



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Mastergrad i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Linn Folgerø Helgesen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Ella Cosmovici Idsøe

Tittel på masteroppgaven: Gjelder trivsel på skolen også for de evnerike? En retrospektiv studie om trivsel på skolen blant evnerike elever.

Engelsk tittel: Is wellbeing in school also for the gifted? A retrospective study on wellbeing in school amongst gifted children.

Emneord:
Evnerike elever
Skoletrivsel
Tilpasset opplæring
IQ
Læringsmiljø

Sidetall: 77
+ vedlegg/annet: 19

Stavanger, 15.5.2014

Innhold

Tabeller og figurer i oppgaven.....	iv
Forord.....	v
Sammendrag	vi
1. Innledning.....	1
1.1 Prosjektets relevans	4
1.2 Formål, problemstilling, forskningsspørsmål	5
1.3 Begrepsavklaring	6
1.4 Oppgavens struktur	8
2. Teori og forskning	9
2.1 Teoretiske perspektiver og forskning	11
2.2 Hvem er de evnerike barna – definisjoner og karakteristika	14
2.2.1 Underlytere – gode muligheter og lav motivasjon	20
2.2.2 Spesifikke vansker hos evnerike barn	22
2.3 Optimalt læringsmiljø for evnerike elever	27
2.3.1 Hva skal formålet med tilrettelagt undervisning for evnerike barn være?.....	39
2.4 Tilpasset opplæring i forhold til evnerike elever – hva gis det rom for i lovverket?	40
3. Metode	43
3.1 Studiens design	44
3.2 Utvalg.....	45
3.3 Måleinstrumentet	47
3.3.1 Items	48
3.4 Innhenting av data.....	50
3.4.1 Svarprosent	50
3.5 Dataanalyse.....	51
3.6 Etske problemstillinger knyttet til spørreskjema og kvantitativ metode	52
3.7 Validitet ved retrospektive studier.....	54
3.8 Studiens vitenskapelige kvalitet.....	55
4. Resultater	59
4.1 Presentasjon av tabeller	59
4.2 Oppsummering av resultater	66
5. Drøfting og diskusjon	67
5.1 Mobbing.....	67
5.2 Læring/lett å forstå.....	69

5.3	Sumskårene.....	70
6.	Konklusjon og videre implikasjoner	73
6.1	Praktiske implikasjoner for skole.....	73
6.2	Praktiske implikasjoner for videre forskning.....	75
	LITTERATUR	77
	Vedlegg.....	80

Tabeller og figurer i oppgaven

Figur 1 Bronfenbrenners systemøkologiske modell	11
Tabell 1 Karakteristika for den flinke vs den evnerike eleven	19
Tabell 2 Atferd og elevsyn/lærerholdning	20
Tabell 3 Når fikk du målt din intelligens?	25
Tabell 4. Har du opplevd trakassering fra lærer?	30
Figur 2 Maslows behovspyramide	31
Tabell 5 Gjennomsnittsskårer items fra Skolemiljøundersøkelsen	59
Tabell 6 Læring/lett å forstå, fordeling på verdier	61
Tabell 7 Test av forskjellig i gjennomsnitt for læring/lett å forstå	62
Tabell 8 Test av forskjeller i gjennomsnitt for sumskårene	63
Tabell 9 Test av forskjeller i gjennomsnitt for mobbing	64
Tabell 10 Frekvenstabell mobbing	64
Tabell 11 Når ble du utsatt for mobbing, Mensautvalget	65
Tabell 12 Antall respondenter som svarer at de har blitt mobbet daglig eller ukentlig	65
Tabell 13 Utdrag fra tabell 6	70
Tabell 14 Utdrag fra tabell 5	70

Forord

Temaet for denne masteroppgaven er evnerike barn og trivsel på skolen. Evnerike barn er et tema som det er forsket mye på internasjonalt, men lite nasjonalt. Studien er utført på et relativt stort utvalg evnerike personer, som har svart på en spørreundersøkelse om hvordan de opplevde sin tid på skolen. Å gjøre en slik studie uten å ha lignende studier å støtte seg til, har til tider følt som en vanskelig øvelse i å gå på høye stylder. Det er ikke til å komme bort i fra at studien ble større og mer komplisert enn forventet, men det har hele tiden vært til stor motivasjon at det er behov for slike studier. Det har vært mange positive aspekter, og mange positive bidragsytere.

Først og fremst har det vært svært givende å få lov å ha førsteamanuensis Ella Cosmovici Iidsøe som veileder, som sitter som en av de fremste i forskningsfeltet på evnerike barn i Norge. Med stødig hånd har hun angitt retning, og villig delt av sin kompetanse og innsikt i hva som foregår på dette forskningsfeltet. I tillegg var jeg så heldig å få hjelp av professor Edvin Bru, som tålmodig har hjulpet meg med å mestre det som ble et nokså avansert arbeid; databearbeiding i SPSS.

Medlemmene i Mensa som fikk tilsendt denne undersøkelsen, har vist overveldende god respons, både i form av svarprosent og i form av positive, oppmuntrende tilbakemeldinger. Siden undertegnede selv er medlem av foreningen, har det vært godt å oppleve god intern støtte til dette prosjektet.

Å kunne få anledning til å ta denne masterstudien, ved siden av jobb og familie, skylder jeg mannen min en stor takk for. Det hadde aldri gått uten deg, Geir, og jeg er et skritt videre i denne spennende reisen i spesialpedagogikkens verden.

Stavanger, mai 2014

Linn Folgerø Helgesen

Sammendrag

I denne studien er det gjort en sammenligning av skoletrivsel mellom evnerike elever og elever som representerer gjennomsnittet av elevmassen, i Norge. De evnerike elevene er i denne oppgaven representert ved medlemmer av Mensa, og dataene er samlet inn gjennom en spørreundersøkelse. Alderen på deltagerne var 18 – 35 år, hvilket gjør studien til en retrospektiv studie. Det betyr at respondentene måtte besvare ut i fra slik de husker sin tid i skolen. Utvalget det sammenlignes med er et representativt utvalg elever i den norske grunnskolen (her kalt Skolemiljøutvalget), hvor det foreligger data på de samme spørsmålene som Mensautvalget fikk. Sammenligning av data er gjort gjennom analyser i statistikkprogrammet SPSS.

Skoletrivsel ble målt gjennom følgende kategorier: Skolevenner, Utenfor, Skoletrygg, Mening, Lærerempati, Foreldreinteresse, Mobbing og Læring/Lærte lett. Når vi sammenligner resultatene fra Mensautvalget med Skolemiljøutvalget, ser vi at det er signifikante forskjeller mellom gruppene i alle kategoriene. Kort fortalt vil det si at Mensautvalget rapporterte om færre skolevenner og mer utenfor, mindre skoletrygg, mindre mening, opplevelse av lavere støtte fra lærer og foreldre, følte seg mer mobbet og forstod og lærte lettere i undervisningen. Oppgaven redegjør for forskning og teori rundt evnerike barn, og drøfter hva som kan gi optimalt læringsmiljø og dermed bedre trivsel i skolen. Denne studien løfter også opp spørsmål om hvilke praktiske implikasjoner dette har for videre forskning.

Studien gir ingen endelige konklusjoner, men viser at resultatene langt på vei bekrefter funn i internasjonal forskning. Videre studier er nødvendig for å se på hva slags implikasjoner dette skal få for evnerike elever i den norske skolen.

1. Innledning

I løpet av det siste året har det vært mye debattert i offentlige fora hvorvidt evnerike elever har lovbunden rett til spesielt tilrettelagt undervisning. Begrepet «tilpasset opplæring», hva det innebærer og for hvem, har også vært gjenstand for debatt. Dette har fylt adskillige spaltemeter i avisenes debatt- og nyhetsspalter, og fagpersoner fra ulike fagmiljøer og foreninger har deltatt. Ikke minst engasjerer dette befolkningen generelt, som ofte får komme til orde i den offentlige debatten med det som dessverre er et litt misforstått syn på både hva det vil si å være evnerik og hvilke behov en evnerike elev har i skolen.

Det vekker ofte reaksjoner når det hevdes at en evnerik elev har like stort behov for spesielt tilrettelagt undervisning, som en elev med lærevansker har. En allmenn oppfatning synes å være at denne gruppen elever klarer seg fint, og at de ikke har vansker eller reelle utfordringer i skolen. Skoler i Norge som ønsker å tilrettelegge med grupper/klasser for de av elevene med best evner og resultater, ser ikke ut til å få anledning til å gjøre dette (Vedvik, 2013). Skolene har anledning til å organisere i ulike grupper og klasser som ivaretar behovene for sosial tilhørighet, men Opplæringsloven spesifiserer at inndeling normalt ikke skal skje på grunnlag av faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 1998). Paradokset er at det finnes en utbredt praksis for å opprette egne, segregerte undervisningstiltak (med navn som «tilpasset avdeling», «avdeling for tilpasset opplæring», «spesielt tilpasset avdeling» etc.) for de elevene som ikke når læringsmålene, slik vi kan lese om i en artikkelserie publisert i bladet Utdanning i 2013 (Utdanningsforbundet). På tross av avvikling av statlige spesialskoler, så har ikke antallet elever i egne, forsterkede tilbud gått ned, det har bare blitt opprettet lokale tilbud i stedet for (Kunnskapsdepartementet, 2003). Dette finnes det få motforestillinger mot både i samfunnet generelt, og hos lokale myndigheter, mens det finnes mange motforestillinger mot å opprette egen undervisning for de elevene som har raskere progresjon enn det undervisningsplanen legger opp til. Det foreligger en antagelse om at elever med gode intellektuelle evner

klarer seg fint, uansett hva slags læringsmiljø de befinner seg i (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Det de færreste i samfunnet imidlertid synes å ha problemer med å godta, er egne grupper, klasser og skoler for elever med særdeles gode evner innenfor områder som kunst og sport. Her kan elever få utviklet sine anlegg for skuespill, musikk, billedkunst, fotball, ski, etc., de blir med stor selvfølge heiet frem og backet opp, og det blir tilrettelagt i stort omfang med egnede lærerressurser og utstyr. Fremdyrking av rene intellektuelle evner og anlegg på samme måten er det lite kultur for i Norge.

Det er positivt å se at det likevel rettes et fokus mot evnerike elever hos myndighetene. I Stortingsmelding nr. 20, På rett vei (2013) understrekes det at prinsippet om tilpasset opplæring gjelder for *alle* elevene i skolen. Meldingen beskriver også skillet mellom flinke og evnerike elever, noe som vil bli tatt opp senere i oppgaven, og er tydelig på at elever som kjeder seg eller står i fare for å falle av på grunn av god faglig mestring, trenger å bli gitt utfordringer tilpasset sitt nivå – som alle andre elever (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Eller Winner forklarer hvorfor det så lett oppstår motforestillinger mot å dyrke intellektuelle evner (Winner 1999). Hun hevder at det som regel ikke anses som uverdigg ikke å inneha evner på områder som musikk, idrett osv. Det utgjør ikke en trussel for individet ikke å være spesielt flink til disse tingene. Det som imidlertid kan oppleves som en trussel er det å fremstå som mindre intelligent enn andre. Denne type av rangering blir fort oppfattet som å rokke ved den grunnleggende holdningen om at alle er like mye verdt. Det å bli plassert inn i grupper på skolen med utgangspunkt i ens intellektuelle evner, oppleves nedverdiggende for de som kommer i «de mindre flinke»-gruppene. Ordbruk som ofte knyttes til en slik form for gruppeinndeling kan gi inntrykk av en rangordning, for eksempel at noen grupper omtales som henholdsvis «høyere» og «lavere», gir gjerne også uheldige assosiasjoner av å være mindre verdt eller mindre betydningsfull som menneske. Freeman (1991) peker på det samme fenomenet. Det virker som om mange knytter hvilke verdi man har som menneske, til begrepet «begavet». Å klassifisere noen som høyt begavet innebærer å klassifisere noen andre som lavt begavet, som igjen blir assosiert med lavere verdi. Dette blir en misforstått

måte å oppfatte begrepene begavet/evnerik/etc., men har medført at intellektuelle talent ofte blir bevisst dempet eller oversett av for eksempel lærere, i motsetning til musikalske/kunstneriske/sportslige talent (Freeman, 1991). I en annen studie blir det også pekt på årsaker til at denne motstanden er typisk i nordiske land; våre sterkt demokratiske samfunn fremhever likhet for alle, og det har preget vår historie, kultur og politikk til alle tider (Persson, 2010). Elitistiske tildragelser blir fort slått ned på, og spørsmål om tilrettelegging for evnerike elever blir ofte stemplet som forsvar for elitisme.

Det som de færreste heller ikke vil ha problemer med å godta, er prinsippet om at undervisningen i skolen skal tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger og behov. Dette er en av «grunnsetningene» i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998). Et læringsmiljø som virket hemmende i stedet for fremmende, ville engasjert de fleste til å ta til orde for det siste. Et fremmende læringsmiljø inspirerer, motiverer og engasjerer elevene, og tar elevene til sitt maksimale punkt. Doll, Zucker et al. fremhever hvordan et riktig læringsmiljø i klasserommet vil fremme alle elevene (Doll, Zucker, & Brehm, 2004), eller som det også blir sagt, «*a rising tide raises all ships*»; noe som er med å understreke at det ikke nødvendigvis trenges egne klasser og grupper. Dette kan være en innfallsvinkel hvis man vil unngå å gi spesialundervisning, og heller i et inkluderende miljø tilpasse undervisningen til å favne alle. Nå er nettopp dét utfordringen for mange lærere i den norske skolen i dag. Man står uten midler og muligheter til å tilpasse godt nok, på grunn av målkrav og mangel på kompetanse og personalressurser. De svakeste skal aller helst løftes opp på visse nivåer, og de sterkeste får ikke tilgang på de neste nivåer av pensum.

Det finnes også en gruppe evnerike barn som ikke er så lett å oppdage, fordi de presterer dårligere enn det de har potensiale til. Dette kalles underyting. Det er et bredt spekter av årsaker som leder evnerike barn til å miste motivasjon for skolearbeid, og noen av disse årsakene (for eksempel kjedsomhet, omsorgssvikt, mobbing, traumer) kan gi utslag i atferd som plasserer eleven i helt andre kategorier enn evnerik, med de konsekvensene det kan få. Det er fare for at mange evnerike elever har vokst opp med diagnoser som

ikke er riktige, men også med en motivasjon som er så lav at de dropper ut av skolen og ikke kommer seg tilbake igjen. Tilrettelegging for evnerike elever handler ikke kun om å ta de fremgangsrike elevene raskere videre i pensum, det handler vel så mye om å gi lærelysten og motivasjonen tilbake til underlyterne.

1.1 Prosjektets relevans

Evnerike barn er et forskningsfelt som er relativt nytt i Norge, og det er store behov for mer forskning på feltet (Idsøe & Skogen, 2011). Det er gjort noen få norske studier, med hopp fra tidlig forskning (Hofset, 1970), til den forskningen som pågår i dag (Idsøe & Skogen, 2011). Man kan ane at det nærmest er knyttet tabuer til å ville sette søkelys på denne gruppen elever (jfr. motforestillinger i ulike offentlige debatter). Det i seg selv høyer relevansen for en slik studie, fordi man gjennom kunnskap på feltet kan bryte ned tabuer, og øke forståelsen for behovene også evnerike elever har for tilrettelagt undervisning. Mer forskning og kunnskap på feltet vil også kunne ha stor betydning for den gruppen av evnerike elever som yter under evne. Det er vanskelig å gi eksakte tall på hvor stor denne gruppen er, men det er en gruppe elever som det er viktig å få løftet opp.

Mye av forskningslitteraturen vi leser i Norge kommer fra andre deler av verden, og spesielt mye kommer fra USA. Det er rimelig å se på denne som aktuell og anvendbar for norske forhold, men det er i tillegg viktig å få forskning i den kulturelle konteksten man er i. Hvis man vil bygge opp en forståelse for tilpasset undervisning for evnerike, så har man antagelig størst mulighet for å lykkes, hvis forskningen er lokal og gjort i et kjent miljø/kontekst. Det er også en kjensgjerning at skolesystem, skolekultur og samfunnssystemet i USA på mange områder er ulikt det norske/nordiske. Blant annet kan vi se at der er færre barrierer mot å tilpasse undervisningen i form av nivådelte grupper, eller opprette fritidstilbud rettet mot evnerike barn. Dermed er det ikke alltid vi kan overføre forskningsresultater derfra til norske forhold, og i alle fall ikke uten tilpasninger.

Fordi det mangler norsk forskning på området, er det også vanskelig å lage teoretiske overbygninger om norske, evnerike barn. Noe som igjen leder til mangelfull utvikling av gode intervensjonsprogrammer. De programmene som er utviklet, er utsatt for en sårbarhet når det ikke er fundert på nok og grundig teori.

Det er heller ikke tidligere i Norge gjort studier på et utvalg som denne oppgaven beskriver, voksne med høy intelligens (IQ >130). Her har vi et stort utvalg, som det er enkelt å få tilgang til, og som kan gi et viktig innblikk i hvordan disse opplevde sin skolegang. Forhåpentligvis kan resultater som framkommer av dette oppgaveprosjektet bli et bidrag til den pågående forskning på evnerike barns behov i Norge.

Det er et aspekt til som blir fremhevet av flere forskere; og det er hvordan evnerike barn utgjør en ressurs for samfunnet og nasjonen (Birkemo, 2002; Freeman, 1991; Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011). I den høyteknologisk avanserte verdenen vi lever i, med stadig mer komplekse strukturer når det gjelder kommunikasjon, logistikk, og hvor de sosiale og økonomiske forskjellene ser ut til å øke, så gjør forskerne her det til et poeng at høyt begavede voksne, som har fått utviklet sitt potensiale til det fulle, er en ressurs verdenssamfunnet ikke har råd til å gå glipp av.

1.2 Formål, problemstilling, forskningsspørsmål

Dette prosjektet tar sikte på å avdekke hvordan en gruppe evnerike mennesker opplevde tiden de gikk på skolen, og hvordan disse resultatene er sammenlignet med et sannsynlighetsutvalg. Opplevelsen måles gjennom ulike variabler, som mobbing, foreldrestøtte, faglig fungering, venner, etc.

Informasjon om dette innhentes ved hjelp av spørreskjema, hvor deler av innholdet er lånt fra andre etablerte skalaer og spørreskjema. Dette gir mulighet til å sammenligne denne studiens utvalg med andre. Vil for eksempel skoletrivselen peke i en bestemt retning, eller fordeler erfaringene seg likt som i en normalpopulasjon?

Forskningsspørsmål:

I hvor stor grad trivdes evnerike personer på skolen, når vi sammenligner med andre?

1.3 Begrepsavklaring

I dette avsnittet blir det avklart hva slags innhold som legges i begrepene «evnerik» og «skoletrivsel». Begge begrepene er dagligdagse begrep, men det er mulig å forstå og tolke dem på flere måter. I denne oppgaven gis det en operasjonalisering av hvert begrep. Særlig for begrepet «evnerik» betyr det at begrepet vil favne smalt, men det er nødvendig fordi studien er utført på et smalt utvalg.

Det blir brukt ulike begreper i samfunnsdebatten og forskningen, om elevgruppen i dette prosjektet. Begavede barn, smarte barn, eksepsjonelle og evnerike barn er noen. Det er ikke helt konsekvent bruk, og det fører til en noe forvirrende debatt til tider. I de fleste tilfeller er det de elevene med høy intelligens man omtaler. Men begreper som begavet og evnerik blir fort begreper som blir brukt til å vri debatten over i andre spor; som at *alle* barn er begavede, *alle* barn besitter en evnerikdom, hvorpå skolens ansvar blir å sørge for at alle får muligheten til å realisere sine evner og sitt potensiale i størst mulig grad. Teori om mange intelligenser bringes også ofte på banen, og dermed kommer fokuset inn i et spor som mister litt av utgangspunktet. Slike definisjoner av intelligens opererer på utsiden av de rammene en definisjon på intelligenskvotient gjør; for eksempel sees ikke kinestetisk evne (som er en av Gardners syv intelligenser) på som en kognitiv evne i psykologien (Deary, Penke, & Johnson, 2010). Gardners mange intelligenser er absolutt en hensiktsmessig innfallsvinkel for lærers arbeid i skolen, i det denne teorien har et verdig formål; å støtte og utvikle alle barns potensiale. Men det er ikke det debatten om evnerike barn handler om. Debatten om evnerike barn handler om en helt spesifikk elevgruppe, med noen egenskaper som gjør at de skiller seg litt fra gjennomsnittseleven.

Jeg velger å bruke begrepet «evnerik» i denne oppgaven, og har avgrenset det til å gjelde de med IQ blant de to øverste prosentene i befolkningen (også benevnt som «innenfor 2 % - percentilen»). Det gir IQ over 130. Ved å operasjonalisere begrepet på denne måten, kan jeg bruke et utvalg som allerede har fått sin IQ testet, og ikke basere meg på antagelser om høy IQ.

Et dilemma ved denne operasjonaliseringen oppstår ved bruk av referanser til andre studier på evnerike barn. De færreste slike studier er på utvalg definert av IQ. Å gå inn og måle IQ på store nok utvalg til at man så igjen kan trekke tilfeldige, representative utvalg elever, er både etisk betenkelig og en altfor tidkrevende prosess. Dermed blir utvalgene i slike studier ofte bestående av høyt presterende elever, faglig dyktige, etc. Det gjør at jeg i denne studien ikke nødvendigvis kan la konklusjonene fra andre studier være gjeldende for denne studiens utvalg. Det er likevel grunn til å anta at gjennomsnittsinntelligensen for gruppen med høyt presterende elever er høyere enn for landsgjennomsnittet. Så med visse forbehold brukes andre studiers funn og konklusjoner i denne studien.

Til denne studien var det et mål å kartlegge opplevelsen av skolen, og termen som er tatt i bruk for dette er «skoletrivsel». Dette begrepet trenger en avklaring. Trivsel på skolen vil være avhengig av flere faktorer, og det finnes ikke noe fasitsvar på det innbyrdes forholdet mellom disse. Lav skår på en faktor kan veies opp av høy skår på en annen (for eksempel ved en ikke så god relasjon til lærer, kan svært gode venner i klassen likevel sikre skoletrivselen). Begrepet er i stor grad av subjektiv art, men man kan likevel gå ut i fra noen standarder, hvor det først og fremst knyttes til det psykososial og fysiske miljøet (Høines, 2011). Opplæringslovens § 9a omhandler elevenes rett til et godt miljø både fysisk og psykososialt: «Alle elevar i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 1998). *Sosial tilhørighet, venner, relasjon til lærer og fravær av mobbing* må sies å være aspekter knyttet til et godt psykososialt miljø. I tillegg til dette dekkes begrepet skoletrivsel i denne oppgaven av *faglig tilpassede utfordringer og foreldrestøtte*. På den måten dekkes områder innenfor sosial, emosjonell og faglig fungering, områder som anses som de viktigste når det kommer til skoletrivsel. Dette er de samme som Skolemiljøundersøkelsen (utført ved Læringsmiljøsentret i Stavanger) dekker, som viser at dette er sentrale faktorer når man skal undersøke elevers trivsel på skolen. Disse faktorene beskrives senere i oppgavens teoridel.

1.4 Oppgavens struktur

Denne rapporten er delt inn i seks hovedkapitler. Kapittel 1, Innledning, beskriver prosjektets relevans og aktualitet, og presenterer videre forskningsspørsmål og begrepsavklaringer. I kapittel 2 blir det gjort rede for ulike teorier om og forskning på evnerike barn. Her er det fokus på hva som kjennetegner dem gjennom egenskaper og karakteristikk, og hva slags læringsmiljø som er det mest optimale. Kapittel 3 presenterer og begrunner studiedesign og metodevalg. Måleinstrumentet, spørreskjemaet og de items som er gjenstand for analyse blir også presentert. I dette kapitlet blir det også drøftet studiens kvalitet sett i lys av reliabilitet, validitet og overføringsverdi. I kapittel 4 blir det lagt frem funn fra spørreundersøkelsen, i form av tabeller og kommentarer til disse, og disse blir drøftet videre i kapittel 5. Til slutt, i kapittel 6, oppsummeres funnene, og hva man kan konkludere med etter denne studien. Det blir også gjort noen refleksjoner over hva slags implikasjoner resultatene har både for skolen og for videre forskning.

2. Teori og forskning

Forskning på evnerike barn baserer seg, som nevnt tidligere, på et relativt stort spekter av ulike utvalg – elever med målt høy IQ, faglig sterke elever, elever som utmerker seg spesielt på enkelte områder, osv. Mange utvalg er hentet fra særskilte program som foreldrene kan melde elevene på ved siden av skolen, og en del utvalg hentes fra familieforeninger, hvor foreldre har meldt inn sitt barn under antagelse om at det foreligger spesielt gode evner. Og mye av forskningen og teoriutviklingen på evnerike barn, har foregått i USA.

Utover teori og forskning på feltet evnerikdom, blir det sett på teori om læringsmiljø og skoletrivsel. Studien ser på høyt intelligente personers trivsel og fungering på skolen, dermed må vi se på hva begrepet «skoletrivsel» innebærer. Det blir også gjort rede for hva forskning sier om hva slags læringsmiljø disse elevene trenger for å få utnyttet sitt potensiale mest mulig.

Vi har allerede sett på Opplæringslovens § 9a-1, hvor det blir beskrevet som en rettighet at det fysiske og psykososiale miljøet skal fremme trivsel, helse og læring. (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Hva innebærer så et godt fysisk og psykososialt miljø på skolen? Vi starter med læringsmiljø, i det skolen er en læringsinstitusjon hvis fremste formål er å bidra til læring. Som vi ser av Opplæringsloven § 9a-1 (gjengitt ovenfor), kan vi si at et godt læringsmiljø defineres ved trivsel, helse og læring. Læring og menneskelig utvikling går hånd i hånd, noe som først ble satt ord på av Lev Vygostky (1896-1934) (Øzerk, 2003). I et slikt perspektiv spiller skolen en essensiell rolle, og det er svært viktig at skolen kan være den fremste tilbyderer av et miljø som fremmer læring og utvikling. Læring skjer selvsagt også på andre arenaer enn skolen, men i den organiserte formen som skolen representerer, og med faglig kompetente voksne, sikres alle barn en systematisk og overvåket læringsprosess – hvor miljøet kan tilpasses hvert enkelt individs behov. At Vygostky fremdeles har en så sentral plass i læringsteorien, skyldes i stor grad at hans

teori fokuserer på betydningen av språket og de sosiale fellesskapene vi lever i, og er avhengige av, for læring (Imsen, 2005).

Et godt læringsmiljø skal stimulere alle i klassen til å yte sitt beste (Doll et al., 2004; Imsen, 2005; Manger, 2013; Pianta, 1999). Og det er lærerens ansvar å legge grunnlaget for at det kan utvikle seg et læringsmiljø hvor alle kan nå sitt potensiale (Idsøe & Skogen, 2011). Hva forskning på læringsmiljø i hovedtrekk peker på, er hvordan læreren gjennom ulike teknikker og undervisningsformer, kan skape et miljø hvor han/hun «får tak i» alle. På den måten blir det automatisk muligheter for alle, også de evnerike, til å få de utfordringene de trenger. Vygotskys teori om proksimal sone støtter opp under at barn lærer best og mest, i et miljø hvor de blir oppmuntret til å strekke seg (Øzerk, 2003). Utfordringene og oppgavene som blir gitt må hverken være for vanskelige eller for enkle, men de skal kunne lede vei for elevens utvikling. Den proksimale sonen er området mellom to mestringsnivåer; mellom grensen for hva barnet klarer alene og grensen for hva barnet klarer med hjelp fra andre (Imsen, 2005). Man skal kunne være i stand til å nå nye mål, med litt støtte, og det skal gi en god mestringsfølelse. Den proksimale sonen innebærer noe nytt og ukjent, samtidig som man har oversikt og kan koble tilbake til ting man har lært før. Det blir også i forskningen lagt vekt på de gode relasjonenes betydning for motivasjon til å yte og å strekke seg, særlig blir relasjonen mellom lærer og elev vektlagt (Manger, 2013; Pianta, 1999). Læreren bærer ansvaret for denne relasjonen, som kan bli avgjørende for en elevs fungering og trivsel i skolen.

Denne oppgaven er forankret i en systemteoretisk tankegang. Det betyr at det blir pekt på ulike faktorerens betydning for trivsel i skolen, og at de faktorene befinner seg i ulike systemer rundt eleven. Det er ulike teoretikere som tar for seg systemperspektiver, hvor Bronfenbrenners økologiske systemperspektiv ofte ligger i bunn (fig. 1). Systemteoretisk tenkning er vesentlig for å vise hvordan ulike ting henger sammen. Den ser på hvordan ulike systemer, det være seg personer, virksomheter, organisasjoner, etc., er vevet sammen, og setter betingelser for hverandre, og hvordan alt og alle fungerer avhengig av de systemene de er en del av. For eksempel vil Mønks&Ypenbergs flerfaktormodell befinner seg i en slik systemteoretisk tradisjon (Mönks, Ypenburg, Jahr, & Ystenes, 2008).

Her kobler de sammen evner, kreativitet og motivasjon for å vise hvordan høy begavelse oppstår. I oppgaven blir ikke alle systemene eleven er en del av gjenstand for analyse. Det blir fokusert på skolen, eleven, medelever, lærer og foreldre. Som vi ser av figuren nedenfor, er dette på et mikronivå sett i et systemperspektiv.

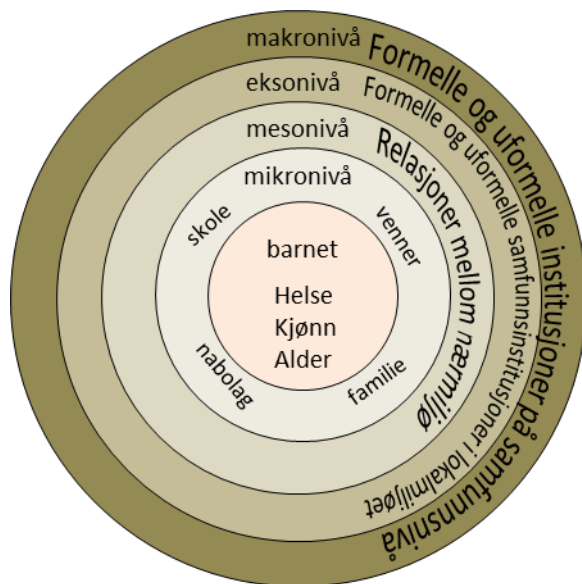


Fig 1. Bronfenbrenners systemøkologisk modell, (Imsen, 2005)

Det vil videre bli presentert teori om intelligens, og hva ulik forskning sier om hvordan man definerer intelligens. Det blir også beskrevet litt om ulike læringsstrategier som er optimale for evnerike elever.

2.1 Teoretiske perspektiver og forskning

Fagområdet «evnerike barn» er et relativt nytt forskningsfelt i Norge, og teoriene og antagelsene har rukket å gjennomgå store endringer siden det kom på forskningsagendaen internasjonalt. Kort sagt så var tidligere teori og forskning preget av synet på høy intelligens som et medfødt personlighetstrekk, mens forskningen fra 1980 - tallet begynte å operere ut i fra det perspektivet at evnerikdom er mer multidimensjonal enn som så (Heller & Schofield, 2000; Idsøe & Skogen, 2011). Den første intelligenstesten ble utviklet helt i starten av 1900-tallet, av Alfred Binet og Theodore

Simon. Den fikk navnet Binet-Simon-intelligensskalaen. Denne er siden videreutviklet, og opererer i dag med navnet Stanford-Binet-skalaen (Manger, 2013). Det brukes også intelligenstester i dag for å måle intelligens, og det er vesentlig i utredningen av barns evner og kapasiteter. Kritikken av den tradisjonelle IQ-testingen går ut på at evnene våre er for sammensatte til at det lar seg gjøre å måle dem med en enkelt test. Gardner utviklet en teori om ulike intelligenser, og Sternberg brakte på banen en tredelt modell på bakgrunn av en intelligenstest forteller lite om hvordan en person takler utfordringer i hverdagen (ibid.). Imidlertid er det slik at ingen av modellene gir en fullstendig forståelse av hva intelligens er, og hvordan vi skal forstå den. Det innebærer ikke at vi her har å gjøre med en udefinerbar egenskap, men heller at det er en svært sammensatt egenskap som kan sees på fra ulike perspektiver. Vi må holde to aspekter ved intelligens side ved side; for det første er intelligens en målbar egenskap, og det er vist gjennom årtier med studier og empiri at en intelligenstest gir det beste målet på intelligensen (Deary et al., 2010). For det andre er intelligenskvotienten kun én egenskap ved et individ, som i kombinasjon med mange andre egenskaper, resulterer i hva slags evner dette individet utvikler. For eksempel så viser flere studier at høy intelligens og suksess i livet, jobb, økonomi og helse korrelerer (Deary et al., 2010), men når vi får slike resultater i intelligensforskningen, så må vi også kartlegge om det er andre mulige forklaringer enn individets evnerikdom. Som for eksempel miljøbetingelser som ressurssterke hjem, svært god motivasjon, gode muligheter på rett tidspunkt etc.

Borland argumenterer med at evnerikdom er en sosial konstruksjon (Sternberg et al., 2011), som det ikke finnes en absolutt eller definitiv standard for. I ulike kulturelle og sosiale kontekster finnes det ulike definisjoner eller konstruksjoner på hva som skal defineres som en evnerik person. Et slikt perspektiv trekker til dels i motsatt retning av hva som er gjengs oppfatning av evnerikdom i dag, i internasjonale forskningsmiljøer, hvor blant annet intelligenskvotienten, som er en absolutt størrelse, regnes inn i definisjonen.

Etter å ha studert forskning på hva som gjør en person begavet, konkluderer Subotnik, Olszewski-Kubilius og Worrell med at data ikke peker entydig i en spesifikk retning

(Subotnik et al., 2011 s.13). I den ene enden finner vi dem som hevder at begavede mennesker er kvalitativt forskjellige fra andre, på grunn av spesielle egenskaper som kommer fra høy IQ. «*Gifted and talented children are those who do things a little earlier, a little faster, a little better, and probably a little differently from most other children*» (Gingsberg & Harrison, 1997, i Diezmann & Watters, 1997, s. 3). I den andre enden står de som ser på begavelse som resultat av passende muligheter og hardt arbeid.

Sternberg et al. fremhever at det ikke eksisterer én «fiksert» del av populasjonen som er begavet, og resten ikke, basert på en enkeltstående måling av IQ (Sternberg et al., 2011). IQ representerer for det meste bare et aspekt ved begavelsen; den akademiske, og således representerer dette det multidimensjonale perspektivet som forskningen på evnerikdom i dag dreier seg rundt. Et perspektiv hvor IQ definerer hvor evnerik man er, begynner å bli utdatert. Sammen med akademisk begavelser skal det en del andre evner til, som sammen fører til realisering av det potensialet man har (Mönks et al., 2008). Sternberg et al. sier videre at satsing på evnerike elever er av betydning for en nasjons utvikling, for eksempel innenfor forskning, litteratur, kunst, musikk o.a. En tilrettelagt undervisning hvor spesielt evnerike blir satset på, er med å sikre sunn utvikling, nasjonalt og globalt, slik Sternberg et al. ser det (2011). Dette er et perspektiv flere forskere trekker frem; evnerike personer som får utviklet og utnyttet sitt potensiale til det fulle, representerer en gruppe mennesker som har muligheten til å bli en ressurs i spørsmål som bringer menneskeheten fremover, for eksempel innen medisinsk forskning, teknologisk utvikling mm.

Et slikt perspektiv får betydning for hvordan man betrakte evnerikdom globalt sett. For å få utviklet og utnyttet sitt potensiale, må man være i omgivelser som ser barnas potensiale og som har muligheter til å legge til rette. «Muligheter» innebærer ofte ressurser i form av penger, materiale, kompetente voksne, og i mange områder i verden er det få slike muligheter. Betyr det da at det ikke finnes evnerike personer der? Eller lavere andeler enn i ressurssterke områder av verden? Evnerike personer som gjør svært lokale, men betydningsfulle bidrag, i form av utvikling av for eksempel redskaper, tekniske løsninger som letter et jordbruk eller dyrefangst, etc, vil trolig favnes av det

multidimensjonale perspektivet, til tross for at det ikke er gjort bevisste tilrettelegginger, og at de ikke utgjør en nasjonal ressurs i den forstand det beskrives over.

Mange variabler er knyttet til det som blir sett på som å være evnerik, og Subotnik et.al finner disse til å være de mest betydningsfulle: generelle og domene-spesifikke evner, kreativitet, motivasjon/tankesett, forpliktelse, lidenskap, interesser, muligheter og sjanser. Mange av disse egenskapene må læres og dyrkes frem, i stimulerende omgivelser sammen med voksne som barn har gode relasjoner til. Muligheter og sjanser er to variabler som man ikke alltid kan innvirke på selv, men som ofte er en del av tilfeldige hendelser og situasjoner. Det er noen aspekter ved dette som er verdt en refleksjon. Hvordan er det da å vokse opp med medfødte evner som høy intelligens, i et miljø hvor muligheter og sjanser er fraværende. For eksempel å vokse opp i et fattig lokalsamfunn/land som ikke kan tilby skolegang eller andre måter å utvikle disse evnene på. På den ene siden peker teoretikere på evnerikdom som noe man besitter først når man har realisert og utnyttet sitt potensiale (Mönks et al., 2008), på den andre siden er evnerikdom en egenskap som er uavhengig av bakgrunn som kjønn, etnisitet, utdanning, familie osv. (Reis & Renzulli, 2004). Dette viser noe av kompleksiteten i fagfeltet.

Likevel, konklusjonen er at det er av svært høy betydning hvilke evner man besitter – om det er generelle intellektuelle evner, eller spesifikke evner innenfor tall/matematikk, hukommelse, musikk, språk etc. Og førstnevnte, de generelle intellektuelle evnene, peker seg ut som den viktigste markøren for akademisk begavelse (Subotnik et al., 2011).

2.2 Hvem er de evnerike barna – definisjoner og karakteristika

I dette avsnittet vil jeg se på ulike definisjoner av evnerikdom, og ulike betraktninger fra forskerhold rundt hva som kjennetegner de evnerike barna. Det synes å være liten tvil om at denne gruppen barn er en svært uensartet gruppe, hvor alle samfunnslag, kulturer og geografiske områder er representert (Reis & Renzulli, 2004). Å forsøke å beskrive karakteristika og kjennetegn er dermed en komplisert oppgave, i og med at mye av det som styrer utviklingen av det å være evnerik ligger i så mange ulike deler av systemene i

og rundt barnet, jfr. et systemøkologisk perspektiv. Fellestrekk ved evnerikdom innebærer at man ser på de iboende, medfødte evnene som en sterk faktor. Disse beskrivelsene av fellestrekk danner en kunnskapsbase som pedagoger og lærere skal kunne ta med seg, for å kunne identifisere evnerike elever, uavhengig av hvor man befinner seg i verden. Men det er viktig å understreke et verdistandpunkt om at evnerike barn først og fremst er barn, med en verdi i seg selv. Fokuset på evnerike barn handler ikke om at det er knyttet større verdi til visse egenskaper, men at man skal øke kunnskapen og kompetansen overfor de som oppfatter et slikt fokus som en verdivurdering av mennesker.

Det ligger en utfordring i å lage én definisjon på hva et evnerikt barn er. Det er som vi har sett både avhengig av kultur og fagfelt hva som blir sett på som evnerikdom (jfr. presentasjonen i forrige avsnitt), og det er derfor ikke holdbart å la det som blir *prestert* av individet definere hvor evnerikt det er. Man må trekke inn en mer stabil faktor også, siden prestasjoner kan variere over tid, avhengig av en rekke faktorer i og utenfor individet. Og selv det å prestere jevnt bra over lang tid, noe som kan være typisk for såkalt «flinke elever», indikerer ikke nødvendigvis at man er evnerik.

Det ser ut til å være udiskutabelt i internasjonal sammenheng at dess høyere skår man får på en IQ-test, jo høyere intelligens har man. Og det foreligger en felles forståelse av at intelligens er sentralt i definisjonen av «evnerike barn». Like fullt, «intelligens» er et abstrakt begrep, slik som for eksempel «(fysisk) styrke» er, og derfor har intelligensforskningen beveget seg over til å se på utøvelsen av intelligensen i spesifikke situasjoner (Young & Tyre, 1992). Dessuten, høy intelligens må ikke misforståes som en medfødt evne til å lære (Coleman & Cross, 2000), og det følger ikke nødvendigvis evnerikdom med høy IQ (Reis & Renzulli, 2004). En vanlig definisjon av intelligens er, som det er gjort rede for tidligere i oppgaven, en persons evne til å tilpasse seg miljøet og lære av erfaringer (Sternberg et al., 2011). Utfordringen utover dette er hva slags potensiale det ligger i å ha høy intelligens, som vi har vært inne på tidligere, og hvordan denne best kan utnyttes for individet selv og samfunnet det befinner seg i. I noen forskningsmiljøer fokuseres det på at evnerikdommen ligger nettopp her; at høy

intelligens kommer til syne og utgjør et positivt bidrag overfor samfunn og individ. Det må også tilføyes at intelligens er en god indikator for en persons suksess på flere områder enn bare det kognitive/intellektuelle:

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

Gode intellektuelle evner kan sees på som en manifestasjon av høy intelligens, noe Gagné har pekt på (Diezmann & Watters, 1997). Dette utvikler seg i omgivelser som legger til rett for optimal utvikling, og som ser hva barnet har behov for. Gagné har utviklet en definisjon av evnerike elever; «*elever som innehar eller viser høyt evnenivå på et eller flere akademiske felt sammenlignet med jevnaldrende, og som trenger tilpasning av sitt undervisningsprogram dersom de skal yte på nivå med evnene sine*» (Idsøe, 2014). Denne definisjonen samsvarer med Heller sin konklusjon:

“Giftedness is thus defined as the individual cognitive and motivational potential for – as well as social and cultural conditions of – achieving excellent performance in one or more area/s such as mathematics, language, or artistic areas with regard to difficult theoretical vs. practical tasks.” (Heller & Schofield, 2000 s. 123)

Det finnes også ulike modeller for hvordan en kan se på hva høy begavelse er. Mønks&Ypenberg organiserer disse i evnemodeller, kognitive komponentmodeller, prestasjonsorienterte modeller og sosiokulturelt orienterte modeller (Lie, 2014; Mönks et al., 2008). *Evnemodeller* ser på IQ som et fastsatt mål som ikke endrer seg mye med alderen, og setter en tallverdi på intelligenskvotienten som man må være over for å kunne betegnes som evnerik. Innenfor kognitiv psykologi er det vanlig å betegne evnerikdom slik. *Kognitive komponentmodeller* ser først og fremst på informasjonsbearbeidingen, og hvordan ulike mentale prosesser rundt opptak og bearbeiding av informasjon fungerer hos høyt begavede versus gjennomsnittlig begavede. Kvaliteten på denne informasjonsbearbeidingen (QI – Quality of information) indikerer hvor evnerik man er. *Prestasjonsorienterte modeller* fokuserer på hva som

hindrer realiseringen av høy begavelse, fordi det ikke er alle med gode evner som presterer bra. Det kan være så mange som 50 % av de evnerike barna som ikke får realisert potensialet sitt (Mönks et al., 2008). *Sosiokulturelt orienterte modeller* setter opp som en forutsetning at høy begavelse først kan realiseres i samspill mellom individ og omgivelsene. Her er flerfaktor-modellen den mest kjente, som setter evnerikdom opp som et resultat av samspillet mellom faktorer innad i et individ; evner, kreativitet og motivasjon, og at dette utvikler seg i et positivt samspill med omgivelsene.

Jamfør definisjonene til Gagné og Heller ovenfor, ser vi altså ofte at evnerikdom blir definert som en kombinasjon av iboende potensiale (IQ) og mulighetene til å få utnyttet dette potensialet. Utover det er det i mange studier sett på om det er andre ulike egenskaper som er typisk for den evnerike. Besitter de noen karaktertrekk som gjør at vi lettere kan identifisere dem? I det følgende vil det blir gjort rede for noen av de ulike beskrivelsene av slike egenskaper.

Innledningsvis blir det presentert en utfyllende profilbeskrivelse av seks typer begavede personligheter (Betts, 1988). Dette er typebeskrivelser vi kan kjenne igjen fra skolehverdagen. Fra denne kan vi lese det mangfoldet som gruppen av evnerike barn består av, og også se at evnerike elever ikke er ensartet gruppe som burde klare seg fint uten noen form for ekstra tilrettelegging.

1. *Den vellykkede* – veltilpassede, godt fungerende elever som får utnyttet sitt potensiale i stor grad.
2. *Den utfordrende* – er ikke så konforme i det tradisjonelle skolesystemet, og utfordrer autoritetene og klassekameratene der. De er spontane og kreative, men på en ikke-konstruktiv måte, derfor ender de opp i flere konflikter og negativ selvutvikling. Fare for frafall.
3. *Den skjulte* – ofte jenter som ønsker å holde skjult at de er evnerike, fordi de frykter det vil føre til mindre inkludering blant jevnaldrende. Skjer gjerne i ungdomsalderen.

4. *Den som dropper ut* – har lenge følt på et behov for å bli sett og møtt, uten at det har skjedd. Det blir avdekket sent i skoleløpet at de er evnerike, fordi de har interesser som faller utenfor det regulære skolepensumet. Oppbygget bitterhet og sinne gjør at de til slutt gir opp skolen.

5. *Den dobbelteksepsjonelle* – er høyt begavet, og har samtidig fysisk/emosjonelle handikap eller lærevansker. De fremstår ikke som høyt begavet, fordi de feks jobber sent og unøyaktig, og lærers fokus havner ofte på deres utfordringer og vansker. Evnerikdommen forblir skjult.

6. *Den autonome* – er lik type 1 i at de får utnyttet sitt potensiale, men de mestrer å gå til et nytt nivå, hvor de bruker systemet til å oppnå nye muligheter for dem selv. De jobber selvstendig og har evne til og tro på at de kan påvirke.

Som nevnt tidligere i oppgaven, baserer mange studier seg på utvalg av høyt presterende elever. Vi ser fra denne typebeskrivelsen at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom gode prestasjoner på skolen og intelligens, og det er vesentlig å skille på dette i forskning. Som jeg skal komme tilbake til, så vil det i gruppen av evnerike elever også befinne seg de som ikke presterer spesielt godt, og også de som presterer svakt og risikerer å falle ut av skolen.

Det er trukket frem fra flere forskerhold at mange evnerike besitter en hypersensitivitet (OE, fra «overexcitability») på flere områder: psykomotorisk, intellektuelt, sensorisk, følelsmessig og evnen til fantasi. Denne hypersensitiviteten beskrives som en utvidet oppmerksomhet, intensive emosjoner og forhøyede nivåer av intellektuell/psykisk aktivitet (Coleman & Cross, 2000 s. 204). Når alle disse fem områdene er høyt aktivert, oppstår det en emosjonell intensitet som vil komme til uttrykk på ulike måter. Ofte kan man se atferd som man ville kalle å overreagere; høye gledesutbrudd, sorgreaksjoner eller raseriutbrudd på det andre ville vurdert som små hendelser. Disse funnene av sammenheng mellom evnerikdom og OE er konsistente, og viser seg i gjentatte empiriske studier (Idsøe, 2014). Et så intenst indre følelsesliv er noe vi heller assosierer med voksne, enn med barn, og det kan ofte forbløffe oss hvordan emosjonelt aktivert et

evnerikt barn kan bli. Dette er ikke dermed sagt at det er ensbetydende at høy intelligens predikerer emosjonelle vansker. Det som er mer sannsynlig er omgivelsenes negative reaksjoner på et høyt begavet barn, og dermed økt risiko for utvikling av emosjonelle vansker (ibid.).

Som nevnt tidligere, så kan evnerike elever skille seg fra flinke elever. Basert på motforestillingene om å tilpasse undervisningen, og misforståelsen om at evnerike barn også er skoleflinke barn, så er det sett på hva som eventuelt skiller disse barna fra hverandre. Tabellen under gir en god oversikt over karakteristika for den flinke vs. den evnerike eleven.

Tabell 1.

Flinke elever	Evnerike elever
Kan svarene	Stiller spørsmålene
Er interesserte	Er ekstremt nysgjerrige
Arbeider hardt	Beskjeftiger seg med andre ting og klarer seg godt
Svarer på spørsmålene	Diskuterer detaljer og er omstendelige
Befinner seg i toppen av klassen	Er forut for klassen
Lytter med interesse	Viser sterke holdninger og synspunkter
Lærer lett	Kan det allerede
Har det fint med jevnaldrende	Foretrekker voksne
Er mottagelige	Er intense
Kopierer nøyaktig	Skaper nytt
Liker å gå på skole	Liker å lære
Mottar informasjon	Bearbeider informasjon
Er teknikere	Er oppfinnere
Liker logisk oppbygget læring	Trives med kompleksitet
Er bevisste	Er ivrig observerende
Er tilfredse med egen læring	Er meget selvkritiske

Szabos -89 (Idsøe & Skogen, 2011)

Å identifisere og å møte behovene til evnerike elever er ikke formelt pensum i lærerutdanning, til tross for at disse elevene kan utfordre læreren i like stor grad som andre elever med hjelpebehov. Flere av punktene beskrevet i tabellen over, tjener som «risikopunkter» for å utvikle atferd som vil skape konflikt mellom den evnerike og

omgivelsene. Sterke holdninger og synspunkter, intensitet og sterk selvkritikk, blant annet, er alle egenskaper som må møtes på rett måte av bevisste voksne, om ikke eleven skal utvikle dette i feil retning. Her er et poeng hva slags elevsyn og perspektiv læreren opererer ut i fra, for det vil påvirke hvordan denne vurderer atferden til en typisk evnerik elev. Noen eksempler på hvordan to lærere med forskjellig elevsyn kan vurdere den evnerike elevens atferd kan vi se i tabellen under.

Tabell 2.

Verdsatt atferd	Problematisk atferd
Verbal ferdigheter	Snakker for mye og «over hodene» på klassekameratene
Kreativ	«Rømmer» inn i fantasien, dagdrømmer
Lærer raskt	Unøyaktighet, slurv
Uavhengig læring	Uten evne til å ta i mot hjelp
Kritisk tenkning	Kritisk til andre, perfeksjonisme, urimelige standarder

(Diezmann & Watters, 1997 s. 4)

Som lærer er det viktig å ha kunnskap om dette, og å være seg bevisst hva som kan ligge bak en hver atferd som kan ligge til hinder for læring og utnyttelse av potensiale. Evnerikdom er, som vi kan se, en egenskap som kan ligge til hinder for eleven, når den kommer til syne i omgivelser hvor personene der feiltolker. Slike omgivelser eller miljø bygger sin forståelse og tolkning av atferd på snevert grunnlag, som kan skyldes kunnskapsmangel, motvilje, manglende kartleggingsredskaper, manglende veiledningskompetanse o.l.

Som nevnt tidligere er en andel av de evnerike barna kategorisert som underyttere. Gjennom forskning på disse elevene, har man funnet frem hva som kan forårsake underyting, og karakteristikk. Dette blir presentert i neste avsnitt.

2.2.1 Underyttere – gode muligheter og lav motivasjon

En gruppe elever som vekker frustrasjon hos lærere og foreldre er elever som ser ut til å ha svært god intellektuell kapasitet, men som ikke presterer akademisk i samsvar med denne (Subotnik et al., 2011). Dette er et av de mest gjennomgående problemene hos

evnerike barn (Reis & Renzulli, 2004), og det er grunn til å anta at halvparten av evnerike elever (basert på IQ) kan betegnes som akademiske underyttere (Peters, Grager-Loidl, & Supplee, 2000) Det er viktig å skille denne gruppen fra dobbelteksepsjonelle elever. Sistnevnte betegnelse er definert til å gjelde evnerike elever som presterer i tråd med sitt potensiale, på tross av fysisk eller psykisk funksjonshemming eller andre lidelser. Dette blir ikke viet eget avsnitt i oppgaven, men omtales kort her. Dobbeleksepsjonelle elever står i risiko for at funksjonshemmingen skal overskygge evnen, eller at evnene skjuler vansken/lidelsen (Idsøe, 2014). Her, som med alle andre elever, er det kunnskap og holdning blant lærerne som er avgjørende for eleven.

Men vi skal gå tilbake til de elevene som betegnes som underyttere. Det er et komplekst bilde som avtegner seg, når man går inn i årsaken til underytelse. Det som viser seg gjennom forskning på denne gruppen, er at den indre følelsen av kontroll og egne evner er svært lav. Videre er selvpoppfatningen så negativt ladet med hensyn til skolen, at alt som har med skolen å gjøre blir vurdert negativt. De viker unna fra krav og plikter i skolen, og tar i liten grad del i aktiviteter som kunne utfordret og beriket (Idsøe, 2014). Det er uvisst hvor stor gruppe elever dette kan dreie seg om. Det er som sagt sammensatte årsaksforhold som gjør at disse elevene utvikler seg slik, men det ser ut til at mange av faktorene ligger på andre områder enn det intellektuelle (Mönks, Ypenburg et al. 2008). Typiske grupper med risiko for underytelse er jenter, kulturelle minoriteter og barn som vokser opp under stressfylte/traumatiske forhold (omsorgssvikt, krigsområder, ekstrem fattigdom o.l.) (Peters et al., 2000). Familie, skole, personlighet og venner, listet opp etter betydning, er de faktorene som sterkest påvirker individets utvikling til å bli en som yter godt, eller en som yter dårlig (Peters et al., 2000).

Det finnes eksempler, om enn få, på tiltak rettet mot høyt intelligente underyttere, som har hjulpet. Et viktig prinsipp som ser ut til å ha effekt er å rette fokuset på skolen mot det som eleven har suksess med, spesielt det som eleven har initiert selv (Peters et al., 2000). Det at det ikke er større fokus på denne elevgruppen, skyldes nok at det oppstår en diskusjon rundt hvor mye ressurser som skal settes inn på å dra opp motivasjonen deres, når de i utgangspunktet er utstyrt med gode evner og dermed antas å kunne

prestere bra. Til slutt har vi også såkalte «late bloomers»; enkeltindivider som i ung alder yter under sine evner, og først i voksen alder selv utvikler sitt potensiale (Subotnik et al., 2011).

Nissen et. al. (2011) lister opp noen karakteristiske trekk ved elever som yter under evne:

- Barn som viser stor forskjell mellom høye skårer i evnetest og lav prestasjon i skolefag
- Barn som har stor forskjell på IQ-skår i språklige prøver og handleprøver, og som presterer gjennomsnittlig i klassen
- Barn som viser ujevne prestasjoner i de forskjellige skolefag
- Barn hvis gode prestasjoner bare ligger utenfor skolen
- Barn som har spesifikke innlæringsvansker, som for eksempel ordblindhet og dermed gjennomsnittlige prestasjon i skolen
- Barn som har stave- eller skrivevansker og dermed lave prestasjoner
- Barn som har grovmotoriske vansker eller sanseproblemer, og dermed lave prestasjoner i skolen
- Barn med sosiale vansker og atferdsvansker
- Dagdrømmere, uinteresserte i skolen og «dovne»
- Barn med en bakgrunn som gjør dem språklig handikappede, men som har et normalt potensiale og ofte utviser gode evner til kompensasjon

Det er grunn til å tro at evnerike elever som yter under evne, også blir betraktet som enten mindre intelligente enn gjennomsnittet, eller med intelligens på gjennomsnittsnivå. Det kan ta lang tid før denne egenskapen blir tatt i betraktning og utredet. Derfor er det svært viktig at lærere har god kunnskap om alle aspekter ved en elevs lærevanske eller manglende prestasjoner, og lar intelligens også være gjenstand for utredning.

2.2.2 Spesifikke vansker hos evnerike barn

Det er ønskelig å gå nærmere inn på om evnerike elever utvikler spesifikke vansker karakteristisk for denne gruppen elever, og eventuelt hva slags vansker dette er.

En rekke artikler peker på en typisk utfordring for evnerike barn, og det er at mange kjeder seg i skolen. Dette gir seg utslag i uønsket og problematisk atferd. Det er vanskelig å oppgi eksakte tall, men det er antatt at mange evnerike elever blir feildiagnostisert med for eksempel AD/HD. Dette har i mange tilfeller fått alvorlige konsekvenser for de det gjelder, og mange oppdager først i voksen alder at det ikke var AD/HD som var skyld i uoppmerksomheten og uroligheten – men en høy intelligens som ikke ble behørig ivaretatt av skolesystemet. For noen av de berørte er broer alt brent, og mulighetene til å realisere sitt fulle potensiale kan være forspilt.

Det ser ut til å eksistere en generell oppfatning av at dess høyere intellektuell kapasitet en person innehar, jo mindre sjanse er det for å utvikle psykiske/psykosomatiske vansker og lidelser. Høy intelligens skulle sørge for gode kognitive tankemekanismer, og således være en beskyttelsesfaktor i seg selv (Detzner & Schmidt, 1986). Dette er delvise myter, og det som gjør det vanskelig å peke på hva som skyldes hva er at sosio-emosjonelle behov utvikler seg i et svært kompleks forhold mellom gener, personlighet, omgivelser og mennesker. Flere kvantitative studier har også fått frem resultater på at evnerike barn ikke har en skjevutvikling på det sosio-emosjonelle området (Garland & Zigler, 1999). Det er viktig å ta forbehold ved disse studiene som Garland&Zigler referer til, for her er ikke redegjort for andre faktorer som kan ha ført til at utvalget skårer likt som andre. Enkelte utvalg er ikke «sannsynlighets-utvalg», altså et tilfeldig utvalg representativt for populasjonen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010), men for eksempel en samling høytpresterende elever fra ressurssterke familier. God oppfølging og støtte i omsorgsfulle relasjoner i hjemmet kan sikre en sunn sosial og emosjonell utvikling. Men la oss se litt på den forskningen som finner anormal utvikling. Her er man først og fremst enige om at de fleste evnerike barn har en sosial og emosjonell utvikling som er lik det vi kan kalle for normalutvikling, men de står likevel overfor flere situasjoner enn jevnaldrende som potensielt sett kan innebære risiko (Reis & Renzulli, 2004). Evnerike barn utvikler seg oftere mer asynkront enn jevnaldrende med tanke på emosjonell og intellektuell utvikling, og denne asynkroniteten fører med seg problemstillinger som gjennomsnittlige elever vanligvis ikke møter (Porter, 1999). Kyed og Baltzer fant i et

forskningsprosjekt gjennomført i 2008 lokalt i Danmark, at av 31 svært begavede barn, så viste 40 % mer trivselsvansker (spesielt angst og nedtrykthet) enn gjennomsnittet, 22 % underpresterte og for halvparten av elevene var foreldre eller lærer bekymret for sosiale utfordringer (Hagenes, 2009). Gross finner også høye tall; 20-25 % av de evnerike elevene hun undersøkte, viste emosjonelle vansker (Gross, 2005). Man har også funnet at ved svært høy intelligens (over 140-145), stiger risikoen for sosiale og emosjonelle sårbarheter (Kearney, 1990). Her begynner følelsen av ikke å passe inn blant jevnaldrende å gjøre seg gjeldende, for eksempel at man ikke har de samme interessene når det gjelder lek. Andre opplevelser av en slik ulikhet eller ujevnhet kan inntreffe på andre områder også, for eksempel de faglige prestasjonene, refleksjonsnivå, måten å stille spørsmål på, intensitet og nysgjerrighet. De kan oppleve kommunikasjonsproblemer fordi de kan dra diskusjoner og prat opp på et mer abstrakt nivå, enn det klassekameratene kan følge med på. Dette kan gi økt risiko for utfrysing, for eksempel. Mange evnerike barn justerer seg derfor inn etter de andre, demper seg og tilpasser atferd og språk til å ligne mest mulig andre barn (Diezmann & Watters, 1997)

Elever som er klar over at de er evnerike kan også få psykiske reaksjoner som man anser som vanlige, i form av perfeksjonisme eller underytelse. (Reis & Renzulli, 2004). Underytelse er omtalt tidligere, og når det gjelder perfeksjonisme, så kan det gi både positivt og negativt utkomme. Det å holde høye standarder og forventninger til seg selv og måten man arbeider på, kan føre til gode resultater, men det er også risiko for at det gir et usunt og sykkelig forhold til egne prestasjoner. Man ser også ofte emosjonelle vansker man ikke forventer før i senere alder (Coleman & Cross, 2000). En av pionerene innen forskning på evnerike barn, Leta Hollingworth, beskrev det slik: "To have the intelligence of an adult and the emotions of a child combined in a childish body is to encounter certain difficulties" (Kearney, 1990). Dette kan tilskrives deres forhøyede emosjonelle sensitivitet. Det er for eksempel ikke uvanlig å observere at de har en særdeles utpreget rettferdighetssans, og at de reagerer sterkere enn vi kunne forventet ut i fra alder, på moralsk urett i verden. Denne forhøyede moralske sansen fant Silverman også gjennom studier på 3000 barn (Silverman, 1997). Det å være et barn med

slike «voksne» tanker og følelsesreaksjoner, kan dermed gi opphav til dissonans i barnet, særlig med tanke på at omgivelsene ofte vil reagere med å ikke ta dette på alvor. Å la evnerike barn med «voksne» tanker får lov til å snakke med voksne, som tar disse på alvor, er svært nyttig for disse barna.

Det er en risiko for at det kan bli problematisk for et barn å bli tidlige identifisert som evnerik (Freeman, 1991). Evnerikdom har visse stereotypier knyttet til seg, og påvirkningen av denne stereotypien kan være uheldig for noen. Det åpnes opp for enkelte sårbarheter, for eksempel at barnet prøver å etterleve rollen som evnerik for mye, eller at dets foreldre prøver å leve gjennom sitt barns evner. Trolig blir mange identifisert basert på at de er skoleflinke, og får således et slags «stempel». Denne stereotypien, og stigmatiseringen, kjenner vi igjen fra dagens skole i Norge, ved at noen elever får «nerde»-stempelet. Hvis vi skal følge Freeman, så kan dette medføre en negativ påvirkning overfor den det gjelder. I vår kultur preget av Janteloven, er det ikke «kult» å skille seg ut som veldig flink, i alle fall ikke i tidlige alder. Hvis dette får råde i en skoleklasse også, så er det grunn til å tro at elever som tidlig blir utpekt som evnerik, står i fare for å få et problematisk forhold til det. Det er en kjent problemstilling, at mange evnerike elever skjuler sitt talent eller sine styrker for å passe inn sosialt (Reis & Renzulli, 2004). Det er ikke gjort forskning i Norge på dette, og fra mitt utvalg er det veldig få som ble identifisert tidlig (se tabell 3), så det er vanskelig å si hvor stort problem dette er i denne studien.

Tabell 3. Når fikk du målt din intelligens?

	Når fikk du målt din intelligens?	
	N	%
Før jeg begynte på skolen	4	1.0
I løpet av barneskolen	3	0.8
I løpet av ungdomsskolen	12	3.0
I løpet av videregående skole	43	10.9
Innen jeg var 25 år	182	46.2
Innen jeg var 35 år	146	37.1
Husker ikke	4	1.0
Total	394	100

Det er gjort noen funn knyttet til kjønn i forskning på evnerike barn. Først er det viktig å fastslå at normalfordelingskurven for IQ er omtrent helt lik for gutter og jenter - gutter har en litt bredere spredning i begge endene av kurven (Deary et al., 2010). Men denne like fordelingen viser seg ikke igjen hvis man forsøker å lage oversikt over det som kalles for voksne eminente bidragsyttere, eller høyt presterende voksne (Silverman, 1997). Denne skjevheten trenger en forklaring. Dagens kjønnsrollemønster er preget av likestilling og at det er like rettigheter og muligheter for alle. Kjønn skal ikke hindre suksess, men det er typisk for jenter å ha frykt for suksess og lavere ambisjoner (Peters et al., 2000). Fra en studie i USA peker det seg ut noen tendenser innen kjønn: gutter ser på sin suksess som et resultat av evner og hardt arbeid, mens jenter tilskrev suksessen utenforliggende faktorer, utenfor deres kontroll. Når det kom til det å mislykkes, så jentene på dette som sin egen feil (Young & Tyre, 1992). Fra samme studie kommer det fram at jenter ser på suksess som en trussel for deres feminitet. Andre studier støtter disse funnene (Freeman, 2000). Dette kan skape en konflikt i jenter med høy begavelse, som på et vis erfarer at de kan gjøre suksess, men som hemmes av frykten for ikke å få aksept og støtte i dette. Det ligger også noen aspekter i hva slags forestilling foreldre har om hva et begavet barn er. Gutter med visse former for atferd som ble betraktet som utfordrende av foreldrene, ble oftere kategorisert som evnerike, enn jenter med samme type atferd. Altså, gutter passer oftere inn i den stereotypen mange har av et evnerikt barn (Freeman, 2000).

Hvis en ser på kjønnsfordelingen i denne studien, ser vi at ca 20 % er kvinner og resten menn. Det er representativt for foreningen Mensa som helhet, men det er ikke representativt for hvordan høy IQ fordeler seg på kjønn i populasjonen. Menn og kvinner er likt representert i alle deler av IQ-skalaen, derfor kan det være interessant å se på den skjeve kjønnsfordelingen i denne studien. Tall fra Mensa viser de samme tendensene når det gjelder hvem som kommer og tar test i foreningens regi; det er en stor overrepresentasjon av menn. Dette gjenspeiler gjerne hva Peters et al. (2000) tar opp; at det er typisk for jenter at de har lave ambisjoner, og verken tør eller ser hensikten med å måle sin intelligens; selv om man skulle ha mistanke om at den er høy.

Oppsummerende kan man altså si at det ser ut til å foreligge noen faktorer som utgjør mulige utfordringer for den sosiale og emosjonelle utviklingen for evnerike barn. Det som minsker utfordringene er barnets evne til problemløsning, refleksjonsnivå (som igjen kan øke sosiale ferdigheter), interesser utenfor skolen og mestringsopplevelser. Disse beskyttelsesfaktorene er med på å bygge opp resiliens, «immunforsvar», mot risikofaktorene (Reis & Renzulli, 2004). La oss se videre på hvordan skolen kan ivareta og tilpasse i forhold til de karakteristika og forutsetninger vi har vært gjennom til nå.

2.3 Optimalt læringsmiljø for evnerike elever

Det er allerede slått fast at gruppen av evnerike barn er en sammensatt gruppe, med svært ulike undervisningsbehov og utviklingsforløp (Idsøe & Skogen, 2011; Nissen et al., 2011; Sternberg et al., 2011), men det som det ikke må være tvil om er at som alle andre elever trenger de følelsen av inkludering og mestring (Manger, 2013). Som sin medelever har de behov for stimulerende og utfordrende læringsmiljø, lagt til rette i forhold til proksimale soner (Young & Tyre, 1992). Selv om behovene til evnerike elever er komplekse, så er det viktig at de blir fulgt opp av lærere i læringsmiljøer som gir dem rom for å utvikle seg i tråd med sin evnerikdom. Karakteristika som ofte trer frem da er nysgjerrigheten, iveren etter å undersøke og behovet for varierte aktiviteter.

Det finnes mye forskning som peker ut noen få, viktige forutsetninger som må være tilstede i et klasserom for å skape gode læringsmiljø. Relasjon til lærer, tydelig klasseledelse, gode tilbakemeldingssystemer, klare forventinger og autonomi er noen (Doll et al., 2004; Marzano, Marzano, & Pickering, 2003; Pianta, 1999). Disse vil gjelde for alle, ikke bare svake. Evnerike elever profiterer også på dette, fordi man gjennom disse forutsetningene utvikler gode læringsstrategier og bevarer motivasjonen for å lære. Støtte, regulering og autonomi tas også opp i forskning gjort i Norge (Cosmovici, Idsoe, Bru, & Munthe, 2009). *Støtte* omhandler lærers emosjonelle og faglige støtte overfor hver enkelt elev, *regulering* betyr hva slags regler og normer som skal gjelde i klasserommet/på skolen og hvordan læreren regulerer elevenes atferd, og *autonomi* går på hver enkelt elevs følelse av å ha medvirkning og medbestemmelse over sitt eget virke på skolen. Disse tre aspektene har alle stor betydning for hvordan læringsmiljøet utvikler

seg. Det går på elevenes holdning til skolen og skolearbeidet, å skape en kultur hvor man er motivert for å yte, gi mestringsopplevelser, og ikke minst at man skaper en relasjon mellom lærer og elev som er positiv og preget av omsorg for eleven. En faglig god støtte er også vesentlig for å hjelpe eleven å oppnå sitt potensiale.

Gjennom disse aspektene skapes altså et godt læringsmiljø, som igjen vil være avgjørende for god trivsel på skolen. Men det er flere aspekter ved trivsel på skolen, hvor tilhørighet til et sosialt miljø, venner og fravær av mobbing er noen.

I de følgende avsnittene blir det presentert noen faktorer for skoletrivsel, sett i lys av forskning på og teori om evnerike barn. Disse faktorene er kalt *emosjonell støtte fra lærer/relasjon lærer - elev, faglig tilrettelagt nivå, sosial fungering, fravær av mobbing og foreldrestøtte*. Som nevnt tidligere i oppgaven, så ser ikke begrepet *skoletrivsel* ut til å være hyppig brukt som eget begrep i litteratur og teori om elever og skole. Det ser likevel ut til å gi mening å bruke det i denne oppgaven, som et generelt begrep som er dekkende for det denne studien søker å avdekke. Begrepet gis i det følgende innhold, ved å favne de faktorene som skal sikre elevene gode forutsetninger for læring og utvikling på skolen.

Denne presentasjonen befinner seg i et sosiokulturelt landskap, hvor den sosiale og faglige fungeringen foregår i en samhandling mellom eleven og omgivelsene (Manger, 2013). Omgivelsene, det være seg lærere, medelever eller foreldre, er ikke alene ansvarlig for å ivareta elevens trivsel; trivselen oppstår som en resultat av positive samhandlingssekvenser. På alle sosiale arenaer relevante for skolen skjer det et samspill med eller rundt faktorer, og som deltager på disse areaene fungerer man også som en påvirkningskraft overfor andres og egen situasjon. Det må likevel understrekes at i skolen er læreren en sentral person i disse omgivelsene (Manger, 2013), og bærer av hovedansvaret for relasjonen.

1. Emosjonell støtte fra lærer/relasjon lærer - elev

Lærerens rolle som klasseleder innebærer først og fremst å besitte sentrale lærerkvalifikasjoner, som fagkunnskap, pedagogisk kunnskap, praktisk kunnskap og

kunnskap om skolens materiell og struktur (Imsen, 2005). I Kunnskapsdepartementets Stortingsmelding nr. 11 er det også trukket frem:

«Læreren har en avgjørende betydning for elevenes læring i skolen. Gode lærere gjennomfører opplæringen med struktur og engasjement. De er faglig dyktige, gir relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag» (Kunnskapsdepartementet, 2009 s. 9)

Men i tillegg, som vi har vært inne på tidligere i oppgaven, så er etableringen av gode lærer-elev-relasjoner også en svært viktig ferdighet (Doll et al., 2004; Imsen, 2005; Manger, 2013; Pianta, 1999), som læreren holder hovedansvaret for. Dette innebærer blant annet en omsorg for eleven, og refleksjon over hva som til en hver tid passer for eleven og gruppen. Det er også gjort en del forskning på hva slags personlige og profesjonelle egenskaper en lærer for evnerike elever bør inneha, og disse er blant annet: sensitivitet overfor andre, fleksibilitet og åpenhet for nye ideer, innovativ og eksperimentell, bruker varierte undervisningsmetoder, respekterer kreativitet, ber elevene tenke og finne svarene selv, entusiasme og stimulerer tenkning på høyere nivåer (Idsøe, 2014).

Det kan virke som en opplagt sak at læreren bærer dette ansvaret, og handler ut i fra dette. Erfaringene til mange er derimot lærere som ikke tolker hva dette ansvaret innebærer på den måten som beskrevet ovenfor. Det er også vist gjennom studier at mange lærere og skoleledere ikke har tiltro til kategorien «evnerike barn», men heller oppfatter dette som elitisme. Dermed oppstår den situasjonen at disse lærerne motarbeider evnerike elever ved ikke å tilpasse undervisningen, og ikke vise aksept for de utfordringene disse elevene kan stå overfor (Coleman & Cross, 2000). Dette kan ha bakenforliggende årsaker som spenner over et bredt spekter; fra kunnskapsmangel, dårlig tilgjengelige ressurser, uegnethet til «dårlige dager».

Fra denne studien foreligger det eksempler på utsagn og handlinger fra lærere som ikke har mestret å tilpasse opplæringen og å ta ansvaret for å skape gode relasjoner til elevene sine. Informantene ble spurt om de hadde opplevd trakassering fra lærer, og 16

% svarer ja på dette (se tabell 4). Tallene fra Mensautvalget skal ikke stå som representanter for hva som er tendensen nasjonalt, men tas med for å utfylle bildet om denne studiens utvalg.

Tabell 4. Har du opplevd trakassering fra lærer?

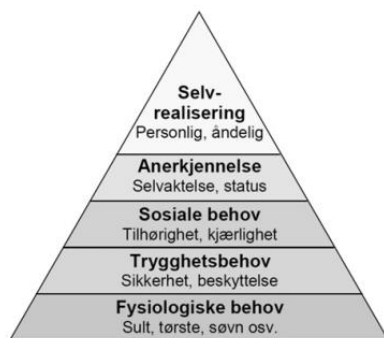
Navn	Prosent
Ja	16,0%
Nei	74,1%
Vet ikke	9,9%
N	394

Ofte har dette skjedd ved å bli hengt ut for klassen når de har svart feil, fått nedsettende kommentarer om sine gode evner, blitt fortalt om å ikke blande seg inn i faglige diskusjoner, og en opplevelse av at lærere har følt sin posisjon truet av elever som både stilte utdypende spørsmål ved ting, og som var faglig kompetente på likt nivå som læreren eller høyere.

Flere i utvalget har også fått kommentert at de er dumme, ikke kommer til å oppnå noe og bare kan gi opp, for «dette får du ikke til». Hvis vi tenker på den gruppen av evnerike barn som karakteriseres som underryttere, så kan det hende disse elevene har tilhørt denne gruppen. Med en lav skolemotivasjon, aversjon mot krav og manglende tillit til lærere, så vil slike kommentarer komme som en svært tung belastning, og mest sannsynlig ta livet av enhver lærelyst. Det mangler forskning i Norge på hva som fører til at slike barrierer oppstår, og hvorfor det for mange lærere ser ut til å være vanskelig å differensiere undervisningen også for de evnerike elevene sine, men det er et høyst aktuelt tema.

Den emosjonelle støtten fra lærer kan knyttes til nivå 3 i Maslows behovspyramide (figur 2), omsorg og tilhørighet (Coleman & Cross, 2000). Dette samsvarer direkte med hva forskningen trekker frem som noe av det viktigste læreren gir elevene, som beskrevet lenger opp. Maslows teori om at behovene bygget på hverandre, og at tilfredsstillelsen av ett behov var nødvendig for å kunne realisere behovene over, er ikke lenger ansett

som en nødvendig tolkning av behovspyramiden. Man kan oppleve tilhørighet og kjærlighet, selv om basale behov som sult og søvn ikke er tilfredsstillt i øyeblikket. Likevel, oppfyllelsen av behovene må over tid være på det jevne; for eksempel kan konstant søvn- og matmangel forstyrre evnen til å få dekket behov lenger opp. Bruker man mye krefter på å oppnå sosial tilhørighet, eller mangler emosjonell støtte og aksept, er det vanskeligere å opparbeide godt selvbilde, slik vi kan lese av figuren (Coleman & Cross, 2000).



Figur 2 Maslows behovspyramide, (Imsen, 2005)

Elever som får en god relasjon til lærer, og føler at de blir godt likt, vil også i større grad få en mer positiv faglig utvikling. Dette igjen virker inn på personlig og sosial utvikling (Manger, 2013). Dette blir en positiv spiral, hvor de positive effektene av relasjonen spiller tilbake både til lærer og klassemiljø.

2. Faglig tilrettelagt nivå

Et faglig tilrettelagt nivå innebærer at eleven får jobbe med oppgaver og emner som passer til det nivået han/hun faglig sett befinner seg på. Som nevnt tidligere, så er det optimalt når eleven ligger i sin proksimale sone, hvor det er en balanse mellom nye og kjente elementer, og hvor det nye befinner seg akkurat innenfor rekkevidden av forståelse. Det er en kjent problematikk at elever som jobber raskere enn det læreplanen legger opp til, møter utfordringer når de ønsker å få gå videre. Det finnes mange eksempler, også i denne studien, at lærere mangler planer og strategier for å møte disse elevene, og resultatet av det er ofte at eleven må sitte og repetere til det kjedsommelige

på allerede innlært stoff. Som vi har sett på tidligere i oppgaven, så er en funksjonell undervisningsstrategi for evnerike elever akselerert undervisning. Det betyr at eleven får jobbe i det tempoet som passer til han/henne, og ikke blir bremsset eller holdt alt for mye igjen.

«Å kjede seg på skolen» er en frase som går igjen i mye av det som er skrevet om evnerike barn. Det er en stor fare for at evnerike elever kjeder seg gjennom skolen og får en læringsstil som er preget av unnasluntring og slurv (Persson, 2010). Dette står i motsetning til den autonome profilen, som vi har vært inne på tidligere, hvor man får utnyttet evnene sine i mye større grad. Det later til å være en godt innarbeidet antagelse at denne gruppa lærer lett, har lite behov for hjelp i timene og gjør oppgavene raskt unna. Dette stemmer for en del av de evnerike elevene, men fra det utgangspunktet oppstår også en del utfordringer. Risikoen er stor for at de ender opp med å få mye ledig tid i timene, som de ikke får fylt med noe som gir mening. I mange tilfeller er tilretteleggingen for dem å få flere oppgaver av samme type, altså flere repetisjoner av det de allerede kan. Denne typen opplæring, med repeterende oppgaver, kan forårsake så mye frustrasjon hos evnerike elever, at de både mister motivasjon for og lyst til å yte og at de får en atferd som kan forstyrre undervisningen (Idsøe & Skogen, 2011). Lærere mangler ofte gode strategier for og praksiser på å ta disse elevene videre, parallelt med å ta resten av klassen til det nivået som var utgangspunktet for undervisningen. Det er behov for lærere med kunnskap på feltet, og som proaktivt går inn for å tilrettelegge miljøet i klasserommet. I tillegg til å kjede seg, rapporterer mange evnerike om for få utfordringer eller et for lite fleksibelt læringsmiljø (Diezmann & Watters, 1997). Jamfør det faktum at mange evnerike yter under evne, vitner dette ikke nødvendigvis om for få utfordringer, men om feil type utfordringer; et opplæringsopplegg som ikke favner alle, og her i ligger tendensen til at den norske skole ikke makter å tenke «utenfor boksen», men helst forholder seg til gjennomsnittseleven (Birkemo, 2002)

En studie på elevers opplevelse av læringsmiljø i den norske skolen, viser at både gruppen av høyt-presterende elever og gruppen av lavt-presterende elever vurderer læringsmiljøet til å være lite stimulerende og støttende (Cosmovici et al., 2009). Lærerne

ser ut til å legge undervisningen på et nivå som treffer gjennomsnittseleven godt, og mangler strategier for å favne hele spekteret av de elevene de til enhver tid har foran seg. Å undervise evnerike elever på samme nivå, med likt pensum og like oppgaver, som jevnaldrende, er å gi dem et læringsmiljø som ligger på et lavere nivå enn det som ville vært givende og stimulerende for denne gruppen elever (Freeman, 1991).

Birkemo gjorde en studie på læringsmiljø og utvikling (2002), hvor han tok for seg et utvalg av 9.- og 10.-klassinger. Noe av det han undersøkte, var utvikling i forhold til evnenivå. Basert på en ordforrådstest, delte han utvalget i tre nivåer; kalt sterk, normal og svak gruppe. Karakternivået til den svake gruppa gikk mest opp av de tre gruppene, over disse to årene. Den sterke gruppas utvikling viste motsatt tendens i faget norsk, og ellers en stabil tendens generelt. Det kan være andre sammenhenger enn skolens undervisningsmetoder som har innvirket på dette resultat, utenforliggende faktorer som ikke ble fanget opp, men Birkemo slutter likevel av dette at skolen ser ut til å gi et godt tilbud til den faglig svakeste gruppen, mens de evnerike ikke får den faglige utviklingen man med rette kan forvente.

Subotnik et al. løfter opp spørsmålet om det eksisterer pedagogiske praksiser som er egnet kun for evnerike elever (Subotnik et al., 2011). Etter å ha sett på hva flere forskere har funnet ut, er konklusjonen at noen strategier vil favne alle i klasserommet, mens noen strategier bare vil være nyttig for de evnerike. Av de strategiene som viser seg å fungere best bare på evnerike, er utforskende læring basert på elevens nysgjerrighet, tverrfaglig utforskning og problembasert læring. De mest brukte strategiene i undervisning av evnerike elever, er beriket og akselerert undervisning.

Målet for *beriket undervisning* er å la elevene få fordype seg i et emne, for å kunne forstå og begripe enda mer i dybden hva emnet omhandler. Dette er en undervisningsform som ville kommet alle elevene i et klasserom til gode. Det innebærer gjerne variert bruk av pensum og kilder, i tillegg til bruk av materiell og medium som gir mer konkrete erfaringer med emnet. *Akselerert undervisning* tilbyr en mer komprimert og raskere måte å komme gjennom pensum på, og vil passe mer spesifikt for de evnerike elevene.

Flere studier viser at dette er en svært vellykket undervisningsmetode for denne gruppen, fordi de oppnår gode resultater på kortere tid (Subotnik et al., 2011). Det går an å reise spørsmålet om hvorfor de oppnår så gode resultater på så kort tid, og hvilke type evnerike elever dette er vist å fungere på. Det er nærliggende å anta at elever til akselerert utdanning er plukket ut på bakgrunn av at de har prestert godt i vanlig klasse. Det igjen kan bety at de fungerer godt i undervisningssammenheng, at de har god trivsel i skolen og har gode relasjoner til lærere og elever. Forskning viser at relasjon til lærer korrelerer høyt med trivsel og ytelse i skolen, og denne faktoren blir trukket frem som noe av det mest betydningsfulle for elevers motivasjon og læring (Doll et al., 2004; Marzano et al., 2003; Pianta, 1999). Et annet aspekt ved et slikt undervisningstilbud, er at lærerne her trolig har en bakgrunn og et engasjement, som skiller dem fra en gjennomsnittlig lærer. Et tredje aspekt er hvordan de to første aspektene sammen vil skape et undervisnings- og læringsmiljø som er inspirerende og positivt for alle parter. Dette gir andre forutsetninger for fremgang, enn de man finner i en vanlig skole.

En tredje strategi er å gruppere elevene inn i *klasser eller skoler etter evner*. Rent faglig vil man da lettere kunne tilrettelegge i henhold til læringspotensial og behov, og sosialt vil man da også kunne dra fordel av at elever på likt intellektuelt nivå får bedre muligheter til å utvikle vennskap (Idsøe & Skogen, 2011).

Differensiert læreplan er en fjerde strategi. Her dreier det seg om å gi elevene ulike oppgaver og aktiviteter, basert på en vurdering av hvor eleven befinner seg faglig og intellektuelt (Idsøe & Skogen, 2011). Denne blir brukt i flere skoler, hvor for eksempel lekseplan som deles ut til elevene er delt i tre parallelle seksjoner, som gis navn som «Gul», «Rød» og «Blå», e.l., og hvor elevene fra før vet hvilken seksjon de skal følge. I takt med faglig og intellektuell utvikling, kan det kan endre seg hvilken seksjon de skal følge.

En forskningsoversikt finner at høyt presterende elever kan oppnå like gode resultater i heterogene grupper som i egne nivåbaserte grupper dersom lærerne klarer å skape et godt læringsmiljø (Bailey et al., 2008).

3. Sosial fungering

Å etablere og beholde gode vennskap er av betydning for det å trives på skolen. Det kan begrunnes ut i fra et psykologisk perspektiv; det psykososiale miljøet har stor innvirkning på hvordan vi fungerer med de oppgavene, kravene og pliktene vi skal utføre. Det kan også begrunnes ut i fra et biologisk perspektiv; vi mennesker er sosialt anlagte vesener fra fødselen av, og er avhengig av trygge, nære relasjoner for å sikre en sunn utvikling. Her kan man spille inn at på et eller annet tidspunkt er det noen som finner seg bedre til rette uten venner, i den forstand det snakkes om her. Men det er ikke gjenstand for drøfting i denne oppgaven her.

Det er beskrevet tidligere i oppgaven karakteristikk ved evnerike personers sosiale fungering. Blant annet er det gjort funn som tyder på at evnerike barn bruker mye energi på å tilpasse seg de andre som de omgås ofte (Porter, 1999). Som evnerik har man ofte en sensitivitet overfor hva de jevnaldrende tenker og mener, og de oppfatter ofte hvis de ikke mestrer kommunikasjonen. For eksempel ved at begrepsapparatet og interesseområdet ligger på et aldersnivå høyere en fysisk alder. I stedet for å risikere vennskapene/relasjonene, vil dette barnet heller tilpasse seg sine jevnaldrende. Det er også ofte observert at evnerike barn opplever en større sosial trivsel sammen med eldre barn, og gjerne søker eldre barn/voksne til lek eller konversasjon (Porter, 1999). Dette kan bli sett på som atypisk av de jevnaldrende, særlig i et skolemiljø hvor elevene gis få erfaringer med interaksjon, lek og læring på tvers av klassetrinn. Det å kunne få være i et læringsmiljø med likesinnede deler av skoletiden, vil kunne være en organisering som kan tilføre mye positivt for evnerike elever, men hovedvekten av undervisning bør foregå i klasser slik de normalt er delt inn per i dag i den norske skolen. En studie over metoder brukt for å forsøke å høyne resultatene til evnerike elever, finner at homogene grupper (det vil si grupper delt inn etter evnenivå) gir gode faglige resultater, men at det likevel er typer av sosial interaksjon, i den klassen de til en hver tid er i, som aller best predikerer hvordan det går med elevene (Bailey et al., 2008).

Evnerike elever viser seg gjennom studier å generelt være selvdrevne og uavhengige, ha lavere nivå av angst, og å jobbe bedre i settinger der man skal arbeide selvstendig og selvstyrt (Cosmovici et al., 2009). Noen evnerike elever som gjør det godt faglig, trives i gruppesammensetninger med ulikt evnenivå, andre vil foretrekke å arbeide alene, og andre igjen vil trenge å få jobbe sammen med likesinnede for å kunne beholde motivasjonen. Det er viktig å minne om at det ikke vil være mer enn en liten håndfull evnerike elever i klassen, slik det er definert for denne studien, dermed er det ikke alltid muligheter til å kunne få jobbe med likesinnede. Dette er pedagogiske utfordringer som krever lærere med riktig kompetanse.

4. Mobbing

Mobbing defineres som «fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.»(Roland, 2007)

Definisjonen sier noe om systematikk og gjentakelse, og om styrkeforholdet mellom mobber og mobbeoffer. Det er mobbeofferets subjektive følelse av opplevelsen som avgjør om det skal defineres som mobbing. En krangel eller erting preget av gjensidighet, der to likeverdige parter «bidrar» like mye inn i konflikten, beveger seg litt på utsiden av definisjonen for mobbing.

Mobbing er belastende for den som blir utsatt for det, og så mange som 60 000 elever i Norge opplever mobbing ukentlig eller daglig (Roland, 2007). Det er vanlig at det gir fysiske symptomer, i tillegg til de psykiske. Videre kan de negative konsekvensene spenne vidt, fra verst tenkelig utfall ved at eleven tar selvmord, til elever som dropper ut av skolen. For de som vokser opp med mobbing som en av erfaringene fra skolen, så kan det skape varige mén i den psykiske helsen. I noen tilfeller så retter situasjonen seg. Gjennom tiltak i skolen kan mobbing opphøre, og mobbeofferet kan overkomme de vanskene mobbingen medførte.

Tall fra forskning i Norge viser at om lag 5 % av elevene i grunnskolen blir mobbet en gang i uka eller oftere (Roland, 2007). Forskning på ungdomsskoleelever viser at 8-9 % av

disse blir mobbet 2-3 ganger i måneden (Lunde, 2012). I denne studien svarer hele 45,7 % at de ble mobbet i skolen, og 61 % av disse oppgir at de ble mobbet i ungdomsskolen. Riktignok var frekvensen for noen av disse sjeldnere enn månedlig. Dette blir sett mer på i resultatdelen av oppgaven. Det er ikke gjennom forskning påvist at evnerike elever mobbes mer enn andre elever, men de som mobbes opplever dette som mye mer alvorlig enn andre (Idsøe, 2014).

Et mobbeoffer krever at det er en mobber til stede, og vice versa. Det foreligger noe i mobberens psykologi, et ønske om å tilegne seg en posisjon og status, utøve makt, oppnå fordeler, og dette blir utøvet overfor andre som har en sårbarhet for dette. Mobbeoffere viser seg å ikke skille seg synlig fra andre (utseende, klær, dialekt), men har psykiske, indre sårbarheter som viser seg i atferd, og typisk er tap av kontroll i sosiale situasjoner (Roland, 2007). Frykt, angst og lavt selvbilde er ofte årsaken til dette. Evnerike barn er også i posisjon til å ha disse indre sårbarhetene, både på grunn av høy intelligens, men også av andre årsaker på lik linje med andre. Det har vært påpekt tidligere i oppgaven at evnerike har en forhøyet risiko for en form for sosial sårbarhet, fordi de ikke føler at det er rett kjemi i samspill og kommunikasjon med jevnaldrende (Porter, 1999). At mobbetallet blir så høyt i denne studien, kan skyldes at høyt intelligente som har blitt mobbet i større grad søker etter et nytt fellesskap å ta del i, enn høyt intelligente som ikke har blitt mobbet.

5. Foreldrestøtte

Elevers fungering på skolen, og forutsetninger for å trives og yte, beror ikke bare på tilrettelegging gjort fra skolens side. Eleven kommer til skolen med en «bagasje», fra en oppvekst og en oppdragelse fra hjemmet. Det er av stor betydning for skoletrivsel hva slags forhold barnet vokser opp i hjemme. Støtte fra foreldre i skolearbeid og skolefungering, hjelp til å vedlikeholde vennenettverk (i alle fall i ung alder) etc, virker inn på skolemotivasjon. Når det gjelder å utvikle evner og talent, viser mange studier at det oppstår et gap i gjennomsnittlig intelligens mellom barn fra hjem med varierende grad av støtte (Freeman, 2000). Det er også vist gjennom studier at individer med IQ>130 mest

sannsynlig har vokst opp i et hjem hvor foreldrene skårer høyt både på intelligens, utdanning og sosioøkonomisk status (ibid.). Evnerike barn, definert i denne oppgaven til $IQ > 130$, har større sannsynlighet for å få god støtte hjemme i forhold til skole og utdanning.

I denne studien er foreldrestøtten målt ut i fra hvordan respondenten opplevde at foreldrene fulgte med og viste interesse for skolearbeidet og hvordan det gikk på skolen, og gav ros for arbeidet. Det er solid fundamentert at proaktive foreldre, som viser positiv interesse og engasjement overfor skole og skolearbeid, fremmer positiv innstilling til skolen hos barnet. Videre er en god foreldrerelasjon betydningsfullt for utvikling av selvoppfatning og sosiale ferdigheter (Birkemo, 2002). Nå er ikke relasjon til foreldre fanget opp i denne studien, men nevnes likevel for å understreke betydningen av foreldrestøtte generelt.

På lik linje med skolen er hjemmet er en del av mikronivået i Bronfenbrenners økologiske modell (Imsen, 2005). Overgangen eller forholdet mellom disse mikrosystemene kalles for mesosystemet. Mikrosystemene vet vi allerede at har betydning, men det Bronfenbrenner også sier noe om, er betydningen av sammenhengen mellom disse systemene. Overgangen fra et system (hjemmet) til et annet (skolen) mestres mye bedre av eleven, dersom mye er likt i disse to systemene. For eksempel opplevelsen av positiv støtte, forventninger, og mestring.

Det er ikke alltid foreldrene oppdager at sitt barn er evnerikt og mer intelligent enn andre. Det fordeler seg fra de foreldrene som fanger opp tidlig at «noe» er spesielt, og initierer utredning, til de foreldre som ikke klarer å ta inn over seg hva det innebærer å være evnerik. Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan være avgjørende for om barnet blir sett og tilrettelagt for på riktig måte, og selv om det understrekes her betydningen av foreldrestøtte og hjemmemiljø, så ligger det i læreres profesjon å inneha kunnskapen og å være oppmerksomme overfor elevenes behov.

Som en avslutning til denne gjennomgangen av faktorer som påvirker skoletrivsel, listes det opp hvordan disse faktorene er fanget opp i denne studien. Gjennom en

spørreundersøkelse har respondentene besvart en rekke påstander om hvordan de hadde det på skolen, og disse påstandene er igjen gruppert i noen samlekategorier, eller sumskårer. Sumskårene har betegnelsene *Skolevenner*, *Utenfor*, *Skoletrygg*, *Lærerepati*, *Foreldreinteresse* og *Mening*. I tillegg er tre påstander analysert enkeltvis, fordi de ikke lot seg gruppere. Disse undersøker den faglige funksjonen, og kalles *Læring/lærte lett* (*Jeg lærte lett på skolen*, *Det var lett å forstå når lærer forklarte* og *Jeg trengte mye hjelp med skolearbeidet*). *Mobbing* er også kartlagt, gjennom hyppighet og hva slags type mobbing.

2.3.1 Hva skal formålet med tilrettelagt undervisning for evnerike barn være?

Det er allerede gjort rede for i de foregående avsnitt at tilrettelegging for evnerike elever er viktig for trivselen på skolen, og det bør være hevet over en hver tvil at man ikke kan la være å tilpasse undervisning og lærestoff for denne gruppa. Dette avsnittet tar et lite blikk på et av formålene med tilrettelagt undervisning for evnerike elever. Bakgrunnen er en gren av forskningen som ser på det som overordnet at et evnerikt barn har en annen struktur på selv'et, og er emosjonelt annerledes enn andre. Dermed blir det svært betydningsfullt at disse barna får utviklet selv'et sitt og sin psyke til det fulle, for å sikre «the growth of the individual as well as his/her responsible membership in the world community» (Subotnik et al., 2011 s. 23).

Det blir brakt på bane et begrep; «eminence», som i denne sammenhengen mangler en god norsk oversettelse. Dette begrepet innebærer å utvikle sitt potensiale som evnerik så godt, at man er i stand til å gjøre unike bidrag til samfunnet. Subotnik et al. (2011) problematiserer dette gjennom spørsmålet: Kan evnerike personer vokse opp, og hevde at de er evnerike voksne, uten å utmerke seg med betydningsfulle bidrag assosiert med evnene deres? (ibid. s 23). Dette samsvarer med et perspektiv på evnerikdom som noe som viser seg gjennom prestasjoner og bragder, særskilt på felter av betydning for samfunn, vitenskap, menneskeheten m.v., og strekker seg utover det å oppnå selvrealisering. Konklusjonen her er at evnerike barn må vokse opp til å bli eminente «produsenter» for å kunne kalle seg evnerik som voksen, og at det er riktig å forvente resultater/utbytte av å investere i utvikling av barnas evner og realisering av deres

potensiale. Selvrealisering er viktig i dette perspektivet også, men ikke et eksplisitt mål i seg selv.

Freeman (1991) er, som vi har sett på tidligere, også opptatt av at evnerikdom er en form for nasjonal ressurs. Hun hevder at samfunnets fremtid er avhengig av hvordan vi fostrer opp og utvikler de unges potensiale.

Det ser også ut til å være en forestilling om at selv om skolen ikke identifiserer evnerike elever, så vil disse elevene før eller siden «blomstre». Denne antagelsen er vanskelig å slå tilbake med forskning, i og med at det ikke finnes statistikk på dette (Nissen et al., 2011). Likevel kan man, med bakgrunn i generell utviklingspsykologi, med stor visshet fastslå at tidlig identifikasjon er vesentlig også for evnerike barn. Dette vil trolig veie tyngre med tanke på det som tidligere har blitt presentert om risiko ved tidlig identifisering. Ser man på Mönks modell beskrevet tidligere i oppgaven, hvor begavelse oppstår i en triangulering av medfødte evner, engasjement/motivasjon og kreativitet, så ser vi at utvikling av evnene ikke kommer av «seg selv». Det er viktig med omgivelser som ser, forstår og legger til rette.

2.4 Tilpasset opplæring i forhold til evnerike elever – hva gis det rom for i lovverket?

Tilpasset opplæring er et av grunnbegrepene for opplæring i den norske skolen, og det blir understreket at dette er et begrep som gjelder *alle* elever i skolen, uten noen form for forutsetninger og betingelser (som evnenivå, funksjonsdyktighet, etnisk bakgrunn etc.) (Manger, 2013). Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 1998) gir følgende føringer:

«§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.»

Det er likevel verdt å se litt på den hårfine balansen mellom å tilpasse seg elevenes evner og forutsetninger, og elevens tilpasning til et system og struktur. Skolen er et system med sine regler og normer, hvor det også er lov å stille krav til elevene. Det er en balanse

mellom individ og fellesskap (Manger, 2013), hvor det må foregå bidrag i begge retninger. Hovedtyngden ligger på skolen, som må være den mest fleksible parten i dette forholdet.

Realitetene i den norske skolen i dag er ofte slik, at lærere ikke makter å tilpasse opplæringen for alle (Manger, 2013). Hindrene finnes ofte i form av utdaterte holdninger, dårlig internt samarbeidsklima og en administrativ rigiditet. Dette viser nyere forskning fra andre land også (Reis and Renzulli, 2004). For de evnerike elevene kan det i tillegg i noen tilfeller dreie seg om fordommer og kunnskapsmangel vedrørende hva «evnerike elever» er, og ved å forske mer på denne gruppen elever vil man kunne bidra til å fjerne slike hindre for tilrettelegging.

La oss se litt på begrepet «spesialundervisning», og om det gis rom for å vinkle dette mot evnerike elever. Dette fordi det er reist argumenter rundt denne problemstillingen; har evnerike elever som ikke får utbytte av vanlig undervisning rett til spesialundervisning? Først må vi se på hva lovverket sier:

«§ 5-1. Rett til spesialundervisning

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning». (Kunnskapsdepartementet, 1998)

Retten til spesialundervisning er dog knyttet til sakkyndig vurdering, videre spesifisert i § 5-3, og dermed faller de aller fleste av de evnerike barna ut. Som nevnt tidligere utvikler noen evnerike barn vansker, eller symptomer på vansker, som gir grunnlag for videre utredning. Om det her blir avdekket at barnet innehar særdeles gode evner (for eksempel gjennom en evnetest), så er det tvilsomt at det blir nedsatt en vurdering som gir rett til spesialundervisning. I de fleste slike tilfeller, vil man (foreldre, lærere) bli lettet over at det ikke var noe «verre enn det». Fra en studie gjort blant rektorer på norske ungdomsskoler, ble det funnet at mange skoler organiserer opplæringen etter faglig nivå, for eksempel gruppeinndeling. Dette er likevel ikke det samme som at det blir tilrettelagt for evnerike elever, da faglige prestasjoner ikke alltid er synonymt med å være evnerik.

I Opplæringsloven gis det anledning til å fritta elever helt eller delvis fra opplæringsplikten:

«§ 2.1

(..) Etter sakkunnig vurdering og med skriftleg samtykkje frå foreldra kan kommunen heilt eller delvis vedta å fritta ein elev for opplæringsplikta dersom omsynet til eleven tilseier det.»

Med grunnlag i denne paragrafen gis den enkelte skole anledning til å tilrettelegge for evnerike elever. En slik tilrettelegging kan for eksempel være å akselerere skolegangen (hoppe over et trinn), eller omdisponere timer. Skolen har lov til å omdisponere opp til 25 % av timetallet mellom fagene (Kunnskapsdepartementet, 2013). For en evnerik eller faglig sterk elev, kan en slik omdisponering innebære å følge undervisning i såkalt sterke fag på et høyere klassetrinn. Omdisponeringen krever samtykke fra involverte parter. Det er ellers begynt å bli relativt utbredt praksis at elever i løpet av ungdomskolen kan få lese videre på pensum for videregående opplæring, dersom de har rask progresjon i enkelte fag.

3. Metode

I dette kapittelet blir det beskrevet studiens design og metoder som er brukt, samt gitt begrunnelser for valg knyttet til forskningsprosessen. Studiens reliabilitet og validitet vil også bli drøftet, og det blir gitt en kort fremstilling av etiske problemstillinger relevante for dette prosjektet.

I samfunnsvitenskapelig forskning ønsker man å samle inn informasjon og presentere funn om den sosiale virkeligheten, det vil si om samfunnet og menneskene i det. Innsamling, analyse og tolkning av data er sentrale elementer av slik empirisk forskning (Johannessen et al., 2010). Den sosiale virkeligheten er sjelden en stabil eller statisk virkelighet, men heller tvert om; den er i stadig endring, hvilket innebærer at den er svært kompleks å utforske. Systematikk, grundighet og åpenhet er viktige prinsipper, og det foreligger strenge forskningsmessige og bevismessige krav for å kunne trekke konklusjoner.

Samfunnsvitenskapelig forskning befinner seg som sagt i et felt som er i stadig endring, og det innebærer en direkte eller indirekte kommunikasjon med dem man ønsker informasjon fra. Dette i kontrast til naturvitenskapelig forskning, hvor forskeren er tilskuer til det som studeres. Man opererer med mangfold av forskningsmetoder, og man betegner dem enten som kvantitative eller kvalitative metoder. Ved bruk av kvantitative metoder ønsker man å telle opp fenomener for å kartlegge en utbredelse i et større utvalg eller populasjon, ofte via spørreskjemaundersøkelser, mens kvalitative metoder går ut på å gå mer i dybden, ved å samle inn informasjon om et fenomen fra et lite antall informanter (Johannessen et al., 2010). Kvantitative metoder er kjennetegnet ved bruk av statistiske metoder, og formelle, strukturerte og standardiserte tilnærminger. Kvalitative metoder bygger på en mer dynamisk samhandling mellom forsker og informant, og gir rom for improvisasjon og personlige valg underveis i forskningsprosessen (Befring, 2007).

3.1 Studiens design

Ut i fra studiens hovedmål, å gi innblikk i en stor gruppes opplevelser og erfaringer fra skolehverdagen sin, så var det hensiktsmessig å ta i bruk kvantitative metoder. Utvalget til denne studien var ferdig med grunnskolen for noen år siden, hvilket gjør denne studien til en retrospektiv studie. Slike studier henter inn data fra fortiden, og data kan innhentes både gjennom selvrapporing fra informantene via spørreskjema eller intervju, og fra andre kilder, som for eksempel medisinske registre (Befring, 2007; Ringdal, 2007).

Et annet hovedmål var å sammenligne data fra denne studien med data fra andre studier, og til det formålet er det igjen mest hensiktsmessig å bruke kvantitative metoder. Det kan også argumenteres for metodevalget ut i fra at det i Norge ikke er samlet inn tall fra større grupper evnerike barn tidligere. Forskingen på evnerike barn i Norge er relativt begrenset (Idsøe & Skogen, 2011), og det er behov for studier at denne typen for å kunne få et begynnende overblikk over situasjonen for denne gruppen elever.

Det er i denne studien brukt en ekstensiv tilnærming, ved at dataene er samlet inn ved hjelp av spørreskjema. Dette faller inn under kategorien surveyundersøkelse/surveyforskning (Johannessen et al., 2010). Gjennom surveyundersøkelser kan man samle inn store mengder data fra mange informanter, og gjennom det få troverdig kunnskap om forekomster og sammenhenger (Befring, 2007). Spørreundersøkelsen ble sendt elektronisk per epost, og dette betegnes som CAWI (Computer Aided Web Interviewing) (Johannessen et al., 2010). Det at studien ønsker å kartlegge og presentere noen fenomener, og opererer med åpne forskningsspørsmål, gjør at den faller innenfor rammene av en induktiv tilnærming (Befring, 2007). Dette innebærer at man i beste fall kan danne nye teorier, men et minstemål er gjerne at man danner utgangspunkt for nye problemstillinger og videre studier. Dette kalles også for eksplorerende forskning (ibid). Denne studien har noen begrensninger, som gjelder de statistiske slutningene. Hvorvidt er disse systematiske eller tilfeldige, og i hvor stor grad kan man generalisere og overføre til hele populasjonen av evnerike barn? Dette går på studiens validitet, og mulige trusler

for denne (Lund, Haugen, & Fønnebø, 2006), og er spørsmål som blir besvart senere i oppgaven.

3.2 Utvalg

Til denne studien var det fra starten av tenkt at det var personer med høy intelligens som skulle være utvalget. Høy intelligens inngår som regel som en del av definisjonen på en evnerik person, jfr. redegjørelser for definisjoner tidligere i oppgaven. Et representativt utvalg av høyt intelligente er ikke enkelt å rekruttere, med de krav som foreligger til slike utvalg, og det var naturlig å tenke Mensa i denne sammenhengen. Mensa er en forening hvor kravet for medlemskap er at man har IQ som ligger blant de to øverste prosentene i befolkningen. Foreningen har god tradisjon på å formidle henvendelser fra forskningsmiljøer. En fordel med å ha et utvalg basert på IQ-nivå, er at man favner en bred gruppe av høyt intelligente, uavhengig av prestasjoner på skolen eller andre områder, og utvalget er spredt geografisk. For å bli medlem i Mensa, må søkeren vise til godkjent dokumentasjon på sin IQ. Dette kan enten være fra en test i regi av Mensa, eller fra tester utført av psykolog. En IQ-skår i 2 % - percentilen tilsvarer ca. 131 i IQ, og omtrent det samme som to standardavvik fra gjennomsnittet ($1 \text{ sd} = 15$, gjennomsnitt = 100). En slik utvelgelse av deltagere til en studie kalles skjønnsmessig utvelgning (Lund et al., 2006), som er en ikke-sannsynlighetsutvelgning. Det at det på forhånd er lagt inn to kriterier for utvalget (ha tatt test, og meldt seg inn i Mensa), gjør dette utvalget til et dobbeltselektert utvalg. Det i seg selv kan være avgjørende for om utvalget er representativt for hele populasjonen av høyt intelligente. Dette fordi man ikke vet om det er tilfeldig hvem som tar valget om å teste sin intelligens, og videre velger å melde seg inn i foreningen. En måte å finne ut dette på kunne for eksempel vært og hatt med i utvalget de som har fått som resultat $IQ > 131$, men som ikke har meldt seg inn i Mensa, og på den måten sett på om det er ulikheter på evnerike som melder seg inn i Mensa, og evnerike som ikke gjør det.

Utvelgingsmetoden som er brukt i denne studien, innebærer at utvalget ikke fyller kriteriene for å være et representativt utvalg av populasjonen av høyt intelligente. Forskningsmessig sett byr det videre på utfordringer vedrørende å trekke slutninger for

hele populasjonen. Det ideelle, med tanke på ytre validitet og overføringsverdi, ville vært å ha et tilfeldig utvalg, som er representativt for hele den populasjonen man undersøker (Johannessen et al., 2010). I dette tilfellet kunne det blitt gjort for eksempel ved først å trekke et tilfeldig utvalg mennesker i valgt aldersgruppe (18-35), deretter teste IQ, og så trekke et tilfeldig utvalg av de som får IQ-skår over 131. Det sier seg selv at dette er en for tidkrevende prosess i forhold til prosjektets omfang, og det vil bli drøftet senere hvordan utvalgsbegrensningen kan ha konsekvenser for overføringsverdi. Men selv om den ytre validiteten synker, betyr det ikke at vi trenger å utelukke relevansen helt (Lund et al., 2006).

Med tanke på spørreundersøkelsens hensikt; å frembringe opplevelser knyttet til skolegang, var det grunnlag for å drøfte om man skulle avgrense utvalget i forhold til alder. Det var ønskelig med så troverdige svar som mulig, noe som er mest sannsynlig om erfaringene ligger nær i tid. I tillegg har skolesystemet endret seg gjennom tiden, noe som taler til fordel for at man går for et så ungt utvalg som mulig. Dermed ble det satt en grense på 35 år oppad og 18 år nedad. Dette gav ca. 650 informanter.

Det vil variere hva som kan anses som en hensiktsmessig størrelse på utvalget. Hvis man har som mål å konkludere og trekke noen overordnede slutninger, må man se på om utvalgets størrelse står i forhold til populasjonen som utvalget skal representere. Jo større utvalg, dess mindre blir feilmarginene (Ringdal, 2007). Man kan beregne nødvendig utvalgsstørrelse hvis man har noen oppgitte mål på feilmarginene, men så var ikke tilfelle i denne studien. Derfor er det ikke angitt ønsket størrelse på utvalgte. I og med at utvalgt på forhånd også allerede var gått gjennom dobbelt selektering, skal man være forsiktig med å trekke slutninger overfor hele populasjonen av evnerike.

Respondentene til skolemiljøundersøkelsen har bestått av et representativt utvalg på ca 6500 skoleelever fra et bredt utvalg av norske grunnskoler. De har besvart undersøkelsen på papir i skoletiden. Svarprosenten var 80-85 % (Roland, 2008), og gir et bilde på hvordan elevene i den norske skolen har det i forhold til de faktorene som er presentert tidligere i oppgaven.

3.3 Måleinstrumentet

I studien er det benyttet ulike instrumenter for å måle de avhengige og de uavhengige variablene. I dette avsnittet blir disse presentert, samt de ulike skalaene som er brukt i denne oppgaven.

Det ble laget en storskala i form av et semistrukturert spørreskjema. Det ble vurdert som mest hensiktsmessig å sende skjemaet elektronisk, først og fremst for tidsbesparelsen det innebar, men også fordi det finnes svært gode løsninger for utarbeiding og utsendelse på nett. Spørreskjemaet er utarbeidet elektronisk hos QuestBack.com. I skjemaet er det 29 punkter, hvorav 24 er avkrysningspunkter med ferdige svaralternativer (prekodede) og 5 er punkter for utfyllende kommentarer (åpne). I de 24 avkrysningspunktene inngår 3 likert-skalaer, med til sammen 37 items. Disse itemene er formulert som påstander, som respondenten skal vurdere riktigheten av på likert-skalaen. En nærmere beskrivelse av itemene tas opp i et senere avsnitt. Videre i utarbeidelsen av skjemaet, må man ha i tankene hvordan det vil oppleves for respondenten å besvare undersøkelsen. Design og layout (for eksempel skrifttype og fargevalg), ordlyd og mengden spørsmål. Det er viktig å være bevisst på at formuleringene ikke kan misforstås, at det er utfyllende nok forklaringer der hvor det trengs, og at svaralternativene (i de prekodede spørsmålene) er hensiktsmessige og dekker de muligheter som kan tenkes å være aktuelle. Et viktig og avgjørende prinsipp i utarbeidelsen av et spørreskjema, er at spørsmålene formuleres slik at de kan belyse problemstillingen/forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2010). I denne oppgaven er det gjort analyse med utgangspunkt i items som er i bruk i allerede vel etablerte skalaer, og det har følgelig ikke blitt gjort vurderinger av selve ordlydene i disse itemene.

Denne spørreundersøkelsen tar for seg faktaspørsmål og erfaringer/opplevelser knyttet til hvordan respondentene selv hadde det. Denne typen spørsmål oppleves som «enklere» å svare på, i det de ikke krever en spesiell forkunnskap eller innsikt (Johannessen et al., 2010). Anonymiteten er godt ivaretatt, men det kan tenkes at den sensitive karakteren til noen av spørsmålene (for eksempel diagnose og mobbing), gjør at noen har vegret seg fra å svare.

I utformingen av spørreskjemaet i QuestBack, ble det brukt en opsjon som gjør at hvert spørsmål måtte besvares, før respondenten kunne gå videre i skjemaet. Noen av spørsmålene er av en slik type at det ikke var aktuelt for alle å svare på (diagnose, mobbing, trakassering), og disse spørsmålene hadde dermed ikke fått denne opsjonen. Men hvert av disse spørsmålene hadde et forhåndsspørsmål som måtte besvares, av typen ja/nei-spørsmål (Fikk du diagnose? Ble du mobbet? Ble du utsatt for trakassering av lærer?). De som svarte ja på dette, stod fritt til å besvare det neste spørsmålet, som altså ikke hadde denne «tvangs»-opsjonen. Det betyr at noen av de som svarte «ja» på diagnose/mobbe/etc, kunne hoppe over oppfølgingsspørsmålet til dette. Det så ikke ut til å være innstillinger i QuestBack som gjorde det umulig å hoppe over oppfølgingsspørsmålene, hvis man hadde svart «ja» på forhåndsspørsmålet. Det som er mulig, er å se antallet som har besvart hvert punkt, og dermed kan vi se om antall som har svart «ja» på de nevnte typer spørsmål, stemmer overens med antallet som har svart på oppfølgingsspørsmålene.

Spørreskjemaet ble prøvd ut på forhånd på to stykker, som ikke har tilknytning til Mensa. Dette for å avdekke eventuelle svakheter og feil ved spørsmålene, og skjemaet som helhet. Da alt så ut til å stemme, ble det sendt ut til utvalget. Gjennom besvarelsene til respondentene kan det likevel se ut til at noen av spørsmålene skulle hatt en bedre ordlyd, eventuelt en forklaring på hva som etterspørres. I denne oppgaven gjelder dette «Mobbe»-spørsmålet. I spørreskjemaet er det ikke utdypet for respondentene hvordan mobbing defineres. Som vi skal se senere, ble mobbetallet for denne studiens utvalg svært høyt, og dette kan kanskje blant annet spores tilbake til en manglende felles forståelse av hva mobbing er. Noe som kunne vært unngått med en utdyping i innledningen til spørsmålet. Dette blir drøftet videre senere i oppgaven.

3.3.1 Items

Med «items» menes som nevnt tidligere «påstander». Flere av itemene i skjemaet er tatt fra eksisterende skalaer, som tidligere er målt på store grupper elever i Norge. Det gjør at tallene fra denne studien kan sammenlignes med tall fra representative utvalg for

befolkningen generelt. Med den muligheten bringes det dybde og perspektiv inn i drøftingen av funnene fra denne studien, noe som er en stor fordel.

Alle skalaene bruker likert-skala for skåring av hvorvidt man er enig eller ikke med påstandene. Skalaene brukt her har enten 5 verdier. Med likert-skala får man fordelene av å få nyanserte svar, og ved å ha med minst 5 verdier får man muligheter for mer omfattende statistiske analyser (Johannessen et al., 2010). Det blir i det følgende beskrevet hvor itemene er hentet fra, og itemene vil bli oppgitt i hvert avsnitt.

Skolemiljøundersøkelsen

Denne undersøkelsen er utarbeidet og gjennomført av Senter for Atferdsforskning i Stavanger. Undersøkelsen har blitt gjennomført i norsk grunnskole, første gang i 1995, og deretter gjentatt i -98, -01, -04 og -08. Flere kategorier som omhandler elevenes opplevelse av sin skolehverdag er undersøkt her, og det er hentet flere items herfra. Det er gjort en liten omarbeiding, slik at ordlyden har fått fortids-form, og ikke nåtids-form. I alt ble det brukt 22 items fra skolemiljøundersøkelsen, og 18 av disse igjen er gjenstand for analyser i denne oppgaven. Til å vurdere disse utsagnene ble det i spørreskjemaet brukt en likertskala som ser litt annerledes ut enn den som er brukt i skolemiljøundersøkelsen. For å kunne gjennomføre sammenlignende analyser, ble den ene likertskalaen omkodet til å få samme verdier som den andre.

Oversikt over items brukt for å måle trivsel

«Jeg likte å være sammen med de andre i klassen», «Jeg hadde venner på skolen», «Jeg følte meg trygg på skolen», «Skolen var en god plass å være», «Jeg følte meg utenfor i klassen min», «Det hendte jeg følte meg ensom på skolen», «Det var lett å forstå når lærerne forklarte», «Jeg stolte på lærerne mine», «Jeg følte at lærerne hadde tro på meg», «Jeg følte at lærerne brydde seg om meg», «Jeg trengte mye hjelp med skolearbeidet», «Skolearbeidet var meningsfylt», «Skolearbeidet var interessant», «Jeg lærte lett på skolen», «Foreldrene mine var interessert i skolearbeidet mitt», «Foreldrene mine hjalp meg ofte med skolearbeidet mitt», «Foreldrene mine fulgte med

på hvordan jeg hadde det på skolen» og «Foreldrene mine gave meg ofte ros for skolearbeidet mitt».

Zero Skoleundersøkelse om mobbing – Elevskjema

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger har utviklet også dette spørreskjemaet, som brukes som en del av program mot mobbing i skolen. Over 400 skoler har deltatt siden 2003 (Læringsmiljøsentret, 2014). Fra dette spørreskjemaet er det brukt tre items som går på hva slags type mobbing man har blitt utsatt for (mobbing via mobiltelefon og internett er ikke tatt med). Disse er skåret på en 5-punkts likertskala som går fra «aldri» til «omtrent daglig».

Oversikt over items i mobbeskalaen

«Ble kalt stygge ting av andre elever», «Ble frosset ut/utestengt» og «Ble utsatt for fysisk mobbing; slag, spark, dytting, etc.»

3.4 Innhenting av data

I første omgang ble det gjort en henvendelse til Mensa Norge, for å be om tillatelse til å sende ut spørreundersøkelsen til min målgruppe. Mensa sendte en liste over mailadresser for alle medlemmer mellom 18 og 35 år. Anonymiteten er ivaretatt i Questback ved at ingen av de innkommende svarene kan spores tilbake til respondentene. Spørreskjemaet ble så sendt på mail første gang 17.10.13, til 651 respondenter. Sammen med spørreskjemaet var det vedlagt informasjon om prosjektet. Fjorten dager senere, 31.10, ble det sendt ut en påminnelse, og i den forbindelse ble det lagt til fem nye respondenter. Dette er personer som ble medlem på et senere tidspunkt enn 17.10. Spørreskjemaet var tilgjengelig for respondentene frem til 14.11.13.

3.4.1 Svarprosent

Skjemaet ble sendt ut til et utvalg bestående av 656 personer. Det ligger ikke inne noen funksjon i QuestBack som forteller hvor mange av e-postutsendelsene som kom i retur på grunn av feil i e-postadresser. Det er grunn til å tro, basert på erfaring med e-postlister, at det kan foreligge en liten andel av slike «feil-mail». Likeså er det ukjent hvor mange utsendelser som ikke har kommet frem til mottaker, som følge av at disse har tatt

i bruk nye epostadresser. Hadde disse tallene vært kjent, ville bruttoutvalget trolig vært litt lavere enn 656 personer.

Det kom inn 394 svar, noe som også kan betegnes som nettoutvalg; de som var villige til å svare. Dette gir en svarprosent på 60 %, noe som anses som en bra svarrespons (Johannessen et al., 2010), men man må vurdere om det er godt nok til å generalisere resultatene fra utvalg til populasjon. Dette blir drøftet senere, når studiens statistiske validitet tas opp.

3.5 Dataanalyse

Dataene blir oppsummert ved hjelp av deskriptiv statistikk gjennom bruk av statistikkprogrammet SPSS. Her ser vi på hvordan enhetene fordeler seg på variablene i datamaterialet (Johannessen et al., 2010), altså hvordan respondentenes svar fordeler seg. Deskriptiv statistikk gir hovedtrekkene i dataene ved å se på gjennomsnittstall, prosentandeler etc. innenfor de ulike spørsmålene i spørreskjemaet. Det blir også diskutert hvorvidt man kan bruke slutningsstatistikk på resultatene. Slutningsstatistikk har som mål å beregne hvor mye usikkerhet det er knyttet til generalisering fra en studies utvalg til en populasjon (Johannessen et al., 2010). Slik type statistikk forutsetter at utvalget er tilfeldig trukket fra populasjonen, og vi vet i denne studien at så ikke gjelder.

Som analyseredskaper er det brukt både univariate og bivariate analyser. Univariat analyse tar for seg enkeltvariabler i datamaterialet (Johannessen et al., 2010), og gjør at man gjennom en prosess får enklere oversikt over egenskapene til variablene i spørreskjemaet. Frekvenser, gjennomsnitt, standardavvik og medianer er eksempler på statistiske mål man kan presentere gjennom univariate analyser. Siden det er ønskelig å sammenligne to grupper, brukes det bivariate analyser. Til dette hører også signifikanstesting, hvor man beregner om forskjeller mellom gruppene er store nok til at de er verdt å merke seg, eller så små at de ikke er nevneverdige. Dette kalles også hypotesetesting. Oppgaven tar ikke utgangspunkt i hypoteser, her er utgangspunktet et åpent forskningsspørsmål; om det er forskjell på utvalgene. Når man så skal beregne

signifikansverdiene, opererer man alltid med en nullhypotese (H_0), og denne er alltid at det ikke er forskjell mellom gruppene (Johannessen et al., 2010). Motsatsen er at det er forskjell på gruppene, og kalles H_a . Signifikansnivået avgjør om man forkaster eller beholder nullhypotesen.

Innholdsmessig signifikans

Jo større forskjellen mellom gruppene er, desto mer interessante er resultatene. I veldig store utvalg kan selv små forskjeller blir statistisk signifikante, og da må vi vurdere hvor interessante disse er rent forskningsmessig (Johannessen et al., 2010). Siden det ikke er noen absolutte svar på hva som er små og store forskjeller, og hvordan de skal vektlegges, blir det en drøftingssak.

Slutningsstatistikk

Å trekke slutninger etter slike analyser innebærer også at man står i fare for å trekke gale slutninger. Tolkning av resultatene leder frem til det mest sannsynlige, med de forbeholdene som må tas. I samfunnsvitenskapen aksepterer man 5 % sannsynlighet for å forkaste H_0 . p-verdi over 0.05 gjør at man beholder nullhypotesen, som alltid lyder «det er ingen forskjell».

Type I-feil oppstår når vi forkaster H_0 selv om denne er riktig (Johannessen et al., 2010). For eksempel $p = 0.03$ forteller oss at vi kan forkaste H_0 , om vi befinner oss på et 5%-nivå, og beholde H_a som sann hypotese. Det er likevel 3 % sjanse for at H_0 er rett. Man kan redusere signifikansnivået til 1 %, og får da lavere risiko for å forkaste H_0 .

3.6 Etske problemstillinger knyttet til spørreskjema og kvantitativ metode

Vitenskap og forskning har som en grunnleggende verdi at man søker så sann kunnskap som mulig. Et av forskningens fremste formål er å frembringe ny kunnskap (Johannessen et al., 2010; Lund et al., 2006). Gjennom reliabilitetstesting og validering viser man deretter om dette er troverdig og holdbar forskning.

I forskningsprosessen er det viktig å være bevisst det faktum at resultatene kan ha negative eller positive konsekvenser for enkeltpersoner, grupper eller organisasjoner (Johannessen et al., 2010). Det kan medføre endret syn på de forholdene man forsker på, som igjen kan gi praktiske endringer. En forsker kan, gjennom sitt prosjekt, få søkelys og fokus mot noen fenomener og sammenhenger. Uten å være tilstrekkelig bevisst eller uten nøyte etiske vurderinger, så kan man risikere å stigmatisere enkeltpersoner eller grupperinger, uten at det var hensikten.

I kvantitativ forskning forsker man på utvalg av en viss størrelse. Jo større utvalget er, desto større mulighet har man for å generalisere og dra konklusjoner på vegne av personer som ikke var med i studien. Dette er valid forskning, forutsatt at man tester validiteten av dataene sine. Det er likevel viktig med en refleksjon rundt dette, fordi det kan medføre at man trekker slutninger som man ønsker å gjøre representative for en populasjon i sin helhet, som mange i populasjonen ikke vil kjenne seg igjen i. Dette er en vanlig problemstilling, og noe som man må ta med i sine resultater. Konklusjoner av forskning skal dras med stor forsiktighet, jamfør prinsippet om at man aldri får undersøkt alle/alt innenfor et fenomen. Men inntil man støter på forhold og faktorer som motbeviser, kan man beholde sine hypoteser og antagelser.

Ved å gjøre en studie innenfor en forening man selv er medlem av, risikerer man å utøve en påvirkning overfor responsen, som både kan være positiv og negativ. Det kan tenkes at svarprosenten ble så høy som den gjorde, fordi det skapte engasjement at en av «ens egne» gjør en slik studie. På den andre siden så kan det at man personlig kjenner mange av respondentene være til hinder for deltakelse, fordi man ikke har lyst til å avsløre enkelte av de tingene det spørres om i skjemaet. Dette kunne man dog unngått ved å ikke svære ærlig, for eksempel om diagnoser. Sannsynligvis gjelder dette en svært liten andel av respondentene, og har trolig ikke gjort utslag i resultatene.

En annen etisk problemstilling angår anonymiteten. I noen av de besvarte spørreskjemaene er det mulig å finne ut hvem respondenten er, på grunn av beskrivelse av diagnose, kombinert med andre egenskaper (alder, kjønn, etc). Dette utgjør i seg selv

ingen trussel for studien, i det det ikke påvirker resultat og drøfting. Ingen av respondentene vil kunne kjenne seg igjen i rapporten, og svarskjemaene blir slettet ved studiens slutt. Uten personlig kjennskap til respondentene er det heller ikke mulig å avsløre identitet; altså, ingen utenforstående vil kunne tilbakeføre informasjonen til den enkelte deltaker. Dermed opererer studien innenfor forskningsetisk standard, hvor et viktig krav knyttet til anonymitet er at det ikke kommer ut informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner (Johannessen et al., 2010).

3.7 Validitet ved retrospektive studier

Noe av dilemmaet ved retrospektiv studie er at troverdigheten og kvaliteten på svarene avhenger av hvor godt respondentene husker tilbake til den tiden det spørres om (Ringdal, 2007). Det bør spørres om erindringer knyttet til faktiske forhold, som var sentrale og viktige. Spørsmål om hvilke holdninger man hadde for en gitt tid tilbake egner seg ikke i retrospektive studier (Ringdal, 2007). Men selv i spørsmål om konkrete hendelser, så kan erfaringer og opplevelser, i dette tilfellet fra skolehverdagen, med tidens løp både blitt bleknet og forsterket, avhengig av hva slags minner vi snakker om. Perspektivene våre endrer seg ettersom våre verdier utvikler seg og/eller endrer seg, og fører til at man husker hendelser litt annerledes enn slik de faktisk var (Frank & Gilovich, 1989). Når man vurderer sin fortid, blir man en observatør til seg selv, og dette skiftet av perspektiv har betydning for hvordan man attribuerer, altså om man begrunner atferden sin eller opplevelsene med forklaringer i ytre eller indre faktorer; «...people tend to attribute their behaviour more to dispositional factors with the passage of time» (Frank & Gilovich, 1989 s. 399).

Data fra denne studien er sammenlignet med data fra andre studier. Disse studiene har ikke vært retrospektive, men de har vært surveyundersøkelser hvor elevene har svart på spørreskjema i klasserommet. Det kan foreligge noen trusler ved validiteten her, når man sammenligner data fra mennesker som skal huske tilbake i tid hvordan ting var, med data fra elever som skal vurdere ut i fra sin opplevelse her og nå/evt. siste halvår (noen av spørsmålene ba eleven i Skolemiljøutvalget ta det siste halvåret i betraktning før de gav sin vurdering på likertskalaen). Det er også forskjeller i alder og refleksjonsnivå på

utvalgene, som kan påvirke hvordan man svarer. Et eksempel kan være «Jeg lærte lett på skolen». For en som sitter i klasserommet og skal svare på dette (med ordlyden «Jeg lærer lett på skolen»), så kan ulike stressfaktorer påvirke eleven til å svare mer negativt, og dermed skårer seg selv lavere, enn det som er tilfellet. Mens en voksen som skal huske tilbake til sin ungdomsskoletid (respondentene ble bedt om å svare for ungdomsskoletiden), har oversikt over hele skoleløpet sitt på en annen måte, og om denne personen til slutt fullførte skoleløpet sitt med gode resultater, så kan det fargelegge vurderingen av hvor lett man lærte på ungdomsskolen også, og vice versa. Det man kan håpe på, er at respondentene har gjort seg så grundige refleksjoner som mulig, forsøkt å isolere ungdomsskoletiden, og at svarene i stor grad avspeiler slik det faktisk var.

3.8 Studiens vitenskapelige kvalitet

I dette avsnittet blir den vitenskapelige kvaliteten drøftet gjennom å belyse studiens **validitet** og **reliabilitet**. Det omhandler påliteligheten og troverdigheten ved en studie, og det foreligger et mangfold av kriterier som må oppfylles for å gi en studie best mulig vitenskapelig kvalitet (Befring, 2007).

Innledningsvis her blir spørreskjemaets kvalitet drøftet. Som det har blitt nevnt i forrige avsnitt, er holdningsspørsmål uegnet til bruk i retrospektive undersøkelser. Det er vanskeligere å huske nøyaktig sine holdninger, enn hendelser og handlinger man har opplevd. I denne studiens spørreskjema er det presentert en rekke utsagn informanten skal ta stilling til om i hvor stor grad passer for seg. Dette er utsagn som skal gjenspeile hvordan de hadde det, men kan også kanskje grense over i holdning til skolen. Formuleringer som for eksempel *Skolearbeidet var meningsfylt*, *Jeg følte læreren hadde tro på meg* og *Skolen var en god plass å være* går ikke på faktiske hendelser, men mer på følelsen man hadde av noe den gang. Videre er det forskjell på å spørre om slike ting i retrospekt og å spørre når informanten er midt i skoleløpet. Det var likevel ingen alternative måter å undersøke dette på, i forhold til studiens forskningsspørsmål – disse utsagnene måtte studeres i retrospekt, og som tidligere nevnt må man, med disse forbeholdene, stole på at respondentene har gjort en så god jobb som mulig i

besvarelsen av spørreundersøkelsen. En alternativ måte å gjøre en slik studie på er å bruke en prospektiv design eller livsløpsundersøkelser. Slike undersøkelser følger et utvalg fremover i tid, men med litt ulike regler for når tid man setter opp måletidspunktene (Ringdal, 2007).

I denne oppgaven er det presentert egenskaper ved to utvalg, og den statistiske signifikansen mellom utvalgene. Analysene viser signifikante forskjeller, og i den forbindelse er det ofte hensiktsmessig å peke på årsakssammenhenger. Dette kalles også kausale sammenhenger, eller intern validitet (Johannessen et al., 2010; Lund et al., 2006). Kjenner vi årsaken til fenomener og tendenser, så kan vi også gripe inn for å rette opp negativ påvirkning, eller videreføre/systematisere positive strategier. I denne oppgaven er det ikke gjort statistiske analyser av kausale sammenhenger, og studien kan dermed betegnes som ikke-kausal, eller beskrivende (Lund et al., 2006). I denne studien er det intelligens som er gjort til et kriterium for utvelgelsen av deltagere, men om det er en tilstrekkelig forklaring på effekten (skoletrivsel), er vanskelig å si uten flere analyser, og videre studier på emnet. Tidligere forskning har riktignok påviste lignende sammenhenger; at evnerike barn har lavere grader av trivsel på skolen, men for å kunne fastslå at denne sammenhengen gjelder i Norge også, trengs det flere studier utført i norske skoler.

Videre handler **validitet** i denne sammenhengen om hvor gode representasjoner av virkelighetene dataene er (Johannessen et al., 2010). Vi kan se på ulike former for validitet, og her blir drøftet begrepsvaliditet og statistisk validitet. **Begrepsvaliditet** handler om hvor godt operasjonalisert begrepet «skoletrivsel» er, gjennom faktorene *Mobbing, Utenfor, Skolevenner, Foreldreinteresse, Lærerepati, Mening og Skoletrygg*, i tillegg til tre enkelt-item som ikke lot seg gruppere (*Jeg lærte lett på skolen, Jeg trengte mye hjelp med skolearbeidet, Det var lett å forstå når lærerne forklarte*). Det er gjort rede for i tidligere avsnitt hvordan disse faktorene kan sees på som gode forutsetninger for å trives på skolen, underbygget av teori og forskning, og dermed kan man anta at faktorene brukt her bidrar til god validitet.

Den **statistiske validiteten** i denne studien må også sees litt nærmere på. Kan resultater herfra overføres fra studiens utvalg til populasjonen (Johannessen et al., 2010)? Med populasjon menes her hele utvalget av høyt intelligente i Norge. I denne studien er nettoutvalget på 394 personer, og bruttoutvalget 656. Dette betyr et bortfall på ca. 40 %, noe som gjør at man skal være litt forsiktig når det gjelder slutningsstatistikk. Den første slutningen som må drøftes er om det lar seg overføre til resten av utvalget, bruttoutvalget. Det er ikke sikkert at resultatene ville blitt de samme om man hadde 100 % oppslutning i spørreundersøkelsen, men tendensene i hvordan utvalget svarer kan gi en pekepinn. Utvalget svarer nokså likt, det er lave standardavvik, og det er rimelig å anta at tendensene ville vært nokså like om større andel av bruttoutvalget deltok. Den andre slutningen som må sees på, er om resultatene lar seg overføre til hele utvalget av evnerike personer mellom 18 – 35 år i Norge. Her er usikkerhetsmomentene større, for som det blir drøftet i oppgaven, så kan det være faktorer som skiller evnerike som 1) tester sin intelligens og 2) melder seg inn i Mensa, fra evnerike som ikke gjør noen av disse to tingene. Det som er en mulig slutning, er at resultatet ville blitt det samme om alle medlemmene i Mensa deltok i spørreundersøkelsen, men det drøftes ikke her. Hvis man har høy statistisk validitet i en studie, kan man se videre på om resultatene kan overføres i tid og rom, og vurdere den ytre validiteten (Johannessen et al., 2010). Dette anses ikke som aktuelt å drøfte i denne oppgaven, da det er for stor usikkerhet knyttet til den statistiske validiteten.

Reliabilitet i kvantitativ forskning er knyttet opp mot nøyaktigheten av data, måten de samles inn på, hvilke data som brukes og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010). Man ønsker så sanne data som mulig, minst mulig preget av slumpfeil eller systematiske feil, og reliabilitet handler om i hvor stor grad «fordeling av observerte skårer er dominert av sanne skårer» (Lund et al., 2006). I praksis brukes det ulike empiriske strategier for å estimere reliabilitet, og de to vanligste blir nevnt her. En fremgangsmåte er rest-retest-metoden, som er å gjøre den samme undersøkelsen på samme gruppe på to ulike tidspunkt. En annen fremgangsmåte er når flere forskere studerer det samme fenomenet. Hvis man ved bruk av disse kommer frem til samme

resultat, tyder det på høy reliabilitet (Johannessen et al., 2010). Det er i denne oppgaven ikke gjort bruk av slike fremgangsmåter, da dette ville vært for tidkrevende med tanke på tide avsatt til en masterstudie.

En annen metode for å beregne reliabilitetskoeffisient, er å beregne Cronbach's Alfa (Lund et al., 2006). Denne skåren kan beregnes i SPSS, og gir uttrykk for måleinstrumentenes indre konsistens (Pallant, 2010). I denne oppgaven er det hensiktsmessig å beregne dette for skalaene som er brukt, for å se på om de måler det de er tiltenkt å måle. Verdier over 0.7 anses å indikere høy reliabilitet. Sumskårene *Skolevenner*, *Skoletrygg*, *Utenfor*, *Lærerempati*, *Mening* og *Foreldreinteresse* har alle Cronbach's Alfa-verdier mellom .712 og .875, og vi kan konkludere at skalaene holder en høy indre konsistens.

4. Resultater

4.1 Presentasjon av tabeller

I dette avsnittet presenteres tabeller med tall fra de statistiske analysene. Presentasjonen er delt opp i tre, en del for hver hovedkategori: *Læring/Lett å forstå Sumskårene*, og *Mobbing*.

Innledningsvis følger en oversikt over de spørsmålene fra Skolemiljøundersøkelsen som er gjenstand for analysen, og gjennomsnittsskårene på disse for begge utvalgene.

Tabell 5

	Gjennomsnittsskårer	
	Mensautvalg	Skolemiljøutvalg
1. Jeg hadde venner på skolen	3,41	3,37
2. Jeg likte å være sammen med de andre i klassen	2,98	3,55
3. Skolen var en god plass å være	2,71	3,28
4. Jeg følte meg trygg på skolen	3,07	3,39
5. Jeg følte meg utenfor i klassen min	2,48	1,75
6. Det hendte jeg følte meg ensom på skolen	2,61	1,70
7. Jeg stolte på lærerne mine	3,07	3,52
8. Jeg følte at lærerne hadde tro på meg	3,12	3,43
9. Jeg følte at lærerne brydde seg om meg	2,95	3,37
10. Skolearbeidet var interessant	2,14	2,68
11. Skolearbeidet var meningsfylt	2,03	3,04
12. Det var lett å forstå når lærerne forklarte	3,45	3,20
13. Jeg lærte lett på skolen	3,52	2,89
14. Jeg trengte mye hjelp med skolearbeidet	1,38	3,09
15. Foreldrene mine var interessert i skolearbeidet mitt	2,90	3,46
16. Foreldrene mine hjalp meg ofte med skolearbeidet mitt	2,12	3,17
17. Foreldrene mine gav meg ofte ros for skolearbeidet mitt	2,95	2,38
18. Foreldrene mine fulgte med hvordan jeg hadde det på skolen	2,87	3,49

Skåringsbredde 1 – 4 (1= stemmer svært dårlig, 4 = stemmer svært godt)

I denne tabellen kan vi se tendensene til hvordan gruppene skiller seg fra hverandre. For eksempel kan vi se på de to første utsagnene; «Jeg hadde venner på skolen» og «Jeg likte å være sammen med de andre i klassen». Skårene for første utsagn ser ikke så veldig forskjellige ut for utvalgene. Snittet for Mensa-utvalget (3.41) er høyere enn Skolemiljøutvalget (3.37), hvilket sier oss at flere i Mensautvalget vurderer det til å stemme godt at de hadde venner på skolen. I neste utsagn er forskjellen større, og her er det Skolemiljøutvalget (3.55) som skårer høyest på at de likte å være sammen med de andre i klassen. Mensautvalgets snittskår på 2.98 viser at gruppa ikke er like samstemte i dette spørsmålet. Hvor store disse forskjellene faktisk er, rent statistisk, blir beregnet senere i dette kapittelet. Til denne beregningen er spørsmålene samlet i grupper, som representerer kategorier. For å kategorisere spørsmålene er det gjort forarbeid gjennom faktoranalyse. Faktoranalyse er hensiktsmessig, og letter analysearbeidet, når man har et stort datamateriale, med mange enkeltvariabler. I faktoranalysen blir alle variablene gjenstand for internkorrelasjoner, og de som har sterkest innbyrdes korrelasjon danner nye samlevariabler (Befring, 2007). Disse samlevariablene har fått betegnelsen Sumskårer i denne oppgaven. Fra tabell 5 danner utsagn 1 og 2 kategorien *Skolevenner*, 3 og 4 = *Skoletrygg*, 5 og 6 = *Utenfor*, 8 og 9 = *Lærerempati*, 10 og 11 = *Mening* og 15, 16, 17 og 18 = *Foreldreinteresse*.

Den videre presentasjonen er som sagt delt i tre deler. *Læring/lærte lett* består av tre spørsmål som ikke lot seg gruppere med noen andre variabler, og disse blir dermed analysert hver for seg; «Jeg lærte lett på skolen», «Jeg trengte mye hjelp med skolearbeidet» og «Det var lett å forstå når læreren forklarte». Lav Cronbach's Alfa (.476) antyder at den interne konsistensen mellom begrepene ikke er god nok til at man kan la dem representeres i én sumskår. Innholdet i disse spørsmålene sier imidlertid noe om nivået av faglig mestring og utfordringer, en av faktorene som anses som viktig for skoletrivsel, presentert tidligere i oppgave, og det er ønskelig å ha disse med i analysene. Sumskårene består av de seks kategoriene *Skolevenner*, *Mening*, *Lærerempati*, *Foreldreinteressen*, *Utenfor* og *Skoletrygg*. *Mobbing* består av de tre utsagnene fra mobbeskalaen, og disse tre blir presentert i én tabell.

Det er utført t-test for uavhengige utvalg og enveis variansanalyser. T-test er en vanlig test å bruke ved sammenligning av to grupper som har svart på de samme spørsmålene (Pallant, 2010). Enveis variansanalyser, eller ANOVA, er analyser som er vanligst å gjøre når det er flere enn to grupper man analyserer. ANOVA tester hypoteser om forskjeller i gruppegjennomsnitt (Ringdal, 2007), og er også godt egnet til bruk på analyser hvor det er to grupper med.

LÆRING/LETT Å FORSTÅ

Innledningsvis presenteres deskriptiv statistikk over hvordan respondentenes svar i begge utvalgene fordeler seg over verdiene på likert-skalaen (tabell 6). Vi kan se tendensene til ulikheter mellom gruppene, i og med at det er forholdsvis store prosentvise forskjeller mellom mange av svarene. Vi kan også se at fordelingen av svar på utsagnene har to ulike mønstre; for Mensautvalget får vi en kurve som bare peker en vei, mens for Skolemiljøutvalget følger kurven en mer normalfordelt kurve, bortsett fra når det gjelder utsagnet «Jeg trengte mye hjelp med skolearbeidet» - her peker denne også kun en vei.

Tabell 6 Læring/lett å forstå, deskriptiv tabell

	Mensautvalget (N = 394)			Skolemiljøutvalget (N = 6544)		
	Jeg lærte lett på skolen	Det var lett å forstå når lærerne forklarte	Jeg trengte mye hjelp med skolearbeidet	Jeg lærte lett på skolen	Det var lett å forstå når lærerne forklarte	Jeg trengte mye hjelp med skolearbeidet
Stemmer svært dårlig	2.6 %	3.4 %	69.8 %	9.2 %	2.9 %	8.1 %
Stemmer ganske dårlig	7.0 %	7.9 %	23.5 %	20.3 %	12.0 %	17.5 %
Stemmer ganske godt	25.8 %	29.1 %	5.1 %	42.4 %	47.6 %	32.1 %
Stemmer svært godt	64.6 %	59.6 %	1.5 %	28.1 %	37.5 %	42.3 %

For å vite om det er signifikante forskjeller er det gjort analyser i ANOVA med kji-kvadrattest, og resultater fra denne vises her i tabell 7.

Tabell 7 Test av forskjellig i gjennomsnitt for læring/lett å forstå

	Mensa-utvalget		Skolemiljøutvalget		Test av forskjeller i gjennomsnitt	
	Gj.snitt	Std	Gj.snitt	Std	p	Kji-kvadrat
Jeg lærte lett på skolen	3.52	.73	2.89	.91	.000	235.68
Jeg trengte mye hjelp med skolearbeidet	1.38	.65	3.09	.95	.000	1454.63
Det var lett å forstå når lærerne forklarte	3.45	.78	3.20	.75	.000	77.24

**p<0.01, 1=stemmer svært dårlig, 4=stemmer svært godt

Test av forskjeller i gjennomsnitt for utsagnene «Jeg lærte lett på skolen», «Jeg trengte mye hjelp med skolearbeidet» og «Det var lett å forstå når lærerne forklarte» viser signifikans på $p < 0.01$ – nivå, og vi kan fastslå at det er signifikante forskjeller på de to utvalgene i disse spørsmålene. Vi ser av tallene at de peker i retning av at Mensautvalget klarte seg godt faglig, en snittskår på 3.52 og 3.45 viser at veldig mange svarer at det stemmer svært godt at de både lærte lett på skolen og at det var lett å forstå lærer. I tillegg stemmer det svært dårlig for mange at de trengte mye hjelp til skolearbeidet (1.38), i motsetning til Skolemiljøutvalgets snitt på 3.09. Standardavvikene er lave for Mensautvalget, så her samler de fleste svarene seg rundt de samme verdiene. Skolemiljøutvalgets standardavvik er heller ikke høye, så her er gruppene innad nokså enige.

SUMSKÅRENE

For sumskårene blir det ikke presentert tabell som viser fordeling av svar på verdiene på liker-skalaen, da dette ikke er gjennomførbart med sumskårer. Så her blir presentert tabellen med resultatene etter ANOVA-analysen, med t-verdi.

Tabell 8 Test av forskjeller i gjennomsnitt for sumskårene

	Mensautvalget (N = 394)		Skolemiljøutvalget (N = 6544)		Test av forskjeller i gjennomsnitt	
	Gjennomsnitt	Std	Gjennomsnitt	Std	t	p
Skolevenner	3.19	.73	3.46	.62	8.13	.00
Utenfor	2.53	.98	1.72	.84	18.06	.00
Skoletrygg	2.89	.82	3.33	.74	11.31	.00
Lærerempati	3.06	.71	3.44	.70	10.22	.00
Mening	2.08	.76	2.85	.88	16.86	.00
Foreldreinteresse	2.69	.80	3.12	.64	12.43	.00

**p<.01, 1=stemmer svært dårlig, 4=stemmer svært godt

For hver kategori kommer test av forskjeller i gjennomsnitt ut med en p-verdi på .00, og vi kan fastslå også her at vi har statistisk signifikante forskjeller på gruppene på p<.01-nivå. Bortsett fra *Utenfor*, så er skårer Mensautvalget i snitt lavere på alle sumskårene. Det vil si at de fleste vurderer utsagnene til å stemme dårligere for seg, enn hva Skolemiljøutvalget gjør. Sumskåren *Utenfor* derimot ser ut til å stemme bedre for Mensautvalget (2.53, mot 1.72 i Skolemiljøutvalget).

MOBBING

Her blir presentert t-test for tre spørsmål i mobbeskalaen, og disse omhandler hvordan elevene ble mobbet. I spørreundersøkelsen til denne studien var det et innledningsspørsmål til disse tre spørsmålene; «Ble du utsatt fra mobbing av andre elever på skolen?». Svaralternativene var «ja», «nei» og «har ingen erindring» (med verdiene 1, 2 og 3). Til de tre spørsmålene om hva slags type mobbing, er det brukt samme likertskala som i Skolemiljøundersøkelsen. I Skolemiljøundersøkelsen er mobbespørsmålet stilt opp på en litt annen måte: «Hvor ofte har du dette halvåret blitt... (mobbet/kalt stygge ting/isolert/fysisk mobbet)», og med likertskala fra aldri til omtrent hver dag (verdier fra 5 til 1). Dette gjør at selve «ja/nei»-delen av spørsmålet ikke lar seg sammenligne.

Tabell 9 Test av forskjeller i gjennomsnitt for mobbing

	Mensautvalget		Skolemiljøutvalg		Test av forskjeller i gjennomsnitt	
	Gj.snitt	Std	Gj.snitt	Std	p	Kji-kvadrat
Ble kalt stygge ting av andre elever	2.99	1.42	4.41	.90	.00	558.15
Ble frosset ut/utestengt	2.96	1.45	4.60	.79	.00	903.54
Ble utsatt for fysisk mobbing; slag, spark, dytting etc.	4.13	1.05	4.61	.83	.00	117.75

**p<.01, 1=omtrent hver dag, 5=aldri

I tabellen her ser vi at gjennomsnittene for utvalgene er nokså ulike, særlig for de to første typene av mobbing. Det er flere i Skolemiljøutvalget som svarer opp mot «aldri» i alle typene mobbing, enn i Mensautvalget. Men det er en interessant forskjell innad i Mensautvalget mellom den fysiske mobbingen og den andre mobbing; en snittskår på 4.13 betyr at mange svarer opp mot «aldri» på hvor ofte de ble mobbet på denne måten. Mensautvalgets snittskår på de to andre typene mobbing (2.99 og 2.96) betyr at her er færre som svarer «aldri». Hoppet fra 2.99/2.96 til 4.13 blir diskutert senere i oppgaven. Vi ser også at standardavvikene for Mensautvalget er større enn for Skolemiljøutvalget, noe som forteller oss at det er større spredning i hvordan utvalget har svart.

Som nevnt tidligere i oppgaven, så viser undersøkelser om mobbing i Norge at mellom 5 og 9 % av elevene i grunnskolen blir mobbet ukentlig/månedlig (Lunde, 2012; Roland, 2008). I denne studien svarer 45 % av respondentene at de har blitt mobbet på skolen (tilsvarer 180 stk). Av disse svarer 61 % at de ble mobbet på ungdomsskolen (116 stk), noe som tilsvarende 29 % av hele utvalget. De to neste tabellene viser den deskriptive statistikken for hvor mange som opplevde mobbing, og når i skoleløpet dette foregikk.

Tabell 10 Frekvenstabell mobbing

	Ble du utsatt for mobbing av andre elever på skolen?	
	Frekvens	Prosent
Ja	180	45.7
Nei	178	45.2
Har ingen erindring av dette	36	9.1
Total	394	100

Tabell 11 Når ble du utsatt for mobbing, Mensautvalget

	På hvilket skoletrinn ble du utsatt for mobbing?	
	Frekvens	Prosent (av total utvalget 394)
Barneskole	148	37.6
Ungdomsskole	116	29.4
Videregående skole	31	7.9
Høgskole/universitet	1	0.3
Total	296	

Total N= 296 forteller at av de 180 som forteller de har blitt mobbet, så er det mange som har blitt mobbet på flere klassetrinn.

Vi må også beregne hvor ofte mobbingen foregikk for mensautvalget, for at sammenligningen skal bli komplett.

Tabell 12 Antall respondenter som svarer at de har blitt mobbet daglig eller ukentlig

	Mensautvalget		Skolemiljøutvalget	
	Antall	%	Antall	%
Ble kalt stygge ting av andre elever	95	42.8	354	5.5
Ble frosset ut/utestengt	97	44.3	227	3.5
Ble utsatt for fysisk mobbing; slag, spark, dytting	19	9.0	270	4.2

4.2 Oppsummering av resultater

Som vi kan se av resultatene i denne analysen, er forskjellen på utvalgene statistisk signifikant i alle kategoriene tatt med her.

Skolemiljøutvalget skårer høyere på *Skolevenner*, *Skoletrygg*, *Mening*, *Lærerempati*, *Foreldreinteresse* og *Jeg trengte mye hjelp med skolearbeidet*. Mensautvalget skårer høyere på *Utenfor*, *Mobbing*, og også høyere på *Jeg lærte lett på skolen* og *Det var lett å forstå når lærerne forklarte*.

Dette gir mening med tanke på hva forskning og teori sier om evnerike barn. Hadde analysene vist motsatt resultat, betyr det at denne studiens utvalg hadde skilt seg fra hva øvrig forskning sier. Dette kunne vært forklart med at utvalget ikke er representativt for hele populasjonen av evnerike personer. Det er forklart tidligere i oppgaven om utvalget her at dette er et dobbelt-selektert utvalg, som først tok et valg om å ta testen, deretter valgte å melde seg inn i Mensa. Nå viser imidlertid resultatene at Mensautvalget skårer slik at det henger sammen med tidligere forskning og teori.

5. Drøfting og diskusjon

I denne studien ser vi at det er forskjeller mellom Mensautvalget og Skolemiljøutvalget, forskjeller som er store nok til at vi kan kalle dem signifikante. Disse forskjellene gjør seg gjeldende i alle kategoriene som er analysert. De peker i retning av at Mensautvalget ble mobbet mer, følte seg mer utenfor, følte seg mindre skoletrygg og fant mindre mening med skolen. De skårer også lavere på følelsen av empati fra lærer, og interesse fra foreldrene. I tillegg hadde de lettere for å forstå og lære nye ting, og de trengte mindre hjelp til skolearbeidet. Denne entydigheten i resultater krever en diskusjon rundt hva som kan være årsaken til dette. Samtidig er det viktig å understreke at resultatet sannsynligvis ikke lar seg overføre til hele populasjonen av høyt intelligente i Norge. Begrunnelsen for dette ble gitt tidligere i oppgaven, men tas opp til drøfting her. Studiens forskningsspørsmål var: *I hvor stor grad trivdes evnerike personer på skolen, når vi sammenligner med andre?* I de neste avsnittene drøftes dette for hver kategori.

5.1 Mobbing

Studiens utvalg skårer svært høyt på mobbing, sammenlignet med andre utvalg og det som er landsgjennomsnittet i Norge. En så stor forskjell krever et nærmere ettersyn og et forsøk på en forklaring. En mulig feilkilde til det store mobbetallet i Mensautvalget, kan være at respondentene har forstått mobbebegrepet litt videre enn slik det defineres. Det kan bety at respondentene kanskje har tatt med hendelser som krangel og slåssing mellom jevnbyrdige, noe som falle utenfor det som definisjonen krever; at mobbing er mellom ikke-jevnbyrdige. Definisjonen det er referert til tidligere fremhever at mobbing innebærer et asymmetrisk maktforhold, hvor mobber jevnlig og systematisk plager en annen som ikke mestrer å forsvare seg (Roland, 2007). Forskningen har til nå ikke påvist at evnerike barn mobbes mer enn andre, men den finner at de i noe større grad reagerer sterkere på det de blir utsatt for (Idsøe, 2014). Ergo kan det innebære at små kommentarer, blikk etc, kan oppleves som mobbeatferd selv om det ikke var ment slik, på grunn av den forhøyede sensitiviteten mange evnerike barn har. Opplevelsen av å bli mobbet defineres av mobbeofferet selv, men hvis man går inn i del mobbe-episoder, så ligger antagelige noen av disse i en gråsoner. Det er ikke entydig at det er mobbing som

har foregått, og for eksempel en forbedring av sosial kompetanse (hva er greit å si og hva holder man for seg selv – trenger et blikk i din retning alltid bety at de snakker om deg – etc) kan forandre hvordan man oppfatter slike situasjoner. Men la oss si at mobbetallet for Mensautvalget er reelt. En mulig årsak til dette kan være at det er kombinasjonen av å være høyt intelligent og mobbeoffer som har gjort at vedkommende har meldt seg inn i foreningen. Ønsket om å føle den tilhørigheten som man manglet i skolen, og å få bekreftet at man ikke var den «taperen» man ble stemplet som av mobberne, kan være en bakenforliggende årsak for mange av dem som både tar testen i Mensas regi, og melder seg inn. For å få bekreftet dette kreves det en undersøkelse av bakgrunnen for at medlemmene testet seg og meldte seg inn. Man kunne også gjort studier på det utvalget som tar testen, kvalifiserer for medlemskap, men som ikke melder seg inn. Da kunne man sammenlignet faktorene fra denne studien, for å se om medlemmer av en forening svarer annerledes enn høyt intelligente som ikke melder seg inn.

Man kan også forsøke så se på mobbetallet i lys av faktorer fra sumskårene. Kategoriene *Skolevenner*, *Utenfor* og *Skoletrygg* kan være med på å kaste litt bedre lys over det høye mobbetallet. Som vi har sett tidligere, skårer Mensautvalget signifikant forskjellig fra Skolemiljøutvalget på disse kategoriene. Det vil si, Mensautvalget skårer lavere på *Skolevenner* og *Skoletrygg*, og høyere på *Utenfor*. Dette viser at studiens utvalg har følt seg mindre trygg og mer utenfor, og med færre venner, enn andre. Slik sett samsvarer dette med høye mobbetall, men vi må likevel ta de forbehold som beskrevet i avsnittet før; at selve mobbebegrepet ikke har blitt riktig forstått.

En annen ting vi må se på er den markante nedgangen i prosent i Mensautvalget fra verbal/nonverbal mobbing til fysisk mobbing. I overkant av 40 % svarer at de har blitt utsatt for mobbing gjennom verbal mobbing og ved å bli utestengt/frosset ut, mens 9 % svarer at de har blitt mobbet gjennom spark, slag og dytting. Dette er en mye større forskjell enn vi finner hos skolemiljøutvalget, og gir opphav til noen tanker om hvorfor det har blitt så store forskjeller i denne studien. Tidligere i oppgaven så har det blitt beskrevet hvordan mange evnerike kan ha noen utfordringer når det gjelder samspill og relasjon til jevnaldrende, og må tilpasse seg mer enn andre må på grunn av at interesser

og nivået på interessene ikke samsvarer. Kan følelsen av å være utenfor blitt tolket inn som mobbing, når denne studiens utvalg får spørsmål om mobbing? Dessuten er fysisk mobbing svært håndfast, og lettere å definere om har foregått, i motsetning til verbal mobbing og utestengning, noe som også kan bidra til å forklare den store forskjellen i mobbe-typer.

Konklusjonen på mobbepørsmålet er at det er vanskelig å konkludere sikkert med at Mensautvalget ble mobbet veldig mye mer enn andre, gitt at det ikke ble sikret at mobbebegrepet ble forstått slik det skal forstås per definisjon. Det er vanskelig å si om mobbetallet ellers ville vært representativt for høyt intelligente, på grunn av foreningsaspektet; mobbingen kan ha økt sannsynligheten for at man melder seg inn i foreningen.

5.2 Læring/lett å forstå

I denne kategorien er det analysert tre spørsmål som ikke lot seg gruppere sammen til en sumskår. Gjennomsnittsskårene til Mensautvalget og Skolemiljøutvalget skiller seg fra hverandre, i den forstand at Mensautvalget lærte lettere på skolen, trengte mindre hjelp til skolearbeidet og forstod lettere når lærer forklarte, enn det utvalget som det er sammenlignet med. Dette resultatet samsvarer med hva tidligere forskning ofte finner ut om evnerike barn; de oppfatter nye ting raskt, tar raskt til seg ny læring og kan jobbe selvstendig og bra med lærestoffet. Dette kan gi inntrykk av at de fleste i utvalget var svært flinke og presterte bra på skolen, men vi vet at det nødvendigvis ikke stemmer for evnerike elever generelt. Som det har blitt pekt på i oppgaven, så kan denne evnen til å akselerere komme i konflikt med det tempoet læreren ønsker å ha eller evner å legge til rette for, som igjen gir grobunn for videre konflikter og vansker ved for eksempel at eleven kjeder seg (Persson, 2010) eller forstyrrer undervisningen (Idsøe & Skogen, 2011). Ut av dette kan det også vokse frem en gruppe evnerike elever som karakteriseres som underyttere. Gruppen av underyttere er vanskelig å anslå størrelsen på. En viss andel av evnerike elever blir gående uten å få frem sitt potensiale på skolen, enten ved at de mangler egenskapene knyttet til å yte og å legge ned en innsats, eller ved at motivasjonen mangler eller forsvinner i møtet med en skole som ikke ser elevens behov. I denne studien er det noen få prosent som har markert at det stemmer dårlig at de

lærte lett (2.6 %) og forstod når læreren forklarte (3.4 %), og at det stemmer svært godt at de trengte mye hjelp med skolearbeidet (1.5 %). Det kan være mulig at denne andelen representerer underlytterne.

Tabell 13 Utdrag fra tabell 6, læring/lett å forstå

	Jeg lærte lett på skolen	Jeg trengte mye hjelp med skolearbeidet	Det var lett å forstå når lærerne forklarte
Stemmer svært dårlig	2.6 %		3.4 %
Stemmer svært godt		1.5 %	

5.3 Sumskårene

Sumskårene er benevnelsen på den gruppen av variabler fra spørreskjemaet som ble gruppert i noen kategorier. Disse kategoriene var *Skolevenner*, *Utenfor*, *Skoletrygg*, *Mening*, *Lærerempati* og *Foreldreinteresse*. For utdyping, se avsnitt 4.1. Det er forskjeller på Mensautvalget og Skolemiljøutvalget i alle disse kategoriene, og dette må vi se litt nærmere på. Det som vekker mest interesse er at Mensautvalget har en lavere snittskår på *Foreldreinteresse* (2.69). Her kunne vi kanskje forventet en høyere skår enn Skolemiljøutvalget. Forskningen er entydig på at foreldrestøtte, familiebakgrunn og hjemmemiljø korrelerer svært positivt med hvordan barnet gjør det på skolen (Idsøe, 2014), og det er hjemmet og nærmiljøet rundt hjemmet som står for danningen av de første, grunnleggende holdninger og verdier (Imsen, 2005). Mye av forskningen på evnerike barn finner også at de har vokst opp i stimulerende og ressursrike hjemmemiljø, men det er ikke gitt at det følger hverandre. Det kan derfor være oppklarende å gå inn og se på de variablene som utgjør sumskåren *Foreldreinteresse*:

Tabell 14, Utdrag fra tabell 5

15. Foreldrene mine var interessert i skolearbeidet mitt	2,90	3,46
16. Foreldrene mine hjalp meg ofte med skolearbeidet mitt	2,12	3,17
17. Foreldrene mine gav meg ofte ros for skolearbeidet mitt	2,95	2,38
18. Foreldrene mine fulgte med hvordan jeg hadde det på skolen	2,87	3,49

Vi ser at én variabel skiller seg ut til fordel for Mensautvalget, og det er «Foreldrene mine gav meg ofte ros for skolearbeidet mitt». Ellers opplever Mensautvalget at foreldrene i mindre grad både hjalp til, var interesserte og fulgte med, enn for Skolemiljøutvalget, og samlet sett gir dette en lavere sumskår enn det Skolemiljøutvalget har. Vi kan kanskje sette det i sammenheng med andre faktorer, som dette med mobbing. Står vi kanskje overfor ei gruppe som har hatt et stort behov for tilhørighet blant likesinnede, på grunn av mobbing og manglende støtte hjemmefra? Skårene på foreldre-variablene er ikke svært lave (skåringsbredden går fra 1 – 4), men foreldrestøtten har kanskje vært lavere enn det respondentene her har følt behov for.

Når vi ser videre på de andre sumskårene, så gir det mer mening at Mensautvalget skårer lavere på *Skolevenner* (3.19), *Skoletrygg* (2.89), *Mening* (2.08), *Lærerempati* (3.06), og høyere på *Utenfor* (2.53), med bakgrunn i det vi nå vet fra forskning på evnerike barn. Evnerike barn har, som det er beskrevet tidligere i oppgaven, en risiko for å utvikle noen sårbarheter som videre kan gi vansker, når det gjelder sosial interaksjon. Høy intelligens er i seg selv ikke en utløsende faktor, men det ligger i måten omgivelsene møter en som har de egenskapene høy intelligens ofte gir. I avsnittet om mobbeskåren (se 5.1) ble det diskutert hvorvidt skårene på *Skolevenner*, *Skoletrygg* og *Utenfor* kan bekrefte den høye mobbeprosenten. At *Mening* og *Lærerempati* også skårer lavere, kan virke rimelig, hvis den generelle følelsen for skolen har vært negativ.

Det er viktig å påpeke at alle tallene ikke er veldig lave. Gjennomsnittsskåren for *Skolevenner* i Mensautvalget er 3.19 (skåringsbredde 1 – 4), noe som betyr at vi har mange skårer mellom 3 og 4. Kategorien bestod av to utsagn, og Mensautvalget skårer høyere enn Skolemiljøutvalget på det ene spørsmålet («Jeg hadde venner på skolen», se tabell 5). De fleste vennene var med andre ord utenfor klassen, og kanskje det var eldre skolevenner, slik litteraturen beskriver at mange evnerike foretrekker. *Lærerempati* er heller ikke skåret veldig lavt, men når vi tenker på det ansvaret læreren har for å skape god lærer-elev-relasjon, og læring og utvikling i skolen, så kunne vi forventet at denne skåren skulle vært høyere for gruppa som helhet. Riktignok er dette en stor utfordring for lærer, å skape den tilliten og tryggheten mellom seg og hver elev, og det er naturlig at

enkelte elever ikke opparbeider seg det forholdet til lærer. Men på gruppenivå bør denne gjennomsnittsskåren være høy.

Til slutt i denne drøftingen kan det være på sin plass med noen betraktninger rundt det å være evnerik og deltager i en studie som denne. Den norske skoles håndtering av evnerike elever har blitt viet en del plass i media siste året, og dette er også en sak som man kan anta har engasjert deltagerne i denne studien. Ved at disse fikk en mulighet til å uttrykke sin mening gjennom en spørreundersøkelse, så står man som forsker overfor den problemstillingen at mange kan ha gitt en fremstilling som er *omtrent* korrekt; med helning litt mot en negativ fremstilling – fordi man ønsker å bidra til at det blir gjort mer i skolen for de evnerike elevene. Refleksjoner rundt dette er viktig, og bidrar ikke til å svekke oppgavens troverdighet. Det er allerede drøftet at resultatene trolig ikke kan overføres til å gjelde for alle evnerike personer i Norge, men det er rimelig å anta at resultatet ville blitt det samme om alle medlemmene i Mensa hadde fått svare på spørreundersøkelsen. Det gir uansett i aller høyeste grad en pekepinn på hvilken retning både videre praksis og forskning bør gå.

6. Konklusjon og videre implikasjoner

Konklusjonen i denne studien er at evnerike elever hadde lavere trivsel enn gjennomsnittseleven. Dette bekrefter hva som er referert til tidligere; skolen i Norge er en god plass å være for en såkalt «gjennomsnittselev», men har vansker med å tilpasse seg til de elevene som markerer seg i øvre eller nedre område for mestring (Cosmovici et al., 2009).

Hva som gir trivsel i skolen er sammensatt, og basert på mange ulike faktorer, slik det er beskrevet i oppgaven. Det er vanskelig å si hva som påvirker hva; påvirkningene går i alle retninger. Dessuten er evnerike barn en mangefasettert gruppe, riktignok med sine karakteristikk, men man må være bevisst og se godt etter, når man skal identifisere disse elevene. En mentalt robust elev, men nokså ukonsentrert og ivrig, med gode venner i skolen kan gjerne takle at de faglige prestasjonene ikke er så gode; en svært faglig dyktig elev med dårlige hjemmeforhold, og lite lærerstøtte kan miste motivasjonen og droppe ut i videregående skole; den litt tause og sjenerte eleven som stort sett alltid går alene i skolegården, men som har en lærer som ser og støtter, blomstrer opp senere i skolegangen.

6.1 Praktiske implikasjoner for skole

Når både mulighetene og tilbudet allerede finnes, og forholdene på den måten ligger til rette for å utvikle sitt potensiale, er det da samfunnets ansvar å bruke ressurser på motivasjonsprogrammer? Gjennom denne problemstillingen reises det i debatter kritikk mot tilrettelegging overfor evnerike elever. Her ligger det en dissonans, mellom å tenke slik overfor evnerike underyttere, og å tenke slik overfor elever som har lærevansker kombinert med motivasjonsproblemer. Man har forståelse for at elever som har lærevansker kan utvikle motivasjonsvansker i tillegg, og at det blir viktig å jobbe med skolemotivasjon overfor denne gruppen. Like lett er det ikke å få forståelse for motivasjonsvansker når eleven ikke har lærevansker, men tvert i mot lærer lett. Denne manglende forståelsen bunner i kunnskapsmangel og et holdningsmønster som ikke har holdt tritt med forskningen. Nå foreligger det mye forskning og dokumentasjon, og det er en oppgave for fagfolkene i feltet å få dette ut til både allmenheten og til fagfolk som

jobber med barna til daglig. Først og fremst handler det om at lærere må få økt sin kompetanse i de evnerike barnas natur, væremåte, sårbarheter og behov. Dette skjer best gjennom formalisert opplæring; altså kurs og utdanning, og ikke uformelle kanaler som for eksempel massemedia representerer. Videre handler det om et lederskap ved skolene, som også må være villige til at det skjer tilrettelegging for evnerike elever. I en skole hvor det råder enighet om tematikken, og hvor arbeidsmiljøet er preget av lojalitet, tillit og ansvar, vil et implementeringsarbeid overfor evnerike elever ha større muligheter for å lykkes.

Når vi ser på forskningen på hvilke undervisningsstrategier som er mest hensiktsmessige overfor evnerike elever, så er det ikke forsket mye på hvilke strategier som fungerer best over tid. Som vi har sett så er både akselerert og beriket undervisning fremhevet som gode strategier (Subotnik et al., 2011), og som er realistiske strategier å implementere i det norske klasserommet. Akselerasjon betyr for eksempel at eleven får tilgang til lærestoff fra høyere klassetrinn. Dette gjøres i skolen i dag, men det krever at læreren har kompetanse på dette lærestoffet også. Beriket undervisning innebærer å gå enda mer i dybden i lærestoffet, noe som svarer til vitebegjæret og nysgjerrigheten mange evnerike elever besitter. Gruppeinndeling etter evnenivå er ikke mye brukt i Norge, da lovverket gir få rom for dette. Differensiert læreplan er en fjerde strategi som blir nevnt, og som er en relativt utbredt praksis i dag. Et eksempel er ukeplan hvor lekser og arbeid er delt inn i tre, hvor elevene selv vet hvilken del de skal følge. Dette dekker ikke nødvendigvis behovene en evnerik elev har, hvis det ikke gjøres noe utover dette.

Jamfør avgrensningen denne rapporten bruker, hvor evnerike elever er de som skårer/ville ha skåret to standardavvikler eller mer over gjennomsnittet på en intelligenstest, og dette dreier seg om lag om 2 % av befolkningen, så er det ikke en stor gruppe elever i hvert klasserom vi snakker om. Kanskje en, kanskje to, kanskje ingen – tilfeldighetene rår litt over dette. Slik vil det være i tilfellet med andre ulike lærevansker og diagnoser også, hvor representasjonen i klasserommet ikke nødvendigvis trenger å være så høy. Likevel er lærerne mye bedre forberedt på å ivareta sistnevnte grupper, både når det gjelder identifisering, henvisningskunnskap og tilrettelegging for enkelte

grupper (for noen vil tilretteleggingsbehovene være av en slik art at det kreves en spesialpedagog til å gjøre det, men i alle tilfeller er det ofte lærer som først identifiserer at der foreligger behov). Dette er en del av grunnutdanningen, og en gjenspeiling av lovverket. Å identifisere og å møte behovene til evnerike elever er ikke formelt implementert med eget pensum i lærerutdanning, til tross for at disse elevene kan utfordre læreren i like stor grad som andre elever med hjelpebehov. Evnerike elever karakteriseres ofte ved at de har gode evner til selvstendig tenkning, og de kan (utilsiktet) forårsake en uro i klasserommet, hos lærer og medelever, gjennom sine ideer, kunnskaper og spørsmål (Idsøe & Skogen, 2011). Dette kan utvikle seg til onde sirkler, med grensesetting fra lærer ut i fra en oppfatning av at dette er atferdsvansker, som i neste omgang kan lede til oppgitthet, aversjon, tilbaketrekking, provokasjon, etc. hos eleven. For at en lærer skal være i stand til å se hva som ligger bak slik atferd, må han/hun ha kunnskap om evnerike elever.

6.2 Praktiske implikasjoner for videre forskning

Denne studien står i beste fall for et lite bidrag til et forskningsfelt som er voksende i Norge, men resultatene gir noen pekepinn på hva videre forskningstemaer kan være. I dette avsnittet blir det dratt noen linjer fra denne studien over til forslag til videre studier. Kvantitativ forskning på evnerike barn står overfor en utfordring når det gjelder å få tak i store nok og representative utvalg. Det er et omfattende arbeid. Det innebærer også noen etiske vurderinger, hvis man skal teste evnenivå for å kunne identifisere evnerike elever. Mye av forskningen er gjort på utvalg som mest sannsynlig ikke er representative for hele populasjonen av evnerike, såkalte ikke-sannsynlighetsutvalg. Det har som regel forekommet minst en selektering på forhånd, ved for eksempel innmelding i en forening eller organisasjon, slik som i denne studien, eller skoleprogram. Kriterier basert på skoleprestasjoner, altså å plukke utvalg på grunnlag av gode karakterer, er heller ikke representativt. Riktignok viser det seg ofte at det er en positiv korrelasjon mellom karakterer og evnenivå, men man kan gå ut av skolen med gode resultater uten at evnenivået, slik det er definert i denne oppgaven, gjenspeiler det. Vi har også trolig en enda større andel elever hvis karakterkort ikke gjenspeiler det høye evnenivået de faktisk

har. Det er ikke sikkert det er nødvendig å bruke intelligenskvotienten som et kriterium for utvalget, slik det er gjort i denne studien, men det forekommer unaturlig ikke å skulle vurdere den egenskapen også. IQ-nivået er fremdeles med i de fleste definisjoner av evnerikdom, om enn noe omformulert (talent, begavelser, etc.). Ofte er det gjort studier på få personer, det som kalles kvalitative studier, hvor man får mulighet til å gå i dybden på et emne representert ved noen få individer. Ved å kombinere resultater fra kvalitativ og kvantitativ forskning, får man både bredden og dybden i et felt. Fra denne studien kunne det vært interessant å gjøre oppfølgingsstudier på mobbing blant evnerike, siden dette pekte seg ut med markant høye forekomster, sammenlignet med Skolemiljøutvalget. Vi trenger også studier på forekomsten av sosiale og emosjonelle vansker blant evnerike, og studier på de som faller ut av skolen, såkalte «drop-outs». I denne studien ble det spurt om hvordan lærer forholdt seg til personene i dette utvalget. Gjennom spørsmål om det ble gjort tilpasninger i lærestoffet og om de følte seg trakassert av lærer, har det kommet inn en rekke beskrivelser som sier noe om lærernes kunnskap og holdning. Dette ville det vært interessant og undersøkt mer, gjennom studier utført blant lærere.

Når denne studien viser gjennomgående forskjeller på to utvalgs opplevelser av skolehverdagen sin – hvor det i utgangspunktet ikke skulle være noen grunner til slike forskjeller, all den tid lovverk og skolesystem ikke har gjennomgått radikale endringer siden den tiden Mensautvalget gikk på skolen; så viser det at det er grunn til å gå videre med dette temaet. Den norske skolen har tydelig uttalte mål om å tilby et miljø hvor alle elever skal trives, men trenger tydelig mer kompetanse om alle elevgruppene for å vite hvordan de skal tilrettelegge for dette.

LITTERATUR

- Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Sutherland, M., Smith, C., Stack, N., & Dickson, M. (2008). A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre: Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Betts, G., Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and the talented.
- Birkemo, A. (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). Social-Emotional Development and the Personal Experience of Giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford UK: Elsevier Science Ltd.
- Cosmovici, E. M., Idsoe, T., Bru, E., & Munthe, E. (2009). Perceptions of Learning Environment and On-Task Orientation Among Students Reporting Different Achievement Levels: A Study Conducted Among Norwegian Secondary School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(4), 379-396.
- Deary, I. J., Penke, L., & Johnson, W. (2010). The neuroscience of human intelligence differences. *Nature Reviews Neurosciences*, 11(3), 11.
- Detzner, M., & Schmidt, M. H. (1986). Are Highly Gifted Children and Adolescents Especially Susceptible to Anorexia Nervosa? In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted*. Toronto-Bern: Huber.
- Diezmann, C. M., & Watters, J. J. (1997). Bright but bored: Optimising the environment for gifted children. *Australian Journal of Early Childhood*, 22(2), 17-21.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Frank, M. G., & Gilovich, T. (1989). Effect of memory perspective on retrospective causal attributions [Press release]
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassell.
- Freeman, J. (2000). Families: the Essential Context for Gifts and Talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford UK: Elsevier Science Ltd.
- Garland, A. F., & Zigler, E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roepers Review*, 22(1), 41.
- Gross, M. (2005). Exceptionally gifted children.
- Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole: hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?*, T. Hagenes, Oslo.
- Heller, K. A., & Schofield, N. J. (2000). International Trends and Topics of Research on Giftedness and Talent. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, Oxford UK: Elsevier Science Ltd.
- Hofset, A. (1970). *Evnerike barn i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høines, J. H. (2011). *Retten til å trives på skolen: om skoleelevers rett til et godt psykososialt miljø*. Haugesund: Vormedal forl.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

- Kearney, K. (1990). Leta Hollingworth's unfinished legacy: Children above 180 IQ. *Roepers Review*, 12(3), 181.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringsloven)*. Oslo: Retrieved from <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Kunnskapsdepartementet. (2003). *NOU 2003:16 I første rekke - forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077#>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). St.meld. nr 11 Læreren - Rollen og utdanningen. from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 20 På rett vei - kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013.html?id=717308>.
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever - Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lund, T., Haugen, R., & Fønnebo, B. (2006). *Forskningsprosessen*. [Oslo]: Unipub.
- Lunde, E. S. (2012). Skolemiljø - arena for læring og samvær. Utvalgte sosiale miljøfaktorer for barn og unge. *Samfunnsspeilet*(3).
- Læringsmiljøseneteret. (2014). Zero. from <http://laringsmiljosenteret.uis.no/prosjekter-og-programmer/zero/#Zero>
- Manger, T. (2013). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 1, Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforl.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works : research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: ASCD.
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. H., Jahr, M.-C., & Ystenes, M. (2008). *Begavede barn: en veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt.
- Nissen, P., Kyed, O., & Baltzer, K. (2011). *Talent i skolen: identifikasjon, undervisning og utvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill Open University Press.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system. *Journal for the Education of the Gifted*(ISSN 0162-3532), 33, 536-569.
- Peters, W. A. M., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in Gifted Children and Adolescents: Theory and Practice. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford UK: Elsevier Science Ltd.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Porter, L. (1999). *Gifted young children: a guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.
- 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. doi: 10.1002/pits.10144
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E. (2008). *Mobbing i grunnskolen 2004 - 2008*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

- Silverman, L. K. (1997). What We Have Learned about Gifted Children, 1979 - 1997. In G. D. Center (Ed.). Denver.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public*, 12(1), 3-54.
- Utdanningsforbundet. Utdanning. from www.utdanningsnytt.no
- Vedvik, K. O. (2013). Nivådeling av skoleklasser skaper splid. *Utdanning*.
- Young, P., & Tyre, C. (1992). *Gifted or able?: realizing children's potential*. Buckingham: Open University Press.
- Øzerk, K. (2003). *Sampedagogikk - En studie av de norskspråklige og minoritetsspråklige elevenes læringsutbytte på småskoletrinnet i L97-skolen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Vedlegg

I	Godkjenning fra NSD	81
II	Informasjonsskriv	83
III	Spørreskjema	84



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Ella Idsøe

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 27.09.2013

Vår ref: 35359 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.09.2013. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 24.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35359

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

Høyt intelligentes menneskers erfaringer og opplevelser fra skolehverdagen

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Ella Idsøe

Linn Folgerø Helgesen

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Nantvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Linn Folgerø Helgesen Halvdan Svartegate 8 4044 HAFRSFJORD

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35359

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet av 24.09.13 tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

QuestBack er databehandler for prosjektet. Personvernombudet forutsetter at det foreligger en databehandleravtale mellom QuestBack og Universitetet i Stavanger for den behandling av data som finner sted, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder på denne siden: <http://datatilsynet.no/verktøy-skjema/Skjema-maler/Databehandleravtale---mal/>

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt, 01.06.2014 ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, verken hos QuestBack eller veileder/student. Adresser og logger slettes.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Høyt intelligente og deres skolehverdag – erfaringer og opplevelser. En retrospektiv studie.”

Bakgrunn og formål

Studien er en del av en mastergrad i spesialpedagogikk, ved Universitetet i Stavanger.

Formålet med studien er å kartlegge høyt intelligente menneskers erfaringer med skolen, i tillegg til fornøydhet med livet per i dag

I oppgaven velger jeg å fokusere på de med høy intelligens målt pr standardisert IQ-test, og det er dermed naturlig å bruke medlemmer av Mensa som utvalg.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å svare på et elektronisk spørreskjema. Dataene fra dette legges inn i SPSS.

Opplysningene behandles konfidensielt. Den tekniske gjennomføringen av spørreskjemaundersøkelsen foretas av QuestBack. Forsker får utlevert data fra QuestBack uten tilknytning til epost/IP-adresse. Utover det kan det nevnes at det ikke samles inn opplysninger som direkte kan identifisere deltagerne, for eksempel navn, bosted, skolenavn, etc.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dataene fra spørreskjemaene legges inn i et dataprogram for behandling av statistikk, SPSS. Når prosjektet er ferdig, vil de elektroniske besvarte spørreskjemaene slettes, mens SPSS-filen bevares. Ingen vil kunne gjenkjenne seg selv i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. juni 2014.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med student Linn Folgerø Helgesen, tlf 957 60 592, eller veileder Ella Idsø, tlf 51 83 29 37.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Høyt intelligente personers erfaringer fra skole og oppvekst (1)

Her følger et spørreskjema med 29 punkter. Spørsmålene tar for seg til dels svært personlige ting, men ingen av opplysningene vil kunne spores tilbake til person. På noen av punktene skal du vurdere flere utsagn, og du bes om å vurdere så korrekt som mulig hvordan disse stemmer for deg.

Din identitet vil holdes skjult.

Les om [retningslinjer for personvern](#). (Åpnes i nytt vindu)

1) * Kjønn

Kvinne Mann

2) * Alder

18 - 23 24 - 28 29 - 35

3) * Sivilstatus

Enslig Samboer Gift Skilt Ikke-samboende parforhold

4) * Har barn

0
 1
 2
 3
 flere

5) * Høyeste gjennomført skolegang

Grunnskole
 Videregående skole
 Høyskole/universitet

Annet, spesifiser:

6) * Yrkesstatus pr i dag

Fast arbeid - heltid
 Fast arbeid - deltid
 Vikariat - heltid
 Vikariat - deltid
 Selvvilgt arbeidsledig

- Arbeidssøkende
- Uføretrygdet
- Student - jobber ved siden av
- Student - uten jobb ved siden av
- Hjemmeværende
- Annet, spesifiser:

7) * Familiebakgrunn

- Søsken
- Enebarn
- Foreldre gift
- Foreldre skilt
- Fosterhjem
- Far/mor død
- Far/mor samboer eller gift på nytt



8) * Hva slags skole gikk du på

- Privat Offentlig Begge deler Vet ikke

9) * På hvilket tidspunkt merket du at du hadde høy intelligens

- Før barneskolen
- I løpet av barneskolen
- I løpet av ungdomsskolen
- I løpet av videregående skole
- Innen jeg var 25 år
- Innen jeg var 35 år
- Vet ikke

10) * Når fikk du målt din intelligens?

- Før jeg begynte på skolen
- I løpet av barneskolen
- I løpet av ungdomsskolen

- I løpet av videregående skole
- Innen jeg var 25 år
- Innen jeg var 35 år
- Husker ikke

11) * Var du under utredning?

- Barneskolen Ungdomsskolen Videregående skole Nei Annet

12) Hvis ja, hvilken instanser utredet deg?

- PPT BUP Fastlege Annet

13) * Fikk du diagnose?

- Ja
- Nei

14) Hvis ja, hva slags diagnose?

15) Hvis diagnose, ble diagnosen frafalt og i tilfelle når?

16) * Hadde du ekstra tiltak i klasserommet/på skolen?

- Nei Ja

17) Hvis ja, hvilke tiltak. Beskriv kort.

18) * Droppet du ut av skolen?

- Ja Nei

19) Hvis ja, når droppet du ut av skolen?

- Ungdomsskolen 1. kl videregående 2. kl videregående 3. kl videregående Annet

20) Hvordan droppet du ut?

- Midt i skoleåret Mellom to skoleår

21) Hvis du tok opp igjen skolegangen, hvor lenge etter?

22) * Ble du utsatt for mobbing av andre elever på skolen?

- Ja Nei Har ingen erindring av dette

23) Hvis ja, hva slags type og hvor ofte

	Omtrent daglig	Omtrent ukentlig	Noen ganger i måneden	Sjeldnere	Aldri
Ble kalt stygge ting av andre elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ble frosset ut/utestengt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ble utsatt for fysisk mobbing; slag, spark, dytting etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24) På hvilket skoletrinn ble du utsatt for mobbing?

- Barneskole
 Ungdomsskole
 Videregående skole
 Høyskole/universitet

25) * Har du opplevd trakassering fra lærer?

- Ja Nei Vet ikke

26) Hvis ja, kan du eksemplifisere?

27) * Har du opplevd følgende i din oppvekst?

- Alvorlig sykdom i nær familie
- Dødsfall i nær familie
- Mentale helseproblemer i nær familie
- Å flytte til nytt bosted, med bytte av skole
- Å flytte til nytt bosted, uten bytte av skole
- Ingen av delene

Tenk på din skolehverdag på ungdomsskolen. Grader følgende utsagn så godt det lar seg gjøre.

28) * I hvor stor grad stemmer følgende utsagn for deg.

	Stemmer svært dårlig	Stemmer ganske dårlig	Stemmer ganske godt	Stemmer svært godt	Har ingen erindring av det
Jeg likte å være sammen med de andre i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde venner på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte meg trygg på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolen var en god plass å være	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte meg utenfor i klassen min	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det hendte jeg følte meg ensom på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk nok faglige utfordringer på skolen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg fikk faglig god støtte fra lærerne	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det var lett å forstå når lærerne forklarte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg stolte på lærerne mine	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte at lærerne hadde tro på meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg følte at lærerne brydde seg om meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærer(ne) likte ikke meg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg var stort sett flinkere enn de andre i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg kunne ofte mer enn lærer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg lå ofte foran i undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

noe

Jeg er
fornøyd med
min
jobbsituasjon

Jeg har det
sosiale
nettverket
jeg trenger