et syndrom; han er høyt intelligent!». Hvordan lærernes forventninger til en dum elev, syk elev, eller elev med syndrom har vært, kan muligens gi en forståelse av noe av elevenes opplevelser av undervisningen og skolevegringen. Lærers holdning kan synes å påvirkes gjennom lærers kompetanse (Nesse 2014, s.84).

5.2.3 – Lærerkompetanse

På generelt grunnlag kan en våge å si at lærerstudenter ikke får undervisning om elevgruppen som gjør dem i stand til å identifisere elever med høyere læringspotensial, gi dem tilpasset opplæring og møte deres faglige og sosiale behov. Lærerstudentene og lærerne behøver økt kompetanse (Brevik & Gunnulfsen 2016, s.231) for å møte en sårbar gruppe elever. De siste års økte fokus på elevgruppen, med stadig flere masteroppgaver, fagbøker og medieomtale, kan være positivt på den måten at lærere blir klar over at elever med høyere læringspotensial finnes, samt hvilket mangfold de består av; disse elevene er ikke bare høytpresterende, det finnes også lavtpresterende underytere, dobbelteksepsjonelle og så videre. En må ikke se seg blind på kategoriseringen av høyere potensiale, og slik sett glemme elevenes ulike personlighet, kulturbakgrunn, og ulike behov. Et økt fokus og styrket kompetanse kan gi færre feildiagnostiseringer og tydeliggjøre ulikhetene mellom elevene med høyere læringspotensial og «de skoleflinke» (Smedsrud & Skogen 2016, s.22; Skogen & Idsøe 2011, s.96; Lie 2014, s.43),

i tillegg til å knekke mytene om denne elevgruppen som finnes i samfunnet, hos lærere, skoleledere og foreldre (Smedsrud & Skogen 2016, s.21). En må ikke glemme skoleledernes ansvar. De har også et ansvar i å tilrettelegge for kursing av sine lærere, og strebe etter en skolekultur hvor alle barn opplever mestring. Gunnulfen & Møller (2016, s.10) fant at testresultater fra nasjonale prøver, som sammen med annen elevinformasjon er ment å danne grunnlag for tilpassing av opplæringen for elevene (<https://www.udir.no/nasjonaleprover>), ble av norske skoleledere på ungdomstrinnet primært brukt til å tilrettelegge undervisningen for de lavest-skårende. I tillegg gav ikke resultatene noen informasjon om hvordan høytskårende (men ikke nødvendigvis høytpresterende) elever kunne få tilpasset opplæringen – og paradoksalt nok, sa skolelederne at resultatene bare bekreftet det de allerede visste om de lavest skårende elevene. Ville det ikke vært bedre å implementere verktøy for identifisering og kartlegging av alle elevers styrker og deres beste læringsstrategier (Smedsrud 2012b, s.11; Nesse 2014, s.36)? Å kartlegge må ikke forveksles med å sette merkelapper (Børte et al. 2016, s.15; Freeman 2006, s.395) og betegne elevene med uhensiktsmessige begreper slik begrepsdiskusjonen i denne studien bemerket i et tidligere kapittel (punkt 1.4.1). Jo, elevene burde identifiseres, eller for å omfrasere; elevenes behov og potensial burde identifiseres og imøtekommes med tilrettelegging for positiv utvikling, og lærerne burde ha tro på dem og stille forventninger (Freeman 2006, s.400; Tetzchner 2012, s.375). Med Barnum- (Svartdal 1998, s.54), Dunning-Kruger- (Kruger & Dunning 1999, s.1131) og Rosenthal-effekten (Tetzchner 2012, s.375; Dweck & Master 2009; s.138) i tankene, bør en i kartleggingen benytte mer enn én metode, enn til eksempel bare lærer-, foreldre- eller selvvurdering (Børte et al. 2016, s.14; Skogen & Idsøe 2011, s.110) for å sikre et valid resultat.

5.2.4 – Elevtrivsel

I denne studien endte fire elever opp med skolevegring og det en må kunne karakterisere som svært lav trivsel knyttet til skolens undervisning og sosiale faktor. Analyse av Elevundersøkelsene fra 2013 og 2014 viser at de elevene som får høye karakterer vurderer læringsmiljøet som dårligere enn øvrige elever, de skårer lavest av alle på faglig utfordring, midt på treet når det gjelder motivasjon og mestring, og en større andel av de opplever mobbing og krenkelser (Wendelborg & Caspersen 2016, s.30-31). Det er viktig å nevne at Wendelborg & Caspersens rapport (2016) ikke fokuserer på potensial, og mister da i denne studiens sammenheng viktig informasjon fra underdytterne som ikke får høye karakter, samtidig som «de skoleflinke» blandes inn i resultatene. Også flere av denne studiens elevinformanter har opplevd mobbing og konflikter knyttet til skolen og undervisningen. Elevene skal i utgangspunktet ikke være iboende mer sosial sårbarhet enn andre elever (Robinson 2008, s.34). Tvert imot er det høye intelligensnivået og problemløsningsevnene noen av de mest signifikante beskyttelsesfaktorene for elevenes utvikling (Mallin, Walker & Levin 2013, s.92; Elliott, Kaliski, Burrus, Roberts 2013, s.201; Olsen & Traavik 2010, s.48). Hvorfor kræsjer de da

med undervisningen i norsk skole? Om ikke de grunnleggende behov for et menneske er dekket, slik Maslow beskriver i sin behovspyramide, kan en ikke oppnå optimale forhold for læring (Smedsrud & Skogen 2016, s.35). I denne studien kan en anta at elevenes fysiologiske behov var tilfredsstilt, i undervisningsmiljøet kan en stille spørsmål ved trygghetsbehovet, og så skranter det videre på sosiale behov, anerkjennelse og sist men ikke minst selvrealisering hvilket kan forklare fravær (Taormina & Gao 2013; Christoffersen & Johannesen 2012, s.112). Ser en på Gagné sin DMGT-modell (2012; 2010; 2004) og hva som påvirker elevens utviklingsprosess, er det langt flere mulige hindrende faktorer for informantene i denne studien enn beskyttende faktorer. Til eksempel; relasjoner til medelever og læreren, undervisningens kvalitet, klassemiljø og elevenes psykiske opplevelse av dette. Finsbergs (2015, s.45) lærerinformanters frykt for å hindre stimulering av elevenes utvikling er absolutt reell og en tilstedeværende problemstilling de må håndtere. Det er ikke vanskelig å forstå at om det butter imot på de fleste plan for en elev i barne- og/eller ungdomsalderen, så vil det være vanskelig å stå imot alene basert på omtrent ene og alene sitt høye kognitive nivå som resiliensfaktor. Andre personlige dynamiske faktorer (Gagné 2012, s.3) som personlighet, helse, temperament, selvoppfatning, verdier, interesser og så videre, vil også ha sin betydning i den ene eller andre retningen, men i det større bildet sett med Maslows øyne, har det mindre å si.

5.2.5 – Signifikante andre

Elevene i denne studien har likevel ikke stått alene når det har blitt imot. De har hatt foreldrene sine på sin side. Foreldre som har søkt nye løsninger dersom utviklingsprosessen ikke har vært positiv. Slik sett har disse foreldrene vært beskyttelsesfaktorer for elevenes utvikling, samtidig som de kan ha fungert som signifikante andre for barna sine (Olsen & Traavik 2010, s.53) gjennom å være en del av gjenopprettingen av elevenes selvoppfatning. Selvoppfatning er en paraplybetegnelse, som inneholder selvfølelse og selvtillit. Selvfølelsen kan betraktes som en indre søyle i en person, som holder en oppreist, på den andre siden er selvtillit et ytre stillas som en kan støtte seg på ved opplevelse av mestring (Olsen & Traavik 2010, s.55). Når skolevegringen har vært på sitt verste, må en kunne si at elevenes indre søyle har hatt vansker med å holde dem oppreist, og det ytre stillas har vært nedbygget og ustø. Jeg må innrømme at jeg grøsser ved tanken på mulige utfall for elever som mangler slike ressurssterke foreldre, som mangler en signifikant andre i et miljø av hindrende faktorer for en positiv utvikling. Fem av barna til Hagenes (2009, s.77) sine ti foreldreinformanter, hadde snakket om at det ikke var verdt å leve, eller at de ville ta sitt eget liv, antydnet som en følge av manglende utfordringer, vedvarende kjedsomhet og manglende aksept eller forståelse i skolen. Andre utfall kan være frafall og underprestasjon, sosial stigmatisering, mobbing, tristhet/sørgmodighet, feildiagnostisering eller sen identifisering (Børte et al. 2016, s.14).

Elevene kan også kanalisere sitt potensiale inn på lite konstruktive ting som atferdsvansker eller i mer alvorlig grad, kriminelle miljøer (Skogen & Smedsrud 2016, s.49):

«Det kan for eksempel ligge mange utfordringer i å skulle bli narkobaron i Oslo eller i å spekulere i aksjefondene til uvitende personer.»

Jeg vil i grunn avslutte dette kapittelet med å gjenta en av foreldrenes sitater, som jeg, velbegrunnet i forskningslitteraturen og denne studiens resultater, trygt kan stille meg bak;

«Jeg synes det er veldig trøblete at så mange barn i barneskolen har det så dårlig, at lærerne ikke skjønner hva det dreier seg om, at psykologer ikke skjønner hva det dreier seg om, og at et så stort potensiale blir behandlet på en så dårlig måte – det er tragisk(!). Og da kan man tenke på de familiene som ikke har økonomiske ressurser, foreldreressurser og andre ressurser. Det er en tragedie. En skikkelig tragedie.»

6 – Oppsummering og konklusjon

Resultatene i kapittel 4 sammen med de ulike mulige utfallene i kapittel 5 gir på en måte et slags svar til forrige delkapittels spørsmål: Er det slik at norsk skole er designet utelukkende for elever med middels måloppnåelse (Olsen, Mathisen & Sjøblom 2016, s.115)?

Uansett hvem skolen og undervisningen i utgangspunktet er designet for, så er ikke det nåværende designet tilfredsstillende. Skolehistorisk er «den store stillheten» (Kolberg 2013) over, og stemmer begynner å høres. Stemmer som forsøker å endre uvitenhet til forståelse og kompetanse, og dermed implisitt forhåpentligvis endrede holdninger og forventninger. Lærerutdanningen og skoleledere må ta ansvar og tre fremst i endringstoget for å sikre elevtrivsel, for en sårbar gruppe elever med høyere læringspotensial, for de kan ikke basere seg på foreldrene som eneste signifikante andre – det blir for tøft, noe denne studien, Smedsrud (2012) og Hagenes (2009) antyder. Det vestlige egalitære samfunns utdanningsfilosofi; å utjevne individuelle forskjeller, bør erstattes med anerkjennelse av individuelle behov.

Hvordan opplever elever med høyere læringspotensial undervisningen i norsk skole? Lærernes mulighetsrom men manglende verktøy, gjør den didaktiske tilretteleggingen til et skummelt paradoks med tanke på mulige negative utfall. Elever uansett potensial burde lære på grunn av og ikke på tross av skolen, de burde ikke måtte bytte skole for å få tilpasset opplæringen sine behov, og de burde ikke måtte ta en evnetest for å bevise sitt potensial – potensialet burde kartlegges av læreren. Gagnés (2012; 2010; 2004) tilfeldighetsfaktor/sjansfaktor må slik sett forsøkes minskes gjennom lærerutdanningen, kurs og konferanser, deling av kunnskap og kompetanse blant lærere, utredere og forskere, slik at elevene ikke antas å være dum, syk, eller ha et syndrom – de er bare høyt intelligent.

Dybdelæring, forsering, gruppering av likesinnede, prosjektarbeid og studieteknikk, er faglige tilretteleggelser elevene i denne studien etterspør fra undervisningen. En lærer som kan faget, som motiverer og godtar spørsmål, som ser, snakker med og utfordrer elevene, som gir lekser som repeterer på en annen måte og som passer på progresjon, er læreren elevene i denne studien etterspør. Er det for mye å be om?

6.1 – Forslag til videre forskning

Det behøves mer forskning knyttet til funnene i Kolbergs kvantitative undersøkelse (2015, s.80), hvor det antydes at gutter, minoritets elever og elever med foreldre med lavere

utdanning trolig ikke blir sett og anerkjent for sitt potensiale, i hvert fall i mindre grad enn motsetningene. Videre mener jeg basert på Gunnulfsen & Møllers funn (2016, s.10), at det behøves mer forskning på skolelederes holdninger og kunnskaper om denne elevgruppen, og eventuelt hvilke tiltak de gjør. Til slutt; ut fra Smedsrud (2012) og Hagenes (2009) sine funn, hvordan forholder utredere fra PPT seg til elever med høyere læringspotensial, når de oppdager at det ikke dreier seg om atferds- eller læreutfordringer, eller diagnoser?

Litteraturliste

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Betts, G., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), s.248-253.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier I didaktikken*. Oslo: Aschehoug.
- Brevik & Gunnulfson (2016). Differensiert undervisning for høytpresterende elever med stort læringspotensial. *Acta Didactica Norge*, 10(2), s.212-234.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Davidson, J. E. (2009). Contemporary Models of Giftedness and Talents. I: L. V. Shavinina (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (s. 81-97). Québec: Springer.
- Dweck, C. S. & Master, A. (2009). Self-Theories and Motivation. I: K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 123-140). New York: Routledge.
- ECHA (2017). European Council for High Ability: European Talent Support Network. Hentet 23. januar 2017 fra <http://www.echa.info/high-ability-in-europe>
- Eidsvoll, S., H. (2014, 14. januar). Stakkars de flinke og smarte. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/2014/01/14/kultur/meninger/debattinnlegg/kronikk/debatt/31271411/>
- Elliott, D. C., Kaliski, P., Burrus, J. & Roberts, R. D. (2013). Exploring Adolescent Resilience Through the Lens of Core Self-Evaluations. I: S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Red.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice* (s.199-212). New York: Springer
- Engelstad, J. G. (2012). *Lærernes tilpasningsarbeid for evnerike elever i den norske skolen* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark.

- Finsberg, M. K. (2015). «Det må være forferdelig hvis en som er så intelligent og så flink egentlig skal bli ødelagt» (Masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the Long Term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), s.384-403. DOI: <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-246>
- Flyvbjerg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s.463-488). København: Hans Reitzels Forlag.
- Friedman-Nimz, R. & Skyba, O. (2009). Personality Qualities That Help or Hinder Gifted and Talented Individuals. I: L. V. Shavinina (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (s. 421-436). Québec: Springer.
- Fuglseth, K. (2007). Vitskapsteori og hermeneutikk. I: K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2.utg.) (s. 256-272). Bodø & Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Furnes, G. H. & Sæverot, H. (2016, 16. oktober). De evnerike elevene ekskluderes. *Bergens Tidende*. Hentet fra <http://www.bt.no/btmeneringer/debatt/De-evnerike-elevene-ekskluderes-324799b.html>
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. *High Ability Studies*, 15(2), s.119-147. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), s.81-99. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2010.525341>
- Gagné, F. (2012). Building Gifts into Talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Hentet fra http://media.wix.com/ugd/b64a15_d990e509038044d6a59b648bb9e2c472.pdf
- Gunnulfsen, A. E. & Møller, J. (2016). National Testing: Gains or Strains? School Leaders' Responses to Policy Demands. *Leadership and Policy in Schools*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2016.1205200>
- Gross, M. (2009). Highly Gifted Young People: Development from Childhood to Adulthood. I: L. V. Shavinina (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (s.337-351). Québec: Springer.
- Hagenes, T. (2009). *Begavede barn I norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport. (Rapport nr. 4/2012). Bodø: Nordlandsforskning

Idsøe, E. M. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Jahr, E. (2000). Matematikk på mellomtrinnet. I: G. Gjone & T. Onstad (Red.), *Mathema 2000 : Festskrift til Ragnar Solvang* (s.81-95). Oslo: NKS-Forlaget.

Johnsen, G. (2007). Intervjuet. I: K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2.utg.) (s.118-131). Bodø & Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Karpatschhof, B. (2010). Den kvalitative undersøkelsesforms særlige kvaliteter. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s.409-428). København: Hans Reitzels Forlag.

Kolberg, K. (2013, 02.november): Over snittet, under radaren – evner til besvær. NRK. Hentet fra [https://www.nrk.no/ytring/over-snittet -under-radaren-1.11331673](https://www.nrk.no/ytring/over-snittet-under-radaren-1.11331673)

Kolberg, K. (2015). *Hvem er det de ser? En kvantativ undersøkelse av lærernes blikk for elevenes (sterke) evner* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark.

Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and Unaware of It: How Difficulties in Recognizing One's Own Incompetence Lead to Inflated Self-Assessments. Cornell University. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), s.1121-1134.

Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever – Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lie, B. (2016). *Begavede barn – I barnehagealder*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl T. (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen og Hamar: Fagbokforlaget.

Lykkelige Barn. (2017). Om Lykkelige Barn. Hentet 4. desember 2016 fra <http://www.lykkeligebarn.no>

Mallin, B., Walker, J. R. & Levin, B. (2013). Mental Health Promotion in the Schools: Supporting Resilience in Children and Youth. I: S. Prince-Embury, D. H. Saklofske (Red.), *Resilience in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice* (s.91-112). New York: Springer

Mensa Norge (2017). FAQ om IQ og intelligens. Hentet fra <https://www.mensa.no/iq/faq-om-iq-og-intelligens/>

Midling, A. S. (2014). Viktig med ulik undervisning for å dyrke talentene. *Gemini: Forskningsnytt fra NTNU og SINTEF*. Hentet fra <https://gemini.no/2014/12/viktig-med-ulik-undervisning-for-a-dyrke-talentene/>

- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Nesse, C. (2014). *Å være lærer for evnerike elever: Personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren – en litteraturstudie* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K. & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen: Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P., & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse*. Alta, Hammerfest, Skjervøy: Cappelen Damm Akademisk
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget
- Raaheim, K., Teigen, K. H., & Ystenes, M. (2016, 28. september). IQ. Hentet fra <https://snl.no/IQ> m
- Robinson, N. M. (2008). The Social World of Gifted Children and Youth. I: S. I. Pfeiffer (Red.), *Handbook of Giftedness in Children: Psycho-educational theory, research and best practices* (s. 33-51). Tallahassee: Springer.
- Roeser, R. W., Urdan, T. C., & Stephens, J. M. (2009). School as a Context of Student Motivation and Achievement. I: K. R. Wentzel & A. Wigfield (Red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 381-410). New York: Routledge.
- Silverman, L. K. (2003a). Characteristics of Giftedness Scale: Research and Review of the Literature. Hentet fra <https://www.giftedchildren.dk/content.php?788-Linda-Silverman-Characteristics-of-Giftedness-Scale-Research-and-Review-of-the-Literature>
- Silverman, L. K. (2003b). Characteristics of Giftedness Scale. Hentet fra <http://www.gifteddevelopment.com/sites/default/files/Characteristics%20of%20Giftedness%20Scale%202014.pdf>
- Skogen, K. (2007). Case-forskning. I: K. Fuglseth & K. Skogen (Red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2.utg.) (s.52-65). Bodø & Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Skogen, K. & Idsøe, E. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Stavanger & Oslo: Høyskoleforlaget.
- Smedsrud, J. (2012a). *Den norske skolen og de evnerike elevene*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo.
- Smedsrud, J. (2012b). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen*, 5, s. 5-12.

Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Oslo: Fagbokforlaget.

Svartdal, F. (1998). *Psykologiens forskningsmetoder: En introduksjon*. Tromsø: Fagbokforlaget.

Sæverot, H. & Torgersen, G-E. (2012). Pedagogikk er ikke et bindestreksfag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1) s.70-75.

Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thurén, T. (2012). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2.utg.). Stockholm: Gyldendal Akademisk.

Wendelborg, C. & Caspersen, J. (2016). *Høyt presterende elevers vurdering av læringsmiljøet: Analyser av Elevundersøkelsen 2013 og 2014*. Rapport 2016: Mangfold og inkludering. NTNU, Trondheim. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2016/H%C3%B8yt%20presterende%20elever%20WEB.pdf>

Winding-Stavseth, S. (2015, 06. november). For smart for Norge? Tønsbergs Blad. Hentet fra <https://www.tb.no/tonsberg/skoler/barn/for-smart-for-norge/f/5-76-210355>

Østerhus, C. H. (2016). *Elever med ekstraordinært læringspotensial og deres opplevelse av skole og lærere* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger.

Vedlegg

1. Informasjonsskriv
2. Intervjuguide for eleven
3. Intervjuguide for forelder
4. NSD-godkjenning side 1
5. NSD-godkjenning side 2
6. Norske masteroppgaver på internett

Forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Jeg er masterstudent ved lærerutdanningen på Høgskulen på Vestlandet, avdeling Bergen. Masteren er i undervisningsvitenskap med pedagogikk som fordypning. Tema for, og formål med studien er økt kunnskap om «evnerike elever». Mitt fokus vil være på eleven, men det ønskes også å kunne intervju en forelder for supplerende informasjon.

Krav til deltagelse

Det ønskes å intervju elever med dokumentert IQ på 131 eller mer, da dette er den oftest beskrivende faktoren for elevgruppen evnerike elever. Andre krav til deltagelse er at eleven går på ungdomsskole eller tidlig videregående, og at han/hun ikke har deltatt i forskningsprosjekt tidligere.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer et intervju, med både barn og forelder, og det ønskes fra min side at intervjuene foregår separat. Det vil bli benyttet lydopptaker for flyt i samtalen, og varigheten vil variere ut ifra hvor mye som blir sagt. På forespørsel kan foreldre få se intervjuguiden med spørsmål.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er bare jeg som vil ha tilgang på disse. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publisert masteroppgave sommeren 2017. Lydopptak vil slettes så snart masteroppgaven er innlevert 15.05.2017.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, er det bare å ta kontakt med meg på tlf. 414 55 715 eller epost vegardeide@hotmail.com

Med vennlig hilsen,

Vegard Eide,

Lynghaugen 7A,
5038 Bergen

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Veileder: Professor Herner Sæverot v/HVL, tlf. 55 58 58 17

Samtykke til deltagelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Spørsmål til eleven

Før intervju: Gjenta det som står i informasjonsskrivet. Presentere meg selv, informere om prosjektet og tema for spørsmålene, informere om dokumentasjon, garantere anonymitet, skrive under på deltagelse, og så videre.

Introduksjonsspørsmål

Hvordan vil du beskrive deg selv?
Hvilke interesser har du?

Faglig fokus

-Hvordan opplever du fagene på skolen?
Har du favorittfag? Hvorfor? Har du fag du ikke liker? Hvorfor?
-Hva tror du må til for at elever som deg skal få det bedre faglig?

Sosialt fokus

-Hvordan opplever du klasse miljøet?
Hvordan tror du en tilfeldig i klassen din ville beskrevet deg?
-Hva vil du si er en god/ikke god lærer?
Hvordan tror du en tilfeldig lærer ville ha beskrevet deg?
-Hva tror du må til for at elever som deg skal få det bedre sosialt?

Motivasjon-fokus

-Hvordan opplever du din egen motivasjon på skolen?
Hva tror du påvirker motivasjonen din?
-Hva tror du må til for at elever som deg skal få mer motivasjon (for læring) i skolen?

Avsluttende spørsmål:

Du går på ungdomsskolen nå. Hvordan var det å skifte fra barne- til ungdomsskole?

Du har tatt en IQ-test og scoret veldig høyt. Hvorfor tok du den?
Hvordan opplevde du resultatet?

Det finnes mange ulike begreper. Evnerike. Begavede. Elever med høyt potensial for læring, osv.
Hva synes du om alle disse begrepene?

Har du noe du vil utdype?
Har du noe du vil si til slutt?
Har du noen spørsmål?

Spørsmål til forelder

Før intervju: Gjenta det som står i informasjonsskrivet. Presentere meg selv, informere om prosjektet og tema for spørsmålene, informere om dokumentasjon, garantere anonymitet, skrive under på deltagelse, og så videre.

Introduksjonsspørsmål

- Hvordan vil du beskrive din datter/sønn?
- Hvilke interesser har hun/han?
- Hvordan tror du lærerne på skolen vil beskrive din sønn/datter?

Faglig fokus

- Hva tenker du om din sønn/datter og det faglige nivået i undervisningen?
- Hva tror du må til for at elever som han/hun skal få det bedre faglig i klasserommet?

Sosialt fokus

- Hva tenker du om din sønn/datter og klassemiljøet?
- Har din datter/sønn gitt noen tilbakemelding til dere om lærerne?
- Hva tror du må til for at elever som din sønn/datter skal få det bedre sosialt i klasserommet?

Motivasjon-fokus

- Hvordan opplever du din sønns/datters motivasjon mtp skolen (sosialt, faglig, det å lære)?
- Hva tror du må til for at elever som din sønn/datter skal få mer motivasjon (for læring?) i skolen?

Avsluttende spørsmål:

Din sønn går på ungdomsskolen nå. Hvordan var det å skifte fra barne- til ungdomsskole?

Din sønn/datter har jo tatt en IQ-test og scoret høyt. Hvorfor tok han/hun den?

Hvordan vil du si din sønn/datter opplevde resultatet?

-Foreldrenes syn? Lærerens syn?

Det finnes mange ulike begreper. Evnerike. Begavede. Elever med høyt potensial for læring osv. Hva synes du om alle disse begrepene? Er det noen som passer din sønn/datter bedre enn andre?

Har du noe du vil utdype?

Har du noe du vil si til slutt?

Har du noen spørsmål?

Vedlegg 4: NSD-godkjenning side 1

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52192</i>	<i>Motivasjon og evnerike elever</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Herner Sæverot</i>
<i>Student</i>	<i>Vegar Eide</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Lene Christine M. Brandt

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52192

Utvalget består av elever fra ungdomsskole eller videregående skole, samt deres foresatte. Vi forstår det slik at de rekrutteres ved at det legges ut informasjon om prosjektet på en foreldreforening sitt nettforum, og at interesserte informanter (foresatte) selv vil ta kontakt med student.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, såfremt det presiseres at alle innsamlede opplysninger anonymiseres senest 15.05.2017.

Merk at når barn/ungdom skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet/ungdommen, selv om de foresatte samtykker. Dette er særlig viktig å være oppmerksom på når det er de foresatte som tar initiativ til deltakelse i studien. Det må sørges for at ungdommen får tilstrekkelig informasjon om prosjektet, og at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen på Vestlandet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektstutt er 15.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 6: Oversikt over de norske mastergrader tilgjengelig på internett

Jeg legger ved en oversikt jeg har laget over norske mastergrader jeg har funnet som tar for seg temaet «elever med høyere læringspotensial», slik at andre forskere sparer tid og krefter på å la være å lete frem det samme som jeg har gjort. Vi må hjelpe hverandre. Med forbehold om at jeg kan ha oversett/ikke funnet noen. Det ser ut til at Universitetene i Oslo og Stavanger, samt Høgskolen i Hedmark går fremst i dette forskningstoget av mastergrader på internett, sammen med fagpersonene Smedsrud, Skogen, Idsøe og Kolberg. Håper andre henger seg på etter hvert. På forhånd, værsgod!

Norske masteroppgaver (24 stk) om elever med høyere læringspotensial:

Amundsen, C. (2013). *Sosiale og emosjonelle vansker blant evnerike barn*. Universitetet i Stavanger

Eide, V. (2017). *Elever med høyere læringspotensial – hvordan opplever de undervisningen i norsk skole?* Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen

Engelstad, J. G. (2012). *Lærernes tilpasningsarbeid for evnerike elever i den norske skolen: Hvordan arbeider lærere med å tilrettelegge for gode læringsvilkår for evnerike elever, og hvilke utfordringer ligger i dette arbeidet?* Høgskolen i Hedmark

Finsberg, M. (2015). «Det må være forferdelig hvis en som er så intelligent og flink egentlig skal bli ødelagt». NTNU

Gardar, L. A. (2012). *Evnerike barn i barnehagen*. Høgskolen i Oslo og Akershus

Haarr, R. (2012). *Tilpasset undervisning for potensielt sterke elever i klasserommet*. Universitetet i Stavanger

Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole: hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* Universitetet i Oslo

Hansen, N. G. & Hansen, T. (2010). *Hvordan blir flinke elever ivaretatt?* Universitetet i Agder

Helgesen, L. F. (2014). *Gjelder trivsel på skolen også for de evnerike? En retrospektiv studie om trivsel på skolen blant evnerike elever*. Universitetet i Stavanger

Henriksen, K. B. (2013). *Hva karakteriserer evnerike elevers matematiske resonnement?* NMBU

Hollander, M. G. O. (2007). *Evnerike elever: hvordan blir evnerike elever ivaretatt i en norsk og i en nederlandsk skole?* Universitetet i Oslo

Ims, K. (2014). *Tilpasset opplæring for evnerike elever i matematikk*. Universitetet i Stavanger

- Kolberg, K. (2015). «Hvem er det de ser. En kvantitativ undersøkelse av lærernes blikk for elevenes (sterke) evner.» Master i tilpasset opplæring. Høgskolen i Hedmark.
- Larsen, J. A. L. (2010). *Naturfagundervisning med håndbrevet på*. NTNU
- Nesse, C. (2014). *Å være lærer for evnerike elever. Personlige og profesjonelle kvaliteter hos læreren – en litteraturstudie*. Universitetet i Oslo
- Qvam, M. A. (2010). *Acknowledgement of «High Ability» in Norwegian higher education: a qualitative case study of one teacher education program, and one special pedagogy program*. Universitetet i Oslo
- Ribesen, W. B. (2012). *Lærernes rolle i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker*. Universitetet i Stavanger
- Simonsen, L. M. (2006). *Evnerike elever – «Skolelysene som ikke blir tent?»: En kvalitativ studie av tilpasset opplæring for evnerike elever på 9.trinn i faget matematikk*. Universitetet i Oslo
- Slettmo, N. (2014). *Evnerike og talentfulle elever: hvordan opplever ungdomsskoleelever med rike matematiske evner tilpasset opplæring i faget gjennom et nytt tiltak: valgfag i matematikk 1T*. Høgskolen i Hedmark
- Smedsrud, J. (2012). *Den norske skole og de evnerike elevene: En caseundersøkelse av hvordan evnerike barn og foreldrene deres opplever møtet med skolen*. Universitetet i Oslo
- Snekkerhaugen, A. (2016). *Tilpasset opplæring for evnerike elever i matematikk*. Høgskolen i Hedmark.
- Straube, E. (2003). *Enhetsskolens glemte barn: en studie om tilrettelegging av undervisning for evnerike elever i grunnskolen*. Universitetet i Oslo
- Udberg-Helle, C. E. (2013). *Why let them walk when they can fly? Tilpasset opplæring og høyt begavede barn*. Høgskolen i Sogn og Fjordane/Universitetet i Bergen
- Østerhus, C. H. (2016). *Elever med ekstraordinært læringspotensial og deres opplevelse av skole og lærere*. Universitetet i Stavanger.