



Universitetet
i Stavanger

MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK:

Sosiale og emosjonelle vansker blant evnerike barn

En systematisk litteraturstudie om hvorvidt evnerike barn har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn.

Camilla Amundsen

15.Mai 2013



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk
MSP-MAS

Vårsemesteret, 2013

Åpen

Forfatter: Camilla Amundsen

.....

Veileder: Ella Maria Cosmovici Idsøe

Tittel på masteroppgaven: Sosiale og emosjonelle vansker blant evnerike barn

Engelsk tittel: Social and emotional difficulties among gifted children

Emneord: Evnerike barn, sosiale og
emosjonelle vansker, læringsmiljø,
tilrettelagt undervisning

Sidetall: 79
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 15.mai.2013

FORORD

Det har vært en slitsom prosess å fullføre denne masteren, men samtidig har masteren gitt meg muligheten til å fordype meg i et emne innenfor det spesialpedagogiske feltet jeg har funnet svært interessant. Så selv om jeg har møtt på en rekke utfordringer som til tider har vært vanskelig å løse, har jeg kost meg med å undersøke og studere et emnet som jeg kunne så lite om, men som føles så utrolig viktig. Studiet har gitt meg så masse og det var med en enorm lettelse, stolthet og glede jeg satte mitt siste punktum.

Målet er endelig nådd og jeg vil takke de som har vært med og gjort dette mulig for meg. Først og fremst vil jeg takke min veileder Ella Maria Cosmovici Idsøe. Hun har bidratt med en enorm mengde kunnskap, gode råd og veiledning. Uten henne hadde det vært vanskelig å sette i gang med denne masteren, da emnet var helt nytt for meg og jeg ikke viste hvor jeg skulle begynne i dette havet av internasjonal forskning og teorier om emnet.

Det har vært noen travle 6 måneder med en del stress og frustrasjon og jeg vil takke min kjære samboer Joakim for all den støtten, forståelsen, oppmuntringen og motivasjonen han har gitt meg i denne tiden. Han har vært så tålmodig under hele denne prosessen, og passet på at jeg ikke har glemt å kose meg. Jeg vil også takke min nærmeste familie som også har bidratt til støtte, forståelse, oppmuntring, motivasjon og avkobling når jeg har trengt det.

Jeg vil også takke alle som jobber på Universitetsbiblioteket i Stavanger for deres hjelpsomhet i å skaffe en rekke artikler og bøker.

Kristiansand, Mai 2013

Camilla Amundsen

SAMMENDRAG

Formålet med denne studien var å finne frem til relevant forskning om sosiale og emosjonelle vansker hos evnerike barn. Hensikten var å kritisk analysere aktuell og kvalitetssikret forskning knyttet til evnerike barn og sosiale og emosjonelle vansker gjennom sammendrag, klassifisering og sammenligning av tidligere forsknings studier, litteraturstudier og teoretiske artikler for å undersøke om evnerike barn har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn.

Teorien som er presentert tar utgangspunkt i evnerike barn og deres sosiale og emosjonelle vansker. Det har da vært hensiktsmessig å presentere teori rundt definisjonen av evnerikelse, vanlige egenskaper og psykologiske responser til evnerike barn. Siden læringsmiljøet har en påvirkning på det sosiale og emosjonelle velværet til elever, har også teori om tilrettelegging av læringsmiljøet blitt inkludert. I denne delen blir derfor Mönks Flerfaktormodell, Lazarus kognitive relasjonelle teori og støttende sosiale relasjoner presentert.

For å samle inn empiri til denne masteren har jeg foretatt en litteraturstudie hvor arbeidet har bestått i å finne frem til relevante studier for temaet mitt ved hjelp av databaser og søkeord. I alt har jeg lest gjennom 35 studier, og valgt ut 10 studier som jeg har inkludert i denne masteren. Disse studiene blir presentert med bakgrunn i studienes formål, metode, funn og begrensinger.

Resultatene viser at empirien samsvarer i stor grad med teorien om at evnerike barn har en del psykologiske responser og egenskaper som er unike for dem og kan gjøre dem mer sårbare for sosiale og emosjonelle vansker. Men om de har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn ikke-evnerike barn blir ikke bekreftet i denne masteren. Resultatene viser også at evnerikelse påvirker det psykiske velvære, men om utfallet er positivt eller negativt ser ut til å avhenge av type talent, tilpasset opplæring, og ens personlige egenskaper.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
INNHALDSFORTEGNELSE	III
1. INNLEDNING	1
1.1 PROSJEKTETS RELEVANS	1
1.2 PROSJEKTETS FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.3 BEGREPSUTREDNING	3
1.3.1 <i>Evnerike barn</i>	3
1.3.2 <i>Sosiale og emosjonelle vansker</i>	4
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	5
2.0 TEORI	6
2.1 FORKLARINGSMODELLER PÅ HØY BEGAVELSE	6
2.2 KARAKTERISTIKA VED EVNERIKE BARN	9
2.2.1 <i>Kognitive egenskaper</i>	9
2.2.2 <i>Sosiale egenskaper</i>	10
2.2.3 <i>Emosjonelle egenskaper</i>	11
2.2.4 <i>Atypiske egenskaper</i>	12
2.2.5 <i>Asynkron utvikling</i>	13
2.2.6 <i>Forskjellige profiler for evnerike barn</i>	14
2.3 PSYKOLOGISK RESPONS HOS EVNERIKE BARN	16
2.3.1 <i>Emosjonell Intensitet</i>	16
2.3.2 <i>Dabrowski's overexcitability</i>	17
2.3.3 <i>Perfeksjonisme</i>	19
2.3.4 <i>Depresjon</i>	20
2.3.5 <i>Underytere</i>	22
2.3.6 <i>Evnerike jenter</i>	24
2.4 ROLLEN LÆRINGSMILJØET HAR PÅ SOSIAL OG EMOSJONELL UTVIKLING	26
2.4.1 <i>Mönks Flerfaktormodellen</i>	26
2.4.2 <i>Lazarus kognitive relasjonelle teori</i>	28
2.4.3 <i>Støttende sosiale relasjoner</i>	31
3. OPPSUMMERING AV TEORIDELLEN	32
3.0 METODE	34
3.1 FORSKNINGSDESIGN	34
3.2 FORMULERE FORSKNINGSSPØRSMÅLET	35
3.3 SØKE ETTER LITTERATUR	36
3.2.1 <i>Fagdatabaser</i>	36
3.2.2 <i>Søkeord og treff</i>	37
3.3 VELGE UT STUDIER	40
3.4 VURDERE STUDIENS METODISKE KVALITET	40
3.4.1 <i>Studiens reliabilitet (Pålitelighet)</i>	40
3.4.2 <i>Studiens validitet (Gyldighet)</i>	41
3.4.3 <i>Studiens bekreftbarhet</i>	43
3.5 FREMSTILLE RESULTATENE	43
4.0 RESULTAT	44
4.1 OVERSIKT OVER TIDLIGERE FORSKNING	44
4.2 OVERSIKT OVER INKLUDERTE STUDIER	46

4.3	DESKRIPTIV FREMSTILLING AV INKLUDERTE ARTIKLER	48
4.3.1	<i>Perfeksjonisme hos evnerike barn</i>	48
4.3.2	<i>Psykiske lidelser hos evnerike barn</i>	50
4.3.3	<i>Andre sosiale og emosjonelle vansker</i>	54
4.3.4	<i>Evnerikes tilpasning</i>	57
4.4	OPPSUMMERING AV RESULTATENE	58
5.0	DISKUSJON	59
5.1	FORSKNING OM EVNERIKE BARNES SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER	59
5.2	TILRETTELEGGING AV LÆRINGSMILJØET	65
5.3	KONKLUSJON OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	67
5.4	METODISKE BEGRENSNINGER	70
	LITTERATURLISTE	71
	VEDLEGG	74
<hr/>		
	Figur 1: Renzulli's Tre-Ring Modell	7
	Figur 2: Mönks & Ypenburg's Flerfaktormodell	27
	Figur 3: Edvin Bru's bearbeidede versjon av Lazarus Kognitive Relasjonsmodell	29
	Tabell 1: Strukturering av forskningsspørsmålet	37
	Tabell 2: Søkeord og treff	39
	Tabell 3: Oversikt over inkluderte studier	46
	Vedlegg 1: Oversikt over interessante studier	74

1. INNLEDNING

Gjennom min utdanning som allmennlærer og spesialpedagog har vi fått undervisning i hvordan vi skal tilrettelegge læringsmiljøet på best mulig måte for det store mangfoldet av elever vi kommer til å møte i skolen. Dette for at elevene skal utvikle seg faglig, sosialt og emosjonelt. Det ville vært en lang utdanning hvis vi skulle fått bred og god kompetanse om alt vi kommer til å møte. Det er derfor naturlig at enkelte emner enten blir lite berørt eller ikke blir berørt i det hele tatt. Gjennom min utdanning har det vært et stort fokus på de barna som av ulike grunner sliter med å prestere faglig bra på skolen. Men hva med elever som er spesielt evnerike og talentfulle? På mitt universitet ble dette emnet nesten ikke berørt i undervisningen og det viser seg at det finnes svært lite om dette temaet i studieplanen for pedagogikk og spesialpedagogikk for alle norske universiteter og høyskoler, i tillegg til i den norske faglitteraturen (Idsøe & Skogen, 2011).

Selv om opplæringsloven § 1-3 om tilpasset opplæring plikter skoleeierne til å arbeide for en tilrettelegging som tar sikte på å gi alle elever en opplæring som er tilpasset deres evner, anlegg og forutsetninger, ser det ut til at gruppen med evnerike barn ikke får den tilpassede opplæringen de har krav på. I tillegg ser det ut til at § 5 om spesialundervisning for dem som ikke kan få et forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen meget sjelden blir brukt når det gjelder evnerike med særskilte opplæringsbehov. Internasjonal forskning viser at evnerike barna har spesielle opplæringsbehov for å kunne prestere i samsvar med sitt fulle potensiale og konsekvensene for disse barna kan bli store dersom de ikke får tilpasset opplæringen (Idsøe & Skogen, 2011; Mönks & Ypenburg, 2008). Det som ser ut til å være et problem er at de fleste lærere tror at evnerike barn er en slags ”ideal-elev” som gjør det bra på skolen og gjør det læreren sier (Idsøe & Skogen, 2011). Slik er ikke virkeligheten og denne forestillingen skyldes kanskje manglede kunnskap og kompetanse blant pedagoger. I følge Idsøe og Skogen (2011) har de indikasjoner på at det hersker en slags ideologisk motvilje mot spesiell tilrettelegging for evnerike barn og at mange elever av den grunn mister muligheten til å utnytte sitt potensial for læring og utsettes for belastninger med til dels alvorlig mistrivsel.

1.1 Prosjektets relevans

Som nevnt finnes det lite norsk litteratur om emnet, derimot har det vært mye internasjonal forskning opp gjennom årene. Det er også gjort noen review studier på emnet. Et eksempel på

en slik review er artikkelen: *Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: What does the literature say?* (Versteynen, 2001). I denne artikkelen står det at tradisjonelt så har undervisningen vært knyttet til de evnerike barnas kognitive evner og har ignorert deres sosiale og emosjonelle behov. Men ifølge Versteynen (2001) er dette et område som får stadig større oppmerksomhet og i løpet av de siste 50 årene har det vært en del forskning som sikter på å finne ut om evnerike barn er bedre tilpasset eller mer utsatt for tilpasningsproblemer. Problemet er at det finnes flere studier som støtter begge disse meningene, noe som er grunnen til en lang historie med kontroversielle debatter da det gjør det veldig vanskelig å komme frem til en konklusjon om hvorvidt evnerike barn er mer tilpasset eller mistilpasset sammenliknet med ikke-evnerike barn (Neihart, 1999; Reis & Renzulli, 2004; Versteynen, 2001). Denne studien og en lignende litteraturstudie gjennomført av Neihart (1999), vil fungere som bakgrunn for denne masteren. Disse studiene presenteres i resultatdelen, Kap. 4.1

1.2 Prosjektets formål og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i hva som er beskrevet i avsnittene over vil jeg i denne masteren gjennomføre en systematisk litteraturstudie av relevant forskning om evnerike barn og sosiale og emosjonelle vansker. Dette gjøres gjennom systematisk litteratur søk i internasjonale fagdatabaser hvor relevante forskningsstudier som kan gi mer kunnskap om emnet blir analysert. Formålet med masteren er å utvikle en ny oversikt over eksisterende studier og på grunnlag av den kunnskapens som samles inn og analyseres, trekke konklusjoner. Hva sier forskningen om evnerike barn? Har de en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle problem eller ikke? I Norge vil dette være ny forskning og vil være veldig nyttig i forhold til tilpasset opplæring av evnerike barn. Forhåpentligvis vil resultatet av denne masteren gi et bedre svar enn det som allerede foreligger på om det er en sammenheng mellom evnerike barn og sosiale og emosjonelle problemer. Om evnerike barn virkelig kan få emosjonelle problemer på grunn av den manglede tilrettelagte undervisningen? Om disse barna har et spesielt behov eller ikke? Og om de har de rett på spesialundervisning? Denne kunnskapen kan i neste omgang veilede og gi retningslinjer for veien videre i arbeidet med å hjelpe evnerike barn til å utnytte sitt fulle potensiale, og til å forebygge utviklingen av sosiale og emosjonelle problem.

Det spesifikke forskningsspørsmålet jeg har formulert er; **Har de evnerike barna en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn?**

1.3 Begrepsutredning

Før jeg går videre i denne masteroppgaven ser jeg det som nødvendig å definere nøkkelbegrepene i forskningsspørsmålet; Evnerike barn og sosiale og emosjonelle vansker. Dette vil belyse studien, i tillegg til å utdype problemstillingen. Samtidig er dette også veldig viktig for inkludering og ekskluderings kriterier utvelgelsen av relevante forskningsstudier. Hvis jeg hadde definert evnerike barn som de barna med IQ på over 130, hadde flere av treffene i litteratursøkene blitt ekskludert og masteroppgaven blitt meget begrenset, da evner og talent omfatter så mye mer. Sist men ikke minst er det viktig at jeg definerer hvem disse barna er, da det ikke finnes en universal definisjon. I tillegg til at det er flere aspekter ved evnerikelse som forskere tar hensyn til når de prøver å definere hvem de er.

1.3.1 Evnerike barn

Det finnes mange hundre definisjoner på begrepet høy begavelse rundt om i verden og forståelsen av begrepet tolkes på mange måter (Mönks & Ypenburg, 2008). Det finnes ingen bestemt enighet når det kommer til hvem som bør vurderes som evnerik (Neihart, 2002b). Å være evnerik betyr mer enn å bare ha høy IQ. Den mye brukte definisjon om at et evnerikt barn har over 130 i IQ og er blant de 5 % mest begavede på et alderstrinn, vil derfor ikke være god nok. Derimot er det et av de mest grunnleggende kjennetegnene (Idsøe & Skogen, 2011). En av grunnene til at det er så mange og varierende definisjoner er at manifestasjonen av evnerikelse variere over tid og kulturer (Porter, 1999) og en må derfor bruke en definisjon som tar hensyn til både den historiske konteksten og den kulturelle konteksten barnet befinner seg i.

Til denne masteroppgaven vil jeg benytte meg av en vid og allment akseptert definisjon for evnerikelse som er utviklet av en representativ gruppe av eksperter sammenkalt av Office of Educational Research and Improvement i U.S. Department of Education (O'Connell-Ross, 1993, p. 26):

“Children and youth with outstanding talent perform or show the potential for performing at remarkably high levels of accomplishment when compared with others of their age, experience, or environment.

These children and youth exhibit high performance capability in intellectual, creative, and/or artistic areas, possess an unusual leadership capacity, or excel in specific academic fields. They require services or activities not ordinarily provided by the schools.

Outstanding talents are present in children and youth from all cultural groups, across all economic strata, and in all areas of human endeavor.”

Ut fra denne definisjonen forstår jeg det som at evnerike barn finnes blant barn fra alle kulturelle grupper, på tvers av alle økonomiske lag og i alle områder av menneskelig prestasjon. I Norge vil denne definisjonen dekke både den historiske og kulturelle konteksten her i landet, spesielt siden den passer bra for Norges inkluderende utdanningspolitikk. Evnerikelse vil da betraktes som det å ha en høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjonen. Dette er et vidt begrep som vil omfatte barn med høy yteevne innenfor intellektuelle, kreative og/eller kunstneriske områder, som besitter uvanlig gode lederegenskaper, eller som gjør det eksepsjonelt bra innenfor bestemte fagområder (Idsøe & Skogen, 2011).

1.3.2 Sosiale og emosjonelle vansker

Sosiale og emosjonelle vansker er et omfattende problem blant barn og unge. I følge Haugen (2008) antas det at mellom 10 – 20 % sliter med sosiale og/eller emosjonelle vansker av en eller annen art, i tillegg til at det er indikasjoner på at omfanget av disse vanskene er økende. I noen litteratur behandles sosiale og emosjonelle vansker som to forskjellige typer atferdsvansker. Ofte relateres sosiale vansker til en mer utagerende form for vanske, mens emosjonelle vansker ofte relateres til innagerende vanske. I denne masteren velger jeg å definere sosiale og emosjonelle vansker som en innagerende problematikk, da det er denne typen vansker evnerike barn ofte står ovenfor: depresjon, angst, psykosomatiske problemer, sosial tilbaketrekking, tilpasningsvansker, relasjonsvansker, og lignende (Bru, 2011; Haugen, 2008; Neihart, 2002b). Og ofte er det slik at de påvirker hverandre. For eksempel kan det å være sosialt passiv eller tilbakeholden i interaksjonen med lærere og andre elever være en følge av emosjonelle vansker som depresjon og sosial angst (Bru, 2011). Men selv om jeg velger å konsentrere meg om sosiale og emosjonelle vansker av den innagerende typen, utelukker jeg ikke at evnerike barn og unge kan vise utagerende atferd.

Selv om det er vanskelig å formulere en overordnet definisjon som omfatter både sosiale og emosjonelle vansker, foreslår Haugen (2008, p. 28) en generell definisjon:

”Sosiale og emosjonelle vansker referere til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer.”

Med uhensiktsmessig menes atferden som ikke er hensiktsmessig for verken barnet eller miljøet barnet befinner seg i. Uansett om atferden er av utagerende karakter, emosjonell eller innagerende karakter eller begge deler, så vil barnets atferd vanskeliggjøre hans eller hennes

læringsutbytte, trivsel og sosiale relasjoner. I tillegg til dette viser også denne definisjonen at barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker også fremviser lite konstruktive reaksjoner på konflikter og motgang (Haugen, 2008). Eksempler på dette kan være tilbaketrekning, underyting, perfektjonisme, angst/frykt, isolasjon, og lignende (Bru, 2011; Haugen, 2008)

Til slutt vil jeg også nevne at jeg i denne masteren ikke kommer til å fokusere på noen form for sosiale og emosjonelle vansker som er diagnoserelatert, selv om definisjonen over rommer både diagnosebaserte og ikke-diagnosebaserte definisjoner. Mitt fokus vil være på risikofaktorer, konsekvenser og plager evnerike barn kan være utsatt for. Noen risikofaktorer, plager og konsekvenser typisk for evnerike barn er for eksempel perfektjonisme, underyting, depresjon og emosjonell intensitet (Neihart, 2002b).

1.4 Oppgavens struktur

Før jeg går videre vil jeg kort presentere oppgavens struktur slik at en skal få et overblikk over innholdet i masteren. Dette vil kun bli en kort gjennomgang, da jeg har valgt å presentere strukturen for hvert kapittel etter hvert som en leser seg gjennom oppgaven. I oppgavens innledende kapittel har allerede bakgrunn og relevansen for valg av tema blitt presentert. Masterens formål og forskningsspørsmål, begrepsutredning og nå oppgavens struktur har også blitt presentert i dette kapitlet. Deretter følger et kapittel hvor teorien om evnerike barn og sosiale og emosjonelle vansker blir presentert. Teoridelen inneholder teori jeg har tolket som viktig både for å få en ide om hvilke utfordringer evnerike barn, forskere, lærere og pedagoger står ovenfor, men også viktig som bakgrunn for å kunne reflektere over og diskutere forskningsspørsmålet. I neste kapittel beskrives litteraturstudie som metode og de metodiske valgene som er gjort. Studiens reliabilitet og validitet blir også diskutert i dette kapitlet. Dette er gjort for at leseren skal få et innblikk i hvordan denne studien er gjennomført, for å kritisk kunne vurdere den og valgene som er blitt gjort underveis. I kapittel fire blir det empiriske grunnlag presentert. Dette blir gjort på en objektiv og nøktern måte, uten antagelser og diskusjon. Fra de inkluderte studiene er det kun informasjon som er relevant for problemstillingen som vil bli presentert. Dette empiriske grunnlaget vil sammen med teorien reflekteres og diskuteres og vil være bakgrunn for konklusjonen på problemstillingen i kapittel fem. I kapittel fem vil også de metodiske begrensningene for denne masteren beskrives.

2.0 TEORI

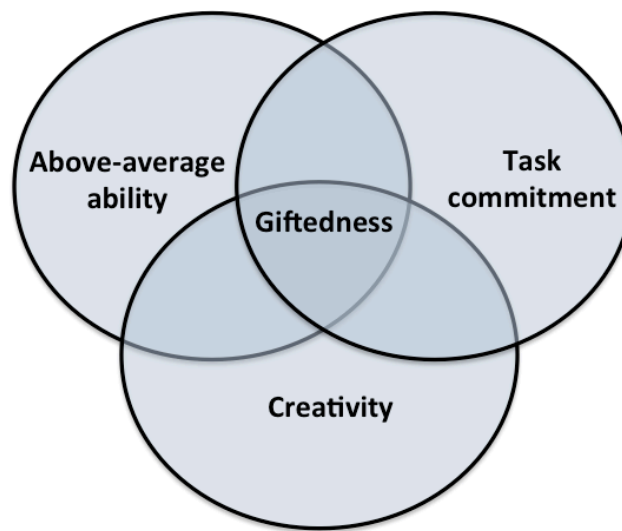
Selv om evnerike barn, eller ”gifted children”, er en egen kategori brukere når det gjelder internasjonal spesialpedagogikk, finner vi svært lite om dette i den norske faglitteraturen og i studieplanene for pedagogikk og spesialpedagogikk på norske universiteter og høyskoler (Idsøe & Skogen, 2011). Jeg har derfor tatt utgangspunkt i mye internasjonal litteratur i tillegg til noe norsk litteratur fra nyere dato, som for eksempel boka *Våre evnerike barn* av Kjell Skogen og Ella Cosmovici Idsøe (2011). For å på best mulig måte kunne gi et svar på om evnerike barn har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn, har jeg valgt å dele den teoretisk tilnærming inn i fire deler. Først vil jeg kort presentere noen forklaringsmodeller på høy evnerikelse, før jeg tar for meg karakteristika ved evnerike barn. Deretter vil teori som fokuserer på vanlige psykologiske responser som er assosiert med evnerike barn bli presentert, før jeg tar for teoretiske perspektiver som fokuserer på rollen læringsmiljøet har på sosial og emosjonell utvikling.

2.1 Forklaringsmodeller på høy begavelse

Som jeg allerede har nevnt under begrepsutredningen (kap 1.3.1) er evnerikelse eller begavelse et vanskelig begrep å definere. Fortiden er det over hundre forskjellige definisjoner i omløp og flere oppfatninger om hva evnerikelse er (Mönks & Ypenburg, 2008). Siden det er klart at det er liten enighet om definisjon, må vi holde et åpent sinn om hvilke egenskaper karakteriserer avanserte utvikling og hvordan best å fremme den. Basert på skillet mellom evnerikelse (som refererer til avansert utviklingsmessig potensial) og talent (som refererer til prestasjoner), velger jeg å presentere noen modeller som beskriver faktorer som er nødvendig for at et evnerikt barn skal realisere sitt potensiale. Det er blitt forsket på dette i flere år og som et resultat er det flere modeller som forklarer og beskriver akkurat dette. Noen modeller, slik som Renzulli's Tre Ring Modell, beskriver muliggjørende personlighetstrekk (Reis & Renzulli, 2004). Andre forskere, Tannenbaum, Sternberg og Lubart, har utvidet sine modeller til å også gjelde ekstern påvirkning (Porter, 1999; Reis & Sullivan, 2009). Mens en siste gruppe forskere derimot legger vekt på at muliggjørende funksjoner kan endre seg gjennom barndommen, et eksempel her er Gagné's Modell (Porter, 1999).

Joseph Renzulli var den første forskeren som understrekte kreativitet i en testbar teori om evnerike (Kaufman, Kaufman, Beghetto, Burgess, & Persson, 2009). Han definerer evnerikelse som interaksjonen mellom tre grunnleggende egenskaper; over gjennomsnittlige

evner, motivasjon og kreativitet. Renzulli mener at individer som er i stand til utvikle evnerik atferd er de som besitter eller kan utvikle disse egenskapene senere i livet og bruke dem til hvilke som helst potensielt verdifulle områder av menneskelige prestasjoner (Reis & Renzulli, 2004). Sammen utgjør altså disse tre egenskapene evnerikelse. Denne beskrivelsen av betydningen egenskapene har for å *oppnå* begavelse, forteller oss at dette ikke en modell for begavelse som sådan, men en modell for hvordan potensialet kan bli omgjort til talent (Porter, 1999).



Figur 1: Renzulli's Tre-Ring Modell
(referert i Porter, 1999, p. 36)

Denne modellen har fått en del kritikk. For eksempel mener noen at selv om motivasjon og kreativitet er viktige pedagogiske utdanningsmål så frembringer de ikke begavelse eller talent, og bør derfor ikke definere det. Modellen identifiserer heller ikke underytelse hos evnerike barn og gjelder derfor bare for barn som allerede gjør det bra akademisk. Selv om Renzulli's aksepterer at ikke alle unge mennesker har alle disse egenskapene, kan de fortsatt bli identifisert som evnerike hvis de blir sett på som i stand til å senere utvikle dem. Men hvordan skal man vurdere et slikt potensial hos unge barn? Og hvis miljøet ikke gir barna riktig med utfordringer, kan de bli umotiverte og dermed ikke besitte denne egenskapen. Uansett så kommer all denne kritikken fordi Renzulli's modell karakteriserer begavelse som en indre egenskap hos individet (Porter, 1999). Frank Mönks har videreutviklet modellen til Renzulli's til å også gjelde for ytre påvirkning. Men denne modellen vil jeg gjøre rede for i kap 2.4.1 når jeg beskriver rollen læringmiljøet har for sosiale og emosjonelle vansker.

I likhet med Renzulli's fokuserer Abraham Tannenbaum på ressurser som gjør det mulig for evnerikelse å bli realisert, derimot tror han også at talentfull prestasjon eller produktivitet kommer av både en indre og ytre påvirkning hos barnet (Porter, 1999). Han har foreslått fem faktorer som har innflytelse og kan uttrykkes i spesielle prestasjoner og utvikling av potensial. Disse faktorene er generell intelligens, spesielle evner, ikke intellektuelle faktorer, miljømessig støtte og sjanse (Reis & Sullivan, 2009). Tannenbaum mener at hver av disse faktorene er nødvendige, men alene er de utilstrekkelige for realisering av begavet potensial. Kombinasjon av fire av faktorene kan heller ikke gjøre opp for en alvorlig mangel i den femte faktoren og viktigheten av hver enkelt faktor vil variere på tvers av hvilke talent som dominerer (Porter, 1999).

Sternberg og Lubart fokuserer på ressursene som muliggjør kreativitet og listen deres over medvirkende faktorer er nesten lik som Tannenbaum's liste; intelligens, kunnskap, intellektuell stil, personlighet, motivasjon og miljø. De legger derimot til at for å aktualisere potensial, trenger enkeltpersoner optimale nivåer av disse ressursene. Det betyr at man verken kan ha for lave eller for høye nivåer av ressursene (Porter, 1999).

Gagnè foreslår et klart skille mellom to av de mest grunnleggende begreper innen begavet utdanning; evnerikelse og talent. Han definerer begavelse som utrent og spontan naturlig evne som overgår normen og talent som overlegen beherskelse av systematisk utviklede evner og kunnskap (Kaufman et al., 2009). Han legger stor vekt på betydningen av miljø og omgivelser og mener at ulike personlige og miljømessige krefter påvirker begavet potensial til å bli omgjort til talentfulle prestasjoner. Disse kreftene kaller han for katalysatorer som aktiverer eller blokkerer den enkeltes naturlige forutsetninger (Porter, 1999). Katalysatorene kan altså aktivere barnas naturlige forutsetning slik at de får utviklet sitt potensiale og talent, eller så kan katalysatorene blokkere for utvikling og barna kan ende som underyttere.

Disse modellene understreker ulike aspekter det er viktig å ta hensyn til når en skal forklare evnerikelse. Men kanskje det aller viktigste å fokusere på er miljøet barnet befinner seg i. Det er dette vi har muligheten til å påvirke for og hjelpe de evnerike barna i deres daglige utfordringer. Jeg kommer til å fokusere på læringsmiljøet sin rolle i forhold til evnerike barn og deres utvikling i kap. 2.4, men før det er det nødvendig å gå gjennom karakteristika og vanlige psykologiske responser hos evnerike barn, for å få en forståelse for hvorfor de kan ha en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker.

2.2 Karakteristika ved evnerike barn

I dette kapitlet vil jeg gå gjennom en lang liste med karakteristika som evnerike barn kan vise i løpet av deres barneår. Denne karakteriseringen kan være en blandet velsignelse fordi den kan bevisstgjøre voksne på muligheten for at et barn er evnerikt, men samtidig kan en karakterisering gi falske inntrykk om at alle evnerike barn er like. Gruppen med evnerike barn er like mangfoldig som hvilken som helt annen gruppe og det er ikke slik at evnerike barn utgjør en homogen gruppe med samme karakteristika. Dette fordi barn som blir kategorisert under gruppen evnerike inkluderer både barn med milde og eksepsjonelle evner, og fordi evnerikelse kan oppstå på en rekke områder (Porter, 1999).

Selv om egenskapene til denne gruppen barn varierer mye er det visse kjennetegn som fremkommer ofte og det vil være nyttig å kartlegge de mest relevante egenskapene deres for å oppdage disse barna. Bare en del av de evnerike barna viser sine evner gjennom skoleprestasjoner. Derfor er det også viktig å vite hva som karakteriserer dem. En lærer vil ha god mulighet til å legge merke til og identifisere de evnerike fordi de kognitive, emosjonelle og sosiale kjennetegnene ofte forekommer i oppførselen til barna i klasserommet (Idsøe & Skogen, 2011). Jeg vil derfor presentere typiske karakteristika ved evnerike barn, asynkron utvikling og Betts og Neiharts (1988) 6 forskjellige profiler for evnerike barn. De egenskapene som blir presentert, vil ikke bare hjelpe lærere å identifisere disse barna, men de kan også forklare hvorfor disse barna kan være mer sårbare for sosiale og emosjonelle problemer.

2.2.1 Kognitive egenskaper

Evnerike barn har gode eller utmerkede kognitive egenskaper og disse kan vokse frem allerede ved ett års alderen og ved førskolealder viser evnerike barn avanserte kognitive ferdigheter på flere områder. Mange evnerike utmerker seg når det kommer til avansert tenking og språklige og verbale ferdighetene (Idsøe & Skogen, 2011; Porter, 1999). De avanserte kognitive ferdighetene ser man gjennom hvordan de skaffer, husker og bruker deres kunnskap. Evnerike barn er ikke bare raskere og mer effektive til å lagre betydelige mengder informasjon i minnet, de kan også raskere og mer effektivt hente frem den lagrede informasjonen (Idsøe & Skogen, 2011; Porter, 1999). Dette gjør at de har en bredere og dypere kunnskap enn andre barn på deres alder, noe som kan føre til at de kan bruke kunnskapen til mer abstrakte og komplekse konsepter, slik som døden og tid, mye tidligere enn barn på deres alder. Normalt vil man nok tenke at det er en fordel, men det betyr

nødvendigvis ikke at de følelsesmessig kan takle graden av informasjon de søker intellektuelt. Det kan drive evnerike barn til å undersøke abstrakte problemer før de har den emosjonelle modenheten til å takle det (Porter, 1999).

Kanskje ikke overraskende så kan altså evnerike barn tilegne seg, huske og bruke deres kunnskap mer effektivt enn hva som er normalt for deres alder. I følge Porter (1999) er det deres avanserte metakognitive evne og deres særegne læringsstil som gjør dem i stand til dette. Deres avanserte språkferdigheter og avanserte forståelse for forholdet mellom årsak og virkning gjør dem i stand til å planlegge og bruke deres metakognitive ferdigheter tidligere enn for barn på deres alder (Porter, 1999). Deres metakognitive evne inkluderer evnen til å skape egne tenkemåter for problemstillinger og ideer, i tillegg til å komme opp med nye løsninger og originale ideer. Det gjør dem også flinke til å legge merke til uvanlige sammenhenger, overføre og abstrahere kunnskap og bruke den i nye situasjoner (Idsøe & Skogen, 2011).

Som jeg har nevnt har de en særegen læringsstil. Selv om flere barn blir motivert til å løse en oppgave når de står ovenfor en som de føler de vil mestre, i tillegg til at den er tilpasset deres evner og interesser. Har de evnerike barna en indre motivasjon og nysgjerrighet for å løse oppgaven som er mer kraftfull enn ytre belønning og dette påvirker deres arbeid, energi og utholdenhet. Men samtidig vil de kunne bli demotivert hvis de får en oppgave som ikke utfordrer dem nok. De foretrekker også å arbeide alene og blir utålmodige hvis det blir repetisjoner av ting de allerede kan. Dette kan føre til at de nekter å arbeide med oppgaver fordi de allerede har mestret dem og har mistet interessen (Porter, 1999).

Evnerike barn har en vilje og ønske for å lære mer om sine interesser, de har en evne til å tenke abstrakt fra tidlig alder og til å utvikle sine egne tankemønstre i forhold til pensum og idéskapning. Dette viser at de trenger tilpasning av pensum og større mulighet til å velge læringsaktiviteter. De har også behov for frihet og individualisering når det gjelder læringsstil. Dette sammen med deres høye aktivitetsnivå samt evnen til å initiere og utvikle prosjekter indikerer at det kan være nødvendig å tilby dem individuelle opplæringsplaner og differensiert opplæring (Idsøe & Skogen, 2011).

2.2.2 Sosiale egenskaper

Som følge av forskjellige interesser og evner enn andre, kan evnerike barn oppleve sosiale vansker fra tidlig barndom og utover. Unge evnerike lærer ofte å spille spill og leker med

regler tidligere enn andre barn. De har en interesse for avanserte leke-aktiviteter og kan derfor finne på å strukturere leken til noe for komplisert. Andre barn vil da miste interessen å gå over til noe annet. Dette kan evnerike barn oppfatte som å bli avvist da de ikke forstår at de andre enda ikke kan leke på et så sofistikert nivå (Porter, 1999). Men på grunn av deres avanserte språk og konseptuelle ferdigheter kan noen virke ”sjefete” i sin lek med andre, og det blir ikke alltid godt mottatt av lekekameratene som kanskje går å leker med noen andre som en følge av dette (Idsøe & Skogen, 2011).

De fleste barn ser på dem de leker med mest som deres venner, evnerike barn derimot ser ut til å utvikle ekte gjensidige vennskap langt tidligere og vil ofte utvikle sterke bånd til kun en eller to (Porter, 1999). Men slike vennskap utvikler de bare med likesinnede og hvis de ikke finner likesinnede jevnaldrende søker mange seg mot eldre barn eller voksne, eller søker å være alene oftere enn andre barn på deres alder (Idsøe & Skogen, 2011; Porter, 1999). Evnerike barn kan ha ekstremt høye forventinger til seg selv noe som i og for seg ikke burde være et problem når det kommer til sosial fungering. Men noen forventer de samme høye standarder og prestasjoner fra andre som de forventer av seg selv. Disse standardene derimot vil ofte oppleves som for krevende for andre. Videre kan de andre emosjonelle egenskapene som at noen evnerike kan være ekstremt introverte, følsomme og perfektjonistiske, forårsake vanskeligheter i forhold til andre (Idsøe & Skogen, 2011).

2.2.3 Emosjonelle egenskaper

Evnerike barn er ofte beskrevet å være mer emosjonelt sensitive, intense og responsive enn andre elever. Blant forskere er det forskjellige syn på hvorfor disse barna er det. Noen mener at det er hjernens struktur som tillater avansert læring også kan føre til større emosjonell sårbarhet. Andre mener at denne emosjonelle sårbarheten kommer av en asynkron utvikling på ulike utviklingsmessige områder. Den tredje gruppen mener at evnerike barns emosjonelle sårbarhet kommer av de er ”ute av takt” med resten av verden, fordi deres behov blir ikke lagt merke til eller lagt til rette (Porter, 1999). Uansett hva den bakenforliggende årsaken så er de emosjonelle egenskapene til evnerike barn veldig varierende og det er viktig å være klar over de emosjonelle egenskapene som har vært knyttet til det å være evnerik. Dette fordi noen av de emosjonelle egenskapene virker som sosial og emosjonell umodenhet, og kan mistolkes som bevis for at barnet *ikke* er evnerik (Porter, 1999).

På grunn av deres avanserte kognitive og sosiale bevissthet kan evnerike barn utvikle redsler tidligere enn andre barn, da de kan være for emosjonelt unge til å takle sine veslevoksne

fantasier (Porter, 1999). Videre har de evnerike barna ofte et høyt nivå av moralsk dømmekraft og stor selvbevissthet (Idsøe & Skogen, 2011). Den tidlige utviklingen av selvbevisstheten fremskynder deres bevissthet om at de er annerledes fra andre barn, noe som kan føre til at de føler noe er galt med dem og som igjen kan påvirke deres selvfølelse (Porter, 1999). Evnerike barn har ofte også veldig høye forventninger til seg selv, mer enn hva foreldre og lærere har. Dette kalles perfektjonisme og er en typisk egenskap for evnerike barn som vil bli beskrevet i et senere kapittel. Andre emosjonelle egenskaper ved evnerike barn er at de har et stort følelsesregister og nærhet til sine følelser. De er også mindre egosentriske og mer sensitive for behovene og følelsene til andre mennesker enn andre barn (Idsøe & Skogen, 2011; Porter, 1999)

2.2.4 Atypiske egenskaper

Litteraturen som er spesialisert innenfor feltet, understreker at evnerike barn er atypiske og har flere atypiske egenskaper. Egenskaper som kan nevnes er at de ofte tar voksenrollen i familien, har lederegenskaper og tenker selvstendig (Idsøe & Skogen, 2011). Siden foreldrene vet at barnet er annerledes og begavet kan dette føre til at foreldrene både rettferdiggjør og blir mer tolerante ovenfor uvanlig oppførsel og overdrevne krav. Noe som kan føre til at foreldrene mister autoriteten og det evnerike barnet får mer makt (Porter, 1999). De har også en evne til å manipulere et system av symboler, og denne evnen kan de også bruke for å styre sine foreldre, søsken, lærere og venner (Idsøe & Skogen, 2011; Porter, 1999). Selv om evnerike barn kan ta over voksenrollen i familien og kan være manipulerende, så har de evnen til å samarbeide og forstår familieforhold (Idsøe & Skogen, 2011). Ofte blir de også sett opp til av jevnaldrende fordi de har gode ideer og tar smarte avgjørelser. Siden de har gode verbale og selvstendige evner kan de ordne opp i konflikter ved å foreslå gode løsninger (Porter, 1999).

Andre atypiske egenskaper man kan observere hos flere evnerike barn er at de tenker logisk og assosiativt, har evne til å bruke tilegnet informasjon for å løse andre problemer eller overføre kunnskapen til nye situasjoner. De kan også være veldig kreative og ha kunstneriske evner (Idsøe & Skogen, 2011). I følge flere definisjonsmodeller er evnerike kreative, noe som gjør at de har evnen til å finne løsninger på problemer på en original og oppfinnsom måte. Mönks (2008) mener at mennesker med vellykket intelligens kjennetegnes fremfor alt ved at de tenker og handler, analytisk, kreativt og praktisk på en gang. Videre har de fleste evnerike barn en høy indre motivasjon (Idsøe & Skogen, 2011). Det betyr at de har en vilje og evne til

å fullføre en bestemt oppgave eller et påbegynt arbeid fordi de føler seg tiltrukket av den bestemte oppgaven og de synes den er morsom. Den høye indre motivasjonen gjør det også mulig for barna å sette seg mål, legge planer og håndterer risiko og usikkerhetsfaktorer (Mönks & Ypenburg, 2008).

2.2.5 Asynkron utvikling

Evnerike barn er mer mentalt avanserte enn andre jevnaldrende barn og hos de fleste ligger deres mentale utviklingen foran den fysiske utviklingen (Silverman, 2002). Evnerike barn i en alder av 4-5 år kan for eksempel ha en svært intelligent samtale med en voksen, men ikke være i stand til å knytte sine egne sko. Det kan altså være et stort avvik mellom deres verbale intellektuelle evner og andre sider ved utviklingen, både sosiale og emosjonelle (Idsøe & Skogen, 2011). Dette kalles asynkron utvikling, og er i følge Porter (1999) unngåelig for evnerike barn.

Asynkron utvikling gir oss et nyttig rammeverk for å forklare mange av de emosjonelle og sosiale problemene de evnerike barna opplever (Silverman, 2002). Siden utviklingen ikke skjer i takt på de forskjellige områdene, er det ikke alltid kroppen og følelsene klarer å følge tankene. Dette kan oppleves som veldig frustrerende, spesielt når bevisstheten overgår de evnerike barnas emosjonelle kontroll (Silverman, 2002). Det kan ikke være lett å ha kroppen og følelsene til et barn, men intelligensen til en ung voksen.

På grunn av sin asynkrone utvikling står de ovenfor andre problemer enn en gjennomsnittlig elev (Porter, 1999). En følge av den asynkrone utviklingen hos evnerike barna kan være opplevelsen av emosjonelle og sosiale utfordringer i samspill med jevnaldrende barn. Opplevelsen av å være følelsesmessig ute av balanse kommer an på hvordan barnet tolker sine omgivelser, men dette kan endres med en endring i tankegangen (Porter, 1999). Silverman (2002) skriver at desto yngre barnet er jo større vil vanskelighetene være, fordi da er utviklingen mest asynkron. Alderen mellom 4 og 9 er mest sannsynlig den perioden hvor barnet opplever mest problemer og vanskeligheter. Jo eldre barnet blir desto lettere blir det, fordi den fysiske utviklingen og andre aspekter ved utviklingen tar igjen den mentale.

De barna som er mest asynkrone, og dermed står ovenfor størst sosiale og emosjonelle vanskene, er de dobbelteksepsjonelle barna (Silverman, 2002). Dette er evnerike barn som har virkelig betydelige evner innen et eller flere områder, men presterer dårlig i ett eller flere andre fagområder (Idsøe & Skogen, 2011). For eksempel har mange en ekstraordinær visuell

evne, kombinert med svakheter i lesing, skriving, staving og beregning som hindrer dem i å bli identifisert som evnerike. De får dermed ikke den tilretteleggingen de trenger, i tillegg til en høyere grad av asynkron utvikling. Det samme gjelder evnerike barn med ADHD. De er mer intellektuelle enn sine jevnaldrende ikke-evnerike, men de ligger enda lenger bak enn både andre evnerike og ikke-evnerike barn i deres sosiale, emosjonelle og motiverende utvikling. Denne dobbelte asynkrone utviklingen i motsatte retninger gir mange sosiale og emosjonelle vanskeligheter for barn med ADHD (Silverman, 2002)

2.2.6 Forskjellige profiler for evnerike barn

Siden det er så stor variasjon i egenskapene til de evnerike elevene har Betts og Neihart (1988) forsøkt å etablere 6 forskjellige profiler for evnerike barn. Disse profilene er til for å hjelpe lærere og foreldre å kunne se nærmere på følelser, atferd, og behov evnerike barn og unge har for å kunne identifisere og tilrettelegge for dem.

Den første typen evnerike barn er *den vellykkede*. I følge Betts og Neihart (1988) kan det være så mange som 90% av de identifiserte evnerike barna i skolen som faller under denne kategorien. Dette er fordi disse barna har lært seg spillereglene og hvordan systemet virker. De viser sjelden atferdsproblemer fordi de er ivrige etter godkjenning fra lærere, foreldre og andre voksne. De er flinke på skolen og scorer høyt på både prestasjoner og intelligens tester. De har en god selvfølelse og går godt i sosiale kretser. Problemet er at denne gruppen ofte blir lei av skolen og lærer å bruke systemet for å komme gjennom med så lite arbeid som mulig. De blir avhengig av systemet og unnlater å lære seg de nødvendige ferdighetene, konsepter og holdninger som er nødvendig for livslang læring. Så selv om de er godt tilpasset samfunnet er de ikke godt forberedt på de stadig skiftende utfordringer i livet. Dette kan føre til at selv om de blir kompetente, kan de utvikle seg til å bli fantasiløse voksne som ikke fullt utvikler sine evner og talent da de kan ha mistet sin kreativitet og selvstendighet.

Den utfordrende gruppen med evnerike barna har ofte en høy grad av kreativitet og kan synes å være sta, taktløse, eller sarkastiske. I motsetning til de vellykkede svarer ikke denne gruppen evnerike til systemet, og de har ikke lært å bruke det til sin fordel. De tilpasser seg derfor ikke, opplever at skolesystemet ikke anerkjenner deres evner og havner ofte i konflikter med lærere og foreldre, noen som gjør at de føler seg frustrert. De sliter med selvfølelsen, selv om de er kreative, intelligente og ofte morsomme. Dette kan gjøre dem attraktive for jevnaldrende, men deres spontanitet kan være forstyrrende i klasserommet. Noen utfordrer også sine jevnaldrende og er derfor ofte ikke inkludert eller velkommen i aktiviteter eller

gruppeoppgaver. Det er denne gruppen evnerike barn som kan komme i faresonen for å droppe ut av skolen pga. stoffmisbruk eller kriminell atferd (Betts & Neihart, 1988).

Det skjulte evnerike barnet er de som forneker sine talent eller skjuler sine evner for å føle seg mer inkludert blant ikke-evnerike jevnaldrende. Elevene kan virke svært motiverte og svært interessert i faglige eller kreativt arbeid, men kan gjennomgå en tilsynelatende plutselig radikal forvandling, å miste all interesse i tidligere lidenskaper. Denne gruppen er ofte jenter som føler seg usikre og engstelige. Deres skiftende behov er ofte i konflikt med forventningene lærere og foreldre og de voksne reagerer altfor ofte på en måter som bare øker deres motstand og fornektelse. De synes derfor ofte å dra nytte av å bli akseptert som de er eller ønsker å være til enhver tid (Betts & Neihart, 1988).

De som dropper ut er evnerike barn som ofte er sinte på voksne og på seg selv fordi systemet ikke har møtt deres behov i mange år og de føler seg avvist. Dette sinnet uttrykkes ved at de blir deprimerte og innesluttet eller ved å utagere og svare defensivt. Ofte har disse barna interesser som ligger utenfor hva som er i skolens læreplan og klarer ikke å få støtte og aksept for sitt talent og interesse for disse uvanlige områdene. Dette er en gruppe evnerike barn som ofte blir identifisert svært sent, kanskje ikke før videregående skole. Deres selvbilde er svært lav som en følge av følelsen av å bli neglisjert. De trenger rådgivning og et nært samarbeid med en voksen de kan stole på (Betts & Neihart, 1988).

De dobbelteksepsjonelle barn er gruppen med evnerike barn som dette evnerike barn som har autismespekterforstyrrelse, har store emosjonelle eller atferdsmessige problemer, har fysiske funksjonshemninger eller spesifikke lærevansker. De har virkelig betydelige evner innen et eller flere områder, men presterer dårlig i ett eller flere andre fagområder (Idsøe & Skogen, 2011). De viser ikke noe atferd som skoler ser etter når de skal identifisere noen som evnerik, de fokuserer så sterkt på svakhetene til disse elevene og mange blir derfor ikke identifisert som dobbelteksepsjonelle. De kan ha slurvet håndskrift eller forstyrrende atferd som gjør det vanskelig for dem å fullføre arbeidet, og de ser ofte ut til å være forvirret av deres manglende evne til å utføre skolens oppgaver. De viser symptomer på stress, de kan føle seg motløs, frustrert, avvist, hjelpeløs eller isolert. De er ofte utålmodige og kritiske og har lav selvfølelse. Disse barna kan benekte at de har problemer med å hevde at aktiviteter eller oppgaver er "kjedelige" eller "dumme" (Betts & Neihart, 1988).

Til slutt har vi *den autonome eleven* som har lært å fungere effektivt i skolesystemet. I motsetning til den vellykkede eleven, jobber ikke den autonome for systemet, men får systemet til å jobbe for dem. De har et høyt selvbildet fordi deres behov blir møtt, de er vellykket, og de mottar positiv oppmerksomhet og støtte for sine prestasjoner så vel som for den de er. De er godt respektert av voksne og jevnaldrende. Disse elevene er uavhengige og selvstyrt, de akseptere seg selv og er i stand til å ta risikoer. En viktig del er deres sterke følelse av personlig makt. De innser at de kan skape endring i sine egne liv, og venter ikke på at andre skal bidra til endringer for dem (Betts & Neihart, 1988).

2.3 Psykologisk respons hos evnerike barn

Jeg har nå gått gjennom flere typiske karakteristika ved evnerike barn. Jeg vil nå gå inn på vanlige psykologiske responser hos evnerike barn. I følge Porter (1999) er evnerike barn i en større risiko for å utvikle emosjonelle vansker fordi deres behov ofte ikke blir forstått, oppdaget eller møtt på en tilfredsstillende måte. I forskningen og litteraturen på emnet blir det beskrevet flere risikofaktorer og psykologiske responser ved evnerike barn. Jeg kommer til å fokusere på psykologiske responser som intensitet, overintensitet, perfektjonisme, depresjon, underytelse og spesielle responser hos jenter. Disse faktorene kan som følge av biologiske forhold og feil påvirkning fra omgivelse utvikle seg i en negativ retning å gi emosjonelle vansker.

2.3.1 Emosjonell Intensitet

Evnerike barn er ofte veldig intense i alle aspekter ved livet. Akkurat som deres kognitive evne er mer kompleks og har mer dybde enn andre barn, så er også deres følelser mer komplekse og intense. Komplexitet kan sees i det store spekter av følelser som evnerike barn kan oppleve på en gang og intensiteten gjør at de føler alt dypere enn andre gjør. Den emosjonell intensiteten til de evnerike er ikke et spørsmål om å føle seg bedre enn andre mennesker, men en annen måte å oppleve verden: levende, absorberende, gjennomtrengende, kompleks - en måte å være dirrende i live (Fonseca, 2010; Sword, 2001). Sword (2001) hevder videre at denne emosjonelle intensiteten blant evnerike barn kan være både vond og skummel for disse barna og de kan føle seg unormale. Emosjonelt intense evnerike barn opplever ofte intens indre konflikt, selvkritikk, angst og følelser av mindreverd. Det medisinske samfunnet en tendens til å se disse konfliktene som symptomer og kategoriserer de evnerike barna som nevrotiske. De er imidlertid en iboende del av å være begavet og gir den driven som evnerike barn har for personlig vekst og prestasjon.

Emosjonell intensitet beskrives som sterke og intense emosjonelle reaksjoner og kan komme til uttrykk som både negative og positive reaksjoner. Den emosjonell intensiteten kan føre til at barna opplever både positive og negative følelser samtidig, ekstreme følelser, komplekse følelser som tilsynelatende flytter fra en følelse til en annen over en kort tidsperiode, identifikasjon med følelsene til andre mennesker, latter og gråt om hverandre og ellers generelt masse humørsvingninger (Sword, 2001).

Som en følge av disse intense følelsene kan barna få psykosomatiske plager som anspent mage, rødming, hodepine og kvalme. De kan ha manglende selvtillit og være sky. Et annet aspekt ved emosjonell intensitet er et sterk affektivt minne. Emosjonelt intense barn kan huske de følelsene som fulgte en hendelse, og vil ofte gjenoppleve og føle dem på ny lenge etterpå. Videre er overdreven redsel, frykt og angst, sterk kritisk skyldfølelse og selvevaluering og følelser av å være ute av kontroll, utilstrekkelig og mindreverdig, typiske reaksjoner for emosjonell intensitet. Andre reaksjoner kan være bekymringer med døden og depressive stemninger. Emosjonell intensitet kan også gi sterke følelsesmessige bånd og tilknytning til andre, empati og omsorg for andre, følsomhet i forhold, tilknytning til dyr, problemer med å tilpasse seg nye miljøer, ensomhet og konflikter med andre over dybden av relasjoner (Sword, 2001).

Denne emosjonelle intensiteten kan ha negative konsekvenser på det daglige livet til det evnerike barnet. De emosjonelle og overintense fantasiene og sanseintrykkene de kan oppleve kan føre til signifikante emosjonelle problemer (Fonseca, 2010). Et emosjonelt intenst evnerikt barn kan for eksempel ha en vond følelse i hele kroppen lenge etter at hun/han har sett noe forferdelig på tv. De kan gjenoppleve det de følte når de så det flere ganger i lang stund. Videre i skolesammenheng vil jeg også anta at opplevelsen av å ikke få tilrettelagt oppfølging i skolesituasjoner kan bli så intens i likhet med de andre følelsene at de kan utvikle ulike typer emosjonelle vansker (Fonseca, 2010).

2.3.2 Dabrowski's overexcitability

Som det allerede er blitt nevnt opplever mange evnerike barn høyere nivåer av intensitet og sensitivitet enn andre barn opplever. Dette kan føre til at både dem selv, foreldre og lærere stiller spørsmål til deres normalitet (O'Connor, 2002). Dabrowski's "Theory of Positiv Disintegration" kan være en måte å forstå denne sosiale og emosjonelle utviklingen og det kan være en lovende retning for vurdering av de unike sosiale og emosjonelle karakteristikaene noen evnerike viser, da den tilbyr et unikt perspektiv på de evnerike barnas

emosjonelle behov og utfordringer. Emosjonell intensitet kan forstås som en positiv egenskap for begavede barn i sammenheng med Dabrowski's teori om emosjonell utvikling (Sword, 2003a). Teorien hans bygger på en tro om at emosjonell utvikling er den mest essensielle dimensjonen i et menneskes liv. I "The theory of positiv disintegration", ikke bare beskriver Dabrowski menneskelig utvikling, Dabrowski forsøker også å forklare menneskelig utvikling i en sekvens av fem nivåer. Utviklingen fra lavere til høyere nivåer kommer gjennom en prosess der lavere kognitive-emosjonelle strukturer blir revet og erstattet med høyere nivå struktur. Denne prosessen kalles for positiv oppløsning (positiv disintegration) (Nelson, 1989). De fleste mennesker går ikke videre til de høyeste nivåene. Dabrowski mente at de høyeste nivåene av utvikling blir nådd av folk som innehar høye nivåer av følelsesmessige intellektuelle og fantasifull overintensitet (overexcitability – OE) (Nelson, 1989; O'Connor, 2002).

Overintensitet er en oversettelse fra et polsk begrep som betyr kapasitet til å bli superstimulert og ble valgt til å formidle ideen om at stimuleringen er godt utover vanlig og gjennomsnittlig i intensitet og varighet. Overintensitet antas å være en medfødt tendens som vises i fem ulike former: emosjonell, psykomotorisk, sanselig, kreativ og intellektuell. Forskjellen i intensitet og følsomhet er ikke bare større enn normalt, den er også forskjellig i selve opplevelsen av kvalitet (Piechowski, 1999). Evnerike barn er begavet med evnen til avansert utvikling, har en tendens til å være mer aktive enn andre barn og viser et høyere energi nivå, enten fysisk, intellektuelt eller følelsesmessig. De får et energioverskudd eller en økt intensitet i nervesystemet som kan manifestere seg som interesse, lidenskap, vedvarende innsats, utholdenhet, kreativ flyt, omsorg, rask tale, medfølelse eller åndelig opplevelse. Dette overskuddet av energi kalte Dabrowski for *psykomotorisk overintensitet* fordi den må bli utladet i handlingen (S. P. Jackson, Moyle, & Piechowski, 2009; O'Connor, 2002).

Evnerike barn har også en tendens til å ha en mye rikere sanseopplevelse, fordi de opplever alt mye mer detaljer; tekstur, kontraster og særpreg kommer inn i bevisstheten. Det de opplever som hyggelig blir ofte en lidenskap, mens det som er ubehagelig blir intenst mislikt. Dette kalte Dabrowski for *sanselig overintensitet* (S. P. Jackson et al., 2009). Sanselig overintensitet opptrer ofte sammen med *emosjonell overintensitet* (emosjonell intensitet ble beskrevet i kap. 2.3.1) og gjør dermed opplevelsen enda rikere og meningsfull da emosjonell overintensitet er en stor intensitet av følelser og bevissthet (S. P. Jackson et al., 2009; O'Connor, 2002).

Evnerike barn har også en *intellektuell overintensitet*, noe som ikke er det samme som intelligens. Intelligens handler om evnen til å løse problemer, mens intellektuell overintensitet handler om en lidenskap for å løse dem (S. P. Jackson et al., 2009). Det kan manifestere seg som å spørre problemløsende spørsmål, ha en appetitt for kunnskap og undersøkelse, en interesse for teoretiske problemer, symbolsk tenkning og utvikling av nye konsepter (O'Connor, 2002). Videre har de evnerike barna en *kreativ overintensitet*, dette fordi de har en tendens til å være svært kreative individer med aktiv, rik og levende fantasi. De er oppfinnsomme, har en levende og ofte animert visualisering og bruker bilder og metaforer i verbale uttrykk (S. P. Jackson et al., 2009).

Evnerike barn blir ofte misforstått nettopp fordi de kan være så sterkt stimulert og fordi de oppfatter og behandler ting annerledes. Lærere og andre rundt disse barna kan nok oppleve deres begeistring som overdrevne, energinivået som hyperaktivitet, deres spørsmål som et forsøk på undergrave autoriteten, utholdenheten som mas, de sterke følelsene og sensitiviteten som umodenhet (S. P. Jackson et al., 2009). Mange evnerike med forhøyet overintensitet lærer seg å skjule eller kontrollere intensiteten og sensitiviteten for å bli som alle andre (O'Connor, 2002). Dabrowski's "overexcitability" konsept er en måte å utforske intensiteten til de evnerike barna og gjør dem i stand til å gjenkjenne sine overintensiteter og dette kan hjelpe dem i å bedre forstå seg selv og hjelpe dem med å komme bedre overens med andre mennesker (Sword, 2003b).

2.3.3 Perfeksjonisme

Perfeksjonisme er en kombinasjon av tanker og oppførsler assosiert med høy standard eller forventninger for ens eget arbeid og blir ofte sett på som en psykologisk ustabilitet. På forskningsfeltet er det uenigheter om perfeksjonisme skal ses på som en positiv og betydningsfull del av menneskelig utvikling eller som noe negativt og destruktivt. Andre forskere mener derimot at vi ikke skal se på perfeksjonisme kun noe negativt eller positivt, men mener vi skal bruke et flerdimensjonalt perspektiv, noe jeg har valgt å gjøre. Perfeksjonisme må ses på som en kraft som er i stand til å gi enten intens frustrasjon og lammelser eller intens tilfredshet og kreativitet, avhengig av hvordan den blir kanalisert (Schuler, 2002).

Porter (1999) og Schuler (2002) bruker et flerdimensjonalt perspektiv når de beskriver ulike former for perfeksjonisme. Den første formen er en sunn type perfeksjonisme hvor man får en ekte glede av å gjøre en skikkelig innsats og oppnå gode resultatet med høy kvalitet. Den

andre formen er den destruktive formen, der man strever og blir besatt av å oppnå urealistisk høye standarder og er sjelden fornøyd, uansett hvor godt man gjør det. Ofte er det denne formen for perfektjonisme man tror de evnerike barna har. Men i nyere forskning beskriver de evnerike barnas perfektjonisme som en form av at de streber for å være best, noe de helt klart er i stand til, heller enn dysfunksjonell følelse av å aldri være fornøyd med det de oppnår.

Forskning viser at evnerike barn som en gruppe er perfektjonistiske, og mer enn andre barn er, men deres perfektjonisme kan være en positiv kraft for høy prestasjon. Det er også flere jenter enn gutter som er perfektjonister og graden av perfektjonisme øker med alderen (Schuler, 2002). Det er flere grunner til at perfektjonisme og evnerikelse er så sterkt assosiert med hverandre. For eksempel så setter evnerike barn seg mål som er hensiktsmessige for barn på deres mentale alder. Men som vi har nevnt har evnerike barn som oftest en asynkron utvikling og deres fysiske utvikling kan motarbeide deres innsats for å nå målene som eldre klarer. Andre grunner kan være at de fra en tidlig alder er vandt til å gjøre det best i det meste fordi de ikke har blitt utfordret og som en konsekvens prøver de å unngå tap (Schuler, 2002). Dette kan føre til at de unngår å ta intellektuelle sjanser og konsentrerer all innsats til det området hvor de gjør det best, noe som skaper en større gap mellom det de er flinke til og det de ikke er så flinke til. Det kan også ende opp med at de velger å ikke utføre ting i tilfelle de ikke klarer å gjøre det perfekt (Porter, 1999).

Som vi har sett nå kan perfektjonisme være både positivt og negativt. Evnerike barn kan enten havne på en destruktiv eller tilfredsstillende sti. Perfektjonisme som handler om å gjøre ting på ny til du får det til gir suksess, mens perfektjonisme som fører til lammelse, unngåelse, angst og tilbaketrekking garanterer fiasko. Ved å hjelpe evnerike barn med å ta glede i deres prestasjoner og å se tilbakeslag som læringsmuligheter, å rose dem for deres innsats og vilje, snarere enn å være smart og talentfull og ved å oppmuntre dem til å kanalisere sin innsats til hva de bryr seg om heller enn å gjøre alt godt, kan de voksne hjelpe dem mot lidenskap, kreative prestasjoner, og feiring av oppnåelsen deres (Schuler, 2002)

2.3.4 Depresjon

Depresjon er en stemningslidelse, hvor individet blir preget av symptomer som initiativløshet, vanskeligheter med å mestre dagligdagse gjøremål, vanskeligheter med å glede seg over ting, håpløshet og tanker som dreier seg om selvbebreidelser og skyldfølelse (Snoek & Engedal, 2008). I følge Maureen Neihart (2002a) er det ikke noe empirisk data som kan bekreftet eller

avkrefter at evnerike barn og unge viser betydelig høyere eller lavere grad av depresjon enn det som er observert blant andre barn og unge. Dette med unntak fra studier rundt evnerike som ikke er intellektuelt evnerike, men kreativt begavet. Blant denne gruppen er det flere studier som konkluderer med at det er en signifikant høyere forekomst av depresjon og selvmord blant evnerike forfattere og kunstnere (Neihart & Olenchak, 2002). Og det er epidemiologiske studier som indikerer at mengden med barn og unge (både evnerike og ikke-evnerike) som lider av depresjon er på sitt aller høyeste og fortsetter å stige, det samme gjør selvmordsraten blant barn og unge (Neihart, 2002a). Dette viser at det er et stort problem, blant både evnerike og ikke-evnerike. Men selv om linken mellom evnerike og depresjon ikke er bevist enda, er det flere forskere som mener at flere av karakteristikaene hos de evnerike kan være risikofaktorer for depresjon. Da spesielt deres høye kognitive funksjoner, asynkrone utvikling, perfeksjonisme og sosial isolasjon (Neihart, 2002a).

Å ha avanserte kognitive funksjoner kan være stressende, hvis og når det leder til kritisk vurdering og for høye standarder til en selv og andre. Å ha urealistiske forventninger kan gi kronisk stress som kan lede til et dårlig selvbildet, angst eller depresjon. Som jeg har nevnt vil evnerike også ofte søke venner hos mennesker eldre enn dem selv, noe som utsetter dem for voksnes konflikter og problem. Dette kan være enda en kilde til stress som vanlige barn ikke opplever. Det kan også gi de evnerike barna større frustrasjon og avmakt hvis de opplever at de er ute av stand til å forandre enkelte situasjoner som de ser på som grovt urettferdige.

Som nevnt tidligere går evnerike barn gjennom en unngåelig asynkron utvikling, der den mentale utviklingen ligger foran den fysiske (Porter, 1999; Silverman, 2002). Siden de evnerike barnas utvikling kan variere så masse fra normen kan de oppleve stress og sosial isolasjon. I følge Neihart (2002a) kan de også oppleve mindre forutsigbarhet i deres utvikling og kan få mindre emosjonell og sosial støtte fra en jevnaldrende gruppe som opplever lignende forandringene. Denne asynkrone utviklingen som de evnerike går igjennom kan oppleves veldig frustrerende (Silverman, 2002) og er blitt identifisert som en etiologisk faktor for mentale sykdommer blant ungdommer, samtidig foreslått som en risikofaktor for depresjon blant evnerike barn (Neihart, 2002a).

Perfeksjonisme er en annen faktor som kan gjøre at evnerike har en større risiko for å utvikle depresjoner. Som det ble beskrevet i kapittel 2.3.3 kan perfeksjonisme forekomme i en negativ og nevrotisk form. Det er denne formen for perfeksjonisme som assosieres med et bredt spekter av medisinske og emosjonelle problem, inkludert depresjon og selvmord. En

grunn til at noen perfektjonistiske evnerike kan utvikle depresjon er at de kan oppleve et press fra foreldre og samfunnet om å prestere, kombinert med følelsen av å ikke være god nok. Dette kan bidra til en overdreven frykt for å mislykkes og en negativ egenvurdering. Men her må det sies at studier på perfektjonisme viser at selv om mange evnerike er perfektjonister, pleier de å ha den tilpassningsdyktige formen for perfektjonisme som stimulerer høy oppnåelse istedenfor den mistilpassede formen som assosieres med depresjon og selvmord (Neihart, 2002a).

Sosial isolasjon har ofte blitt assosiert med depresjon og angst, på grunn av dette tror mange at evnerike barn som opplever sosial isolasjon har en større fare for depresjon og selvmord. Men selv om det er mange som assosierer depresjon med sosial isolasjon, er det ikke sikkert det er sosial isolasjon som er en risikofaktor for depresjon. Det kan være det motsatte, at det er depresjonen som får barn til å trekke seg tilbake og sosialt isolere seg. Men hvis det er slikt at sosial isolasjon hos evnerike barn gir større risiko for depresjon, ville det nok vært størst problem for barn under 10 år. Neihart (2002a) mener dette fordi de har større vanskeligheter med å finne andre intellektuelle jevnaldrende og derfor kan de isolere seg fordi de må og ikke fordi de velger det selv. Det er flere evnerike barn som velger og trekke seg tilbake, men ikke er ensomme av den grunn. De trekker seg kanskje tilbake for å redusere stress eller jobbe selvstendig (Neihart, 2002a).

2.3.5 Underyttere

Elever som underytter presterer ofte langt under det nivået som kunne forventes ut fra intelligensen og kreativiteten deres (Mönks & Ypenburg, 2008). Underyting finnes i så og si alle klasserom og i mange familier, blant både evnerike og ikke-evnerike barn (Rimm, 2008). Evnerike barn derimot er forventet å prestere bedre enn den gjennomsnittlige elev (Porter, 1999). I følge Porter (1999) representerer evnerike underyttere et paradoks. På den ene siden viser de eksepsjonelle evner i intellektuelle ferdigheter og kreativitet, spesielt på ikke-tradisjonelle områder. På den annen side viser de også følgende egenskaper (Mönks & Ypenburg, 2008; Porter, 1999; Reis & McCoach, 2002; Rimm, 2008):

- Unngår læring som innebærer pugging og automatisering
- Er inkonsistente i deres måte å gå løs på oppgaver
- Har dårlig konsentrasjon
- Er uorganiserte og har dårlige tidsstyrings ferdigheter når de ikke er interessert i aktiviteten

- Bruker unngåelsesstrategier, som for eksempel å krangle seg til at skolen er irrelevant eller for kjedelig, for å rettferdiggjøre at de ikke gjør en innsats
- Resultatene er bedre hvis det er muntlig enn skriftlig
- Dårlig skolemotivasjon
- Eksamensangst
- Internaliserende problem som angst, depresjon og lav selvtillit
- Bruker mye tid på fritidsaktiviteter, men ikke på skolearbeid
- Viser konseptuell forståelse, men skyr unna detaljert arbeid
- Opplever sosiale problemer
- Er ubevisst manipulerende, noen mer åpenlyst enn andre

Her kan man se en hel rekke lite oppmuntrende atferds kjennetegn som kan gjøre at prestasjonene blir adekvate, men langt under barnas egentlige potensiale (Mönks & Ypenburg, 2008; Porter, 1999). Alt dette viser også at de spesielt evnerike har sine spesielle opplæringsbehov, og de må få utnyttet sitt potensiale. De kan få like alvorlige konsekvenser som alle andre barn hvis de ikke får sin tilpassede opplæring (Idsøe & Skogen, 2011). Det er først på ungdomsskolen underryterne skiller seg ut, og da spesielt de evnerike. Dette fordi mange evnerike seiler fint gjennom barnetrinnene uten å anstrenge seg og har dermed heller ikke bygget opp motivasjonen for å lære. Når elevene er i ungdomsskolealder er det heller ikke så enkelt å korrigere innstillingen, oppførselen og motivasjonen (Mönks & Ypenburg, 2008).

Det kan være flere årsaker til at evnerike barn underryter, både miljømessige forhold, individuelle forhold eller en kombinasjon av de to. Miljømessige grunner kan være understimulerende læringsmål hvor det å lykkes er mulig uten innsats eller utholdenhet, og et for sakte tempo i undervisningen. Slik jeg forstår det vil dette føre til lite utfordring og kjedsomhet. Videre kan ensomhet og isolasjon fra klassekamerater, og press fra jevnaldrende om å være som alle andre få dem til å underryte. Hvis forventningene familien har til barnet er for lave, for variable eller for lite fleksible, kan dette også drive dem til å underryte (Porter, 1999; Reis & McCoach, 2002).

Individuelle forhold kan alene være årsak til underryting. Innagerende emosjonelle vanskeligheter som lav selvtillit, depresjon, angst, perfektjonisme, vanskeligheter i familien og redsel for å feile er eksempler på slike individuelle forhold. Også mer utagerende emosjonelle vansker som opprørskhet, irritasjon og sinne være individuelle årsaker til

underytelse. I tillegg til dette kan også lærevansker som ikke er oppdaget, dårlig selvregulering eller dårlige mestrings- og læringsstrategier og lite atferdsmessig kontroll og dårlige sosiale ferdigheter være grunner til underytning (Porter, 1999; Reis & McCoach, 2002). Uansett hvordan underytelsen utarter seg eller hva som er årsaken, så kan ikke evnerike underytere sammenlignes med de som velger å ikke gjøre oppgaver fordi de ikke vil, er late eller ikke prøver nok. De evnerike barna kan arbeide og fremstille resultater, men de svarer kanskje ikke til forventningene faglig, fordi de kanalisere energien sin inn på fritidsaktiviteter eller andre spesialområder de interesserer seg for, der produktiviteten er utmerket og personlig givende (Porter, 1999).

Veldig ofte når underytere blir identifisert, så blir de det fordi deres prestasjoner er signifikant dårligere enn hva som forventes på det aktuelle klassetrinnet. Selv om dette mest sannsynlig er en god måte å identifisere underytelse hos den gjennomsnittlige elev så kan dette føre til at det er kun de mest alvorlige tilfellene av evnerik underytelse som blir identifisert (Reis & McCoach, 2002). Underytning hos evnerike barn blir ofte oppdaget fordi foreldre og lærere ser et avvik mellom deres potensiale og deres prestasjoner, hvor potensiale er et nøkkelord. De blir altså ikke målt ut fra forventninger (for det aktuelle trinnet) og prestasjoner, men deres potensiale og prestasjoner. Men dette er ikke så enkelt som det virker. For det første er det vanskelig å identifisere underytning fordi evnerike barn kan kompensere eller gjemme en inkonsekvent tilnærming til arbeidet. Det er også vanskelig fordi det er ikke mulig å måle potensiale. Det kan også se ut til at de underytter, mens de i realiteten kun sliter med en læringsvanske som ikke er oppdaget eller at lærere ikke er klar over at barnet kan oppnå høyere resultater fordi læringsplanene gir lite rom for å vise det (Porter, 1999).

2.3.6 Evnerike jenter

I et samfunn der de fleste av våre ledere, politikere, kunstnere, musikere og oppfinnere er menn, kan det være vanskelig for en ung kvinne å utvikle en filosofisk tro om hennes kreative potensial. Forskning på evnerike jenter og kvinner har vist flere eksterne og internaliserende barriere som konsekvent dukker opp som medvirkende årsaker til at mange ikke ser sitt potensiale (Reis, 2002). Evnerike jenter er ikke alltid klar over at de er begavede, eneste de vet er at de er forskjellige fra alle andre, og noen ganger kan de føle at det er noe rart eller galt med dem (Smutny, 1999). Som med alle andre mennesker, evnerike eller ikke, så opplever ikke alle de samme problemene. Når det gjelder evnerike kvinner derimot mener Reis (2002) at nesten alle står ovenfor en kombinasjon av følgende problem: dilemmaer rundt evner og

talent, personlige avgjørelser om familie, motstridende følelser ovenfor foreldre og lærere, beslutninger om plikt og omsorg, og andre personlige, religiøse og sosiale problem. Troen på evne og selvtillit hos evnerike kvinner ser ut til å bli svekket eller redusert i løpet av barndommen eller ungdomsårene (Reis, 2002). Evnerike jenter kan føle at de må betale en høy pris for sitt talent fordi de blir behandlet annerledes av sine jevnaldrende enn hva andre jenter med gjennomsnittlige evner blir. De kan også oppleve at evnerike gutter oppmuntres mye mer enn hva de blir (Smutny, 1999).

Viktigheten miljømessige variabler har på utviklingen til evnerike kvinner kan ikke overvurderes. Kvinner finner seg i en verden av begrensede stereotypier og barrierer for prestasjon. Forskning på området har identifisert eksterne barrierer som synes å ha en negativ innflytelse på utviklingen av talent og evner hos noen begavede jenter og kvinner. Disse barrierene omfatter for eksempel foreldrenes innflytelse og problemer knyttet til lærerne. Foreldrenes holdninger og oppfatninger om deres barns faglige selvoppfatning og prestasjoner har stor påvirkning på de evnerike barna, ofte overgår de barnas egen selvoppfatning om deres egne prestasjoner. Foreldrenes meninger betyr masse for unge jenter, og minnene om negative kommentarer fra foreldrene kan plage evnerike jenter i mange år, til og med etter at de har flyttet hjemmefra. Evnerike jenter har også problemer når det kommer til lærerne. For det første identifiserer de ofte evnerike gutter, men blir overrasket når en jente blir sett på som smart. Noen lærere forventer også mindre fra jenter enn fra gutter, spesielt når det gjelder prestasjoner i matematikk og vitenskap. Disse lave forventningene er noe jentene kan internaliserer tidlig i livet (Reis, 2002).

Det er også flere internaliserende barrierene som kan hindre at mange ikke oppfatter sitt potensiale. For det første er det noen evnerike jenter, og faktisk også gutter som opplever tap av troen på egne evner og selvtillit. Her er faktisk evnerike gutter og jenter mer like enn hva andre jevnaldrende er. De sliter med å anerkjenne og akseptere deres egen nivå av evner. Det å bli identifisert som evnerik kan også gi andre internaliserte problemer som sosiale vansker og isolasjon hos jentene. Evnerike jenter er redd for å bli isolert som en konsekvens av deres suksess. I en redsel for å ikke bli akseptert av jevnaldrende kan evnerike jenter ende opp med å bevisst undervurdere sine evner og nedtoner sine prestasjoner, de spiller altså dumme og underbyter. Til slutt vil jeg også nevne at evnerike jenter ofte har problemer med perfeksjonisme. Perfeksjonisme kan få evnerike jenter til å arbeide for å oppnå umulige mål og tilbringer sine liv med å prøve og oppnå perfeksjon på skolen, hjemme, arbeid og andre områder (Reis, 2002).

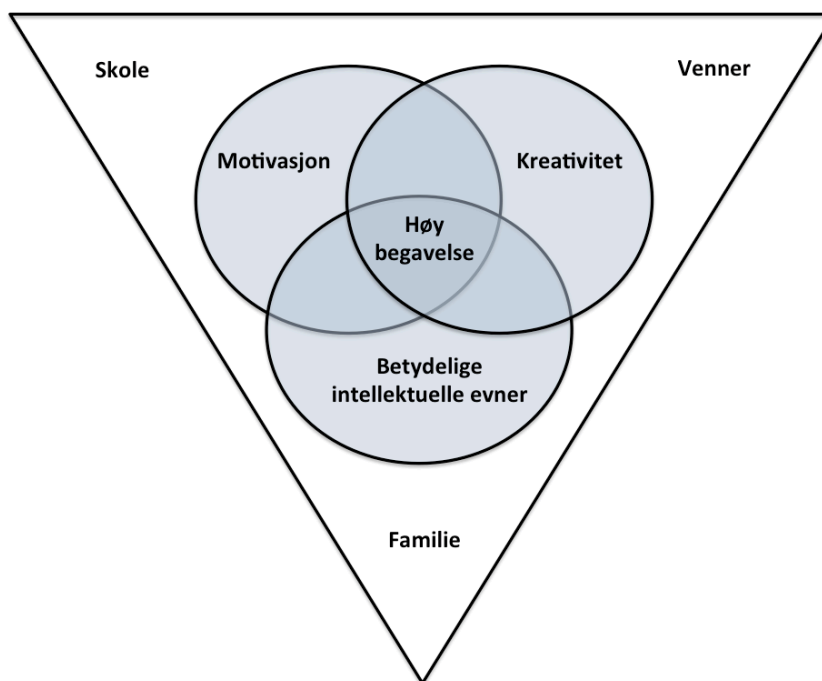
2.4 Rollen læringsmiljøet har på sosial og emosjonell utvikling

Jeg har nå nøye gått i gjennom spesifikke individuelle faktorer ved evnerike barn som kan gjøre at de har en risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Flere av disse karakteristikaene er egenskaper flere evnerike barn kan få og som kan utvikle seg i feil retning hvis opplæringen ikke blir tilrettelagt og gi dem sosiale og emosjonelle problem. Hvis et barn står i fare for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker, må læringsmiljøet tilrettelegges for å kompensere for sårbarhetsfaktorene. Til denne delene av teorikapittelet kommer jeg til å gjøre rede for modeller og teorier som både tar hensyn til de evnerikes individuelle faktorer og læringsmiljøet. Jeg har valgt å ta med Mönks Flerfaktormodellen, Lazarus kognitiv relasjonell teori og teori om relasjoner og sosial støtte for å gi en forklaring på hvorfor og hvordan læringsmiljøet må tilrettelegges.

2.4.1 Mönks Flerfaktormodellen

I kap 2.1 gjorde jeg kort rede for noen modeller som viser hvordan evnerike barn utvikler sitt potensiale, og forklarte at det ikke alltid er like lett for de evnerike barna og utvikle de spesielle anleggene sine. Flerfaktormodellen til Franz J. Mönks og Irene H. Ypenburg (2008) er også en slik modell, men den har jeg valgt å ta med i dette kapitelet fordi den ikke bare viser hvilke personlighetsegenskaper som må til for at evnerike skal utvikle sitt potensiale, den understreker og legger også vekt på at læringsmiljøet er svært viktig for de evnerike barnas faglige og emosjonelle utvikling. Modellen bygger på samspillet mellom personlighetsegenskapene og de sosiale omgivelsene til barnet.

I liket med Renzulli's Tre Ring Modell forteller også Mönks og Ypenburg Flerfaktormodell om tre personlighetsegenskaper som manifesterer et evnerikt barn og om hva som trengs for at barnet skal utvikle sine spesielle anlegg. Derimot stopper ikke Flerfaktormodellen der. I tillegg til personlige egenskaper (motivasjon, intelligens og kreativitet), er høy intelligens avhengig av det sosiale miljøet som familie, venner og skole. Alle disse elementene øver innflytelse på hverandre og det er først når det er et bra samspill mellom disse seks faktorene at intelligensen kan utvikle seg og komme til uttrykk i usedvanlige prestasjoner og bemerkelsesverdige handlinger. Men før et godt samspill mellom en person og omgivelsene kan skje, så må personene ha evnen til å ha tilfredsstillende omgang med andre, det vil si tilegnet seg tilstrekkelig sosial kompetanse (Mönks & Ypenburg, 2008).



Figur 2: Mönks & Ypenburg's Flerfaktormodell (2008, p. 31)

De tre personlighetsegenskapene utgjør en triade og består av betydelige intellektuelle evner, kreativitet og motivasjon. Betydelige intellektuelle evner betyr at intelligensen ligger over gjennomsnittet. Det er vanskelig å trekke en nøyaktig grense for når intelligensen ligger over gjennomsnittet, men Mönks og Ypenburg (2008) går ut fra at IQ-verdien er 130 eller over. Motivasjon, som er den andre personlighetsegenskapen, betyr at en person har vilje og evne til å fullføre en bestemt oppgave eller påbegynt oppgave. Den siste personlighetsegenskapen er kreativitet. Det betyr at barnet har en evne til å finne løsninger på problemer på en original og oppfinnsom måte, men også evnen til å oppspore et problem. Disse personlige egenskapene er anlegg som finnes i forskjellig utforming hos mennesker og anlegg må følges opp og stimuleres for å utvikles. Det er her det sosiale miljøet har en avgjørende betydning (Mönks & Ypenburg, 2008).

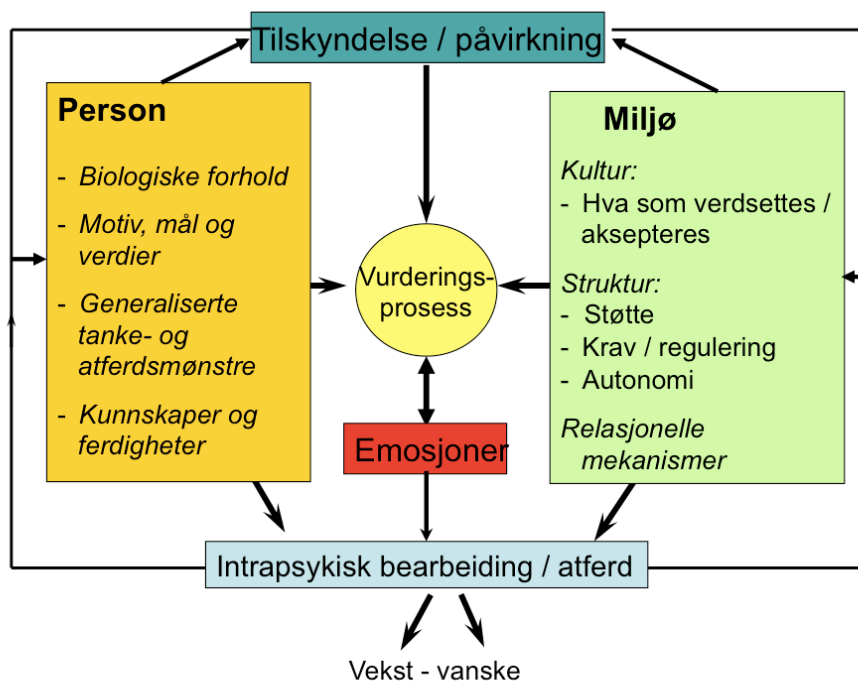
Vi mennesker er sosiale vesen noe som betyr at et godt sosial samspill er uunnværlig, da særlig med familie, skole og venner. Det er dette sosiale miljøet som er den andre triaden som i vesentlig grad bidrar til å realisere potensialet. Alle evnerike barn trenger støtte og oppmuntring til å utvikle seg. Hvis det sosiale miljøet ikke kan tilfredsstille barnets utviklings- og læringsbehov kan ikke barnet utvikle seg optimalt og forblir kanskje stående på et for lavt nivå. Det er derfor høy evnerikelse ikke finner sted før alle de seks faktorene griper inn i hverandre på en riktig måte, slik at en harmonisk utvikling kan finne sted.

Forutsetningen og et viktig bindeledd for at dette skal skje, er evnen til sosial omgang. Det er dette som danner grunnlaget for en positiv interaksjon mellom person og omgivelser (Mönks & Ypenburg, 2008).

Denne modellen kan anvendes som en analyseramme for å synliggjøre hva som eventuelt hemmer eller fremmer den sosiale og emosjonelle utviklingen til de evnerike barna. Dette fordi modellen på den ene siden legger vekt på en vekselvirkning mellom de tre personlighetsegenskapene samt de tre viktigste sosiale relasjonene, og på den andre siden legger den også vekt på disse to triadenes gjensidige avhengighet. Dette gjør det lettere å se de årsakene og faktorene som hemmer og fremmer i hvert enkelt tilfelle (Mönks & Ypenburg, 2008). Modellen kan forklare interaksjonene som skjer mellom alle elementene, gi en innsikt i forskjellene mellom individene og forklare hvordan vi kan gi rom for både individuell utvikling og støtte. Å gi alle barn individuell behandling kommer alle til gode, små barn er også personligheter med sitt eget vesen og egne forestillinger. Alle barna må betraktes i sin helhet. Mentale og sosiale evner så vel som emosjoner, motivasjon og opplevelsen av sosiale relasjoner må tas i betraktning. Det er først på grunnlag av et slikt helhetsbilde at det kan utvikles en tilrettelagt opplæring og støttekonsept for den enkelte eleven (Mönks & Ypenburg, 2008).

2.4.2 Lazarus kognitive relasjonelle teori

Richard S. Lazarus' kognitive relasjonelle teori legger vekt på tanke- og vurderingsprosesser, og hvordan emosjoner i stor grad er tilknyttet vurderingen av i hvilken grad behov, mål og ønsker synes å bli tilfredsstilt eller truet i situasjoner vi opplever (Bru, 2011). Siden sosiale og emosjonelle vansker er mitt hovedfokus for denne oppgaven, har jeg valgt å benytte meg av Edvin Bru sin bearbejdede versjon av Lazarus' sin modell (figur 3). Bru har skjematisk forenklet og bearbejdet modellen for å bedre vise relevansen for sosiale og emosjonelle vansker i skolesammenheng. Jeg vektlegger denne teorien fordi den viser at noen er mer utsatt for sosiale og emosjonelle vansker enn andre på grunn av forskjellige faktorer. I tillegg viser den at flere miljøer, inkludert læringsmiljøet, har en viktig innvirkning på personens sosiale og emosjonelle utvikling. Modellen kan brukes for å analysere hvordan evnerike barn vurderer situasjoner og hvorfor det kan gi sosiale og emosjonelle vansker hvis de velger lite hensiktsmessige mestringsstrategier for å redusere stresset og fikse situasjonen. Barn lærer av tidligere erfaringer og hvis lite hensiktsmessige strategier, som for eksempel sosial tilbaketrekning, fjerner stressoren så er sjansen stor for at de fortsetter med dette.



Figur 3: Edvin Bru's bearbeidede versjon av Lazarus Kognitive Relasjonsmodell

Hovedsenteret i denne modellen er vurderingsprosessen. Det er her personen tolker og vurderer hendelsen, for så å bestemme seg for hva han eller hun skal gjøre. Lazarus har i sin modell ikke satt emosjoner til å påvirke vurderingsprosessen og emosjonene i seg selv, men dette er noe Bru har valgt å ta med. Hva den enkelte føler i den spesielle situasjonen vil ha innvirkning på hvordan situasjonen vurderes, som igjen vil ha innvirkning på emosjonene. Lazarus mener at meningen en person tilskriver en hendelse ligger til grunn for emosjoner og atferd. Emosjonene og atferden skapes av og inngår i svært komplekse samspill mellom biologiske, psykologiske og sosiale systemer (Lazarus, Visby, & Folkman, 2006). Dette fremstiller Bru med å sette vurderingsprosessen og emosjonene, altså hvordan personen håndterer stresset, mellom personens egne ressurser og kravene miljøet stiller da det er disse faktorene som påvirker vurderingsprosessen og emosjonene.

Hvis barn møter trusler mot sine behov, mål og ønsker vurderes situasjonen utrygg, og det kan oppstå stress (Lazarus et al., 2006). Det er under denne vurderingsprosessen både evnerike og ikke-evnerike barn velger en mestringsstrategi for å unngå dette stresset som kan oppstå. Dersom en elev for eksempel ikke får satt realistiske mål, kan dette lede til stress, som kan føre til at barnet velger lite hensiktsmessige mestringsstrategier som for eksempel unngåelse. Et annet eksempel er hvis et evnerikt barn som føles seg annerledes på grunn av sin intensitet lærer seg å skjule eller kontrollere intensiteten for å bli som alle andre, istedenfor å lære seg å bruke intensiteten på en mer hensiktsmessig måte.

Målet ved strategivalget er å redusere eller unngå stress. Dette betyr ikke at strategivalget er mest hensiktsmessig i forhold til elevens læring eller sosiale og emosjonelle velvære. Lazarus deler mestringsstrategiene inn i to grupper; problemfokuserte strategier og emosjonsfokuserte strategier. De problemfokuserte mestringsstrategiene har som fokus å endre problemet og gjøre noe konkret med stresskilden (Lazarus et al., 2006). Noen få konkrete eksempler på problemfokuserte mestringsstrategier kan være å søke hjelp fra andre, ta ansvar og kontroll selv, planlegge hvordan man skal gå frem i arbeidet, være utholdende o.l. De emosjonsfokuserte mestringsstrategiene har som mål å endre de følelsesmessige konsekvensene av en handling (Lazarus et al., 2006). Eksempler på emosjonsfokuserte mestringsstrategier kan være å engasjere seg i andre aktiviteter, redusere betydningen av skolearbeidet, redusere innsatsen o.l.

Personfaktorer, som biologiske forhold, mål, motiver, verdier, kunnskaper, ferdigheter og generaliserte tanke- og atferdsmønster vil ha en innvirkning på hvordan en person vurderer en situasjon og hvordan utfallet blir. For eksempel vil et barn være utsatt for å utvikle emosjonelle vansker gjennom biologiske forhold, da de arvemessige forhold ser ut til å ha like stor betydning for emosjonelle reaksjoner og sosial passivitet som de har for intelligens (Bru, 2011). Motivene og målene til et evnerikt barn vil også være med på å bestemme utfallet. For eksempel kan det være barnet ikke har som mål å gjøre det bra på hver enkelt test, men heller virke kul i sine medelevers øyne på grunn av en redsel for å bli utstøtt. Dette vil selvfølgelig påvirker innsatsen hos et evnerikt barn og føre til underyting. I dette siste eksempelet her, ser vi også at miljøet påvirker vurderingsprosessen og utfallet. Ikke bare har eleven som mål å ikke bli utstøtt, som vil være en påvirkning fra hennes tanker, også presset fra andre om å være kul påvirke dette. Uansett hvor barnet er sårbart, er det viktig å tilpasse læringsmiljøet for de evnerikes emosjonelle og sosiale karakteristika, for å endre eller kompensere for disse sårbarhetsfaktorene (Bru, 2011).

Kravene miljøet stiller er mange og som jeg har nevnt påvirker de vurderingsprosessen. Slik jeg har forstått det blir det da viktig å legge til rette for at de kulturelle forholdene, altså hva som blir verdsatt og vektlagt i læringsmiljøet og de strukturelle forholdene, som tilgangen barnet har på sosial støtte, krav og autonomi, er forhold som vil fremme til valg av positive mestringsstrategier. Dette gjelder også for de relasjonelle mekanismene i klasse og skolemiljøet. Sosiale roller og hvordan makten i klassen er fordelt er med på å sette krav til egne holdninger og synspunkter og de vil ha en innvirkning på vurderingsprosessen og utfallet. Hvis for eksempel klasselederen vektlegger en autoritativ klasseledelse, vil

relasjonsbygging og struktur stå i fokus og kanskje da vil det være helt ok for elevene å være forskjellige.

2.4.3 Støttende sosiale relasjoner

Den sosiale støtten har stor betydning for hvordan en person tilpasses omgivelsene og forskning viser at støttende sosiale relasjoner har stor betydning for stresshåndtering og mestring (Lazarus et al., 2006). Det vil si at hvor godt vi mestrer et problem ofte er avhengig av i hvilken grad vi får støtte fra andre rundt oss. Dette gjelder enten det er foreldre, medelever eller lærere. Barn tilbringer store deler av dagen på skolen, så et godt forhold til lærerne og medelever er essensielt for trivselen. En god relasjon handler om å være medmenneske, kunne kommunisere og samhandle med andre (Nordahl, 2002).

Lærer-elev relasjonen og lærerens evne til å kommunisere med eleven gir læreren forståelse og innsikt, i tillegg har positive og støttende relasjoner en avgjørende betydning for elevens vekst og utvikling (Nordahl, 2002; Pianta, 1999). Robert Pianta (1999) opererer med seks sentrale utviklingsmessige faser hos barnet, og en god utvikling gjennom alle disse fasene er viktig for barnets emosjonelle, sosiale og kognitive tilpasning. Utviklingen gjennom disse fasene er avhengig av både personfaktorer og miljøfaktorer. Med miljøfaktorer menes et godt samspill og gode relasjoner til voksne og barn som barnet er knyttet til. Dette er avgjørende for barnets utvikling. Relasjonene mellom lærer-elev har sammenheng med hvordan elevene opplever undervisningen, hvordan de trives på skolen og den atferden de viser. Elever som har et godt forhold til læreren sin, vil vurdere undervisningen som strukturert, engasjerende og variert. Opplever elever at læreren bryr seg om dem vil de også ha en mer positiv innstilling til skolen enn de elevene som ikke gjør det. Videre ser det også ut til at elever som har et godt forhold til læreren sin, også viser noe mer positiv sosial kompetanse enn andre elever (Nordahl, 2002).

Edvin Bru (2011) vektlegger betydningen av sosial støtte ettersom den gir sårbare barn troen på at de vil mestre faglige utfordringer. Her er det viktig å trekke frem at den sosiale støtten vil kunne oppfylle sin funksjon dersom den er *opplevd*. Det vil si at det ikke nytter at læreren bare gir barnet en klapp på skulderen og noen vennlige ord, dersom dette for denne eleven ikke *oppleveres* som sosial støtte. Ved å kun gjøre dette er man bare halvveis i prosessen. Man må stille seg villig til å forstå hva eleven synes er viktig for å oppleve sosial støtte og deretter utføre dette (Bru, 2011).

Teoretisk så skilles sosial støtte inn i instrumentell (problem fokusert) støtte og emosjonell støtte, men i praksis er de ofte vevd inn i hverandre. Instrumentell støtte vil være å bruk av andre mennesker som ressurser for å bistå i å søke løsninger på problemet. Fra lærerens side handler instrumentell støtte om å gi faglig hjelp, støtte og tilbakemeldinger på elevenes arbeid. Emosjonell støtte derimot er den støtten barnet søker for å regulere følelsene ovenfor oppgaven. Denne støtten kan være med å beskytte mot emosjonelle problem hos barna (Bru, 2011). Fra læreren sin side vil det å gi emosjonell støtte innebære at læreren hjelper, støtter og tror på elevens muligheter og ressurser. Hvis læreren er bevisst på dette, vil det være lettere å forutse vanskeligheter og å gi individuell støtte til elevene. Barn med sosiale og emosjonelle vansker kan ha bekymringer for hva skolehverdagen bringer, både sosialt, emosjonelt og faglig, noe som kan gjøre det vanskelig å konsentrere seg om skolearbeidet (Bru, 2011). Et sosialt støttende klassemiljø vil forhindre dette.

Ikke alle relasjoner er gode, og følgene dette gir styrker bare troen om at gode relasjoner er helt essensielt for trivsel, fungering og utvikling, både faglig, sosialt og emosjonelt. Dårlige relasjoner mellom barn og voksne har virket stagnerende og hemmende på barnas utvikling, og dårlige relasjoner kan bidra til skolerelaterte problem (Nordahl, 2002; Pianta, 1999). Det finnes flere eksempler på barn og unge som erfarte å ikke bli verdsatt, ikke få noen anerkjennelse, ikke blitt forstått og opplevd lite mestring har gitt store negative konsekvenser for dem senere i livet (Nordahl, 2002).

Læreren står i en posisjon der de har en mulighet til å gi disse elevene utfordringer, mulighet til å mestre og på denne måten gi dem tro på egne evner. Det er ikke alltid like lett å bygge gode relasjoner til elever, spesielt vanskelig kan det kanskje være for elever som gjør det godt på skolen og som ikke gjør så mye av seg selv. Det er ikke de elevene man legger best merke til og det føles kanskje ikke så viktig siden de ikke forstyrrer i timen. Kanskje de også viser liten interesse for å opparbeide et godt forhold. Men uansett hva grunnene er så er det læreren som har ansvaret for å etablere gode relasjoner til elevene (Nordahl, 2002). En god relasjon påvirker elevens atferd og regulering i skolen, og beskrives som nær, varm og kommunikativ (Pianta, 1999).

3. Oppsummering av teoridelen

Til nå har jeg gått gjennom hva som karakteriserer evnerike barn og psykologiske responser som kan stille evnerike barn i en større eller mindre risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle

vansker. Perfeksjonisme, underytelse, emosjonell intensitet, overintensitet og depresjon er noen eksempler for psykologiske responser vanlig hos evnerike barn. Disse sammen med andre karakteristika kan være risikofaktorer for utviklingen av sosiale og emosjonelle vansker. Jeg har også gjort rede for Mönks' flerfaktormodell, Lazarus' kognitivt relasjonelle modell og sosialt støttende relasjoner. Dette ble inkludert for å vise hvilken rolle læringmiljøet har på utviklingen til evnerike barn, og hvordan læringsmiljøet kan legges til rette slik at det kan kompensere for noen sårbarhetsfaktorene til evnerike barn. Teorien vil sammen med resultatene fra søkene i databasene være grunnlag for å kunne diskutere og reflektere over om evnerike barn faktisk har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn.

3.0 METODE

Formålet med denne masteren er å utvikle en ny oversikt over den internasjonale forskningen som foreligger om evnerike barn og sosiale og emosjonelle vansker. I dette kapitlet vil først systematisk litteraturstudie som forskningsdesign bli beskrevet. Deretter vil søkestrategiene som brukes for å skaffe relevant litteratur beskrives. Dette vil inkludere en beskrivelse av kildene hvor forskningen som oppgaven bygger på er funnet, og hvordan en systematisk har funnet frem til disse. Tilslutt vil studienes metodiske kvalitet diskuteres. Litteraturen jeg har brukt til dette kapitlet er både ny og eldre og av høy kvalitet (Cooper, 1998; Fink, 2010; Nationalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2011) og den systematiske oversikten vil respektere de samme prinsippene som den høyt aksepterte internasjonale forskningsinstitusjonen Cochrane og Campell. Dette for at denne systematiske litteraturstudien skal være mest mulig systematisk og etterstrebe vitenskapelige kriterier for kvalitet, reliabilitet og validitet.

3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign forklarer Ringdal (2001) som forskerens plan eller skisse for en undersøkelse. Designet beskriver hvem og hva som skal undersøkes i tillegg til hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2011). Det benyttes en rekke forskjellige forskningsdesign i dagens forskning, både innen kvantitativ og kvalitativ forskning. Det er mange begreper som kan brukes for forskningsdesignet som gjennomføres i denne masteren (Cooper, 1998). For ordens skyld bruker jeg i denne masteren begrepene systematisk litteraturstudie og review. En systematisk litteraturstudie, er en systematisk og eksplisitt metode for identifisering, evaluering og fremstilling av allerede eksisterende og fullført arbeid, og konklusjonen baserer seg på det originale arbeidet til forskere (Fink, 2010).

Ved å gjennomføre en systematisk oppsummering av forskningen som foreligger kan en få en oversikt over hva som allerede er blitt gjort på området. Forskningen på om evnerike barn er har en større risiko for å utvikle sosiale eller emosjonelle vansker, er som jeg har nevnt veldig splittet. Ved å samle inn og diskutere resultatene i forskningsarbeidene kan det også være mulig å gi en konklusjon på problemstillingen. Dette fordi resultater fra enkeltstudier kan variere, men når man tar et grep om all forskning som foreligger kan det bli mulig å si noen om hva vi vet og ikke vet (Nationalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2011). Det gjør det også mulig å avdekke hvor det trengs mer forskning og på den måten si noe om veien videre

(Gall, Gall, & Borg, 2003; Nationalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2011).

Når en gjennomfører en studie med et review design går en gjennom flere stadier, slik en gjør i de fleste andre forskningsdesign. Selv om litteraturen på området har ulike fremgangsmåter og varierer noe i sine definisjoner av forskningens stadier, går de fleste innom de samme stegene. Sekvenseringen av stadiene er ikke fast, faktisk er det slik at forskere ofte hopper over ett eller flere stadier (Cooper, 1998). Ut fra litteraturen jeg har brukt har jeg valgt å gjennomføre litteraturstudien ved å gå gjennom disse fem stadiene (Cooper, 1998; Fink, 2010; Nationalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2011);

1. *Formulere forskningsspørsmålet*
2. *Søke etter litteratur*
3. *Velge ut studier*
4. *Vurdere studiens metodiske kvalitet*
5. *Fremstille resultatene*

Disse stadiene vil bli beskrevet i de neste kapitlene.

3.2 Formulere forskningsspørsmålet

Forskningsspørsmålet gir et prosjekt retning, det avgrenser det vi skal se etter og det vi ikke skal se etter (Engelstad, Grenness, Kalleberg, & Malnes, 1998). All empirisk forskning må begynne med en nøye vurdering av forskningsspørsmålet. Et for smalt forskningsspørsmål kan gjøre konklusjonen lite klar og robust, mens en for vid problemstilling vil gjøre det vanskelig å samle inn empiri i tillegg til å gjør det vanskelig å gi en klar og robust konklusjon (Cooper, 1998). Flere problemstillinger ble vurdert, for eksempel *har evnerike barna mer sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn?* Dette er et spørsmål mange lurer på, men er det mulig å gi en skikkelig svar på dette? Når en formulerer en problemstilling er det viktig at spørsmålet er så presist som mulig for å guide litteraturstudien (Fink, 2010). Den nevnte problemstillingen ble rett og slett for vanskelig å gi et klart svar på, kanskje til og med umulig. Forskningsspørsmålet ble derfor kaster, og en mer passelig problemstilling for denne masteren er:

Har de evnerike barna en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker?

3.3 Søke etter litteratur

Som jeg allerede har nevnt er grundigheten og fremgangsmåten i søkeprosessen et av trekkene som skiller en systematisk oversikt fra en tradisjonell oversikt. Gjennomfører man et omfattende søk etter litteratur vil det styrke gyldigheten (validiteten) og det er viktig at identifiseringen av forskningen er så fri for systematiske feil som mulig (Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2011). Siden litteratursøket danner grunnlaget for empirien til denne studien er det avgjørende at søkene fanger opp de studiene som er relevante for problemstillingen. Et godt utvalg databaser og nøye utvalgte søkeord er derfor essensielt.

3.2.1 Fagdatabaser

For å finne frem til relevant forskning ble det i forbindelse med denne studien søkt gjennom relevante akademiske databaser og referanselistene fra relevante oversiktsartikler for å identifisere potensielle studier. Databasene som ble valgt ut baserer seg på tema, type spørsmål, produkt og i dette tilfellet tidsfrister (Fink, 2010; Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2011). Alle søkene ble gjennomført i internasjonale databaser med engelske søkeord. Dette fordi jeg allerede visste at det ikke er blitt gjort noe særlig studier på dette området nasjonalt. De tre databasene som ble brukt var Academic Search Premier, Eric og PsycINFO. Til og begynne med gjorde jeg også alle søkene i Medline, men siden dette er en database innen medisin, fikk jeg ingen treff og kuttet derfor ut denne databasen. Søk i Academic Search Premier og Eric ble søkt via EBSCOhost online referansesystem, mens søkene i PsycINFO gikk gjennom Ovid online referansesystem.

Academic Search Premier en fulltekstdatabase laget for akademiske institusjoner med tidsskriftartikler innen de fleste fagområder. Denne databasen blir administrert og utgitt av EBSCO publishing og inneholder over 4000 fagvurderte tidsskrifter i full tekst.

Eric (Education Resources Information Center) er verdens største database for pedagogikk og utdanning. Denne databasen blir utgitt av U.S Department of Education og inneholder referanser til mer enn 1.2 millioner tidsskrifter, bøker, avhandlinger, konferanserapporter med mer og lenker til over 300 000 dokumenter i fulltekst.

PsycINFO er en referansedatabase for litteratur innen atferdsmessig vitenskap og mental helse. Den er utgitt av American Psychological Association (APA) og inneholder over 3 millioner oppføringer som beskriver tidsskrifter og bøker og oppdateres med ca 160 000 nye

referanser årlig. Dette er ikke en fulltekstdatabase, men de lenker til hvor man kan finne tekstene.

Disse databasene dekker ulike fagfelt som kan knyttes til problemstillingen og en burde derfor kunne finne frem til en god samling med relevant internasjonal forskning som har blitt gjort på området.

3.2.2 Søkeord og treff

I følge Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten (2011) er det et godt hjelpemiddel å strukturere, eller dele opp forskningsspørsmålet. Dette kan gjøres ved å fylle ut en tabell og utarbeide et PICO-spørsmål. PICO står for ”population, intervention, comparison og outcome”, på norsk oversettes det til ”populasjon, tiltak/risikofaktor, sammenlikning og utfall”. Denne måten å strukturere forskningsspørsmålet på er spesielt egnet når en skal vurdere et effektspørsmål, men vil fungere også i dette tilfellet.

Tabell 1: Strukturering av forskningsspørsmålet

Har de evnerike barna en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn?				
Spørsmål om ÅRSÅK	Hvem (P)	Risikofaktor (I)	Sammenlikning (C)	Utfall (O)
	Barn i skolealder	Evnerike barn	Ikke evnerike barn	Sosiale og emosjonelle vansker

Ved å strukturere spørsmålet på denne måten tydeliggjør en hva den systematiske litteraturstudien handler om og det skaper klarhet i hvilke spørsmål som skal besvares. På denne måten kan en bygge en søkestrategi og kombinere søkeordene på en riktig måte (Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2011). Ut fra denne tabellen ser en at de viktigste søkeordene er *evnerike barn* og *sosiale og emosjonelle vansker* og synonymer og begreper som speiler slik jeg valgte å definere dem. Selv om *barn i skolealder* og *ikke-evnerike barn* er viktige stikkord i forhold til forskningsspørsmålet, tror jeg at ved å inkludere søkeord for dette så ville det gitt en for høy grad av spesifisering. Jeg valgte derfor å bruke disse emneordene som inkludering og ekskluderings kriterier.

Cooper (1998) mener at en bør foreta litteratursøk med bredest mulig konseptuelle definisjoner i tankene. Forskerne bør begynt med noen sentrale begreper, men være åpen for muligheten for at andre relevante begreper vil bli oppdaget i litteraturen. Spesielt i tidlige stadier av prosjektet. Derimot er det også viktig å være obs på at hvis en vil fange opp så

mange aktuelle referanser som mulig og samtidig unngå å få for mange irrelevante referanser, altså for lav presisjon, er det viktig å finne aktuelle emneord og tekstord som sørger for en høy grad av spesifisitet og sensitivitet/fullstendighet i søkene (Nationalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2011). Til denne masteren ble dette løst ved å begynne med helt generelle søk, nummer 1-4 i tabell 2, og deretter utvide søkene til mer spesifikke sosiale og emosjonelle problem (5-7 i tabell 2) som ble identifisert både fra litteratursøkene, men også i teorien.

Det er vanskelig å utvikle adekvate søkestrategier og det krever en god innsikt i emnet en skal undersøke, i tillegg til god kunnskap om hvordan de ulike databasene indekserer innholdet i de ulike artiklene. Derfor samarbeider forskere ofte med biblioteket når det gjelder å utarbeide søkealgoritmer. Det ble ikke anledning til et slikt samarbeid med et bibliotek, så tilegnelsen av kunnskap til å kunne gjennomføre denne studien ble ervervet ved hjelp av veiledning gitt ved EBSCOhost online og Ovid online. Jeg valgte derfor å ikke bruke avanserte søkealgoritmer, men heller gjøre søkene enkeltvis, gjennom avansert søk. Dette innbar ekstremt mye mer arbeid, da de ulike søkene gav mange og ofte helt like treff. Derimot mener jeg at dette var en bedre løsning, da jeg ikke innehar kunnskapen om hvordan å lage gode søkealgoritmer.

En annen utfordring er at all søking blir gjort i engelske databaser, noe som fører til at en må sette seg inn i hvilke oversettelser en skal bruke for å få optimale resultater. Problemet med dette er at det er så mange engelske oversettelser som er synonyme med både *evnerike barn* og *sosiale og emosjonelle vansker*. Det var flere søkeord som kom opp til vurdering. For evnerike barn kan en for eksempel bruke *gifted children*, *gifted students*, *giftedness*, *highly gifted children*, *exceptional children*, *exceptionally gifted children* og *profoundly gifted children*, i tillegg til mange flere. Slik jeg har forstått det ville søk om *gifted* også inkludere søk om *gifted children*, *gifted students*, *highly gifted children*, *exceptionally gifted children* og *profoundly gifted children* osv. Jeg valgte derfor å kun bruke søkeordene **giftedness** og **gifted**. Når det gjaldt søkeord om sosiale og emosjonelle vansker valgte jeg å bruke søkeordene **social and emotional problems** og **mental health** i håp om at dette skulle fange opp relevante studier. Jeg prøvde også søkeord som for eksempel *internalized disorders* og *physiological respons*, men det viste seg fort at dette var for snevere søkeord i kombinasjon med søkeordene for evnerike barn. Jeg valgte derfor å inkludere **depression**, **perfectionism** og **underachievement**. Disse søkeordene derimot begrenset jeg til "subject term", da jeg kun ville inkludere studier hvor disse søkeordene var en viktig del av studien. Søkeordene blir fremstilt i tabell 2.

Alle søkene ble også begrenset til å kun gjelde for fagfelleverderte (peer-reviewed) artikler de siste 10 årene (fra 2002 – 2013). De fleste tidsskrifter bruker fagfellevurdering for å bestemme om de skal publisere rapporten eller ikke. Det primære kriteriet de bruker er den metodiske kvaliteten på forskningen. De ser etter feil i metoder som kan kompromittere slutninger trukket av forskeren. De ser også etter tilstedeværelsen av tiltak mot slutningsfeil (Cooper, 1998). I tillegg til å være fagfellevurdert, ble søkene kun gjennomført i engelskspråklige artikler.

Det ble flere treff under de forskjellige variasjonene av søkeord, men dette skyldes at det ble treff på flere av de samme artiklene under forskjellige søkeordkombinasjoner. For eksempel når det ble søkt ”giftedness AND social and emotional problems” var det treff på flere av de samme studiene som da det ble søkt ”gifted children AND social and emotional problems.” I tillegg kunne artiklene vises som treff på flere databaser samtidig under samme søkeordkombinasjon.

Galvan (2006) anbefaler å lage tabeller. Dette er en viktig og hjelpsom måte å få oversikt, organisere og oppsummere funnene. En oversikt over interessante studier, sammen med hvilke søkeord og databaser det ble treff på de enkelte studiene, er derfor å finne i vedlegg 1. I tabell 2 er søkeordene som gav mest relevante og gode treff fremstilt. Disse søkeordkombinasjonene kom jeg som nevnt frem til etter å ha prøvd flere mulige kombinasjoner og et par studier ble inkludert fra andre søkeordkombinasjoner (se vedlegg 1). Tabell 2 viser også antall treff fordelt på de ulike fagdatabasene.

Tabell 2: Søkeord og treff

Søkeord		Resultater		
		Academic Search Premier	Eric	PsycINFO
1	Giftedness AND Social and emotional problems	2	4	3
2	Giftedness AND Mental health	10	4	4
3	Gifted AND Social and emotional problems	19	29	6
4	Gifted AND Mental health	59	15	37
5	Gifted AND Depression	22	5	7
6	Gifted AND Perfectionism	16	-	23
7	Gifted AND Underachievement	22	55	26

3.3 Velge ut studier

Etter at en har gjennomført det første søket etter relevante studier, ser en at det kommer et stort antall treff. Flere av disse er mest sannsynlig ikke relevante. Når en skal bestemme seg for hvilke artikler som skal brukes i den systematiske litteraturstudien begynner en med å lese abstraktet og vurdere det en leser der opp mot forskningsspørsmålet (Fink, 2010). Er selve sammendraget relevant eller ikke? Det en gjør da er å velge de studiene som kan relateres til temaet, mens de andre velges bort (Gall et al., 2003). Når dette arbeidet er gjennomført, vil en sitte igjen med et mindre antall interessante studier og en kan da begynne å laste ned og bestille artikler for så å lese dem i full tekst. I forbindelse med denne masteren satt jeg igjen med 35 studier (vedlegg 1) etter første screening, og disse ble lest i full tekst og overført til EndNote biblioteket. Ved gjennomlesingen av disse 35 gjenværende studiene viste det seg at enda flere studier ikke var relevante for masterens tema og når jeg var ferdig med denne prosessen satt jeg igjen med 10 studier (tabell 3). Disse vil bli gjennomgått i resultatdelen av denne masteren (Kap. 4).

3.4 Vurdere studiens metodiske kvalitet

Reliabilitet og validitet er sentrale begreper i kvalitetssikringen av vitenskapelige undersøkelser (Ringdal, 2001). Som den tredje fasen i litteraturstudien bør en vurdere de inkluderte studienes vitenskapelige kvalitet, reliabilitet og validitet for å finne ut i hvilken grad en kan stole på resultatene (Fink, 2010; Nationalt kunnskapssenter for helsetjenesten, 2011). Men siden alle artiklene denne studien tar utgangspunkt i har blitt publisert i anerkjente fagdatabaser med strenge krav til både kvalitet, reliabilitet og validitet, i tillegg til at det kun er gjennomført søk i fagfelleverderte artikler, vurderes det ikke som nødvendig å foreta en slik vurdering av de inkluderte studiene. Spesielt med tanke på at jeg kun er en masterstudent, og det vil være vanskelig for meg å sette meg opp mot den vurderingen som allerede er blitt utført av et høyt kvalifisert personal. Under følger derfor kun en beskrivelse av denne masterens metodiske kvalitet. Jeg ser på det som nødvendig å beskrive kriterier for reliabilitet, validitet, i tillegg til bekreftbarhet, for å vise hva som er grunnlaget for denne masterens metodiske kvalitet.

3.4.1 Studiens reliabilitet (Pålitelighet)

”Vil en kritisk leser bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitvekkende måte?”
(Thagaard, 2009, p. 190).

Å vurdere reliabiliteten i en kvalitativ studie innebærer å vurdere forskningens pålitelighet (Johannessen et al., 2011; Thagaard, 2009) og er knyttet til studiens data, hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2011). Reliabiliteten i en studie styrkes ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder. Det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene skal også beskrives godt. På denne måten blir hele forskningsprosessen gjennomiktig ("transparent") og kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2009). Påliteligheten i denne masteren er forsøkt styrket ved at leseren får en åpen og detaljert fremstilling av hele forskningsprosessen. Dette har blitt gjort med å først gi en god beskrivelse av det teoretiske ståsted i Kap. 2, og i Kap. 3 beskrives forskningsdesignet og fremgangsmåten for fremskaffelse av data. I Kap. 4 blir resultatene fra datainnsamlingen gjort rede for, og i Kap. 5 analyserer og diskuteres resultatene i lys av det teoretiske rammeverket.

I en god studie skal leseren kunne skille mellom hva som er primærdata, og hva som er forskerens vurderinger. Dette innebærer at forskeren redegjør for hva som er referat fra, for eksempel, en observert hendelse og hva som er forskerens vurderinger av denne hendelsen (Thagaard, 2009). Data til denne studien er ikke hentet fra intervjuer eller observerte hendelser, men fra omfattende søk i databaser. For å vise hva som er informasjon fra studiene noteres referanser ved beskrivelser som er hentet fra datainnsamlingens resultater og teoretiske bidrag. Men refereringen til forfattere er også gjort for å følge NESH (2006) sine forskningsetiske retningslinjer om vitenskapelig redelighet, ikke plagiere og ha god henvisningsskikk §26-28. Mine tolkninger av materialet vil også formuleres annerledes. Slik at leseren skal forstå at det er mine vurderinger og tolkninger som blir beskrevet.

Reliabiliteten kan også styrkes ved at flere forskere deltar på prosjektet (Thagaard, 2009). I forbindelse med denne masteren er det kun jeg som har foretatt studiene, men med hjelp fra veileder. Veilederen har vurdert fremgangsmåten og resultatene underveis, i tillegg til å gi veiledning angående avgjørende beslutninger i forskningsprosessen.

3.4.2 Studiens validitet (Gyldighet)

Validiteten av en studie er knyttet til tolkningen av data og handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til. Validiteten av en studie kan vurderes med henblikk på spørsmålet om de tolkningene en kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2009). I forskningslitteraturen skilles det mellom flere typer validitet, blant annet intern validitet og ekstern validitet. Derimot når det er snakk om

kvalitativ forskning mener Johannessen et al. (2011) at bedre begreper for intern validitet og ekstern validitet er henholdsvis troverdighet og overførbarhet. I kvalitativ forskning dreier intern validitet/troverdighet seg om fremgangsmåten og om de funnene en gjør på riktig måte reflektere formålet med studien og virkeligheten (Johannessen et al., 2011). Undersøker jeg i denne studien det jeg har som hensikt å undersøke? I en litteraturstudie betyr dette at validiteten avhenger av kompetansen og den kritiske fantasien til forskeren og på kvaliteten av den tilgjengelige litteraturen.

Johannessen et al. (2011) beskriver noen teknikker som øker sannsynligheten for at forskningen frambringer troverdige resultater. Det er viktig å investere god nok tid til å bli godt kjent med feltet. På denne måten kan en skille mellom relevant og ikke relevant informasjon. Det ville vært vanskelig å forstå fenomener som undersøkes hvis en ikke kjenner til konteksten. I forbindelse med denne masteren har det blitt brukt mye tid på å bli kjent med feltet, spesielt siden dette var et helt nytt emne for meg. Det hadde vært ønskelig med enda bedre tid, men gitt rammene for denne masteren var ikke dette mulig. Underveis i prosessen ble derimot mer og mer kunnskap tilegnet, noe som styrket kompetansen i å vurdere hva som er relevant og ikke relevant.

Videre vil også en metodetriangulering styrke troverdigheten. Det vil si at forskeren under feltarbeidet bruker ulike metoder, for eksempel både observasjon og intervju eller å ta utgangspunkt i flere settinger (Johannessen et al., 2011). I forbindelse med denne studien har det kun blitt brukt en metode. Men i tillegg til søk gjennom databaser etter relevant forskning, har også flere kildelister fra både inkluderte og ikke inkluderte artikler blitt studert. Dette for å se om de inkluderte studiene er brukt i andre studier og om det er blitt brukt noen som ikke kom opp i mine søk i databasene. Jeg ser på dette som en form for metodetriangulering og noe som styrker troverdigheten til denne studien.

Når det gjelder ekstern validitet foretrekker også Thagaard (2009) i likhet med Johannessen et al. (2011) å bruke begrepet overførbarhet. Dette fordi ekstern validitet dreier seg om hvordan den kunnskapen som utvikles i form av fortolkninger, forklaringer, mekanismer og begreper i en bestemt studie, kan overføres og også være gyldig, i tillegg til nyttige i andre situasjoner og fenomener (Johannessen et al., 2011; Thagaard, 2009). I forbindelse med denne studien er det liten sjans for at det kommer opp nye begreper eller mekanismer. Derimot håper jeg at mine fortolkningene kan gi et innblikk i om evnerike barn har en større risiko for å utvikle

sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn. Dermed kan denne kunnskapen overføres til andre studier og intervensjoner om evnerike barn.

3.4.3 Studiens bekreftbarhet

Når en gjennomfører en kvalitativ studie er det forventet at forskeren bringer et unikt perspektiv inn i studien, men det er viktig at funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger. Bekreftbarheten til studien skal sikre dette og er knyttet til i hvilken grad resultatene kan bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser. Dette innebærer objektivitet i forskningen og selvkritikk til egne undersøkelser og ulike muligheter som kan påvirke tolkning og tilnærming. Det som er viktig for å styrke bekreftbarheten i en studie er å legge vekt på å beskrive alle beslutninger i hele forskningsprosessen, slik at leseren kan følge og vurdere disse underveis. Det er viktig å være selvkritisk til hvordan studien er gjennomført. I tillegg til å kommentere tidligere erfaringer, fordommer og oppfatninger som kan påvirke fortolkningen og tilnærmelsen i prosjektet, og å vurdere om fortolkningene støttes av annen litteratur (Johannessen et al., 2011). I denne studien kan funnene og fortolkningene knyttes og støttes til relevant teori. I diskusjonsdelen av denne masteren, Kap. 5.4, vil jeg drøfte flere forhold som kan ha påvirket min objektivitet.

3.5 Fremstille resultatene

I følge Fink (2010) kan resultatene fra en litteraturstudie bli fremstilt deskriptivt eller ved en meta-analyse, det vil si enten kvalitativt eller statistisk. Til denne masteren vil funnene bli fremstilt deskriptivt. Når en har gått gjennom de fem stadiene i en litteraturstudie, skal en analysere og tolke resultatene i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. I en deskriptiv analyse bruker forskerne deres egen kunnskap og erfaringer til å identifisere og tolke likheter og forskjeller i litteraturens formål, metoder og funn (Fink, 2010). Siden Fink (2010) mener at en i analysen, noe som blir kalt diskusjonen i denne masteren, skal identifisere og tolke likheter og forskjeller i litteraturens *formål, metoder og funn*, vil jeg i resultatdelen av denne masteren presentere de inkluderte studiene ut fra nettopp disse elementene. Jeg har også valgt å nevne studienes begrensinger, da begrensningene bør vurderes ved tolkning av resultatene.

4.0 Resultat

Som jeg nevnte innledningsvis har jeg til denne masteren tatt utgangspunkt i to oversikter over forskning om evnerike barn og sosiale og emosjonelle vansker som tidligere er blitt publisert. Jeg vil i dette kapittelet først kort presentere disse oversiktene. Deretter vil jeg presentere en tabell med oversikten over de inkluderte studiene før jeg fremstiller dem deskriptivt. Den nyere forskningen jeg har valgt å inkludere er publisert etter at de to oversiktene ble gjennomført, og er studier jeg har vurdert som relevante for å gi ett oppdatert svar på om *evnerike barn har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn?*

4.1 Oversikt over tidligere forskning

Neihart, Maureen (1999): *The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?*

I denne litteraturstudien gjennomført i 1999, trekker Maureen Neihart frem de to kontrasterende synspunktene om psykologisk velvære for evnerike barn, 1) evnerikelse styrker motstandsdyktigheten i individer, 2) evnerikelse øker sårbarheten. Til begge disse synspunktene så finnes det både empirisk og teoretisk støtte. I følge Neihart undersøker forskere mindre og mindre sider av de evnerikes erfaringer og de benytter en rekke metoder for å evaluere virkningen av evner på barnas tilpasning. Siden det er to så motstridene meninger rundt evnerikelse og dens følger, i tillegg til så masse forskning, hadde Neihart som mål med denne litteraturstudien å markere forskningen som støtter disse kontrasterende synspunktene og foreslå måter å forene paradokset.

Neihart fant at evnerike barn er minst like godt tilpasset som de ikke-evnerike og at det ikke er noe empirisk støtte til troen om at evnerike barn opplever depresjon og selvmordstanker oftere enn andre barn. Derimot viste det seg at når sosial kompetanse ble undersøkt hos evnerike, dukket undergrupper av evnerikelse opp og de begynte å se sammenhenger mellom den sosiale mestringen og graden av evne, hvilket domene de var evnerike på eller barnets personlige egenskaper. Et eksempel på dette som hun trekker frem var at verbalt evnerike barn hadde en mer negativ sosial tilpasning enn matematisk evnerike barn og evnerike barn som rapporterte at de følte seg annerledes fra sine jevnaldrende opplevde også en negativ sosial tilpasning.

Et viktig poeng Neihart løfter frem er at det er når evnerike personer med spesifikke psykiske lidelser vurderes at empirien støtter ideen om at evnerike mennesker står i fare for problemer med emosjonell eller sosial tilpasning. Men hun sier det er viktig å bemerke seg at slike studier kun ble utført på voksne mennesker. For eksempel er det overbevisende empirisk støtte for høyere forekomst av mentale lidelser og selvmord blant kreativt evnerike forfattere og kunstnere. Men det er ingen forskning tilgjengelig for å indikere om denne forbindelsen kan eksistere blant kreativt evnerike barn, og en bør derfor ikke konkludere med at evnerike barn og unge er i faresonen før det er blitt undersøkt. Men det kan være lurt for lærere, rådgivere og foreldre å være oppmerksomme på at sårbarheten kan være assosiert med kreative talenter.

Neihart konkluderer med at intellektuelt eller akademisk evnerike barn som oppnår, og delta i spesialpedagogisk program for evnerike elever er minst like godt tilpasset og er kanskje bedre tilpasset enn sine jevnaldrende. Disse barna synes ikke å være noe mer utsatte for sosiale eller emosjonelle problemer. Det er helt klart at evnerikelse påvirker det psykiske velvære, men om utfallet er positivt eller negativt ser ut til å avhenge av type talent, tilpasset opplæring, og ens personlige egenskaper.

Versteynen, Linda (2001): *Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: What does the literature say?*

I likhet med Neihart trekker også Linda Versteynen frem i sin litteraturstudie de kontrasterende synspunktene om evnerike barns psykiske velvære. Selv om forskningen har vært opptatt av dette gjennom flere år, mener hun at tradisjonelt så har utdanningen av evnerike fokusert på deres kognitive evner og ignorert dere sosiale og emosjonelle behov. I denne litteraturstudien undersøker ikke Versteynen bare den sosiale og emosjonelle tilpasningen til evnerike barn, men også på hvilke konsekvenser forskningen på sosial og emosjonell tilpasning hos evnerike barn har for utdanningstilbudet, og tilrettelegging for de sosiale og emosjonelle behovene til evnerike barn.

Når det gjelder hvorvidt evnerike barn er bedre tilpasset eller mer mistilpasset enn andre barn, så ser Versteynen fortsatt på debatten som uløst. Også hun konkluderer med at evnerikelse påvirker de sosiale og emosjonelle utfallene hos barna, men om disse resultatene er positive eller negative ser ut til å være avhengig av type talent, pedagogisk tilpasning og personlige egenskaper. Når det gjelder forskningen på området, fant Versteynen at den har implikasjoner

for de pedagogiske bestemmelsene. Forskningen påvirker oppfatninger og beslutninger hos voksne og fagfolk når det gjelder evnerike barn og unge. En konsekvens som nevnes er at et syn på at evnerike barn er bedre tilpasset, kan føre til en oppfatning om at de ikke trenger noe hjelp med hensyn til deres sosiale og emosjonelle utvikling og at de klarer seg fint selv.

Det ser ut til at tilrettelegging for de sosiale og emosjonelle behovene til evnerike barn er viktig, fordi noen evnerike ikke har kompetanse til å takle de vanskelighetene de kan støte på. Versteynen fant også at det er viktig at vi tilbyr miljøer hvor emosjonell følsomhet kan bli oppfostret og støttet. Mange forskere hevder at det finnes en rekke strategier som er gunstig i tilrettelegging for de sosiale og emosjonelle behovene til evnerike barn, Men Versteynen avslutter med at mer forskning på området sosiale og emosjonelle justering hos evnerike barn er nødvendig, slik at lærere kan gi hensiktsmessige tilrettelegging, som spesifikt adresserer de sosiale og emosjonelle behovene.

4.2 Oversikt over inkluderte studier

Som nevnt tidligere anbefaler Galvan (2006) å lage tabeller som en hjelp til å få oversikt, organisere og oppsummere funnene. Han mener også at det kan være nyttig å inkludere en eller flere av tabellene i litteraturgjennomgang. En tabell med en oversikt over de inkluderte studiene blir derfor presentert. Denne tabellen inneholder forfatter, tittel, hvor og når studien er publisert i tillegg til en kort beskrivelse av studienes målsetting og stedet studien ble gjennomført.

Tabell 3: Oversikt over inkluderte studier

Forfatter	Tittel	Publisert hvor og når	Målsetting	Land
Vialle, Wilma ; Heaven, Patrick C. L. ; Ciarrochi, Joseph.	<i>On Being Gifted, but Sad and Misunderstood: Social, Emotional, and Academic Outcomes of Gifted Students in the Wollongong Youth Study</i>	Educational Research and Evaluation, 2007	Undersøke forholdet mellom personlighets faktorer, sosial støtte, emosjonell trivsel og akademiske prestasjoner hos evnerike barn.	Australia
Guignard, Jacques-Henri. ; Jacquet, Anne-Yvonne. ; Lubart, Todd I.	<i>Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness?</i>	PLoS ONE, 2012	Undersøke om intellektuelt evnerike barn uttrykker høyere nivåer av perfektjonisme og angst.	Frankrike

Missett, Tracy C.	<i>Exploring the Relationship Between Mood Disorders and Gifted Individuals</i>	Roeper Review, 2013	Utforske opprinnelsen og utviklingen av "mad genius theory" og beskrive vanskelighetene som oppstår når man skal vurdere den på grunn av problemer knyttet til å definere og måle de relevante vilkårene. I tillegg til å undersøke dagens vitenskapelige kunnskap om sammenhengen mellom stemningslidelser og intellektuell og / eller kreative talenter.	(Litteratur studie)
Richards, Jane. ; Encel, Jason. ; Shute, Rosalyn	<i>The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach</i>	High Ability Studies, 2003	Sammenligne den emosjonelle og atferdsmessigetilpasningen til en gruppe på 33 intellektuelt evnerike barn med en gruppe på 25 barn med gjennomsnittlig evne, ved hjelp av Behaviour Assessment System for Children.	Australia
Christopher, Mary M. ; Shewmaker, Jennifer	<i>The Relationship of Perfectionism to Affective Variables in Gifted and Highly Able Children</i>	Gifted Child Today, 2010	Utforsker perfektjonisme og dens relasjon til sosiale, emosjonelle og akademiske problem hos evnerike barn.	Texas/U.S
Mueller, Christian E.	<i>Protective Factors as Barriers to Depression in Gifted and Nongifted Adolescents</i>	Gifted Child Quarterly, 2009	Undersøke hvordan beskyttende faktorer moderere depresjon annerledes for begavede og nongifted ungdom.	U.S
Jackson, P. Susan. ; Peterson, Jean.	<i>Depressive Disorder in Highly Gifted Adolescents</i>	Journal of Secondary Gifted Education, 2003	Undersøke typen og omfanget av depressive lidelser hos evnerike barn.	(Litteratur studie)
Shechtman, Zipora. ; Silektor, Anat	<i>Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers</i>	Roeper Review, 2012	Utforske de sosiale og emosjonelle vanskelighetene hos evnerike barn, sammenlignet med ikke-evnerike barn.	Israel
Martin, Laurie T. ; Burns, Rachel M. ; Schonlau, Matthias.	<i>Mental Disorders among Gifted and Nongifted Youth: A Selected Review of the Epidemiologic Literature</i>	Gifted Child Quarterly, 2010	Synliggjøre og sammenligne resultater fra de mest metodisk grundige studiene om mentale lidelser blant evnerike og ikke-evnerike unge	(Litteratur studie)

Reis, S. M. ; Renzulli, J. S.	<i>Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities</i>	Wiley InterScience, 2004	Aktuell forskning om sosiale og emosjonelle utvikling hos evnerike elever oppsummeres og det blir gitt forslag til strategier for å forbedre disse studentene skoleopplevelser.	(Litteratur studie)
----------------------------------	---	--------------------------------	---	---------------------

4.3 Deskriptiv fremstilling av inkluderte artikler

De utvalgte studiene er blitt kategorisert etter innhold og blir presentert sammen med andre studier om samme emne. Som nevnt i kapittel 3.5 vil jeg i denne delen av masteren presentere hver studies *formål, metode, funn og begrensninger*.

4.3.1 Perfeksjonisme hos evnerike barn

Guignard, Jacquet, and Lubart (2012): *Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness?*

Formål: Denne studien undersøkte implikasjon av perfeksjonisme i intellektuell evnerikelse og dens mulige koblinger til manifestasjon av angst. Basert på litteraturen, hypoteserte forskerne at intellektuelt evnerike barn har en tendens til å vise høyere score på målinger om perfeksjonisme og at intellektuelt evnerike barn ville uttrykke mer angst enn andre barn.

Metode: Ved hjelp av 132 barns selvrappoterings, testet forskerne hypotesen sin. De brukte to kontrollgrupper. Den evnerike gruppen besto av sjetten klassinger. Den første kontroll gruppen besto av ikke-evnerike sjetten klassinger for å matche klassetrinn, mens den andre kontrollgruppen inkluderer ikke-evnerike femte klassinger for å matche utviklingsnivå. Grunnen til at de inkluderte denne kontrollgruppen var for å ta hensyn til at evnerike barn har en tendens til å være yngre enn dem de går i klasse med på grunn av akselerasjon til et høyere klassetrinn. 5. klasse kontrollgruppen tillot dem å foreta en sammenligninger med ikke-evnerike på samme alder.

Måleinstrumentene de brukte var R-CMAS (Revised Children and Adolescent Manifest Anxiety Scale) og CAPS (Children and Adolescent Perfectionism Scale). Førstnevnte er et selvrappoterings spørreskjema som brukes for å måle angst hos barn og unge fra en alder av 6-19 år. Mens CAPS er et selv-evaluerings instrument utformet for å måle perfeksjonisme og

to av dens dimensjoner: ”self-oriented” perfektjonisme (SOP)¹ og ”socially-perscribed” perfektjonisme (SPP)², hos barn i en alder av 6 – 16 år

Funn: Guignard et al. (2012) fant koblinger mellom perfektjonisme og manifestert angst, men resultatene påpekte også et paradoks: den evnerike gruppen (6.klassinger) oppnådde et høyere nivå av SOP enn kontrollgruppen i 6. klasse, men presentere det samme nivået av angst. I kontrast viste den evnerike gruppen samme grad av perfektjonisme som ikke-evnerike femte klassinger, men rapporterte et høyere angstnivå. Dermed ser samspillet mellom perfektjonisme og angst ut til å være mer komplisert enn en enkel lineær sammenheng til evnerikelse.

Begrensinger: En viktig begrensning for resultatene fra denne studien, spesielt hvis kunnskapen skal overføres til det norske skolesystemet, er at de i en fransk skole begynner på ungdomskolen i 6. klasse. Dette kan være en kilde for de høyere resultatene av angst, da endring av skolemiljøet blir sett på som en av de mest stressende (Soussignan, Koch, og Montagner, 1988 i: Guignard et al., 2012). En siste begrensing jeg vil trekke frem er at prøvene kommer fra evnerike barn som allerede er i spesielle utdanningsprogram. Dermed er disse deltakerne allerede forbundet med en form for anerkjennelse. Det er mulig at engstelig atferd er mer sannsynlig å dukke opp blant evnerike barn som fortsatt er uidentifiserte.

Christopher and Shewmaker (2010): *The Relationship of Perfectionism to Affective Variables in Gifted and Highly Able Children*

Formål: Hensikten med denne studien var å utforske perfektjonisme og forholdet mellom perfektjonisme og sosiale, emosjonelle og akademiske vansker for evnerike barn. Det ble antatt at ”socially-perscribed” perfektjonisme (SPP) ville være positivt korrelert med depresjons nivåer hos utvalget av evnerike. Forskerne satte også en hypotese om at angst nivåer hos utvalget av evnerike ville være positivt korrelert med SPP. Gitt inkonsekvens i funn vedrørende angst og perfektjonisme, spesielt i den evnerike populasjonen, ble det også en hypotese om at ”Self-Oriented” Perfektjonisme (SOP) ville være negativt korrelert med angst nivåer hos utvalget av evnerike barn.

¹ Self-oriented perfektjonisme (SOP): Tendensen til å definere høye og uoppnåelige personlige standarder for sine egne prestasjoner (Guignard et al., 2012).

² Socially-perscribed perfektjonisme (SPP): Relatert til oppfattet press fra andre for å holde en svært høy standard til prestasjoner (Guignard et al., 2012).

Metode: Denne studiene fant sted under en to ukers sommerskole for evnerike barn. Deltakerne besto av 240 barn i alderen 7 til 14 år, begge kjønn og flere etnisiteter ble representert i utvalget. Måleinstrumentene som ble brukt i denne studien var CDI (Children's Depression Inventory), R-CMAS (Revised Children and Adolescent Manifest Anxiety Scale) og CAPS (Children and Adolescent Perfectionism Scale). CDI måler symptomer på depresjon hos barn i en alder av 7 til 17 år. Mens R-CMAS er som allerede nevnt et selvrapporterings spørreskjema som brukes for å måle angst hos barn og unge fra en alder av 6-19 år. CAPS er et selv-evaluerings instrument utformet for å gi mål av en global score på perfeksjonisme og to av dens dimensjoner: SOP og SPP, hos barn i en alder av 6 – 16 år.

Funn: Christopher and Shewmaker (2010) fant at

- (a) det er en positive sammenhengen mellom depresjon og SPP hos evnerike barn
- (b) positiv korrelasjon mellom bestemte aspekter av depresjon og SPP hos evnerike barn
- (c) Det er en negative sammenhengen mellom angst og både SOP og SPP hos evnerike barn

Det positive forholdet mellom angst og SPP hos evnerike barn ble altså ikke bekreftet i denne studien.

Begrensninger: Denne studien ble gjennomført i sommermånedene, mens forsøkspersonene deltar i noe de har valgt delta i. Dette kan ha resultert i at de er mindre engstelig enn de ville vært i løpet av studieåret skoleåret når de må delta i bestemt studier og aktiviteter de ikke selv velger. En annen begrensning er at måleinstrumentet som brukes i denne studien er et selvrapporterings instrumenter, som er avhengige av at subjektet rapportere sine egne tanker og følelser. Resultatene kan være upålitelig dersom de som er involvert ikke rapportere sannheten. Dette gjelder for så vidt også for studien til Guignard et al. (2012).

4.3.2 Psykiske lidelser hos evnerike barn

Missett (2013): *Exploring the Relationship Between Mood Disorders and Gifted Individuals*

Formål: Tradisjonelt har forskere innen evnerikelse en teori om at det eksisterer en tilknytning mellom intellektuelt og/eller kreativt evnerike og stemningslidelser, men de er ofte uten data som støtter dette. Denne antatte forbindelsen blir ofte referert til som "the mad genius theory". Formålet med denne studien er tredelt. Først beskrives vanskelighetene som oppstår når man skal vurdere teorien på grunn av problemer knyttet til å definere og måle teoriens relevante

vilkår. Deretter utforskes opprinnelsen og utviklingen av teorien. Til slutt undersøker artikkelen dagens vitenskapelige kunnskap om sammenhengen mellom stemningslidelser og intellektuelt og/eller kreativt evnerike. Det er det sistnevnte formålet som er mest relevant for denne oppgaven.

Metode: Denne studien er en review studie. Forskerne beskriver den som en oppfølger til Neihart (1999) sin review, da den tar for seg nyere forskning som adresserer stemningslidelser blant individer med høy IQ og høy kreativitet.

Funn: Basert på konklusjonene trukket i empirien til denne studien, er dataene blandet på gyldigheten til "The mad genius theory" og resultatene avhenger sterkt på type evnerikelse og stemningslidelsen som blir målt. Likevel kan noen vidstrakte konklusjoner trekkes: Dataene støtter forbindelsen mellom kreativitet og stemningslidelser, og forholdet mellom høy IQ og bipolar lidelse, men derimot støtter ikke litteraturen forbindelsen mellom høy IQ og depresjon.

Begrensninger: En begrensning i denne studien er at flere av studiene som ble inkludert definerte evnerikelse og høy kreativitet forskjellig. Ingen av studiene differensierte mellom forskjellige nivåer av evnerikelse. En annen begrensning som forskerne trekker frem er at rollen den sosiokulturell påvirkningen har ikke blir vurdert. Kanskje har stemningslidelsen lite eller ikke noe i det hele tatt med de kreative evnene å gjøre, men at de får lite støtte fordi feltet er forbundet med patologi enten fordi de tiltrekker seg personer som er svært sensitive, eller fordi de kun tilbyr deprimerende karrierer.

Martin, Burns, and Schonlau (2010): *Mental Disorders among Gifted and Nongifted Youth: A Selected Review of the Epidemiologic Literature*

Formål: Gitt den pågående debatten om hvorvidt evnerikelse er forbundet med psykiske lidelser, er det et stort behov for å markere og sammenligne resultatene fra de mest metodisk grundige studiene. Martin et al. (2010) bruker et epidemiologisk perspektiv for å se på disse problemene, de fremstiller mange av utfordringene som finnes i å studere denne pasientgruppen, og presenterer resultater fra en meta-analyse som inkluderer de mest metodisk grundige studiene som sammenligner forekomst av depresjon, bipolar lidelse, angst, selvmordstanker, og ADHD mellom evnerike og ikke-evnerike barn.

Metode: Denne studien er en litteraturstudie med ni inkluderte studier publisert i løpet av de siste 25 årene (1983-2008). For å gjennomføre denne studien søkte forskerne i allerede publisert litteratur for studier som sammenligner forekomst av psykiske helseproblemer blant evnerike og ikke-evnerike barn og ungdom. De søkte i MEDLINE, PubMed, PsychInfo, ERIC, og GoogleScholar ved hjelp av følgende søkeord: ressurssterke, faglig dyktige, intellektuelt overlegne, psykisk helse, psykiske lidelser, depresjon, bipolar, angst, ADHD, oppmerksomhetssvikt, psykiatrisk tilstand, og selvmord. De undersøkte også referanselister av disse papirene og publiserte anmeldelser av litteraturen for å identifisere andre relevante studier. Basert på funnene i litteraturen, gjennomførte forfatteren en meta-analyse for depresjon og angst. Forskerne utførte også en sensitivitetsanalyse for å fastslå robustheten av konklusjonen ved å utelate en studie av gangen og undersøke effekten på konklusjonene.

Funn: Resultatene fra meta-analysen tyder på at evnerike barn viser betydelig lavere nivåer av angst, sammenlignet med ikke-evnerike jevnaldrede ($ES = -0,72$), og skiller seg ikke fra sine ikke-evnerike jevnaldrende med hensyn til depresjon eller selvmordstanker. De fant ingen studier som sammenlignet bipolar lidelse eller ADHD blant evnerike og ikke-evnerike barn (dette gjør derimot studien til Missett (2013) som er inkludert i denne masteren).

Begrensinger: Den første begrensningen i denne studien er at det ble kun identifisert et lite antall studier som sammenlignet psykiske lidelser hos evnerike og ikke-evnerike. Videre har nesten ingen oppmerksomhet blitt viet til hvordan forskjeller i definisjoner av evenrikelse eller psykiske utfall av interesse kan påvirke tolkningen og sammenligning av studier. En annen bekymring med de inkluderte studiene er at de fleste hadde svært lite utvalg størrelser, kun to hadde total utvalgsstørrelse over 150. Det er ingen nyere, store sammenligningsstudier på angst blant evnerike barn, og ingen for depresjon, bipolar lidelse, selvmordstanker, eller ADHD. Små studier har potensial til å være svake (Martin et al., 2010).

Mueller (2009): *Protective Factors as Barriers to Depression in Gifted and Nongifted Adolescents*

Formål: Hensikten med denne studien var todelt:

- (a) å undersøke likheter og forskjeller mellom evnerike og ikke-evnerike barn i deres selvrappørterte nivå av depresjon

- (b) å undersøke hvordan spesifikke beskyttende faktorer handlet til moderat depresjon hos både evnerike og ikke-evnerike barn.

Basert på tidligere funn, var det forventet at evnerike barn ville vise tilsvarende eller lavere nivåer av depresjon enn sine ikke-evnerike jevnaldrende, men på grunn av mangel på annet empirisk arbeid, ble det ikke gjort noen antagelser om hvordan de beskyttende faktorene vil fungere innenfor hver gruppe.

Metode: Deltakerne til denne studien ble valgt ut fra ”National Longitudinal Study of Adolescent Health” (Add Health). Add Health samlet både hjemme og skolebasert data fra 20 745 7. til 12.-klassinger og deres familier. Formålet med Add Helse var å undersøke hvilken rolle sosiale kontekster (f.eks familie, skole) hadde på unge menneskers helse og atferd. Dataen for Add Health ble innhentet gjennom selvrapporing ved hjelp av metoder som sikrer riktig konfidensialitet og personvern av alle deltakerne. Gruppen med evnerike og ikke-evnerike ble matchet på alder (12-19år), kjønn, familiens inntekt nivå, og etnisitet, og derfor var demografisk informasjon om disse variablene identisk med den begavede prøven.

For å utforske modererende effekt av personlig (selvbildet), familie (foreldre-familien samhörighet), og skolenivå (skole-tilhörighet) beskyttende faktorer på depressive symptomer i separate prøver av evnerike og ikke-evnerike barn, ble hierarkiske regresjonsanalyser gjennomført. De demografiske variablene som alder, kjønn, familiens inntekt nivå, og etnisitet kom inn på trinn 1 av hver analyse. Og i trinn 2, ble de tenkte beskyttende faktorer oppgitt som prediktorer for hver gruppe. Et mål av de unges depresjon fungerte som den viktigste avhengige variabel i hver analyse.

Funn: De tre viktigste funnene i denne studien var

- (a) Evnerike barn var betydelig mindre deprimert enn sine ikke-evnerike jevnaldrende
- (b) Evnerike spanske ungdommer var signifikant mer deprimert i forhold til hvite, selv i nærvær av beskyttende faktorer
- (c) for både evnerike og ikke-evnerike barn, modererte alle de beskyttende faktorene depresjon

Begrensinger: Selv om bruken av store datasett gir forskerne mange fordeler, har disse datasettene iboende begrensninger; begrensede tiltak og redusert fleksibilitet i å gjennomføre dataanalyser og andre særegenheter som stammer fra det opprinnelige designet. Når forskerne

i denne studien bruker ”Add Health”, er de begrenset i de uavhengige og avhengige variabler som kan analyseres. Dette begrenser forskere i hvilke typer spørsmål som kan bli stilt og hvilke typer relasjoner som kan utforskes. Som sådan, er resultatene fra denne studien best sett som å ha veldig sterk ekstern validitet, med resultatene som har en høy generell nytteverdi (overførbarhet, kap 3.4.2), men med begrensninger i hvilke typer relasjoner som kan bli utforsket (Mueller, 2009).

P. S. Jackson and Peterson (2003): *Depressive Disorder in Highly Gifted Adolescents*

Formål: Studien kobler svært evnerikes erfaringer med depresjon, generell informasjon om depresjon, og depresjon-relaterte fenomener som er særegne for denne gruppen, fordi de mener at evnerike er i særlig stand til å maskere symptomer på denne lidelsen.

Metode: Artikkelen utforsker alvorlig depresjon hos svært evnerike unge og forener funnene fra en fenomenologisk studie gjort av Jackson (1995 i: P. S. Jackson & Peterson, 2003), data fra kliniske register og intervjuer på Daimon Institutt for Highly Gifted og forskningslitteratur innen evnerik utdanning og psykologi.

Funn: Den fenomenologiske studien (Jackson, 1995 i: P. S. Jackson & Peterson, 2003) og kommentarer fra omfattende kliniske filer og fokusgrupper av høyt begavede ungdom avdekket flere trender. Den viktigst er kapasiteten de svært evnerike har til å maskere ulike aspekter av en depressiv lidelse.

Begrensinger: Forskerne bak denne studien nevnte ingen begrensninger. Men jeg vil gjerne nevne at denne studien ble utført blant svært evnerike barn og unge. Det nevnes ikke hvordan de definerer en svært evnerikt barn. Kan disse funnene generaliseres til alle evnerike barn og unge?

4.3.3 Andre sosiale og emosjonelle vansker

Shechtman and Silektor (2012): *Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers*

Formål: Målet med denne studien var å sammenligne sosial og emosjonell kompetanse og vansker hos evnerike barn med ikke-evnerike barn. De evnerike barna ble også sammenlignet i to pedagogiske settinger: segregerte klasser og ”pull-out” programmer. Ved å forstå forskjellene i karakteristikaene til evnerike i de to pedagogiske settingene, mente forskerne at

en kunne hjelpe med å lage unike programmer som tar opp de spesielle behovene til evnerike barn.

Metode: 974 elever i 5-12 klasse deltok i denne studien. 330 av disse elevene var plassert i segregerte klasserom for evnerike, 178 var i ”pull-out” programmer og 466 var ikke-evnerike. De målte elevenes ensomhet (Loneliness Scale), sosial kompetanse (Adolescent Inerpersonal Competence Questionnaire, ICQ), Empati (Ineterpersonal Reactivity Index, IRI) og selvtilitt (Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale-Revised).

Funn: Resultatene indikerte at evnerike barn scorer høyere på behovet for oppfyllelse, empati, akademisk selvoppfatning, og mangel på følelsmessig uro og lavere på ”self-disclosure” og fysisk selvbylde. Noen forskjeller ble funnet mellom de to pedagogiske settingene for evnerike barn, men denne delen av studien blir ikke fokus i denne masteren. Konklusjonen er at evnerike barn skiller seg fra ikke-evnerike barn bare på noen av de sosiale-emosjonelle variabler undersøkt, hovedsakelig likt som de ikke-evnerike eller til det bedre.

Begrensinger: Selv om slike variabler som ble brukt i denne studien ofte blir målt ved hjelp av selvrappotering, nevner forfatterne at selv-rappoterings data er subjektive av natur og kan derfor være noe misledende, spesielt når negative karakteristika er vurdert.

Vialle, Heaven, and Ciarrochi (2007): *On Being Gifted, but Sad and Misunderstood: Social, Emotional, and Academic Outcomes of Gifted Students in the Wollongong Youth Study*

Formål: I denne studien undersøkte forskerne forholdet mellom personlighet faktorer, sosial støtte, emosjonell velvære og akademiske prestasjoner hos evnerike unge, for å se om de fant noen forskjeller mellom evnerike og ikke-evnerike. Forskerne var også interessert i å finne ut hvilke faktorer som differensierer svært evnerike fra lavt evnerike.

Metode: I denne studien undersøkte forskerne utfallene for 65 evnerike elever, et utvalg hentet fra de første 2 årene i en 8 år lang longitudinell studie av over 950 elever. Variablene de brukte var evnerikelse (ELLA og SNAP), personlighet (flere forskjellige måleinstrumenter), selvtilitt (The Rosenberg Self-Esteem Scale), sosial støtte (Social Support Scale), lærer vurderinger (Jyvaskyla Longitudinal Study of Personality and Social Development) og akademiske prestasjoner (elevenes karakterer ble hentet inn).

Funn: Forskningen viste at sammenlignet med sine ikke-evnerike jevnaldrende så hadde de evnerike elevene signifikant høyere akademiske resultater for alle fagområder bortsett

geografi og kroppsøving. Lærere rangert de evnerike elevene som veltilpasset og med mindre sannsynlighet for å ha atferdsmessige eller emosjonelle problemer enn de ikke-evnerike elevene. De evnerike derimot rapporterte følelsen av å være mer trist og mindre fornøyd med sin sosial støtte enn sine ikke-evnerike jevnaldrende. Forskerne fant ingen signifikante forskjeller når det gjaldt selvtillit, problemorientering, eller holdninger til utdanningen blant evnerike og ikke-evnerike.

Begrensinger: Denne studien ble gjennomført i bare katolske skoler, og kan derfor ikke være representativ for evnerike elever i alle andre utdanningssettinger. Forskerne mener også at deres avhengighet av spørreundersøkelser har noen begrensinger med hensyn til å forstå individuelle forskjeller mellom de evnerike respondentene.

Reis and Renzulli (2004): *Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities*

Formål: Denne artikkelen oppsummerer dagens forskning om den sosiale og emosjonelle karakteristikken til evnerike barn, med håp om at forskere interessert i evnerike og talentfulle elever vil vurdere bruk av positiv psykologi (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Sheldon & King, 2001 i: Reis & Renzulli, 2004) for å maksimere forståelse og oppmuntring av evnerikelse hos høyt potensielle barn.

Metode: Metoden for denne studien blir ikke beskrevet annet enn at det er en oppsummering av dagens forskning på emnet. Det fortelles ingenting om hvordan forfatterene har funnet frem til de inkluderte studien og heller ikke hvilke inkludering og ekskluderingskriterier som gjaldt. Derimot fant jeg at litteraturen som er inkludert i denne studien når det diskuteres evnerikes sosiale og emosjonelle tilpasningen, består for det meste av flere kapitler fra boka: *Social and Emotional Development of Gifted Children : What Do We Know?* (Neihart, 2002b). Jeg forstår derfor den relevante delen i denne studien som en litteraturstudie av teoretiske artikler, da det er flere av kapitlene fra boka til Neihart (2002b) som bygger opp det teoretiske rammeverket for denne masteren.

Funn: Forfatteren fant at evnerike barn er generelt minst like tilpasset som ikke-evnerike barn, men de kan stå ovenfor kilder til risiko for deres sosiale og emosjonelle utvikling. Noen av problemene til evnerike barn kommer av pedagogiske miljøer som ikke er mottakelig for tempoet og nivået til de evnerike elevenes læring og tenkning. Andre problem oppstå på grunn av et lite støttende sosial, skole og/eller hjemmemiljø. Når disse problemene er

identifisert tidlig, kan skolens spesialpedagoger bidra til å løse dem og gi råd om det neste logiske skrittet for å løse problemet.

Begrensinger: Forskerne nevner ingen begrensinger for denne studien.

4.3.4 Evnerikes tilpasning

Richards, Encel, and Shute (2003): *The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach*

Formål: Siden det er en mangel på multi-dimensjonal, multi-informantiv forskning om intellektuelt evnerike barn, har forskerne i denne studien sammenlignet den emosjonelle og atferdsmessige justering av en gruppe intellektuelt evnerike elever med en matchet gruppe av elever av gjennomsnittlig evne.

Metode: Undersøkelsen ble foretatt på en privat skole med klassetrinn fra førskole til år 13. Dette er en skole for barn med alle akademiske evner. Deltakerne for studiet besto av 58 elever (35 gutter og 23 jenter) med en gjennomsnittsalder på 14 år. Disse elevene ble delt i to grupper, en for evnerike (33 elever) og den andre gruppen besto av elever med gjennomsnittlige evner (25 elever). Den emosjonelle og atferdsmessige tilpasningen ble operasjonalisert på en multi-dimensjonel måte, ved hjelp av Behaviour Assessment System for Children (BASC). Den komparativ informasjonen ble innhentet av en multi-informant tilnærming som inkluderte foreldre rangeringer, lærer rangeringer og selv-rapporter.

Funn: Resultatene i denne studien er i samsvar med tidligere empiriske forskning (f.eks Terman & Oden, 1947; Luthar et al, 1992;. Nail & Evans, 1997 i: Richards et al., 2003) som viser en positive emosjonelle og atferdsmessige tilpasning hos intellektuelt evnerike unge. Faktisk indikerte foreldre rangeringene en bedre psykososial tilpasning hos intellektuelt evnerike unge i forhold til de overordnede rangeringer hos jevnaldrende med gjennomsnittlig evne. Selv rapporterte de evnerike lavere nivåer på flere av indeksene for psykisk mistilpasning i forhold til utvalget av elever med gjennomsnittlige evner. Disse inkluderte en mer positiv holdning til lærere, færre indikatorer på depresjon og økt følelse av tilstrekkelighet. Snarere enn å være en kilde til sårbarhet, er funnene konsistente med den tolkning om at intellektuell evnerikelse er en beskyttende faktor. Funnene fra alle tre informantene uttrykker at evnerike er minst like godt tilpasset som ikke-evnerike.

Begrensinger: Forskerne trekker frem at en begrensning for denne studien var at det var mangel på samsvar mellom informantene. Noen mulige forklaringer, som ikke er gjensidig utelukkende, er at oppfatningene til informantene er forskjellige med hensyn til gitte atferd, at det er forskjeller i de unges atferd eller følelsesmessig opplevelse på tvers av innstillinger, eller at ulike innstillinger gir ulike muligheter til å observere atferden til de unge.

4.4 Oppsummering av resultatene

Som vi kan se fra disse resultatene er det fortsatt ikke enighet blant forskerne om evnerike barn faktisk har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn ikke-evnerike barn. Empirien i de inkluderte studiene støtter begge synspunktene og det ser ut til at det er like vanskelig nå som før å komme med et entydig svar på dette lenge diskuterte spørsmålet. Hele 4 av de inkluderte studiene undersøker evnerikelse og psykiske lidelser, 2 undersøker evnerikelse og perfektjonisme, mens de resterende 4 studiene tar opp evnerikelse og andre sosiale og emosjonelle vansker og tilpasningsproblemer.

5.0 DISKUSJON

Som det ble beskrevet innledningsvis er formålet med denne masteren å finne frem til relevant forskning om evnerike barn har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn. Hensikten er å kritisk analysere aktuell og kvalitetssikret forskning knyttet til evnerike barn og sosiale og emosjonelle vansker gjennom sammendrag, klassifisering og sammenligning av tidligere forsknings studier, litteraturstudier og teoretiske artikler. For å finne frem til den relevante forskningen har det blitt gjennomført søk i ulike databaser, hvor 10 studier ble trukket frem som relevante for formålet med denne studien. Disse studiene vil i denne delen av masteren bli satt opp mot hverandre og diskutert, da de undersøker forskjellige områder av evnerikes psykologiske respons og gir forskjellige konklusjoner. Jeg vil også diskutere tilrettelegging av læringsmiljøet som intervensjon, før jeg kommer med en konklusjon på masterens forskningsspørsmål og foreslår videre forskning på området. Jeg ser det også som nødvendig å kommentere denne masterens metodiske begrensinger, og vil derfor gjøre dette helt til slutt.

5.1 Forskning om evnerike barns sosiale og emosjonelle vansker

Noe av empirien i de inkluderte studiene støtter synet om at evnerike barn er mindre sårbare og bedre tilpasset enn sine ikke-evnerike jevnaldrende. Annen empiri støtter synet om at evnerike barn faktisk er mer sårbare og er mindre tilpasset enn sine ikke-evnerike jevnaldrende. Forskerne har undersøkt forskjellige aspekter ved den psykologiske responsen til evnerike barn og funnet at evnerike barn ikke har en større risiko for å utvikle depresjon, har en bedre psykososial tilpasning og mindre angst (Martin et al., 2010; Missett, 2013; Mueller, 2009; Reis & Renzulli, 2004; Richards et al., 2003; Shechtman & Silektor, 2012; Vialle et al., 2007), men også at de er mer sårbare for bipolare lidelser, perfeksjonismen linkes til depresjon, at de kan skjule depresjonen og at de selv føler seg triste og mindre fornøyd med den sosiale støtten (Christopher & Shewmaker, 2010; P. S. Jackson & Peterson, 2003; Mueller, 2009; Vialle et al., 2007).

Når det kommer til om evnerike barn er mer sårbare for depresjoner enn andre barn så mener Neihart (1999) at dette ikke er tilfelle. I følge henne har alle empiriske studier som undersøker depresjon blant evnerike barn funnet at evnerike viser like eller lavere nivåer av depresjon enn sine ikke-evnerike jevnaldrende. Resultatene fra noen av de inkluderte studiene i denne masteren støtter også dette synspunktet (Martin et al., 2010; Missett, 2013; Mueller, 2009).

Derimot fant P. S. Jackson and Peterson (2003) at de evnerike barna har en kapasitet til å skjule ulike aspekter ved en depressiv lidelse. Deres dype følsomhet, skam og følelse av svikt for sin manglende evne til å finne kilden og kuren for depresjonen, motiverer dette maskerings fenomenet. Et behov for å beskytte andre fra deres tilstand og en frykt for at det ikke vil være lett å forklare eller for andre å forstå tilstanden, gjorde at de følte seg enda mer unormale (P. S. Jackson & Peterson, 2003). Siden empirien i studien til Missett (2013), og flere av de inkluderte studiene i litteraturstudiene til Mueller (2009) og Martin et al. (2010) var basert på selvrapporing, forstår jeg det slik som at denne informasjonen er subjektiv, basert på ærlighet og kan være misledende. Hvis de evnerike barna vil skjule sin depresjon da den oppleves som noe negativt, kan de oppgi feil informasjon.

Selv om ingen studier har empiri som støtter at det er en forbindelse mellom evnerikelse og depresjon, er det i følge Neihart (1999) overbevisende bevis for høyere forekomst av stemningslidelser og selvmord blant kreativt evnerike forfattere og billedkunstnere. Missett (2013) fant også i sin litteraturstudie at det var en forbindelse mellom kreativ evnerikelse og stemningslidelser. Det ser derfor ut til å være psykologiske risikoer forbundet med kreativt evnerike voksne og Reis and Renzulli (2004) mener at disse evnerike har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker og utgjør derfor en gruppe evnerike elever med spesielle behov. Derimot fant ikke Neihart (1999) noen forskning for å indikere om denne sammenhengen kunne eksistere blant kreativt evnerike barn. Hun mente at slik forskning var nødvendig før en kunne konkludere med at kreativt eller kunstnerisk evnerike barn er i faresonen for sosiale eller emosjonelle problemer. I studien til Missett (2013) nevnes det ikke om resultatene gjelder for barn eller voksne, der henvises det kun til individer. Men uansett om dette gjelder for barn eller ikke kan det være lurt for lærere, rådgivere og foreldre til evnerike barn å være oppmerksom på at sårbarheten kan være assosiert med kreativ evnerikelse (Neihart, 1999). Derimot er det flere teoretikere som mener at en bør vurdere den sosiokulturelle støtten og innflytelsen den har på "kunst" når man skal evaluerer forholdet mellom kreativitet og mentale sykdommer. Til dette trekker Csikszentmihalyi (1999 i: Missett, 2013) frem at noen felt, de som i enkelte kulturer får liten støtte, er forbundet med patologi enten fordi de tiltrekker seg personer som er svært sensitiv eller fordi de kun tilbyr hva Csikszentmihalyi beskriver som deprimerende karrierer. Det kan altså ha lite eller ingenting å si om kreativitet, og alt å si om den sosiokulturelle støtten og innflytelsen barnet eller den voksne får.

Evnerike barn er ofte svært sensitive og emosjonelt intense (Fonseca, 2010; O'Connor, 2002; Piechowski, 1999; Sword, 2001). Denne emosjonelle sensitiviteten og overintensiteten kan ha negative konsekvenser på det daglige livet til det evnerike barnet og kan føre til signifikante emosjonelle problemer (Fonseca, 2010) og kan være med på å forklare flere problemer som både evnerike barn og voksne møter (Reis & Renzulli, 2004). I følge Sword (2001) opplever de evnerike barna verden annerledes på grunn av denne sensitiviteten og intensiteten. De opplever verden mer levende, absorberende, gjennomtrengende og kompleks. Kanskje det er nettopp på grunn av denne måten å oppleve verden på at de kreativt evnerike som er svært sensitive og intense tiltrekkes feltene som Csikszentmihalyi (1999 i: Missett, 2013) nevnte. Og dette da, i en kombinasjon med kulturens innflytelse og støtte, gjør at disse opplever mer psykiske lidelser og emosjonelle problemer? Dette er ikke noe som er testet i noen studier, så jeg skal ikke påstå det. Men jeg mener dette er noe som kan være viktig å tenke over. Og spesielt viktig vil det være å ta vare på de evnerike barna som ikke ser ut til å takle utfordringene deres sensitivitet og overintensitet bringer med seg.

I tillegg til å støtte funnene om at intellektuell evnerikelse ikke har en forbindelse med depresjon og at kreativ evnerikelse har en forbindelse med stemningslidelser, fant også Missett (2013) at intellektuelt evnerikelse hadde en forbindelse med bipolar lidelse. Dette kan tyde på at evnerikes sårbarhet for depresjon og andre mentale lidelser er avhengig av typen evnerikelse og stemningslidelse som blir målt. En kan derfor ikke anta at mentale lidelser og evnerikelse nødvendigvis er knyttet til hverandre uten å være klar på hvilken type stemningslidelse og hvilken form for evnerikelse det er snakk om (Missett, 2013). Dette funnet støtter et av de viktige poengene i studien til Neihart (1999) om at det er først når evnerike personer med spesifikke psykiske lidelser vurderes at empirien støtter ideen om at evnerike mennesker står i fare for problemer med emosjonell eller sosial tilpasning.

Perfeksjonisme er en vanlig psykologisk respons som kan påvirke mange evnerike barn som kan gi både svært negative eller svært positive resultater, både når det gjelder prestasjoner og psykologisk velvære. Perfeksjonisme kan føre til utholdenhet, noe som fører til suksess, men en usunn, urealistisk form for perfeksjonisme kan føre til unngåelse, angst og nederlag (Reis & Renzulli, 2004; Schuler, 2002). For eksempel fant Christopher and Shewmaker (2010) at evnerike barn som viste en tendens til "socially-prescribed" perfeksjonisme også viste tegn til depresjon, som vanskeligheter med å oppleve glede, tap av energi, søvn problemer, appetitt problemer og isolasjon. Dette kan tyde på at forventningene om perfeksjon kan lede til depresjon hos evnerike barn. Derimot mener Neihart (1999) at en bør være forsiktige med å

hevde noe basert på syllogismer. Selv om a fører til b og b fører til c , trenger ikke det bety at a fører til c . Så selv om evnerike ofte er perfeksjonister (Porter, 1999; Schuler, 2002) og perfeksjonisme kan føre til depresjon, trenger ikke det bety at evnerikelse nødvendigvis fører til depresjon. Derimot mener jeg at dette kan gjøre de evnerike barna mer sårbare, da de ofte har perfeksjonistiske tendenser. Siden det i studien viste seg at det var ”socially-percribed” perfeksjonister som viste tegn til depresjon, bør lærere og foreldre være bevisst på dette, og ikke forventer for mye av de evnerike barna da det er forventningene om perfeksjon som kan lede til at barna blir mer deprimerte (Christopher & Shewmaker, 2010).

Guignard et al. (2012) fant i sin studie en koblinger mellom perfeksjonisme og manifestert angst, men dette samspillet så ikke ut til å være en enkel linær sammenheng til evnerikelse. Dette fordi resultatene påpekte et paradoks: den evnerike gruppen med 6.klassinger oppnådde et høyere nivå av ”self-oriented” perfeksjonisme enn kontrollgruppen i 6. klasse, men presentere det samme nivået av angst som dem. I kontrast viste den evnerike gruppen samme grad av perfeksjonisme som ikke-evnerike 5.klassinger, men rapporterte et lavere nivåer av angst. Grunnen til at evnerike barn i 6. klasse viste høyere nivåer av angst i denne studien kan ha en forbindelse med at utvalget gikk i en fransk skole. I Frankrike begynner elevene på ungdomskolen i 6. klasse. Dette kan ha ført til at elevene i 6. klasse rapporterte høyere nivåer av angst enn elevene som gikk i 5. klasse, da endring av skolemiljøet blir sett på som en av de mest stressende (Soussignan, Koch, og Montagner, 1988 i: Guignard et al., 2012), og derfor kan det hende at det heller er en korrelasjon mellom endring av skolemiljøet og nivåer av angst enn en korrelasjon mellom perfeksjonisme og angst hos evnerike. Christopher and Shewmaker (2010) kunne heller ikke bekrefte en positiv sammenheng mellom angst og perfeksjonisme. Derimot hadde deres studie også en viktig begrensing. Som nevnt ble studien gjennomført i sommermånedene, mens forsøkspersonene deltar i noe de har valgt delta i. Dette kan ha resultert i at de er mindre engstelig enn de ville vært i løpet av skoleåret når de må delta i bestemt studier og aktiviteter de ikke selv velger.

Som jeg allerede har nevnt mener noen forskere at evnerike barn er bedre tilpasset, noe som betyr at de fleste evnerike elevene ikke står overfor noen mer sosiale og emosjonelle problemer enn andre elever (Reis & Renzulli, 2004), mens andre mener at de ikke er det. I følge studien til Richards et al. (2003) viser funnene at intellektuelt evnerike har en positiv emosjonelle og atferdsmessig tilpasning. Selvrapporeringen fra foreldre tyder på at intellektuelt evnerike er bedre psykososialt tilpasset enn hva selvrapporeringen fra foreldrene til ikke-evnerike jevnaldrende viser. I denne studien viste også rapportertene fra de evnerike

barna at de hadde en mer positiv holdning til lærerne, færre indikatorer på depresjon, en høyere følelse av tilstrekkelighet og høyere nivåer av selvstendighet enn hva de ikke-evnerike barna rapporterte. Funnene i denne studien tyder på at snarere enn å være en kilde til sårbarhet så er funnene er konsistente med tolkning om at intellektuell evnerikelse er en beskyttende faktor for sosiale og emosjonelle vansker. I likhet med studien til Richards et al. (2003), rapporterte også de voksne i studien til Vialle et al. (2007) at i de evnerike barna var bedre tilpasset og at det var mindre sannsynlig at de hadde atferdsmessige og emosjonelle problemer enn deres ikke-evnerike jevnaldrende. Forskjellen var at det i denne studien ikke var foreldrene som rapporterte dette, men lærerne. Derimot rapporterte de evnerike elevene i studien til Vialle et al. (2007) høyere nivåer av tristhet, isolasjon og var mindre fornøyde med den sosiale støtten enn deres ikke-evnerike jevnaldrende rapporterte. Siden lærerne i denne studien ikke fanget opp disse problemene, tyder det på at de sosiale og emosjonelle problemene ikke var seriøse nok. Men i følge Vialle et al. (2007) kan disse problemene være forløpere til mer alvorlige sosiale og emosjonelle problemer etter hvert som de blir eldre. Forskning på evnerike barn har vist at angst og isolasjon blir mer intens mens de går gjennom ungdomskolen (Assouline & Colangelo, 2006 i: Vialle et al., 2007). Slik jeg forstår det tyder derfor dataen fra studien til Vialle et al. (2007) på at noen evnerike faktisk har en risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker hvis en ikke tar tak i problemene tidlig. Studiene til Richards et al. (2003) og Vialle et al. (2007) gir to helt forskjellige konklusjoner og det bør også nevnes at utvalget i studien til Vialle et al. (2007) var elever fra kun katolske skoler, en kan derfor ikke generalisere funnene til å gjelde for alle utdanningssettinger. Men selv om funnene ikke kan generaliseres uttrykker de viktigheten av at lærere og pedagoger er sensitive til den sosiale og emosjonelle tilstanden og muligheten for at evnerike barn faktisk er sårbare for sosial og emosjonelle problem (Vialle et al., 2007). Og selv om de evnerike barna kanskje er bedre tilpasset så står de faktisk ofte overfor en rekke situasjoner som, ikke unikt for dem, utgjør kilder til risiko for deres sosiale og emosjonelle utvikling hvis deres behov ikke blir møtt (Reis & Renzulli, 2004).

Underytelse blir ansett som en av de mest gjennomgripende problemene som påvirker evnerike elever (Reis & McCoach, 2000, 2002 i: Reis & Renzulli, 2004). Som nevnt i teoridelen kan det være flere grunnene til at evnerike barn underytter og dessverre er underytelse vanskelig å reversere og ofte et problem som vedvarer inn i voksenlivet. Det er ikke lett og oppdage underytelse blant evnerike barn og mest sannsynlig er det flere mørke tall. Dette kan være fordi i noen klasserom så presterer de evnerike på et nivå som er langt

lavere enn deres evner og potensiale, men siden de ofte gjør det bedre enn de fleste andre blir denne underytelsen oversett av lærerne (Vialle et al., 2007). Jeg vil påstå at det er lettere å oppdage underytelse blant elever som gjør det dårligere enn gjennomsnittet, enn hos dem som ofte kan gjøre det langt bedre. Spesielt hvis lærerne ikke er bevisst på at evnerike faktisk kan underyte selv om de gjør det spesielt bra. Dette kan føre til at det kun er ekstreme tilfeller underytelser blant evnerike som blir identifisert (Reis & McCoach, 2002). Selv om underytelsen foregår på et høyere nivå enn blant andre barn, kan de evnerike barna som underyter få like alvorlige konsekvenser som for alle andre barn hvis de ikke får tilpasset opplæringen (Idsøe & Skogen, 2011).

Reis and Renzulli (2004) fant at problemer som stammer fra de evnerikes faglige utvikling i forhold til den faglige utviklingen til jevnaldrende og fra ujevnheter i deres utvikling, var et område som utgjorde en risiko for den sosiale og emosjonelle utvikling til de evnerike barna. Med dette mener de at evnerike barn står overfor sosiale og emosjonelle problemer som stammer fra deres akademiske avansement i forhold til ikke-evnerike. Dette gjør at de virker annerledes i skole og/eller i sosiale grupper, noe som kan gjøre at de vil skjule sin evnerikelse. Som det ble beskrevet i teoridelen, er dette noe som er spesielt vanlig blant evnerike jenter. I følge Reis and Renzulli (2004) kan situasjonen bli enda mer vanskelig for de evnerike som er ekstremt talentfull og som har få likemenn. På grunn av deres unike karakteristika kan de kan bli mindre sosialt flinke, mer innadvendt og mer ensomme, da de ikke fungerer sammen med, eller trivs i lag med ikke-evnerike jevnaldrende.

Reis and Renzulli (2004) mener at det finnes grupper evnerike elever med spesielle behov, som for eksempel kreativt evnerike og dobbelteksepsjonelle. Disse mener Reis and Renzulli (2004) sto i en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Evnerike elever med lærevansker er ofte misforstått fordi deres evnerikelse kan maskere funksjonshemmingene og deres funksjonshemninger kan kamuflere evnerikelsen. De kan betraktes som late fordi, mens de er enestående i enkelte områder, for eksempel verbale ferdigheter, kan de ha problemer med å produsere høy kvalitet på det skriftlige arbeidet (Baum, Owen, & Dixon, 1991; Reis, Neu, & McGuire, 1995 ; Olenchak & Reis, 2002 i: Reis & Renzulli, 2004). Selv de som er identifisert som dobbelteksepsjonelle kan de ha problemer når det kommer til sosial tilpasning. Dette fordi i programmer for evnerike elever, er det mindre toleranse for deres vanskeligheter med å fullføre oppgaver på en effektiv. For eksempel vil evnerike barn med AD/HD være i faresonen for vanskeligheter med den sosiale og emosjonelle tilpasningen (Moon, 2002 i: Reis & Renzulli, 2004).

Selv om det i flere studier ble konkludert med at de evnerike ikke var mer utsatt for sosiale og emosjonelle vansker når målt på forskjellige områder, trenger ikke dette bety at evnerike ikke er sårbare. Shechtman and Silektor (2012) mener at dette kun indikerer at evnerike barn ikke har færre eller mer vanskeligheter enn ikke-evnerike barn på de fleste variabler. Evnerike og ikke-evnerike barn er altså mer like enn ulike når det kommer til sårbarheten for sosiale og emosjonelle vansker (Vialle et al., 2007). Derimot når det kommer til de akademiske og/eller kreative evnene, i tillegg til flere unike personlighetsfaktorer skiller evnerike seg fra de ikke-evnerike og det er det som utgjør en kilde til risiko for deres sosiale og emosjonelle utvikling hvis deres behov ikke er oppfylt (Neihart, 2002b; Reis & Renzulli, 2004). Selv om de er ganske like ikke-evnerike når det kommer til den sosiale og emosjonelle tilpasningen, må en huske på at det også er flere ikke-evnerike som også er ikke godt tilpasset (Shechtman & Silektor, 2012; Vialle et al., 2007). Derfor trenger de evnerike barna, akkurat som de ikke-evnerike barn, at deres vanskeligheter blir adressert (Shechtman & Silektor, 2012). På grunn av de fremtidige mulighetene for evnerike barn, mener også Shechtman and Silektor (2012) at det er verdt å investere i dem for å unngå problemer som kan begrense bruken av deres høye potensiale.

5.2 Tilrettelegging av læringsmiljøet

Som vi nå har sett er det fortsatt vanskelig å gi et entydig svar på om evnerike barn har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn, og i likhet med hva Neihart (1999) konkluderte med så tyder empirien fortsatt på at evnerikelse påvirker det psykiske velvære, men om utfallet er positivt eller negativt ser ut til å avhenge av type talent, de personlige egenskapene og graden de evnerike får av tilpasset opplæring. Som nevnt i teoridelen er gruppen med evnerike barn like mangfoldig som hvilken som helt annen gruppe og det er ikke slik at evnerike barn utgjør en homogen gruppe med samme karakteristika. Evnerikelse kan oppstå på en rekke områder og graden av evner varierer (Porter, 1999). Alle barna, enten de er evnerike eller ikke må betraktes i sin helhet. Det er først på grunnlag av et slikt helhetsbilde at det kan utvikles en tilrettelagt opplæring og støttekonsept for den enkelte eleven (Mönks & Ypenburg, 2008). I den norske lærer- og spesialpedagogiske utdanningen fokuseres mye av undervisningen på identifisering, tilrettelegging og pedagogiske opplegg for elever som presterer gjennomsnittlig eller under gjennomsnittet, da en rådende tankegang er at de evnerike barna klarer seg selv (Idsøe & Skogen, 2011). Men vurderes de evnerike barnas mentale og sosiale evner så vel som emosjoner, motivasjon og opplevelsen av sosiale

relasjoner, vil det være tydelig at de trenger tilpasset opplæringen, og kanskje også spesialundervisning.

Flere av studien som ble inkludert i denne masteren, hadde et utvalg fra elever som allerede var plassert i programmer for evnerike elever. Etter min mening har dette helt klart påvirket resultatene. I Norge ser det ut til at de evnerike barna ikke får den tilpassede opplæringen de har krav på (Idsøe & Skogen, 2011), og slik jeg forstår det kan dette føre til at de evnerike barna har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Dette tør jeg påstå på grunnlag av Neihart (1999) sin konklusjon om at evnerike barn som delta i spesialpedagogisk program for evnerike elever er minst like godt tilpasset og kanskje bedre tilpasset enn sine jevnaldrende. Men hva da med de som ikke blir identifisert som evnerike, ikke deltar i slike programmer eller blir oversett i skolen? Er disse evnerike barna mer sårbare for sosiale og emosjonelle vansker, enn ikke-evnerike jevnaldrede eller evnerike i spesialpedagogiske programmer? Flere av de inkluderte studien i denne masteren vektlegger viktigheten av et godt tilrettelagt undervisningsopplegg for de evnerike barna og viktigheten av et lærerne forstår de evnerikes sosiale og emosjonelle karakteristika (Christopher & Shewmaker, 2010; P. S. Jackson & Peterson, 2003; Mueller, 2009; Reis & Renzulli, 2004; Shechtman & Silektor, 2012; Vialle et al., 2007).

Resultatene i studien til Mueller (2009) og tyder på at sosial støtte i hjemmet og på skolen kan spille en viktig rolle i å redusere problemer og samtidig øke fleksibilitet for både evnerike og ikke-evnerike. Støtte fra familie, venner, lærere og andre voksne kan hjelpe både evnerike og ikke-evnerike til å takle stress på en måte som reduserer sårbarheten for psykososiale og miljømessige risikofaktorer. Det er på tide, som Ford (1994 i: Mueller, 2009) har foreslått, at lærere og forskere tar betydelige skritt for å styrke linken mellom familie, skole og samfunnet for å gi tilstrekkelig sosial støtte i mange sammenhenger hvor både evnerike og ikke-evnerike bruker tiden sin. I følge Mönks and Ypenburg (2008) Flerfaktormodell er det det sosiale miljøet elevene befinner seg i som i vesentlig grad bidrar til å realisere deres potensialet og fremmer eller hemmer deres sosiale og emosjonelle utvikling.

I studien til Missett (2013) ble et sosiokulturelt perspektiv trukket frem som viktig når en skal vurdere vanskelighetene til evnerike barn. I modellen til Lazarus et al. (2006) er også miljømessige forhold vektlagt. Dette inkluderer de kulturelle forholdene, altså hva som blir verdsatt og vektlagt i læringsmiljøet, og de strukturelle forholdene, som tilgangen barnet har på sosial støtte, krav og autonomi. Slik jeg har forstått denne modellen og poengene i studien

til Missett (2013) blir det da viktig å legge til rette for at de miljømessige forholdene fremmer den sosiale og emosjonelle utviklingen, men også for å fremme til valg av positive mestringsstrategier som kan gjøre at de takler stress bedre. For eksempel viste funnene i studiene til Reis and Renzulli (2004) og P. S. Jackson and Peterson (2003) at noen evnerike barn velger lite hensiktsmessige mestringsstrategier som å skjule sin evnerikelse eller sin depresjon. Jeg mener og tror at hvis de evnerike barna befinner seg i et trygt og godt miljø, hvor de har tilgang til mye støtte fra både lærere og jevnaldrede vil det være letter for dem å godta at de ikke er som alle andre og tåre å fortelle om sin depresjon. Istedenfor å skjule det og kanskje ende opp med å bli isolert fra de andre.

Nyere forskning at lærere sjelden kan møte behovene til evnerike barn på en tilstrekkelig måte i vanlige klasserom med klassekamerater på deres alder (Archambault et al, 1992;.. Westberg et al, 1992 i: Reis and Renzulli, 2004). I følge Reis and Renzulli (2004) er det veldig uheldig at denne mangelen på kunnskap eksisterer, da det finnes mange strategier som kan brukes for å gjøre klasserommet mer utfordrende og utviklingsmessig passende for evnerike elever samtidig som det blir en bedre utdanning for alle barn. Siden lærerne sjelden kan møte behovene til evnerike i vanlige klasserom og siden noen evnerike barna så tidlig som i barneskolen lærer å skjule sine evner for å bli mindre ulik de andre, fant Reis and Renzulli (2004) at det kan også være hensiktsmessig å plassere evnerike barn i spesialpedagogiske programmer eller la dem begynne i et høyere klassetrinn. Dette øker sjansen for at de evnerike kan finne intellektuelle jevnaldrende, noe som generelt fører til mindre press for å bli som andre og gir en større frihet til å utvikle potensialet. Dette gjelder spesielt for de ekstremt evnerike, da situasjonen kan bli enda mer vanskelig for dem siden de har enda færre likemenn og ofte er mindre sosialt flinke (Neihart, 2002 i: Reis & Renzulli, 2004).

5.3 Konklusjon og forslag til videre forskning

Formålet med denne studien var å oppsummere forskningen om evnerike barn fra de siste ti årene, for å se om jeg kunne gi en ny konklusjon på den stadige debatten om evnerike barn er mer sårbare for sosiale og emosjonelle vansker. Evnerike barn er et emnet det har vært lite fokus på i norske skoler, lærer og pedagogiske utdanninger og i norsk forskning. Derimot viser det seg at evnerike barn har flere unike karakteristika og vanlig psykologiske responser, som asynkron utvikling, emosjonell sensitivitet og intensitet, perfeksjonisme, underyting og depresjon som kan gjøre at de er mer sårbare og har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Evnerike barn har i likhet med alle andre barn krav på oppfølging, støtte

og utfordringer, noe som er vanskelig hvis lærere og pedagoger ikke kjenner til kjennetegnene som kan identifisere dem og ikke har nok kunnskap og kompetanse til å legge til rette for et læringsmiljø som fremmer deres psykososiale velvære og akademiske potensialet.

Om evnerike barn har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn, kan jeg dessverre ikke gi et entydig svar på da forskningen jeg har samlet inn, samsvarer med tidligere forskning på området. Det er fortsatt to rådende meninger, noe som gjør det vanskelig å gi et entydig svar på problemstillingen. Noen forskere mener at evnerike barn er bedre tilpasset noe som betyr at de fleste evnerike elevene ikke står overfor mer sosiale og emosjonelle problemer enn andre elever, mens andre mener at de ikke er det og dermed står ovenfor mer sosiale og emosjonelle problem. I denne studien var ikke fokuset om de evnerike barna hadde mer sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn, men om de sto i en større risiko. Når dette ble undersøkt, ser det ut til at de ofte står ovenfor situasjoner som gjør dem mer sårbare for sosiale og emosjonelle problem hvis deres behov ikke blir møtt. Disse situasjonene er ikke unike for dem, men på grunn av deres unike egenskaper og psykologiske responser kan de evnerike barna være mer sårbare. Derimot fant jeg også at egenskapene i enkelte tilfeller kan fungere som barrierer. Funnene i denne studien støtter derfor konklusjonene i de to litteraturstudiene denne masteren bygger på (Neihart, 1999; Versteynen, 2001): evnerikelse påvirker det psykiske velvære, men om utfallet er positivt eller negativt ser ut til å avhenge av **type talent, tilpasset opplæring, og ens personlige egenskaper**. Evnerike barn ser altså ut til ha en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle problem i noen tilfeller, og da spesielt hvis de ikke får tilrettelagt undervisning noe som kan være vanskelig i et vanlig klasserom, men om de har en større risiko *enn andre barn* kan jeg ikke bekrefte. Funnene i denne studien tyder på at evnerike barn ikke er så ulike fra ikke-evnerike barn som en skulle trodd, selv om de er evnerike og dermed har en del personlige karakteristikk som er unike for dem. Evnerike barn kan, i likhet med sine ikke-evnerike jevnaldrende, oppleve psykiske vansker og er underlagt spesifikke påkjenninger.

Jeg regner med at de fleste ønsker at evnerikelse skal påvirke det psykiske velværet til barnet på en positiv måte. Funnene i denne og tidligere studier tyder på at dette kan skjer hvis evnerike får den tilpassede opplæringen de har krav på, enten det er tilpasset opplæring i vanlig undervisning eller spesialundervisning i programmer for evnerike. Som det ble nevnt innledningsvis ser det ut til at gruppen med evnerike barn ikke får den tilpassede opplæringen de har krav på etter opplæringsloven § 1-3 som plikter skoleeierne til å arbeide for en tilrettelegging som tar sikte på å gi alle elever en opplæring som er tilpasset deres evner,

anlegg og forutsetninger. Hvis det viser seg at de evnerike barna ikke kan få et forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen, har de også rett på spesialundervisning etter § 5 (Idsøe & Skogen, 2011). Type talent og de evnerikes personlige egenskaper påvirker også det psykiske velværet og uansett hvor barnet er sårbart, er det viktig å tilpasse læringsmiljøet for de evnerikes emosjonelle og sosiale karakteristika, for å endre eller kompensere for disse sårbarhetsfaktorene (Bru, 2011).

En av de største utfordringene for fremtiden er å bidra til å gi muligheter til de evnerike barna til å realisere sitt potensial og til å fremstå som trygge, positive ledere og problemløser. Skolen spesialpedagoger kan hjelpe på mange måter å realisere denne drømmen (Reis & Renzulli, 2004) og det er viktig å hjelpe og legge til rette for at de får utviklet potensialet og for å forebygge vansker, da dette er en gruppe elever som kan bidra med mye for samfunnet (Shechtman & Silektor, 2012).

Innen forskning om evnerike barn, og da spesielt forskning på deres sosiale og emosjonelle utvikling, er det mangel på gode kvantitative undersøkelser, i tillegg til longitudinelle studier på skole og nasjonalt nivå. Flere longitudinelle studier vil kunne gi et bedre svar på om evnerike har en større risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker, da problemer som ikke virker store på barnetrinnet, kan utvikle seg til å bli større problem hvis det ikke blir tatt tak i. Det er derfor et behov for slike studier for å kunne studere følgene over tid og for å generalisere funnene, da en kvantitativ studie gir en mer empirisk presisjon.

I Norge er det gjennomført få studier om evnerike barn og deres sosiale og emosjonelle utvikling, tilpasning og vansker og her er det derfor et stor forskningsbehov. I den sammenheng har jeg derfor lyst til å nevne noen få spørsmål som dukket opp mens jeg gjennomførte denne studien og som hadde vært interessante å forske mer på: Hvordan blir evnerike barn ivaretatt i den norske skolen? Får de tilrettelagt undervisning og i hvilken grad? Har de evnerike barna særskilte opplæringsbehov? Har norske evnerike barn mer sosiale og emosjonelle vansker enn andre barn, når målt på spesifikke områder? Har norske lærere nok kunnskap om evnerike barn og kan de identifisere dem? Er evnerike barna som ikke deltar i spesialpedagogiske programmer mer sårbare for sosiale og emosjonelle vansker enn evnerike barn i spesialpedagogiske programmer? Dette er noen spørsmål som vil være nyttige å få svar på om vi vil hjelpe de evnerike barna her hjemme i Norge.

5.4 Metodiske begrensninger

Selv om det er gjort stor innsats for å ikke feilvurdere studiene, er det fortsatt mulig at enkelte artikler ble oversett, eller vurder som ikke relevant da utvalget er basert på individuell vurdering. Jeg har foretatt en utvelgelse av studier jeg antok kunne bidra til å svare på mine spørsmål. En følge av dette vil være at jeg lette etter og la vekt på beskrivelser i studienes resultater som jeg antok ville bidra til å gi best mulig svar på forskningsspørsmålet. Artikkelsamlingen kan derfor ikke anses å være helt fri for subjektivitet, og masterens resultater er kun vurderinger og svar gitt i lys av det jeg har vurdert som relevante teoretiske perspektiver og tilnærminger for dette emnet.

Slik jeg har forstått det er kvalitative vurderinger utsatt for forskernes egne subjektive tolkninger. Hvis forskeren vurderer resultatene subjektivt vil de ofte basere seg på en delvis undersøkelse av tilgjengelig litteratur, og funnene kan være unøyaktige eller falske (1994 i: Mueller, 2009). Hadde jeg for eksempel vært overbevist om at evnerike barn faktisk er utsatt for sosiale og emosjonelle vansker, kunne mine resultater blitt påvirket av dette. Det kunne ha ført til at jeg ikke vektla studier som viste det motsatte og/eller overdrev resultater som støttet det jeg mente. Slik subjektivitet ville vært en alvorlig feil for denne masteren. Men når det er sagt så har jeg gjort en stor innsats for å ikke feilvurdere resultatene. I tillegg til det, var dette et helt nytt tema for meg, noe som gjorde at jeg ikke hadde en mening om hva som var tilfelle. Det har hjulpet meg i å beholde en objektiv oppmerksomhet.

Til slutt vil jeg også nevne at siden jeg ikke hadde kompetanse til å gjennomføre søk i databasene ved å bruke kompliserte søkealgoritmer og strategier, kan det hende at enkelte studier ikke har vist seg i mine søk. En annen begrensning er at jeg kun har inkludert engelskspråklige studier. Selv om det av åpenbare grunner ikke ville vært mulig for meg (som kun kan engelsk og norsk) å inkludere søk i flere språk, bør det bemerkes at det kan ha blitt publisert ikke-engelske studier som ikke ble identifisert til denne masteren. Dernest begrenset jeg også søkene til å kun gjelde fagfelleverderte studier. Dette har helt klart ført til at flere studier, som mest sannsynlig kunne vært gode og relevante, ikke ble identifisert og inkludert i denne masteren.

LITTERATURLISTE

- Betts, G., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child quarterly*, 32(2), 248-253.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker : barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (pp. 17-36). Oslo: Universitetsforl.
- Christopher, M. M., & Shewmaker, J. (2010). The Relationship of Perfectionism to Affective Variables in Gifted and Highly Able Children. *Gifted Child Today*, 33(3), 20-30.
- Cooper, H. M. (1998). *Integrating research : a guide for literature reviews* (3rd ed. Vol. 2). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Engelstad, F., Grenness, C. E., Kalleberg, R., & Malnes, R. (1998). *Samfunn og Vitenskap* (2nd ed.). Oslo: Gyldendal Forlag.
- Fink, A. (2010). *Conducting Research Literature Reviews : From the Internet to paper* (3rd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Fonseca, C. (2010). *Emotional intensity in gifted students : Helping kids cope with explosive feelings*. Texas: Prufrock Press Inc.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research : An Introduction* (7th ed.). Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Galvan, J. (2006). *Writing Literature Reviews : a Guide for Students of The Social and Behavioral Sciences* (3rd ed.). Glendale, CA: Pycszak Publishing.
- Guignard, J. H., Jacquet, A. Y., & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness? *PLoS ONE*, 7(7), 1-6. doi: 10.1371/journal.pone.0041043
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? In R. Haugen (Ed.), *Barn og unges læringmiljø 3 : Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (Vol. 3, pp. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn : en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jackson, P. S., & Peterson, J. (2003). Depressive Disorder in Highly Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(3), 175-186.
- Jackson, S. P., Moyle, V. F., & Piechowski, M. M. (2009). Emotional life and psychoterapy of the gifted on light of Dabrowski's theory. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 437-466). Dordrecht: Springer.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4th ed.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kaufman, J. C., Kaufman, S. B., Beghetto, R. A., Burgess, S. A., & Persson, R. S. (2009). Creative Giftedness : Beginnings, Developments, and Future Promises. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 585-598). Dordrecht: Springer.
- Lazarus, R. S., Visby, M., & Folkman, S. (2006). *Stress og følelser : en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Martin, L. T., Burns, R. M., & Schonlau, M. (2010). Mental Disorders among Gifted and Nongifted Youth: A Selected Review of the Epidemiologic Literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31-41.

- Missett, T. C. (2013). Exploring the Relationship Between Mood Disorders and Gifted Individuals. *Roeper Review*, 35(1), 47-57. doi: 10.1080/02783193.2013.740602
- Mueller, C. E. (2009). Protective Factors as Barriers to Depression in Gifted and Nongifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn : en veiledning for foreldre og pedagoger* (4th ed.). Oslo: Abstrakt.
- Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten. (2011). *Slik oppsummerer vi forskning : Håndbok for Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten* (3rd Ed.). Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10.
- Neihart, M. (2002a). Gifted children and depression. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children : What Do We Know?* (pp. 93-102). Texas: Prufrock Press, Inc.
- Neihart, M. (2002b). *Social and Emotional Development of Gifted Children : What Do We Know?* (M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon Eds.). Texas: Prufrock Press, Inc.
- Neihart, M., & Olenchak, R. F. (2002). Creatively gifted children. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children : What Do We Know?* (pp. 165-176). Texas: Prufrock Press, Inc.
- Nelson, K. C. (1989). Dabrowski's theory of positive disintegration. *Advanced Development Journal*, 1(Positive disintegration), 1-14.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved from De nasjonale forskningsetiske komiteers website: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør : Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- O'Connell-Ross, P. (1993). *National Excellence : A Case for Developing America's Talent*. Washington DC: U.S. Department of Education.
- O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children : What Do We Know?* (pp. 51-60). Texas: Prufrock Press, Inc.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Piechowski, M. M. (1999). Overexcitabilities. In M.A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 1). San Diego: Academic Press.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children : a guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.
- Reis, S. M. (2002). Gifted females in elementary and secondary school. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children : What Do We Know?* (pp. 125-136). Texas: Prufrock Press, Inc.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children : What Do We Know?* (pp. 81-92). Texas: Prufrock Press, Inc.

- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities. *Psychology in the Schools, 41*(1), 119-130.
- Reis, S. M., & Sullivan, E. E. (2009). A Theory of Talent Development in Women of Accomplishment. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (pp. 487-504). Dordrecht: Springer.
- Richards, J., Encel, J., & Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies, 14*(2), 153-164.
- Rimm, S. B. (2008). *Why Bright Kids Get Poor Grades And What You Can Do About It : A Six-Step Program for Parents and Teachers* (3rd ed.). Scottsdale: Great Potential Press.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children : What Do We Know?* (pp. 71-80). Texas: Prufrock Press, Inc.
- Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. *Roeper Review, 34*(1), 63-72.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children : What Do We Know?* (pp. 31-37). Texas: Prufrock Press, Inc.
- Smutny, J. F. (1999). Gifted Girls. Retrieved from Davidson Institute for Talented Development website: http://www.davidsongifted.org/db/Articles_id_10171.aspx
- Snoek, J. E., & Engedal, K. (2008). *Psykiatri : Kunnskap, forståelse, utfordringer*. Oslo: Akribe.
- Sword, L. (2001). Emotional intensity in gifted children. Retrieved from Gifted & Creative Services website: <http://www.giftedservices.com.au/handouts/index.html>
- Sword, L. (2003a). Gifted Children: Emotionally Immature or Emotionally Intense? Retrieved from Gifted & Creative Services website: <http://www.giftedservices.com.au/handouts/index.html>
- Sword, L. (2003b). Overexcitabilities in Gifted Children. Retrieved from Gifted & Creative Services website: <http://www.giftedservices.com.au/handouts/index.html>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (3rd ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Versteynen, L. (2001). Issues in the social and emotional adjustment of gifted children: What does the literature say? *APEX, 13*(1).
- Vialle, W., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2007). On Being Gifted, but Sad and Misunderstood: Social, Emotional, and Academic Outcomes of Gifted Students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation, 13*(6), 569-586.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Oversikt over interessante studier

Forfatter	Tittel	Årstall	Søkeord	Databaser
Wellisch, M. ; Brown, J.	<i>An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children</i>	2012	Giftedness AND Social and emotional problems ; Gifted AND Social and emotional problems ; Gifted AND Social and emotional development Gifted AND Mental health ; Gifted AND Depression ; Gifted AND Underachievement	Eric ; Academic Search Premier ; PsycINFO
Christopher, M. M. ; Shewmaker, J.	<i>The Relationship of Perfectionism to Affective Variables in Gifted and Highly Able Children</i>	2010	Giftedness AND Social and emotional problems ; Gifted AND Social and emotional problems ; Gifted AND Depression	Eric
Mueller, C. E.	<i>Protective Factors as Barriers to Depression in Gifted and Nongifted Adolescents</i>	2009	Giftedness AND Social and emotional problems ; Gifted AND Social and emotional problems ; Gifted AND Mental health ; Gifted AND Depression	Eric ; Academic Search Premier ; PsycINFO
Martin, L. T. ; Burns, R. M. ; Schonlau, M.	<i>Mental Disorders among Gifted and Nongifted Youth: A Selected Review of the Epidemiologic Literature</i>	2009	Giftedness AND Social and emotional problem ; Giftedness AND Mental health ; Gifted AND Mental health ; Gifted AND Depression	Eric ; Academic Search Premier ; PsycINFO
Baudson, T. G. ; Preckel, F.	<i>Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach</i>	2013	Giftedness AND Social and emotional problems ; Gifted AND Social and emotional problems	Academic Search Premier ; PsycINFO
Corso, R. M.	<i>Practices for Enhancing Children's Social-Emotional Development and Preventing Challenging Behavior</i>	2007	Gifted AND Social and emotional problems	Eric

Peterson, J. S. ; Lorimer, M. R.	<i>Small-Group Affective Curriculum for Gifted Students: A Longitudinal Study of Teacher-Facilitators</i>	2012	Gifted AND Social and emotional problems	Eric ; Academic Search Premier
Vialle, W. ; Heaven, P. C. L. ; Ciarrochi, J.	<i>On Being Gifted, but Sad and Misunderstood: Social, Emotional, and Academic Outcomes of Gifted Students in the Wollongong Youth Study</i>	2007	Gifted AND Social and emotional problems	Eric ; Academic Search Premier ; PsycINFO
Harrison, G. E. ; Van, H. J. P.	<i>The Gifted and the Shadow of the Night: Dabrowski's Overexcitabilities and Their Correlation to Insomnia, Death Anxiety, and Fear of the Unknown</i>	2011	Gifted AND Social and emotional problems ; Gifted AND Social and emotional development	Eric
Preuss, L. J. ; Dubow, E. F.	<i>A Comparison between Intellectually Gifted and Typical Children in Their Coping Responses to a School and a Peer Stressor</i>	2005	Gifted AND Social and emotional problems	Eric ; Academic Search Premier
Chan, D. W.	<i>Adjustment Problems and Multiple Intelligences among Gifted Students in Hong Kong: The Development of the Revised Student Adjustment Problems Inventory</i>	2003	Gifted AND Social and emotional problems ; Gifted AND Social and emotional development ; Giftedness And Perfectionism	Eric
Peterson, J. S.	<i>An Argument for Proactive Attention to Affective Concerns of Gifted Adolescents</i>	2003	Gifted AND Social and emotional problems	Eric
Chan, D. W.	<i>Dimensions of Emotional Intelligence and Their Relationships With Social Coping Among Gifted Adolescents in Hong Kong</i>	2003	Gifted AND Social and emotional problems	Academic Search Premier
Pfeiffer, S. I.	<i>The Gifted: Clinical Challenges for Child Psychiatry</i>	2009	Gifted AND Social and emotional problems ; Gifted AND Mental health	Academic Search Premier ; PsycINFO
Peterson, J. S.	<i>Myth 17: Gifted and Talented Individuals Do Not Have Unique Social and Emotional Needs</i>	2009	Gifted AND Mental health ; Gifted AND Social and emotional development	Academic Search Premier
Richards, J. ; Encel, J. ; Shute, R.	<i>The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: a multi-dimensional, multi-informant approach</i>	2003	Gifted AND Mental health ; Gifted AND Depression	Eric ; Academic Search Premier

Missett, T. C.	<i>Exploring the Relationship Between Mood Disorders and Gifted Individuals</i>	2013	Gifted AND Depression	Academic Search Premier
Jackson, P. S. ; Peterson, J.	<i>Depressive Disorder in Highly Gifted Adolescents</i>	2003	Gifted AND Depression	Eric ; Academic Search Premier ; PsycINFO
Grobman, J.	<i>Underachievement in Exceptionally Gifted Adolescents and Young Adults: A Psychiatrist's View</i>	2007	Gifted AND Depression ; Gifted AND Underachievement	Eric ; Academic Search Premier ; PsycINFO
Garces-Bacsal, R. M.	<i>Socioaffective Issues and Concerns Among Gifted Filipino Children</i>	2011	Gifted AND Perfectionism	Academic Search Premier ; PsycINFO
Chan, D. W.	<i>Perfectionism and Goal Orientations Among Chinese Gifted Students in Hong Kong</i>	2009	Gifted AND Perfectionism	Academic Search Premier ; PsycINFO
Neihart, M.	<i>Achievement/Affiliation Conflicts in Gifted Adolescents</i>	2011	Gifted AND Underachievement	Eric
Hoover-Schultz, B.	<i>Gifted Underachievement: Oxymoron or Educational Enigma?</i>	2007	Gifted AND Underachievement	Eric
Seeley, K.	<i>Gifted and Talented Students at Risk</i>	2007	Gifted AND Underachievement	Eric ; Academic Search Premier
Schultz, R. A.	<i>Understanding giftedness and underachievement: At the edge of possibility</i>	2002	Gifted AND Underachievement	PsycINFO
Reis, S. M. ; Renzulli, J. S.	<i>Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities</i>	2007	Gifted AND Social and emotional problems	Eric
Shechtman, Z. ; Silektor, A.	<i>Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers</i>	2012	Gifted AND Social and emotional development	Eric ; PsycINFO
Swiatek, M. A.	<i>Social Coping among Gifted Elementary School Students.</i>	2003	Gifted AND Social and emotional development	Eric

Guldemon, H. ; Bosker, R. ; Kuyper, H. ; van der Werf, G.	<i>Do Highly Gifted Students Really Have Problems?</i>	2007	Giftedness AND Social and emotional problems ; Gifted and Social and emotional problems ; Gifted and Underachievement	Eric ; Academic Search Premier ; PsycINFO
Prieto, M. D. ; Ferrando, M.	<i>Emotional intelligence: Re-examining some preconceptions</i>	2009	Giftedness AND Social and emotional problems ; Gifted AND Social and emotional problems	PsycINFO
Guignard, Jacques-Henri. ; Jacquet, Anne-Yvonne. ; Lubart, T. I.	<i>Perfectionism and Anxiety: A Paradox in Intellectual Giftedness?</i>	2012	Giftedness AND Perfectionism	Academic Search Premier