

Lærernes rolle i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker.



Jeg ønsker ikke å være et geni... jeg har problemer nok bare med å forsøke å være et menneske...

(Albert Camus)

AV

WIBECKE BORE RIBESEN

MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK

MAI 2012, UNIVERSITETET I STAVANGER



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2012

Åpen

Forfatter: Wibecke Bore Ribesen

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Ella Maria Cosmovici Idsøe

Tittel på masteroppgaven: Lærernes rolle i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker.

Engelsk tittel: Teacher`s role in relation to gifted children with emotional difficulties

Emneord: Begavede barn, emosjonelle vansker, læringsmiljø, emosjonell intensitet/sensitivitet, karakteristika, kartlegging/identifisering, lærerens rolle

Sidetall: 87

+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 16.mai 2012

Forord

Denne masteroppgaven har gitt meg mulighet til å studere en tematikk som jeg synes er veldig spennende innenfor det spesialpedagogiske feltet. Helt siden mitt eldste barn begynte på skolen for snart 9 år siden har temaet begavede barn vært av spesiell interesse og et ønske om å gjøre skolehverdagen enklere for denne gruppen barn og unge, har ført til at jeg har skrevet denne masteroppgaven. Studien har gjort meg mer bevisst på hvor viktig lærer er i forhold til elevers velbefinnende i skolen og gitt meg lærdom som kommer til å bli verdifull både privat og i arbeidssammenheng.

Jeg vil benytte anledningen til å takke min veileder Ella Cosmovici Idsøe. Du har stilt opp med støtte, råd og masse kunnskap om emnet. Det har vært motiverende med de positive og oppmuntrende tilbakemeldingen og det har vært en fornøyelse å gjøre denne masteroppgaven med deg som veileder.

Jeg vil også rette en takk til ledelse ved skolene for uvurderlig hjelp med tilrettelegging av intervjuene. Og spesielt vil jeg takke lærerne som var villige til å stille til intervju i en veldig travel hverdag. Uten dere hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne masteroppgaven.

Til alle dere studievenninner: Det har vært så fint med den hjelp, moralsk støtte og samhold som har rådet i gruppen. Uten dere hadde prosessen blitt ensom og vanskelig. Derfor benytter jeg her anledningen til å si at dere alle er gode, tusen takk. En spesiell takk til Eli Dahl Vasseng som stilte opp som en reddende engel da ting floket seg litt.

Det har vært en veldig travel periode, med en del frustrasjon og stress. Derfor vil jeg rette en stor takk til min mann og spesielt mine tre barn, Saga, Ulrikke og Tage, som har vært så tålmodige under hele prosessen. Mamma er nå ferdig med å sitte på dataen hele tiden. Dere er fantastiske.

Sola, Mai 2012

Wibecke Bore Ribesen

Sammendrag

Hensikt med denne studien er å sette fokus på hvor viktig lærer er i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker og det store behovet for kompetanseheving for å lettere gjenkjenne disse elevene. Målet er å få økt forståelse og innsikt i hvordan lærere oppfatter begavede barn med emosjonelle vanskers fungering i skolen og i hvilken grad de opplever at de kan påvirke disse barna.

Teorien som er presentert tar utgangspunkt i begavede barn med emosjonelle vansker, der jeg viser til forskning og litteratur internasjonalt og nasjonalt. Det har vært hensiktsmessig å si noe om aktuelle teoretikers syn på definisjonen begavet, som gir en bredere forståelse. Flerfaktormodellen benyttes som en sentral teoretisk modell, der flere personlige og sosiale faktorer er med å påvirke begavede barns utvikling faglig, emosjonelt og sosialt (Mönks, Ypenburg, Jahr, & Ystenes, 2008). Videre presenterer jeg kjennetegn i form av kognitive, emosjonelle og atypiske egenskaper, før jeg går nærmere inn på hvilke emosjonelle vansker disse barn og unge kan utvikle og til slutt hvordan lærer kan hjelpe i form av forskjellige tiltak.

Denne studien er basert på fenomenologisk forskningsmetode som bygger på å beskrive og utforske menneskers erfaring og forståelse av et fenomen (Johannessen, et al., 2010). Gjennom å benytte meg av et semistrukturert intervju som er basert på en intervjuguide ble det lagt til rette for en noenlunde fri samtale med en viss føring og struktur.

Resultatene viser at empirien samsvarer med teorien om at det er for lite kunnskap og kompetanse blant lærere til å møte begavede barn og unge med emosjonelle vansker, med gode tiltak og hensiktsmessig tilrettelegging. Funnene indikerer også at skolen er for lite forberedt og har få planer for tilnærming til begavede barn og unge, noe som kan gjøre det vanskeligere for lærere å ha fokus på denne elevgruppen, samtidig som det er vanskelig for disse elevene å bli sett og hørt i forhold til behov og forutsetninger.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag.....	II
Innholdsfortegnelse	III
1.0. Innledning	1
1.1 Relevans	1
1.2 Studiens formål og problemstilling.....	1
1.4 Begrepsutredning	2
1.5 Oppgavens struktur.....	3
2.0. Teori.....	4
2.1. Aktuell teori og modeller rundt definisjonene	4
2.1.1. Flerfaktormodellen.	6
2.2. Karakteristika	6
2.2.1. Forskjellige typer begavede barn differensiert på bakgrunn av sosiale og emosjonelle behov (Betts & Neihart, 1988).....	6
2.2.2. Kognitive egenskaper	8
2.2.3. Emosjonelle egenskaper	9
2.2.4. Atypiske egenskaper.	10
2.3. Hvilke emosjonelle vansker har disse barna?	11
2.3.2. Underlying.....	15
2.3.1. Emosjonell intensitet og overintensitet.....	16
2.3.3. Skolevegning	19
2.3.4. Asynkron utvikling	20
2.3.5. Perfeksjonisme	21
2.3.6. Depresjon og angst.....	23
2.4. Hvordan kan lærer hjelpe begavede barna med emosjonelle vansker?	25
2.4.1. Identifisering	25
2.4.2. Lærer støtte.....	27
2.4.3. Differensiert undervisning.....	30
3.0. Metode	34
3.1. Metodisk tilnærming	34
3.2. Kvalitativ intervjuundersøkelse	34
3.3. Intervjuprosessen.....	36
3.3.1 Utvalg	36

3.3.2. Intervjuguide	37
3.3.3. Prøveintervju	37
3.3.4. Gjennomføring av intervju	38
3.3.5. Bearbeiding av data	38
3.4. Analyseprosess	39
3.5. Vurdering av forskningskvalitet	40
3.5.1. Validitet	40
3.5.2. Reliabilitet	41
3.5.3. Overførbarhet	42
3.6. Etske betraktninger	43
4.0. Drøfting og Resultater	45
4.1. Begrepsforståelse	45
4.1.1. Begavede barn	45
4.1.2. Emosjonelle vansker	47
4.1.3. Begavede barns emosjonelle vansker	49
4.2. Karakteristika og identifisering	51
4.2.1. Identifisering av begavede barn med emosjonelle vansker	51
4.2.2. Kjennetegn på begavede barn	54
4.2.3. Rutiner for identifisering i skolen	57
4.3. Lærerens rolle, faglig og emosjonell støtte	58
4.3.1. Tilrettelegging for begavede elever med emosjonelle vansker	58
4.3.2. Relasjoner og støtte	60
4.3.3. Metoder i skolen rettet mot begavede elever	62
4.3.4. Hva kunne vært aktuelt for å utfordre, fremme og heve kompetansen til begavede elever?	63
4.4. Kan skolen bli bedre?	66
4.4.1. Kan skolen og lærer gjøre noe annerledes?	66
4.4.2. Gir skolen nok oppfølging og utfordring til begavede barn med emosjonelle vansker?	69
5.0. Konklusjon	71
5.1. Metodiske betraktninger	73
5.2. Videre forskning	74
6.0. Referanser	76
Vedlegg I: Godkjenning fra NSD	82
Vedlegg II: Informasjonsskriv til informantene	83
Vedlegg III: Intervjuguide	84

1.0. Innledning

1.1 Relevans

I Norge har det vært lite forskning og fokus rundt høyt begavede barn. Behovet for mer kunnskap, spesielt i skolen, er nødvendig for å kunne gi denne gruppen en mulighet til å utvikle seg ut i fra deres forutsetninger og gi dem støtten de trenger sosialt og emosjonelt. Hvis de begavede barna ikke får tilpassede utfordringer kan de i stedet bli et problem for skolen på grunn av atferdsproblemer eller fordi de blir skoletapere, og dette vil samfunnet på sikt betale dyrt for. Denne tematikken er ny og relevant fordi det aldri i Norge, har blitt forsket på kunnskap og kompetanse i forhold til skole og hvordan lærere støtter begavede barn og unge med emosjonelle vansker.

I opplæringsloven § 1-3 står det at skolen har en plikt til å bestrebe tilpasset opplæring for å gi alle elever opplæring med utgangspunkt i deres evner, anlegg og forutsetninger. Videre sier § 5 om spesialundervisning, at de elevene som ikke har utbytte av ordinær undervisning har krav på spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998). I følge forskning får gruppen begavede barn og unge sjelden tilpasset undervisning, tilrettelegging eller spesialundervisning ved behov (Skogen & Idsøe, 2011). Konsekvensene av dette kan bli dårlig motivasjon, mistillit og misnøye til skolen. Begavede barn og unge er en fremtidig ressurs for samfunnet og vi trenger et høyere fokus og satsning på å få mer kunnskap og kompetanse innen området.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Har lærere nok kunnskap og kompetanse for å tilrettelegge læringsmiljøet for begavede barn med emosjonelle vansker? Er lærere støttende overfor begavede barn med emosjonelle vansker? Høyt begavede barn kan være en stor ressurs for samfunnet hvis de ivaretas og får rom for utvikling i skoleårene. Dessverre får mange av disse barn og unge sosiale og emosjonelle vansker som påvirker deres fremtid i negativ forstand. Grunnen til at ca 25 % av begavede barna får emosjonelle vansker kan være flere og årsakene kan være sammensatte. Men ifølge teorien kan det være antydning til at årsakene ligger i barnas kognitive og emosjonelle egenskaper, samt at deres behov ikke blir oppdaget, forstått eller møtt på en god måte (Idsøe & Skogen, 2011; Kyed & Baltzer, 2005; Mönks, et al., 2008; Porter, 1999).

Problemstillingen er *Hvordan er lærernes rolle i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker?* Jeg vil prøve å belyse hvordan lærere støtter begavede barn med emosjonelle

problemer og hvordan de tilrettelegger undervisningen slik at disse barna på best mulig måte blir ivaretatt på skolen. Det vil da være hensiktsmessig å finne ut hvilke strategi som brukes for å identifiser de begavede unge og i hvilken form støtte og tilrettelegging blir gitt.

Formålet med denne studien er å sette fokus på hvor viktig det er at lærere må få mer kunnskap og strategier for å forstå og gi støtte til begavede barn og unge med emosjonelle vansker. Videre bør lærere lære seg å identifisere disse barna og vite hva som kan ligge bak problemene de har. Ved å intervju lærere på ungdomstrinnet håper jeg å få frem hvor viktig lærer er for de begavede barna, spesielt i arbeidet med tilrettelegging av undervisning og støtte til de emosjonelle utfordringer.

1.4 Begrepsutredning

Forståelsen av begrepet høy begavelse tolkes på mange forskjellig måter og det finnes flere hundre definisjoner i omløp rundt om i verden (Mönks, Ypenburg, Jahr, & Ystenes, 2008). Dette gjør at det er en del uklarheter rundt definisjonene og hva de betyr, og kan være en av årsakene til at begavede barn har fått lite oppmerksomhet i skolen. En kort og mye brukt definisjon på begavede barn er at de skal ha en IQ over 130 og skal befinne seg innenfor de 5 % mest begavede på et alderstrinn, men ny forskning viser at *High ability* er et begrep som omfatter mer enn bare IQ (Idsøe & Skogen, 2011). Hvilken definisjon som blir brukt er med å avgjøre hvordan talent blir identifisert og anerkjent, samtidig som en må ta hensyn til barnets forskjeller i kulturell og historisk kontekst (Porter, 1999). Derfor er det viktig at definisjonen som brukes har verdi i den kulturen barnet lever i. I Norge vil det da være mest hensiktsmessig å benytte en definisjon som tar hensyn til den inkluderende utdanningspolitikken som er gjeldene her. Den offisielle definisjonen i USA som har et perspektiv med stor innflytelse på teori og praksis, og som omfavner begrepet begavet på en bred måte, passer godt til norske forhold (Idsøe & Skogen, 2011). Her har jeg valgt å benytte meg av definisjonen til The Columbus Group fordi den passer best til mitt oppgavetema:

“Giftedness is asynchronous development in which advanced cognitive abilities and heightened intensity combine to create inner experiences and awareness that are qualitatively different from the norm. This asynchrony increases with higher intellectual capacity. The uniqueness of the gifted renders them particularly vulnerable and requires modifications in parenting, teaching and counseling in order for them to develop optimally” (National Association for Gifted Children, 2008).

Definisjonene på høy begavelse klassifiseres i flere kategorier og tar utgangspunkt i forskjellige antakelser om begavelse. Debatten om hvordan en skal definere begavelse er mest relevant for de som har akademiske ferdigheter, selv om fagfolk innen feltet er klar over at en kan være begavet innen andre felt også. Dette fordi det i skolen er viktig å tilrettelegge for barn som trenger ekstra utfordringer. Men en definisjon er også veldig viktig for utøveren fordi en kan bygge identifikasjons strategier og tiltak basert på definisjonen da det henger sammen. De forskjellige definisjonene varierer basert på hva en legger vekt på, men de forskjellige synspunktene kan også kombineres da de ikke gjensidig utelukker hverandre (Mönks, et al., 2008).

Emosjonelle vansker defineres her som innagerende problematikk og kan deles i generelle vansker som depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking, og situasjonsspesifikke emosjonelle vansker i form av frustrasjon, perfektjonisme og underyting. Jeg vil ikke fokusere på sykdomsdiagnoser i denne studien, men på plager og konsekvenser som begavede elever er særlig utsatt for. Begavede barn kan være svært empatiske og følsomme og mange av disse barn og unge utvikler vansker på grunn av for dårlig oppfølging i sitt miljø. De kan utvikle problemer som underyting, skolevegring, asynkron utvikling, perfektjonisme, depresjon og angst, som jeg vil utdype videre i oppgaven. Overintensitet gjenkjennes ofte i intense emosjonelle eller komplekse følelser, sterke affektive uttrykk, fysiske *vondter*, store bekymring rundt livet og depresjon. Barn som har høy emosjonell overintensitet blir ofte beskyldt for å overdrive eller være for dominerende, da deres intense medfølelse og omsorg gjerne kan være forstyrrende eller bli oppfattet feil av omverdenen.

1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er disponert med fem hovedkapitler, der kapittel 1 er innledningsdelen hvor studiens formål, forskningsspørsmål, begrepsavklaring og struktur presenteres. I kapittel 2 blir sentrale teoretiske perspektiver presentert som ramme og oppbygging for den videre analysen og drøftingen av resultatene. Videre følger metoddelen i kapittel 3, med en beskrivelse og vurdering av forskningsmetoden som er benyttet og håndtering av datamaterialet. I kapittel 4 fremstilles en beskrivende presentasjon av de mest sentrale resultatene som vil bli diskutert i lys av teori og tidligere forskning og knyttet opp mot problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg presentere en konklusjon basert på de empiriske resultatene og oppfordre til videre forskning.

2.0. Teori

Begavede barn og unge har ikke vært satt i fokus i skolesystemet i Norge og jeg synes det er på tide at det blir bredere kunnskap om emnet. Da det er lite litteratur om temaet i Norge har jeg tatt utgangspunkt i mye internasjonal litteratur i tillegg til det som finnes her i landet av nyere dato. For å kartlegge hvem de begavede barn og unge er og for belyse de utfordringene de kan møte i sin skolehverdag, har jeg valgt å presentere teorien i fire bolker. Jeg starter med å se på teorier og modeller. Videre presenterer jeg begavede barns typiske karakteristika innenfor de kognitive, emosjonelle og atypiske egenskapene. Deretter kommer jeg inn på de mest typiske emosjonelle vanskene begavede barn har med utgangspunkt i det som ofte nevnes i litteraturen. Avslutningsvis illustreres hvordan lærere best kan hjelpe denne gruppen elever i lys av forskning og litteratur.

2.1. Aktuell teori og modeller rundt definisjonene

En del forskere innenfor feltet har utarbeidet modeller som forklarer og beskriver forskjellige ressurser begavede barn er i besittelse av for å utnytte potensialet sitt. Renzulli's tre ring definisjon tar utgangspunkt i personlige karakteristika, mens Tannenbaum og Sternberg utvider dette til å gjelde eksterne påvirkningskilder. Andre, som for eksempel Gagnè, mener at funksjonene kan endre seg gjennom hele barndommen (Porter, 1999). Også Gardner har bidratt til å utvide et forholdsvis snevert intelligensbegrep, med sin teori om mange intelligenser. Jeg har valgt å presentere disse teoretiske modellene fordi de bidrar til forståelse av begavede og de anvender viktige begreper som intelligens, talent, potensial for ferdigheter og prestasjoner relatert til begavelse (Idsøe & Skogen, 2011).

Joseph Renzulli kritiserte definisjoner som utelukkende baserte seg på høy intelligenskvotient og definerte selv høy begavelse som interaksjon mellom tre grunnleggende komponenter av menneskelige aktiviteter som er over gjennomsnittet evner, høy motivasjon og høyt nivå av kreativitet (Kyed, 2007; Reis & Renzulli, 2004). De som utvikler begavet atferd, som Renzulli kaller det, klarer å kombinere disse egenskapene og bruke dem til verdifulle områder av menneskelig ytelse. Franz Mönks videreutviklet Ranzulli's definisjon til Flerfaktormodellen der han bygget inn sosiale relasjoner i samspill med personlige egenskaper, noe jeg kommer nærmere inn på under.

Tannenbaum mener at å produsere kunnskap heller enn å forbruke den, er indikator for talent og han vurderer begavelse å være en konstellasjon av faktorer utover intellektuelle evner (Callahan, 2009). Han har foreslått fem psykososiale faktorer som har innflytelse og kan

uttrykkes i spesielle prestasjoner og utvikling av potensial. Disse faktorene er generell intelligens, spesielle evner, ikke intellektuelle personlighetsfaktorer, miljømessig støtte og forandringsfaktorer. Tannenbaum mener at alene er disse faktorene utilstrekkelige for realisering av begavet potensial, kombinasjon av fire av faktorene kan heller ikke gjøre opp for alvorlig mangel i den femte faktoren og viktigheten av hver enkelt faktor vil variere på tvers av hvilke talenter som dominerer (Porter, 1999).

Robert Sternberg har bidratt til å utvide synet på intelligens ved å skjelne mellom analytisk, kreativ og praktisk intelligens. Hans teori er at de høyt begavede er de som er sterke innenfor alle de tre faktorene og klarer å ha en ballanse mellom dem ved å vite når og hvordan en skal bruke hver enkel. Han kaller det for vellykket intelligens (Callahan, 2009). Teorien til Sternberg erkjenner at bestemte prosesser som er involvert i hver komponent kan avvike fra disiplin til disiplin og krever ikke uavhengighet av komponentene. Snarere blir komponentene sett på som interaktive ved å skape uvanlige prestasjoner. Sammen med Gardner`s teori, utgjør Sternberg`s teori kjernen i moderne intelligensteorier (Mönks, et al., 2008).

Howard Gardner mener at intelligens kommer til uttrykk på forskjellige måter hos mennesker og har på grunnlag av det, formulert teorien om de mange intelligensene som har fått stor oppmerksomhet i verden (Mönks, et al., 2008). De forskjellige intelligensene han har foreslått er: språklig, logisk-matematisk, musikalsk, romlig, kroppslig-kinestetisk, interpersonell, intrapersonell, naturalistisk og eksistensiell. Gardner viser med dette at han har en bredere og mer sammensatt forståelse av intelligens og han legger stor vekt på at teorien skal hjelpe barn i undervisningen slik at de lettere kan bearbeide informasjon og inntrykk. Gardner mener at personer kan ha evner innenfor alle utviklingsområder eller innenfor enkelte domener. Han er også av den oppfatningen at de som er høyt begavet er veldig flinke innenfor et eller i en kombinasjon av områder (Kyed, 2007).

Gagnè definerer intelligens som ”(...) *det at have et enestående naturligt potentiale på mindst et område*” (Kyed, 2007, s. 57) og han legger stor vekt på betydningen av miljø og omgivelser. Gagnè hevder at ulike personlige og miljømessige krefter påvirker om begavet potensial blir omgjort til talentfulle prestasjoner. Han kaller disse kreftene for katalysatorer som aktiverer eller blokkerer den enkeltes naturlige forutsetninger (Porter, 1999). Med det mener han at med systematisk praksis og trening, utvikles talent og potensial, og hvis en ikke får trent talentet sitt kan en ende opp som underdyt og fungere som mindre begavet enn det en er (Kyed, 2007).

2.1.1. Flerfaktormodellen

Jeg velger å presentere denne teoretiske modellen fordi mitt fokus er på lærernes rolle, og denne modellen understreker og legger vekt på at skolekontekst er svært viktig for de begavedes utvikling både faglig og emosjonelt. Begavelse er et beskrivende begrep som kan komme til uttrykk i forskjellige former som ofte kan opptre sammen. Mönks (2008) utviklet flerfaktormodellen som bygger på samspillet mellom personlighetsegenskaper og sosiale relasjoner og kan anvendes som analyseramme for å forklare interaksjonene som skjer, gi innsikt i forskjellene mellom individene og hvordan en gir rom for individuell utvikling og støtte (Mönks, et al., 2008).

Flerfaktormodellen gir grunnlag for at det skal være positive interaksjoner mellom person og omgivelser og kan forstås ved at personlighetsegenskaper hører sammen i en triade som består av intellektuelle evner, kreativitet og motivasjon. Å ha spesielle evner innenfor et eller flere områder er ikke nok for å realisere anleggene, da utvikling av disse evnene krever rett oppfølging og stimuli fra familie, skolen og vennekrets, noe som betegnes som en tilhørende triade. I følge Mönks (2008) kan høy begavelse utvikles og komme til uttrykk, kun når alle seks faktorene er tilstede og fungerer i et samspill. Samspillet mellom personlighetstrekkene og de tre viktigste sosiale relasjonene, i tillegg til de to triadenes gjensidige avhengighet, gjør det lettere å avdekke de faktorer og årsaker som hindrer realisert begavelse.

2.2. Karakteristika

Begavede barn og unge er ikke en homogen gruppe som har de samme karakteristika og det er viktig å poengtere at denne gruppen elever er like mangfoldig som hvilken som helst annen gruppe. De begavede barnas egenskaper varierer mye, samtidig som visse kjennetegn fremkommer oftere hos disse barna (Idsøe & Skogen, 2011). På bakgrunn av dette vil jeg i det videre presentere typisk karakteristika som kan være til hjelp ved identifisering av hvem disse barn og unge er. Det vil da være hensiktsmessig å skille mellom kognitive, emosjonelle og atypiske egenskaper, men først vil jeg kort presentere seks profiler som forskere ofte grupperer de begavede barna i.

2.2.1. Forskjellige typer begavede barn differensiert på bakgrunn av sosiale og emosjonelle behov (Betts & Neihart, 1988)

De begavede barna som er lette å identifiserer kalles *de vellykkede* og er den typen begavede barn som oftest blir identifisert i skolen. Disse elevene er godt tilpasset, følger spillereglene, vet hvordan systemet fungerer og har gode relasjoner med de voksne rundt seg. Generelt sett

har denne typen begavede barn et godt selvbilde, høyt prestasjonsnivå, er lydige og viser god atferd. Men de kan kjede seg på skolen, bruke liten innsats for å gjennomføre oppgaver og være mindre kreative og fantasifulle.

Den utfordrende eleven er kreativ og føler seg utilpass på skolen. De er ofte i konflikt med foreldre og lærere, og opplever at evnene deres ikke blir anerkjent i skolesystemet. Disse elevene er frustrerte og kan lage uro i klasserommet, og er i faresonen for å havne på skråplan og droppe ut av skolen. Videre er *de skjulte* begavede barn de som skjuler eller benekter sine evner slik at de føler seg mer jevnbyrdige med "vanlige" venner. Dette er et problem som stiger med alderen, da det er viktig å passe inn, og det er ofte jenter som kommer inn under denne kategorien. Dette skaper ofte konflikt med forventninger fra foreldre og lærere.

Noen av de begavede barna er sinte og frustrerte og blir betegnet som *de som dropper ut*. De ligner på de utfordrende ved at de føler seg avvist og at behovene deres ikke blir anerkjent. Disse barna responderer gjerne defensivt og er ofte tilbaketrukne og depressive. Denne typen elever bør få rådgivning, da følelsen av å bli neglisjert over lengre tid, kan føre til svært dårlig selvfølelse og bitterhet. Begavede barn som i tillegg har lærevansker eller funksjonshemninger på et eller flere områder kalles for *dobbelteksepsjonelle barn*. Deres atferd kan ikke gjenkjennes som begavede elever og de viser ofte tegn til frustrasjon, avvisning, stress og hjelpeløshet. De kan også være kritiske, utålmodige og ha lavt selvbilde. Lærere ser ofte de negative sidene ved disse elevene og de får derfor ikke den oppfølging og stimulering de burde ha. *Den autonome* eleven har fellestrekk med den vellykkede, da de jobber effektivt i skolen. Men disse elevene får systemet til å jobbe for dem i motsetning til de vellykkede som jobber for systemet. De har høyt selvbilde, aksepterer seg selv og er uavhengige og selvstyrte. De er godt likt av venner, foreldre og lærere og uttrykker fritt og hensiktsmessig sine følelser, behov og mål.

De nevnte karakteristika må benyttes med forsiktighet, da de ikke er gjensidig utelukkende og noen elever kan vise egenskaper fra mer enn en type. Samtidig er karakteristika relevant å vite noe om, da det kan forklare og gi forståelse av hvordan begavede fungerer i akademiske settinger. Det er viktig at skolen og lærere har forståelse for atferden til de begavede barn og unge når en jobber med slike elever. Forståelsen gir et nødvendig rammeverk for å gi begavede elever muligheten til å oppnå gode resultater i klasserommet og fungere som helhetlige individer i samfunnet generelt (Fonseca, 2010). Mange av de begavede barna viser ikke at de er begavet ved gode skoleprestasjoner og det er helle ikke alle som får gode

resultater på skolen som er begavet. To elever med den samme IQ scoren, kan være veldig forskjellige, da talentene deres kan være på ulike områder og deres behov blir møtt annerledes innenfor deres respektive miljø (Porter, 1999). Derfor er det viktig at lærere vet hva som karakteriserer disse barna og kan skille mellom de elevene som presterer bra og de som er begavet (Idsøe & Skogen, 2011).

2.2.2. Kognitive egenskaper

Begavede barn og unge har gode eller utmerkede kognitive egenskaper innen mange områder og kan utvise disse allerede ved ett års alderen. Spesielt innen avansert tenkning og språklige og verbale ferdigheter, utmerker mange begavede seg (Porter, 1999). De har en dypere og bredere kunnskapstilegnelse, selv om de har fått den samme undervisningen som andre, noe som tyder på at begavede barn er raskere og mer effektiv ved lagring av informasjon i minnet. Dette vil si at disse barna har en høyere prosesseringshastighet, husker betydelige mengder informasjon og har høy fleksibilitet i tenkningen sin (Idsøe & Skogen, 2011).

Problemløsning, blir av begavede barn ofte løst med originale ideer, nye løsninger og høy grad av kreativitet, der egne tankemønstre utvikles (Idsøe & Skogen, 2011). Dette gir dem mulighet til å se sammenhenger og perspektiver med en original løsning (Porter, 1999). Tidlig og rask kunnskapstilegnelse gjør at mange, begavede barn begynner å lese, skrive og regne tidlig. Også evnen til å huske store mengder informasjon, organisering av informasjonen og hvordan denne informasjonen er tilgjengelig, gjør at kunnskapen som blir tilegnet er lettere tilgjengelig for begavede barn (Porter, 1999). Dette hjelper dem til å bli mer utholdende og resultatorienterte, noe som tillater kompleks problemløsning. Som nevnt har mange begavede barn og unge avanserte egenskaper innen språk og avansert forståelse for årsak-virkningsforhold, noe som gjør det mulig å ha et høyt nivå av læringsvilje og interesse særlig innenfor favorittfaget, og bruke metakognitive ferdigheter, som abstrakt tenkning, tidligere enn normalt (Idsøe & Skogen, 2011). Selvbevissthet involverer kunnskap om ens styrke og omdefinere oppgaver slik at en får brukt strategier der de sterke egenskapene kommer til uttrykk ved problemløsning. Begavede barn og unges forbedrede selvkontroll (self-management) betyr at deres problemløsning er mer vellykket, da de kan overvåke virkningene av sine handlinger og justere dem om nødvendig (Porter, 1999).

Når begavede barn får oppgaver som gir mening og som er tilpasset deres nivå er de ofte villige til å ofre tid, krefter og oppmerksomhet for å utvikle videre kompetanse. Dette vil si at de er motiverte for læring når de har tro på at de vil mestre oppgavene og oppgaven er

tilpasset deres evner og interesser. På den andre siden kan de bli demotivert hvis oppgavene blir for lette og ikke utfordrende nok (Porter, 1999). Oppmerksomhetsnivået til de begavede barna varierer, da en også må ta hensyn til påvirkning fra omgivelsene og barnets personlighet. Men mange har et høyt energinivå og kan opprettholde konsentrasjonen over lengre tid. Videre kan de fokusere på en aktivitet som er stimulerende, men kan dermed også raskt miste oppmerksomheten rundt en aktivitet hvis den er lite intellektuelt utfordrende eller har for mange repetisjoner (Porter, 1999). De er også eksperter i å selektere oppmerksomheten på det som er viktig og det som kan ignoreres.

Mange begavede barn foretrekker å jobbe alene og uavhengig med oppgaver, dette kan komme av det store skillet mellom dem og deres jevnaldrende intelligensmessig. De kan også komme i situasjoner der de nekter å arbeide med oppgaver fordi de allerede har mestret dem og de ikke lengre er av interesse, dette kan vises igjen ved at de er utålmodige ved repetisjon rundt ting de allerede kan (Porter, 1999). Viljen og ønsket til å lære mer merkes hos disse barna og deres kognitive evner viser at de trenger tilpasning av pensum og større mulighet til å velge læringsaktiviteter. Innenfor utdanningssystemet er det nødvendig å tilby denne gruppen elever individuelle læringsplaner og differensiert opplæring, slik at de kan utvikle evnene ut ifra sine forutsetninger (Idsøe & Skogen, 2011).

2.2.3. Emosjonelle egenskaper

Begavede barns emosjonelle karakteristika er høyst varierende, men noen av de faktorene som oftest gjenkjennes er at de er sensitive, intense og lidenskapelige innenfor områder som interesserer dem (Fonseca, 2010). De kan være uvanlig observant overfor andres følelser og selv ofte ha et vellutviklet følelsesregister og nærhet til egne følelser med en følelsesmessig dybde (Idsøe & Skogen, 2011). Dette kan føre til oversensitivitet overfor negative tilbakemeldinger som kritikk, selvkritikk og sterke empatiske følelser, og disse sterke følelsene kan gi humørsvingninger fra veldig glad til veldig trist (Fonseca, 2010). Det som er typisk for begavede barn er at de har veldig høye forventninger til seg selv og andre rundt seg, noe som kan føre til frustrasjon om ikke forventningene innfris.

Videre har begavede barn ofte stor selvbevissthet som gjør dem oppmerksom på at de er annerledes enn andre, samtidig som de er veldig klar over sine sterke sider og trygg på sin faglige styrke. Men denne bevisstheten kan muligens også sette spørsmålstegn til om det er noe galt med dem (Porter, 1999). Allerede fra tidlig alder viser disse barna en sterk idealisme,

rettferdighetssans og moralsk dømmekraft. Disse følelsene kan bli så intense og vanskelige å mestre at det kan føre til forvirring, stress og frykt (Idsøe & Skogen, 2011; Porter, 1999).

Som nevnt har begavede barn ofte krav om høy standard til sin egen utførelse, og har høyere forventninger til seg selv enn foreldre og lærere har. Dette blir i litteraturen omtalt som perfeksjonisme. Et resultat av perfeksjonisme kan være at elevene ikke tørr å ta risiko, i tilfelle de mislykkes og dermed blir spranget mellom det de kan og ikke kan, for stort og de kan miste selvtillit og det kan føre til unnvikelse. Det er også i positiv forstand viktig med en fornuftig driv for å oppnå skikkelige resultater, der perfeksjonismen gir glede og følelsen av kontroll og suksess (Porter, 1999; Reis & Renzulli, 2004).

2.2.4. Atypiske egenskaper.

Barn med særlige forutsetninger forstår raskt regler og hvorfor vi trenger dem, og de har mer enn andre bruk for faste rammer og rutiner. Disse barna lærer seg også raskt manipulasjonens kunst og kan prøve å overta makten fra foreldre eller lærere hvis de får muligheten. Det vil her være viktig med sunn grensesetting med forutsigbare konsekvenser for å unngå ubehagelige maktkamper (Kyed, 2007). Begavede barn tar ofte en voksenrolle i familien, men trenger at man minner dem på at de bare er barn, samtidig som det bør være fleksibilitet innenfor rammene og gjensidig respekt der en kan samarbeide om reglene (Idsøe & Skogen, 2011; Kyed, 2007).

Noen av de atypiske egenskapene hos begavede barn er at de tenker logisk og assosiativt, de ser sammenhenger mellom ting og forstår komplekse forhold bedre enn andre. På den måten har de en evne til å bruke informasjon de har tilegnet seg for å løse problemer eller overføre informasjonen til nye situasjoner (Idsøe & Skogen, 2011). Begavede barn som er assosiativt anlagt har ofte kreative og kunstneriske evner. De finner originale og oppfinnsomme måter å løse problemer eller oppgaver på, og dette kommer ofte til uttrykk ved produktiv og selvstendig tenkning. De har evnen til å gjøre flere ting om gangen og har energi i rikelig monn, noe som gjør at mange av disse barna trenger mindre søvn enn andre (Mönks, et al., 2008).

Begavede barn viser til tider tidlig lederegenskaper ved å ta ansvar, få respekt av jevnaldrende, gode kommunikasjonsevner og høy selvtillit. De blir ofte sett opp til fordi de har gode ideer og tar smarte avgjørelser, og deres verbale og selvstendige evner gjør at de kan ordne opp i konflikter ved å foreslå gode løsninger (Porter, 1999). De er også ofte i besittelse av gode kvaliteter som besluttsomhet, gode relasjoner med de rundt seg og respektfulle

holdninger, som gjør dem til gode ledere (Mönks, et al., 2008). De kan også bli oppfattet som veldig stolte og selvgode. Indre motivasjon er et kjennetegn som ofte forekommer spesielt hos begavede barn. De er ivrige etter å lære mer, til å forstå og oppdage nye emner og situasjoner (Distin, 2006; Idsøe & Skogen, 2011). Dette vil si at personen har evne og vilje til å konsentrere seg og fullføre oppgaver eller påbegynt arbeid og at man synes dette er givende og morsomt. Videre er disse barna målrettede, legger planer og takler risiko og usikkerhetsfaktorer (Mönks, et al., 2008). Begavede barns motivasjon er ofte sterkere og vil påvirke deres innsats, energi og utholdenhet, spesielt om læringen føles stimulerende og gir mening. Gir for eksempel enkelte fag ikke mening, kan disse barna velge å ikke legge ned arbeid her, fordi de ikke forstår meningen med det.

De kjennetegnene som er nevnt over er ikke en fullstendig liste over karakteristika på begavede barn, men de vil være en hjelp ved identifisering ved et tidlig tidspunkt og det vil dermed være lettere å imøtekomme disse barnas behov i skolen. For å unngå at spesielle karakteristika ikke blir møtt med forståelse og hensyn, noe som kan føre til utviklingsforstyrrelser, er det viktig å være observant og tilrettelegge spesielt for de begavede elevene (Mönks, et al., 2008). Selv om de fleste begavede elevene er godt tilpasset, står en gruppe av disse barna i fare for å utvikle sosiale og emosjonelle problemer.

2.3. Hvilke emosjonelle vansker har disse barna?

Barn og unge med emosjonelle problemer har økt de siste tiårene og har blitt en stor utfordring for skolen i Norge og resten av verden. Forskning viser at problemet i økende grad manifesterer seg i ungdomsårene og vil påvirke elevenes fungering faglig og sosialt senere i livet (Thuen, 2010). I Norge sliter mellom 15-20 % av alle barn og unge med psykiske plager som påvirker funksjonsnivået deres og ca 8 % av de psykisk syke barna er behandlingstrengende. Psykiske lidelser blant ungdommer er høyere, der ca 2/3 er jenter og 1/3 er gutter som sliter. Noen av de vanligste lidelsene er depresjon, angst, atferdsforstyrrelser og ADHD (Folkehelseinstituttet, 2008). I følge den internasjonale forskningen kan 2-5 % av alle elever i grunnskolen betegnes som begavede. Mange av disse finner seg til rette og klarer seg bra, men ca 20-25 % vil eller har utviklet sosiale og emosjonelle problemer og vil være en del av gruppen nevnt over (Kyed, 2007). Begavede barn har i tillegg til spesielle læringsbehov, også følelsesmessige og sosiale behov som er forskjellig fra andre barn og kan være en av årsakene til utvikling av sosiale og emosjonelle problemer.

Emosjonelle vansker kan i ungdomsårene hemme læring, og de negative konsekvensene kan bli betydelige for skoleprestasjoner og dermed for senere yrkesvalg. Det kan også bli en risiko i forhold til sosiale, mentale og somatiske problemer (Bru, 2011). Emosjonelle vansker blir ofte oversett i skolesammenheng og får langt ifra den samme oppmerksomheten som utagerende problemer, dette fordi disse problemene enten ikke blir oppdaget eller ikke oppfattes som problematisk i undervisningssammenheng. Emosjonelle vansker kan komme til uttrykk i negativ atferd som manglende konsentrasjon eller passivitet, som igjen kan oppfattes som liten interesse og latskap. For å oppnå målet med tilpasset opplæring for begavede barn med emosjonelle vansker må en ta hensyn til deres emosjonelle og sosiale egenskaper i tillegg til de kognitive læreforutsetningene (Bru, 2011).

Begavede barn og unge kan besitte en følelsesmessig velutviklet kompetanse og vise stor personlig integritet med egenskaper som omsorg, medfølelse og empati for andre, de er hjelpsomme og ansvarlige, og har stor selvinnsikt og selvkontroll (Idsøe & Skogen, 2011; Kyed, 2007). Det vil si at et høyt evnenivå kan legge grunnlag for høy fungering på moralske, sosiale og emosjonelle områder, og er egenskaper som blir høyt verdsatt i arbeidslivet. Det er viktig å vise sin omsorg gjennom handling og sensitivitet overfor andres følelser, i tillegg til at en har evnen til å sette seg inn i andres perspektiv. Dette for å forstå egen og andres rolle i situasjoner som oppstår, noe som forutsetter intellektuell kapasitet så vel som empati. Ansvarlighet, integritet, selvinnsikt og selvkontroll er ofte forbundet med begavede barn og emosjonell intelligens. For å bevare trygghet rundt seg er det viktig å forstå sine begrensninger og sterke sider, samtidig som en kan handle konsistent og bevare tillitt i situasjoner som krever det (Idsøe & Skogen, 2011).

Den emosjonelle intelligensen sammen med kognitiv begavelse kan føre til at begavede barn og unge gjennomskuer sosialt samspill som bygger på ulogisk moralisme, overfladisk eller falsk omgang. En av de mest utsatte scenarioene i skolen er når begavede barn møter lærere som er slitne og som blir gjennomskuet fordi de til stadighet bruker falsk ros, inkonsekvent atferd og ulogiske begrunnelser. Med sin fysiske overlegenhet, manglende kunnskap og overskudd, kan læreren bli fristet til å avvise barnet, og dermed starte en ond sirkel der eleven mister tillitten til voksne generelt og kan utvikle depresjon og destruktiv atferd. Men det ligger også store muligheter i å bidra til positiv utvikling hvis en tar deres utvikling på alvor og legger til rette for vekst og utviklingsmuligheter (Idsøe & Skogen, 2011).

Om begavede elever har mer emosjonelle problemer på grunn av sine evner, enn vanlig intelligente barn, er forskerne uenige om. Porter (1999) presenterer tre påstander som sier noe om begavede elevers karakteristika gjør dem mer sårbare for emosjonelle vansker. Den første er at det *finnes kvalitative forskjeller mellom begavede og den gjennomsnittlige elev, som fører til emosjonelle vansker*. Forskere mener at begavede individer har et svært samstemt nervesystemet som bidrar både til avansert læring og til en økning i deres følsomhet, intensitet og reaksjonsevne. Denne endogene forklaringen forstås med at begavede unge menneskers potensial for intrapersonell og mellommenneskelige konflikter oppstår fra mange faktorer. Disse faktorene inkluderer deres tenkeevne, innsikt, forståelse, oppstemthet, følsomhet, observasjonsevne, behov for logisk presisjon og selvbestemmelse. Men selv om begavede individer viser seg å være mer emosjonelt sårbare enn normen, er en annen forklaring like troverdig. De begavede individene står i fare for sosiale og emosjonelle vansker ikke fordi nervesystemet er skapt kvalitativt annerledes, men fordi deres atypiske behov blir møtt enten med negative reaksjoner eller likegyldighet (Porter, 1999).

Den andre påstanden er *at kvalitative forskjeller fører til forbedret justering*. Her mener forskere at begavede barn takler emosjonelle utfordringer bedre enn barn generelt. Dette blir forklart med at mange av barna kommer fra hjem med høy sosioøkonomisk status med oppbakking for gode prestasjoner, der det forutsetter nødvendig støtte til utvikling av talentet og emosjonelle justering, fra familie og skole. En annen forklaring går ut på at begavede barn kan bruke deres vellutviklede kognitive evner til å løse eventuelle problemer de står overfor, og kan foreta egne tilfredsstillende justeringer. Den tredje påstanden i følge Porter (1999) er *at det ikke finnes forskjeller emosjonelt mellom gjennomsnitts eleven og de begavede elevene*. Og derfor er det ingen økning i emosjonelle omstillingsproblemer hos begavede barn. Det hevdes da at hvis en sammenligner begavede elever med eldre elever er det ingen forskjell, men om en sammenligner med jevnaldrende justerer begavede bedre. Manaster & Powell (i Porter, 1999), mener at begavede barn og unge står overfor ulike problemer enn gjennomsnittseleven på grunn av sin asynkrone utvikling. Utviklingsmessig dissonans og asynkroni er unngåelig for begavede barn, opplevelsen av å være følelsesmessig ute av balanse kommer an på hvordan barna tolker omgivelsene sine, men kan endres med en endring i tankegangen (Porter, 1999). Jeg mener at uansett vil ikke dette si at det ikke finnes forskjell. Skal en sammenligne bør grunnlaget være det samme. Det vil si at hvis alderen ikke er den samme, vil individene oppleve forskjellige reaksjoner på situasjoner.

De forholdene som ligger til grunn for emosjonelle vansker, kan være mangfoldig, og det blir hensiktsmessig å se på Mönks (2008) flerfaktormodell, for å forstå det komplekse i deres situasjon. Som nevnt tidligere består modellen av seks faktorer som har innvirkning på hverandre. Et godt samspill mellom personlige egenskaper og omgivelsene er essensielt for å realisere anleggene. Hvis det er svikt på en eller flere av disse områdene, kan det hemme den mentale og faglige utviklingen. Dersom det ikke er nok engasjement for å tilfredsstillere elevens behov på for eksempel skolen, kan barnet bli stående på et nivå som ikke er tilfredsstillende personlig, og kan være en indirekte årsak til utvikling av emosjonelle problemer (Mönks, et al., 2008). Flerfaktormodellene som analyseramme kan synliggjøre hva som eventuelt hemmer eller fremmer elevenes utvikling og muliggjør tiltak til forbedring.

Begavede barn har en ekstra risikofaktor for å utvikle emosjonelle vansker fordi deres behov ofte ikke blir forstått, oppdaget eller møtt på en tilfredsstillende måte (Porter, 1999). Også på grunn av deres spesielle karakteristika, kan de være mer utsatt for å utvikle emosjonelle problemer, da disse kan ha eller få en negativ karakter. Når disse elevene med sine særegenheter opplever å ikke bli sett og akseptert, kan de bli desillusjonerte, miste motivasjon, kreativitet og entusiasme. I visse tilfeller kan de søke tilflukt i miljøer som ikke er like heldige, der de møter tilhørighet og utfordringer (Idsøe & Skogen, 2011). Som nevnt over indikerer forskning at begavede barn ikke er mer utsatt for emosjonelle vansker, enn normalt intelligente barn. Men årsaken til at mange utvikler emosjonelle problemer kan være andre, noe som ofte blir ignorert i utdannings institusjoner og mental helse feltene. Disse barna er mer emosjonelt intense, noe som kan resultere i større risiko for å utvikle blant annet depresjon og angst (Fonseca, 2010). Opplevelsen av å ikke få tilrettelagt oppfølging eller undervisning kan være så intens for denne typen elever at de utvikler ulike typer emosjonelle vansker som kommer til uttrykk på forskjellige måter.

Flere studier (Fonseca, 2010; Gross, 2002; Idsøe & Skogen, 2011; Jackson, Moyle, & Piechowski, 2009; Kyed, 2007; Mönks, et al., 2008; Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002; Nissen, Kyed, & Baltzer, 2011; Porter, 1999) viser at de vanligste emosjonelle problemene blant begavede barn er og kan føre til; overintensitet, underyting, skolevegring, asynkron utvikling, perfektjonisme og depresjon/angst. Jeg vil under presentere de mest kjente risikofaktorer i litteraturen, som med påvirkning fra omgivelsene og barnets biologiske forhold kan utvikles til en negativ spiral og emosjonelle vansker.

2.3.2. Underyting

Underyting representerer et kompleks problem for skole, familien og individet, og det dreier seg om barn og unge som får skolegangen ødelagt og dermed ikke har så gode forutsetninger i sin videre karriere. Elever som underyter har ikke lært prosessen med å yte, de presterer faglig langt under det som kunne forventes ut fra kreativitet og intelligens, og misforholdet mellom det de yter og evnene deres er stor (Rimm, 2008). De starter ofte som intelligente og smarte førskolebarn, men etter hvert blir deres entusiasme for læring og de gode resultater forandret. Ifølge forskning gjelder problemet ca 25-58 % av de begavede, og de faller igjennom på grunn av ikke-intellektuelle faktorer (Kyed, 2007; Mönks, et al., 2008). Underyterne skiller seg gjerne ikke ut før på ungdomstrinnet, da det blir vanskelig å korrigere motivasjon, innstilling og oppførsel. På barnetrinnet har ofte den begavede eleven klart seg greit uten behov for å anstrenge seg for å lære. De har heller ikke fått mulighet til å bygge motivasjon for læring, noe som er en forutsetning i det videre skoleløpet. På grunnlag av dette er det viktig å få identifisert de begavede barna tidlig, slik at en kan tilrettelegge med et stimulerende miljø, der en tilbyr utfordrende og krevende lærestoff til disse elevene.

Underytere kan kjennes igjen av en del negative atferdstrekk som dårlig konsentrasjon og skolemotivasjon, negativ skolefaglig selvoppfatning, lavt innlærings tempo i forhold til jevnaldrende, eksamensangst og dårlig sosial selvtillit. Videre er underyterne utilfreds med egne studievevaner og resultater, de har ofte for mange aktiviteter utenfor skolen som går på bekostning av skolearbeid, foreldrene er misfornøyde med prestasjonene på skolen og lærere hevder til stadighet at prestasjonene ikke står i stil med potensialet. De fleste underytere er ubevisst manipulativ, et fellestrekk som ofte vises igjen mer åpenbart hos noen enn andre (Rimm, 2008). Konsekvensene for de begavede elevene kan bli alvorlige og føre til større problemer som skolevegring og store emosjonelle vansker.

Grunnene til at begavede barn og unge blir underytere kan være sammensatte og mange, og det eksisterer legitime problemer i å avgjøre hvorvidt disse elevene har større risiko for sosiale og emosjonelle problemer enn andre elever. Til dags dato, har de fleste tiltak for å reversere underyting blitt møtt med begrenset suksess (Reis & McCoach, 2002). Noen av årsakene til underyting stammer fra miljømessige forhold, andre fra forhold hos individet eller en kombinasjon av de to. Miljømessige grunner kan være for lite utfordringer, kjedsomhet, for sakte tempo i undervisningen, de vokser opp på flertallets premisser selv om de kommer inn under en minoritetsgruppe, press fra jevnaldrende om å være som alle andre, isolasjon og ensomhet i forhold til klassekamerater eller varierende forventninger fra familien. Disse

faktorene kan være med å påvirke motivasjonen, skape misnøye med skolen og tilbaketrasket deltakelse (Baker, 1998).

Faktorer innenfor det enkelte individ kan alene være årsak til underyting, men kan også være påvirket av de overnevnte og dermed kommer man inn på hvor essensiell Mönks flerfaktormodell er, der flere faktorer har innflytelse på hverandre. De individuelle faktorene kan deles inn i emosjonelle vansker som depresjon, angst, lav selvfølelse, perfektjonisme og unngåelse i redsel for å feile, og i mer utagerende vansker som irritasjon, opprørskhet og sinne. Videre kan årsaker som utradisjonelle evner som ikke passer lærerens forventninger spille inn, dårlig selvregulering og oppmerksomhets problemer. Dårlige læringsstrategier som fører til urealistiske mål og mestringsstrategier som kun fungerer en liten periode, kan også være grunn til underyting (Reis & McCoach, 2002). Det er spesielt to situasjoner i skolen, som påvirker begavede barn som blir underytere. Den ene situasjonen er skolearbeid som ikke er utfordrende nok, hvor disse barnas initiativ blir forkastet fordi det faglige miljøet ikke krever innsats, og faktisk er kjedelig. Den andre situasjonen hvor de voksne har satt i gang spesielle tiltak for å dekke barnas behov, hvor situasjonen smigrer dem til å tro at deres spesielle talenter er ekstraordinære nok til å endre et voksenstyrt system (Rimm, 2008).

Underytere kan ikke sammenlignes med de som velger å ikke gjøre oppgaver fordi de ikke vil, er late eller ikke prøver nok. De kan produsere, men svarer kanskje ikke til forventningene faglig, fordi de kanalisere energien sin inn på fritidsaktiviteter eller andre spesialområder de interesserer seg for, der produktiviteten er utmerket og personlig givende (Porter, 1999).

Underyting kan også henge sammen med perfektjonisme og kan være drevet av et behov om å utmerke seg, de tror ofte at å gjøre feil betyr at de ikke er smarte eller ikke i stand til å lykkes. Sjelden ser de at å gjøre feil er en naturlig del av læreprosessen. De utvikler atferd der de nekter å levere inn arbeid som ikke er perfekt (Fonseca, 2010).

2.3.1. Emosjonell intensitet og overintensitet

I følge Fonseca (2010) er begavede barn ofte veldig intense når det gjelder alle aspektene i livet. De har et dypt nivå av kognitivt resonnement som vises igjen i et nesten lidenskapelig behov etter å lære, samtidig som de også er emosjonelt intense. Emosjonell intensitet kan beskrives som sterke og intense emosjonelle reaksjoner i forskjellige situasjoner. Det kan være både negative reaksjoner som eksplosive utbrydd, gråt, paralyserende angst og redsel, eller mer positive som latter, sterk energi og generell lykke. Begavede elever har hyppige humørsvingninger, noe som er normalt for den spesielle gruppen barn.

Et annet aspekt av emosjonell intensitet er sterk affektivt minne, der ikke bare hendelser knyttet til situasjoner blir husket, men også følelsene som forbindes med hendelsen. Overdreven redsel i dagligdagse situasjoner, sterk kritisk selvfølelse, ekstrem skyldfølelse og skam relatert til egen oppfattet ufullkommenhet, er negative konsekvenser av emosjonell intensitet og kan ha en ødeleggende effekt på det daglige livet til begavede barna. De emosjonelle og overintense fantasi og sanseintrykkene de begavede barna kan oppleve, kan sette dem på kant med sine omgivelser og føre til signifikante emosjonelle problemer (Fonseca, 2010). De fleste begavede barn og unge er veldig klar over at deres intense reaksjoner overfor omgivelsene er unormale. Dette fører til at noen av disse barna tror at de er sprø eller overdramatiske. Derfor prøver de å tvinge seg selv til ikke å reagere når de er sinte, glade eller leie, og utsetter den uunngåelige, intensive eksplosjonen, for å prøve å forhindre at andre tror at de er mentalt ustabile (Fonseca, 2010). Det hadde hjulpet veldig på selvbildet deres hvis de hadde innsett eller blitt gjort oppmerksom på at de er helt normale ut ifra de begavedes standard.

En annen relevant teoretiker som tilbyr et unikt perspektiv på emosjonelle behov og utfordringer for begavede barn er Kazimierz Dabrowski. Han har utviklet en teori basert på troen at emosjonell utvikling er den mest essensielle dimensjonen i livet. Teorien definerer fem nivåer av personlig utvikling, forklarer utviklingsprosessen som skjer langs nivåene og identifiserer individuelle egenskaper som likestiller utviklingsmessig potensial. Dabrowski presenterer emosjonell utvikling på forskjellige nivåer i stigende rekkefølge fra lav til høy, der høyere nivå representerer personer som har innfunnet seg med egne altruistiske verdier (O'Connor, 2002). Utvikling langs nivåene kommer gjennom en prosess der lavere kognitiv-emosjonelle strukturer blir demontert og erstattet med høyere nivå strukturer. Dette er en prosess som Dabrowski kaller *positiv oppløsning (positive disintegration)*.

Dabrowski definerer intensitet, eller som han kaller det overintensitet, som en medfødt følsomhet eller bevissthet om livet. Der han mener at overintensiteten kommer til uttrykk på en av fem hovedområder innenfor utviklingen; psykomotorisk, sanselig, intellektuelt, via fantasi (imanasjonelt) og emosjonelt (Fonseca, 2010). Begavede barn er utstyrt med kapasitet for avansert utvikling, og pleier å være mer aktive enn vanlige barn og vise et høyere energi nivå, enten fysisk, intellektuelt eller følelsesmessig. Energien kan oppfattes som elektrisk strøm som gir ekstrem interesse, lidenskap, vedvarende innsats, utholdenhet, kreativ flyt, omsorg, medfølelse eller åndelig erfaring. Dette overskuddet av energi kaller Dabrowski *psykomotorisk overexcitability* fordi den blir utladet ved handling (Jackson, et al., 2009).

Psykomotorisk overintensitet kan komme til uttrykk ved mye overskuddsenergi og kan vises igjen ved overdrevent mye snakk, sterke psykiske uttrykk for følelser og sterkt behov for å utmerke seg (Fonseca, 2010).

Sanseopplevelsene til begavede barn har en tendens til å være mye rikere fordi de opplever alt så mye mer detaljert. Det som er kjekt blir ofte en lidenskap og det som oppleves ubehagelig blir sterkt mislikt. *Sensuell overexcitability* kaller Dabrowski dette området og kommer ofte sammen med emosjonelle overintensitet, noe som er med på å gjøre opplevelsene rikere og mer meningsfylt (Jackson, et al., 2009). Sanselighet er konsentrert rundt de fem sansene og det er vanlig med taktil følsomhet og et sterkt behov for å ha det komfortabelt rundt seg når de er opprørte (Fonseca, 2010). De begavede barn som har *intellektuell overexcitability* er de som oftest er identifisert. Intellektuell overintensitet handler om lidenskap for å løse oppgaver, der den emosjonelle og mentale energier møtes og danner energi i hjernen som gir vedvarende konsentrasjon, mens emosjonell energi gir lidenskap, som er en av de grunnleggende følelsene (Jackson, et al., 2009).

Karakteristika på imaginasjonell og emosjonell intensitet inkluderer å ha sterk irrasjonell frykt, dagdrømming, levende og intense drømmer, økt angst og svært utsatt for depresjon (Fonseca, 2010). Begavede barn med imaginasjonell overintensitet bærer preg av en rik, levende, aktiv fantasi og uvanlige visualiserings evne. De kan ha detaljerte drømmer, ofte i farger, og de levende fantasiene kan ofte føre til forferdelige mareritt. Fordi disse barna tenker i bilder kan det være vanskelig for dem å uttrykke tankene sine verbalt. Når de prøve å gi uttrykk for tankene sine gjør de det med så mye detaljer at poenget kan gå tapt. Emosjonell intensitet manifesteres innenfor rekkevidden av følelser og har en tendens til å være sterkt intense og sensitive hos begavede barn. Ved siden av medfølelse, omsorg og ansvar, ligger det betydningsfulle i dype og observante følelser som empati (Jackson, et al., 2009).

Begavede barn blir ofte misforstått akkurat fordi de kan oppleve stimuli på en veldig sterk måte og fordi de oppfatter og behandler ting annerledes. Deres spenning blir sett på som overdreven, deres høye energi som hyperaktivitet, deres utholdenhet som mas eller forstyrrende, deres sterke følelser og sensitivitet som umodenhet, deres spørsmål undergraver autoritet, fantasien deres ødelegger oppmerksomheten, og deres kreativitet og selvtillit som opposisjonell lidelse (Jackson, et al., 2009). De er elevene som aller helst ikke skal synes, høres eller merkes, og kun innrette seg etter reglene for hva som forventes av en normal elev.

2.3.3. Skolevegring

I følge Thambirajah, Grandison og De-Hayes (2008, s. 24) defineres skolevegring som ”(...) *school non-attendance (or extreme reluctance to attend school) due to significant emotional distress at the prospect of attending school.*” og kan gjenkjennes ved at elever har problemer med å møte opp på skolen, har et ønske om å forlate klasserommet eller skolen, emosjonelle og fysiske reaksjoner eller andre typer for unngåelse. Det er viktig å ikke sammenligne skolevegring med skulk, da det ligger forskjellige holdninger og personlighet til grunn for begrepet skolevegring. Skolevegrere betegnes som elever som har en god atferd på skolen, de liker skolen og er ofte over gjennomsnittlig faglig sterke. Skolevegring kan oppstå plutselig eller gradvis og kan ofte sees i sammenheng med gyldig fravær på grunn av ferier, sykdom eller overgang fra barneskole til ungdomskole (Thambirajah, et al., 2008).

Det er ikke alltid det er innlysende hva som skaper problemene da det man anser for å være årsaken til problemet kan vise seg å være dens konsekvens. Den gjensidige påvirkning kan man finne innenfor kombinasjonen av faktorer ved barnet, familien og skolen. Det vil dermed være en naturlig måte å forstå utviklingen på ved å vise til flerfaktormodellen til Mönks (2008) som er basert på samspillet mellom de personlige egenskapene og omgivelsen som gjensidig påvirker begavede barn og unge (Thambirajah, et al., 2008). Skinner og Wellborn (1997) hevder at opplevelsen av stress i skolen kan påvirkes av det faglige miljøet, interaksjonene mellom sosial og fysisk konteksten og individets tolkning av interaksjonen. Det vil si at omgivelsene og individet påvirkes av hendelser og reaksjonsmønstre som oppstår underveis.

Skolevegrere har visse typiske personlighetstrekk som kan være fremtredende og kan være med å øke faren for å utebli fra skolen. Flertallet av de som betegnes som skolevegrere er engstelige eller lider av angst. Mange har dårlig selvfølelse og selvtillit, og blir ofte overveldet av stress. Dette kan føre til at de er sensitive for kritikk og ekstra utsatt for depresjon. Begavede barn som er skolevegrere kan ha en redsel for evalueringssituasjoner og ha for høye krav til seg selv eller *fra* andre, som kan føre til unngåelse av situasjoner som de føler de ikke klarer å prestere i (Thambirajah, et al., 2008). Generell angst for å ikke prestere i skolen kan føre til skolevegring, noe som kan være relatert til emosjonell intensitet (Fonseca, 2010):40). Personlige trekk som angst og depresjon, eller andre psykologiske problemer, kan komme til uttrykk på forskjellige måter i hvert enkelt tilfelle. Somatiske plager, med vondt i kroppen, kan være en tidlig forvarsel på at alt ikke er som det skal, da psykiske problemer ofte gir slike utslag. Redsel, angst og panikk kan gi store fysiske plager og er vanskelig å takle for

unge. Plagene kan komme hjemme før en skal på skolen, de kan oppstå på vei til skolen eller når eleven er på skolen. Når barnet slipper å gå på skolen eller kommer hjem, forsvinner plagene og ting føles greit (Thambirajah, et al., 2008).

Angst produsert av press for å gjøre det bra i skolen kan stige til nivået av lammelse og gi situasjoner der barnet er helt ute av stand til å fungere i en tradisjonell lærings situasjon og dermed unngå skolen. På grunn av begavede barns emosjonelle natur kan dette skje oftere for dem, men hvis en benytter enkle strategier for å takle et slikt problem kan det løses med godt samarbeid mellom foreldre og lærere (Fonseca, 2010). I ungdomsårene forandrer barna seg mye både mentalt og kroppslig, en faktor som kan påvirke stress og gjøre hverdagen ekstra utfordrende. Forskning viser at skolehverdagen er stressfull for ungdom og stress kan gjøre dem mer sårbare for psykiske og fysiske plager (Skinner & Wellborn, 1997). Reaksjoner på en situasjon eller aktiviteter som stiller fysiske, emosjonelle eller intellektuelle krav, oppfattes som stress, og en vanlig reaksjon for disse barna er å møte stress med unngåelse. Hvis en i tillegg føler en er dårlig forberedt eller tror at en ikke vil oppfylle sine egne eller andres forventninger, vil stressreaksjonen forsterkes (Thambirajah, et al., 2008)

Internasjonal forskning viser at ca 20 % av elevene som slutter på skolen er begavede barn (Rimm, 2008). En av de langsiktige konsekvensene av skolevegring kan være å droppe ut av skolen, noe som fører til at de ikke har utdanning som voksne og dermed ikke får en jobb som gir nok utfordringer, som igjen kan føre til emosjonelle vansker (Bru, 2011; Thambirajah, et al., 2008).

2.3.4. Asynkron utvikling

Begavede barn og unge er mer mentalt avanserte enn andre og har ofte et større avvik mellom intellektuelle evner (mental alder) og psykiske evner (reell alder). Det vil si at den mentale utvikling ofte er foran den fysiske utviklingen, og spesifikke kognitive og emosjonelle funksjoner kan utvikles forskjellig i de ulike utviklingsstadiene (Silverman, 2002). Mange opplever emosjonelle og sosiale utfordringer i sosialt samspill med jevnaldrende og manglende mestring på faglig basis, på grunn av asynkron utvikling.

For barn og unge som opplever en annen utviklingstakt enn normalt, øker muligheten for stress og ubalanse. Barn lærer om seg selv i møte med omgivelsene, reflekterer rundt det samspillet som skjer, og de forstår og vurderer seg selv. De utvikler dermed en oppfattelse av hva som er normalt og hva som er annerledes, og dårlige opplevelser i så henseende, kan få disse barna til å få oppmerksomhet på en uheldig måte eller få dem til å isolere seg. En del av

de begavede barna opplever denne typen ubalanse i utviklingen og kan få noen ubehagelige opplevelser med jevnaldrende som fører til at de trekker seg bort og søker meningsfulle relasjoner med eldre barn eller voksne. Dessverre kan dette forsterke følelsen av å være annerledes og oppleves ensomt, som igjen påvirker selvfølelsen (Kyed, 2007).

I følge Gross (2002) er den optimale, sosiale intelligensen når en har en IQ mellom 125–155, da tidligere forskning viser at begavede barn rangert innenfor dette, typisk er vel balanserte, utadvendte, har selvtillitt og er i stand til å håndtere vennskap med jevnaldrende. Har en derimot en IQ over 160 er en mer utsatt for å bli ensomme og isolerte, fordi spranget mellom dem og *normale* barn, blir for stort. De barna som er høyt begavet, over 160 i IQ, har svært stor risiko for å få emosjonelle og sosiale vansker relatert til asynkron utvikling (Silverman, 2002). Dette fordi de er ytterst ute av balanse med sine omgivelser og de reaksjonene de møter. Utviklingen til noen begavede barn er så annerledes fra normen at barnet kan oppleve stress og isolasjon. De opplever mindre forutsigbarhet i utviklingen og mottar dermed ikke den emosjonelle, sosiale støtten fra jevnaldrende, som kunne vært til hjelp (Neihart, et al., 2002).

Ting tyder på at det kan være sammenheng mellom perfeksjonisme og asynkron utvikling, der den umodne kroppen ikke kan leve opp til de høye, abstrakte målene barna setter seg i forhold til intellektuelt funksjonsnivå, noe som kan føre til frustrasjon (Kyed, 2007; Schuler, 2002). Det er viktig å være klar over at følelsene og kroppen ikke alltid kan følge tankene, fordi utviklingen ikke skjer i takt på de forskjellige områdene. Det er veldig frustrerende når bevisstheten overgår ens emosjonelle kontroll, men asynkron utvikling gir et nyttig rammeverk til å forklare mange av de vanskene begavede barn opplever (Silverman, 2002).

2.3.5. Perfeksjonisme

Mange profesjonelle anser perfeksjonisme som psykologisk uheldig. Perfeksjonisme dekker en rekke problemer og har gjentatte ganger blitt nevnt som et viktig fokusområde innen rådgivning, spesielt i sammenheng med underyting og emosjonell uro. Faktisk kan perfeksjonisme ses som en kraft som er i stand til å bringe enten intens frustrasjon og lammelse eller intens tilfredsstillelse og kreative bidrag, avhengig av hvordan den kanaliseres. Perfeksjonisme er en kombinasjon av tanker og atferd generelt forbundet med høye krav eller forventninger til ens egen ytelse (Schuler, 2002). Ifølge Schuler (2002) mener flere forskere at perfeksjonisme må ses på i et multidimensjonalt perspektiv, der to typer perfeksjonisme fremheves. Den normale eller den sunne perfeksjonismen forbindes med en svært reell følelse

av nytelse der arbeid er et resultat av møysommelig innsats og der en føler seg fri til å være mindre presis om situasjonen tillater det. På den andre siden forbindes nevrotisk perfeksjonisme med følelsen av aldri å være fornøyd og få tilfredsstillelsen av å ha gjort noe godt nok. Denne typen perfeksjonisme assosieres ofte med emosjonelle vansker som depresjon, personlighetsforstyrrelser, underyting, spiseforstyrrelser og selvmord.

Det er sannsynligvis flere grunner til at begavede barn og perfeksjonisme assosieres med hverandre. Noen av disse er at elevene setter mål ut i fra sin mentale alder og vil feile på grunn av at ferdighetene og evnene ikke strekker til. Andre har eldre venner og setter sine mål tilsvarende deres (Idsøe & Skogen, 2011). Tidligere suksess på skolen på grunn av lite utfordringer kan føre til svikt eller unngåelse som en konsekvens, i tillegg til at lite utfordrende arbeidsoppgaver kan føre til streben etter å gjøre dem perfekt i stedet for å mestre dem. Også forventninger og krav fra omgivelsene kan forverre situasjonen for de begavede barna som ønsker å oppnå perfeksjonisme (Schuler, 2002).

Barn og unge som er spesielt begavede utvikler ofte perfeksjonisme, da det forutsetter evne til abstrakt tenkning og forestilling om det ideelle og hva som er virkelig. Dette betyr at de setter krav til høy standard på deres egen ytelse og forventer mye mer av seg selv enn både foreldre og lærere (Porter, 1999). Perfeksjonisme er positivt i det henseende at en streber etter å gjøre ting bedre, noe som kan skape kvalitet og utvikling. Men det er visse negative følger ved å arbeide etter perfeksjon hele tiden som ikke er bra verken for det begavede barnet selv eller omverdenen. Blant annet kan det være temmelig vanskelig når barnet setter seg urealistiske mål, fastholder synspunkter uansett om det er riktig eller galt, aldri er fornøyd med seg selv eller når de fremdeles forfekter et mål når alle andre har gitt opp (Kyed, 2007).

Begavede barn og unge som er perfeksjonister kan være redde for å mislykkes og kan derfor være tilbakeholdne i forhold til aktiviteter (Idsøe & Skogen, 2011). Forskning viser at begavede barn og unge tror at deres suksess kan forklares ved at oppgavene er for lette og dermed svikter motet, selv om de holdt på med en vanskelig oppgave. På grunn av sin perfeksjonisme aksepterer de for mye ansvar for feilene sine og blir dermed skuffet over seg selv og slik kan de få svekket selvtillit og selvfølelse som kan gå ut over deres evne til å lære (Porter, 1999). Videre frykter begavede barn som er perfeksjonister at tidligere suksess gjør at de mister anerkjennelse hvis ikke de opprettholder det *perfekte*, og dermed finner de strategier der de motsetter seg utfordrende arbeid, arbeider langsomt eller utsetter arbeidet, i frykt for at andre skal se at de strever eller unngå at arbeidet blir bedømt til ikke å være godt nok. De har

også vanskelig for å motta kritikk, komplimenter eller tilbakemeldinger, for de oppfatter da at arbeidet deres ikke er perfekt, noe som er utålelig for disse barna (Kyed, 2007).

Disse barn og unge setter for høye krav til seg selv og andre, både som en refleksjon av den perfektjonistiske standarden de følger og på grunn av deres avanserte moralske resonneringsevne (Porter, 1999). Konsekvensene for begavede barn og unge som spesielt kommer inn under kategorien nevrotisk perfektjonister, kan unngå intellektuell risiko og konsentrerer seg om spesielle talenter, med det resultatet at gapet mellom deres sterke og svake evner blir så stort at de mister selvtilliten og troen på seg selv.

2.3.6. Depresjon og angst

Det er få studier som sier at begavede barn og unge sliter mer med angst og depresjon enn gjennomsnittet av befolkningen, men det er klare indikasjoner på at de emosjonelle vanskene som begavede får, kan ses i sammenheng med dårlig oppfølgingen relatert til skolen (Fonseca, 2010). Det vil si at hvis det begavede barnet hadde blitt identifisert og det hadde blitt satt inn tiltak tidlig, kunne mange av de emosjonelle vanskene vært unngått. Derfor er det så viktig at lærere og skolene har god kunnskap om begavede barn og hvordan de kan tilrettelegge undervisningen for disse.

Som nevnt tidligere er det en ganske stor prosentandel som sliter med emosjonelle problemer i norsk skole og i ungdomsårene er det en betydelig økning av de som er plaget med symptomer på depresjon. De vanligste kjennetegnene på depresjon er tristhet, og negative forventninger til fremtiden, i tillegg til overdrevent hjelpeløshet med å takle utfordringer (Bru, 2011). Symptomer på depresjon kan være konsentrasjonsvansker, mangel på energi og vansker med å ta beslutninger og kan være en stor risikofaktor for reduserte skoleprestasjoner, da disse symptomene kan hemme læringsprosessen. Det er også typisk for deprimerte elever å streve mer med organisering av skolearbeidet og være sensitiv for kritikk (Bru, 2011; Jackson & Peterson, 2003).

Angst, frykt og redsel er normale reaksjoner når vi møter hendelser som oppfattes truendes, men når disse følelsene knyttes til hendelser som ikke innebærer særlig grad av fare, blir det problematisk. I læringsssammenhenger må en ofte tørre å ta utfordringer, men angst kan ofte føre til at en unngår utfordrende situasjoner, og da vil angst relatert atferd kunne hemme de unges utvikling både sosialt og kognitivt (Bru, 2011). Videre er begavede barn idealistiske, har høy rettferdighetssans og moralsk dømmekraft, og med deres høye intensitet og atypiske egenskaper, skaper dette ofte ekstra redsel og angst for hva som skjer og skal skje i verden

(Jackson & Peterson, 2003). De grubler ofte rundt essensielle spørsmål om livet som de mentalt sett ikke er klar for, som også skaper ekstra risiko for angst. Angst og depresjon kan være vanskelig å oppdage, da det ofte ikke viser seg med tydelige atferdstegn som tilbakeholdenhet eller utagerende atferd. Derfor er det viktig å se etter signaler som kan være med å identifisere de emosjonelle problemene som tristhet, irritabilitet, mangel på energi, motstand mot skolearbeid, vansker med konsentrasjonen og fravær på grunn av diffuse helseproblemer (Bru, 2011).

I følge forskning (Hyatt & Cross, 2009) kan konsekvensene av manglende evne til å møte de begavedes, emosjonelle utfordringer, føre til selvmord. Fordi begavede barns tanker og følelser er annerledes enn andre barns, reagerer de også annerledes på omgivelsene. Å være forskjellig er smertefullt til tider og det blir ekstra vanskelig når de møter lærere i skolen som ikke ser dem, legger til rette eller gir dem emosjonell støtte. Er en annerledes enn andre er en også mer utsatt for mobbing, og forskning viser at mobbing øker risikoen for depresjon og selvmord (Idsøe & Idsøe, 2011). Selvpåført press på grunn av perfektjonisme og redsel for å mislykkes, øker faren for depresjon og angst, og kan dermed være en indirekte årsak til selvmord. Deres urealistiske behov for å være perfekt kan medføre så store emosjonelle problemer at det kan frembringe selvmordsforsøk og selvmordstanker. Eller det kan være følelsen av å ikke være gode nok eller redsel for å ikke gjøre ting perfekt som kan gi utslaget (Hyatt & Cross, 2009).

Utenlandsk forskning (Hyatt & Cross, 2009) viser at selvmord er den tredje ledende årsak til dødsfall blant ungdom mellom 15–24 år og at ca 10 % av de unge har forsøkt å ta selvmord. Selv om det ikke kan generaliseres, viser flere studier at de som fullførte selvmord var over gjennomsnittet intelligente og at grunnen til det kan være at begavede barn og unge er mer mottakelige for depresjon og selvmord. Dette på grunn av risikofaktorer i deres karakteristiske egenskaper som spesiell sårbarhet, perfektjonisme, sensitivitet, fremmedgjøring, kjedsomhet, frustrasjon og isolasjon. Generelt sett er det mange begavede barn som kjeder seg på skolen. Når elever med over 140 i IQ kaster bort rundt halvparten av tiden sin og de med over 170 i IQ stort sett kaster bort all tid i skolen, er det ikke rart at de bruker mye tid på å kjede seg. Med så lite utfordringer er det vanskelig å opprettholde vedvarende innsats, respekt for oppgaver og vaner for gode arbeidsrutiner (Hyatt & Cross, 2009).

2.4. Hvordan kan lærer hjelpe begavede barna med emosjonelle vansker?

I følge forskning er det viktig at lærere kjenner til begavede barns behov, ikke bare faglig, men også sosialt og emosjonelt. Kjennetegn ved den effektive lærer for begavede barn notert av William J. Heath (1997) inkluderer intelligens, entusiasme, prestasjon og driv, selvtillit, preferanser for å undervise begavede, fremme uavhengighet og gi opplæring for de behov og kjennetegn rettet mot begavede, spesielt faglig, sosialt og emosjonelt. I Norge er det få tradisjoner for å identifisere barn og unge som er spesielt begavet, noe som vises igjen på få instrumenter for identifisering. De mest brukte testene i Norge er intelligens tester utført av PPT eller psykologer, men å være begavet betyr så mye mer enn høy IQ (Idsøe & Skogen, 2011). Jeg vil i det videre sette fokus på strategier som lærere kan bruke for å identifisere begavede barn og gå nærmere inn på de tiltak som kan hjelpe spesielt begavede barn og unge med emosjonelle vansker til å finne sin plass i norsk skole. De tiltak som ofte nevnes i litteraturen er lærer støtte, differensiert undervisning i form av akselerasjon og berikelse, og fremheves som nyttige pekepinner av flere forskere innen feltet (Idsøe & Skogen, 2011; Kyed, 2007; Mönks, et al., 2008; Neihart, et al., 2002; Porter, 1999; Rimm, 2008).

2.4.1. Identifisering

Identifisering defineres som en prosess for å avdekke evner, behov (svakheter), talenter og interesser slik at vi kan tilpasse opplæringen til progresjon og utvikling på et optimalt nivå. I denne prosessen er det veldig viktig å være klar over at prosedyrer og instrumenter som brukes i identifiseringsarbeidet er begrenset, og at det derfor kan være lurt å benytte en kombinasjon av flere. For å redusere faren for feilvurderinger må en være nøye og forsiktig med utvalget av instrumenter og prosedyrer, slik at man ikke står i en situasjon der man fratrar noen muligheten for tilpasset undervisning (Idsøe & Skogen, 2011).

Grunnen til at det er viktig å identifisere begavede barn er for at disse unge skal føle aksept fra omgivelsene, og få den oppfølgingen og støtten de har behov for. Når en blir akseptert for den en er, er det lettere å engasjere seg i det en holder på med og en føler seg mer verdsatt som menneske. Det er mange begavede barn som feilaktig får diagnoser som AD/HD, Asperger og lignende, som går glipp av intellektuelt og følelsesmessig potensial, og som blir misforstått i skolen og ikke får den oppfølgingen de fortjener. Dette betyr at de ikke blir anerkjent som begavet og mangler aksept, som igjen fører til at barnet selv ikke aksepterer seg selv som det er (Kyed, 2007). I følge Mönks (2008) nevnes det i litteraturen at det er store mørketall på hvor mange av de begavede elevene som faktisk får den støtten og undervisningen som er nødvendig for å få den utviklingen de har potensial for. Derfor er det

viktig at skolen stimulerer og har gode rutiner for identifisering, slik at barna ikke får et dårlig utgangspunkt i møte med skolen.

Identifiseringsprosessen bør starte så tidlig som mulig, fordi en med tidlig intervensjon kan håndtere og identifisere et problem på et så tidlig tidspunkt at problemet kan forsvinne eller blir redusert med begrenset innsats. Tidlig intervensjon vil også ha betydning for at den pedagogiske innsats og undervisning kan bli målrettet og differensiert (Nissen, et al., 2011). Det innebærer å fange opp mulig problemutvikling tidlig hos barn og unge, slik at de kan få den oppfølging og hjelp de trenger, og dermed ha en mulighet til å unngå å utvikle emosjonelle vansker. For at instrumentene skal være aktuelle og valide bør utdanningspolitikken legge nøyaktig føring på hvilke tester og instrumenter som skal brukes i prosessen og utvelgelsen av instrumentene. Prosedyrene bør i tillegg være basert på aktuell forskning. Identifiseringsstrategier som kan benyttes er standardiserte prestasjonstester og IQ tester av kognitive/intellektuelle evner, observasjon av prestasjoner, utvikling og spesielle interesser, tester konstruert for høyere utdanning og rapportering fra lærer, foreldre og venner (Idsøe & Skogen, 2011).

Begavelse kan påvises av tester med gode psykometriske egenskaper som gir valide testskåre, der de begavede barna må demonstrere sine spesielle evner som beviser at de er talentfulle. Sammen med evalueringsmetoder, er det viktig at en benytter flere kilder til informasjon, slik at en får en nøyaktig forståelse av barnets potensial og at en får flere nyttige hjelpemidler til å legge tilrette for de beste pedagogiske tiltakene. Ved vurdering og identifisering av de begavede barnas behov, kan standard intelligens tester være nyttige. De er basert på intelligenskoeffisient (IQ) og kan identifisere de som har unike utdannings- og emosjonelle behov, de som er eksepsjonelt begavet, de begavede med lærevansker og elever som er underyttere. I Norge er det mest vanlige å bruke Wechsler-testene (Wechsler Intelligence Scale), Leiter R-testen (Leiter International Performance Scale) og CAS-testen (Idsøe & Skogen, 2011). Hensikten med intelligens tester er å innhente nyttig og relevant informasjon, slik at en kan fortsette med en videre evalueringsprosess.

I følge ny forskning (Idsøe & Skogen, 2011) fokuseres det i dag mer på evalueringsmetoder, der elevenes evner, behov, praktiske resultater og produkter blir evaluert. En bruker evnetester for å måle evner som utvikles gjennom tid, uavhengig av læringsaktiviteter, og effektivitetstester for å måle effekten av læringsaktivitetene. I norsk skole brukes blant annet LUS, som er et svensk instrument, som måler leseutvikling på flere stadier og som fungerer

som et godt verktøy for å plassere hvor barnas leseferdigheter ligger. Andre prosedyrer og informasjonskilder som er nyttig når en skal evaluere ut ifra karakteristika, er rapportering fra lærere, foreldre og jevnaldrende. Vurdering fra lærere er en metode som er mye brukt i identifisering av begavede elever og med tanke på alle de timene lærere er i sammen med elevene har de gode muligheter til å observere både faglig styrke og atferd som ikke er relatert til læringsprosessen. Nyere forskning bekrefter at lærere er i stand til adekvat selektering for å legge opp til differensiert undervisning (Idsøe & Skogen, 2011).

Identifisering av de begavede barn og unge er viktig fordi genialitet ikke kommer av seg selv, de fleste får ikke utnyttet sitt potensial uten at de jobber mye for det og har noen rundt seg som har forventninger til dem. Det som er veldig viktig med identifisering er at lærere må få mer kunnskap om hvem de begavete barna er og at de har noen strukturerte skjemaer som beskriver og kan hjelpe i å identifisere de begavede i klasserommet. For å unngå risikofaktorene nevnt under emosjonelle vansker som kan gi følger for deres allmenne trivsel og engasjement, er det viktig å gi dem rett stimuli og utfordring i skolen (Nissen, et al., 2011).

2.4.2. Lærer støtte

Relasjonen mellom lærer-elev er avgjørende for læringsprosessen og kan være forebyggende for nederlagsfølelser, stress og dårlig motivasjon. Gode relasjoner i skolen er avgjørende for det begavede barnet for å forstå, regulere og utvikle egne emosjoner og atferd. For at lærer skal være i stand til å støtte barna, trenger de først og fremst å bruke tid til å bli godt kjent med elevene sine. En voksen som er empatisk, forståelsesfull og støttende i skolen, vil kunne gi barnet hjelp til å forebygge emosjonelle vansker og gi dem mulighet til å videreutvikle emosjonelle ferdigheter. Videre kan det gi eleven viktig inspirasjon og tro på seg selv, slik at de kan utarbeide større utholdenhet og motivasjon og dermed bli mindre sårbare for stress og nederlagsfølelser (Pianta, 1999). Problematiske relasjoner mellom lærer og elev kan påvirke barnets fungering emosjonelt og læringsmessig i negativ retning. En positiv lærer-elev relasjon og dens innflytelse, beskrives av Pianta (1999) som en nær, varm og kommunikativ relasjon som påvirker elevens atferd og regulering i skolen. Derfor er han opptatt av at lærere forstår viktigheten av gode relasjoner og hvordan de kan styrkes.

Pianta (1999) mener at for elever som sliter med ulike sosiale eller emosjonelle vansker kan relasjonell støtte få ekstra stor betydning. Elever kan forandre utviklingen sin i positiv retning ved å motta trygge og støttende relasjoner. Begavede barn er utsatt for mange risikofaktorer og en støttende relasjon til lærer kan fungere både forebyggende og reparerende

for elevens utvikling, og kan være et viktig redskap for læring og kunnskapsheving. En god utvikling kan hjelpe elever med selvregulering både emosjonelt, sosialt og faglig, noe som kan gi positive konsekvenser på tilpasning i skolen og elevens prestasjoner. Det vil derfor være viktig at læreren er sensitiv for elevenes behov, meninger og ønsker, og viser hvor viktig gode relasjoner mellom lærer og elev er. For å oppnå positiv utvikling, er det letter om en satser på støttende relasjoner, og en vil samtidig få mulighet til å få bedre kjennskap til, forstå og ta hensyn til elevens behov og ønsker.

Talentutviklingen finner sted i samspill mellom omgivelsene og den naturlige begavelsen. Utviklingsprosessen skjer gjennom aktiviteter som fremmer fremskritt innenfor de ulike barns kompetanser, for eksempel akademiske, tekniske, kunstneriske og så videre, og investering i tid, energi og økonomi (Nissen, et al., 2011). Grunnen til økt fravær for eksempel, kan være kompleks, og er ofte et samspill mellom miljø og eleven selv. Derfor vil det være nødvendig å kartlegge faktorer som er individuelle, relasjonelle og kontekstuelle, for på den måten å forstå eleven bedre og for å legge opp til rett hjelp og støtte (Drugli, 2008). For å unngå at den begavede eleven blir en skolevegrer eller for å få denne eleven tilbake til skolen, er gjerne alt som er nødvendig, coaching og atferdsmessige intervensjoner for å gjøre en betydelig innvirkning på barnets emosjonelle funksjon (Fonseca, 2010). Det er særlig viktig at de elevene som av ulike grunner er sårbare, har et trygt og stimulerende læringsmiljø. Voksne som er trygge og tydelige, og som gir emosjonell og akademisk støtte til elevene er derfor en viktig faktor for trivsel og forebygging av faglige og emosjonelle vansker (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011).

I følge mange undersøkelser vet en at riktig stimuli og anledning til nye erfaringer, gjør barn i stand til å få en positiv utvikling. Med riktig form for støtte kan adferdsformer og handlinger videreutvikles og stabiliseres. (Mönks, et al., 2008). Det er viktig å vite hvordan emosjonelle vansker kommer til uttrykk og hvordan man skal forstå dem for å legge skikkelig til rette for støttende og stabile relasjoner, slik at læringsmiljøet er godt strukturert og at elevene møter kontroll og forutsigbarhet (Bru, 2011). Resultater fra flere studier viser at emosjonell støtte fra lærer har innvirkning på elevenes innsatsnivå, læringsengasjement og konsentrasjon, samtidig som det påvirker motivasjon for faglig suksess og mindre emosjonelle vansker. Med tanke på elevenes læringsprosess vil dette ha positive konsekvenser. Motivasjon og innsats øker når elevene opplever skolearbeid som meningsfullt, og studier viser at dess høyere emosjonell støtte elevene opplever dess mer meningsfullt oppleves skolearbeidet (Bru, 2011; Thuen, 2010)

Å gi emosjonell støtte dreier seg om de signalene lærer gir på elevens læringsmessige, sosiale og emosjonelle behov og innebærer at en støtter og har tro på elevens muligheter og ressurser. Lærere som er bevisst rundt dette, vil ha mulighet til lettere forutse vanskeligheter og dermed gi tilpasset støtte til elevene. For å fremme læring og mental helse er det derfor viktig å skape gode strukturerte samhandlingssituasjoner, gode rutiner for kontakt med elever som er emosjonelt utsatt, arbeide tålmodig og systematisk for å skape gode relasjoner, ha en oppmuntrende og vennlig kommunikasjonsstil, skape forutsigbarhet og trygge rammer og legge til rette for et mestringsorientert skolemiljø (Bru, 2011). Resultater viser i følge Bru (2011) at emosjonell støtte fra lærer kan være med å beskytte mot emosjonelle problemer hos elever. Da vil elevene i større grad ha mulighet til å bruke ressursene sine på læring og mindre energi på emosjonelle vansker.

Faglig eller instrumentell støtte handler om lærerens evne til å gi faglig hjelp og tilbakemeldinger på elevens arbeid (Bru, 2011). Å kunne gi elevene faglig støtte, forutsetter at læreren har kunnskap både om lærestoffet, metoder og hvordan en beste kan tilrettelegge undervisningen, men også om eleven og hvordan de best lærer. Opplevelsen av faglig støtte kan gi mer faglig suksess, mindre frustrasjon, mulighet for å forbedre og lykkes med den faglige kompetansen og mindre uro og negativ atferd blant elever. Er det mindre frustrasjon og forstyrrende atferd i klasserommet, er det rom for et mer tilfredsstillende læringsmiljø, da negativ atferd og forstyrrelser er ødeleggende for konsentrasjon, motivasjon og læring.

Det kan være indikasjoner på at lærerstøtten minsker i takt med økende skoleår. Noe en undersøkelse av Cosmovici, Idsøe, Bru & Munthe (2009) underbygger, da resultatene viste at andelen som var godt fornøyd med lærerens støtte på 5.trinn var 71 %, men minket til 22 % blant elever på 10.trinn. Samtidig rapporterte elever på det høyeste prestasjonsnivået noe mindre lærerstøtte enn elever på et lavere prestasjonsnivå, noe som kan indikere den oppfatningen som råder i norsk skole at *flinke elever klarer seg på egenhånd*. Det er særlig viktig at lærere i ungdomsskolen er oppmerksom på at det er økning av elever med depresjon i ungdomsalderen, og undersøkelser viser at elever på ungdomstrinnet opplever lite eller mindre støtte fra lærer (Bru, 2011). Konsekvensene av dårlig støtte kan bli store for begavede barn som er i en risikosone for å utvikle emosjonelle problemer som depresjon, underyting, skolevegning og lignende, fordi problemene som oppstår kan ha sammenheng med skolekontekst (Fonseca, 2010; Idsøe & Skogen, 2011; Kyed, 2007; Mönks, et al., 2008; Porter, 1999).

2.4.3. Differensiert undervisning

Differensiert undervisning handler om å endre eller tilpasse pensum slik at elevene i en klasse får utfordringer i forhold til evnenivå. Det vil si at man gir dem oppgaver og aktiviteter som fører til reell læring, der talenter utvikles eller videreutvikles (Idsøe & Skogen, 2011; Nissen, et al., 2011). Ved å differensiere undervisningen kan de begavede barna komme mer til sin rett ved at lærere tilbyr høy grad av kompleksitet og variasjon, og fokuserer på hva eleven lærer (innhold), hvordan de lærer (prosess) og hvordan det de har lært kommer til uttrykk (produkt). De begavede elevene blir på denne måten oppmuntret til et høyere nivå innenfor ferdighetene sine og de får muligheten til å følge opp interesser til en dybde som tilfredsstiller dem. Videre innebærer differensiert undervisning mindre repetisjon og et raskere tempo enn vanlig for sin alder, noe som kan fremme intellektuell risikotaking, som kreativitet og avvikende tenkning (Porter, 1999).

Begavede barn trenger å utvikle gode arbeidsvaner, bevare motivasjon og få et reelt utbytte av undervisningen, og har dermed behov for differensiert undervisning. Når barn blir mentalt og intellektuelt utfordret, modnes de deretter. Ole Kyed (2007) hevder at mange lærere føler at de mangler overskudd og tid, undervisningsmaterial, strategier og metoder for å gi differensiert undervisning til begavede barn og unge. En differensiert læreplan må ta hensyn til forskjellene begavede barn har innen læringsevne og stil, samt deres ujevne utviklingsmessige nivå. Samtidig må det gis rom for forskjeller i både tempo og dybde i barnas læring. Differensiert undervisning skjer gjennom valg av faglig innhold, prosess og produkt/resultat, og i tillegg kan en ta utgangspunkt i fysisk læringsmiljø og evaluering (Porter, 1999). Begavede barn har faglig mer igjen for å lære hvordan informasjonen er organisert, hvordan emner og spørsmål blir reist, og hvordan eksperimenter og undersøkelser fungerer, ut ifra det de lærer (Kyed, 2007).

Videre bør arbeidsmetodene tilrettelegges slik at de begavede elevene får mulighet til å lære seg å være undersøkende og eksperimenterende, der det legges vekt på kreativitet og produktiv tenkning, der fokuset er på problemløsningsoppgaver og åpne spørsmål. Dette forutsetter at læreren har grunnleggende holdninger som er romslige og inkluderende, og at de legger opp til en fleksibel undervisningsplan (Kyed, 2007). Motivasjon for læring blir påvirket av om eleven føler ansvar for egen læring, at det de oppnår har verdi og er spennende, erfarer suksess og om de mottar tilbakemelding om innsatsen. Dersom barn ikke forstår konseptet eller verdien av oppgavene de får, kan de tro at læring er meningsløs, miste interesse og bruke energien sin på annet, kanskje negativ atferd og uro (Porter, 1999).

Ved å tilpasse læringsmiljøet riktig tar man hensyn til de kognitive, emosjonelle og sosiale behovene begavede barn har. Det er en fordel at miljøet rundt er strukturert, samtidig som en tillater elevene en viss frihet og valg til å integrere egne interesser. Dette er av stor betydning for disse elevene, for med det vil de føle seg ivaretatt og trygg, selv om de er annerledes. Konsekvensen av manglende tilrettelegging og respons, kan være at barnet unngår å engasjere seg faglig og velger å ikke vise hva de kan på skolen, og er en bekreftelse på hvor viktig det er med differensiert undervisning. Berikelse og akselerasjon hører inn under begrepet differensiert undervisning, og jeg vil under gå litt nærmere inn på hvordan begavede barn kan ha nytte av disse to strategiene og hvorfor.

Berikelse

Berikelse vil si at en utvider eller utdyper lærestoffet, hvor det som kommer i tillegg er relevant og organisert i forhold til elevens evner og behov. Begavede barn klarer vanligvis å gå igjennom et større pensum i et raskere tempo enn jevnaldrende og berikelse er det mest anvendte tiltaket på differensiering i skolen. Berikelse kan gjennomføres enkeltvis eller i små grupper, der man fokuserer på spesielle interesser eller enkelt emner innenfor et fag.

Eksempler på emner kan være musikk, språk, astrologi, kjemi, kultur, romfart og lignende. Disse temaene kan også organiseres i prosjektgrupper eller klubber, hvor elevene får utfordret seg selv på eget nivå og demonstrert for eksempel lederegenskaper (Idsøe & Skogen, 2011; Mönks, et al., 2008). Slike strategier er spesielt rettet mot kognitiv, sosial og emosjonell utvikling, og vil oppmuntrer til en høyere grad av selvtillit og motivasjon både for de begavede elevene, men også for den normalt flinke eleven.

Ofte blir begavede elever satt til aktiviteter som feilaktig blir betegnet som berikelse. Dette kan være å gjøre oppgaver som ikke er av faglig art, hjelpe klassekamerater som strever og/eller gjentakelse av oppgaver flere ganger enn de andre skal. For det første hater begavede barn gjentakelser av stoff som de allerede kan, og det bør dermed ikke være en av strategiene lærere bruker for å sysselsette dem. For det andre skal elever ikke gjøre utenomfaglige oppgaver, så lenge det ikke har spesiell faglig nytte eller de er satt opp som ordenselev. Begavede elever som hjelper de som er svakere er veldig normalt i skolen. De blir satt i grupper med de som enten bråker eller ikke bidrar, og oppmuntres til å hjelpe andre når de selv er ferdige med oppgaver. Dette kan være nyttig og bra i visse tilfeller, til bestemte tider og på noen områder, men når de ikke opplever egen gevinst kan det være direkte skadelig. Begavede barn søker utfordringer og gjerne ekstra vanskelige oppgaver, og hvis det å hjelpe en medelev ikke gir selvtilfredshet, blir dette en ulempe (Mönks, et al., 2008).

Begavede barn får ofte ekstra vanskelige oppgaver eller kan jobbe med spesielle prosjekter etter at tildelt arbeid er ferdig, noe som er bra så lenge tildelt arbeidet ikke er inndrilling av allerede mestrede oppgaver. I de tilfellene vil det være mest hensiktsmessig å gi andre oppgaver til den begavede eleven, istedenfor ekstra oppgaver (Delisle, 1992). Flere studier viser at det er god effekt og gir positive resultater med berikelse i skolen, spesielt med tanke på motivasjon og vedvarende interesse for læring (Idsøe & Skogen, 2011). Eleven får mulighet til å involvere seg på et høyt akademisk nivå som fremmer utvikling av følelser, tanker, kommunikasjon og metodiske prosesser. Og dermed unngår en at de begavede elevene opplever seg som tapere, blir frustrert, mister kontakt med realiteten og får negativt selvbilde (Mönks, et al., 2008). På den måten kan en forebygge emosjonelle vansker som vil påvirke dem i store deler av livet.

Akselerasjon

For de elevene som ikke får nok utfordring med differensiert undervisning, kan det være aktuelt med akselerasjon, som vil si at eleven følger undervisning på et høyere klassetrinn enn det eleven går på eller gjennomfører pensum raskere (Nissen, et al., 2011). Dette har allerede noen skoler i Norge begynt å benytte seg av. Det finnes flere former for akselerasjon som for eksempel å begynne tidligere på skolen, hoppe over klassetrinn, akselerasjon i enkelt fag og undervisning på et høyere utdanningsnivå. Skolelovgivningen forbyr eller motsetter seg ofte slike former for tiltak, og skjer kun unntaksvis i europeisk skolesystem. Det ville derfor vært en fordel om skolesystemet hadde tilpasset lovgivningen slik at det var lettere å benytte slike tiltak der det er nødvendig (Mönks, et al., 2008).

Generelt sett møter denne formen for tiltak stor motstand, og argumentet er ofte at de begavede barna kan klare de faglige utfordringene, men at de sosialt og emosjonelt sett ikke er tilstrekkelig modne. Erfaringsmessig holder ikke dette argumentet mål, da begavede barn ofte søker venner blant dem som er eldre eller voksne, fordi de da er på samme utviklingstrinn (Mönks, et al., 2008). Det fokuseres også ofte på de negative følgene økt tempo kan få, som kunnskapshull og tap av interesse. Men i følge en longitudinell studie blir de positive resultatene av akselerasjon fremhevet og den viser at det er mangel på negative konsekvenser som nevnt over (Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2005). Ved å ikke ta hensyn til det begavede barnets intellektuelle utvikling, vil en gjøre dem urett ved å risikere negative følger.

En form for akselerasjon er at det tradisjonelle pensumet blir gjennomgått raskere enn vanlig normert tid. Det vil si at fagene som andre bruker et år på å gå igjennom muligens kan

forseres av den begavede eleven i løpet av et halvt år og at de kan belønnes med anriking av undervisningsstoffet eller kan bruke tiden til andre interessante ting. I Tyskland finnes det såkalte *hurtigtogsklasser*, der hele pensum gjennomføres i høyere tempo, noe som passer godt for de begavede. Fordelen med denne typen akselerasjon er at elevene kommer sammen med andre på samme utviklingstrinn, som gir en bedre og mer harmonisk utvikling intellektuelt, sosialt og emosjonelt (Mönks, et al., 2008). Andre fordeler med akselerasjon er at en bedre kan legge til rette for gode strategier og tiltak som ivaretar individuell utvikling ved at eleven får en mer oppmerksom form for læring, mental stabilitet, mindre angst og nervøsitet og selvfølelse, noe som bekreftes av forskning (Idsøe & Skogen, 2011; Rogers, 2002).

Konsekvensen av at begavede barns behov ikke blir møtt med nødvendige tiltak kan bli et ubehagelig dilemma. Blir de stående fast i en vanskelig situasjon kan de oppleve frustrasjon, angst, depresjon og sosial fremmedgjøring, i tillegg til synkende motivasjon for læring. Men hvis de på den andre siden flytter opp noen klassetrinn, kan de miste klassekamerater og oppleve at de ikke er best i klassen lengre, men de vil samtidig få venner som passer deres mentale alder og få akademiske utfordringer og avansement (Rogers, 2002). Uansett er det viktig at eleven selv er motivert for den avgjørelsen som blir tatt sammen med foreldre og lærer, enten det blir det ene valget eller det andre.

Berikelse og akselerasjon bør brukes i kombinasjon for å få full effekt av undervisningen, for god berikelse inneholder akselerasjon og god akselerasjon inneholder berikelse. Ved å få barn og unge raskere gjennom pensum vil de nødvendigvis bli eksponert for mer varierte pedagogiske erfaringer, som får barna til å studere bredere og dypere og som uunngåelig vil utsette dem tidlig for ny kunnskap som kan være krevende, men tilfredsstillende (Idsøe & Skogen, 2011; Porter, 1999).

3.0. Metode

I denne delen av masteroppgaven vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærming som ligger til grunn for studien. Jeg vil presentere valg av forskningsmetoden, gjennomføringen av intervju og analyseprosessen. Avslutningsvis vil jeg drøfte undersøkelsens kvalitet, der jeg vil se på validitet, reliabilitet og overførbarhet, og til slutt se på etiske betraktninger.

3.1. Metodisk tilnærming

I forskning finnes det et skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode der kvalitativ metode vektlegger betydning og går i dybden, mens kvantitativ metode er opptatt av tall og å kartlegge utbredelse (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010). Lund og Haugen (2006) hevder at ved kvalitativ forskning har en bedre mulighet for å oppnå en dypere innsikt og forståelse enn ved kvantitativ forskning. Forskningsmetoden som benyttes i denne masteroppgavene er av kvalitativ karakter med intervju som fremgangsmåte. All forskning har utgangspunkt i et forskningsspørsmål som starter med nysgjerrighet og en virkelighet man ønsker mer kunnskap om. Kvalitativ metode har ofte fokus på å få mest mulig kunnskap om et fenomens karakter eller egenskaper og forstå hvordan virkeligheten oppfattes. Formålet med en kvalitativ analyse i denne studien er å søke innsikt i og kunnskap om lærerens rolle i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker.

Kvalitative metoder kjennetegnes av et fokus som rettes mot mening og prosess, nærhet til informanten, analyse av tekst og små utvalg. Innenfor kvalitativ metode finnes det flere forskningsdesign å velge mellom og kan gjennomføres på mange forskjellige måter.

Tilnærmingen i denne studien er fenomenologisk, som bygger på å beskrive og utforske menneskers erfaring og forståelse av et fenomen (Johannessen, et al., 2010). Målet er å få økt forståelse og innsikt i hvordan lærere oppfatter begavede barn med emosjonelle vanskers fungering i skolen og i hvilken grad de opplever at de kan påvirke disse barnas skolehverdag. Fordi en kan utforske forskjellig, er det viktig at forsker i alle faser i forskningsprosessen legger opp til transparens, som betyr at en skal ha en gjennomsiktig prosess der alt kommer klart og tydelig frem.

3.2. Kvalitativ intervjuundersøkelse

Det kvalitative intervjuet karakteriseres som en samtale med struktur og formål, der struktur er rollefordelingen mellom deltakerne, og formålet er å forstå og beskrive noe (Johannessen, et al., 2010; Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Videre er hensikten med

kvalitativt intervju å få tak i informantenes hverdagsverden for å tolke betydningen av fenomenet som beskrives. Gjennomføringen av intervju kan tilrettelegges med forskjellig formål og struktur, men kvalitative intervjuer er vanligvis lagt opp slik at informantene svarer ut ifra sin forståelse på spørsmålet. I denne studien har jeg benyttet meg av et semistrukturert intervju som er basert på en intervjuguide, noe som legger til rette for en noenlunde fri samtale med en viss føring og struktur. På forhånd ble det utarbeidet en intervjuguide med planlagte og spontane spørsmål, noe som gir rom for mer utfyllende svar, fleksibilitet og en mer uformell atmosfære som gjør det lettere for informanten å snakke fritt. Dette kan ses på som en indirekte begrunnelse av valgt metode. Hovedårsaken til bruk av kvalitativt intervju var å gi informantene større frihet til å uttrykke seg, og slik gi dem mulighet til å få frem deres erfaringer og oppfatninger.

Sammenhenger der det kan være nyttig å benytte intervju, kjennetegnes av undersøkelser der man vil ha tak i oppfatninger og erfaringer, rekonstruere hendelser og for å få frem nyanser og kompleksitet til sosiale fenomen for å belyse problemstillingen som er satt (Johannessen, et al., 2010). For å strukturere og systematisere er denne studien basert på Kvale et. al. (2009) sine syv stadier for intervjuundersøkelser. De syv stadiene er Tematisering, Planlegging, Intervjuing, Transkribering, Analysering, Verifisering og Rapportering, og er gangen i en intervjuopprosess fra opprinnelig ide til endelig rapport. Dette forløpet kan være til hjelp for å holde fokus og engasjement gjennom hele undersøkelsen.

Tematiseringen blir klargjort ved hjelp av en prosjektbeskrivelse og utgangspunktet er at man starter med å stille spørsmål om hva man ønsker å forske på og hvorfor, før man bestemmer seg for hvordan undersøkelsen skal gjennomføres. For å holde seg innenfor gitte rammer og tidsbegrensninger var det viktig å lage en tidsplan over prosessen. Her må det tas hensyn til hvilke kunnskap en ønsker å innhente og en må ta høyde for rekruttering av informanter. Derfor er intervjuguiden som ble utarbeidet på forhånd et viktig element i planleggingsfasen. Intervjuene utføres med utgangspunkt i en intervjuguide som inneholder overordnede temaer for å ha struktur og for å få tilgang til informantenes kunnskap og erfaringer. Materialet fra intervjuene ble transkribert fra tale til skriftlig tekst, for å danne bindeledd mellom virkelighet og analyse. Ved analyse fortolkes resultatene for å forstå den dypere meningen og innholdet med det som har blitt. Til slutt rapporteres studien skriftlig i form av denne masteroppgaven.

3.3. Intervjuprosessen

Jeg vil i det videre presentere selve intervjuprosessen og med det vise hvordan jeg har gått frem for å innhente den informasjonen som er relevant for denne studien og hva som er grunnlag for den videre analysen, vurdering av kvalitet og etiske betraktninger.

3.3.1 Utvalg

I denne delen av metodekapittelet vil jeg gjøre rede for prinsippene som ligger til grunn for utvelgelsen av informanter. Jeg vil da komme nærmere inn på utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering av informanter. For å forstå hvordan informantene oppfatter virkeligheten, er målet i en kvalitativ undersøkelse å komme nær personene en skal undersøke. Når en skal avgjøre hvilken størrelse, strategi og rekrutteringsmåte en bør bruke på utvalget må en ta hensyn til problemstilling og hvordan data skal innhentes (Johannessen, et al., 2010).

På grunn av visse tidsbegrensninger ved studien, som ofte er tilfelle med studentprosjekter, må jeg begrense antallet intervjuer til fem, som er antallet det er praktisk mulig å gjennomføre. Fordi analyseprosessen i fortolkende fenomenologisk analyse er omfattende og tidkrevende bør studien gjennomføres med relativt små grupper. Fordelen med et relativt lite og homogent utvalg er at en har mulighet til å oppnå et rikt beskrivende datamateriale og sammenligne likheter og variasjoner. I kvalitative undersøkelser er hensikten å få mest mulig kunnskap om fenomenet, og målet med undersøkelsen vil derfor være å finne et utvalg som er mest hensiktsmessig for problemstillingen og studiens teoretiske perspektiv (Johannessen, et al., 2010). I den sammenheng foretok jeg en strategisk utvelgelse, som er i henhold til Thagaard (2003) og vil si at en først tenkte gjennom hvilken målgruppe jeg trengte for å samle inn nødvendig data og som har kunnskap eller kvalifikasjoner som kan besvare problemstillingen.

For å svare på problemstillingen falt valget på lærere på ungdomstrinnet, da de møter begavede elever som har vært i skolesystemet i mange år og kan bære preg av det ved å ha utviklet emosjonelle vansker. I tillegg var utvelgelsen kriteriebasert da jeg satte som kriterier at lærerne som deltok hadde minimum 5 års erfaring i skolesystemet og underviste i et eller flere av fagene matematikk, norsk, engelsk eller naturfag. Rekrutteringen av informanter skjedde i første omgang via en spesialrådgiver for skolesjefen i en kommune på Sør-Vestlandet. Denne personen videreformidlet forespørselen min om relevante informanter og hvilke kriterier som måtte ligge til grunn, til rektorene på ungdomsskolene i kommunen. Den videre kontakten gikk mellom meg, rektor og de aktuelle lærerne. Informantene i denne

studien er lektorer eller adjunker på ungdomsskoler i en middels stor kommune, det er 4 kvinner og en 1 mann representert, de har alle arbeidet i skolen mer enn 15 år og underviser i et eller flere av fagene nevnt over.

3.3.2. Intervjuguide

Som nevnt er undersøkelsen basert på et semistrukturert intervju med en intervjuguide (VedleggIII) som utgangspunkt for samtalen. Jeg har i forkant identifisert sentrale deltemaer som springer ut fra den overordnede problemstillingen *Læreres rolle i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker*, og utarbeidet spørsmål som gir rom for oppfølgingsspørsmål og utdypende informasjon. I følge Kvale m.fl. (2009) innebærer det å sette opp en intervjuguide på forhånd at spørsmålene er grundig gjennomtenkt, og at forsker får dekket eller utdypet forskjellige temaer som er viktig for studien. Vanligvis er det en bestemt rekkefølge på temaene som kan endres underveis om nødvendig, noe som gir en god balanse mellom fleksibilitet og standardisering, og som produserer kunnskap og skaper en god intervjuinteraksjon (Johannessen, et al., 2010).

Intervjuguiden ble fordelt inn i kategoriene *begreper*, kartlegging/identifisering, lærerens rolle og generelt om skolen kan bli bedre. Den videre utformingen av intervjuguiden startet med introduksjonsspørsmål, begrepsavklaring, der temaet i intervjuet ble belyst og hvor informantens oppmerksomhet ble rettet mot egne erfaringer og betraktninger innenfor det gitte emne. I denne delen av intervjuet er det derfor mulig å fange opp uforutsette ting som kan være av interesse. Videre ble det lagt opp til nøkkelspørsmål i kategoriene kartlegging og lærerens rolle, som hadde som hensikt å innhente den informasjon jeg ønsket ut fra formål og undersøkelsens problemstilling. Avrundingen var mer åpen og generell, der informanten fikk spørsmål om hva de personlig mente rundt emnet og om de hadde noe mer å tilføye.

3.3.3. Prøveintervju

For å teste ut om intervjuguiden var forståelig og greit utformet, ble det i forkant utført et prøveintervju. Testpersonen var lærer på barnetrinnet og oppfylte dermed ikke de oppsatte kriteriene for informantene. Hensikten med prøveintervjuet var ikke å innhente informasjon, men å gjennomføre et realistisk intervju for å se om intervjuguiden fungerte i praksis. Prøveintervjuet ga verdifull og nyttig informasjon om tidsbruk, språkbruk og setningsformuleringer og disse erfaringene ble brukt til å korrigere og justere mulige uklarheter eller mangler i forkant av intervjuundersøkelsen. I tillegg fikk jeg mulighet til å trene meg i å utføre et kvalitativt intervju og få konstruktiv tilbakemelding på min rolle.

3.3.4. Gjennomføring av intervju

I forkant av et intervju er det viktig å tenke igjennom rammene rundt selve samtalen og det finnes visse forhold som kan påvirke dette. For å legitimere undersøkelsen er det viktig at forsker ikke er for pågående og takler den innledende fasen i intervjuet fornuftig, da dette har betydning for informasjonsverdien. Et intervju forutsetter et møte, i denne forbindelse mellom meg, som forsker og informantene. Silvermann (2001) peker på at det er viktig med en tillitsfull relasjon i en slik situasjon. Hvor intervjuet foregår, har betydning for om informanten slapper av og ikke blir forstyrret. Det kan derfor være lurt å la informanten selv bestemme hvor intervjuet skal foregå (Johannessen, et al., 2010).

Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass for å gjøre situasjonen så enkel og tidsbesparende som mulig for deltakerne som har et strengt tidsprogram i sin arbeidshverdag. For å dokumentere hva som ble sagt og legge til rette for transkribering, ble det benyttet lydopptak i form av iPod. Jeg hadde også penn og papir tilgjengelig hvis det var behov for å notere bevegelser som ikke kan registreres med lydopptak. For å løse litt opp på stemningen i begynnelsen, informerte jeg litt om studien ved å henvise til informasjonsskrivet (Vedlegg II) og ba informantene om å skrive under på samtykkeerklæring. Videre startet intervjuene med at informantene fortalte litt om seg selv og sin faglige bakgrunn, noe som kan være med å etablere en relasjon og et tillitsforhold mellom forsker og informant (Johannessen, et al., 2010). Den videre gangen i intervjuene var at intervjuguiden ble fulgt, det ble foretatt små justeringer underveis og det ble spurt oppfølgingsspørsmål der det passet. Bevisst var det ikke spørsmål av sensitiv karakter, da en skal være forsiktig med det. Avslutningsvis ble det avsatt tid til at informanten kunne komme med innspill og avsluttende kommentar.

3.3.5. Bearbeiding av data

I etterkant ble opptaket av intervjuet transkribert, en prosess som går ut på å skrive ordrett det som blir sagt, til en tekst. Dette er for å klargjøre intervjuet for det videre arbeidet med å danne bindeledd mellom virkelighet og analyse. De fem intervjuene ble omgjort til transkribert tekst på mellom fire til syv sider. Den transkriberte teksten ble skrevet inn i Microsoft Word på bokmålsform for å lette lesbarheten, og deretter delte jeg inn materialet ved å markere viktige utsagn med fargekoder. For å legge et godt grunnlag for analysen uten å miste viktig informasjon, er det hensiktsmessig å redusere, systematisere og ordne datamaterialet. Thagaard (2003) legger til at koding er en prosess hvor forskeren knytter sin forståelse av meningsinnholdet til kategorier i materialet. Videre fremhever hun at koder er et verktøy i analysen som kan endres underveis i samsvar med den forståelsen forskeren

utvikler. Jeg har valgt å benytte meg av kategoribasert inndeling der jeg konstruerer et system for å indeksere datamengden. Dette betyr at jeg setter fargekoder på setninger eller avsnitt som muliggjør identifisering, for å finne spesielle emner i datamaterialet og beslutte hva som er meningsbærende elementer (Johannessen, et al., 2010; Thagaard, 2009).

Kategoriene ble bestemt ut i fra undersøkelsen forskningsspørsmål og utarbeidet på forhånd i intervjuguiden, de ble utgangspunktet for inndeling av datamaterialet, og for å finne flere mønster benyttet jeg meg av koding. Hvordan kodingen foregår, er avhengig av hvordan datamaterialet leses, og jeg benyttet meg av en fortolkende lesning for å vise hva jeg mener data betyr og representerer. Når en fortolker datamaterialet prøver en å forstå informantenes forståelse og hvordan de tolker det fenomenet som studeres. Samtidig er forsker ikke like opptatt av det som blir sagt bokstavelig, men det som ligger bak utsagnene (Johannessen, et al., 2010). Jeg har prøvd å kode materialet slik at jeg trekker ut det jeg ser er relevant ut fra teksten, i tillegg til at egne fortolkninger av det som studeres vektlegges.

3.4. Analyseprosess

Analyseprosessen er basert på fenomenologisk analyse der meningsinnholdet i datagrunnlaget ligger til grunn for å danne helhetsinntrykk og finne meningsbærende elementer (Kvale, et al., 2009). Det vil si at jeg er opptatt av hvilket innhold som kommer frem i intervjuet og fortolker dette for å forstå den dypere meningen med det som blir sagt. Da har jeg tatt utgangspunkt i fire faser presentert i Johannessen m.fl. (Johannessen, et al., 2010) og som består av *helhetsinntrykk av meningsinnhold, kategorier og begreper, kondensering og sammenfatning*.

For å få et *helhetsinntrykk* av datamaterialet, er det viktig at en i første fase leter etter sentrale temaer når en leser igjennom materialet. For å fremheve tekstens *meningsinnhold* bør en her legge vekt på å få en sammenfattet versjon av data i den innledende delen (Thagaard, 2009). Det vil si at en fjerner irrelevant informasjon, forkorter informantenes uttalelser og korter ned på lange setninger. Dette blir utgangspunkt for forskerens første forståelse av datamaterialet og vil ha innflytelse på den endelige fortolkningen. Her er det viktig å ta hensyn til at forskers forforståelse er preget av egen faglig bakgrunn, slik at tolkningen blir forstått ut ifra informantenes fortolkning og oppfatninger, og ikke bare egen forståelse.

I neste fase gis teksten koder og *kategoriseres* etter tema eller *begreper* som kommer opp under intervjuet. På den måten påvises og organiseres meningsbærende elementer som er relevant for problemstillingen, og bidrar til å ordne, redusere og danne mønster i datamaterialet. I følge Thagaard (2009) vil forskeren gå fra beskrivende koder, som ligger

nært opp til meningsinnholdet i materialet, til mer tolkende koder, som viser til sammenhenger eller perspektiver som reflekterer hvordan materialet kan forstås og tolkes.

Det relevante materialet blir identifisert og settes i en større sammenheng som danner helheten av meningsinnholdet (Johannessen, et al., 2010). Denne fasen kalles *kondensering* og innebærer å danne kategorier som er mer abstrakte eller som kan ordnes inn under hverandre. Den siste fasen er *sammenfatninger*, der forsker må vurdere om det inntrykket den endelige beskrivelsen gir stemmer overens med det en kom frem til i det opprinnelige materialet. Er det ikke samsvar må en identifisere det som har gått galt og gå tilbake i datamaterialet for å finne ut hva som ikke stemmer. Hensikten med analyseprosessen er at en skal identifisere sammenhenger og mønster som ikke umiddelbart er synlig, i tillegg til å sikre systematikk og lettere kan dokumentere hvordan en har kommet frem til fortolkningen av materialet.

3.5. Vurdering av forskningskvalitet

Hvilke begrep som skal benyttes for å vurdere forskningskvalitet er omdiskuterte. Reliabilitet, validitet og generalisering benyttes ofte i kvantitativ forskning og vurderes ut ifra andre kriterier, som jeg ikke vil komme inn på her. Noen forskere mener at begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, dekker kvalitative kriterier bedre. Jeg har her tatt utgangspunkt i reliabilitet, validitet og overførbarhet fordi det er begreper som er godt innarbeidet og nyttige til å vurdere kvaliteten på innsamlede data. I henhold til Thagaard (2009) er begrunnelse for tolkning i studien grunnlag for validitet og den metodiske refleksjonen grunnlag for reliabilitet, og på bakgrunn av forståelsen som utvikles innenfor prosjektet knyttes overførbarheten.

3.5.1. Validitet

Validitet dreier seg om i hvilken grad studiens formål blir reflektert og hvordan virkeligheten blir representert ut ifra forskerens fremgangsmåte, funn og tolkning. Eller sagt på en annen måte, om studien viser det den har til hensikt å undersøke (Johannessen, et al., 2010). En hensiktsmessig metode for å styrke validiteten i denne undersøkelsen er å formidle resultatene og tolkningen på en grundig og oversiktelig måte, noe som tydeliggjør grunnlaget for fortolkningen. Da kan resultatene oppfattes som meningsfulle, tolkbare og overførbare, ved at man beskriver datainnsamlingen og bekrefter at data er bearbeidet på en skikkelig måte (Thagaard, 2009). En åpen og transparent holdning til selve prosessen har vært viktig for å styrke validiteten i denne studien.

Ved gode kvalitative intervjuer kan validitet sikres ved at man stiller oppfølgingsspørsmål som for eksempel *mener du...?* eller *forstår jeg rett...?*, og benytter lydopptak. Dette er viktig for å sikre informasjonen som blir formidlet av informantene, i tillegg til at en unngår urimelig og feilaktig tolkning og oppfatning av forsker. I følge Thagaard (2009) vil oppfølgingsspørsmål være av fortolkende karakter og i en intervjusituasjon være viktig for å avklare meningstolkningen. Hun mener også at lydopptak er med på å sikre det informantene formidler og styrker dermed validitet til studien. Forskers rolle og relasjonen som oppstår til informantene kan påvirke validiteten og det er derfor viktig å reflektere over egen rolle slik at en ikke farger resultatene med egne formeninger eller fordommer. Knapp tid til å danne relasjoner kan føre til at informanten sier det de tror undersøkelsen vil frem til fremfor det de egentlig mener og erfarer, og kan være en ulempe for studien (Thagaard, 2009).

Ved å gå kritisk gjennom sin egen analyseprosess, kan en styrke validiteten. En kan prøve ut alternative perspektiver og eventuelt få en medstudent eller en annen kompetent person til å vurdere analysen kritisk, og dermed vurdere tolkningens holdbarhet. Prinsippet med at tolkningene skal dokumenteres kan spesifiseres ved at en gjør godt rede for fremgangsmåten og beskriver erfaringer fra prosjektet og relasjoner til informantene (Thagaard, 2009). Videre hadde det vært veldig spennende å benyttet metodetriangulering for å validere studien. Det betyr at en bruker forskjellige kontekster, som observasjon og intervju, i et feltarbeid for å underbygge resultatene (Johannessen, et al., 2010).

Hvis en sammenligner annen forskning innenfor samme tema kan de vise til liknende resultater og kan være tegn på høy validitet. I denne studien utgjør teorikapittelet en sentral del av studiet, og er utgangspunkt for intervjuguide og datakonstruksjon. Å definere sentrale begreper og vise til anerkjent teori som kan bekrefte egne resultater gjennom oppgaven, kan styrke validiteten (Thagaard, 2009).

3.5.2. Reliabilitet

Grunnlaget for all forskning knyttes til hvor pålitelig og nøyaktig undersøkelsens data er, hvordan de samles inn, brukes og bearbeides. Dette kalles reliabilitet på forskningsspråket, som kommer fra det engelske *reliability* og kan oversettes til pålitelighet (Johannessen, et al., 2010). I dette metode kapittelet har jeg redegjort for egne erfaringer, relasjoner til informantene, hvordan data er utviklet og innhentet, og egne tolkninger, og kan tyde på at forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Det vil si at ved å gjøres rede for fremgangsmåten i studien er med på å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2009). Ved å beskrive

de metodiske valgene og vurderingene i dette kapittelet, håper jeg at jeg har lagt grunnlag for at de resultatene som kommer frem i studien, oppleves pålitelige og troverdige, og dermed styrker reliabiliteten. Ved å gjøre forskningsprosessen transparent gir en leser mulighet til å vurdere fremgangsmåten i lys av det teoretiske ståstedet og den konkrete og spesifikke rapporteringen.

I følge Thagaard (2009) handler reliabilitet om i hvilken grad det er sannsynlig å få noenlunde de samme resultatene ved anvendelse av lik metode hvis forskningsprosjektet gjentas. Dette er vanskelig i kvalitative prosjekter. Skal en studere det samme flere ganger, vil forsker reagere forskjellig i ulike situasjoner og overfor ulike informanter. I den sammenheng har jeg forsøkt å opptre likt overfor mine informanter, der jeg har sendt over informasjonsskriv i forkant, gitt lik informasjon og forholdt meg til intervjuguiden underveis. Denne studiens reliabilitet kunne også med fordel vært styrket ved at en annen kompetent person gikk igjennom datamaterialet og sjekket om de kom frem til samme fortolkning, men på grunn av tidsmessige hensyn ble det vanskelig i denne omgang.

3.5.3. Overførbarhet

Fortolkningen av datamaterialet er grunnlaget for overførbarheten i kvalitative studier (Thagaard, 2009). Det vil si om tolkningen som utvikles innenfor rammen av en studie, kan være relevant i andre sammenhenger. Når teoretisk forståelse settes inn i en sammenheng, kan en undersøkelse bidra til en generell, teoretisk forståelse av et sosialt fenomen som er i fokus. For å styrke overførbarheten er det viktig at tolkningen som utvikles i en studie kan utprøves og videreutvikles i nye studier.

Tolkning av enkeltstående studier kan være relevant i større sammenhenger ved at en knytter forskers argumentasjon av det teoretiske rammeverket til forståelsen av sentrale trekk av et fenomen (Thagaard, 2009). Det vil si at den forståelsen som kommer frem i denne studien, basert på logisk resonnement og liknende studier internasjonalt, kan ha gyldighet i skolen i Norge. Et klargjort teoretisk utgangspunkt er med på å sikre overførbarhet ved at fortolkningene kan bidra til en utvikling av forståelsen av de grunnleggende trekkene ved fenomenet som har blitt studert. Overførbarhet kan også knyttes til utvalget som studien baserer seg på ved å fokusere på spesielle trekk ved utvalget. I dette tilfellet representerer utvalget flere ungdomsskoler i et område på Sør-Vestlandet og alle informantene har mer enn 5 års fartstid med undervisning på ungdomstrinnet og kan være et representativt utvalg for lærere generelt.

I følge Thagaard (2009) kan overførbarhet knyttes til gjenkjennelse ved at leseren med erfaring eller kjennskap innen emnet kan kjenne igjen tolkningene som formidles. Dette innebærer at tidligere kunnskap og erfaring tilføres en dypere mening og en større forståelse for fenomenet som tolkes i teksten. De potensielle leserne trenger ikke nødvendigvis å være enig i forståelsen, men da bør en sette spørsmålsteget ved forskerens tolkning. For å gi grunnlag for en intersubjektiv mening bør flere lesere være enig i forståelsen og kjenne seg igjen fra egne erfaringer. På den andre siden handler ofte forskning om fenomener som ikke er like gjenkjennelig ut ifra egne erfaringer og det vil være vanskelig for leser å vurdere tolkningen på grunnlag av egen erfaringsbakgrunn. Men materialet kan allikevel gi gjenkjennelse på generelt grunnlag, da fenomenet kan beskrive forskjellige nyanser av et liknende grunnprinsipp. Identifisering av tendenser i denne oppgaven om begavede barn med emosjonelle vansker kan være grunnlag for gjenkjenning og overførbarhet.

3.6. Ethiske betraktninger

Forskningsetikk går ut på å vurdere retningslinjer, prinsipper og regler i forhold til de individene en direkte eller indirekte berører, og hvordan de konkrete handlingene fremstilles (Kvale, et al., 2009). Det er viktig at all forskning som kan få konsekvenser for andre mennesker, bedømmes ut fra etisk standard og er en del av forskningsprosjektet fra begynnelse til slutt. For å belyse og vurdere hvordan slike utfordringer er håndtert i denne studien, tar jeg utgangspunkt i tre hensyn som presenteres i Johannessen m.fl. (2010) som sier noe om selvbestemmelse og autonomi, respekt for informantenes privatliv og ansvar for å unngå skade.

Informantene skal kunne bestemme over sin egen deltakelse ved å gi informert og frivillig samtykke og skal når som helst ha mulighet til å trekke seg uten negative konsekvenser. Ved første kontakt med informantene sendte jeg derfor ved et informasjonsskriv med en samtykkeerklæring (Vedlegg II). I dette skrivet ble det informert om hensikten med studiet, frivillig deltakelse med mulighet til å trekke seg når som helst og om anonymitet og konfidensiell behandling av datamaterialet. I forkant av studien ble det sendt inn en søknad om konsesjon til personvernombud for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), som ble godkjent før datainnsamlingen startet (Vedlegg I). Godkjenningen fra NSD er viktig, da dette er en positiv og nødvendig prosedyre for å sikre informantenes rettigheter og avklare juridiske forhold.

Det er viktig at forskerne hele tiden gjør egne avveininger for å avgjøre om de etiske hensynene blir ivaretatt (Johannessen, et al., 2010). I en normal intervjusituasjon kan informantene bli påvirket uetisk uakseptabelt. Det vil derfor være formålstjenelig å ta hensyn til at det ikke blir spurt spørsmål som kan være pinlige, nærgående eller intime, eller sette informanten i en situasjon der de føler de har gitt for mye informasjon eller har dummet seg ut. Forskeren har plikt til å respektere informantenes privatliv og derfor er anonymisering og konfidensialitet sterkt vektlagt i denne studien. Deltakerne har rett til at forskerne ikke skal fremstille opplysninger i en slik form at det kan føre til identifisering enten på bakgrunn av studiens utvalg eller empirisk lokalisering. Personidentifiserbare opplysninger blir oppbevart forsvarlig i den periode studien pågår og slettes når studien er ferdig, fordi materialet skal behandles slik at informantenes identitet forblir anonym (Thagaard, 2009).

4.0. Drøfting og Resultater

I denne delen av oppgaven presenteres trender og ytterligheter i studiens empiriske resultater og drøftes i lys av teori og tidligere forskning som presentert i kapittel 2. Å slå sammen resultater og drøftingsdelen har vært et bevisst valg for å få en sterkere nærhet til funnene. Struktureringen av resultatene og drøftingen er i samsvar med inndeling av tema i intervjuguiden og har relevans for å svare på problemstillingen. Jeg har valgt å sette utsagnene i en tematisk oversikt for å bevare anonymiteten til informantene. Teksten har også blitt transkribert over til bokmål og justert i mindre grad for å lette leservennligheten, men meningsinnholdet forblir uendret. Første avsnitt handler om begrepsforståelsen, der informantenes forståelse av sentrale begreper blir knyttet opp mot relevant teori. Neste avsnitt belyser begavede barns karakteristika og skolens rutiner for å gjenkjenne denne typen elever. Tredje avsnitt omhandler hvordan lærere møter og arbeider i forhold til begavede barn i skolen. Avslutningsvis drøftes skolens mulighet til å forbedre rutiner rettet mot begavede barn.

4.1. Begrepsforståelse

Intervjuene startet med at informantene ble spurt om å forklare sentrale begreper relevant for denne studien. De fikk spørsmål om hva som ligger i begrepene begavede barn og emosjonelle vansker, og om de kan knytte spesifikke emosjonelle vansker opp mot begavede barn.

4.1.1. Begavede barn

Begavede barn blir i denne studien definert som elever med mer avanserte kognitive evner og økt intensitet som er kvalitativt forskjellig fra normen. Det vil si at de har en IQ på over 130 og befinner seg blant de 5 % mest begavede på et alderstrinn. De fleste teoretiske modellene om begavede barn nevner begreper som talent, intelligens, prestasjon og potensial for ferdigheter (Idsøe & Skogen, 2011). Dette samsvarer med svarene informantene gir på hva begrepet begavede barn betyr. En av informantene betegner begavede barn slik:

”(...) barn og unge som har en høyere og dypere forståelse av både faglige problemstillinger og sosiale relasjoner.”

Og flere av de andre bruker ord som:

”faglig intelligente”, ”spesielle evner” og ”bedre utrustet”.

Dette tyder på at informantene til en viss grad kan skille begrepet begavet fra gjennomsnittet.

Tendensene ved spørsmål om hva som ligger i begrepet begavede barn var at informantene hadde en forestilling om at de begavede elevene ligger i den øvre del av karakterskalaen. Det stemmer selvfølgelig i mange tilfeller, mange begavede klarer seg bra i skolen. Men det kan tyde på at de blander begrepet med det å være skoleflink, noe som samsvarer med litteraturen om hvordan lærere oppfatter begavede barn. Idsøe og Skogen (2011) peker på at lærere ofte tror at begavede elever er betegnelsen på *ideal eleven*, noe som ikke stemmer da også begavede barn har spesielle behov. Ingen av informantene kommer inn på at disse barna ikke nødvendigvis trenger å ha gode karakterer, noe som er vesentlig i arbeidet med å identifisere denne gruppen. Det er ikke uvanlig at begavede barn og unge scorer lavt på prøver og tester. Grunnene til det kan være sammensatte, men ofte kan hinderet vise tilbake til motivasjonsproblemer, innlæringsvansker eller følelsesmessige vansker. Et misforhold mellom læringsstil, undervisningsform og undervisningsmaterial kan også spille inn på de unges prestasjoner (Kyed, 2007).

En undersøkelse utført av Fox, Brodin og Tobin (1983) viser at av en gruppe begavede barn som alle var intelligenstestet, var lærerne uenige i over halvparten av vurderingene. Kyed (2007) hevder at lærere kan ha vanskeligheter med å avgjøre om en elev er begavet, selv om de lett kan plassere elevene sine på en karakterskala. Samtlige informanter mente at de hadde lite eller ingen erfaring med begavede barn og det kan tyde på at det er vanskelig for lærere å peke ut hvem det er som betegnes som begavet. Dette kan komme av at gode evner kommer i forskjellige former og identifiseringen blir dermed vanskelig.

Det har kommet flere forslag på definisjoner på begavede barn og det er variasjon på hvilket fokus som vektlegges. Årsaken til at det ikke har blitt satt en fast definisjon kan være på grunn av forskjeller i tid og kultur. Bredden i definisjonene kan bidra til et helhetlig syn på talenter og foreslå muligheter for framtidig forskning (Porter, 1999). For å utvide læreres begrepsforståelse kan det være lurt å få laget en definisjon som passer til norsk skole og som er tilpasset norsk kontekst, for dermed å gi fagfolk et verktøy som ville lette identifiseringen. Definisjon av talent vil avgjøre hvordan vi kan anerkjenne avansert utvikling hos barn, og siden det er liten enighet om en definisjon, må vi ha et åpent sinn om hvilke attributter som skal karakterisere avansert utvikling og hvordan man best kan fremme den.

4.1.2. Emosjonelle vansker

Flere av informantene kunne ikke gi en fullgod forklaring på hva som ligger i begrepet emosjonelle vansker og nevnte kun et eller to kjennetegn, noe som tyder på at kunnskapen rundt begrepet er variert. Samlet peker informantene på at emosjonelle vansker handler om problemer med sinnekontroll, et ustyrlig temperament, angst og barn som går inn i seg selv. En informant forklarer emosjonelle vansker slik:

”Emosjonelle vansker vil jeg si er depresjon, angst, eller barn som er innesluttete på grunn av vanskeligheter de har opplevd i livet. Det er elever som er lei seg og muligens tar avstand fra annen sosial omgang.”

Dette svaret samsvarer med mye av teorien rundt emnet som legger vekt på at kjennetegnene på emosjonelle vansker kan være generell angst, sosial isolasjon, tilbaketrekning og depresjon (Bru, 2011). Barn og unge som er deprimerte opplever ofte overdreven hjelpeløshet i møte med utfordringer, gjennomgripende tristhet og negative fremtidsutsikter. En informant nevner at unge:

”(...) ikke klarer å være skikkelig glad når han er glad”,

noe som stemmer overens med kjennetegn på depresjon. En annen påpeker at disse unge:

”(...) tenker tunge tanker (...)”

og kan ses i sammenheng med tendenser til den negative sirkelen depressive barn og unge kan komme inn i.

Videre er alle informantene inne på at angst er en emosjonell vanske som påvirker elevene i skolesammenheng. Angst er en reaksjon på omgivelser eller hendelser som oppfattes truende og kan vise seg i form av atferd der en unngår situasjoner som er utfordrende og hindrer unge i å delta i sosiale aktiviteter (Bru, 2011). Den alvorligste formen for unngåelsesatferd er skolevegring, som knyttes til ubehag og vegring til skolen. Ingen av informantene trekker frem kjennetegn som overdreven bekymring, passivitet, overkontroll, manglende spontanitet og psykosomatiske plager (Aasen & Nordtug, 2002). Psykosomatiske problemer er emosjonelle vansker som gis uttrykk i form av fysiske reaksjoner. Disse kroppslige plagene kan være muskelplager, hodeverk, mangel på energi, magevondt og søvnproblemer, og er plager som er vanlig hos norsk ungdom. I følge forskning har ca 2-4 elever i en klasse så

sterke psykosomatiske problemer at det går utover skoleprestasjoner og kan forringe læringsresultatene (Aarø et al., 2001).

Følgene av depresjon eller angst kan være sosial tilbaketrekning eller som en av informantene sier:

"(...) de som forsvinner i et hjørne som du ikke ser."

noe som også blir fremhevet i det første sitatet presentert i dette kapittelet:

"(...) tar avstand fra annen sosial omgang."

Det kan til tider være vanskelig å sette sosial passivitet i sammenheng med emosjonelle vansker og det er derfor viktig å være oppmerksom på andre signaler som kan identifisere problemene som irritabelhet, dårlig konsentrasjon, tristhet og mangel på energi (Bru, 2011). Bevissthet rundt dette problemet kan hindre at elever forsvinner i mengden og hjelpe dem til å få den hjelpen de trenger. Konsekvensene for elevene hvis de ikke blir fanget opp, er at evnen til å synliggjøre ferdigheter og kunnskaper blir redusert og hemmet og det er klare indikasjoner på at emosjonelle vansker hos begavede barn og unge, kan ses i sammenheng med dårlig oppfølgingen relatert til skolen (Fonseca, 2010). Det vil si at hadde begavede elever blitt identifisert og det hadde blitt satt inn tiltak tidlig, kunne emosjonelle vansker vært unngått i større grad.

Resultatene som viser at det er varierende kompetanse og bevissthet rundt begrepet emosjonelle vansker er overraskende, spesielt siden alle informantene har jobbet i skolen i mange år. Men en må også ta hensyn til at det kan være vanskelig å sette ord på begreper i en konstruert situasjon som et intervju kan være og at en dermed kan regne med at kunnskapen er mer omfattende enn det svarene viser. Uansett er det viktig at ungdomskolelærere er oppmerksomme på at emosjonelle vansker påvirker elevenes skoleprestasjoner og skolehverdag, spesielt siden forskning viser en betydelig økning av emosjonelle problemer på ungdomstrinnet (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler, & Angold, 2003).

Reduserte skoleprestasjoner henger ofte sammen med emosjonelle vansker da symptomer som mangel på energi, vansker med å ta beslutninger og konsentrasjonsvansker påvirker læringsprosessen (Bru, 2011). Begavede barn har spesifikke emosjonelle vansker, som jeg skal komme nærmere inn på under, og årsakene til deres problemer ligger ofte i deres spesielle egenskaper og evner. Det er viktig å ha kjennskap til at alle typer elever kan ha eller

få emosjonelle vansker, konsekvensene ved å overse problemet kan medføre økt fravær, dårlig motivasjon, dårligere skoleprestasjoner, negative holdninger til skolen og mer alvorlige konsekvenser som underyting, skolevegring, kriminalitet og selvmord.

4.1.3. Begavede barns emosjonelle vansker

På spørsmål om begavede barn har spesifikke emosjonelle vansker, svarte tre av informantene at de trodde det kunne forekomme, i motsetning til to som ikke trodde at det var et reelt problem. En av informantene kunne ikke se en slik sammenheng i det hele tatt og uttalte:

”Nei, det tror jeg ikke. Jeg tror de kan ha spesifikke sosiale utfordringer, men jeg ser ingen relasjon mellom emosjonelle vansker og begava barn.”

I følge Porter (1999) kan en ikke sikkert si at begavede barn har mer emosjonelle problemer enn gjennomsnittseleven, men en kan i lys av teori med sikkerhet si at begavede barn sliter emosjonelt i en del tilfeller. Det er typisk for begavede barn og unge å ha problemer med ustabil humør, eksistensiell depresjon og prestasjonsbasert angst, men av ulike grunner enn andre barn. De begavede barn og unges naturlige egenskaper gjør at problemer oppleves mer emosjonelt intenst enn hos deres jevnaldrende med gjennomsnittlige evner (Fonseca, 2010). Begavede barns atypiske behov kan bli møtt med likegyldighet og negative reaksjoner, i tillegg kan deres reaksjonsevne, intensitet og følsomhet føre til at de lettere gjennomskuer sosialt samspill og kan dermed øke faren for emosjonelle vansker. Ekstra risikoen for å utvikle emosjonelle vansker for disse barna kan være at deres behov ofte ikke blir oppdaget, forstått eller møtt på en tilfredsstillende måte (Porter, 1999).

Flere av informantene hadde en oppfatning av at begavede barn lettere mestrer utfordringer de møter og dermed unngår å utvikle emosjonelle vansker. Forskere er uenige hvorvidt begavede barn er mer utsatt for emosjonelle vansker og en av Porters (1999) tre påstander om disse barnas karakteristika gjør dem mer sårbare, er at *kvalitative forskjeller fører til forbedret justering*. Det vil her bety at på grunn av disse barnas sosioøkonomiske situasjon takler de emosjonelle utfordringer bedre enn barn generelt. Dette forutsetter selvfølgelig støtte og hjelp fra foreldre og skole. En annen forklaring er at disse barnas velutviklede kognitive evner kan brukes til å løse problemer og foreta egne justeringer, og dermed er en beskyttelse mot emosjonelle problemer. Da begavede barn ikke er en homogen gruppe skal en allikevel være klar over at reaksjonsmønster, utvikling og mottakeligheten varierer, og Porters to andre påstander viser at på grunn av disse barnas asynkrone utvikling vil de ofte ikke være i balanse med omgivelsene. Den første påstanden sier at det *finnes kvalitative forskjeller mellom*

begavede og den gjennomsnittlige elev, som fører til emosjonelle vansker og den siste sier det ikke finnes forskjeller emosjonelt mellom gjennomsnittseleven og de begavede elevene. Hvis en ser på gruppen begavede barn under ett, vil alle påstandene ha legitimitet i noen tilfeller, men hovedtendensen er at problemer utvikles fordi deres atypiske behov blir møtt på en utilfredsstillende måte eller at de står overfor ulike problemer enn andre på grunn av sin asynkrone utvikling (Porter, 1999).

Alle informantene syntes det var vanskelig å definere begavede barn fordi de mente at de ikke hadde nok kunnskap og erfaring med disse elevene, og spesielt ikke begavede barn med emosjonelle vansker. I følge Kyed (2007) har 2 av 100 barn en IQ på mellom 130–144 og 1 av 1000 ligger mellom 145–159, og på grunnlag av dette er det stor sannsynlighet for at alle lærere vil møte begavede barn i løpet av sin karriere. 40 % av de begavede elevene vil med stor sannsynlighet få trivselsvansker og 20–25 % av barn med særlige forutsetninger har sosiale og emosjonelle vansker, noe som bekreftes av Gross (2002) og hennes forskning i Australia. Lærere konsentrerer seg ofte om vanskene til disse elevene heller enn de talentfulle sidene og det vil derfor være viktig å vite at begavede barn kan være talentfulle selv om de har vansker på noen områder. Det er heller ikke alle begavede barn som viser evnene sine gjennom gode skoleprestasjoner, så kjennskap til karakteristika er dermed viktig. I følge Tove Hagenes (2009) opplever begavede barn at deres evner blir ignorert og oversett i skolen og at det kan tyde på at barna ikke blir møtt med forståelse og aksept av lærere. Hun viser til at begavede elever ikke får tilfredsstillt sine behov i skolen, de ignorerer potensial og tar heller fatt i det som eleven ikke mestrer.

Det finnes en del sentrale kjennetegn på emosjonelle vansker som er særlig knyttet til begavede barn som jeg vil komme nærmere inn på i delen om karakteristika og identifisering. Men en av informantene nevnte at begavede elever kan være sin egen fiende ved at de setter høye krav til seg selv og dermed kan utvikle emosjonelle vansker:

”(...) gjerne jenter som setter veldig høye krav til seg selv, det er like mye at de er pliktoppfyllende selv, som at andre forventer av dem, og hvis de fortsetter med det år etter år, blir det en viss mismatch mellom evner og prestasjoner etter hvert.”

Grunnene til emosjonelle vansker kan være mangfoldige og ved hjelp av flerfaktormodellen til Mönks (2008) kan en bedre se situasjonens kompleksitet. Som nevnt i teoridelen består modellen av personlighetsegenskapene intellektuelle evner, motivasjon og kreativitet, og de tre sosiale områdene skole, familie og venner. Disse seks faktorene har innvirkning på

hverandre og for å realisere og fremme anleggene må det være et godt samspill mellom disse. Den mentale og faglige utviklingen kan hemmes dersom det er svikt på et eller flere av områdene. Hvis skolen ikke følger opp begavede elever som tilfredsstillere deres behov, kan det indirekte føre til utvikling av emosjonelle vansker.

Blant forskerne har det vært forskjellige oppfatninger om hvordan begavede barn skal defineres, noe som har forårsaket en del usikkerhet rundt identifiseringen av denne gruppen elever. Dette kan være en medvirkende årsak til at begavede barn og unge har fått liten oppmerksomhet i skolen (Kyed, 2007). Kjennskap til definisjonene er viktig for og lettere forstå å gjenkjenne karakteristika ved begavede barn. Dette vil hjelpe lærere til å identifisere og anerkjenne denne typen elever i skolen og dermed legge til rette for hensiktsmessige tiltak for å styrke og utfordre dem.

4.2. Karakteristika og identifisering

For å avdekke begavede barn og unges evner, behov, interesser og talenter, og tilrettelegge for dem i samsvar med progresjon og utvikling, er identifisering viktig. For å ha mulighet til å identifisere begavede barn er det viktig å ha kjennskap til vesentlige karakteristika. De neste spørsmålene i intervjuguiden omhandler dermed hvordan lærere og skolen kan identifisere begavede barn generelt og begavede barn med emosjonelle vansker spesielt, og hvilke kjennetegn som er typisk for denne type elever.

4.2.1. Identifisering av begavede barn med emosjonelle vansker

Å tilpasse undervisningen for alle elever kan kun gjennomføres ved riktig identifisering. Hensikten med identifisering er å sette fingeren på styrker og svakheter de begavede barna har og justere undervisningen etter deres behov. Hvis lærer ikke har satt seg inn i hva hver enkel elev kan og tar dette alvorlig underveis, vil konsekvensen være at elevene risikerer å bli skadelidende (Idsøe & Skogen, 2011). I Norge er det et fåtall barn og unge som blir intelligenstestet, så det er sterkt behov for at de begavede elevene blir fanget opp på en annen måte. Derfor er det viktig at lærere har kompetanse og kartleggingsverktøy som er nødvendig for å identifisere begavede barn med emosjonelle vansker. Alle informantene mente at de aldri har undervist begavede barn med emosjonelle vansker, noe jeg mener kommer av for lite kunnskap om hvordan man kan identifisere denne typen elever. Som nevnt tidligere i oppgaven er tidlig identifisering viktig for at undervisningen kan bli målrettet og differensiert, og slik at en kan fange opp begavede barn så tidlig som mulig (Nissen, et al., 2011). For å

lette dette arbeidet for lærere må det være standardiserte strategier for gjenkjenne disse elevene der en tar i bruk en kombinasjon av IQ tester, observasjon og rapportering.

Alle informantene nevner generelle kartleggingstester og prøver/innleveringer som kilder til informasjon. Som en informant ytret:

”(...) kartleggingstester kan avklare en del hvis de har en høy skår.”

Men kartleggingstester viser vanligvis ikke hvor begavet en elev er, da de brukes hovedsakelig for å identifisere elever som ikke har tilegnet seg nødvendig kunnskap. Prøvene inneholder vanligvis få vanskelige oppgaver, noe som innebærer at en ikke får skilt ut de elevene som presterer over gjennomsnittet. I informasjonsskrivet til foreldrene angående kartleggingsprøvene står det: *De fleste elevene vil få til det meste av prøven, og mange vil oppleve den som lett. Prøven vil derfor ikke gi mye informasjon om elever med høye ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Prøver og innleveringer i enkelte fag kan indikere om en elev har bedre forutsetninger enn gjennomsnittet, men denne typen identifisering vil ikke fange opp om eleven sliter med emosjonelle vansker. Så viktigheten av å benytte en kombinasjon av strategier for å identifisere begavede barn og unge med emosjonelle vansker er essensiell.

En informant nevner at hvis en alltid skårer topp i fag som er relatert til hverandre som matematikk og naturfag, og det heller ikke er tilfredsstillende med de utfordringer eleven får, kan en si at eleven er begavet. Dette kan stemme i mange tilfeller, men flere begavede barn er talentfulle på andre områder enn de rent skolefaglige, noen klarer ikke å tilpasse seg i ordinær skole og andre presterer ikke i forhold til evnene sine, enten fordi de ikke vil eller fordi de ikke klarer (Mönks, et al., 2008). Også en annen informant formidler opplevelsen av å kjenne igjen begavede elever i sitt fag slik:

”De som er flinke har et godt ordforråd og formulerer seg veldig bra. En kan og høre når de snakker hvem som er sterkere i faget.”

Høyt begavede barn skiller seg ofte ut ved at de har et godt og variert ordforråd, og gode lærere som er i stand til å observere atferd som ikke trenger å være relatert til læringsprosessen, kan gjøre verdifulle vurderinger av elevene. En lærer som kjenner elevene sine godt, har mulighet til å rangere og identifisere begavede elever på en nøyaktig måte (Idsøe & Skogen, 2011).

Tre av informantene peker på at observasjon og elevsamtaler kan fange opp nødvendig kunnskap om elevene, slik at en kan bedømme om dette er elever med spesielle behov. En informant sier:

”Jeg mener observasjon er mye bedre enn kartlegging.”

Dette støttes i litteraturen der tendensen er at fokuset ved identifisering av begavede ligger på evaluering av hvert enkelt barn (Idsøe & Skogen, 2011). Alle kilder til informasjon er viktig, og generelle intelligenstagere kan være nyttig, spesielt i vurdering av behovene til barn og unge som er begavet. Men informasjon som stammer fra direkte kontakt med eleven, i form av subjektiv evaluering og observasjoner i forskjellige situasjoner, kan være produktiv i arbeidet med å identifisere disse elevene. Ved observasjon, vurderinger og rapportering er det lettere å fange opp typiske holdninger, evner, tilpasningsnivå og individuelle trekk, som kan hjelpe læreren til å etablere en profil på den talentfulle eleven som stemmer med virkeligheten (Idsøe & Skogen, 2011). Samtidig kan det være lettere for lærer å oppdage emosjonelle vansker når en er observant på hvordan elevene fungerer i læringssammenhenger og sosialt.

Noe som var interessant var at ingen av informantene foreslo samarbeid og samtale med foresatte som en viktig kilde til informasjon. Foreldrene til alle elever er en ressurs med tanke på å ha førstehånds kjennskap til deres barns interesser, behov, emosjonell modenhet og sosialt samspill. Begavelse starter og utvikles i hjemmet, og foreldrene har dermed en viktig rolle i identifiseringsprosessen. I skolen kan ofte begavede elever bli oppfattet som rare, utagerende, usosiale eller lærerne kan være uvitende om evner barna besitter. Da kan det være nyttig å bruke foreldre som en ressurs i form av ekstra informasjon eller at de kan fylle ut tilpassede spørreskjema som kan hjelpe lærerne å identifisere barna. Dette kan påvirke elevenes læring positivt, da læreren vil få en bedre mulighet til å håndtere sensitive spørsmål og tilpasse læringsmulighetene bedre (Idsøe & Skogen, 2011). Mange ganger kan foreldre presentere en helt annen virkelighet enn det lærerne oppfatter, så et godt samarbeid mellom skole og hjem er viktig i identifiseringsprosessen.

Det er lettere å imøtekomme begavede barns utviklingsbehov når de faktisk er identifisert. Blir de ikke møtt med forståelse for sitt vitebegjær og lysten til å lære, eller hemmet i sin utvikling, kan utviklingsforstyrrelser bli resultatet (Mönks, et al., 2008).

4.2.2. Kjennetegn på begavede barn

For å ha gode muligheter til å identifisere og legge merke til begavede barn og unge, er det viktig å ha kjennskap til kognitive, emosjonelle og sosiale kjennetegn som fremkommer ofte. Samtidig er det viktig å vite at disse barn og unge ikke er en homogen gruppe, da mangfoldet preger deres egenskaper, slik som i alle andre grupper mennesker. Hovedtendensene i svarene om det finnes kjennetegn ved begavede barn med emosjonelle vansker er at informantene ikke kjenner særlig godt til karakteristika, noe som kan være med å forklare at få barn blir betegnet som begavet og enda færre begavet med emosjonelle vansker. De begavede elevene kan utfordre lærerne kunnskaps- og atferdsmessig, noe som kan skape irritasjon og fokus på de negative aspektene rundt en elev istedenfor. En annen årsak til at lærere kjenner dårlig til begavede barns karakteristika kan være fordi de ikke har fått opplæring og mangler kompetansen som er nødvendig (Idsøe & Skogen, 2011).

Kjennetegnene som ikke blir nevnt av informantene er mange og jeg vil kun trekke frem noen vesentlige her på grunn av oppgavens begrensning. Begavede elever kan ofte gjenkjennes ved at de kan huske og lagre store mengder informasjon, og har en raskere og mer effektiv innlæring, som fører til at kunnskapen blir lettere tilgjengelig (Idsøe & Skogen, 2011; Porter, 1999). De utøver også et høyt energinivå og konsentrasjon, der de kan fokusere på stimulerende aktiviteter over lengre tid. Samtidig mister de raskt interessen eller oppmerksomheten hvis de ikke blir utfordret nok. Også flere begavede, spesielt jenter som ønsker tilhørighet, velger å skjule evnene sine. Dette er ofte jenter som er karakterisert som engstelige og usikre. Noen faktorer gikk allikevel igjen hos informantene og dannet et mønster som tyder på at det synlige aspektet i skolen er de kognitive egenskapene til de begavede elevene og de elevene som betegnes som *ideal elevene* som har suksess i skolen. Informantene nevner kjennetegn som:

”bra arbeidsrutiner, motiverte, målrettet, strukturerte, god orden og reflektert.”

Betegnelse på disse elevene har fellestrekk med de som Betts & Neihart (1988) kaller de *autonome og vellykkede elevene*. Det er de elevene som blir identifisert i skolen, og som jobber effektivt og har høyt prestasjonsnivå. De er godt likt av mennesker i omgivelsene og har relativt høyt selvbilde. Barn og unge med høye akademiske evner har ofte ønske og vilje til å lære mer, spesielt innenfor sine interesser. Mange har utradisjonell tankegang, og ser mange muligheter og alternative problemløsninger (Kyed, 2007). Dette er trekk som en av informantene påpeker i dette sitatet:

”Reflekterer rundt, sammenligne, trekke paralleller, så å oppdage hvem som ser de store linjene, hvem som har modenhet og forstår faget.”

Flere av informanter peker på at begavede barn og unge er mer modne faglig og sosialt, og søker mer voksenkontakt enn sine jevnaldrende. Blant annet ble det sagt at:

”Jeg tenker at i utgangspunktet søker de mer voksenkontakt.”

Dette samsvarer med litteraturen om at begavede barn ofte er i besittelse av atypiske egenskaper. De tar ofte voksenrollen eller lederrollen der de føler det er hensiktsmessig og søker mer voksenkontakt når det er vanskelig å forholde seg til jevnaldrende (Idsøe & Skogen, 2011). Men informantene nevner ikke at det kan oppstå problemer emosjonelt på grunn av de store avvikene i utviklingen. Begavede barn har ofte et stort avvik mellom mental og reell alder, noe som vil si at den mentale utviklingen ligger foran den fysiske og at kognitive og emosjonelle funksjoner utvikles i ulike utviklingsstadier (Silverman, 2002). Dette kan øke muligheten for stress, ubalanse og isolasjon, og kan føre til ensomhet, forsterket følelse av å være annerledes og dårlig selvfølelse (Kyed, 2007).

Kun en av informantene trakk paralleller til de sensitive sidene som ofte er fremtredende hos begavede barn:

”(...) har de emosjonelle problemer er de ekstra sensitive for alt det som foregår rundt dem. Jeg tenker at de glupeste er flinke til å se alt rundt seg.”

Å gjenkjenne det emosjonelle aspektet ved begavede barn er viktig for lærere for på den måten kan du forstå dem, og dermed veilede og hjelpe på en mer adekvat måte. Begavede barn og unge har ofte høy grad av sensitivitet og er veldig observante for inntrykk fra omverdenen, så informantens utsagn stemmer overens med litteraturen. Disse egenskapene kan føre til overintensitet, spesielt i forhold til negative opplevelser, og gi sterke humørsvingninger og følelsesmessige opp og nedturer (Fonseca, 2010). I følge Betts & Neiharts (1988) profil på begavede barn og unge kan alle typene oppleve sterke sensitive følelser og være oppmerksomme på omgivelsene rundt seg. Men de en bør være ekstra observante på og som ikke blir nevnt av noen av informantene er de *utfordrende* og de som *dropper ut*. Grunnen til det er at de begavede innenfor disse kategoriene ofte komme i konflikt med de voksne, er utfordrende og avvikende og blir lett sinte og frustrerte. I tillegg føler de seg avvist av systemet og opplever ofte at evnene deres ikke blir anerkjent, og dette kan fremtre i form av negativ atferd.

Informantene kom ikke inn på begavede barns selvbevissthet eller perfektjonisme, noe jeg ser på som viktige kjennetegn som kan være lett å få øye på i skolen. Deres store selvbevissthet gjør dem i stand til å se egne sterke og svake sider, noe som medvirker til at de selv er klar over at de er annerledes enn andre. Videre setter disse barn og unge skyhøye krav til seg selv og andre, noe som omtales som perfektjonisme i litteraturen (Reis & Renzulli, 2004).

Perfektjonisme er kjennetegn som kan være fremtredende og kan skape problemer for den begavede eleven i skolesammenheng, ved at oppgaver ikke blir fullført eller påbegynt. Det kan skape intens frustrasjon og lammelse eller intens tilfredsstillelse og kreativitet (Schuler, 2002).

Ingen av informantene pekte på at underprising og skolevegring kan være fremtredende atferdstrekk hos begavede barn og unge, noe som tyder på at de ikke er klar over at det kan være et problem for denne gruppen elever. Elever som betegnes som underprytere har betydelige intellektuelle ressurser, men middelmådige eller dårlige prestasjoner i skolen. Dette er et stort problem da opp mot halvparten av begavede barn i følge forskning ikke presterer i forhold til evnene (Nissen, et al., 2011). Årsaken til at begavede elever kommer inn i slike onde sirkler kan være misforståelse og lite forståelse for personlige egenskaper som blant annet perfektjonisme, for høye forventninger til seg selv og fra omgivelsene, dårlig selvoppfatning, kjedsomhet, motivasjonsproblemer eller konsentrasjonsvansker. Det er spesielt på ungdomstrinnet at denne typen atferdstrekk blir fremtredende (Mönks, et al., 2008).

Internasjonal forskning viser at ca 20 % av elevene som slutter på skolen er begavede barn (Rimm, 2008). Flere av disse ungdommene starter den negative spiralen med skolevegring som ofte henger sammen med emosjonell intensitet eller angst for å ikke prestere (Fonseca, 2010). Flertallet av de elevene som er skolevegrere har typiske personlighetstrekk som dårlig selvfølelse og selvtillit, er engstelige eller lider av angst, er sensitive for kritikk, blir overveldet av stress og er ekstra utsatt for depresjon (Thambirajah, et al., 2008). Denne karakteristikken samsvarer med mange av de samme egenskapene som begavede barn og unge med emosjonelle vansker har. Derfor kan skolevegring bli et problem for disse elevene, men ved godt samarbeid mellom foreldre og lærere kan en med enkle strategier takle problemet (Fonseca, 2010).

4.2.3. Rutiner for identifisering i skolen

Den norske skolen har som mål å være en inkluderende skole som godtar og aksepterer forskjellighet, det betyr at skolen skal være for alle og tilpasset opplæring skal ta hensyn til individuelle evner. Skolen må derfor se på de begavede elevene som et naturlig innslag og legge til rette for at de skal prestere og bli flinkest mulig. I følge en norsk studie utført av Kjell Skogen (2010) er ikke norsk skole en god plass å være og lære for begavede elever. Informantene bekrefter det som antydes i litteraturen om at det ikke er fokus på denne gruppen elever, og ved spørsmål om det finnes etablerte rutiner for å identifisere begavede barn og unge kan følgende sitater være dekkende for svarene informantene gav:

”Nei, ikke for å kartlegge spesifikt for begavede barn med emosjonelle vansker eller begavede barn generelt.”

”(...) noen spesielle ting som skolen legger opp til har vi ikke, kun generelt for alle.”

Alle informantene rapporterer altså om manglende rutiner for å identifisere begavede barn i skolen og det nevnes kun de tidligere omtalte kartleggingstestene som generelle rutiner. Det er skolelederne som har ansvar for målrettet og systematisk organisering, forvaltning og utvikling av kompetanseheving. For at begavede barn og unge skal få utnytte sitt potensial for læring er det nødvendig at skolene sørger for ekstra kompetanse i form av videre- eller etterutdanning og holdningsmessige utvikling for lærerne. Dette kan sette lærerne bedre i stand til å vurdere, forstå og tilrettelegge for begavede barn (Idsøe & Skogen, 2011).

Skolen kan oppfordre sine ansatte til et tett og godt skole-hjem samarbeid, da det kan øke og fremme engasjement i arbeidet med å hjelpe elevene både fra lærerne og foreldrenes side. Det er store fordeler med å ha et godt samarbeid med hjemmet og skolen kan ha mye igjen for å legge til rette for denne typen kommunikasjon (Idsøe & Skogen, 2011). Videre er det viktig å ha fokus på denne elevgruppen fra starten av skoleårene og legge opp til metoder og rutiner for identifisering og støtte til begavede barn og unge. Fleksibilitet og vilje til å skape kreative løsninger, er hensiktsmessig i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker, og bør være en del av planen til skolene (Fonseca, 2010). En informant rapporterer at de begavede elevene ikke har krav på ekstra ressurser og sier:

”(...) så det er kanskje ikke de første elevene du har behov for å gjøre noe for. Så de bli kanskje litt oversett i skolesystemet i forhold til faglige utfordringer.”

Men hvis skolene har planer og løsninger klar på forhånd i møte med de begavede barn og unge, vil det være lettere for lærere å ta tak i det når de møter utfordringen. På den måten kan en fremme motivasjon og engasjement, samtidig som en kan ta hensyn til elevenes egne opplevelser og synspunkt (Kyed, 2007). For å stimulere og støtte disse barna vil det være hensiktsmessig å legge til rette for differensiert undervisning i form av berikelse og akselerasjon, noe som forutsetter skoleledelse og lærere som er fleksible og motiverte til å gjennomføre tiltak utenom det vanlige (Mönks, et al., 2008).

4.3. Lærerens rolle, faglig og emosjonell støtte

Er undervisningen tilpasset kun den gjennomsnittlige eleven og de under, kan begavede elever miste oppmerksomhet og motivasjon, fordi opplæringen oppleves uinspirerende og kjedelig. Ofte utvikler disse elevene seg til å bli passive tilskuere, spesielt om de kan fagstoffet fra før. Konsekvensen kan bli at de ikke lærer seg å arbeide fokusert og hardt, men i stedet for blir likegyldige, slurvete og på sikt får atferdsvansker som fører til faglig tilkortkomning (Idsøe & Skogen, 2011). Vansker av emosjonell eller sosial karakter kan hemme læring og kan gi store konsekvenser for skoleprestasjoner. Hvis det er svikt på et av områdene intellektuelle evner, kreativitet, motivasjon, eller de sosiale områdene, familie, venner og skole, og elevens behov ikke blir møtt tilfredsstillende, kan dette være en indirekte grunn til at begavede barn utvikler emosjonelle problemer (Mönks, et al., 2008). Derfor er det viktig å ha en plan for tilrettelegging og støtte, både faglig og emosjonelt.

4.3.1. Tilrettelegging for begavede elever med emosjonelle vansker

Det kreves spesiell forståelse og målrettede intervensjon fra lærere når de har med begavede barn og unge å gjøre. Dette fordi disse barna trenger utfordring og motivasjon i form av tilpasset undervisning, slik at de får utvikle evner og interesser og får oppfølging etter faglig og emosjonelle behov. Gjennomgående ga informantene uttrykk for at det er viktig å utfordre og utvikle kunnskapen til de begavede elevene. Ved spørsmål om hvilken mulighet lærere har til å tilrettelegge for begavede elever med emosjonelle vansker viser disse sitatene eksempler på:

”(...) å utfordre elevene til å utvikle sine evner.”

”Gode elever kan bli bedre ved at man setter fingeren på hva som kunne blitt gjort annerledes.”

”(...) å oppfordre dem til å lære seg andre måter å formidle kunnskapen sin på.”

"(...) skaffe dem videregående pensum, men at de kanskje må jobbe med det selv."

Når en ser på det siste utsagnet, kan en trekke paralleller til en ganske normal holdning i norsk skole om at *flinke elever klarer seg selv*. Noe jeg kommer tilbake til under punkt 4.4., men i dette tilfellet kan man advare mot manglende adekvat tilrettelegging. Konsekvensene hvis begavede barn ikke får utnyttet sitt potensial kan i følge Mönks (2008) bli blant annet dårlig konsentrasjon og skolemotivasjon, lavt innlæringstempo, negativ selvoppfatning og selvbilde, dårlige studievaner og lite tilfredsstillende resultater. Disse konsekvensene kan bli alvorlige for begavede barn, da de ikke får tilfredsstilt sine spesielle opplæringsbehov. Dette vil bety at å tro at en gir elever ekstra utfordringer ved å skaffe dem mer avansert stoff, uten å følge opp med hjelp, støtte og tilbakemeldinger, blir feil. Elevene kan utvikle mistillit og miste motivasjon, og dermed bli tapere i skolen, istedenfor vinnere (Idsøe & Skogen, 2011).

En annen informant peker på hvor viktig det er med oppgaver som er utfordrende:

"(...) de får litt vanskelige oppgaver kanskje, vi er forsiktige med å gi dem mer mengde for det skal ikke være straff å være flink."

Her nevnes viktige elementer som er at elever ikke skal straffes for å ha ekstra evner ved å få flere oppgaver av samme slag og at det skal være lov å være flink. Begavede barn kan ifølge Mönks (2008) normalt ikke utstå gjentakelser. Mengdetrening på fagstoff som en elev allerede kan, oppfattes som straff heller enn utfordring. Begavede barn og unge må få utvikle seg i forhold til sine ferdigheter og anlegg, og et differensiert undervisningstilbud etter tempo og vanskelighetsgrad, bør være regelen og ikke unntaket. Dette kan sikre kontinuerlig læring, unngå kjedsomhet eller frustrasjon, og bidra til å utfordre og utvide interesse og evner (Idsøe & Skogen, 2011).

To informanter peker på at det først må tas tak i de emosjonelle vanskene for å finne ut hva som er årsaken til problemer og at man gjennom samtaler med eleven kan finne ut hvilke tilrettelegging som er best egnet:

"(...) at du griper fatt i og jobber med det emosjonelle,"

"(...) bevisstgjøring i forhold til hva som er problemet,"

"(...) samtaler er bra, da kan vi i forkant snakke litt om hvilke strategier en kan bruke om noe er vanskelig, det å være i forkant gir ekstra trygghet og forutsigbarhet."

Informantene er inne på noe viktig, for ved å ha samtaler kan lærer gi de begavede elevene litt ekstra oppmerksomhet og følge opp bedre i forhold til interesser, læringsstil, styrker og svakheter. Med god kommunikasjon kan de bedre forestille seg hvordan elevene har det og gi dem trygghet til å takle motgang (Idsøe & Skogen, 2011). De emosjonelle vanskene kan hindre begavede barn i å lære på skolen og det er derfor viktig at lærere har forståelse for egenskapene til disse spesielle elevene. Denne forståelsen gir et rammeverk for det videre arbeidet med å legge til rette for pedagogiske tiltak som hjelper eleven til å tilegne seg den kunnskap som trengs for å lykkes. Ved å forstå sine elever kan en lærer bedre veilede og om dirigere når ting blir vanskelig. Hvis lærer ikke har forståelse for de begavede elevenes intense følelser kan en reagere ved å straffe eller overse det som er vanskelig, reaksjoner som kan være mer til skade enn gagn (Fonseca, 2010).

Flere informanter mener at det hadde vært hensiktsmessig med gruppeinndeling på nivå, noe det vanligvis ikke er rom for i skolen, utenom ved spesielle prosjekter. Begavede barn og unge har et stort psykologisk behov for å møte intellektuelt jevnaldrende slik at de kan stimulere hverandre og få et mer utfordrende læringsmiljø. Det kan derfor være mulig å danne grupper ut ifra interesser, som for eksempel matematikk, og gi elevene tilrettelagt undervisning i det aktuelle området (Idsøe & Skogen, 2011). Denne typen fremmede tiltak kan være velegnet fordi de begavede da gis anledning til å engasjere seg skikkelig (Mönks, et al., 2008).

4.3.2. Relasjoner og støtte

Gode relasjoner kan være forebyggende for emosjonelle vansker og være avgjørende for læringsprosessen. En lærer-elev relasjon som fungerer godt kan hjelpe det begavede barnet til å utvikle, forstå og regulere egne emosjoner og atferd, samtidig som det kan gi inspirasjon og tro på seg selv. På den måten kan utholdenhet og motivasjonen bli større og dermed klarer elevene å takle stress og nederlagsfølelser på en annen måte (Pianta, 1999). På spørsmål om hvordan det legges til rette for gode relasjoner og støtte til begavede barn svarer samtlige informanter at de gir samme støtte til alle elevene sine:

”Jeg tror det blir mye slikt som du legger til rette for alle, du må få en relasjon til hver enkelt.”

”I ungdomsskole alderen har de jo behov for å bli sett og er litt sarte i forhold til kritikk og respons fra andre, så jeg tror ikke de får noe mindre oppbakking enn andre.”

Begavede barn er utsatt for mange risikofaktorer og en ekstra støttende relasjon til lærer kan fungere både forebyggende og reparerende for elevens utvikling, og kan være et viktig redskap for læring og kunnskapsheving. Pianta (1999) hevder at for elever som sliter med emosjonelle vansker, kan relasjonell støtte fra lærer få stor betydning, ved at eleven kan forandre utviklingen i en mer positiv retning og dermed hjelpe med selvregulering både sosialt, faglig og emosjonelt. Konsekvensene kan bli bedre prestasjoner og positiv tilpasning i skolen. Derfor kan det være smart å legge inn litt ekstra støtte og relasjonsbygging mellom lærer og elev når man har med begavede barn og unge å gjøre, slik at en kan unngå potensielle problemer i fremtiden.

Mange begavede barn møter lærere som overser dem, de rekker opp hånda men får ikke svare, de blir rett og slett neglisjert i fagene de er sterke i, fordi disse barna kan oppfattes av lærerne som bedrevitende og irriterende (Mönks, et al., 2008). Andre får prøvd tålmodigheten til det ytterste, fordi de alltid må vente. Problematiske relasjoner mellom lærer og elev kan påvirke barnets fungering i negativ retning både emosjonelt og læringsmessig. En av informantene satte fingeren på dette problemet ved å uttale:

"(...) du bruker ofte mye ressurser på de som lager mye støy og de som ikke får ting til. Kanskje du av og til må prioritere de flinke og begynne med de, istedenfor at du alltid skal ta de til slutt."

Normal praksis i et klasserom kan ofte bestå av at lærer gir hjelp og støtte til de elevene som ikke forstår eller ikke klarer og dermed, som informantene sier, nedprioritere den sterke eleven. Begavede barn kan ofte være utålmodige, men skal som alle andre lære seg å vente på tur. Men hvis den samme eleven viser hensyn og venter tilsynelatende tålmodig hver eneste time, kan dette bli et problem (Kyed, 2007). En lærer som har en god relasjon og som er bevisst det som skjer, vil ha mulighet til lettere forutse vanskeligheter og dermed gi tilpasset støtte til eleven. Og som informantene viser til, kan det være lurt å starte med de sterke elevene innimellom. En lærer som er sensitiv for elevenes behov, ønsker og meninger, er viktig, og en vil da også få mulighet til å få bedre kjennskap og forståelse for elevene (Pianta, 1999).

Flere av informantene var opptatt av at lærere skal vise at de bryr seg om elevene ved å ha en god dialog, være oppmerksom og gi tilbakemeldinger. De mener det er viktig for elevene å bli sett, gi dem trygghet og faste rammer. En av informantene ga uttrykk for at:

”(...) det er viktig at du ser dem og at du viser dem at du bryr deg og at du er klar over at de er flinke, at du verdsetter dem (...)”

I følge Doll, Zucker & Brehm (2004) rapporterer elever at lærere som bryr seg er de som snakker med dem, hører på bekymringer, hjelper dem med skolearbeid og kommuniserer rettferdighet. Emosjonell støtte fra lærer kan ha innvirkning på elevenes innsatsnivå, læringsengasjement og konsentrasjon, samtidig som det kan påvirker motivasjon for faglig suksess og mindre emosjonelle vansker (Bru, 2011). Elever som føler seg verdsatt av sine lærere, tar de verdier og mål som lærerne har for dem, mer alvorlig. Å lære er mer viktig for elevene når deres læring er viktig for en lærer de bryr seg om, og de vil arbeide overraskende hardt når de føler at læreren stoler på dem (Doll, et al., 2004). Det å verdsette og anerkjenne begavede elever som er forskjellige fra jevnaldrende med sine avanserte evner, høyere hastighet for læring og sin innsiktsfulle kvalitative tenkning, er viktig for holdningene i skolen og for å unngå uheldig elitisme tenkning. Skolen må verdsette forskjellighet og se på begavede som et naturlig innslag i skolen (Idsøe & Skogen, 2011).

Emosjonell støtte fremmer motivasjon og da oppleves skolearbeidet mer meningsfylt. Videre er det viktig å ha et trygt, tydelig og stimulerende læringsmiljø som er en viktig faktor for å fremme trivsel og forebygge vansker av faglig- eller emosjonell karakter (Midthassel, et al., 2011). I følge forskning kan det se ut som lærerstøtten avtar etter hvert som en kommer høyere opp i klassetrinn, i tillegg til at elever med høye prestasjoner rapporterer mindre lærerstøtte enn elever med dårligere prestasjoner (Cosmovici, et al., 2009). Emosjonelle og faglige vansker kan for begavede barn ofte knyttes til skolekontekst og er derfor viktig å være observant på.

4.3.3. Metoder i skolen rettet mot begavede elever

Skolens viktigste oppgave er å tilrettelegge for et best mulig læringsmiljø og faglig mestring. Ifølge § 1-3 i Opplæringsloven understrekes det at skoleeier har plikt til å tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger og nivå. Alle elever skal få oppgaver som utfordrer og gir mulighet til mestring, læring og utvikling. Videre har de elevene som ikke har utbytte av ordinær undervisning krav på spesialundervisning i følge § 5 i Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998). Begavede barn og unge som har behov for tilpasset undervisning, tilrettelegging eller spesialundervisning, får sjelden dette i følge forskning (Idsøe & Skogen, 2011). Ved spørsmål om det finnes metoder/rutiner for å jobbe med begavede barn i skolen, bekrefter informantene dette med følgende utsagn:

”Skolen har ikke spesielle tiltak for begava barn, men det er heller ikke mange av dem så det er ikke sikkert at det er særlig behov for det.”

”Nei, det tror jeg er mangelfullt, siden de for det første ikke har blitt kartlagt og identifisert rutinemessig, tror ikke at det har vært nok belyst, så jeg tror det er veldig manglende rutiner.”

Forskning tyder på at skoleledere og lærere mangler evnen og til en viss grad vilje til å tilrettelegge tilpasset opplæring for begavede barn og unge (Hagenes, 2009). For å oppnå en kontinuerlig forbedring av skolens tilrettelegging er det utfordrende, men nødvendig at skolelederne legger opp strategier der lærerne får individuell frihet. Samtidig bør det arbeides med holdningsendring i de tilfellene der skolens ansatte ser på begavede barn som elever som klarer seg selv og at tilrettelegging for disse elevene er uønsket elitisme. Slike holdninger kan føre til mangelfull og halvhjertet tilrettelegging, og konsekvensene for elevene kan være stigmatisering og neglisjering (Idsøe & Skogen, 2011).

I 2008 åpnet regjeringen opp for at spesielt flinke ungdomsskoleelever kunne følge undervisningen på videregående skole nivå i fagene engelsk, fremmedspråk, matematikk, naturfag og samfunnsfag, noe som i liten grad blir benyttet av kommunene (Opplæringsloven, 1998). Kun en informant nevnte dette, men påpekte at ressurser og praktiske hindringer kunne være grunn til at dette ikke blir benyttet for spesielt ungdomsskoler som ligger langt borte fra videregående skole. En kan stille spørsmålsteget om det er vilje i skolesystemet for å tilby begavede elever dette tilbudet. Her vil det uansett være opp til skoleleder å legge til rette for at et slikt tilbud skal kunne benyttes.

4.3.4. Hva kunne vært aktuelt for å utfordre, fremme og heve kompetansen til begavede elever?

Det er en stor oppgave å skulle møte det enkelte barns forutsetninger og behov, og gjennomsnittet blir ofte brukt som tilpasningsnorm. En kan ikke forvente at begavede barn og unge skal tilpasse seg gjennomsnittet på bekostning av egen utvikling. Derfor er det viktig at alle elever utvikler seg, enten de er mindre begavet eller høyt begavet, i overensstemmelse med egne forutsetninger og anlegg. Regelen bør derfor være at undervisningen differensieres etter tempo og vanskelighetsgrad (Mönks, et al., 2008). Samtlige informanter jeg intervjuet, foreslo berikende tiltak i forskjellige former:

”(...) du kan kjøre kurs for eksempel, som er mer utfordrende enn den generelle undervisningen.”

”(...) første ledd at de får jobbe på det vanskeligste nivået i pensum, pluss at du kan hente inn bøker og læreverk som er videre pensum.”

”(...) lage oppgaver som er såpass åpne at en kan svare på forskjellig nivå.”

”(...) å la dem jobbe med forskjellige prosjekter, der noen er gruppeledere (...)

Ved å tilby berikende tiltak kan en fokusere mer på elevenes sterke sider og deres interesser. Det kan gjennomføres på mange forskjellige måter, men bør ha en utvidende og utdypende effekt på den normale undervisningen. Det kan være i form av ekstra valgfag, prosjektoppgaver, arbeidsfellesskap, samarbeid med annen næring og undervisningstilbud på fritiden (Mönks, et al., 2008). Denne typen strategi er både rettet mot kognitiv-, sosial- og emosjonell utvikling, og er positiv for elevenes motivasjon og interesse for læring (Idsøe & Skogen, 2011).

Flere av informantene mente at begavede elever kan benytte sine evner til å berike de andre elevene. Følgende sitater er dekkende for svarene informantene ga:

”Utfordringer? Kanskje gitt dem utfordring ved å forklare andre hvorfor, bruke de, det handler ikke bare om å bruke kunnskapen, men om å formidle kunnskapen.”

”(...) når de flinke har forstått en ting så kan de forklare det til de som er litt mindre flinke til. Være en slags ressurs, da tenker jeg at vi kanskje utnytter dem litt, men jeg tenker at det lærer de mye av.”

Aktiviteter som helt feilaktig blir oppfattet som begavelsesfremmende er å sette begavede elever til å hjelpe klassekamerater. Hvis det begavede barnet søker utfordringer og ikke opplever egen gevinst ved å yte hjelp, kan dette være skadelig. Denne formen for stimulering kan selvfølgelig benyttes i visse tilfeller, til bestemte tider og på noen områder (Mönks, et al., 2008). Men det skal være gjennomtenkt og gevinsten både til den svake og sterke eleven bør vurderes i forkant.

Det er viktig å være klar over at begavede elever kan prestere dårlig i fag de burde gjort det godt i. Grunnene til det kan være flere, en av dem er når elever opplever at de kaster bort tid i skolen fordi de forstår pensum raskere og blir fort ferdig med oppgaver. En annen årsak er

den selvopplevde forskjelligheten mellom dem og deres jevnaldrende. Kamerater oppfatter dem som rare og irriterende, og reagerer på at de begavede elevene blir frustrerte og utålmodige i undervisningssammenheng. Dette kan føre til at de begavede elevene blir late, passive eller underyttere, og de kan utvikle dårlige arbeidsvaner og innlæringsstrategier (Nissen, et al., 2011). En av informantene påpeker viktigheten av å imøtekomme elevenes behov for utfordringer slik:

”(...) at de kommer sammen med andre, like barn leker best. Det viktigste synes jeg er at folk får utfordringer på det nivået de er, og jeg ser ingen betenkeligheter med å ikke følge den naturlige klasseprogresjone eller nivåprogresjonen som er lagt i læreplanverket.”

For å møte begavede elevers behov for faglige utfordringer og dermed også forebygge emosjonelle vansker, anbefales det å utvikle praksis på daglig basis der en tar hensyn til differensiering som omfatter faglige utfordringer ved å opprette faggrupper for en periode eller i visse timer.

Flere av informantene foreslo variasjon og fleksibilitet i undervisningen der elevenes interesse er i fokus:

”Kanskje de kan fordype seg i noe som de er med på å bestemme selv.”

”(...) en må variere undervisningen.”

Mange begavede elever kan så mye innenfor spesielle emner at den vanlige undervisningen ikke gir dem læring, da er det viktig å kunne være fleksibel i differensieringen av disse elevene. Her kan det være aktuelt å øke tempoet, slik at eleven kommer gjennom pensum raskt og fortsette med fordypning og komplekse oppgaver. Videre er det et alternativ å la dem jobbe med andre emner etter eget ønske, noe som oppleves sterkt tilfredsstillende for eleven og som opprettholder interesse for skolearbeidet (Kyed & Baltzer, 2005).

Som nevnt i teorikapitlet henger begrepene berikelse og akselerasjon tett sammen, da berikelse inneholder akselererende tiltak og akselerasjon inneholder berikelse. Informantene har vært inne på berikende tilrettelegging som å gi elever som har behov for det pensum som ligger utenfor det ordinære, men ingen av informantene var inne på akselerasjonsbegrepet knyttet til å øke tempoet bevisst eller hoppe over klassetrinn. Mönks (2008) hevder at denne type tiltak ofte møter stor motstand, fordi begavede barn ikke er tilstrekkelig modne og

dermed bør være sammen med jevnaldrende. Begavede barn og unge søker ofte venner som er eldre fordi de har behov for interaksjoner med andre på samme utviklingstrinn som dem selv. Dette hevder han spiller inn på de sosiale og emosjonelle behovene, så vel som de intellektuelle, og er viktig for å få en sunn, mental utvikling. Elever som får tilbud om akselerasjon, føler seg ofte tilfredsstillende faglig utfordret og sosialt akseptert. Samtidig som de unngår kjedsomhet som følger med det å følge en læreplan som ikke tar hensyn til deres forutsetninger (Idsøe & Skogen, 2011).

4.4. Kan skolen bli bedre?

Alle skoler og lærere kan bli bedre på de fleste områder og fordi det har vært lite fokus på begavede barn og spesielt de med emosjonelle vansker, er det vel riktig å si at alle skoler kan bli bedre på dette området. Litteraturen indikerer at det hersker en viss motvilje mot å tilrettelegge for begavede barn og unge, og forskning viser at konsekvensene for mange barn og unge er at de utsettes for belastninger med alvorlig mistriksel og emosjonelle problemer, og de mister muligheten til å utnytte sitt potensial for læring (Idsøe & Skogen, 2011). Derfor er det viktig at skolen og lærer blir oppmerksomme på behov for kontinuerlig forbedring og tilpasset opplæring for *alle*.

4.4.1. Kan skolen og lærer gjøre noe annerledes?

Begavede barn har de samme behovene som andre barn og det er like viktig for dem å bli sett i skolen, få tilbakemeldinger på prestasjonene sine og få støtte på eget nivå i læringsprosessen. For disse barna kan manglende hjelp, støtte eller negative holdninger fra skole og lærere, få store konsekvenser, spesielt i forhold til skolemotivasjonen. Derfor bør skolen og lærere tilegne seg kunnskap om denne typen barn slik at de står sterkere rustet i møte med dem, for å fokusere på elevenes forutsetninger og bidra til læring og utvikling (Idsøe & Skogen, 2011). Ved spørsmål om lærerne kunne gjøre noe annerledes i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker, var hovedtendensen på svarene at samtlige informanter pekte på mer fokus på de emosjonelle vanskene. Det kan være et smart trekk, da forskning viser at begavede barn kan utvikle emosjonelle vansker på grunn av skolerelaterte problemer og relasjonsproblemer mellom lærer-elev (Mönks, et al., 2008; Porter, 1999). En av informantene svarte:

”Ville vel gjerne brukt mer tid på den emosjonelle biten, begavelsen har de jo, og jeg tror ikke det er der problemet ligger.”

Det kan tyde på at informantene har en felles forståelse av at begavede barn ikke har særlig problemer med emosjonelle vansker og at det kun i spesielle tilfeller kommer til syne. Emosjonell velvære hos begavede barn er sterkt knyttet til deres intellektuelle evner (Distin, 2006). Og som nevnt tidligere er det uenighet knyttet til hvor stort problemet er, men forskning viser at det i hvert fall gjelder 20–25 % av de begavede barna (Kyed, 2007). Det vil derfor være viktig at skolen og lærere er klar over at begavede barn har en ekstra risikofaktor for å utvikle emosjonelle vansker, og årsakene kan i mange tilfeller knyttes til at deres behov ikke blir forstått, oppdaget eller møtt på en tilfredsstillende måte (Porter, 1999). En informant hadde derfor et poeng med dette utsagnet:

”Kanskje vi må være ekstra observante på de flinke fordi de er flinke til å skjule seg, de er flinke til å forsvinne i en krok og gjemme seg, slik at vi ikke sender dem videre, og så har vi kanskje litt for lett å tenke at de er jo så flinke de klarer seg jo alikevel.”

Begavede barn har ikke tidligere i norsk og europeisk skolehistorie vært gjenstand for mye oppmerksomhet. På bakgrunn av lite fokus kan det ha utviklet seg en oppfatning av at *disse elevene klarer seg selv* på grunn av sine gode evner og allerede tidlig kom holdninger om at disse elevenes spesielle behov ikke angår samfunnet (Idsøe & Skogen, 2011). Alle informantene var samkjørte i at det råder en holdning til at de *flinke elevene klarer seg uansett*:

”(…) rent personlig tror jeg tankene rundt det er at de beste greier seg uansett.”

”(…) av og til er det sånn, at hvis de klarer seg selv, kan du lett overse dem.”

Dette samsvarer med tidligere forskning og litteraturen som bekrefter at det er en misforstått holdning blant skoleledere og lærere. Tove Hagenes (2009) peker på at årsakene til blant annet underyting kan komme av en *vil ikke* faktor blant lærere og skole, som er forhold knyttet mot holdninger om at *de flinke klarer seg selv*. Det som ligger bak slike holdninger kan være frykt for ekstra tiltak eller at tiltakene skal føre til individualisme og egoisme. I følge Idsøe & Skogen (2011) tror gruppen som motsetter seg hjelp til begavede barn i skolen, at *disse elevene klarer seg best selv*. Begrunnelsene for det kan være flere, som for eksempel, unngåelse av oppgaver en ikke mestrer eller finne en ideologisk begrunnelse for å slippe å gjøre noe man ikke føler seg kvalifisert til. Ved å heve kompetansen og kunnskap i det pedagogiske personellet, kan en arbeide med å endre den holdningsmessige siden, og dermed gi alle elever den støtte og undervisning de har krav på.

Det er behov for at skolen og skoleledere engasjerer seg og har strategier som kan være til hjelp ved problemstillinger knyttet til begavede barn med emosjonelle vansker og begavede barn generelt (Kyed & Baltzer, 2005). Det kan være vanskelig å heve kompetansen rundt temaet for alle lærere samtidig, men det kan avhjelpest ved at en lærer fungerer som ressurslærer, og på den måten kan en gi råd og hjelp til de som trenger det og etter hvert øke kompetansen på den enkelte skole ved å holde foredrag og kurs. Et nettverk der en kan diskutere erfaringer og utveksle og utvikle materiale, er nødvendig for å gi lærere mulighet til å takle oppgaven. Det var ingen av informantene som kom inn på at de kan øke kompetansen sin, men flere nevnte at det er behov for å identifisere begavede barna med emosjonelle vansker ved spørsmål om skolen kan gjøre noe annerledes:

”Ja, det første må være å være obs på denne problemstillingen og obs på disse elevene.”

”Vi kunne vært flinkere til å se dem tidlig og ikke minst i forhold til det emosjonelle, når de er mindre og, å gjøre dem trygge på seg selv fra de er små av.”

Som tidligere nevnt er det i følge forskning viktig at lærere kjenner til begavede barns behov, både de faglige, sosiale og emosjonelle. I Norge er det få tradisjoner for å identifisere barn og unge som er spesielt begavet, men skolen og lærere kan tidlig legge til rette for at veiledningssamtaler, som skal utføres med hver enkel elev flere ganger i året, blant annet omhandler spørsmål om motivasjon og interesser (Idsøe & Skogen, 2011). Begavede barn har ofte en ekstrem interesse innenfor et emne og det kan være en sterk indikasjon på begavelse og bør benyttes i indentifikasjonsprosessen. Samtidig er det viktig å være i tett dialog med foreldre og andre lærere for å innhente mest mulig informasjon om elevene. Å kombinere dette med material beregnet for systematisk identifisering innenfor det pedagogiske området, vil hjelpe skolen til å identifisere begavede barn og gi forslag til pedagogiske tiltak (Kyed & Baltzer, 2005).

I følge Mönks (2008) flerfaktormodell har jeg tidligere påpekt at et godt samspill mellom de seks faktorene, intellektuelle evner, motivasjon, kreativitet, familie, skole og vennekrets, er avgjørende for en god utvikling av høyt begavelse, og kan resultere i bemerkelsesverdige handlinger eller usedvanlige prestasjoner. Samtidig kan misforhold i et område hemme eller stagnere en optimal utvikling. Derfor kan likhetsprinsippet som ofte benyttes i skolen være til skade for begavede elever. Skolen må derfor læres opp til å betrakte eleven i sin helhet, der det tas hensyn til mentale behov og sosiale relasjoner, før det utvikles støttende tiltak. Ved å

finne frem til hvor de forstyrrende faktorene ligger, vil det være lettere å utforme et støtteprogram som hjelper.

4.4.2. Gir skolen nok oppfølging og utfordring til begavede barn med emosjonelle vansker?

Det er indikasjoner på at begavede barn og unge ikke får de nødvendige utfordringene og den støtte og hjelp de har behov for i skolen. Et klasseromsklima der det er forventninger om å yte sitt beste er avgjørende for begavede elever og det skal stilles spesifikke krav og gis relevant hjelp til denne gruppen også (Idsøe & Skogen, 2011). Det er helt avgjørende om det er en skoleleder eller lærer på skolen som har kunnskap om begavede barn og som kan være med å gjøre den store forskjellen. Elever lærer best når de er interesserte og involverte, og når de har en lærer de stoler på, har undervisningen større betydning for dem (Nissen, et al., 2011).

Hovedtendensen hos informantene var at de ikke trodde at begavede elever får nok utfordring og oppfølging i skolen, noe sitatene under viser:

”Nei, det tror jeg absolutt ikke. Jeg tror at de, norsk skole har tradisjon for å tenke likhet, lik rett til utdanning basert på nesten like forutsetninger (...)”

”Nei, jeg tror egentlig ikke det. Det er vel litt forsømte. Vi er gode på midtsjikte og så er det vanskelig med de aller flinkeste og kanskje de aller svakeste.”

Realiteten er at lærerne selv blir sviktet i et skolesystem som har tillatt at det er viktige hull i opplæringen som ikke blir tettet igjen med kompetanseheving (Distin, 2006). Dermed vil skolene slite med å inkludere elever med gode intelligente forutsetninger, da den tilpassede opplæringen ikke er tilfredsstillende. Men en av informantene var uenig med de andre informantene og mente at skolen leverer i forhold til alle elever og sa:

”Jeg tror at de begavede elevene får tilpasning ut ifra nivå og står ganske sterkt i skolen, jeg tror at skolen gjør en god jobb med alle elever også de sterkeste.”

Skolen, sammen med hjemmet, spiller i følge forskning en avgjørende rolle for læringsutbytte til alle elever, og innenfor skolen er den viktigste enkeltfaktoren lærerne (Idsøe & Skogen, 2011). De fleste lærere bryr seg om sine elever, ser dem og aksepterer dem. På det grunnlaget kan en si at noen skoler og lærere lykkes på noen områder med håndtering av begavede elever. Samtidig kan en spørre seg om det like gjerne kan være neglisjering, manglende forståelse og avvising av et problem. Eller på grunn av manglende kompetanse innenfor emnet kan skolene og lærerne være uvitne om problemet, dets konsekvenser og behovet for å

øke kunnskapen, og dermed ha dårlige forutsetninger for å legge til rette for en bedre skolehverdag for de begavede barna med emosjonelle vansker.

5.0. Konklusjon

Formål med studien var å bidra med forskning som kan sette fokus på hvor viktig det er at lærere må få mer kunnskap og strategier for å forstå og gi støtte til begavede barn og unge med emosjonelle vansker. Problemstillingen er: *Hvordan er lærernes rolle i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker?* og forskning viser at lærerens rolle er veldig viktig for begavedes barn utvikling og ivaretagelse. Derfor bør lærere få mulighet til økt kompetanse for identifisering og kunnskap om hva som kan ligge bak problemene de har, for videre å tilrettelegge for hensiktsmessig undervisning.

Studien indikerer at skolene og lærere er for dårlig forberedt i å gi begavede barn den oppfølging og utfordring de har krav på. Det er manglende rutiner for identifisering, de kjenner for dårlig til karakteristiske trekk ved begavede barn og en kan konstantere at lærerne ikke har nok kunnskap og kompetanse til å tilrettelegge læringsmiljøet for begavede barn med emosjonelle vansker. Dess mer kunnskap lærere får om begavede barn og unge, dess mer sannsynlig er det at de fanger dem opp i klasserommet. De vil fange opp muligheten for at elever er begavede, også hos de elevene som oppnår dårlige resultater. Samtidig vil de vite hvordan de kan tilrettelegge undervisningen uten å forstyrre undervisningen for resten av klassen (Rowlands, 1974). På grunnlag av dette er det viktig å identifisere begavede barn tidlig, slik at en kan tilrettelegge for et stimulerende miljø, der en tilbyr utfordrende og krevende lærestoff.

Det er helt klart behov for kompetanseheving, da denne oppgaven bekrefter det som teorien viser at det er lite kunnskap og bevissthet rundt emnet blant lærere. Med tanke på konsekvensene av for dårlig kompetanse, tilrettelegging og støtte, og de ekstra problemene dette medfører for samfunnet, i tillegg til at vi mister viktige ressurspersoner, bør dette være et alarmsignal til systemet. Det er helt klart et behov for å rette søkelyset mot den begavede delen av elevene i norsk skole, og ikke bare de som ligger under gjennomsnittet. Den daglige, pedagogiske praksisen kan ikke vente på en empirisk underbygging av behov og inspirasjon. Arbeid med talentutviklende undervisning og berikende aktiviteter vil komme alle elever til gode og er derfor et viktig element i utviklingen i dagens skole (Idsøe & Skogen, 2011). For å lettere gjenkjenne begavede barn og unge når man møter dem, bør det være et mål for skolene å gi lærere mulighet til å få mer informasjon og kunnskap.

Litteraturen og tidligere forskning viser hvor viktig lærerens rolle er i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker, både faglig og emosjonelle støtte og utvikling. Men ut ifra

empirien kan det tyde på at lærerne ikke er klar over hvor viktig rolle de har i forhold til begavede barn. Det er manglende bevissthet rundt behovene til de begavede elevene og selv de beste lærerne kommer til kort, når de ikke har fått opplæring innenfor området. Dessverre er det slik at hvis begavede barn og unge ikke mottar den emosjonelle forståelsen og de faglige utfordringene de trenger, kan den dårlige undervisningen bli katastrofal. De kan totalt miste motivasjon og troen på seg selv, eller kjedsomhet og frustrasjon kan føre til forstyrrende oppførsel, underkyting, skolevegring, tilbaketrukkethet og depresjon (Distin, 2006).

Lærerne er flinke til å se sine elever og gi dem sosial og emosjonell støtte når det trengs, men når kunnskap og kompetanse om begavede barn er fraværende, sier det seg selv at de ikke klarer å identifisere begavede elever som sliter og dermed ikke kan gi dem den forståelsen og oppmerksomheten de har behov for. Lærerne er av den oppfatningen at disse barna trenger samme støtte som alle andre elever og kan knyttes opp mot at det fremdeles er vedvarende holdninger til at *disse elevene klarer seg selv*. I Norge er det få lærere som er i stand til å identifisere begavede barn, og fagfolk og politikere ser ikke behovet for økt kompetanse innen feltet. Dette kan komme av misforståelsen av at begavede barn *klar seg selv* og at støtte og hjelp til disse elevene er uheldig elitisme og motvirker sosial utjevning (Skogen & Idsøe, 2011). Denne myten må avskaffes og derfor kreves mer kunnskap, fokus og forskning innen dette temaet. Begavede barn har en ekstra risikofaktor for å utvikle emosjonelle vansker noe som kan komme av at behovene dere ikke blir forstått, oppdaget eller møtt tilfredsstillende, og at årsakene blir ignorert i systemet (Fonseca, 2010; Porter, 1999). På bakgrunn av dette er det viktig å sette fokus på læreres oppfatning, holdninger og utført støtte til disse barna, slik at vi kan gi alle parter en bedre og lettere skolehverdag. Samtidig må en poengtere at ved bedre rutiner for identifisering av begavede barn med emosjonelle vansker ville det lettet arbeidet med å legge til rette, gi hjelp og støtte disse barna har behov for.

Denne studien har betydning fordi det er lite forskning generelt rundt temaet begavede barn og unge i Norge og fordi Norge er et av få land i Europa som ikke gjør særlig mye i forhold til begavede barn. Behovet for mer kunnskap og kompetanse er nødvendig for å kunne gi denne gruppen en sjanse til å utvikle seg ut ifra deres forutsetninger og gi dem støtten de trenger sosialt og emosjonelt. Det er viktig med denne typen oppgave fordi bevisstgjøring rundt emnet og dens konsekvenser er viktig. Bli oppfølging av denne typen barn neglisjert, kan det resultere i store vansker for barnet, skolemiljøet og skolen, ved at elevene blir et problem for skolen på grunn av atferdsproblemer eller som skoletapere, og dermed må samfunnet på sikt betale dyrt i form av tapt tid, kunnskap og ressurs.

5.1. Metodiske betraktninger

Mange valg må tas for å gjennomføre en studie, spesielt i forhold til den metodiske tilnærmingen. Masteroppgavens rammer setter noen forutsetninger og er med å styre noen av valgene, mens andre valg har forankring i teori. Kvalitativ metode egner seg til å få en fortolkende tilnærming og innblikk i handlinger og meningsdimensjonen. Ved å få et innblikk i menneskers mening bak handlinger, må forskeren delta i samfunnet, snakke med mennesker og tolke det som blir sagt. For å besvare problemstillingen i denne oppgaven var det mest hensiktsmessig å velge kvalitativ metode fordi det baserer seg på fleksibilitet og åpenhet, samtidig som en mastergradsstudie har begrensninger i form av omfang, økonomi og gitt tidsramme.

Om en kjenner miljøet man forsker i eller ikke, kan være en begrensning. Hvis en er godt kjent med miljøet som studeres kan en overse nyanser som ikke stemmer med egne erfaringer. På den andre siden, hvis en ikke kjenner miljøet, kan det være vanskelig for en forsker å forstå informantens verden og budskap. Med min bakgrunn har jeg litt kjennskap til læreres verden både som nyutdannet lærer og som foreldre til barn som har vært i skolen i mange år. Samtidig kan jeg ikke påstå at jeg fullt ut kjenner hvordan det oppleves å undervise elever med forskjellig bakgrunn og forutsetninger, og har dermed underveis tilegnet meg en forståelse av hvordan informantene opplever situasjonen (Thagaard, 2009).

Denne studien kan gi innsikt som kan være med å sette begavede barn generelt i fokus og på den måten gjøre hverdagen deres i skolen lettere på grunn av forbedret kunnskap. Og ved å ha en bevisstgjørende tilnærming med forståelse og bedre kunnskap som mål, kan oppgaven gi støtte til begavede barn som er i den aktuelle situasjonen, samtidig som den kan være informativ for lærere i skolen. Tolkningen av informantenes uttalelser og forståelse av emnet, er preget av forskerens faglige bakgrunn, og informanten og forskers perspektiv blir dermed annerledes. Det som strukturer analysen og dataene er forskerens faglige perspektiv, fordi det er viktig å få forskerens egen tolkning inn i materialet. Dermed kan tolkningen bære preg av en allerede fortolkende virkelighet (Thagaard, 2009). Det har dermed vært viktig å skjule informantens identitet for å unngå gjenkjennelse, slik at forskers forståelse ikke oppleves som problematisk for informanten, i tilfeller der forståelse og perspektivene avviker.

Som nevnt er det tidsmessige hensyn å ta når en skriver en masteroppgave, og på grunn av det og oppgavens omfang, ble det valgt en kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju som er basert på en intervjuguide. På bakgrunn av et lite utvalg kan denne studien ikke

generaliseres, en kan kun vise til overførbarhet og resultater basert på det som skjer akkurat nå. En kan ikke se bort fra at informantene hadde mer informasjon og kunnskap om begavede barn og unge med emosjonelle vansker enn det resultatene viste, men studien kan kun forholde seg til det som har kommet frem av resultater i denne omgang. Hadde utvalget vært større og fra flere ulike områder kunne resultatene blitt annerledes. Hadde det blitt valgt en kvantitativ tilnærming med spørreskjema, kunne studien gitt en skikkelig konklusjon på grunnlag av utvalgsstørrelsen.

5.2. Videre forskning

Denne studien skisserer noen sammenhenger, samtidig som den har stimulert til nye spørsmål som kan være utgangspunkt for videre forskning innenfor temaet. Dette er typisk da forskning genererer ny forskning i de fleste tilfeller. I Norge er det som nevnt, svært lite forskning på feltet begavede barn og unge, så det er vel på sin plass å oppfordre til forskning på alle områder innenfor feltet, og i denne sammenheng vil kun noen få, utvalgte forslag bli nevnt. Som antydning over kunne det vært spennende og interessant å få gjennomført den samme studien med en kvantitativ tilnærming. Dermed kunne man gått mer i dybden, fått et bredere utgangspunkt for temaet, å sjekke mønster og variasjon i de forskjellige fylkene og kommunene. Forskere bør også bruke andre typer metoder for eksempel Q studier for å forske på dette temaet, for å få tak i virkeligheten om kompetansen om begavede barn og undersøke om fagfolk, for eksempel i PPT, er i stand til å identifisere og gi gode råd, slik at en får formidlet informasjon videre til de rette instansene for å hjelpe disse barna.

Videre ville det være ønskelig med forskning på politikernes holdning til begavede barn i skolen for å se hvilken holdning og kunnskap de sitter med og finne ut om det er interesse for å styrke fokuset på området. Et annet område det hadde vært spennende å forske på er hvordan kompetansen er blant skoleeiere og skoleledere. For å få gjennomført kontinuerlig forbedring, utvikling og kompetanseheving for lærerne og skolen generelt, har politikere og skoleledere et særlig ansvar i å foreta prioriteringer, tenke helhet og ha langsiktige planer som er hensiktsmessige. Begavede barn blir ofte ikke aksepterte på grunn av sine evner og skiller seg dermed ut, og er derfor ekstra utsatt for mobbing. Konsekvenser av mobbing kan bli emosjonelle vansker (Idsøe & Idsøe, 2011) og det vil derfor være viktig å få et overblikk i hvilken grad begavede barn blir mobbet, i form av studier rettet direkte på dette området.

Det kunne også vært interessant å se på hvor mange begavede barn som får diagnoser som Asberger, ADHD og atferdsforstyrrelser eller hvor mange av disse elevene som feilaktig har

fått en slik diagnose. Mange begavede barn fremviser ikke veldig gode prestasjoner faglig, noen er fenomenale i matematikk, men kan ikke lese, andre har musikalske talenter utenom det vanlige, uten å gjøre det så bra på skolen. Samtidig har begavede barn så vidt forskjellige personlighetsegenskaper og disse kommer til uttrykk på mange ulike måter som kan forveksles med symptomer på andre problemer, noe fagfolk bør bli mer observant på.

Det viktigste som bør forskes på innenfor emnet begavede barn, er etter min mening hvordan barna selv opplever at de blir ivaretatt i skolen. Hvordan er deres skolehverdag? Hva skulle de ønsket var annerledes? Foreldre, lærere og andre kan mene og tro at de er på rett sport i forhold til tilrettelegging, tilpasset undervisning og personlig støtte. Men det vil være avgjørende hvordan de unge selv oppfatter deres virkelighet. Innspill fra de personene det gjelder, vil være viktig i det videre arbeidet med å rette fokuset på begavede barn og unge og deres forbedrede skolehverdag.

6.0. Referanser

- Aarø, L. E., Haugland, S., Hetland, J., Torsheim, T., Samdal, O., & Wold, B. (2001). Psychological and somatic complaints among adolescents. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, *121*(25), 2923-2927.
- Aasen, P., & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, *42*(1), 5-15.
- Betts, G., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, *32*(2), 248-253
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforl.
- Callahan, C. M. (2009). Intelligence and giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (s. 159-175): Springer Netherlands.
- Cosmovici, E. M., Idsoe, T., Bru, E., & Munthe, E. (2009). Perceptions of learning environment and on-task orientation among pupils with different achievement levels. A study conducted among Norwegian secondary-school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *53*(4), 379-396.
- Costello, E., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., & Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, *60*(8), 837-844.
- Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth*. New York: Longman Publishing Group.

- Distin, K. (2006). *Gifted children: a guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Folkehelseinstituttet. (2008). *Forekomst av psykiske plager og lidelser*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Lastet ned den 20/11-2011 fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainArea_5661&MainArea_5661=5631:0:15,2667:1:0:0:::0:0
- Fonseca, C. (2010). *Emotional Intensity in Gifted Students: Helping Kids Cope With Explosive Feelings*. Waco, Texas: Prufrock Press Inc.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. P. D. Neihart, S. P. D. Reis, N. P. D. Robinson & S. P. D. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (s. 19-29). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Hagenes, T. (2009). *Begavede barn i norsk grunnskole: hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen?* , T. Hagenes, Oslo.
- Heath, W. J. (1997). What Are the most Effective Characteristics of Theacher of the Gifted? N/A.
- Hyatt, L. A., & Cross, T. L. (2009). Understanding Suicidal Behavior of Gifted Students: Theory, Factors, and Cultural Expectations In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook on Giftedness* (s. 537-556): Springer Netherlands.
- Idsøe, T., & Idsøe, E. C. (2011). Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes? *Sosiale og emosjonelle*

- vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 98-112). Oslo: Universitetsforl.
- Idsøe, E.C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jackson, P.S., & Peterson, J. (2003). Depressive Disorder in Highly Gifted Adolescents., *The journal of Secondary Education*, 14(3), 175-186. Waco, Texas: Prufrock Press
- Jackson, P. S., Moyle, V. F., & Piechowski, M. M. (2009). Emotional life and psychoterapy of the gifted on light of Dabrowski`s theory. *International Handbook on Giftedness*. (s. 437-466): Springer Netherland.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kyed, O. (2007). *De intelligente børn*. København: Aschehoug Dansk Forlag.
- Kyed, O., & Baltzer, K. (2005). *Undervisning af elever med særlige forudsætninger*. Vejle: Kroghs Forl.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. [Oslo]: Unipub.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforl.
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. H., Jahr, M.-C., & Ystenes, M. (2008). *Begavede barn: en veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt.

- National Association for Gifted Children. (2008). *What is Giftedness?* Washington: National Association for Gifted Children. Lastet ned den 2/5-2012 fra <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574>
- Neihart, M. P. D., Reis, S. P. D., Robinson, N. P. D., & Moon, S. P. D. (2002). *Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* Washington: Prufrock Press, Inc.
- Nissen, P., Kyed, O., & Baltzer, K. (2011). *Talent i skolen: identifikasjon, undervisning og utvikling*. Frederikshavn: Dafolo.
- O'Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted. In M. P. D. Neihart, S. P. D. Reis, N. P. D. Robinson & S. P. D. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (s. 51-69). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Opplæringslova. (1998/2012). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned den 31/3-2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html#1-3>
- 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., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. P. D. Neihart, S. P. D. Reis, N. P. D. Robinson & S. P. D. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (s. 81-91). Washington: Prufrock Press, Inc.

- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current Research on the Social and Emotional Development of Gifted and Talented Students: Good News and Future Possibilities. *Psychology in the Schools, 41*(1).
- Rimm, S. D. (2008). *Why Bright Kids Get Poor Grades And What You Can Do About It: A Six-Step Program for Parents and Teachers*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Rogers, K. (2002). Effects of acceleration on gifted learners. In M. P. D. Neihart, S. P. D. Reis, N. P. D. Robinson & S. P. D. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (s. 3-12). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Rowlands, P. (1974). *Gifted children and their problems*. London: Dent.
- Schuler, P. (2002). Perfectionisme in gifted children and adolescents. In M. P. D. Neihart, S. P. D. Reis, N. P. D. Robinson & S. P. D. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (s. 71-79). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. P. D. Neihart, S. P. D. Reis, N. P. D. Robinson & S. P. D. Moon (Eds.), *Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (s. 31-37). Washington: Prufrock Press, Inc.
- Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1997). Children's coping in the Academic Domain. In W. S.A & I. N. Sandler (Eds.), *Handbook of Children's coping: Linking Theory and Intervention*. New York: Plenum Press.
- Swiatek, M. A., & Lupkowski-Shoplik, A. (2005). An evaluation of the elementary student talent search by families and schools. *Gifted Child Quarterly, 40*, 247-259.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.

Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.

Thuen, E. M. (2010). *Learning environment, coping and emotional and behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students*. VDM Verlag Dr. Müller, Saarbrücken.

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Informasjon om kartleggingsprøver*. Oslo:
Utdanningsdirektoratet. Lastet ned den 29/3-2012 fra
http://www.udir.no/Upload/Kartleggingsprover/UDIR_Info_Kartlegg_prover-2012_Trykk.pdf?epslanguage=no

Vedlegg I: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 25.01.2012

Vår ref: 29106 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

29106	Læreres rolle i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ella Idsøe
Student	Wibecke Ribesen

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Wibecke Ribesen, Varaberglia 8, 4050 SOLA

Kjersti Håvardstun

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. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg II: Informasjonsskriv til informantene

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Wibecke Bore Ribesen, er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven.

Temaet for oppgaven er læreren sin rolle i forhold til begavede barn med emosjonelle vansker. Jeg ønsker å se på lærere sine erfaringer når det gjelder begavede barn og ungdommer som utvikler emosjonelle vansker.

For å kunne gjennomføre prosjektet ønsker jeg å intervju 5 lærere på ungdomstrinnet som har minst 5 års erfaring som lærere. Spørsmålene vil rette seg mot erfaringer og utfordringer knyttet til begavede barn som har utviklet emosjonelle vansker.

Gjennomføringen av intervjuet er beregnet å ta ca. en halv klokke og det vil bli brukt lydopptak av intervjuet som anvendes i etterkant for å transkribere ordrett. Lydbåndet og de transkriberte intervjuene vil bli oppbevart på en forsvarlig måte på en låst datamaskin, slik at det kun er veileder Ella Idsøe, (Phd, som er ansatt ved Senteret for Atferdsforskning) og jeg som har tilgang til denne informasjonen. Lydopptaket fra intervjuet vil bli slettet og det skriftlige datamaterialet vil bli anonymisert når oppgaven innleveres i mai 2012. All data som blir samlet inn blir behandlet konfidensielt og du vil bli anonymisert i masteroppgaven.

Ved å signere dette informasjonsskrivet gir du ditt samtykke til å delta i studiens undersøkelse. Du godkjenner samtidig at jeg, på en forsvarlig måte, kan bruke informasjonen du gir meg. Du kan når som helst trekke deg fra studien uten å måtte begrunne det og all data som er samlet inn om deg vil da bli slettet. Jeg håper du har lyst og anledning til å stille til intervju i en hektisk hverdag. Det vil være et verdifullt bidrag til forskning på feltet. Dersom du har spørsmål angående denne studien kan du kontakte meg på mail eller mobil (E-post: [stig.ribesen@lyse.net/](mailto:stig.ribesen@lyse.net) [REDACTED])

Med vennlig hilsen student

Wibecke Bore Ribesen

Samtykkeerklæring: Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å stille til intervju.

Dato og underskrift:

Vedlegg III: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Begreps avklaring

- A) Hva betyr begrepet begavede barn og unge?
- B) Hva legges i begrepet emosjonelle vansker?
- C) Har begavede barn spesifikke emosjonelle vansker?

Kartlegging i skolen

- A) Hvordan kan lærere kartlegge begavede barn som sliter emosjonelt?
- B) Er det spesifikke kjennetegn lærer kan se hos disse barna/elevene?
- C) Er det noen etablerte rutiner for å kartlegge disse barna?

Lærerens rolle

- A) Hvilken mulighet har lærere til å tilrettelegge for begavede elever med emosjonelle vansker?
- B) Hvordan legges det til rette for gode relasjoner og støtte til begavede barn?
- C) Fins det metoder/rutiner for å jobbe med begavede barn i skolen?

Generelt

- A) Har du andre tanker rundt temaet?
- B) Hva ville du gjort annerledes for å ivareta begavede barn med emosjonelle vansker?
- C) Hva tror du skolen kunne gjort annerledes for disse elevene?