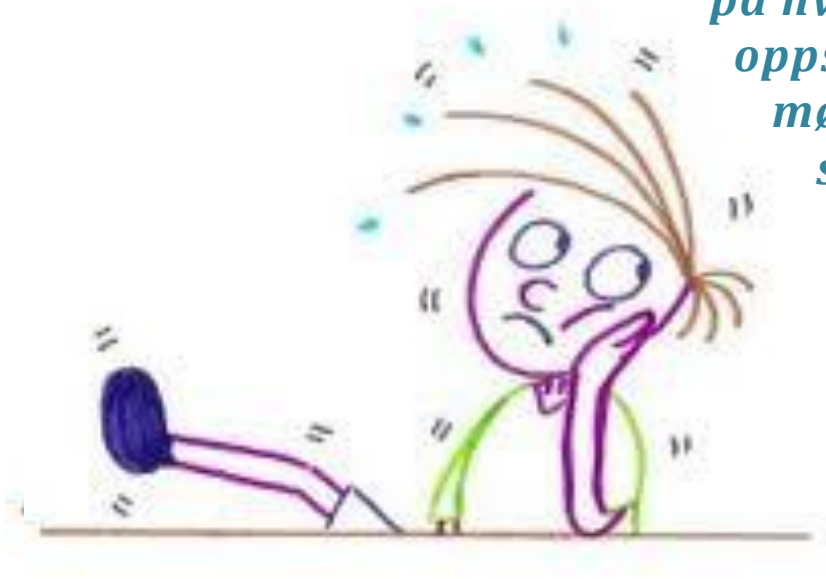


*Evnerike elever og
atferdsvansker -
et foreldreperspektiv
på hvorfor konflikter
oppstår i
møtet med
skolehverdagen*



Når frustrasjonen tar over læringen

**Grete Røgenes
Masteroppgave i spesialpedagogikk
Våren 2014**



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2014

Åpen

Forfatter: Grete Røgenes

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Ella Maria Cosmovici Idsøe

Tittel på masteroppgaven: **Når frustrasjonen tar over læringen**: Evnerike elever og atferdsvansker - Et foreldreperspektiv på hvorfor konflikter oppstår i møtet med skolehverdagen.

Engelsk tittel: **When frustration affects learning**: Gifted children and behaviour problems - Parents perspective on why problems appear in school.

Emneord:

Evnerike barn og unge, atferdsvansker, konflikter i skolehverdagen, faglig oppfølging, emosjonell støtte, relasjoner og sosial kompetanse, skole-hjem samarbeid.

Sidetail: 70

+ vedlegg/annet: 10

Stavanger, 15.05.2014

Forord

Gleden ved å utvikle seg varer hele livet, og de to siste årene har vært en stor opptur i den videre læringskurven for meg. Etter mange år som lærer i ungdomsskolen hoppet jeg på masterstudiet i spesialpedagogikk, og disse to studentårene ser jeg tilbake på som mine beste læringsår. Erfaringer både fra liv og virke har vært en verdifull ramme for meg når de ulike emnene har blitt fordypet og diskutert. Et flott miljø blant studentene og dyktige forelesere skal også ha æren for en spennende og lærerike ferd frem mot denne oppgaven.

Var det noe jeg ikke hadde fått mer kunnskaper om? Nylig fikk de evnerike elevene et ansikt utad i medier og fagmiljø, og jeg ønsket å få kunnskaper om disse barna og ungdommene. Jeg har gjennom prosessen fått et innblikk i en ny side av hverdagen i skolen og arbeidet med en viktig elevgruppe. Etter å ha gjennomført den kvalitative studien har jeg fått bekreftet at mine lærerkolleger i landet vårt også trenger å få opplæring i en utfordrende elevgruppe.

Mitt privilegium har vært å ha Ella Maria Cosmovici Idsøe ved Læringsmiljøsenderet som veileder. Hun har vært en støtte for meg teoretisk og praktisk. Med hjelp fra henne og foreningen *Lykkelige barn* fikk jeg kontakt med seks mødre til evnerike jenter og gutter med atferdsvansker som var usedvanlig åpne, kunnskapsrike og hyggelige informanter. Jeg er veldig takknemlig for at disse mødrene tok seg tid til å prate med meg om deres barns historier. De hadde et brennende engasjement for å kunne være med og formidle informasjon og veiledning til skoler og lærere om de evnerike elevene med ulike atferdsvansker. Alle familiene har hatt det vanskelig i møtet med skolehverdagen.

Jeg har hatt mange rundt meg som har oppmuntret og bidratt til gjennomføringen av dette prosjektet mitt. Først av alt har familien min, mann og tre sønner, vært positive og tålmodige. Min eldste sønn har også vært en trygg dataveileder.

Medstudentene mine har vært en viktig kilde til inspirasjon og stimulering på veien. Vi har utvekslet mange tanker og følelser underveis. Livlige diskusjoner i lunsjpausene har gitt mange konkrete gode råd og flere faglige bidrag.

Grete Røgenes, mai 2014

Sammendrag

Behovet for kompetanse om og forståelse for evnerike elever som har atferdsvansker er stort blant skoler og lærere. Denne kvalitative studien har som formål å avdekke forhold som utløser ulike atferdsvansker for evnerike elever i skolehverdagen. Dette er elever som er en utfordring både for skolen, familien og barnet selv i møte med omverden. Teorien gir en innføring i hva som karakteriserer evnerike barn og unge, og hva som kjennetegner et optimalt læringsmiljø for individuell tilpasning. Videre utdypes ulike faktorer som påvirker læring og utvikling for en evnerik elev, samt utløsende faktorer for ulike atferdsvansker. Forskningsstudien baseres på intervjuer med seks mødre til evnerike barn med atferdsvansker, fem gutter og to jenter i alderen 7 til 13 1/2 år bosatt på forskjellige steder i landet. Undersøkelsen bygger på faglige, emosjonelle, sosiale og relasjonelle perspektiv.

Studien bekrefter at årsakene til atferdsvanskene er sammensatte på bakgrunn av personlige trekk som kjennetegner evnerike barn og unge, og mangel på tilrettelegging i læringsmiljøet. Evnerike elever med atferdsvansker er især komplekse jenter og gutter som trenger å bli ivaretatt individuelt. Det samme gjelder familiene til disse evnerike barna. Et nært og positivt samarbeid mellom hjemmet og skolen er en forutsetning for å få til en tilpasset individuell opplæring for evnerike elever som sliter med ulike atferdsvansker. Kunnskaper om det enkelte evnerike barnets intellektuelle evner og interesser, andre særtrekk som asynkron utvikling og sårbart følelsesregister og den sosiale kompetansen danner utgangspunkt for å få til et godt samarbeid om barnets utvikling.

Læreren har en avgjørende betydning for hvordan den evnerike eleven med atferdsvansker håndterer skolehverdagen. En positiv lærer-elev relasjon fra første skoledag i form av forståelse, innsikt i den enkelte elevens evner og forutsetninger slik at undervisningsplaner- og metoder kan tilpasses den evnerike eleven, hindrer utvikling av atferdsvansker. I motsatt situasjon viser det seg at de evnerike barna som ikke blir stimulerte i skolehverdagen ut i fra sine behov kjeder seg, blir frustrerte, sinte, utagerende og er urolige i timene. De motsetter seg skolearbeidet og lekser, nekter å gjøre som læreren sier, og noen utvikler til slutt vegring mot skolen. Rettferdighetssansen er sterk, det samme er behovet for forutsigbarhet og trygghet. Reaksjonene kan være kraftige dersom andre i miljøet ikke følger opp. Blant jevnaldrende barn og unge er utfordringen å tilrettelegge for et sosialt miljø i skolen som fremhever styrker og svakheter til hele elevgruppen slik at den evnerike eleven lærer seg å forstå andre og selv bli forstått.

INNHOLD

Forord

Sammendrag

1.0 Innledning	1
1.1 Problemstillingen	1
1.2 Begrepsavklaringer	1
2.0 Teori	3
2.1 Teoretiske perspektiver for evnerike elever	3
2.1.1 Evnerike barn og unge	3
2.1.2 Tilpasset opplæring og særskilt tilrettelegging	5
2.2 Hvem er de evnerike elevene i skolen?	6
2.2.1 Komplekse elever i et system	6
2.2.2 Utviklingsprosesser og asynkron utvikling	8
2.2.3 Motivasjon for læring	10
2.2.4 Stress, sårbarhet og mestring	11
2.2.5 Atferdsvansker i skolen blant evnerike elever	15
2.2.6 Foreldrenes rolle overfor det evnerike barnet og skolen	19
3.0 Det optimale læringsmiljøet for evnerike elever	21
3.1 Kjennetegn på et optimalt læringsmiljø	21
3.2 Kunnskap om og differensiering av tilpasset opplæring	24
3.3 De evnerike elevene og behovet for emosjonell støtte	29
3.4 Evnerike elever og relasjonelle forhold i skolen	31
4.0 Metode	34
4.1 Metodologisk redegjørelse og vurdering	34
4.2 Intervju som metode	35
4.3 Utvalget	37

4.4 Forforståelsen	37
4.5 Gjennomføringen av intervjuene	38
4.5.1 Intervjuguide	39
4.5.2 Telefonintervjuene	39
4.6 Behandling av dataene	39
4.6.1 Transkriberingsprosessen	40
4.6.2 Systematisering av dataene	40
4.7 Prosjektets reliabilitet, validitet og overførbarhet	41
4.8 Etske dilemmaer	43
4.9 Andre faktorer som kan påvirke resultatet	44
5.0 Drøfting av resultater	45
5.1 Faglig oppfølging og tilrettelegging	45
5.2 Emosjonell støtte og utvikling	51
5.3 Sosiale og relasjonelle forhold	57
5.4 Samarbeidet mellom hjemmet og skolen	63
6.0 Konklusjon og veien videre	67
6.1 Forholdet mellom evnerikdom og konflikter i skolehverdagen	67
6.2 Praktiske implikasjoner for skoler og lærere	68
6.3 Forslag til videre forskning	69
Litteraturliste	70
Vedlegg	75

1.0 Innledning

Elevmangfoldet i den norske skolen skal ivaretas. Alle har rett på tilpasset opplæring ut i fra evner og forutsetninger. En elevgruppe som har fått lite fokus er de evnerike barna og ungdommene. Det er ikke de såkalt skoleflinke, men de høyt begavede elevene som ofte har styrker på noen områder og som kan slite i andre fag, de kan ha lærevansker eller mangle sosiale ferdigheter. Disse barna er komplekse og trenger å bli sett og forstått i skolehverdagen.

Familiene til evnerike barn og unge kan oppleve store utfordringer fordi barnet er frustrert og ikke trives på skolen. Noen ganger blir frustrasjonene så store at de gir seg utslag i atferdsvansker på skolen. Samarbeidet mellom hjemmet og skole er ofte vanskelig på grunn av at lærerne har lite kunnskap om evnerike elever og deres behov for tilrettelagt undervisning.

Min studie tar utgangspunkt i evnerike barn som har ulike atferdsvansker i skolesammenheng, om årsaker og forslag til forebyggende tiltak. Den kvalitative undersøkelsen baserer seg på intervju med foreldre til syv barn i grunnskolen som alle opplever konfliktsituasjoner i møte med skolesystemet. Dette er evnerike barn som har et kaos i hodet fordi raske tanker understimuleres og de blir misforstått og frustrerte. Den evnerike eleven har behov for å bli tatt på alvor ut i fra sine evner, forutsetninger og atferd. Frustrasjonene i skolehverdagen kan bli så store at det går ut over læringen.

1.1 Problemstillingen

Mitt fokus er rettet mot atferdsvanskene som oppstår for den evnerike eleven i skolen. For å få et bilde av situasjonen til disse barna undersøker jeg følgende problemstilling:

Evnerike elever og atferdsvansker - et foreldreperspektiv på hvorfor konflikter oppstår i møtet med skolehverdagen.

Tittelen på oppgaven er; *Når frustrasjonen tar over læringen*. Formuleringen er basert på resultatene av den kvalitative undersøkelsen med utgangspunkt i problemstillingen.

1.2 Begrepsavklaringer

Det foreligger mange ulike definisjoner på evnerike elever. I tillegg til de forskjellige definisjonene brukes også ulike begrep som høyt begavede elever, eksepsjonelle elever og talenter. Jeg har valgt å omtale denne gruppen barn og unge som evnerike. Videre definerer

jeg andre sentrale begrep som atferdsvansker, mestring, læring, læringsmiljø og relasjonskompetanse.

Evnerike elever: Begrepet evnerik eller talentfull betyr studenter, barn eller ungdom som beviser høye prestasjoner og evner innenfor intellektuelle, kreative, artistiske områder eller lederskap, eller spesifikke akademiske områder, og som behøver oppfølging og aktiviteter utover ordinære forutsetninger i skolen for å få utviklet sine evner maksimalt (Clark, 2013).

Definisjon til Columbus Group (1991) fra USA utfyller videre: *Evnerikdom er en asynkron utvikling der avanserte kognitive evner og økt intensitet kombinerer det å skape indre erfaringer og bevissthet som er kvalitativt annerledes enn normen* (L. K. Silverman, 2002).

Evnerike elever med lærevansker: Dette er evnerike som i tillegg *kan ha lærevansker i form av auditive prosesseringsvakheter, nedsatt sansemotorisk evne, visuelle perseptuelle vanskeligheter, visuopatial svikt, romlig desorientering, dysleksi og svekket oppmerksomhet*. Disse blir også kalt dobbelt eksepsjonelle elever (Lie, 2013:44).

Atferdsvansker: I skolen er undervisnings- og læringshemmende atferd det vanligste problemet. Utgangspunktet er definisjonen som sier at *atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre* (Ogden, 2009). Denne definisjonen omfatter både elever som har en konfliktpreget mestringsstil, og elever som har emosjonelle eller tankemessige problemer.

Mestring: Mestring er *en prosess til håndtering av ytre og indre krav som oppleves som belastende eller som overskrider personens ressurser* (Lazarus & Folkman, 1984).

Læring: Vi kan si at læring er en aktiv prosess som foregår mellom lærer og elev, og mellom elever, fordi læring blir stimulert i et samspill (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Læringsmiljø: Et optimalt læringsmiljø er de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det ideelle læringsmiljøet forventer at læreren skal tilpasse undervisningen til elevenes individuelle behov og implementere ulike læringsstrategier som strekker seg fra undervisning i full klasse til enkeltspørsmål og gruppearbeid (Cosmovici, Idsoe, Bru, & Munthe, 2009).

Relasjonskompetanse: En god lærer har både faglig kompetanse og relasjonskompetanse. *Å være relasjonskompetent har med å være profesjonell i utøvelse av lærerrollen å gjøre. Å være profesjonell innebærer blant annet å ta ansvar for og kontroll over egen kommunikasjon og adferd, slik at denne fungerer til beste for elevene* (Drugli, 2012:45)

2.0 Teori

Teorivalget til denne oppgaven er delt inn i tre hovedemner; teoretiske perspektiver for evnerike elever, hvem de evnerike elevene er i skolen, og teori om det optimale læringsmiljøet for evnerike elever. For å belyse emnene nærmere er hvert hovedemne inndelt i underpunkter.

2.1 Teoretiske perspektiver for evnerike elever

Det kan være flere årsaker til at evnerike barn og unge viser problematferd og har utagerende vansker. Dette er en gruppe elever som har fått lite oppmerksomhet i den norske skolen når det gjelder skolens og lærernes kunnskaper og den pedagogiske tilretteleggingen. Flere av de evnerike barna og ungdommene opplever å bli misforstått i skolen (Skogen & Idsøe, 2011). Noen av disse elevene kan virke late, andre provoserende overfor lærere og medelever, mens andre igjen kan vise vanskelig og utagerende atferd. Årsakene er sammensatte og komplekse, fordi disse barna ofte opplever seg selv som annerledes. Foreldrene kan oppleve barna sine forskjellige hjemme og på skolen. Lærere opplever mange av de evnerike barna og ungdommene som utfordrende elever på grunn av frustrasjoner i skolehverdagen, som kan gi seg utslag i ulike atferdsvansker. Skolene har generelt manglende kompetanse om evnerike elever, og henviser i flere tilfeller disse elevene til nærmere utredning. Det har vist seg at feildiagnostisering forekommer, og dette er en alvorlig situasjon. På bakgrunn av dette er behovet stort for videre forskning på evnerike barn og atferdsvansker.

2.1.1 Evnerike barn og unge

Det anslås at 3 - 5 % av barn og unge er evnerike. De fleste har IQ målt fra 130 til 155, mens et mindretall viser svært høy begavelse med IQ over 155. Det finnes en del ulike forklaringer på hvem evnerike barn og unge er, og hva som karakteriserer disse som elever. De har alle noen kjernepunkt til felles. En evnerik person viser, eller har potensiale til å vise, svært høyt nivå innenfor ett eller flere av følgende områder; Generelle intellektuelle evner, spesifikk akademisk sikkerhet, kreativ tenkning, lederegenskaper, og visuelle eller utførende kunstneriske evner (Skogen & Idsøe, 2011). Evnerikdom kan vise seg som mentale evner og

intellektuelle prestasjoner, i form av kreativitet og produktivitet, innenfor billedkunst, musikk og scenekunst, og på det sosiale området som lederegenskaper (Mönks & Ypenburg, 2008). Evnerike barn og unge lærer raskere, på et høyere eller dypere nivå eller på et kvalitativt annerledes nivå enn de som ikke er evnerike (Sternberg, Jarvin, & Grigorenko, 2011).

Indikatorer på evnerikdom kan være en eller flere av følgende faktorer, som har stor betydning i undervisnings- og læringssituasjonen i skolen: Tidlig språkutvikling, tidlige intellektuelle interesser, særdeles nysgjerrige og vitebegjærlige, mye energi, konsentrert og målrettet, kan beskjeftige seg med flere ting samtidig, utmerket hukommelse og bredt spekter av interesser, spesiell sans for humor, perfektjon, vil gjøre alt selv og på sin egen måte, begynner å fundere over livets mening, kan tidlig lese og skrive på egen hånd, tidlig utviklet mengde- og tallforståelse og egne regnemetoder, forståelse av sammenhenger og årsakssammenhenger, forsprang i psykomotorisk utvikling og tidlig ordløs kommunikasjon (Mönks & Ypenburg, 2008). De evnerike barna kan oppfattes som hyperaktive, masete, arrogante, uoppmerksomme, barnslige og at de er i opposisjon Evnerike barn kan reagerer sterkt dersom de ikke blir hørt eller respektert, og de føler kraftig motstand mot tvang. Denne motstanden kan føre til somling, arbeidsnekting, samt læringsvansker (Jackson, Moyle, & Piechowski, 2009).

Høyt nivå på intelligens eller evnerikdom er et resultat av en dynamisk, stimulerende og interaktiv prosess som leder til kvantitative og kvalitative forskjeller i tenking og utøvelse (Clark, 2013). Evnerikdom er en utviklingsprosess som er domene-spesifikk og føyelig. Fem perspektiv for evnerikdom kan fremheves; høy IQ, emosjonell sårbarhet, kreativt-produktive evner, talentutvikling i ulike domener, samt ulike muligheter og trening. Det er viktig å skille mellom de som har talenter som kommer til uttrykk som *kreative utøvere*, som for eksempel idrettsutøvere, musikere, dansere og skuespillere, og de som er *kreative produsenter*, slik som tekstforfattere, koreografer, historikere, biologer og forskere innen psykologi (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Evnerikdom må utvikles og holdes vedlike med trening og intervensjoner innenfor domene-spesifikke ferdigheter (Park, Lubinski, & Benbow, 2008).

Evnerike barn og unge er veldig forskjellige. Tidlig barndom er en av de meste viktige periodene som må tas i betraktning i forbindelse med hvordan evnerikdom utvikles. Utvikling på høyt nivå når det gjelder talenter og intelligens har sine røtter i nedarvede gener. Denne utviklingen og veksten avhenger av en positiv interaksjon og samspill med omgivelsene, der

miljøet rundt barnet responderer på og stimulerer spesielle evner, interesser og behov (Clark, 2013).

2.1.2 Tilpasset opplæring og særskilt tilrettelegging

Det er uenighet blant forskere hva som er den underliggende årsaken til evnerikdom, hvor grensene skal trekkes, om hva som er den beste måten til å utvikle et barns potensiale, og om utvikling av fremragende prestasjoner skal være et mål i utdanningen av evnerike (Subotnik et al., 2011). I den senere tid har fokuset forøvrig blitt rettet mot Opplæringsloven § 1-3, som fremhever at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Det vil si at særlig begavende og talentfulle elever har krav på tilpasset opplæring etter denne bestemmelsen. Opplæringsloven § 1-3 stiller et generelt krav om at opplæringen skal «tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Dette gjelder både i grunnskolen og i videregående opplæring. Det skal tilstrebes at alle elever kan få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Opplæringsloven § 2-1 åpner for at kommunen kan fritta en elev i grunnskolen helt eller delvis fra opplæringsplikt når hensynet til eleven tilsier det. Dette krever sakkyndig vurdering og samtykke fra foreldrene.

Opplæringsloven § 8-2 peker på at opplæring skal organiseres i klasser eller basisgrupper, slik at elevenes behov for sosial tilhørighet ivaretas. Når elevenes behov for sosial tilhørighet er ivaretatt, kan elevene organiseres i andre grupper etter behov, men det er et krav at organiseringen «til vanleg» ikke skal skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Stortingsmelding 20 (Kunnskapsdepartementet, 2013) gir eksempel på at alternative organiseringsformer kan være nødvendig for å ivareta spesielle bestemmelser som forskrift til opplæringsloven § 1-5 sier om tilbud om å ta fag fra videregående opplæring for elever i grunnskolen.

Tidlig innsats betyr både at barn får forsterket hjelp de første årene, og at det tas raskt fatt i problemer uansett når de oppstår. Lærernes kompetanse når det gjelder samspeillet med eleven er det viktigste i opplæringen som kan fremme elevenes læring. Alle barn skal oppleve at læreren har tro på dem. Kunnskap om barnas utvikling er derfor viktig. Skolen må ha kjennskap til det enkelte barns forutsetninger og erfaringer. Skolehverdagen skal fremme mestring og fremgang blant elevene. Både elever som sliter i fagene og faglig sterke elever skal få utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2008).

2.2 Hvem er de evnerike elevene i skolen?

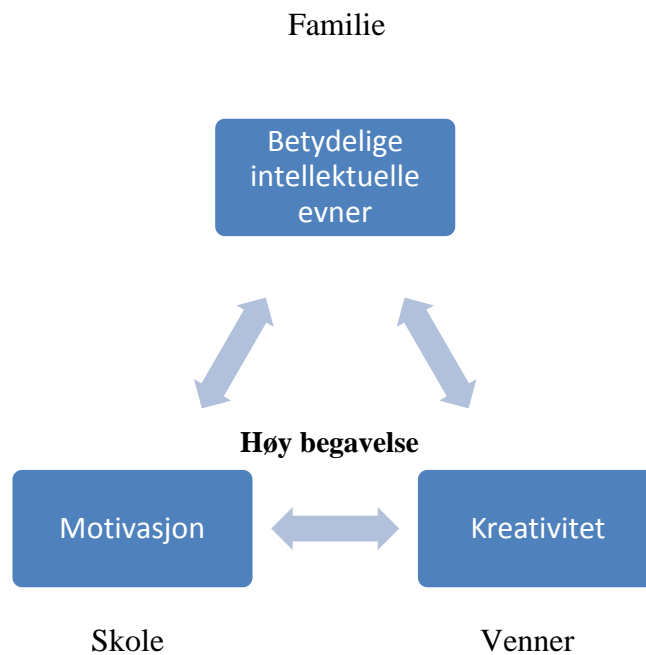
Mange faktorer har betydning for hvordan evnerike elever opplever skolehverdagen. Jeg tar utgangspunkt i eleven og systemet rundt i form av familien, skolen og venner. Utviklingskurven til et evnerikt barn er ofte ujevn, noe jeg vil utdype når det gjelder asynkron utvikling. En evnerik elev trenger stimulering ut i fra evner og behov for å få motivasjon til å lære, samtidig som mestringsstrategier er en utfordring fordi sårbarheten og stressmestringen er utsatt. Konsekvenser av disse karakteristikkenes kan være at den evnerike eleven viser ulike vansker i atferden i klasserommet.

2.2.1 Komplekse elever i et system

Evnerike barn og unge er komplekse. De viser høy resonneringsevne, kreativitet og nysgjerrighet, har en utmerket hukommelse og et stort ordforråd, og mestre oppgaver med få repetisjoner. Samtidig kan de evnerike elevene være fysisk og emosjonelt sensitive og perfektjonistiske (Lie, 2013). Denne komplekse utviklingen er en utfordring å oppdage for omgivelsene etter hvert som barnet vokser til. Dersom stimuleringen ikke tilfredsstill barnets behov kan dette blant annet føre til emosjonelle problemer som igjen kan bremse intellektuell utvikling og forårsake frustrasjoner (Clark, 2013).

De evnerike elevene i skolen vil vanligvis ha særskilte talenter innenfor et eller to områder. Dette inkluderer kreativ tenking, generell intellektuelle evner, spesifikke akademiske evner, lederegenskaper og psykomotoriske ferdigheter. Innenfor spesifikke akademiske evner vil elevene gjerne ha et eller to emner de er spesielt dyktige på og engasjert i. Dette understreker hvor viktig det er at denne elevgruppen får særskilt oppmerksomhet i skolen. Foreldre og lærere har behov for å bli klar over barnets spesielle evner, og tilrettelegge oppgavene ut i fra barnets intellektuelle kapasitet og talenter (R. George & Shari, 2012).

Mönks & Ypenburg trekker fram ulike forklaringsmodeller på hva som karakteriserer evnerike barn og unge. Fokuset i denne oppgaven er en flerfaktormodell som omtales som **den triadiske interdependensmodellen**. En triade betyr en gruppe på tre elementer eller aspekter som hører sammen. Interdependens betyr gjensidighet, å være flettet sammen i avhengighet (Mönks & Ypenburg, 2008):



De tre personlighetsegenskapene og de tre sosiale områdene i denne flerfaktormodellen krever et godt samspill for at evnerikdom kan utvikle seg og komme til uttrykk i usedvanlige prestasjoner eller bemerkelsesverdige handlinger. For å gjøre det lettere å avdekke hemmende årsaker og faktorer bør en på den ene siden legge vekt på vekselvirkning mellom de tre personlighetsegenskapene og de tre sosiale relasjonene, for så på den andre siden å vektlegge den gjensidige avhengigheten mellom disse to "triadene". For å få et helhetsbilde bør en starte med best mulig fullstendig kartlegging og en bedømmelse av situasjonen. Deretter forsøker en å finne ut av hvor de eventuelle forstyrrende faktorene i den sosiale kontakten ligger, og da kan et passende støtteprogram utformes. De forskjellige støttetiltakene må være gjennomførbare. Dersom de sosiale omgivelsene ikke engasjerer seg i barnets behov for å utvikle seg og lære, kan ikke barnet utvikle seg optimalt og blir stående på et nivå som ikke passe for barnet. Når alle de seks faktorene i modellen griper inn i hverandre på en riktig måte kan det finne sted en harmonisk utvikling. Et viktig bindeledd er evnen til sosial omgang eller sosial kompetanse, som danner grunnlaget for en positiv interaksjon mellom person og omgivelser (Mönks & Ypenburg, 2008).

Evnerike elever med lærevansker har generelle evner utover det vanlige samtidig som at de har en form for lærevanske (Lie, 2013). Karakteristisk for disse spesifikke lærevanskene er at det faglige prestasjonsnivået hos eleven ligger minst én standard under gjennomsnittet og betydelig lavere enn forventet i forhold til evnene (Øgrim & Gjørsum, 2010). Det er svært viktig at støtteundervisningen på spesifikke problemområder ikke gjøres isolert, men i forbindelse med emnet den evnerike eleven har problemer med og ønsker å jobbe videre med.

Eleven må få oppmuntring til å arbeide selvstendig med det de tror er nyttig for oppgaven, samtidig som de må få en oversikt over hva de skal få hjelp til (Lie, 2013; Sternberg et al., 2011).

2.2.2 Utviklingsprosesser og asynkron utvikling

Intelligens bør forstås som mer enn å benytte atferd og utførelse ved hjelp av ulike målinger som basis for intelligensnivå. Intelligens kan derfor forklares om bruk av hjernens funksjoner og deres uttrykk for *interaktivitet* mellom arvelige og miljømessige forutsetninger og muligheter. I tillegg må tas i betraktning den *integrerende* funksjonen, forholdet mellom hjernens mange områder og hvordan disse fungerer innbyrdes og avhengig av hverandre (Clark, 2013).

Begavelse er av arvelig kvalitet, men ikke alle evnerike elever viser faglig dyktighet i samsvar med deres evner og i forhold til skolens krav. Begavelsen skal også vises ved gjennomføring og resultater. Psykososiale faktorer påvirker utviklingen av begavelsen. Samfunnet har et ansvar for å legge til rette forholdene slik at barn og unge kan utvikle seg og utnytte sitt potensiale (Subotnik et al., 2011).

Utviklingsprosesser: Utvikling er personlig vekst kan sammenlignes med å klatre i fjell i stedet for en inndeling i barndom, ungdom og voksen i følge den polske psykiateren Dabrowski. Han fokuserte på evnerike barn og unge. Den personlige utviklingen er oppstigningen, med alle den risiko, test av mot og utholdenhet dette medfører. Ikke alle har styrke, utholdenhet eller besluttsomhet til å nå så langt. Noen foretrekker å bli i dalen, mens andre ikke en gang vet om fjellet. Dette er Dabrowski's teori om multinivå i utviklingen, en spesiell form for utvikling som involverer introspeksjon, selvevaluering og selvdømming. Ideen bak *Dabrowski's teori om multinivå og utvikling* er at det vil gi mer mening og forståelse å se på ekstreme menneskelige emosjoner, motivasjoner, verdier, innsats og atferd gjennom et prisme av ulike nivå. Dette settes i sammenheng med personlige karakteristika og subjektive erfaringer til evnerike personer. Det handler om den rollen som følelser og emosjoner, fantasi og intellekt spiller i utviklingen (Jackson et al., 2009).

Komponentene i utviklingspotensialet er i Dabrowski's teori nært forbundet med hverandre fordi de overlapper karakteristika som ofte sees hos evnerike barn og voksne. Disse komponentene deles inn i følgende tre former: 1. Talent, spesielle evner og intelligens. 2. Overoppstemthet; psykomotorisk, sensitivitet, intellektuelt, fantasi og emosjoner/følelser. 3. Kapasitet for indre transformasjoner (Jackson et al., 2009). Jeg går nærmere inn på

overoppstemthet som betyr at virkeligheten oppleves på en kvalitativ annerledes måte. I tillegg til mer nysgjerrighet, sensoriske nytelser, fantasi og følelser innbefatter dette dimensjoner som dybde, skarphet og persepsjon. Denne intense livligheten skiller seg ut fra normen. Evnerike barn har en tendens til å være mer aktive og ha et høyere energinivå. *Psykomotorisk overoppstemthet* betegner overskudd av energi fordi det må lades ut i handlinger. *Sensitiv overoppstemthet* innebærer at det evnerike barnet er mye mer bevisst og får med seg mange flere detaljer, kontraster og skiller. *Intellektuell overoppstemthet* kan karakteriseres ved glød og iver overfor problemløsning, teoretisk tenking og søken etter forståelse og sannhet. *Imaginær overoppstemthet* kommer særlig til uttrykk hos kreativt begavede barn, men dette er et område som er lite forsket på. Når det gjelder *emosjonell overoppstemthet* er dette manifestert i en mengde emosjoner og følelser hos det evnerike barnet som både er intensive og sensitive. Dette kommer til uttrykk som medfølelse, empati, omsorg og ansvarsfullhet (Jackson et al., 2009). Silverman (1997) påpeker at evnerike barn har en tendens til å være mer emosjonelt sensitive, mer reaktive og som nevnt mer intense (L. Silverman, 1997). Et evnerikt barn står i fare for å bli misforstått på grunn av at de er mer stimulerte, og oppfatter og prosesserer ting annerledes enn andre barn. De kan oppfattes som hyperaktive, masete, arrogante, uoppmerksomme, barnslige og at de er i opposisjon. En annen side ved evnerike personer er *motstand mot tvang*. Evnerike barn, og særlig de mest kreative, reagerer sterkt dersom de ikke blir hørt eller respektert. Denne motstanden kan føre til somling, arbeidsnekting, samt læringsvansker (Jackson et al., 2009).

Asynkron utvikling: De fleste evnerike barna har en ulikhet mellom de intellektuelle evnene ut i fra mental alder og fysiske evner på linje med den kronologiske alderen. En asynkron utvikling forårsaker evner og talenter på enkelte områder, mens andre utviklingsområder kan være lavere enn forventet ut i fra barnets alder. Asynkron utvikling kan forekomme på ulike nivå og mellom intellektuelle evner og psykiske og affektive evner, mellom mental alder sammenlignet med jevnaldrende, og mellom evnerikdom på enkelte fagfelt sammenlignet med andre fagområder (L. K. Silverman, 2002).

En av definisjonene for evnerikdom som asynkron utvikling setter søkelyset på kompleksiteten i de individuelle tankeprosessene, intensitet i form av sensasjon, følelser og fantasi og den ekstraordinære bevisstheten som er et resultat av denne fusjonen. Asynkroniteten involverer også en ujevn utvikling og følelse av å være på siden av samfunnets normer. Disse faktorene skaper sosial og følelsesmessig sårbarhet og krever differensiert oppfølging både fra foreldre, lærere og andre rådgivere for å fremme en optimal

utvikling. Problemene viser seg høyere etter stigende intelligensnivå, og er mest problematisk mellom 4 til 9 års-alderen (L. K. Silverman, 2002).

Akademisk eller kognitiv asynkronitet kan forekomme både mellom forskjellige fagområder eller innenfor et enkelt fagområde, særlig der hvor barnet viser evnerikdom. Dette er ekstra utfordrende for lærere og tilrettelegging av undervisningen. Den asynkrone utviklingen til et barn medfører en nær sammenheng mellom følelser og tanker som i mange tilfeller leder til perfektjonisme. Evnerike elever i klasserommet kan bli frustrerte og sinte dersom de ikke enkelt mestrer en vanskelig ferdighet (Akin, 2005).

2.2.3 Motivasjon for læring

Flere medierende variabler samhandler når det gjelder evnerike elever og motivasjon for skolearbeid og tilfredshet med å være på skolen. En studie av Hoekman, McCormick & Barnett (2005) peker på at faktorer som optimisme, belastninger rundt og ressurser i forbindelse med mestring og ytre og indre motivasjon må vurderes når det gjelder motivasjonsbehov for de evnerike elevene. To kategorier av motivasjon er identifisert i form av fokus på motivasjon som et stabilt personlighetstrekk, og et annet fokus rettet mot motivasjon som en miljømessig forbigående tilstand. I den senere tid har også kognitive teorier fått betydning i evalueringen av evnerike og motivasjon, og her vektlegges kognitive og affektive prosesser som underliggende faktorer for å prestere (Hoekman, McCormick, & Barnett, 2005).

En positiv selvoppfatning gror fram som resultat av at individets muligheter oppmuntres og styrkes. Alle som omgås barn og unge har som en viktig oppgave å se til at de evnene og kimene til utvikling som barnet bærer med seg får god grobunn til å utvikle seg (Wormnes & Manger, 2005). Bandura (1997) vektlegger at en positiv selvoppfatning innenfor et område primært bygges opp gjennom å gi personen *autentiske mestringsopplevelser*. Dette er mestringsopplevelser som er direkte knyttet til det faget eller den aktiviteten som en ønsker å styrke, for eksempel matematikk eller gitarspill (Bandura, 1997).

Flow - indre motiverende aktiviteter: Vi opplever glede når vi gjør ting, og nytelse når vi kaster oss ut i nye utfordringer som vi mestrer. Forskjellige aktiviteter vil gi et menneske nytelser og føre til økt kompleksitet avhengig av hvilke evner det er født med, eller har utviklet gjennom livet. Selvet blir overveldet av en følelse av oppstemthet når vi har påtatt oss en oppgave som krever komplekse ferdigheter og som fører fram til et utfordrende mål. Disse tilstandene blir kalt *flow-opplevelser*, eller følelsen av totalt nærvær (Csikszentmihalyi, 2008).

Et av de sentrale trekkene ved flow er følelsen av oppdagelse, ny innsikt, begeistring over å finne ut av noe nytt om en selv eller om de mulighetene som oppstår i situasjonen under gitte omstendigheter og omgivelser. Flow eller flyt kan betegnes som en personlig prosess, og er en altoppslukende motivasjon som skriver seg fra oppdagelsen av nye mål og belønnende ideer eller aktiviteter (Wormnes & Manger, 2005).

De fleste mennesker synes det er givende å oppleve full fordypelse i en utfordrende aktivitet. Negative følelser som kjedsomhet, frustrasjon og mangel på engasjement kan gjøre at personen skrur opp en slags termostat. Resultatet kan bli at kjedsomheten leder til søken etter nye utfordringer (Csikszentmihalyi, 2008). De evnerike elevene i studien min kjeder seg til frustrasjoner og uro.

2.2.4 Stress, sårbarhet og mestring

De evnerike elevene kan oppleve stress i andre situasjoner enn sine medelever. En asynkron utvikling forårsaker blant annet at avanserte kognitive evner og økt intensitet skaper indre bevissthet som skiller seg fra normen (L. K. Silverman, 2002). Overoppstemthet og perfektjonisme er to andre faktorer som kan gjøre den evnerike eleven sårbar i møtet med skolehverdagen. Og de vil benytte seg av ulike mestringsstrategier eller tilpasningsmekanismer (Callahan et al., 2004).

Miljøfaktorer som påvirker individet blir kalt *stressorer*. I møtet med stressorer fremkalles *stressreaksjonene* som både kan være fysiske, psykologiske og atferdsrespons (Wormnes & Manger, 2005). Forutsigbare stressorer viser seg å ha mindre negativ innvirkning på individet enn uforutsigbare stressorer. Intelligens kan tjene som en buffer for stress ved at kognitive forutsetninger fungerer som mekanismer for å evaluere og tilpasse stressorer gjennom å velge ut effektive mestringsrespons. Det enkelte individet responderer på stressorer ut i fra kognitive, emosjonelle og atferdsmessige ferdigheter. Mestring i form av å neglisjere eksterne stressorer kan være både effektivt og ineffektivt. Resultatet avhenger av personens strategier for respons (Lazarus & Folkman, 1984).

Stress: Stress er en måte å tenke, føle og handle på etter å ha blitt trigget av en hendelse. I en studie der evnerike studenter i videregående skole sammenlignes med "ikke-evnerike" studenter fant forskerne en forskjell i stressmestring. Evnerike studenter hadde en tendens til å rapportere at de ble sinte og kunne skrike ut, legge skyld på andre, komme med sarkastiske kommentarer og klage til medstudenter og foreldre. De evnerike studentene la vekt på å få arbeidet raskt gjort, som er en form for valgt strategi mot stressorer når oppgavene er ferdige

uten sommel eller andre former for unngåelsesfaktorer. De unngår gjerne mestringsstressorer ved å kaste seg inn i aktiviteter som tar bort fokuset (Shaunessy & Suldo, 2010).

I en longitudinell studie fra USA sammenlignet forskerne evnerike elever og foreldres opplevelse av hvordan negative livshendelser og stress påvirker skolegangen (Peterson, Duncan, & Canady, 2009). Det kom det frem at akademiske faktorer var de som utløste mest stress som ulike faglige tester, vanskelige klasser, store prosjekter, akselerasjon og faglig konkurranse med jevnaldrende. Bytte mellom skoler var også en høy stressfaktor, i sær byttet fra spesialskoler for evnerike elever tilbake til den offentlige skolen. Sosiale relasjoner forårsaket stress i form av å skulle innpasse seg i vennskap og forsøke å finne tilhørighet. Forskerne fant at stressnivået økte mest fra barneskolen til ungdomsskolen, fra gjennomsnitt 2,7 til 5,8 (Peterson et al., 2009).

Sårbarhet: Evnerike elever er følsomme og sårbare, og det bekreftes også i Peterson et al.s (2009) studie. Sosiale vansker i form av mangel på selvtillit var et hovedtema som ble nevnt av elevene. De følte seg lite åpne, sjenerte, ubetydelige, selvbevisste, utilstrekkelige, sosialt forlegne, redsel for nye ting, nye situasjoner og å snakke i offentlighet, nedlatenhet og mindrevedrige i forhold til andre. Noen nevnte andre karakteristikk som påvirket sosiale relasjoner, slik som å være for seriøs, for omsorgsfull, bli opprørt over små ting, blåse opp ting ut av dimensjoner og å la følelser koke over på innsiden (Peterson et al., 2009).

Perfeksjonisme: Det er individuell variasjon blant evnerike barn når det gjelder perfeksjonisme. Dersom et evnerikt barn viser dysfunksjonell perfeksjonisme kan foreldre og lærere hjelpe ved å stimulere til å være glad over prestasjonene sine, se på feil som læringsmuligheter, samt å gi ros og oppfordre barnet til å kanalisere energien mot det de bryr seg mest om (Idsøe, 2014). Nyere forskning viser at dysfunksjonell perfeksjonisme ikke er mer prevalent blant evnerike barn enn blant andre barn (Christopher & Shewmaker, 2010). Det er viktig at foreldre og lærere ikke vektlegger perfeksjonisme bare som noe negativt. Evnerike barn og unge trenger hjelp til å forstå at ønsket om å prestere på topp, ha en driv og like orden og organisering er positive egenskaper. De behøver å lære og prioritere (Schuler, 2002).

Mangelfull sanseintegrasjon: Sanseintegrasjonen gjør det mulig for oss å handle eller reagere på den situasjonen vi er i på en hensiktsmessige måte, også kalt adaptiv respons. All innlæring og sosial atferd hviler på dette fundamentet. Barn med sanseintegrasjons-

vanskeligheter har ofte en intelligens på eller over gjennomsnittet. Noen av barna har så store problemer med sanseintegrasjon at de kan utvikle atferdsvansker (Ayres, 2007).

Personer med sensoriske overreaksjoner kan oppleve et spekter av atferd som impulsivitet, aggresjon og tilbaketrekning (Miller, Anzalone, Lane, Cermak, & Osten, 2007). Evnerike barn kan være utsatt for en rekke fysiske, psykologiske og psykososiale problemer dersom de er overlegent sensorisk sensitive. En studie som undersøkte amerikanske evnerike barn i alderen 6 til 11 år fant at hypotesen om at disse barna er mer følsomme overfor det fysiske miljøet stemmer. De evnerike barna kan derfor bli mer påvirket av ytre sensoriske stimuli, som resulterer i sensoriske ubehag og deretter særegne atferds- og følelsesmessige reaksjoner (Gere, Capps, Mitchell, & Grubbs, 2009).

Mestring og stress: Mestring kan minske stressreaksjoner. I følge Lazarus (2006) betegner følelser et overordnet system som består av motivasjon, vurdering, stress, følelse og mestring. Stressframkallende hendelser kan kalles stimulusen, og de psykiske eller fysiske reaksjonene kan sees på som responsen. Det er individuelle forskjeller hvordan den enkelte reagerer på stress. Reaksjonene må sees i referanse til personlighetstrekk og prosesser som kan forklare individuelle forskjeller i responsen på en såkalt stressende stimulus (Lazarus, 2006).

Lazarus' prosessmodell er et godt verktøy når en skal forstå stress og mestring. Modellen inkorporerer intrapersonlige og sosioøkologiske faktorer som formidlere av stress, individet betraktes som aktivt og kreativt søkende i relasjon til mestring av stress. Grunnleggende synspunkt i modellen er at mestringsprosessen formidler virkningene av stress ut i fra synet på at mestring er en prosess til håndtering av ytre og indre krav som oppleves som belastende, eller som overskrider personens ressurser (Lazarus & Folkman, 1984). Mestring innebærer en mobilisering av innsats både kognitivt og atferdsmessig med henblikk ytre eller indre krav individet påføres i interaksjon med miljøet, og som oppleves som belastende eller mer krevende enn personen føler seg kompetent til (Gjærum, Grøholt, & Sommerschild, 2000; Lazarus & Folkman, 1984).

Tilgangen til stress vil i ulike relasjoner bero på krav opp mot ressurser, også kalt "vippeanalogien". Her tas i betraktning både de miljømessige og de personlige karakteristika og deres relasjonelle betydning (Lazarus, 2006).

Mestringstro og stressfaktorer: Endring av tankemønstre og mening er grunnleggende utgangspunkt for det vi kaller kognitive atferdsteorier der Banduras teori om "self-efficacy",

"selveffektivitet" eller "mestringstro" er en av de mest innflytelsesrike teoriene (Bandura, 1997). Denne selveffektiviteten eller mestringstroen handler om hvordan lærte forventninger fører til suksess. Det er troen på egen evne til å mestre som er grunnleggende. Bandura skiller mellom selveffektivitet som forventninger om mestring, og forventninger om resultatet av en mestring - kalt "outcome expectancy". Forventningene om mestring har stor betydning for vår motivasjon og selvoppfatning (Bandura, 1997).

Lærere til evnerike barn og unge bør være klar over at disse elevene kan ha særskilte preferanser for hvordan de mestrer stress overfor akademiske krav. Evnerike ungdommer vil ofte respondere på stress umiddelbart ved å lindre negative følelser gjennom avledninger som latter eller å redusere arbeidsmengden. De høyt begavede elevene stoler på sin rikdom av positive mestringsstrategier for beskyttelse mot skadelige effekter av stress slik som å administrere oppgaver og tid og søke sosial støtte hos venner og familie. Imidlertid ønsker læreren til evnerike elever å eksplisitt lære dem problemløsningsprosesser (Shaunessy & Suldo, 2010).

Evnerike elever kan ha behov for ekstern hjelp for å mestre stress eller utvikle mer effektive mestringsstrategier. Skolens oppgave må være å gi tilpasset støtte også til akademisk avanserte elever i form av å forstå hvordan stress og mestringsstrategier har innflytelse på den mentale helsen (Shaunessy & Suldo, 2010).

I en gruppe med andre ungdommer kan de evnerike ungdommene erfare ulike stressorer. Problemer i skolen oppstår på grunn av mismatch i det pedagogiske miljø som ikke tar hensyn til tempo og nivå. Effektiv mestring har vist seg å redusere stress (S. M. Reis & Renzulli, 2004).

Mestringsstrategier: Mestring er som en prosess. Det finnes ingen universelt effektive eller ineffektive mestringsstrategier: Skal den enkelte mestringsstrategi evalueres effektivt må mestringen måles atskilt fra resultatet.

Mestringens hovedfunksjoner er i følge Lazarus (2006):

1. Problemfokusert; Å tilegne seg informasjon om hva som skal gjøres, og foreta handlinger som endrer den problematiske relasjonen mellom person og miljø.
2. Følelsesfokusert; En regulering av de følelsene som knytter seg til den stressende situasjonen.

Lazarus fant åtte faktorer for mestring; *konfronterende mestring, distansering, selvkontroll, oppsøking av sosial støtte, aksept av ansvar, fluktunngåelse, planlagt problemløsning og positiv revurdering*. En effektiv mestringsstrategi av stressende situasjoner er revurdering. Kjennsgjeringen om å revurdere er en holdbar og effektiv måte en kan kontrollere følelser på (Lazarus, 2006).

Mestringsstrategier i en familie dreier seg om handlinger, atferd og tanker som brukes til å forholde seg til stressende forhold, enten emosjonell mestring eller problemfokustert mestring. Lazarus' stressmestringsmodell betrakter alle forsøk på å håndtere en stressfaktor som mestring, uansett resultat. Dersom mestringsstrategiene skal være effektive må de nødvendigvis redusere problemer og emosjonelle ubehag (Gjærum et al., 2000).

De sosiale og emosjonelle erfaringene til evnerike barn og unge krever forståelse for den kognitive utviklingen og de faktorene som medvirker. Lazarus & Folkman`s (1984) kognitive vurderingsparadigme indikerer problemløsning ved tilpasning til prosessen og prestasjonene. Studier viser at evnerike barn og unge relaterer mestringsstrategier til tilpasningsmekanismer (Callahan et al., 2004).

2.2.5 Atferdsvansker i skolen blant evnerike elever

Atferdsvansker blir forklart og definert på ulike måter innenfor aktuelle fagdisipliner. Barns atferd kan observeres og registreres relativt objektivt, allikevel finnes det ikke en allment akseptert definisjon eller absolutte skillelinjer mellom normalatferd og avvikende atferd eller normal oppdragelse og disiplinproblemer (Ogden, 2009). Et barn med atferdsproblemer kan ha helt andre tanker bak hensikten med atferden enn den årsakstolkningen omgivelsene gjør (Wormnes & Manger, 2005). Atferdsvanskene oppstår i samhandlingen med andre, gjennom problematiske transaksjoner med omgivelsene. I skolen påvirker lærere og elever hverandre gjensidig og er avhengig av hverandre. Fra en annen synsvinkel kan undervisningens innhold, hvordan den gjennomføres og hvordan lærer behandler eleven knyttes til problematferden (Ogden, 2009).

Problematferd kan deles inn i fire kategorier (Nordahl, 2000):

1. Undervisnings- og læringshemmende atferd.
2. Sosial isolasjon.
3. Utagerende atferd.
4. Norm- og regelbrytende atferd.

I skolen er undervisnings- og læringshemmende atferd det vanligste problemet. Utgangspunktet er definisjonen som sier at *atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens*

regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (Ogden, 2009). Denne definisjonen omfatter både elever som har en konfliktpreget mestringsstil, og elever som har emosjonelle eller tankemessige problemer.

Elever med atferdproblemer er elever som er identifisert som potensielle normbrytere i skolens og klassens sosiale miljø (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2002). Felles for alle de ulike definisjonene på problematferd er at det er brudd på normer for akseptabel atferd (Overland, 2007).

Det er ikke alle former for problematferd eller atferdsmønstre som er like alvorlige. Uro og mentalt fravær i undervisningssituasjonen er mindre alvorlig enn for eksempel mobbing, både med hensyn til konsekvenser for barnet og for omgivelsene (Wormnes & Manger, 2005). Ut i fra en kontinuerlig vurderingsnorm er det vanlig å ta utgangspunkt i følgende dimensjoner for å differensiere mellom mer eller mindre alvorlige atferdsproblemer: *Varighet, frekvens, intensitet, omfang og intensjon* (Aasen et al., 2002).

Klassifisering av problematferd blant evnerike elever: De evnerike barna er mer like når det gjelder atferd, følelser og behov enn intellektuelle evner, talenter eller interesser. Betts og Neihart (1988) har utviklet seks profiler av evnerike barn med utgangspunkt i følelsene, behovene og atferden (Betts & Neihart, 2004). Profilene har bli betegnet som "Den vellykkede" (Type 1), "Den utfordrende" (Type 2), "Den skjulte" (Type 3), "De som dropper ut" (Type 4), "Dobbelt eksepsjonelle barn" (Type 5) og "Den autonome eleven" (Type 6) (Skogen & Idsøe, 2011).

Primært er det de tre profilene "**Den utfordrende**", "**De som dropper ut**" og "**Dobbelt eksepsjonelle barn**" som har en nær sammenheng med atferdsvansker i skolen ut i fra kategoriseringene (Betts & Neihart, 2004:102-104). *Utfordrende* evnerike barn og unge er avvikende fra andre evnerike elever ved at de som svært kreative ofte viser seg å være vrang, taktløse og sarkastiske. De kan utfordre læreren foran klassen, være forstyrrende i timene med sin spontanitet, og de har en atferd som kan skape konflikter både på skolen og hjemme. Disse barna føler seg frustrerte fordi skolen ikke har forstått talentene og evnene deres. De har gjerne problemer sosialt og har vanskelig for å omgås jevnaldrende, samtidig som de ofte har god humor og kreativitet. *De som dropper ut* er evnerike elever som er sinte både på voksne og seg selv fordi skolen ikke har møtt behovene deres og de føler seg avvist. De kan uttrykke sinnet enten ved å spille deprimert og trekke seg tilbake, eller ved å utagere og respondere

defensivt. Disse elevene opplever skolen som irrelevant eller fiendtlig, og de har da en veldig lav selvfølelse og føler seg bitre og ergerlige som et resultat av mange års opplevd avvisning og neglisjering. De *dobbelteksepsjonelle* evnerike elevene har et fysisk eller emosjonelt handicap eller de har lærevansker. I skolen er disse elevene vanskelige å identifisere som evnerike i utgangspunktet. De har ofte dårlig håndskrift eller en forstyrrende atferd som skaper problemer med å gjøre seg ferdige med skolearbeid, og disse elevene blir lett frustrerte når de ikke får til å løse oppgaver. Dette kan føre til symptomer på stress som motløshet, avvisning, hjelpeløshet og isolasjon i tillegg til frustrasjon. De skylder på at de kjeder seg eller at oppgavene er dumme, de er utålmodige, kristiske og reagerer hardnakket når de får kritikk. Overfor andre barn kan disse elevene bruke humor på en måte som nedverdiger andre for å dekke over egen manglende selvfølelse. Dobbelteksepsjonelle evnerike elever er ulykkelige fordi de ikke klarer å lever opp til sine egen forventninger (Betts & Neihart, 2004).

Nordahl (2000) viser til at det er klare sammenhenger mellom problematferd og kontekstuelle betingelser i skolen. Dette kan fortolkes som at elevene viser motstand mot en pedagogisk kontekst de ikke finner seg til rette i eller ikke opplever å bli verdsatt innenfor. Elever som opplever undervisningen som lite engasjerende og deltakende, som kjeder seg og har et negativt syn på skolen viser mer problematferd og mistilpasning. Motstand fra elevene er en bevisst reaksjon på dominering og makt fra lærerne og skolen, som vil rettes mot den undervisningen og de sosialisering- og oppdragelsesmetodene som anvendes i skolen. Motstanden kan være sterk eller svak og passiv eller aktiv, i ulike sammenstillinger (Nordahl, 2000). Atferdsproblemer oppstår oftest i konfliktsituasjoner som når en evnerik elev ikke får tilfredsstilt sine ønsker og behov. Problematferden er gjerne en protest mot situasjoner som barnet opplever som uholdbare. Trivselen blir dårlig, og vantrivsel og atferdsproblemer er to forhold som korrelerer med hverandre uten at årsakssammenhengen behøver å være entydig (Aasen et al., 2002).

En ny fransk studie tar for seg atferdsproblemer blant klinisk henviste evnerike barn (Guènelè et al., 2013). Utgangspunktet i studien er ulike funn som viser økte atferdsproblemer ved IQ over 145, i tillegg til at sosio-emosjonelle problemer tiltar ved økningen av IQ. Evnerike barn har som tidligere nevnt ofte en asynkron utvikling, altså et problematisk utviklingsmønster mellom kognitive, emosjonelle og psykomotoriske nivå. I tillegg viser funn til avvik i den verbale ytelsen hos enkelte evnerike barn, noe som betyr en viss ubalanse mellom evner til verbal abstraksjon og ikke-verbal konkret resonnering. Blant en fjerdedel av evnerike barn har studier funnet at de har såkalt "significant verbal-performance discrepancy" eller SVPD.

Evnerike og SVDP assosieres med sosial og skolemessig mistilpasning, og barn med intellektuelt høyt nivå har vist sammenheng mellom verbal betydning og de mest alvorlige atferdssymptomene. Det kan påvises at evnerike barn med SVDP har flere atferdsproblemer enn evnerike barn uten SVDP (Guèrolè et al., 2013).

Målet for denne franske studien var å tilføre ny kunnskap om atferdsmessige forhold når det gjelder evnerike barn som er klinisk henvist. Her følger svar på de fire hypotesene som de franske forskerne framsatte. Resultatene bekrefter at evnerike barn som er henvist viser signifikante og varierte atferdsproblemer uten å falle inn under noen av diagnosekriteriene for DSM-IV-TR. Videre viser funn at atferdsproblemer ikke dominerer innenfor det internaliserte domenet. Mange av de heviste evnerike barna hadde atferdsproblemer av eksterialisert karakter eller at blandet mønster. Konklusjonen ble at påviste atferdsproblemer er alvorligere enn forventet selv om de faller inn under lavere symptomer. Hypotesen om at evnerike barn med IQ over 145 har flere atferdsproblemer enn evnerike barn med IQ mellom 130 og 145 ble ikke støttet i denne studien. Den fjerde hypotesen om at evnerike barn med SVDP viser flere atferdsproblemer ble bekreftet. Det ble funnet en relativt alvorlig psykopatologi hos evnerike barn med SVDP som antydte emosjonell og atferdsmessig dysregulasjon (Guèrolè et al., 2013):326).

Atferd i forbindelse med sosiale og emosjonelle vansker i skolen: I pedagogisk sammenheng skilles det ofte mellom *sosiale vansker* og *emosjonelle vansker*. De sosiale vanskene kan kategoriseres som utagerende atferd, antisosial atferd eller disiplinproblemer. Emosjonelle eller innagerende vansker som depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking kan hemme læring og i noen tilfeller få betydelige negative konsekvenser for skoleprestasjoner. Innagerende vansker har ikke fått samme oppmerksomhet som utagerende vansker i skolesammenheng (Bru, 2011). Fellestrekk ved sosiale og emosjonelle vansker er blant annet manglende konsentrasjon og motorisk uro. Atferdsproblemer oppstår oftest i konfliktsituasjoner, der barna ikke får det som de ønsker eller blir stilt overfor krav de opplever som urimelige eller uklare. Problematferden kan være en protest mot noe barnet opplever som en uholdbar situasjon. De elevene som stadig kommer i konflikt med eller på skolen reagerer ofte med dårlig trivsel. Vantrivsel og atferdsproblemer er to forhold som korrelerer med hverandre uten at årsakssammenhengen behøver å være entydig. Når det gjelder fagvansker er underlying et typisk trekk ved elever med atferdsproblemer. Elevenes prestasjoner er mindre enn forventet ut fra antatte forutsetninger (Aasen et al., 2002).

En sosialøkologisk tilnærming: Hva kan gjøres for å endre uønsket atferd? Det kan være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i skolen som en dynamisk sosial arena, og der *en sosialøkologisk tilnærming* til problematferden vektlegges. Fagpersoner som er opptatt av relasjoner mellom mennesker og som kan se det unike ved den enkelte er en styrke. Skillet mellom person og atferd vil kunne være tydelig. Det er viktig å *beskrive* problematferden og på den måten unngå fortolkninger og egenskapsforklaringer (Nordahl, 2000).

Den sosialøkologiske teorien bygger på Uri Bronfenbrenners tanker om at en aktiv menneskelig utvikling og vekst samspiller med både de nære omgivelsene og den større konteksten som disse omgivelsene er en del av (Bronfenbrenner, 1979). Det enkelte mennesket blir sett på som dynamisk voksende enhet som progressivt tilpasser seg og restrukturerer miljøet det bor i. Miljøet influerer på mennesket, og forholdet mellom individet og miljøet kan betegnes som gjensidig. Omgivelsene rundt et menneske kan deles inn i forskjellige nivå som i det sosialøkologiske systemet kalles for mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Bronfenbrenner, 1979).

2.2.6 Foreldrenes rolle overfor det evnerike barnet og skolen

Kjernen i et fruktbart samarbeid mellom hjemmet og skolen er at det evnerike barnet blir sett ut i fra kunnskaper om styrker og svakheter, talenter og interesser og at alle voksne bidrar til å øke barnets sosiale kompetanse. Alle er forskjellige, og en evnerik elev har stor nytte av å lære og sette pris på individuelle forskjeller, både når det gjelder seg selv og medelever (Clark, 2013). Barnet utvikler sine evner i samspill med omgivelsene, også kalt transaksjoner. Foreldrenes rolle involverer identifisering av barnets evner, støtte til hans eller hennes kognitive utvikling og utvikling av verdier og mål (Skogen & Idsøe, 2011).

Foreldre som opplever å ikke bli hørt eller som ikke føler seg ivaretatt når de kontakter skolen, kan sies å stå i fare for å bli desillusjonert. Disillusjonerte foreldre må oppmuntres til og læres opp hvordan de best kan samarbeide med skolen og lærerne. Gode samarbeidsrelasjoner mellom foreldre og lærere preges av åpen og to-veis kommunikasjon basert på en tillitsfull, respektfull og vennlig atmosfære (Westergård, 2010). I vår kultur opplever vi at de evnerike barna ikke er akseptert eller forstått. Det er derfor så viktig at barnehage og skole hører på hva foreldrene forteller om barnet sitt. Evnerikdom og høy begavelse kan tolkes som et sosialt konstruert fenomen. Disse sosiale konstruksjonene rundt evnerike barn bør sammenfattes med foreldrenes pleie og oppdragelse ut i fra det faktum at foreldrestøtte er kritisk for utviklingen av barnets potensiale (Mudrak, 2011).

Clark (2013) påpeker at foreldrene er viktige medlemmer av utdanningsteamet rundt den evnerike eleven. Hun fastslår at foreldrene kan gi nødvendig informasjon om barnet og hva som er den beste måten å arbeide med dere barn på. Foreldremedvirkning vil kunne hindre uønsket atferd i klasserommet fordi skolen og lærere vil få jevnlig tilbakemeldinger om hvordan den enkelte evnerike eleven trives, utvikler seg og opplever motivasjon og mestring i skolehverdagen. Kunnskapsrike og motiverte lærere vil på sin side bidra til at individuelle behov får fokus, samtidig som at læreren har forutsetninger for å stille spørsmål dersom det oppstår atferdsvansker. Utviklingen hos et evnerikt barn er veldig forskjellig, og det er ikke alltid barnet viser sine evner før skolestart. Uansett bør **partnerskap** med foreldrene komme i gang så tidlig som mulig etter skolestart hvis en av eller begge partene erfarer et barn som mistrives, kjeder seg og blir frustrert. Dersom barnet opplever skolesituasjonen som negativ og foreldre ønsker endringer, bør innsatsen fra involverte parter være organisert, kunnskapsrik og samarbeidende. Skolen må være ydmyk for og lyttende til foreldres klager, og bruke foreldreressursen til å få viktig kunnskap om eleven. Kommunikasjonen bør også innbefatte barnet selv, slik at ferdighetene til å kunne formidle ønsker og behov kan utvikles (Clark, 2013). I et partnerskap gir familier læringserfaringer og muligheter som er avgjørende for å kunne forvandle barnets evner og talenter til prestasjoner. Talentutvikling avhenger sterkt av god samhandling, individuelle egenskaper og miljømessige faktorer (Skogen & Idsøe, 2011).

Det evnerike barnet som har atferdsvansker i skolen kan forårsake skyldfølelse hos foreldrene og familien fordi at barnet ikke trives optimalt. En kvalifisert faglig utredning kan gi innsikt i hvorfor barnet reagerer som der gjør, og en forklaring på hva som skal til for å avhjelpe den uhensiktmessige atferden og støtte den sunne positive mestringsatferden. Det er gjennom barnets sterke sider vi hjelper det til å utvikle kompensatoriske strategier og kompetanser (Baltzer & Kyed, 2008).

3.0 Det optimale læringsmiljøet for evnerike elever

Alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø. Et *læringsmiljø* betyr de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2014).

3.1 Kjennetegn på et optimalt læringsmiljø

Et ideelt læringsmiljø forventer at læreren skal tilpasse undervisningen til elevenes individuelle behov og implementere ulike læringsstrategier som strekker seg fra undervisning i full klasse til enkeltpørsmål og gruppearbeid. Tilpasset opplæring betyr å sørge for forskjellige perspektiv på fagstoffet for å favne om den enkelte elevens forutsetninger for læring. Denne ideelle læreren må ha kunnskaper om elevene sine, faget, konteksten og sine ferdigheter til å kombinere denne kunnskapen i en pedagogisk læringskontekst (Cosmovici et al., 2009)

En nøkkel for å skape **et godt læringsmiljø** er ro, orden og respekt i form av konsekvent grensesetting. Dersom reglene formuleres eksplisitt i starten av opplæringen og at elevene gradvis får ansvar for å være med på å formulere og opprettholde reglene utvikler de bedre evne til å regulere sin egen atferd. Et inkluderende klima vil gi et godt grunnlag for faglige samtaler mellom lærere og elever, og for tilbakemeldinger som fremmer elevenes lærelyst og nysgjerrighet. Særlig viktig er det å gi tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Gode resultater krever både evner, talent, personlige egenskaper og egenskaper ved omgivelsene som kreativitet og intuisjon. Motivasjon er en annen egenskap ved personen, og er en viktig betingelse for læring. Men læringen uteblir dersom ikke egenskaper ved læringsmiljøet skaper optimale betingelser for læring. Motivasjonen opprettholdes gjennom belønningen som ligger i at vi når målene våre. Måloppnåelse, mestring og selvtillitsutvikling henger nær sammen (Wormnes & Manger, 2005).

Avgjørende faktorer for et optimalt læringsmiljø er for det første emosjonell støtte fra lærere og trygge og stabile relasjoner. Den akademiske støtten er kjernen i faglig utvikling ved at læreren erkjenner og støtter hver enkelt elev ut i fra dennes ståsted. Samtidig må læreren regulere regler og atferd i klasserommet. I tillegg kan læreren støtte elevenes selvstendighet ved å involvere dem i avgjørelser og oppmuntre til selvstendig tenking (Cosmovici et al., 2009)

Et sentralt prinsipp i utdanning for evnerike er viktigheten av å sørge for læringsmuligheter som er utfordrende for elevene og som er hensiktsmessige for deres kognitive nivå og læringsferdigheter (Tomlinson, 2001). En studie ble utført på tre evnerike gutter med atferdsproblemer for å undersøke forholdet mellom oppgavens utfordringer og lærerens oppmerksomhet og oppførsel som følge av manglende interesse for oppgavene (Simonsen, Little, & Fairbanks, 2010). Et resultat av denne amerikanske studien indikerer økt sjans for atferd og aktivitet utenom selve oppgavene på grunn av lav oppmerksomhet og manglende interesse. Oppgavens vanskegrad synes ikke å ha en konsekvent sammenheng med elevenes atferd. Dette faktum motsier tidligere forskning som påpeker et forhold mellom elevatferd, ulike oppmerksomhetsnivå og hvor vanskelige og utfordrende oppgavene er. Graden av lærerstøtte i studien hadde positiv effekt på de tre guttenes konsentrasjon under skolearbeidet slik at atferden utenom oppgavene ble mindre. Ikke uventet viser funnene at når lærer viser oppmerksomhet overfor evnerike elever snur problematferden om. Dette er særlig viktig for læreren å være bevisst på når den evnerike eleven får arbeide selvstendig med tilpassede oppgaver i klassen (Simonsen et al., 2010).

Et støttende læringsmiljø har i følge Barbara Clark (2009) og hennes “Integrative Education Model” følgende karakteristika:

1. At det er åpenhet, respekt og samarbeid mellom lærere, elever og foreldre. Dette er en relasjon som inkluderer planlegging, implementering og evaluering av den pågående læringen.
2. At læringsmiljøet fungerer på mange måter som et laboratorium eller en workshop: rikt på materiell og ideer til flere aktiviteter. Eksperimentering og involvering vektlegges.
3. At lærestoffet er fleksibelt og integrert. Elevenes interesser og behov danner grunnlaget for hvordan lærestoffet utvikles og tilrettelegges.
4. At mesteparten av undervisningen og opplæringen foregår i smågrupper eller i forhold til enkeltelever. Grupper som er basert på interesser og behov kan dannes både av elever og av lærere.
5. At elevene deltar aktivt i læringsprosessen. Det tilrettelegges det for og oppmuntres til bevegelse, valgmuligheter, selvregulert læring og utforskning både i og utenfor

klasserommet. Elevene kan arbeide alene, med en partner, eller i grupper. Læring som foregår mellom venner er viktig.

6. At vurderinger er hjelpemidler som brukes til å styre elevens fremgang. Hyppige elevsamtaler sikrer at elever, lærere og foreldre er oppdatert og informert om progresjon og danner grunnlag for planlegging.
7. At viktige aktiviteter i klasserommet er både av kognitiv, affektiv, fysisk og intuitiv karakter.
8. At det hersker en atmosfære av tillit, aksept, og respekt.

Uansett hvilken type differensiering lærerne velger å implementere er det dermed veldig viktig å vektlegge et støttende og inkluderende læringsmiljø (Clark, 2009).

Den pedagogiske praksisen må være i tråd med kunnskap og forskning om hva som har god sannsynlighet for å gi resultater. Lærerens faglige erfaringer og ferdigheter og elevens forutsetninger, kunnskap og medvirkning i møte med forskningen gir muligheter for kunnskapsbasert praksis (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det er viktig av skolen og lærerne skiller mellom elever som er **skoleflinke**, og **evnerike barn og unge**. Kunnskaper om de ulike faktorene som karakteriserer evnerike barn er også avgjørende fordi langt fra alle disse barna viser sine evner gjennom skoleprestasjoner (Skogen & Idsøe, 2011).

I klasserommet vil lærerne kunne identifisere en evnerik elev ut i fra kognitive, emosjonelle og sosiale kjennetegn, men det er stor variasjon i egenskapene. Evnerike barn og unge er vanligvis preget av asynkron utvikling. De kan ting langt utover hva som er forventet for alderen, samtidig som at de ikke mestrer enkle aldersadekvate ferdigheter. I denne sammenhengen er det interessant å merke at de verbale intellektuelle evnene kan ha store avvik fra andre sider ved utviklingen (Skogen & Idsøe, 2011).

Evnerike elever som er akademisk asynkrone krever individuelle tilpasninger i klasserommet. Eleven kan ha grunnleggende hull i kunnskaper innenfor enkelte fagområder som krever instruksjoner og støttetiltak samtidig som den evnerike eleven må stimuleres innenfor sine sterke fagområder. Styrken i de klassene som har lyktes med å tilrettelegge opplæringen for evnerike elever er at lærerne forstår at evnene er så vidt forskjellige innenfor de ulike fagene. Disse evnerike elevene får være på det nivået der de har behov for å være (Akin, 2005).

Det hersker usikkerhet både blant politikere, skoler og lærere til utdanning og undervisning for evnerike elever. Mye av denne mistenksomheten og utryggheten kommer av mangel på kunnskap om evnerike elever generelt og pedagogiske tiltak spesielt (Subotnik et al., 2011). Barn og unge med ulike evner innenfor spesifikke talent-domener utvikler talentene forskjellig når det gjelder start, høydepunkt og slutt, og miljøet rundt er avgjørende for denne utviklingsprosessen. Et eksempel på en talentutviklingsmodell er en mega-modell designet av Subotnik et al. (2011). Denne modellen bygger på prinsipper som at både generelle og spesifikke evner kan utvikles, talent-domener har ulike utviklingsbaner, forutsetningene for utviklingsmuligheter må samkjøres med den enkelte unge, psykososiale variabler er avgjørende faktorer til suksess, og et fremstående utbytte er tiltenkt. Utgangspunktet er et skille mellom *utøvere* og *produsenter*. Disse to kategoriene illustrerer ulikheter innenfor et domene når det gjelder utviklingsbaner. Samtidig er det en del likheter mellom utøvere og produsenter som å mestre innholdet for domenet, behovet for bevisst trening og øvelse, engasjement og motivasjon, bruk av mentorer, samt at de psykososiale variablene begrenser eller oppmuntrer til suksess (Subotnik et al., 2011).

3.2 Kunnskap om og differensiering av tilpasset opplæring

Mange elever i skolen lever ikke opp til sitt læringspotensiale. Det gjelder også for evnerike elever og evnerike elever med lærevansker. Måten de blir undervist på og måten de vurderes på er en av grunnene til at de mislykkes. Lærere erkjenner at mange elever blir hindret i å realisere sitt læringspotensiale optimalt. All undervisning bør balansere mellom tenking og ferdigheter som elevene tilegner seg. Elevene må både "lære å tenke" og "lære fakta" for å kunne anvende det de lærer og vite hvordan de skal gjøre det i praksis. Lærere bør undervise og vurdere elevprestasjoner på måter som gjør at elevene analyserer, tilegner seg og bruker kunnskapene sine. Når elevene tenker på hvordan de skal lære, lærer de også hvordan de skal lære (Sternberg et al., 2011).

Nordahl (2010) presiserer at elevene for det første må forstås både innenfra og utenfra, deres stemmer er verdt å lytte til. Videre påpeker han at undervisningen i skolen bør bygge på de erfaringene og kunnskaper som elevene sitter inne med. De evnerike elevene må få en tilrettelagt undervisning som stimulerer til engasjement, deltakelse og aktivitet. Læreren skal være i stand til å presentere relevant lærestoff for elevene (Nordahl, 2010).

I dag mangler vi undervisningsmodeller og opplæringsprogrammer for evnerike lever i den norske skolen. Lærere får heller ikke veiledning om hvordan tradisjonelle

undervisningsmetoder kan brukes for evnerike elever i vanlige klasser. Alternative program kan gi både evnerike elever og evnerike elever med lærevansker mer utfordrende og krevende oppgaver som forutsetter anvendelse av kunnskap og kognitive ferdigheter (Lie, 2013)

Differensiering: I pedagogisk sammenheng er målet å finne og fremme de evnerike elevene. Det er i hovedtrekk to støttetiltak som anbefales i undervisnings- og læringssituasjoner, **akselerasjon** og **tilleggsmateriale/berikelse** (Mönks & Ypenburg, 2008). I tillegg til disse to støttetiltakene benyttes *grupperinger* (Clark, 2013) og *individualisering* (Skogen, 2012).

Lærerne kan være i tvil om hvilket undervisningsprogram som passer best for evnerike elever med eller uten lærevansker. Det er lærerens prioritering og elevenes interesse som bør bestemme valget av undervisningsprogram. Dersom opplæringen ikke skal ta lang tid velges akselerasjon som undervisningsmetode. Men hvis eleven bør fokusere mer i dybden passer trolig berikelsesprogrammet best (Sternberg et al., 2011).

Akselerasjon vil si økt tempo i progresjonen av pensum og fagstoff. For de fleste evnerike elevene er akselerasjon avgjørende fordi den mest vanlige karakteristikken for disse evnerike barna og ungdommene er at de lærer raskere enn andre elever. Akselerasjon har få ulemper når denne støttene tilpasses individuelt som en del av en total opplæringsplan. Alle skoler kan innføre akselerasjon som støttetiltak for å forhindre kjedsomhet og misnøye blant evnerike elever. Progresjonen for disse elevenes utvikling blir ivaretatt når akselerasjonen er kontinuerlig og koordinert, og både sosial og emosjonell tilpasning viser seg å være god (Clark, 2013). Disse fakta blir understreket av Hattie (2009) ved at han primært fant positive sosiale effekter ved bruke av akselerasjon, og heller negative effekter dersom akselerasjon ikke ble benyttet. Akselererte evnerike elever fikk like gode resultater som smarte elever på det oppgraderte nivået, og de hadde høyere ambisjoner og deltok på lik linje med andre elever i aktiviteter på skolen (Hattie, 2009).

Tilleggsmateriale betyr at den normale undervisningen blir beriket av tilpassede metoder og lærestoff. Dette tiltaket kan møte den evnerike elevens behov for fordypning og kompleksitet i ulike fag og emner. Berikelsen er mest effektiv når den enkelte eleven vurderes individuelt og når fordypningen blir en del av en differensiert pensumplan (Clark, 2013). Hattie (2009) fant at tilleggsmateriell primært utsetter kjedsomhet og ikke har særlig faglig effekt. Størst effekt har tilleggsmateriell i fag som matematikk og naturfag. Tilleggsmateriell involverer aktiviteter som er ment å utvide læringspotensialet til evnerike elever. Av de vanligste

programmene for berikelse er programmer som har som mål å lære opp elevene til kritisk tenking ved hjelp av ulike metoder (Hattie, 2009).

Når det gjelder **grupperinger** for evnerike elever er det flere muligheter inndelingen kan foregå på. Gruppene kan være såkalt klyngeutvalg, eller egne grupper i separate klasserom. Grupperinger bør uansett form være fleksible. Evnerike elever er ikke en homogen gruppe, de har ofte ulike behov, evner og interesser som krever kunnskap og individuell tilpasning fra skolen og lærerne (Clark, 2013). I følge Hattie (2009) er det avgjørende å skille program for evnerike elever fra undervisningsopplegg for skoleflinke elever. Forskning på egne grupper for evnerike elever viser ikke negative effekter verken for sosial tilpasning, selvfølelse eller kreativitet. I fagene naturfag/vitenskap og sosialvitenskap vises mest fordeler av differensierte grupper, og minst når det gjelder lesing og skriving (Hattie, 2009).

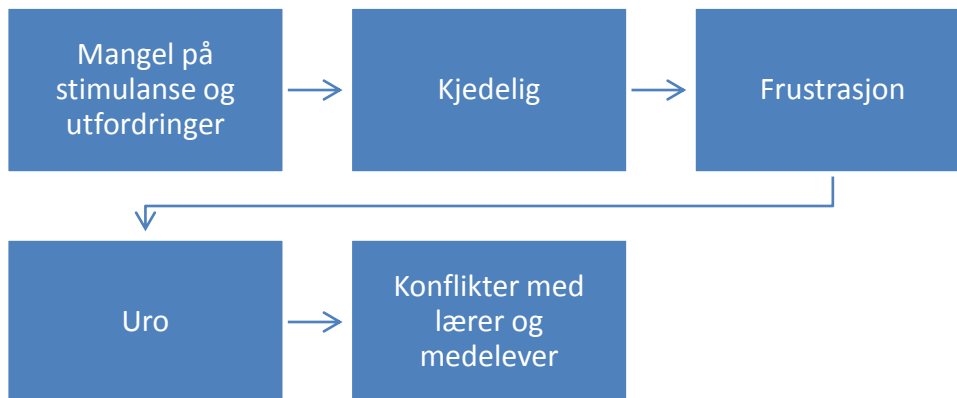
Hensynet til **individuelle differanser** er en side ved aksepteringen av forskjellighet i skole og i samfunnet. En utfordring i skolen er å oppnå at lærere og ledere ser på de spesielt evnerike som et naturlig innslag, og at vårt offentlige skolesystem ikke fortsetter å til en viss grad betrakte spesialpedagogisk støtte til evnerike elever som elitisme. Individualisering betyr at de evnerike barna og unge har særskilte opplæringsbehov som krever spesiell tilrettelegging av opplæringen (Skogen, 2012).

Det er interessant å se på effekten av differensierte læreplaner for evnerike og talentfulle elever, noe Hattie (2009) har gjort. I en sammenligning mellom støttetiltakene akselerasjon, berikelse/tilleggsmateriale og grupperinger er det *akselerasjon* som viser seg å være mest effektiv for influering av utbyttet til evnerike elever (Hattie, 2009).

Å vente på utfordringer: Hva skjer når evnerike elever må vente på å lære i klasserommet fordi lærestoffet er for enkelt? En studie av Peine & Coleman (2010) fant både positive og negative konsekvenser av ventingen i form av rettferdighet og kjedsomhet. De evnerike elevene aksepterte til dels å måtte vente, noen fant selv aktiviteter, de hjalp andre elever eller de bare satt der. Lærerne prioriterte undervisning i hele klasser ut i fra den tilbakevendende diskusjonen fra politisk hold om krav og ressursfordeling. Noen av de evnerike elevene oppga at de også satt og ventet når de var i egne gruppe fordi de alltid ønsket individuelt tilleggsmateriell (Peine & Coleman, 2010).

I situasjoner der den evnerike eleven ikke får tilpasset undervisningen ut i fra sitt nivå i de ulike fagene kan resultatet bli som skissert i Figur 1:

Figur 1:



De yngste elevene bør bli møtt med en form for **individuelle lærings erfaringer** ut i fra deres atypiske behov fra første dag. Dette betinger et samarbeid med hjemmet, barnehagen og skolen før skolestarten. Skoler og lærere trenger kunnskaper om den evnerike 6-åringen som leser som en 10-åring, skriver som en 6-åring, leser matematikkoppgaver som en 12-åring, snakker som en 15-åring og har følelser og sårbarhet som en 4-åring (Clark, 2013). Min studie viser at dersom disse barna ikke får tilpasset skolehverdagens innhold til sitt nivå innenfor ulike fag, og når tempoet blir for sakte, kan følelser ta overhånd i form av frustrasjon, uro og mistrivsel. De eldre elevene har også behov for individuell tilpasning, både faglig og sosialt. Dersom en evnerik elev ikke får noe tilrettelagt ut fra sitt nivå og bare følger klassens læreplan vil dette ha stor påvirkning på prestasjonene kontra en hvilken som helt tilpasset plan (Clark, 2013). Et viktig poeng i denne sammenhengen er at avtalte planer må følges opp overfor den evnerike eleven på lik linje med andre elever. Dette er barn som er svært sensitive dersom de opplever uforutsigbarhet slik at tillit og trygghet svekkes.

Lærerne har tilbudt undervisning via It's learning uten å gi tilbakemeldinger, oppmuntring har rett og slett vært fraværende. Det har gått ut over selvtilliten hennes etter ikke å ha blitt sett i så mange år (Familie A, Anne 10 år).

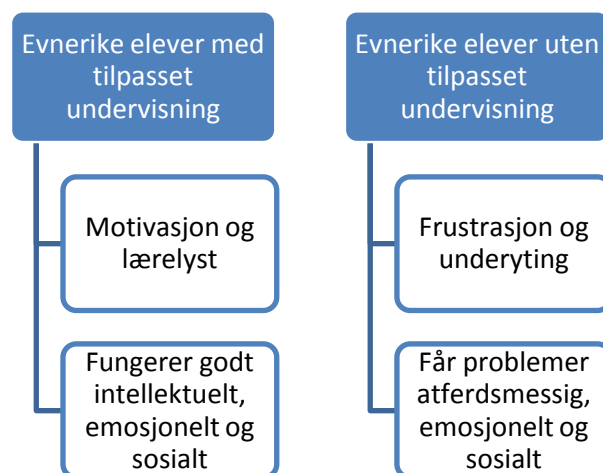
Evnerike elever med og uten lærevansker trenger begge opplæring i samsvar med sin høye resonnementsevne og ikke ved bruk av drill og trening i å løse oppgaver. De evnerike elevene med lærevansker har ofte et lavt selvbilde fordi de takler dårlig det å både være høyt begavede og ha lærevansker. En følge av dette er at de blir frustrerte, sinte og bitre, noe som har negativ

påvirkning for deres relasjoner til jevnaldrende og familiemedlemmer. Det dårlige selvbildet og den lave selvfølelsen kan forbedres ved å trene disse elevene på affektive, personmessige, områder. Dette er elever som må bli særlig fortalt om sine styrker samtidig som de må trenes i sosiale ferdigheter (Lie, 2013).

Atferdsproblemer: De evnerike elevene utvikler generelt ikke atferdsproblemer dersom de har en lærer som liker å undervise evnerike elever og når de jevnlig får mulighet til å lære sammen med andre evnerike barn og unge. De må bli aktivt engasjert i lærestoffet som er tilpasset i kompleksitet, utfordringer og som føles meningsfullt, samtidig må disse elevene lære og forstå og mestre sin høye begavelse sammen med de andre i miljøet (Clark, 2013).

Tiltak i forhold til evnerik elev og lærer kan i følge Pianta (1999) være såkalt *Banking time* eller en fast tid for positiv kontakt. Lærer setter av 5-10 minutter hver dag i en periode sammen med den utvalgte evnerike eleven som får bestemme hva de skal gjøre. I denne tiden kan læreren få mulighet til å prate og bli bedre kjent med eleven. Evnerike barn har ofte et godt utviklet språk og gode ressonneringsferdigheter, men de kan ha særskilte måter å kommunisere på. Det er en fordel at læreren kjenner til karakteristiske trekk ved evnerike barn, samt innhenter eventuell nyttig informasjon om den enkelte eleven fra foreldre og omgivelsene. Elevens faglige ønsker og interesser kan danne grunnlaget for et tilpasset undervisningsprogram som den evnerike eleven har et eierskap til fordi særskilte forutsetninger og behov er avdekket og kommunisert. Når det gjelder atferdsproblematikken kan lærer etter hvert flette inn eksempler og gjøre eleven bevisst på atferd og handlinger. Dette forutsetter en trygg og tillitsfull relasjon.

Figur 2:



Konsekvenser av hvordan undervisningen kan tilrettelegges for evnerike elever blir illustrert i Figur 2. Her skisseres sannsynlige utfall av undervisningsprogram med og uten tilpasning til den enkelte evnerike elevens evner og forutsetninger. I studien av de syv evnerike barna er karakteristiske trekk at de opplever frustrasjon og blir underytere når undervisningen består av repetisjon og ingen utfordringer slik at de kjeder seg. I tillegg til atferdsvanskene har disse barna også emosjonelle og/eller sosiale problemer i skolehverdagen. De blir ikke sett eller forstått.

I de siste årene har det skjedd et paradigmeskifte innenfor spesialpedagogikken i retning av øket inkludering. Det innebærer at fokuset nå rettes mer mot **barns utviklingsbetingelser- og muligheter** i stedet for mot mangler og vansker hos barnet. I skolen har dette betydning for hvordan vi administrerer, organiserer og underviser alle barn. Dette paradigmeskifte kan gi undervisningsdifferensiering nye perspektiv både organisatorisk og didaktisk (Nissen, Kyed, & Baltzer, 2011).

Når det gjelder evnerike elever fremhever som nevnt Hattie (2009) akselerasjon og differensierte læreplaner som virkningsfulle effekter. Den mest kraftfulle effekten i skolene relaterer seg til klimaet i klasserommet, relasjoner til og influering av jevnaldrende, og fraværet av medelever som forstyrrer. Faktorer som klassestørrelse og egne grupper etter evner og nivå har tilnærmet null effekt (Hattie, 2009).

Skole- og klassesentrerte tiltaksmodeller retter endringsfokuset mot skolemiljøet og lærings- og utviklingsbetingelsene i klasserommet. Man forsøker indirekte å påvirke elevenes atferd og mestring ved å endre de kontekstuelle lærings- og utviklingsbetingelsene i skolen. Slike tiltak bygger primært på sosialøkologisk teori, sosial læringsteori og studier av risiko- og beskyttelsesmekanismer (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005).

3.3 De evnerike elevene og behovet for emosjonell støtte

De evnerike barna trenger emosjonell og sosial støtte fra foreldre og lærere. Dette er ofte svært følsomme barn, de føler seg litt annerledes og kan være sosialt isolerte. Et solid foreldre-barn-forhold er den viktigste faktoren for å komme gjennom vanskelige perioder (Skogen & Idsøe, 2011).

Psykososial støtte er vesentlig for at elevene skal kunne realisere sin evnerikdom. En av funksjonene til en god lærer er å tilby psykologisk støtte til de evnerike elevene i tillegg til fagundervisning innenfor et spesifikt domene. Dette gjelder spesielt for evnerike elever og

evnerike elever med lærevansker som er plassert i ordinære klasser, og som ikke har utbytte av et akselerasjonstilbud. Læreren bør ha nødvendig kompetanse i psykososial veiledning (Lie, 2013). Subotnik (2011) fremhever at det er viktig å gi korrekte og adekvate tilbakemeldinger til de evnerike elevene med eller uten lærevansker. Dette er elever som er overfølsomme i forhold til å ta i mot både positive og negative tilbakemeldinger. Faglig evnerike elever med atferdsvansker som følge av manglende tilpasning etter deres nivå vil kunne ha nytte av psykososial veiledning for å motarbeide den uønskede atferden.

De syv evnerike barna i studien min hadde et variert forhold til atferden sin mye på grunn av manglende balanse i tilbakemeldinger fra lærere mellom atferden og den faglige innsatsen. Famile F og mor til Fredrik 12 år forteller at gutten brukte mestringsmekanismer i mange år for å fortrenge all den negative fokusen på atferden. Fredrik (12 år) og de andre seks evnerike barna har kanalisert mye energi gjennom negativ atferd eller tilbaketrekning i stedet for å bli stimulert og øke læringsutbyttet. Dette blir blant annet bekreftet av Familie B og Birger (11 år) sin mor som viser til utredningen av gutten og resultatet som bekrefter at atferdsvanskene overskygger evnene hans.

Emosjonell intelligens: Personer som har høy emosjonell intelligens har evnen til å oppfatte, forstå og håndtere følelser samtidig som de har evnen til å la følelsene styre tankene. Den emosjonelle intelligensen involverer persepsjon, tilrettelegging, forståelse og styring av følelser (Mayer, Perkins, Caruso, & Salovey, 2001)

Underytere: Evnerike elever kan være underytere i skolen. Underyterne kan ha en følelse av å være kontrollert utenfra og at de er påtvunget en bestemt atferd. Evnerike underytere har ofte en negativ eller til og med en svært negativ selvoppfatning i skolesammenheng. De vurderer alt som har med skolen å gjøre som negativt, nesten som uovervinnelige hindre. Motivasjonen er dårlig, eksamensangsten er svært høy, og den "indre følelsen av kontroll" over egne evner er ikke-eksisterende (Mönks & Ypenburg, 2008).

Underytelse kan sees som et symptom basert på flere årsaker som kan ligge i omgivelsene, i den evnerike selv og som *en mismatch* mellom disse to årsakene. Mange evnerike elever demonstrerer sin utkobling fra skolen ved å ikke yte etter evne. Individuelle behov må fremheves. Intervensjoner som forbedrer mestringsstroen og utvikler selvreguleringen kan være komplement til andre strategier og øke effektiviteten (S.M. Reis & McCoach, 2002).

Det er *frusterende* for den evnerike eleven selv å være underyter. Underytere kan deles inn i minst to grupper. En gruppe er den *situasjonsbetingede underyteren* som bare yter under evne av og til. Den andre gruppen er de *kroniske underyterne* som har et ganske fastlåst mønster (Clark, 2013).

Mange evnerike underytere har dårlige arbeidsvaner, de mangler utholdenhet, avhengighet og de er impulsive. En følge av at evnerike elever ofte baserer sin suksess på medfødte evner er sinne, frustrasjoner, fiendtlighet og opprørskhet når innsatsen avhenger av prestasjoner. Vanlige trekk ved evnerike elever er lavt selvbilde, manglende motivasjon og interesse for klasseromsaktiviteter og sosial umodenhet. Underyting er en lært årsak som derfor kan hindres, som er det beste alternativet, eller avlæres (Clark, 2013).

Skolerelaterte faktorer som kan bidra til underytelse er mangel på tilpasset opplæring i barneskolen, kjedelig undervisning i ungdomsskolen og videregående skole på grunn av manglende stimulering, opplæring i læringsstrategier og gode arbeidsvaner, samt negative sosiale relasjoner med lærere og andre barn (Idsøe, 2014). Underyting er et typisk trekk ved elever med atferdsproblemer. Elevenes prestasjoner er mindre enn forventet ut fra antatte forutsetninger (Aasen et al., 2002).

3.4 Evnerike elever og relasjonelle forhold i skolen

En god lærer har både faglig kompetanse og relasjonskompetanse. Denne relasjonskompetansen kan utvikles blant annet gjennom kunnskap, økt innsikt, refleksjoner og veiledning (Drugli, 2012). Lærerens forståelse for og innsikt i den evnerike eleven er en forutsetning for betydningen læreren kan ha for vekst og utvikling (Nordahl, 2010).

Relasjoner og utvikling: Relasjonen mellom den evnerike eleven og læreren er en kritisk ressurs for utvikling. Relasjonen er asymmetrisk, det vil si at både eksterne og interne faktorer påvirker og influerer på hvordan elev-lærer forholdet utvikler seg (R. C. Pianta, 1999). Denne relasjon innebærer relative grader av asymmetri som er lagt til betydelige variasjoner på tvers av alder, klasstrinn og skoler. Når en skal vurdere elev-lærer interaksjoner i konteksten i form av et dyadisk relasjonelt system, er det viktig å legge merke til at det er en sterk toveis relasjon mellom elevens kjennetegn og lærerens atferd (R.C. Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Evnerike elever kan ha mer behov for en veiledende lærer og samarbeidspartner enn en formidler. En trygg relasjon mellom læreren og den evnerike eleven bør basere seg på spørsmål og stimulere til diskusjoner og å forstå tankeprosesser (Skogen & Idsøe, 2011).

Faktorer som virker inn på lærer-elev relasjonen: *Kvalitet på lærer-elev-relasjonen som en viktig ressurs og beskyttelsesfaktor bør være i fokus både innad i skolen, samt for barnevern, PPY, BUP og andre enheter som jobber med barn med ulike former for spesielle behov* (Drugli, 2012:44).

I følge Pianta og Hamre (2009) har det som foregår mellom lærer og elev i klassen tre dimensjoner: *Emosjonell støtte* i form av positivt klima, lærerens sensitivitet og hensyn til elevens perspektiv. *Organisering* som regulering av atferd, produktivitet og læringsstrategier. *Støttende instruksjon* i prosedyrer og i forbindelse med ferdigheter, forståelse, analyse og problemløsning, samt kvalitet på feedback (R.C. Pianta & Hamre, 2009).

Positive lærer-elev-relasjoner: Relasjonen er god når lærer og den evnerike eleven har en positiv innstilling og forventning til hverandre. Relasjonen baserer seg i høy grad på nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering, anerkjennelse, tillit og gjensidig respekt (Drugli, 2012).

Kjennetegn på gode relasjoner er at læreren er sensitiv overfor den evnerike elevenes signaler og atferd, og gir tilpasset respons og støtte. Videre formidler en dyktig lærer aksept og varme. Denne læreren har kontroll over egen atferd og egne reaksjoner, og utøver struktur og grenser tilpasset elevenes atferd og behov (R.C. Pianta, Stuhlman, & Hamre, 2002).

Negative lærer-elev-relasjoner: De negative relasjonene mellom den evnerike eleven og læreren er ofte preget enten av et høyt konfliktnivå eller stor grad av avhengighet. Det dannes en ond sirkel når relasjonen blir preget av mye konflikt i form av sinne, trass, kritikk, disharmoni, engstelse og mistillit (Drugli, 2012).

Negative relasjoner kan endres med utgangspunkt i ulike strategier. Skifte av lærere kan gi den evnerike eleven mulighet til å bryte negative relasjoner ved at den nye læreren greier å etablere en positiv relasjon. Disse såkalte økologiske overgangene gjør det mulig å sikre eleven bedre tilpassede utviklingsbetingelser. Nye relasjonspartnere vil på mikronivå utgjøre en slik økologisk overgang (Drugli, 2012). Negative relasjoner vil i mange tilfeller opprettholdes på grunn av at læreren har etablert negative følelser og holdninger over for en elev (Drugli, 2012). Endringen av negative relasjoner mellom lærer og den evnerike eleven, anbefales å starte med at læreren endrer sin atferd overfor eleven (O'Connor, 2010). Å få endret negative følelser og holdninger kan føre til endring av atferd, og i neste omgang endring av relasjonskvaliteten (R. C. Pianta, 1999). Det er viktig at læreren får hjelp til å se

hele spekteret av elevens atferd, både positiv og negativ. Det er nødvendig at læreren greier å se hvordan egen atferd har effekt på den evnerike eleven, og blir villig til å ta ansvar for at egen atferd blir mer hensiktsmessig og positiv (Drugli, 2012).

Relasjoner og problematferd: Når det gjelder *relasjoner og problematferd i skolen* viser forskning at elever fremhever at årsaker til problematferd kan være at undervisningen er lite engasjerende, at skolen oppleves som lite interessant eller viktig, og når relasjonene til lærere og medelever er dårlige. Problematferd bør forstås i forhold til kontekstuelle forhold knyttet til undervisningen, og i forhold til de sosiale relasjonene mellom jevnaldrende i skolen (Nordahl, 2000). Det er funnet nær sammenheng mellom negative lærer-elev-relasjoner og atferdsvansker hos elevene. Dette er elever som utøver mye forstyrrende og negativ atferd i klassen og som derfor lett vekker irritasjon og sinne både hos medelever og lærere. Læreren blir reaktive i samspillet ved å reagere negativt når elevene bryter regler og rutiner (Drugli, 2012). Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen betyr mer for om barnet får stabile atferdsvansker enn nivået på atferdsvanskene barnet hadde ved skolestart (Hamre & Pianta, 2001). Min undersøkelsen bekrefter nær sammenheng mellom relasjonelle forhold i skolehverdagen og atferdsvanskene til de evnerike elevene

Sosial kompetanse: Vi kan se på sosial kompetanse som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering, som en ressurs for å mestre stress og problemer, og som en faktor for å motvirke utviklingen av problematferd (Ogden, 2009). Sosial kompetanse vil ut i fra et kontekstuellt perspektiv dreie seg om å tilpasse seg ulike sosiale miljøer. God sosial kompetanse innebærer å kunne legge om atferd eller skifte sosiale strategier fra situasjon til situasjon fordi ulike sosiale kontekster stiller ulike krav (Nordahl, 2010). De forskjellige sosiale miljøene har sine verdier, krav og normer. Barn som er sosialt kompetente i hjemmet er ikke nødvendigvis sosialt kompetente i skolen, eller motsatt. Selvoppfattet kompetanse er egen oppfatning av kompetanse, og kan jammføres med "self-efficacy" eller mestringstro (Bandura, 1997; Ogden, 2009).

Sosiale kompetanse blir av Gresham og Elliott (1990) inndelt i fem ferdigheter; *empati, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet* (Ogden, 2009). *Empati* har både en kognitiv og en emosjonell komponent i forhold til å vise omtanke og ha respekt for andres følelser og synspunkter. Et *samarbeid* er horisontalt når elevene samarbeider som likeverdige partnere, og asymmetrisk når voksne forutsetter at barnet i større grad må følge beskjeder og regler. Et manglende samarbeid gir et konfliktfyllt samspill. *Selvhevdelse* innebærer å ta

initiativ overfor andre, og å hevde egne rettigheter når disse blir utfordret eller truet av andre. Det handler om individuelle verdier hvor barn fremmer sine egne meninger, behov og rettigheter på en sosialt effektiv og positiv måte. I følge Gresham og Elliott (1990) kan vi dele *selvkontroll* inn to grupper; ferdigheter i konfliktløsning, og sinnemestringsferdigheter. Konflikter kan blant annet løses ved å godta at andre mennesker er forskjellige og kunne reagere adekvat på press fra jevnaldrende. Å mestre sinne vil si å reagere adekvat på erting, mestre sinne i konflikter med voksne eller jevnaldrende, og å ta i mot kritikk på en god måte. Selvkontroll kan også bli omtalt som impulskontroll ved at det er forholdet mellom følelser og atferd som reguleres. *Ansvarlighet* forutsetter tillit. Et barn må få anledning til å vise ansvarlig atferd gjennom å få organisere sin egen tid og planlegge egne aktiviteter. I skolesammenheng brukes begrepet ofte i sammenhenger som "ansvar for egen læring" og "ansvarslæring" (Ogden, 2009). Evnerike elever vil ofte ha behov for å bedre sin sosiale kompetanse i forhold både til voksne og jevnaldrende. Den asynkrone utviklingen hos mange evnerike barn og unge forårsaker en kløft mellom intellektuelle og sosiale ferdigheter.

4.0 Metode

4.1 Metodologisk redegjørelse og vurdering

Problemstillingen i dette prosjektet førte raskt frem til bruken av en kvalitativ tilnærming med et fenomenologisk perspektiv. Det er vanlig å analysere meningsinnholdet i fenomenologiske designere (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Fenomenologi er et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg ønsket å utforske forståelsen av og erfaringer til evnerike barn og deres atferdsvansker utifra foreldrenes perspektiv. Tilnærmingen min er hermeneutisk fordi den primært legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard, 2010).

Empiribasert teoriutvikling bygger på at kjennskap til teorier som er relevante for feltet har betydning for de teoretiske perspektivene som utvikles. Teorien er både et utgangspunkt og et sluttprodukt. Forståelsen som kommer frem er basert både på innsamlede data og på forskerens forforståelse (Thagaard, 2010).

Kvalitative tilnærminger gir ofte en helhetsforståelse fordi data i utgangspunktet gir fylldige og komplekse beskrivelse av et fenomen. Kvalitative metoder kan både gi menings- og

årsakssammenhenger. Meningsforklaringer viser blant annet til motiver, intensjoner, mål og planer for handling og frembringelse av sosiale fenomener. Årsaksforklaringer er en forklaring av hvilket fenomen eller hvilke hendelser som har frambrakt eller produsert et etterfølgende fenomen eller en etterfølgende hendelse. Intensjoner og motiver kan betraktes som årsaker til individenes handlinger (Johannessen et al., 2010). I min studie er begge typer forklaringer aktuelle ut i fra problemstillingen og datamaterialet.

I kvalitativ forskning er det viktig at prosjektets design gir grunnlag for fleksibilitet og åpenhet. Et forskningsdesign inneholder beskrivelsen av undersøkelsens *hvem, hva, hvor og hvordan*. Utformingen av en problemstilling vil si å bestemme hva undersøkelsen skal fokusere på. Hvem forskeren skal få informasjon fra innebærer å definere utvalget som undersøkelsen baserer seg på. Et strategisk utvalg er informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. Hvor undersøkelsen skal utføres avhenger av adgangen til de personene som er relevante for problemstillingen. Forskeren må deretter ta stilling til hvordan data skal samles inn og hvilke metoder som er relevante (Thagaard, 2010).

Intervjuundersøkelser er en særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan informantene opplever og forstår situasjoner. Intervjuet gir et veldig godt grunnlag for å få innsikt i informanters erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2010). Jeg kunne ha benyttet observasjon som supplement dersom tiden hadde gitt meg rom til det. En annen hindring er mine informanters spredte bosted. Observasjon innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevante for studien og registrerer sine iakttagelser på bakgrunn av sanseinntrykk, først og fremst ved å erfare, se og lytte (Johannessen et al., 2010).

4.2 Intervju som metode

Et kvalitativt forskningsintervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt, med en spørre-og-lytte-orientert tilnærming. Målet er å innhente beskrivelser fra hverdagsverden til den som blir intervjuet for så som forsker å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon og samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. Den personlige kontakten og kontinuerlig ny innsikt i intervjupersonenens livsverden gjør det spennende og berikende å intervju. I relasjon til fenomenologisk filosofi baseres det semistrukturerte livsverdenintervjuet som søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene.

Et semistrukturert livsverdenintervju er preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål. Dette er en åpen fenomenologisk holdning til å lære av den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuspørsmål kan vurderes ut i fra en tematisk og en dynamisk dimensjon. Et godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en god intervjuaksjon. Intervjuere som vet hva de spør om og hvorfor de spør vil under intervjuet forsøke å avklare de meningene som er relevante for prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvale et.al (2009:118) har skissert opp syv stadier i intervjuundersøkelsen som hjelper den uerfarne forskeren gjennom en kaotisk intervjureise slik at den opprinnelige visjonen og engasjementet bevares. *Tematisering* er den første fasen der spørsmålene om hvorfor- og hva stilles i forhold til undersøkelsen og formålet med den. Formålet med prosjektet mitt er å sette søkelyset på evnerike barn og unge i skolen som har atferdsvansker, og hvorfor de har problemene. Deretter kommer *planleggingen*, og her gjennomgås studien ved alle syv stadiene som grunnlag. Jeg utarbeidet en detaljert prosjektbeskrivelse, hvor jeg blant annet besluttet å utarbeide og benytte et semi-strukturert intervju. Det tredje stadiet er selve *intervjuingen*. Intervjuguiden er grunnlaget for en reflektert tilnærming og skape gode relasjoner. Mine intervju ble foretatt over telefon med en korrespondanse med hver enkelt informant via e-post i forkant. Etter intervjuene kommer *transkriberingen* av materialet. I mitt tilfelle foretok jeg transkribering fra tale til tekst, fra opptaker til innskrivning ved hjelp av dataprogrammet NVivo. *Analysering* er det femte stadiet. Det er undersøkelsens formål, emneområde og datamaterialets natur som danner et grunnlag for å bestemme analysemetode for intervjuene. Intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som informanten fortalte, og den endelige historien forskeren presenterer. Mine intervju er av en åpen, ikke-ledende karakter hvor informantene forteller sine barns historie, og jeg bruker utsnitt fra historiene om disse syv evnerike barna som underlag for drøftingen opp mot teori og empiri. Etterpå foretas *verifisering* der intervjufunnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet undersøkes. Jeg sjekker påliteligheten ved å sammenligne informasjonene i datamaterialet med teori innenfor temaet. I utgangspunktet har jeg full tiltro til det mine informanter har fortalt meg. Hver historie er unik og tatt ut fra virkeligheten. For å finne ut om disse historiene til sammen kan gi svar på forskningsspørsmålet mitt drøfter jeg funnene sammen med andre studier og relevant teori. Til syvende og siste er det *rapportering* av funnene og metode som skal formidles i en vitenskapelig holdbar form. Mitt mål er at dette prosjektet skal resultere i en rapport som er lett å lese og som formidler kunnskaper og

støttetiltak som kan hjelpe til at evnerike barn og unge i skolehverdagen blir forstått både for sine evner og sine atferdsvansker (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.3 Utvalget

I denne kvalitative undersøkelsen ønsket jeg å komme i nærmest mulig kontakt med målgruppen. På grunn av begrenset tid og temaets personlige karakter fikk jeg mulighet til å søke etter informanter blant foreldre til evnerike barn gjennom foreningen *Lykkelige barn*. Dersom jeg skulle ha intervjuet barna ville prosessen vært mer praktisk utfordrende. Jeg ville vurdert både intervju og observasjon slik at prosessen hadde blitt mye mer omfattende. Lederen i foreningen *Lykkelige barn* oversendte meg epostadresser til aktuelle foreldre. Denne gode hjelpen satte meg i kontakt med seks mødre som var svært positive til å kunne bidra. Dette er en *strategiske utvelgelsen* fordi jeg anså disse mødrene som en målgruppe som kunne gi meg nødvendige data for studien min (Johannessen et al., 2010).

Det er ulike måter å sette sammen strategiske utvalg på. Utgangspunktet for utvelgelsen av informanter er hensiktsmessigheten. Mine informanter kan betegnes som et *intensivt utvalg*. Begrunnelse for denne utvelgelsesstrategien er behovet for å få med personer som kan bidra med mye relevant informasjon (Johannessen et al., 2010). Jeg behøvde informanter som kunne gi meg et mest mulig nyansert og detaljert bilde av skolehverdagen til evnerike barn og ungesmed atferdsvansker.

4.4 Forforståelsen

Et hermeneutisk perspektiv bygger på at all forståelse forutsetter eller bygger på en eller annen form for forforståelse. Hermeneutikk betyr å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og si. Forut for enhver tolkning finnes det visse forventninger eller forutfattede meninger (Widerberg, 2011).

Den *hermeneutiske sirkelen* illustrerer hvordan fortolkninger av meningsfulle fenomener kan og må begrunnes. Fortolkninger blir alltid begrunnet ved at man viser til andre fortolkninger, og det er ikke noen vei ut av sirkelen. All fortolking består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det man skal tolke og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke og vår egen forståelse (Johannessen et al., 2010).

Det at vi forstår verden ut i fra våre forforståelser er et generelt trekk ved mennesket. Som forsker må jeg på fenomenologisk vis forsøke å sette mine egne begreper i parentes i et forsøk på å oppnå maksimal åpenhet overfor intervjuetekstene. Fortolkning i en kvalitativ analyse innebærer å se de ulike delene i materialet i lys av andre deler og den helheten som kommer

til uttrykk i datamaterialet (Johannessen et al., 2010). I mitt datamateriale fra intervjuene får jeg presentert seks familier og syv evnerike barns erfaringer i møtet med skolehverdagen. Hver historie er unik, samtidig som her er flere likhetstrekk i opplevde situasjoner og følelser rundt atferdsproblematikken. Min utfordring har vært å både finne likhet og forskjeller i historiene for å få et best mulig helhetsbilde av barnas skolehverdag. Jeg har plukket fra hverandre del for del i den hensikt å finne et helhetsinntrykk som kan danne rammen for videre tolkning og løsningsforlag.

Jeg hadde forventet at de evnerike barna har atferdsvansker fordi skolen ikke tilpasser seg deres evner og behov. Det jeg imidlertid undervurderte var barnas og familienes kamp mot skolen som system, og lærernes behov for å beskytte sin profesjonalitet.

Mine forventninger til informantene var at de som mødre til evnerike barn med atferdsvansker kunne fortelle meg både historikk og hverdagshistorier. Jeg erfarte at alle seks mødrene var veldig reflekterte og de husker detaljert episoder både fra barnehagen og skolen. Alle seks familiene hadde i mange år kjempet både med barnehage og skole om å få forståelse og aksept for sine evnerike barn. Samtlige familier hadde møtt både mistro og motstand. Jeg hadde forventet at barnehager og skoler manglet grunnleggende kunnskaper om evnerike barn og unge, både når det gjelder karakteristika og oppfølging og tilrettelegging. Det som kom frem etter de seks intervjuene var allikevel mer alvorlig og dyptgående samarbeidskonflikter enn jeg hadde antatt.

Alle de seks mødrene kom med gode eksempler på situasjonsforløpet når atferden ble et problem for barnet. Disse hverdagsglimtene var mer konkrete enn jeg hadde forventet å få beskrevet. Dette var veldig kunnskapsrike informanter som både kunne grunnleggende teori og hadde praktisk erfaring. Jeg fikk svar på mye i form av historiene deres. Mer enn jeg hadde forutsett på forhånd. Det er jeg takknemlig for.

4.5 Gjennomføringen av intervjuene

I forkant av gjennomføringen hadde jeg et prøveintervju med en studievenninne. Dette var nyttig både med hensyn til faglig innhold, oppbygningen av spørsmålene og tidsbruk. Etter prøveintervjuet rettet jeg litt på innholdet og språket i noen av spørsmålene

Medlemmene i *Lykkelige barn* er fra hele Norge og mine informanter bor spredt rundt om i landet. Dette er grunnen til at intervjuene ble gjennomført over telefon. Informantene godkjente at intervjuene ble tatt opp på bånd. Tidspunkt ble avtalt i eposter eller

mobilmeldinger. Jeg brukte mobiltelefon med høyttaler, og taleopptakeren ble lagt ved siden av på bordet. Dette fungerte veldig bra og lyd kvaliteten for transkriberingen ble god.

Alle informantene hadde i forkant av intervjuene undertegnet og returnert samtykkeskjemaet (vedlegg 2).

4.5.1 Intervjuguide

Intervjuspørsmålene er bygd opp ut i fra forskningsspørsmålet og den internasjonale litteraturen (vedlegg 3).

I dette semi-strukturerte intervjuet brukte jeg intervjuguiden som underlag. Strukturen i intervjuguiden ble fulgt i form av de tre hovedkategoriene faglige, emosjonelle og sosiale/relasjonelle forhold. Jeg trakk også ut atferd og hjem-skole samarbeid som egne kategorier. Informantene var imidlertid så dyktige fortellere og formidlere at jeg ikke stilte så mange spørsmål underveis. Jeg sørget for at alle emnene ble dekket og fulgte opp med oppfølgingsspørsmål de gangene det var nødvendig. Intervjuene fikk karakter av historiefortelling fra barnehagen til i dag slik at atferdsproblematikken primært ble vevd inn som en rød tråd underveis.

4.5.2 Telefonintervjuene

Informantene ble oppringt etter avtale, enten på dagtid eller om kvelden. Alle de seks mødrene og jeg sørget for at vi var alene i våre rom for konsentrasjon og fokus på intervjuet. Informantene mine var engasjerte og dyktige formidlere. I alle seks intervjuene fikk vi en positiv dialog og en fortrolig samtale.

Jeg startet med å forklare kort strukturen i intervjuet. En av mødrene hadde etter ønske fått oversendt intervjuguiden på forhånd. Deretter gikk vi raskt i gang med selve intervjuet og jeg satte i gang lydopptakeren. Hver gang startet intervjuet med generelle opplysninger for så å begynne med hvordan barnet hadde det i barnhagen. Deretter utviklet samtalen seg som en reise langs tidslinjen fram til i dag, med noen tankeavstikkere inni mellom. I gjennomsnitt varte hvert intervju rundt en time.

4.6 Behandling av dataene

Resultatet av de seks telefonintervjuene var mange timer med inngående informasjon og fruktbart materiell til studien min. Lydfilene ble lastet inn på min private PC. Deretter brukte jeg programmet Nvivo for transkribering av intervjuene.

4.6.1 Transkriberingsprosessen

Det var første gang jeg brukte Nvivo til eget lydmateriell etter å ha gjennomgått et innføringskurs. Jeg tok tiden til hjelp og transkriberingen gikk bedre og bedre etter hvert som jeg kom inn i skrivingen. Jeg tok pauser og fortsatte gjerne dagen etter før jeg var ferdig og overførte de skriftlige intervjuene til egne word-dokumenter. Disse dokumentene skrev jeg ut på papir for den videre behandlingen.

4.6.2 Systematisering av dataene

Datamaterialet kan sorteres på flere måter. De temaene vi vil markere må bestemmes først. Deretter er det som regel minst slitsomt og mest tidsbesparende å ta ett intervju om gangen og markere alle temaene i intervjuet (Widerberg, 2011). Etter at mine intervjuer var transkribert valgte jeg å sortere resultatene etter tema uten å lage noder i Nvivo. Materialet mitt ble kodet i form av kategorisering der hver av kategoriene inneholder enheter som handler om samme tema. Kategoriene fikk betegnelser som gjenspeiler de sentrale temaene i prosjektet mitt, slik at kategoriene ble meningsbærende (Thagaard, 2010).

Jeg brukte som nevnt de tre kategoriene faglige, emosjonelle og sosiale/relasjonelle forhold som hovedtema først for barnehagen og deretter for skolen. Atferd og atferdsvansker og hjem-skole samarbeid ble egne kategorier. I denne kategoribaserte inndelingen konstruerte jeg et system for å sammenfatte datamengden. Jeg sorterte temaene for hånd etter at de seks forskjellige intervjuene ble printet ut på papir. Deretter satte jeg fargekoder på setninger for å beslutte de meningsbærende elementene (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2010).

Jeg valgte å kalle familiene med bokstaver fra A til F. De syv barna fikk navn ut i fra forbokstav som for eksempel Anne i familie A. Teksten er bevisst skrevet på bokmål og ikke dialekt for å best mulig ivareta anonymiteten til informantene.

Datamaterialet ble behandlet ved at jeg foretok en *meningsfortetting*. Det medfører at intervjupersonen uttalelser forkortes til kortere formuleringer. Den umiddelbare meningen med det som er sagt blir gjengitt med færre ord. Jeg har forsøkt å lese det som informantene sier på en fordomsfri måte, og deretter tematisere uttalelsene utifra intervjupersonens synsvinkel slik jeg fortolker den (Kvale & Brinkmann, 2009).

Først ble resultatene for barnehagen skrevet for samtlige seks intervju og syv evnerike barn, før jeg gikk i gjennom samme prosedyren og skrev resultatene for skolen. Dette var en nyttig prosess for systematikken ved at jeg konsentrerte meg om de to delene separat, og for helhetsforståelsen i etterkant. Denne temasentrerte tilnærmingen baserer seg på analyser av

materialet hvor jeg sammenligner informasjonen om hvert tema fra alle informantene. I den analytiske enheten er de enkelte temaene representert. Jeg retter fokuset mot de utvalgte temaene eller kategoriene og sammenligner informasjonen. Utsagn fra et enkelt intervju vurderes opp mot intervjuet som helhet. Den helhetlige forståelsen av hvert tema innebærer å analysere utsnitt av teksten i forhold til sammenhengen teksten er en del av (Thagaard, 2010).

4.7 Prosjektets reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet: Når vi skal sjekke prosjektets *reliabilitet* blir det vurdert om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Reliabiliten må knyttes til at forskeren gjør rede for fremgangsmåtene i prosjektet. Det vil si at forskeren reflekterer over konteksten i innsamlingen av data, og hvordan relasjonen til informanten kan influere på den informasjonen forskeren får. (Thagaard, 2010). Vi kan styrke reliabiliteten ved å gjøre den gjennomiktig og gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at prosessen kan vurderes trinn for trinn. I tillegg bør det teoretiske ståstedet beskrives slik at den teoretiske gjennomsiktigheten også ivaretas (D. Silverman, 2006). I kvalitativ forskning er det ofte samtalen som styrer datainnsamlingen, og forskeren bruker seg selv som instrument og har unikt eieforhold til sine erfaringer. Påliteligheten kan styrkes ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten og en åpen og detaljert beskrivelse av hele prosessen (Johannessen et al., 2010).

Spørsmålet om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere har å gjøre med om intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker. Både under selve intervjuet, i transkriberingen og analysen kan reliabiliteten vurderes (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg forsøker å argumentere for reliabiliteten ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen Det er verken mulig eller ønskelig å sjekke objektiviteten i min kvalitative studie ved å sjekke om andre forskere hadde fått samme resultat (Widerberg, 2011).

Validitet: Gyldigheten av tolkningene av data er knyttet til *validitet*. Spørsmålet er om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert. I denne sammenheng kan begrepet gjennomsiktighet eller "åpenhet" benyttes i forhold til at forskeren gjør rede for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjonene og fortolkningene som kommer fram (D. Silverman, 2006). Analysen representerer fortolkninger av de fenomenene vi studerer. (Thagaard, 2010). Validiteten setter lys på hvor godt eller relevant dataene representerer fenomenet som skal undersøkes (Johannessen et al., 2010).

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og vi får en kontinuerlig prosessvalidering (Kvale & Brinkmann, 2009).

I dette prosjektet mitt ønsker jeg å styrke validiteten ved å være kritisk gjennom analyseprosessen. Jeg bruker Kvale & Brinkmann's syv stadier for validering som utgangspunkt (2009:253-254).

Mitt ståsted som forsker kan vurderes å påvirke tolkningene av resultatene. Det er derfor viktig at jeg får klart frem min egen bakgrunn og erfaringer. Hensikten med studien er allikevel ikke å finne ut om undersøkelsen måler det den skulle mål. Hva som skal måles er ikke bestemt på forhånd. Studien skal være saklig og pålitelig ved hjelp av at jeg dokumenterer og diskuterer valgene og tolkningene mine fortløpende i prosessen (Widerberg, 2011). Min egen bakgrunn som lærer i grunnskolen har betydning for mine forestillinger om og tolkninger av skolene og lærerne som beskrives av informantene mine. Alle skoler og samtlige lærere er forskjellige, samtidig som det finnes felles regler og retningslinjer. De personlige relasjonene har stor betydning for trivsel og utvikling. Dette påpeker alle mødrene i studien gjentatte ganger, samt at mine egne erfaringer både som trebarnsmor og lærer kan bekrefte dette. Kvaliteten på forskningen kan vurderes på grunnlag av troverdighet, og både reliabilitet og validitet er sentrale begreper i denne vurderingen (D. Silverman, 2006).

Overførbarhet: Vi kan snakke om *overføring* av kunnskap i steden for generalisering ved kvalitative undersøkelser. *Overførbarhet* kan betegnes som ekstern validitet. Kunnskapen som utvikles i form av fortolkninger, forklaringer, mekanismer og begreper i et forskningsprosjekt skal kunne overføres til andre situasjoner og fenomener (Johannessen et al., 2010)..

Resultatenes overførbarhet baserer seg på å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres. Det er fortolkningen av dataene som gir grunnlag for overførbarheten, og spørsmålet er om tolkningen som utvikles innenfor rammene i et prosjekt kan være relevante i andre sammenhenger. Når den teoretiske forståelsen som er knyttet til prosjektet mitt settes i en videre sammenheng kan overførbarheten betegnes for en rekontekstualisering, og argumentasjonen kan knyttes til spesielle trekk ved utvalget (Thagaard, 2010).

Sentralt i diskusjonen om overførbarhet er utvalget som den enkelte studien baserer seg på, og argumentasjonen for overførbarheten må knyttes til spesielle trekk ved utvalget. Overførbarheten kan knyttes til gjenkjennelse slik at personer med erfaring fra de fenomenene

som studeres kan kjenne igjen tolkninger som formidles i teksten. Det at leseren gjenkjenner tolkningene betyr at teksten både gir en dypere mening til tidligere kunnskaper og erfaringer og overskrider leserens forståelse. I de tilfellene der leseren ikke har erfaringer til å kunne kjenne igjen fenomener kan intensive analyser som baseres på prinsipielt teoretisk innhold gi leseren muligheter for å knytte det teoretiske perspektivet til sine egne erfaringer (Thagaard, 2010).

Mine informanter gir sine subjektive opplysninger som jeg i løpet av prosjektet har drøftet og tolket opp mot problemstillingen.

4.8 Ethiske dilemmaer

Ethiske retningslinjer for all vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøet så vel som i forhold til omgivelsene. Innenfor metodelære diskuteres det også om det er forskeren eller informanten som har rett til tolkning av dataene. Informantenes opplevelse av forskerens forståelse kan føre til etiske problemer dersom informanten selv har forskjellig oppfatning av sin egen situasjon (Thagaard, 2010).

Intervjuforskningen er fylt med moralske og etiske spørsmål. Det menneskelige samspillet i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Noen etiske problemstillinger som kan oppstå i løpet av en intervjuundersøkelse er innhenting av samtykke, sikre konfidensialitet og å vurdere mulige konsekvenser studien kan ha for de involverte. I tillegg må transkriberingen være lojal overfor de muntlige uttalelsene, tolkingen i analysen må vurderes med hensyn til dybde og kritikk, samt at kunnskapen må rapporteres så sikker og verifisert som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjusituasjoner kan etiske problemer særlig knyttes til forskerens avveininger om hvor personlige og nærgående spørsmålene kan være. Informantens integritet må ivaretas ved at forsker tar hensyn til hans eller hennes vurderinger, motiver og selvrespekt (Thagaard, 2010).

Studier som innebærer personopplysninger er meldepliktige i følge Personopplysningsloven 2000. Dette gjelder også når opplysningene lagres elektronisk. Mitt prosjekt ble meldt til og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) (vedlegg 1) i form av prosjektbeskrivelse, intervjuguide og samtykkeskjema (Johannessen et al., 2010).

Informasjonen fra prosjektets informanter har blitt behandlet slik at konfidensialiteten skal være ivaretatt. Resultater fra prosjekter med personopplysninger skal formidles i anonymisert

form. Informasjonen som er samlet inn gjennom undersøkelser skal kun brukes til det formålet dataene er samlet inn for og ikke i andre sammenhenger (Johannessen et al., 2010). I presentasjon av resultatene i mitt studium ble de forskjellige familiene og barna anonymisert med bokstavkoder og fiktive navn på barna.

4.9 Andre faktorer som kan påvirke resultatet

Mine informanter var kun mødre til evnerike barn med atferdsvansker. Jeg vet ikke om informasjonen hadde vært annerledes vinklet og formidlet dersom far hadde fortalt barnets historie.. Det faktum at de seks ressurssterke mødre ga meg så mye og relevant informasjon gjør at jeg velger å tro at far hadde hatt mye av de samme synspunktene.

Det er flest evnerike gutter som omtales i denne studien, men jeg er glad for at det også er med to jenter. Disse to jentene er samtidig relativt ulike i atferden sin. Selv med et så lite utvalg som her er dette med på å nyansere bildet.

Selve intervjusituasjonen skaper ingen personlig kontakt i form av at vi faktisk ser hverandre. Samtalene over telefon gikk veldig bra uten denne direkte kontakten, men jeg kunne ønsket å møte disse hyggelige damene også. Det kan kanskje bli ved en annen anledning.

Når det gjelder de evnerike guttene og jentene ville det vært optimalt dersom jeg hadde hatt mulighet å observere alle eller noen i skolesituasjoner og hjemme, og selv vurdert atferdsvanskene. Tid og ressurser satte en stopper for det. Jeg føler nesten at jeg kjenner barna etter å ha hørt historiene dere, og ville gjerne ha truffet alle sammen. Dersom det hadde vært gjennomførbart hadde det vært interessant og nyttig med observasjon av lærere i klasserommet og i relasjon til de evnerike elevene, for så å snakke med lærerne i etterkant.

Et helhetsbilde er det bildet man ønsker å formidle. Som i virkeligheten ellers behøver ikke alt henge sammen eller være logisk konsistent. Det er en utfordring å stole på helhetsbildet som er det bildet man ser for seg og som man ønsker å formidle. Metodetradisjoner kan skape hindringer fordi det kreves belegg før noe kan presenteres (Widerberg, 2011). Slik jeg forstår Widerberg (2011) må det være mulighet for å være kreativ innenfor den kvalitative forskningens retningslinjer i løpet av en forskningsprosess. Og at helhetsbildet er akkurat som lyset i et prisme fordi det kan inneholde en mengde forskjellige bilder og farger. Selv opplevde jeg å bli mer og mer engasjert etter hvert som jeg intervjuet informantene min, selv om jeg visste at som forsker er kravet om objektiviteten sterkt. Engasjement gir energi og lyst til å fortsette og utforske. Det opplevde jeg i løpet av prosessen med mitt prosjekt.

5.0 Drøfting av resultater

Evnerike elever med atferdsvansker er en utfordring i skolen. Disse elevene kommer ofte til skolen med en historie fra barnehagen som forteller om problemer med atferd tidlig i barndommen. Kunnskapene om evnerike barn og unge er begrenset i norske barnehager og skoler.

I denne kvalitative studien gir seks mødre et innblikk i hvordan deres barn opplever skolen, og de gir et bilde av situasjoner som forårsaker forskjellige former for atferdsvansker. Barna er fem gutter og to jenter fra 7 til 13 1/2 år. Historiene starter i barnehagen. De seks familiene til de evnerike barna uttrykker fortvilelse for manglende forståelse både i barnehagen og i skolen for at det kan være ulike årsaker til atferdsvanskene. Årsaker som ligger i barnets evner og forutsetninger. Barna har en asynkron utvikling. I følge Silverman (2002) betyr det at utviklingen er ujevn og at barna kan oppleve at de er forskjellige fra andre barn og er utenfor samfunnets normer. Samtlige av mødrene har erfart at barnehage og skole ikke møter dem i forståelsen for at dette er barn som trenger tilpasset opplæring ut i fra sine individuelle behov. Det er problemer med atferden som er i fokus, og den faglige stimuleringen kommer i andre rekke. Resultatet av dette blir en negativ sirkel for samtlige av de evnerike barna i de seks familiene som er med i denne studien. Det oppstår derfor konflikter i skolehverdagen på grunn av at de evnerike barna viser atferd som ikke følger normer og regler.

Prosjektet i denne forskningen er seks semistrukturerte intervju der familiene blir omtalt med bokstaver fra A til F. Barna blir kalt Anne, Birger, Casper, David, Dina, Erik og Fredrik. Alle navn er fiktive, og det er ikke oppgitt stedsangivelser eller andre identifiserbare faktorer.

Drøftingen av resultatene deles inn i fire kategorier ut i fra malen i intervjuguiden; Faglig oppfølging og tilrettelegging, emosjonell støtte og utvikling, sosiale og relasjonelle forhold og samarbeidet mellom hjemmet og skolen.

5.1 Faglig oppfølging og tilrettelegging

Alle de syv evnerike barna i denne studien hadde et godt utviklet språk i barnehagen, og flere av de kunne lese og skrive. Bare en av barnehagene som hadde tilbud om tiltak for stimulering av intellektuelle evner. Det var David (12 år) som i sin barnehage deltok i en gruppe med "filosofi for barn" allerede som treåring. Skolestartgrupper hadde barna ulike erfaringer fra:

"I dag har vi lært så mye! " Det ble mor fortalt. Men Anne var sint da hun kom hjem, for hun hadde ikke lært noe eller hatt det gøy (Anne 10 år).

Dabrowski`s teori omhandler *overoppstemthet* som et karakteristisk trekk ved evnerike barn (Jackson et al., 2009). En sensitiv overoppstemthet kan forklare Annes sterke følelser og aggressive reaksjon fordi en voksen i barnehagen lyver på hennes vegne

Overgangen til skolen ble en nedtur for samtlige av barna. Noen hadde en positiv start, men så begynte problemene med at de kjedet seg, leksene ble en kamp og motivasjonen for skolearbeid ble etter hvert borte.

Matematikk utmerket seg for flere av barna som et særlig sterkt fag. De hadde tidlig knekt tallkoden og ønsket rask progresjon i utfordringer. Men oppfølgingen var ikke tilfredsstillende fra skolens side:

"Flate, ser jo at det blir en elefant!" Han så overhodet ikke vitsen med fargelegging i matten (Casper, 13 1/2 år).

Alle elever skal få møte utfordringer de kan strekke seg mot. Opplæringen skal i følge Opplæringsloven § 1-3 tilpasses evner og forutsetninger til den enkelte eleven (Kunnskapsdepartementet, 2011). Når det gjelder evnerike elever er **repetisjon** noe av det de reagerer mest på. Disse elevene mestrer oppgaver med få repetisjoner, og de har blant annet høy resonneringsevne, sterkt vitebegjær og en utmerket hukommelse (Lie, 2013):

"Å, nå har læreren fortalt det 8 ganger, og den og den skjønner det fremdeles ikke, og jeg skjønner ikke at jeg må være på gruppe med de?" Mor tenker at dette er innestengt frustrasjon som ikke slipper ut fordi hun har resignert (Dina, 10 år).

"Jeg merker at jeg blir sur på de andre fordi de ikke forstår!" (David, 12 år).

Han følte at det meste var repetisjon og forsto ikke vitsen med skolen når de ikke lærte noe (Fredrik, 12 år).

Når oppgavene blir for enkle og lite utfordrende har ikke de evnerike barna behov for **læringsstrategier**. Mødrene er bekymret for hvordan barna vil reagere den dagen de får oppgaver som er så vanskelige at de faktisk krever innsats.

Fredrik har ikke lært seg læringsstrategier fordi han husker jo tingene og lærer så fort (Fredrik, 12 år).

De syv evnerike barna har ulike mestringsstrategier når faglig stimulanse uteblir og skolehverdagen bli kjedelig. Alle de fem guttene og en av jentene (Dina, 10 år) viser urolig oppførsel og probematferd. Anne (10 år) blir taus og innadvendt på skolen, mens hun avreagerer med en gang hun kommer hjem i form av sinne og frustrasjon.

En av guttene gledet seg til å begynne på skolen, lære og få satt ting i system. Han begynte raskt å kjede seg:

Da han var ferdig med oppgaver forsvant han inn i uroen fordi han ikke ble stimulert nok. Birger blir sint når de bare repeterer, og han sliter med å se at andre elever trenger lengre tid til å lære (Birger, 11 år).

Mestringstro er som Bandura (1997) påpeker en skapende evne der ulike ferdigheter må bli organisert. Den personlige mestringstroen har mange fasetter sammensatt av kognitive, sosiale, emosjonelle og atferdsmessige ferdigheter. Både Birger (11 år) og de fem andre av barna med mere utagerende atferdsvansker ser ut til å bruke distansering og konfronterende mestringsfaktorer (Lazarus, 2006). De konfronterer en kjedelig situasjon med å distansere seg fra skolearbeidet og flytte fokuset over til utenomoppgave-atferd (Simonsen et al., 2010). Anne (10 år) går inn i seg selv og blir fullstendig taus.

I mangel på mestringsstrategier endte det med at han var veldig urolig i timene, pratet, lagde lyser, avbrøt og snudde seg bort fra læreren (Fredrik, 12 år).

Læring uteblir dersom ikke egenskaper ved læringsmiljøet skaper optimale betingelser for læring i følge Wormnes & Manger (2005). **Motivasjon** er en viktig betingelse for læring. Måloppnåelse, mestring og selvtillitsutvikling henger sammen (Wormnes & Manger, 2005).

Han har mistet all motivasjon for fag og lekser. Den nye læreren mener vi presser han og at: "...Han må først lære og sitte stille før han kan få nye utfordringer! (Erik, 7 år).

Han ble tatt ut en gang for å regne matte med ekstralærer, og da sa han at han satt helt i ro, måtte på do én gang, men han kjedet seg ikke (voksen stemme) (Erik, 7 år).

På grunn av **mismatch** i det pedagogiske miljøet som ikke tar hensyn til tempo og nivå oppstår problemer i skolen (S.M. Reis & McCoach, 2000). Det evnerike barnet oppfatter og prosesserer ting annerledes enn andre barn. De står i fare for å bli misforstått og kan oppfattes som hyperaktive, masete, arrogante, uoppmerksommer, barnslige og i opposisjon. Motstanden mot tvang er sterk og følgene kan bli somling og arbeidsnekting (Jackson et al., 2009).

Skolen ble både en faglig og sosial krasj for Anne. Lærerne var ikke fokusert på hva hun kunne, var bare veldig fokusert på hvordan hun oppførte seg (Anne, 10 år).

Lærere som forsøker å tvinge et evnerikt barn kan møte sterk motstand, som i Annes tilfelle. Hennes faglige behov og ønsker, særlig i matematikk, ble helt slått ned på fordi lærerne kun ville at jenta skulle leke. Leken er viktig, det skjønner også familie A, samtidig som at det må være en balanse mellom intellektuelle behov og sosiale forventninger. Et evnerikt barn er sårbart og viser ofte overfølsomhet for omgivelsene som kan føre til emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner (Gere et al., 2009).

"Jeg gidder ikke gjøre det så fort for da må jeg bare gjøre mer av det samme" (David, 12 år).

Mangel på tilpasset opplæring, kjedelig undervisning på grunn av manglende stimulering, opplæring i læringsstrategier og gode arbeidsvaner kan bidra til **underytelse** i skolen. Dette kan forsterkes av negative sosiale relasjoner med lærere og andre barn (Idsøe, 2014). Flere av de syv barna i studien fikk hospiterer ett eller to klassetrinn opp i matematikk, og to får hjemmeundervisning i faget. Motivasjonen og innsatsen i matematikk bedret seg betraktelig når barna fikk utfordringer og stimulering tilpasset deres nivå. Tidligere var alle underytere i dette faget, i tillegg til at de alle sliter med å engasjere seg og yte innsats i de andre fagene. Lærevilligheten er ikke blitt vekket eller stimulert på grunn av mangel på krevende og utfordrende lærestoff. Evnerike elever kan også reagere hvis de føler å være kontrollert utenfra og påtvunget en bestemt atferd (Mönks & Ypenburg, 2008).

Skolen har et syn på at evnerike barn er de som viser alt de kan. Birger viser ikke noe, han skjuler, motivasjonen er borte og han er blitt en underytter (Birger, 11 år).

Hun har blitt mer og mer frustrert fordi hun føler skolen er så rutinepreget og at hun ikke lærer noe nytt...Hun er blitt passiv i læringssammenheng og har sunket ned i et bedagelig nivå (Dina, 10 år).

Dette kan betegnes som kroniske underytere, de har dårlige arbeidsvaner, mangler utholdenhet og noen av barna er impulsive. Målet må være å hindre underyting fordi dette er en lært årsak (Clark, 2013). Studiens underyterende evnerike elever begynte alle med positive forventninger til skolen, og de gledet seg til å lære noe. Dessverre ble alle syv barna skuffet fordi utfordringene lot vente på seg, og konsekvensen ble lav innsats og ingen ny læring som igjen har ført til at de yter mer eller mindre under sine evner og forutsetninger.

Noen av de syv barna har lærevansker i form av lav prosesseringshastighet og skrivevansker (Anne, 10 år og Erik, 7 år), vansker med motorikk og håndskrift (David, 12 år), leseproblemer og lavt tanketempo (Birger, 11 år), lesevansker (Anne, 10 år) og spesifikke fonologiske talevansker (Dina, 10 år). Disse evnerike barna har evner utover det vanlige samtidig som at de har en form for lærevanske (Lie, 2013). Både evnerike underryttere og evnerike elever med lærevansker viser en uoversensstemmelse mellom naturlig talent for noe og prestasjonene (Clark, 2013).

...Men det var et stort sprik i kurven etter WISC-testen og særlig lavt skårer han på gjennomføring, noe som kan tilsi et lavt tanketempo (Birger, 11 år).

David strevde motorisk med skriften og det gikk fryktelig sent hvis han skrev for hånd. Skolen ville ikke gi han PC til lengre fortellinger. Det endte med at hans strategi ble å slakke av og gjøre akkurat nok skolearbeid til at han slapp lekser (David, 12 år).

Den ekstreme asynkrone utviklingen med et sprik helt ned til 83 på prosesseringshastighet (WISC-test) kan være årsak til at læreren opplever han som en gutt som kan, men ikke vil (Erik, 7 år).

I følge mødrene til disse evnerike barna er det ikke satt fokus på lærevansken til noen av barna. Dette er barn som har en relativt utagerende atferd, og det er atferdsvanskene som skolen har vært opptatt av. De seks familiene har opplevd motstand for tilrettelegging blant annet ved at Birger (11 år) ikke har fått lesetrening, David (12 år) har ikke fått PC når han skal skrive mye, og Erik (7 år) får ikke mer tid til å lese og skrive slik han har behov for. Årsakene til at skolene vegrer seg kan være manglende kunnskaper om at evnerike barn også kan ha lærevansker. Lærerne vil derfor ikke ha forståelse for at elevene i sin frustrasjon kan ha en oppførsel som ikke er akseptabel. Sternberg m.fl. (2011) påpeker at et godt pedagogisk program er det som støtter evnerikdommen dere og kompenserer for vanskene.

Atferdsproblemer for evnerike barn henger generelt sammen med om disse barna aktivt blir engasjert i et lærestoff som er tilpasset i utfordringer, kompleksitet og som føles meningsfullt. De evnerike elevene må også få forståelse for og kunne mestre sin evnerikdom sammen med de andre elevene, i tillegg til at de jevnlig får lære sammen med andre evnerike jevnaldrende. Læreren bør like å undervise evnerike elever (Clark, 2013).

Av to kontaktlærere fikk han anerkjennelse fra den ene for at han kunne mye med svært gode resultater på kartleggingsprøver. Den andre læreren kjørte militær

disiplin, noe Birger reagerte sterkt på. Reaksjonene hans var uro, han gjemte seg under pulten og forstyrret resten av klassen (Birger, 11 år).

Uten faglig stimulering gikk David inn i en resignasjonsfase i 3. og 4. klasse. Lekser ble en stor kamp fordi han lå under bordet og skrek at dette er kjedelig, jeg kan det, jeg skjønner ikke vitsen (David, 12 år).

Han meldte seg ut og lå langflat over pulten. Faglig var han høyt presterende, men fokuset var veldig negativt og utelukkende rettet mot problematferden hans. Allerede fra 1. klasse var han urolig og fikk mye tilsnakk i timene. Det ble aldri stilt spørsmål om hva årsaken kunne være (Fredrik, 12 år).

Betts og Neihart (1988) har utviklet seks profiler av evnerike barn. I sammenheng med atferdsvansker i skolen velger jeg å trekke ut de tre profilene "Den utfordrende, "De som dropper ut" og "Dobbelteksepsjonelle barn". David (12 år) er en utfordrende elev som kan være provoserende overfor læreren. Han kan bli aggressiv og mister ofte tålmodigheten, bli urolig og forstyrre medelever.

...Heftige raseriutbrudd endte med at foreldrene måtte gi læreren lov å holde han fast når han ble rabiatt og gikk "i svart". Han begynte å snakke om å sette fyr på skolen eller ta med øks for å ødelegge pultene. David var egentlig veldig fortvilet: "jeg blir så sint, jeg blir så frustrert, så fortvilet, jeg har gjort det jeg kan, jeg vil ikke gjøre det mer..." (David, 12 år).

Anne (10 år), Birger (11 år) og Fredrik (12 år) er på mange måter noen som dropper ut. Anne og Fredrik utviklet skolevegring og har byttet skole. Birger er flyttet til et annet skoletilbud fordi det var for mange konflikter. Han har blitt testet hos BUPA og fått påvist uspesifiserte atferdsforstyrrelser uten at det ble foreslått andre tiltak enn å ha fokus på å skape gode relasjoner. Når det gjelder dobbelteksepsjonelle barn drøftet jeg temaet ovenfor i form av evnerike elever med lærevansker.

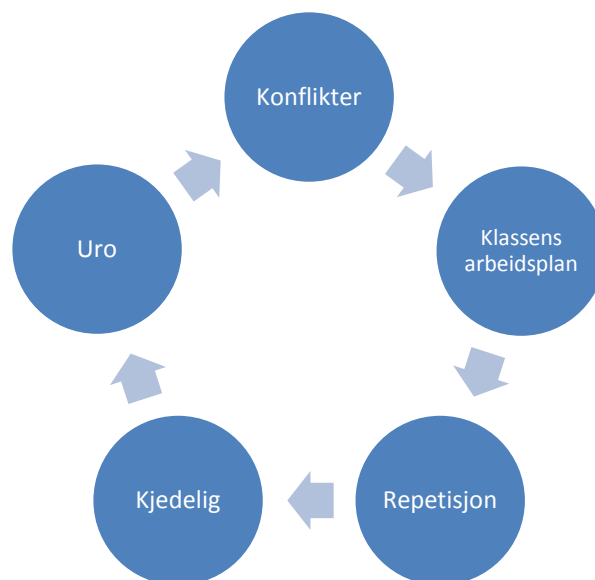
Den "**triadiske interdependensmodellen**" til Mönks & Ypenburg (2008) er en forklaringsmodell for evnerike barn og unge og systemene rundt (punkt 2.2.1). Personlighetsegenskapene motivasjon, kreativitet og betydelige intellektuelle evner er flettet sammen i en avhengighet, det samme er familie, skole og venner. Når alle disse seks faktorene griper inn i hverandre på en riktig måte dannes det forutsetning for en harmonisk utvikling. For å få et helhetsbilde over en vanskelig situasjon og lettere avdekke hemmende årsaker bør en starte med fullstendig kartlegging og bedømmelse av situasjonen. De to

"triadene" kan vurderes først hver for seg for så å vektlegge den gjensidige avhengigheten. Et passende støtteprogram kan utformes når en finner ut hvor eventuelle forstyrrende faktorer i den sosiale kontakten ligger (Mönks & Ypenburg, 2008).

Samtlige av de seks familiene A til F i studien min har opplevd negativ kontakt og kommunikasjon med skole og lærere som en hemmende faktor. Mangel på forståelse for kompleksiteten til disse evnerike barna skaper fortvilelse og frustrasjon i hjemmene fordi barna ikke opplever samsvar med egne forventninger og målt til skolen og det som lærerene gir uttrykk for. Foreldrene stiller seg uforstående til at skolene er lite lydhøre for deres fortellinger om sine egne barn.

Når den faglige tilretteleggingen uteblir oppstår problemer og konflikter i skolehverdagen. I Figur 3 har jeg oppsummert faktorer som påvirker hverandre.

Figur 3:



Dette er en negativ sirkel som gjentar seg dersom den evnerike eleven med atferdsvansker ikke blir sett, forstått og får tilpasset undervisningen og fagstoffet til sine individuelle behov.

5.2 Emosjonell støtte og utvikling

Å være et evnerikt barn kan bety en følelse av å være annerledes enn jevnaldrende. Evnerike barn og unge er komplekse. De har blant annet tidlig høy resonneringsevner og et stort ordforråd (Lie, 2013). Sammen med jevnaldrende barn kan dette skape uoverensstemmelser fordi kommunikasjonen ikke fungerer, de snakker bokstavelig talt ikke samme språk.

Hun følte seg tidlig annerledes enn jevnaldrende barn. Selv sa Anne som femåring og senere på skolen: "Jeg føler at jeg er fra en annen planet". Hun har hatt veldig mye frustrasjon rundt det at hun ikke skjønner seg på de andre barna (Anne, 10 år).

I barnehagen følte han seg annerledes og som en outsider. Det at han ikke forsto andre og de heller ikke han (Birger, 11 år).

David var en gutt som ikke skjønnte hvorfor han var annerledes, hvorfor de andre ikke forsto han og som ikke trivdes på skolen...Foreldrene valgte å fortelle om at han hode fungerte forskjellig fra de fleste andre uten å nevne ordet IQ. "...Var det en IQ- test jeg tok eller..?", spurte han selv (David, 12 år).

Ofte vil evnerike elever reagere på **stress** umiddelbart ved å lindre negative følelser gjennom avledninger som forstyrrende atferd eller å redusere arbeidsmengden. Det viser seg også at evnerike elever gjerne ikke benytter problemløsningsprosesser, men vektlegger å få arbeidet raskt gjort som en valgt strategi mot stressorer (Shaunessy & Suldo, 2010).

Effektiv mestring har vist seg å redusere stress. En effektiv mestringsstrategi i stressende situasjoner er revurdering. Mestring er i følge Lazarus (2006) en integrert del av følelsesprosessen sammen med motivasjon, vurdering, stress og emosjoner. Mestringen innebærer både mobilisering av kognitiv og atferdsmessig innsats ut i fra indre og ytre krav påført i interaksjon med miljøet (Gjærum et al., 2000; Lazarus & Folkman, 1984). De evnerike barna med atferdsvansker opplever et stort sprik mellom ønsker og krav de har til seg selv, og hva skolen krever og forventer. Dette skaper stressende situasjoner på grunn av frustrasjon, sinne og uro fordi dette er barn som er sensitive med følelsesmessig "dybde" (Skogen & Idsøe, 2011).

Frustrasjon og stress i skolehverdagen kommer til uttrykk i at Erik klovner i klassen, vil ikke sitte i ro, vandrer rundt og nekter å gjøre som han blir bedt om. Erik kan bli frustrert dersom han føler at oppgavene de gjør på skolen er urettferdige fordi de er så kjedelige. Ordet kjedelig får læreren til å se rødt! Erik nekter å gjøre ting han synes er teite. Da blir han oppfattet som vanskelig og at han har et atferdsproblem (Erik, 7 år).

"Ja, han skal få planen, den kommer i morgen", men den kom ikke i morgen...Det var veldig mye surr. Dette skaper i hans verden fullstendig kaos... Det hompet og gikk gjennom 4. klasse...det endte med at jeg i høst valgte å ta han ut av skolen og nærmest

plassere han på et senter i kommunen som jobber med barn med forskjellige utfordringer. Stressnivået hans var så høyt at han må ha ro (Birger, 11 år).

En positiv selvoppfatning blir bygget opp gjennom autentiske mestringsopplevelser (Bandura, 1997). Wormnes & Manger (2005) påpeker at måloppnåelse, mestring og selvtillitsutvikling henger nært sammen. Troen på egne evner til å mestre er grunnleggende i kognitive atfredsteorier, og hvor Bandura teori om **mestringstro** eller **selveffektivitet** er sentral. Denne teorien innbefatter på den ene siden forventninger om mestring, og forventninger om resultatet av en mestring på den andre siden (Bandura, 1997).

Hun regnet jo brøkoppgaver ikke sant (latter) før hun begynte på skolen. Så vi tenkte det var litt lurt å snakke med skolen om dette her sånn at de var klar over at hun kunne mer enn forventet. Men jeg ble møtt med kraftig mistro: "Hva tror du at du er som forteller at datteren din kan mer...", så det ble ikke gjort noen ting. Hun fikk utdelt 1. klasse-boka og skulle lære tallene 1-10. Og det ble selvfølgelig en krasj, også sosialt sett (Anne, 10 år).

I en engelsktime tok han over og kuppet lesingen til en jente i gruppen. Han orket ikke vente lenger. Jenta reagerte ikke fordi hun er hans beste venninne... Læreren reagerte sterkt med melding rett hjem for det han oppfatter som frekk og nedlatende oppførsel av David: "Mamma, jeg svarte sikkert litt frekt, jeg gjorde det bare fordi jeg var så lei!" (David, 12 år).

Csikszentmihalyi (2008) kaller opplevelsen av å oppdage, få ny innsikt og begeistring over å finne ut noe nytt om en selv som **flow-opplevelser**. Mennesker som er i flow og som handler på toppen av deres kapasitet får både forbedret sitt subjektive velbefinnende og potensialet for positive sosiale konsekvenser. Dersom et menneske ikke får bruk sine ferdigheter til det ytterste i møte med en utfordring kan negative følelser som kjedsomhet, frustrasjon og mangel på engasjement føre til søken etter nye utfordringer. Balansen mellom utfordringer og personlig kapasitet er en viktig dimensjon (Csikszentmihalyi, 2008). De evnerike barna i denne studien reagerer alle på manglende utfordringer og stimulering i skolen. Følelsen av å ikke oppleve at de lærer noe nytt og utvikler seg forårsaker den negative atferden. I følge Csikszentmihalyi (2008) har flow stor betydning i utdanningssystemet helt i fra barnehagen fordi et barn med talenter og evner blir mer engasjert i å videreutvikle seg dersom det opplever flow eller **indre motiverende aktiviteter**.

Han har blitt en syndebukk på skolen, noe som forsterker frustrasjonene hans sammen med en veldig høy moral og sterk rettferdighetssans. Han velger å gå hjem når han føler at skolen ikke møter og ser han ut i fra hans forutsetninger (Birger, 11 år).

Frustrasjonene økte da Caspers klasse tredje året fikk en utenlandsk lærer som kunne dårlig norsk og som slet veldig med klasseledelse. Resultatet ble mye uro og støy og lite læring. Casper ble fryktelig sint. Han kjedet seg så mye at han blant annet rev bøker i småbiter eller kastet ting rundt seg (Casper, 13 1/2 år).

De syv barna i undersøkelsen er sårbare og følsomme. De kan være for seriøse, bli opprørt over små ting og blåse ting ut av dimensjoner (Peterson et al., 2009). De evnerike barna har ofte et stort følelsesregister og nærhet til følelsene sine (Skogen & Idsøe, 2011). I følge Silverman (1997) har de evnerike barna en tendens til å være mer emosjonelt sensitive, reaktive og intense.

Utad ville han være en tøffing mens han egentlig er en svært sensitiv og følsom gutt. Den atferden han viser gjør at han oppleves som tverr og vanskelig når han holder alt som er sensitivt inni seg. Når omgivelsene ikke forstår Birger og språket hans kommer dette til uttrykk i den dårlige atferden (Birger, 11 år).

All innlæring og sosial atferd hviler på **adaptiv respons** eller **sanseintegrasjon** som muliggjør at vi i ulike situasjoner kan handle eller reagere på hensiktsmessige måter. Dersom er barn har vanskeligheter med sanseintegrasjonen kan de blant annet få atferdsvansker (Ayres, 2007). Evnerike barn er energiske og de fyller kriteriene for en sensorisk-søkende atferd fordi de begjærer en uvanlig mengde sanseinntrykk og viser en ekstrem søken etter å lære og utforske. Ayres (2007) påpeker at disse barna kan bli eksplosive og aggressive når deres sensoriske behov ikke blir tilfredsstilt. Mødrene beskriver situasjoner for flere av barna i studien som viser hvor sensitivt et evnerikt barn kan være.

Anne er oversensitiv i forhold til støy og hun har fått påvist både spenningshodepine og barnemigrene...Klasseromsstøy og avtaler som ikke holdes gjør Anne usynlig og stille, hun gjør ingenting, blir borte...For å unngå tilsnakk gjør hun akkurat nok arbeid og sitter og venter på å komme hjem (Anne, 10 år).

Dette er en sensitiv gutt som reagerer på lyder, på lukt og på ting som blir sagt. Lærere som er urettferdige eller uhøflige i Birgers øyne provoserer han sterkt. Mangel på forutsigbarhet setter han ut av kontroll (Birger, 11 år).

Han er opptatt av rettferdighet og blir veldig frustrert når andre ikke følger regler eller jukser (Fredrik, 12 år).

De seks profilene for evnerike barn som Betts og Neihart (1988) utviklet tok utgangspunkt blant annet i følelser, og som tidligere nevnt har jeg trukket ut tre av profilene som har nærmeste sammenheng med atferdsvansker i skolen; "De utfordrende", "De som dropper ut" og "Dobbelteksepsjonelle" elever. **"De utfordrende"** føler seg misforstått fordi skolen ikke forstår evnene og interessene og derfor blir disse elevene frustrerte, de kan forstyrre i timene, utfordre lærerne og skape konflikter. For noen av de syv barna passer denne profilen godt.

Foreldrene ser at Erik er i ferd med å bli en syndebukk. Han får til og med skylden når han ikke har vært der. Han sier lite selv, later som han ikke hører, går bort fra situasjonen eller tuller og tøyser. Det er hans måte å beskytte seg på (Erik, 7 år).

Jeg tenker at det handler ikke BARE om å gi Birger oppgaver og tilrettelegge undervisningen, det handler også veldig mye om å forstå han og akseptere han for den han er. Og la han få lov til å være den han er (Birger, 11 år).

"Jo, han må lære og oppføre seg, vi kan ikke gjøre noe før han oppfører seg, han må jo ditt og datt": Jeg følte det ble en sånn fullstendig håpløs "høna-og-egget debatt", for mine forsøk på å si at han oppfører seg sånn frodi han ikke blir utfordret, hvis han blir utfordret så slipper vi det der for da har han noe å gjøre på, noe å ta seg ut på (David, 12 år).

"De som dropper ut" er evnerike elever som opplever skolen som irrelevant eller fiendtlig. De føler seg avvist fordi behovene deres ikke blir møtt. Reaksjoner kan være sinne som kan uttrykkes ved å spille deprimert og trekke seg tilbake, eller de kan respondere defensivt og utagerende. Studiens syv barn viser både tilbaketrekking og utagering.

Så gikk det altså veldig sent og sånn, for som sagt skolen hadde selvfølgelig ikke penger og råd til å stille noen til rådighet og bla bla bla (om tilpasset undervisning). Så i mellomtiden ble han drop-out rett og slett, han droppet helt ut, han orket ikke mer (Fredrik, 12 år).

De aller fleste gangene når dette går helt galt ender det opp med telefon hjem for hun får vondt i hodet (når hun ikke får gjort noe). Det var lange perioder i fjor, så var hun tre dager på skolen, så totalt krasj og en uke hjemme. Og så klarte vi å få henne på skolen igjen, og så stiller de med den ene læreren som ser henne, men så kommer en ny og dermed bråstopp...Fjor vår var hun nesten ikke på skolen. Det var så mye støy,

en av de som hadde det litt stille i klasserommet ble syk. Så kom en vikar som ikke hadde noe kustus i klasserommet, og da blir hun veldig irritert (Anne, 10 år).

"Dobbelteksepsjonelle" elever har en form for fysisk eller emosjonelt handicap som kan skape frustrasjoner når disse barna ikke får til å løse oppgaver. De legger skylden på de kjeder seg, oppgavene er dumme, de blir utålmodige og reagerer sterkt på kritikk. Forsvarsmekanismen overfor andre barn kan være nedverdiggende humor for å dekke over sin egen manglende selvfølelse. Det som kjennetegner barna som er med her er at lærevansker og en asynkron utvikling skaper frustrasjon over å ikke få til det de forventer av seg selv.

Og det har jo med at hodet henger i full fart og så henger ikke armen med! Særlig så er det vanskelig å få skrevet ned en historie, alt kommer jo ikke ut fort nok. Det har vært veldig mye frustrasjon overfor dette her, men så har lærerne ikke brydd seg (Anne, 10 år).

(Den lave prosesseringshastigheten) *Ja, det er nok både det at han blir frustrert fordi han ikke får til det han i hodet sitt skal få til. Og det er nok det at han da opplever at læreren er veldig negativ (Erik, 7 år).*

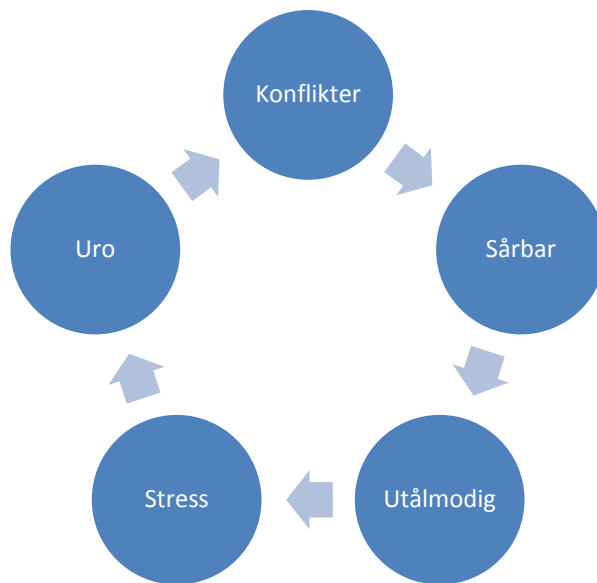
Familiene har fått svar på mange ubesvarte spørsmål når de har funnet informasjon om at evnerike barn kan ha lærevansker.

Lykkelige barn og andre ting på nettet, det åpnet seg en ny verden. Dette var jo noe jeg nå forsto at barn med høy IQ kan slite (mor til Birger, 11 år).

Det er påvist flere atferdsproblemer hos evnerike barn som har en ubalanse mellom evner til verbal ytelse og ikke-verbal konkret resonnement (Guèrolè et al., 2013). De franske forskerne påpeker at evnerike barn som ble klinisk henvist på grunn av atferdsproblemer ofte har verbale vansker (significant verbal-performance discrepancy, SVPD). Evnerike barn hadde alvorligere atferdsproblemer enn antatt, ofte av eksternalisert karakter. Dette fører igjen til sosial og skolemessig mistilpasning.

Emosjonell støtte og utvikling for evnerike elever med atferdsvansker har jeg oppsummert i en sirkelformet figur som skal illustrere den negative sirkelen som til slutt fører til atferd som skaper problemer både for den evnerike eleven og omgivelsene.

Figur 4:



Et sensitivt og intenst evnerikt barn kan oppleve skolehverdagen som en kamp for å overleve uten tilrettelagt undervisning og utfordringer etter evner og behov. Som Figur 4 illustrerer kan utålmodighet føre til stress. Overreaksjoner på stress for en evnerik elev kan være uro i form av utagering eller problematferd i form av arbeidsnekting og opposisjon mot lærer som skaper konflikter.

5.3 Sosiale og relasjonelle forhold

Skolen skal arbeide med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter. **Den sosiale kompetansen** er i følge Ogden (2009) en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering, som en ressurs for å mestre stress og problemer, og som en faktor for å motvirke utviklingen av problematferd. Ut i fra et sosiokulturelt perspektiv kan evnerikdom bare realiseres gjennom et positivt samspill av individuelle og sosiale faktorer. Dette kommer til uttrykk i Mönks & Ypenburgs (2008) *triadiske interdependensmodell*, der tre personlighetsegenskaper og tre sosiale relasjoner er flettet sammen i en avhengighet. Sosiale kompetanse er grunnlaget for en positiv interaksjon mellom person og omgivelser (Mönks & Ypenburg, 2008).

De syv evnerike barna oppfører seg ofte annerledes hjemme og på skolen. Det kan sies å komme fra det faktum at sosial kompetanse inneholder et normativt element som innebærer en sosial bedømming av barnets atferd i ulike sosiale situasjoner (Ogden, 2009).

"Ingenting kan gjøres faglig før en har gjort noe med det sosiale", sa lærerne. Fokuset var på Annes lave stemmebruk, og at foreldrene MÅTTE øve med henne. Hjemme snakket hun både høyt og mye. Problemet var at hun ikke turte bruke stemmen på

skolen, hun forkortet språket og snakket med lav barnestemme. Et forsøk på å tilpasse seg de andre barna, selv om hun bommet her: "Jeg prøver å snakke som de andre" (Anne, 10 år).

Gresham og Elliot (1990) har delt inn sosiale ferdigheter i fem dimensjoner; **empati, samarbeid, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet** (Ogden, 2009). De syv barna i studien har varierende sosiale ferdigheter. Noen har sterk empati og rettferdighetssans (Anne, 10 år, David, 12 år), andre sliter med samarbeid (Dina, 10 år, Fredrik 12 år), selvkontroll er et problem (Erik, 7 år) og selvhevdelse kan komme som utagerende atferd (Birger, 11 år, Fredrik, 12 år).

Hun er enorm på å analysere sosiale settinger utenfra. Dersom noen går alene i skolegården har hun hentet de. Opp i gjennom skolegangen har hun brukt mye tid på å analysere de ulike rollene til elevene i klassen, roller og posisjoner og relasjoner, med seg selv bevisst på utsiden (Anne, 10 år).

Hun er mye mer egenrådig, skal bestemme og styre og havner masse i konflikter, og vil ikke jenke seg (Dina, 10 år).

..."Erik er veldig rampete!" (En jente i klassen) Hvem er det som sier det da?"Det sier læreren vår, hun sier at han ødelegger for hele klassen!" (Erik, 7 år).

Birger har problemer med å forholde seg til jevnaldrende og de til han...De andre barna vet jo akkurat hva som skal til for å fyre han opp (Birger, 11 år).

I lek med andre barn hadde Fredrik utfordringer med å få forståelse for hva han mente, eller bygget, noe som kunne gjøre han amper og sint (Fredrik, 12 år).

Omgivelsene kan misforstå et evnerikt barn når det viser intensitet og prosesserer ting annerledes enn andre barn. På skolen oppfattes gjerne den evnerike eleven som hyperaktiv, arrogant, masete, barnslig og uoppmerksom. Dette er elever som har en **motstand mot tvang**, og reagerer sterkt dersom de ikke blir hørt eller respektert (Jackson et al., 2009).

Anne ønsket ikke å leke, hun valgte å observere. Hun opplever jevnaldrende som barnslige. "Du kan ikke være her, du må komme og være med de andre", sa lærerne. Dette opplevde hun som tvangssleking (Anne, 10 år).

Han klarte ikke sitte i ro i samlinger, kommenterte og sånne ting. ...Det ble kommentarer for alt det gale han gjorde...Jeg tror faktisk at det at han gjorde det så

bra på skolen var på en måte kanskje også en grunn til at de ikke tok tak, for hadde han vært svak hadde de kanskje satt PPT på saken (Fredrik, 12 år).

Et godt forhold mellom elev og lærer er vesentlig for elevens vekst og utvikling fordi læreren har forståelse for og innsikt i den enkelte eleven. Læreren som har en god relasjon til eleven er i posisjon, det vil si har et pedagogisk redskap til å komme frem til enighet med eleven, motivere til faglig læring, og bidra til sosial og personlig utvikling (Nordahl, 2010).

Casper fikk en mentor som han kunne snakke med hvis han følte seg annerledes, hvis han lurte på noe (etter skolebytte)...Tilliten Casper fikk til den dyktige læreren og mentoren hjalp han til å åpne seg om sine utfordringer og bli tryggere (Casper, 13 1/2 år).

Pianta, Hamre & Stuhlman (2003) påpeker at det er et dyadisk forhold mellom eleven og læreren der det er en sterk to-veis relasjon mellom elevens kjennetegn og lærerens atferd. De atferdsmessige interaksjonene, språk og kommunikasjon er prosesser som tjener som mekanismer for tilbakemeldinger i den dyadiske konteksten (R.C. Pianta et al., 2003). Den voksne sine evner og ferdigheter til å lese signaler fra barnet er nøkkelfaktorer i relasjonen mellom elev og lærer (R. C. Pianta, 1999).

Skolen sa alltid at han var frekk...men han hadde jo sikkert problemer å tilpasse seg fordi han kjedet seg så veldig. Og det betydde jo selvfølgelig at han var urolig, kom i konflikter for han var frekk...Han hadde problemer å få innpass i klassen, for han var vel egentlig litt på siden hele veien (Fredrik, 12 år).

I en positiv lærer-elev-relasjon er **anerkjennelse og tillit** sentrale dimensjoner. De negative lærer-elev-relasjonene er ofte preget av **et høyt konfliktnivå** eller **stor grad av avhengighet**. Relasjonen blir en ond sirkel preget av mye konflikt i form av sinne, trass, kritikk, disharmoni, engstelse og sinne (Drugli, 2012). I følge Pianta (1999) fungerer negative forventninger til hverandre mer eller mindre som selvoppfyllende profetier. Alle de syv barna i studien opplever negative relasjoner til lærere. Samtlige av disse evnerike elevene har fått et atferdsvanske-stempel som tar det meste av fokuset og oppmerksomheten til lærerne. Som Pianta & Stuhlman (2004) påpeker er elever som gjennom skoletiden har stabile negative relasjoner til lærerne i risiko for blant annet å utvikle mistriivsel, samarbeids- og oppmerksomhetsproblemer og atferdsvansker. Dette gjenspeiler seg i historiene til de evnerike barna i denne studien.

Casper hadde ingen tillit til voksenpersoner på skolen generelt. Vi brukte mye tid på diskusjoner om rettferdighet og ulike behandlinger av elever fordi det er spesielle grunner som han ikke kan få vite (Casper, 13 1/2 år).

Fredriks negative atferd tok oppmerksomheten bort fra hans evner, ferdigheter og intellektuelle behov. Voksne rundt han skjønnte ikke hva som egentlig var utfordringene hans (Fredrik, 12 år).

Lærer-elev-relasjonen er dynamisk i et større system. I tilfeller som kommer fram i denne studien der relasjonene mellom de evnerike elevene og lærere er fastlåst vil skifte av lærer gi muligheter til å bryte negative relasjoner. Dette blir kalt økologiske overganger der eleven går fra en utviklingskontakt til en annen. På mikronivå vil nye relasjonspartnere utgjøre en økologisk overgang (Drugli, 2012). Dersom læreren starter med å endre sin egen atferd overfor eleven kan en endring i en negativ relasjon også være mulig (O'Connor, 2010). Drugli (2012) understreker at det samtidig er viktig at læreren får hjelp til å se hele spekteret av elevens atferd, både positiv og negativ.

Relasjoner til lærerne har vært en utfordring. Anne er liten av vekst og hun reagerer sterkt når lærerne bøyer seg ned og snakker med "søt" stemme. Da blir Anne helt taus. Når voksne snakker vanlig til henne fungerer alt bedre (Anne, 10 år).

Resultatet ble at Casper byttet skole...Han begynte på en veldig god skole med kompetente voksne...Skolen tok ansvar og kom med konkrete tiltak; "Nå skal vi prøve og lage en god hverdag for et barn som ikke trives" (Casper, 13 1/2 år).

De evnerike barna fremviser oftere problemer innenfor relasjoner med jevnaldrende (Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002). Mange evnerike barn har en asynkron utvikling, og flere har store avvik mellom intellektuell og emosjonell utvikling (Skogen & Idsøe, 2011). Disse forholdene påvirker relasjoner til andre barn på samme alder i klassen og på skolen. Noen av barna i studien foretrekker å være sammen med eldre barn, eller de ønsker å være mest alene.

Anne setter seg selv utenfor de andre elevene, hun er ikke interessert i vennegruppene som læreren vil koble sammen (Anne, 10 år).

Birger har problemer med å forholde seg til jevnaldrende, og de til han...Generelt synes det ikke som at Birger har så stort sosialt behov. Han bruker data, Skype og Mind Craft for å få kontakt med andre (Birger, 11 år).

På skolen ønsker Erik å være sammen med andre- og tredjeklassinger i friminuttene. Til foreldrenes forundring blir de bedt om å si til Erik at han ikke får lov til å leke med de i 3. klasse (Erik, 7 år).

Fredrik har slitt med relasjoner til jevnaldrende. Læreren har hele tiden sagt at han alltid har noen å være med i friminuttene og at andre barn ønsker å være med han...Men på fritiden er han mest alene (Fredrik, 12 år).

Sosial kompetanse kan ikke helt samsvares med konformitet eller sosialt akseptabel atferd som høflighet og folkeskikk i følge Ogden (2009). Han sier videre at dette gjør at sosialt kompetente barn også kan oppfattes som problematiske, de kan være selvhevdende eller ha egne sosiale mål i konflikter med andres mål. **Selvkontroll** og **selvhevdelse** er to av dimensjonene som Gresham og Elliot (1990) deler inn sosiale ferdigheter i. Når det gjelder selvkontroll kan denne deles inn i de to gruppene ferdigheter i konfliktløsning og sinnemestringsferdigheter. Konflikter kan blant annet løses ved å godta at andre mennesker er forskjellige. Å mestre sinne vil for eksempel være å ta i mot kritikk på en god måte eller mestre sinnet i konflikter med voksne eller jevnaldrende (Ogden, 2009). Disse faktorene kan være en utfordring for samtlige av de evnerike barna i studien. På grunn av at de evnerike barna er sensitive, sårbare og har veldig sterk rettferdighetssans kan det oppstå **mismatch** med omgivelsene. En av guttene, David (12 år), skiller seg ut ved å være den ledertypen som er en av de atypiske egenskapene for barn med akademiske evner (Skogen & Idsøe, 2011).

Hun slet så veldig sosialt. Og det er noe med denne rettferdighetsgreia og det med at ting er ganske rigide og regelbundet, det MÅ være sånn og sånn...Vi fant ut at vi var nødt til å si det (om hennes IQ) slik at hun skulle forstå hvorfor hun stadig vekk havnet i konflikter (Dina, 10 år).

Annes sterke følelser når det gjelder rettferdighet påvirker veldig hennes forhold til jevnaldrende. Hun er forferdelig opptatt av at ting skal gjøres ordentlig og liker ikke brudd på regler. I lek påpeker hun at de andre ofte gjør noe helt annet enn de har blitt enige om (Anne, 10 år).

Det var først i 5. klasse han møtte en gutt i parallellklassen som matchet han veldig bra (Fredrik, 12 år).

David har mange venner og er diplomaten som fungerer fint sosialt på fritiden (David, 12 år).

Hver skole har sin kultur som består av et sett av tradisjoner, verdier og forestillinger som er utviklet over lang tid, og som virker inn på hvordan elevene fungerer i skolen (Barr, 2011). Dersom skolen blant annet har en uttalt verdi i form av at **mobbing** ikke skal forekomme på skolen, vil det være av avgjørende betydning at hver enkelt ansatte har bevissthet om hvordan denne målsettingen skal omsettes i praksis (Drugli, 2012).

Erik opplevde også fysisk mobbing og plaging uten at de voksne tok tak i det...byttet barnehage det siste året før skolen. Den nye barnehagen ble en helt ny verden for Erik...Han ble oppmuntret til å prestere og vise det han hadde gjort, og han blomstret opp. Han ble sett. Pedagogisk leder: "Sint? Jeg har vel aldri opplevd han sint!" (Erik, 7 år).

På grunn av at han kunne være så frekk kom han lett opp i krangler og konflikter. Mobbing har det aldri vært snakk om, men Fredrik var nok litt på siden (Fredrik, 12 år).

Anne har ikke opplevd selv å bli mobbet, men hun har tatt virkelig ansvar for andre som har blitt mobbet (Anne, 10 år).

Mor opplever det som mobbing dersom hun sier til gutten hvem han kan leke med fordi de ikke er greie (Erik, 7 år).

De seks mødrene jeg intervjuet kunne ikke stadfeste at de evnerike barna hadde blitt mobbet på skolen. Flere av barna var ofte innblandet i konflikter (Dina, 10 år, Fredrik, 12 år, Erik, 7 år og Birger, 11 år) mye på grunn av sin utpregede rettferdighetssans overfor jevnaldrende, og understimulans og kjedsomhet som konfliktgrunnlag overfor lærere. Alle de syv evnerike barna har opplevd mistriivsel i skolehverdagen fordi relasjonen til lærere og voksne på skolen har vært preget av negative følelser. Den negative relasjonen har primært utspring i mangel på forståelse for barnets individuelle evner og behov. Pianta (1999) påpeker at endring av negative følelser og holdninger kan føre til endring av atferd, og i neste omgang endring av relasjonskvaliteten.

Trivsel fremmer positive følelser og positiv atferd, samt samarbeidsorientering hos elevene. I gode relasjoner med lærerne vil elevene bli motivert til å jobbe med skolefaglige aktiviteter (Drugli, 2012). Dette er lærere som tilrettelegger innholdet i skolehverdagen for den evnerike eleven. I utviklingen av relasjonen mellom lærer og elev, som er en dynamisk prosess, må eleven forstås som en selvstendig aktør i etableringen av sine relasjoner (Nordahl, 2010). Den evnerike eleven som blir sett og forstått har bedre forutsetninger for å etablere og opprettholde

positive relasjoner til læreren. Samtlige av de syv evnerike barna i denne studien opplever at læreren *ikke* forstår den enkeltes ferdigheter og behov. Skolehverdagen preges derfor av frustrasjon og mistriivsel.

Relasjonskvaliteten vil avhenge mye av lærerens **relasjonskompetanse** som kan utvikles gjennom kunnskap, økt innsikt, refleksjoner og veiledning. Elever vil alltid by på utfordringer og derfor er ikke relasjonskompetansen statisk (Drugli, 2012). Familiene som er involvert i undersøkelsen uttrykte et savn om at lærerne til barna viste mer ydmykhet og en åpenhet overfor innspill fra de som kjenner det evnerike barnet best. Lærerne gikk raskt i forsvar og rettet fokuset mot atferdsvanskene uten å være villige til å ta utfordringen og drøfte evnerikdom som mulige årsaksforhold.

5.4 Samarbeidet mellom hjemmet og skolen

Et godt samarbeid mellom hjemmet og skolen vil kunne fremme og skape best mulige utviklingsforhold for det evnerike barnet. Barnet selv bør også være med i kommunikasjonen for å utvikle ferdigheter til å kunne formidle ønsker og behov (Clark, 2013). Når elever og foreldre får være medvirkende i planlegging av undervisningen for evnerike barn kan det oppstå interessekonflikter og problemer. En måte å dempe eller unngå konflikter på er å ha klare og tydelige forventninger til hverandre. Evnerike barn er en sammensatt gruppe av personligheter med vidt forskjellige undervisnings- og utviklingsbehov. Foreldre til evnerike barn gir noen ganger uttrykk for at de av skolen blir betraktet som foreldre som stresser og presser barna sine og at fokuset er mer på prestasjoner enn trivsel. Det er alltid en balanse å forutsi hva et barn med en unik personlighet egentlig har glede av og bruk for i livet sitt (Nissen et al., 2011). Flere av mødrene i min studie har erfart vanskeligheter i kommunikasjonen med skolen. De føler at skolene og lærerne har gått i forsvarsposisjoner når de blir konfrontert med hva den evnerike eleven har sagt eller gitt følelsesmessig uttrykk for hjemme,

Fredrik har oppført seg uhensiktmessig på skolen, men ikke av vond vilje...Dessverre ble ikke familien hørt og til tider følte mor seg mistrodd da hun refererte Fredriks tanker ,og følelser overfor skolen (Familie F, Fredrik 12 år).

Lærerne går i forsvarsposisjon for seg selv og sin profesjonalitet med en gang. Det er en vegg. Det finnes ingen fasit, men mor mener bestemt at det skulle holde at hun sier at hennes barn ikke har det bra! Etter utallige møter føler nå mor; "Jeg tror de er blitt allergiske for meg der opp" (Familie D, David 12 år og Dina 10 år).

I et **partnerskap** der hjemmet og skolen skal opparbeide positive relasjoner bør grunnlaget være informasjon og kunnskaper om det evnerike barnet som er samlet inn og identifisert for så å kunne diskutere mulige læringsstrategier. Dette forutsetter at foreldre og lærere blir kjent og mest mulig trygge på hverandre (Skogen & Idsøe, 2011). De foreldrene som opplever å ikke bli hørt eller ivaretatt når de kontakter skolen står i fare for å bli desillusjonert i følge Westergård (2010). Hun påpeker videre at en åpen to-veis kommunikasjon basert på en tillitsfull, respektfull og vennlig atmosfære gir grobunn for gode samarbeidsrelasjoner mellom foreldre og lærere. Samtlige seks familier i denne studien har opplevd at lærere ikke imøtekommer deres tanker og ønsker for det evnerike barnet som kan gi forklaringen på hvorfor atferden er problematisk.

I nærmeste fremtid skal hjemmet og skolen ha et møte der både læreren og inspektør skal være med. Mor ser frem til å ta opp alt i fra Eriks behov for tilrettelegging faglig og sosialt til forbudet mot å være med eldre barn og shortsnekten (varmblodig, går i shorts hele året) (Familie E, Erik 7 år).

Samarbeidet med den nye skolen ble positivt. Mor opplevde endelig å komme på møter uten å bli utskjelt. Foreldrene fikk en veldig god dialog med mentoren til Casper (Familie C, Casper 13 1/2 år).

Skolen argumenterer for at de ikke har ressurser til spesialundervisning fordi barna ikke har vedtak. Skolen mangler kunnskap om evnerike barn, selv om mor har itt dem bøker og informasjonsmaterieell (Familie D, David 12 år og Dina 10 år).

Emosjonell og sosial støtte fra både foreldre og lærere er avgjørende for evnerike barn som ofte er svært følsomme, de kan føle seg annerledes og ha problemer med sosiale relasjoner (Skogen & Idsøe, 2011). Alle de seks mødrene uttrykker fortvilelse over manglende støtte fra lærerne. De har opplevd en fordømmende holdning fra lærere når de forsøker å formidle at deres barn trenger individuell tilrettelagt skolehverdag fordi det er evnerikt. Det disse mødrene føler er mistro fordi lærerne ikke har nødvendig kompetanse til å skjønne alvoret og kompleksiteten som betegner en evnerik elev.

Det er familiens håp av lærere kan få verktøy som gjør at de forstår at å være evnerik ikke er noe annerledes enn om du ligger på andre siden av skalaen. Det er akkurat de samme frustrasjonene (Familie E, Erik 7 år).

Mor savner voksne som forstår og aksepterer Birger for den han er. Og som lar han være den han er...Birger får ikke brukt evnene sine fordi det er så mye forstyrrelse i atferden (Familie B, Birger, 11 år).

Etter en årelang prosess fikk Fredrik tilbud om hospitering. Da var det for sent. Han hadde i mellomtiden utviklet vegring til skolen og til slutt sa det stopp. Nå har Fredrik byttet skole. Familien opplever at de blir møtt på en positiv måte, mens Fredrik trenger lang tid for å "glemme" negative opplevelser fra tidligere...Mor er glad for at han klarer å være mer åpen omkring hvordan det egentlig har vært (Familie F, Fredrik 12 år).

Læring handler om hele livet, derfor må lærerne trekke veksler fra verden utenfor, inkludert barnas familier (D. George, 2011). Evnerike barn har gjerne en historie som betegner et annerledes barn med spesielle utviklingsbaner. Resultatene fra min studie tilsier at skoler og lærere har vanskelig for å ta i mot informasjon fra foreldrene om de evnerike barnas spesielle behov for tilpasninger i undervisning og faglig tilrettelegging ut i fra barnas nivå.

Familien opplever at David og Dina er aggressive og utagerende i forhold til skolearbeidet på grunn av mangel på tilrettelegging...Barna ønsker utfordringer, de ønsker seg en annen type arbeid, de ønsker akselerasjon (Familie D, David 12 år og Dina 10 år).

Utdanningen er veien frem mot å kunne tilby det enkelte barnet en verden som aksepterer dem, gir muligheter for vekst, som skaper trygghet og som hjelper den enkelte til å utvikle hele seg med respekt fra omgivelsene (D. George, 2011). Det evnerike barnet trenger å bli forstått og akseptert for sine styrker og svakheter. Denne studien viser at når en evnerik elev ikke blir stimulert, engasjert eller ikke finner mening med skolen kan konsekvensene bli atferdsvansker. Seks av barna har tildels utagerende vansker, mens en av jentene (Anne, 10 år) går inn i seg selv.

Annes problematferd er at hun ikke oppfører seg som de andre i klassen...hun blir bare mer og mer taus hvis hun undervurderes på skolen (Familie A, Anne 10 år).

Et evnerikt barn preges av en kompleks utvikling som kan være en utfordring for omgivelsene å oppdage etter hvert som barnet vokser til. Den intellektuelle begavelsen former seg gjennom hele livet. Dersom det evnerike barnet ikke blir stimulert etter sine behov kan dette blant annet føre til emosjonelle problemer. Disse problemene kan bremse intellektuell utvikling og forårsake frustrasjoner (Clark, 2013). De seks mødrene i studien poengterer hvor

dyptgripende det er at deres evnerike barn ikke får oppmuntring i skolen til å utvikle seg best mulig. Alle de seks familiene opplever at fokuset fra lærerne er rettet mot atferd, lekser og arbeidsinnsats i stedet for trivsel, utvikling og engasjement.

Både David og Dina må lære seg å jobbe, streve for å få til noe, de har ikke snev av tålmodighet; ..."fordi mine barn går igjennom hele skoleløpet her oppe uten å oppleve mestring!" (Familie D, David 12 år og Dina 10 år).

Utenfor skolen sprudler Anne som en hver tiåring når hun lærer noe nytt, mens hun er 16-17 år i hodet! Vi har et barn som har en atferd hjemme og en på skolen (Familie A, Anne 10 år).

I følge D. George (2011) ønsker foreldre et klart kommunikasjonssystem fra skolen som forteller om hva barnet skal lære, rapport om progresjon, støtte dersom barnet trenger det og praktiske forslag til hvordan foreldrene kan bidra. Studien min understreker at de syv evnerike barnas atferdsvansker overskygger faglig oppfølging selv om samtlige familier forsøker å formidle til skolen at årsakene primært ligger **før** den negative atferden.

6.0 Konklusjon og veien videre

I denne oppgaven har jeg stilt spørsmål om hvordan og hvorfor konflikter oppstår i møtet med skolehverdagen for evnerike elever med atferdsvansker. Jeg har ved hjelp av et foreldreperspektiv fokusert på årsaker til at evnerike barn og unge har atferd i skolen som er uhensiktmessig og til dels alvorlig avvikende fra normen. I de tre siste avsnittene trekker jeg trådene sammen i form av å diskutere årsaker til atferdsvanskene, se på praktiske implikasjoner for skoler og lærere, og jeg kommer med forslag til videre forskning om evnerike elever som har en eller annen form for atferdsvanske i skolen.

6.1 Forholdet mellom evnerikdom og konflikter i skolehverdagen

Skolehverdagen til evnerike barn byr på mange utfordringer. De tenker raskere enn sine jevnaldrende i klassen, de ressonnerer annerledes, stiller spørsmål, de er ofte utålmodige etter å utforske og lære mer, og disse elevene har mye energi. Konsekvensen av mangel på et tilpasset læringsmiljø for den evnerike eleven kan være en atferdsvanske. Atferdsvanskene til de fem guttene og to jentene som jeg har fått kjennskap til gjennom intervjuene med mødrene er forårsaket av understimuleringen og kjedsomheten. For de fleste startet vanskene allerede i barnehagen.

Ut i fra definisjonen som påpeker at atferdsvansker i skolen er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger har de syv barna i studien problematferd. Barnas atferd hemmer til dels læringsaktiviteter både for seg selv og klassen. Atferden gjør det vanskelig med positiv samhandling med lærere og medelever.

Konflikter oppstår i møtet med lærer og læreplanen. Lærerens relasjonskompetanse innebærer å ta ansvar for og kontroll over sin egen kommunikasjon og atferd slik at den evnerike eleven lærer og trives best mulig i skolen. Det blir konflikter når læreren ikke ser den evnerike elevens styrker og svakheter, men heller motarbeider både eleven og foreldrene med å gå i forsvar og argumentere mot tilrettelegging. De ulike lærerne til alle de syv evnerike barna har primært hatt fokus på atferden. Gjentatte ganger har de poengtert at jenta eller gutten først må normalisere atferden før undervisningen kan tilpasses evner og ferdigheter. Det er med andre ord en "høna eller egget"-debatt. Verken skolene eller lærerne har nok kunnskaper eller kompetanse når det gjelder evnerike elever. De forsvarer seg og opprettholder dermed den negative relasjonen både til eleven selv og familien.

Fra første klasse har alle de syv barna hatt behov for tilpasset undervisning og undervisningsmateriell. Foreldrene har forsøkt å formidle til skolen at deres evnerike barn er frustrert på grunn av manglende stimulering. De hater repetisjoner, og reagerer kraftig på at lærer repeterer så ofte. Det er særlig i fag som matematikk at disse barna viser høy begavelse, men skolen imøtekommer ikke deres ønsker og behov for akselerasjon i læringen. Etter hvert vegrer noen av studiens barn seg mer og mer både for arbeid på skolen og lekser hjemme. De ser ikke poenget med å arbeide med noe de kan fra før. De skjønner heller ikke vitsen med å sette opp regnestykker og vise fremgangsmåter når de vet svaret med en gang. Samtlige av mødrene til de syv evnerike barna er fortvilet over at barna ikke kan noen læringsstrategier, og de er bekymret for hvordan barna kommer til å mestre senere faglige utfordringer som de trenger for å utvikle seg videre ut i fra de individuelle forutsetningene.

6.2 Praktiske implikasjoner for skoler og lærere

De evnerike elevene må komme på skolens dagsorden. Ledelsen ved skolene må ta ansvar for at lærere og annet personell får løfte kompetansen om hvem de evnerike barna er, og hvordan de bør møtes i klasserommet og i friminuttene. Det er også skolens ansvar å avsette midler til eventuell spesialundervisning eller oppfølging av evnerike elever fra første klasse, eller så raskt det blir avdekket behov. Skolene må sørge for muligheter for tilgang til differensiert fagstoff og læringsmateriell. Ved at læringsmiljøet tilrettelegges vil atferdsvansker som følge av mangel på tilpasset stimulering kunne hindres å oppstå eller utvikle seg.

Mine funn viser manglende vilje fra lærere til å sette seg inn i den enkelte evnerike elevens historikk og særskilte behov. I en travel hverdag kan jeg i utgangspunktet forstå at lærere først vil dempe uønsket atferd. Men i følge informantene mine har familiene til de evnerike barna gjentatt ganger forøkt å fortelle lærerne om elevens frustrasjoner, som igjen kommer til uttrykk i uro og annen uønsket atferd. I den ene jentas tilfelle (Anne, 10 år) avreagerer hun sterkt hjemme, mens hun går helt inn i seg selv på skolen og oppleves som et problem fordi hun ikke snakker. Læreren må lytte til både foreldrene og den evnerike eleven. En positiv og gjensidig kommunikasjon basert på tillit, forståelse og respekt er avgjørende for det evnerike barnets trivsel og utvikling. Samspillet med de nære omgivelsene og den større konteksten er ut i fra en sosialøkologisk tilnærming det som skaper utviklingen og veksten til det evnerike barnet.

Kunnskap gir trygghet, også for den enkelte læreren. Mulighetene til å gi den evnerike eleven en tilrettelagt undervisningsplan bygger på kjennskap til evnerikdom generelt, og den enkelte

evnerike eleven spesielt. I samarbeid med hjemmet kan læreplanen legges opp slik at elevens særlige evner stimuleres, og de svake sidene blir utviklet. I studien min fant jeg at flere av de evnerike barna mangler en del når det gjelder sosiale ferdigheter. Klasserommet er en arena som egner seg godt til trening i sosial kompetanse for alle elevene, og dermed også den evnerike eleven som ofte føler seg annerledes og utenfor gruppen. Den dyktige læreren forstår det og tilpasser alt fra aktiviteter, leker og øvelser til hvem som sitter sammen i klasserommet.

6.3 Forslag til videre forskning

I min kvalitative studie måtte jeg avgrense forskningen til intervju med foreldre. Jeg er derfor takknemlig for at de seks mødrene ga meg verdifull informasjon. Forskning på evnerike elever og atferdsvansker i skolen bør videre fange forskjellige perspektiver både fra skoler og lærere, og de evnerike barna selv. Det er behov for å få ulike perspektiv for å underbygge årsaksforhold og finne frem til ulike tiltak. Hva vet skolen og lærere om evnerike elever som har atferdsvansker? Hvordan opplever lærerne disse elevene i skolehverdagen? Hvilke tiltak har de eventuelt prøvd? Har lærerne ønske om hjelp, og i så tilfelle hvilken type hjelp og støtte?

Ved å se på spesifikke faktorer og gå i dybden av problematikken vil forskningen finne kausalitet. Et av målene med forskningen er å finne frem til hvilke tilretteleggingsmetoder som fungerer best. Lærerne kan bidra med erfaringer de har gjort på ulike skoler. De evnerike barna med atferdsvansker kan fortelle om sine opplevelser, og erfaringene de har fra en urolig skolehverdag. Hva ønsker disse elevene selv at skolen og lærerne skal gjøre? Hvordan liker de å lære? Hvilke metoder fungerer best? Hvordan skulle de ønske skoledagen var tilrettelagt? Hva gjør at de trives eller mistrives i skolehverdagen?

Den evnerike eleven med atferdsvansker er en del av et system, noe som kan være et videre utgangspunkt for forskningen. Et systemperspektiv omfatter blant annet familie, venner og skolen/hjelpeapparat der eleven skal forholde seg til mange faktorer, og systemet skal forholde seg til eleven. Hvordan skape gjensidig forståelse? Hvem kan hjelpe og støtte slik at atferdsvanskene blir dempet og/eller hindret?

Litteraturliste

- Aasen, Petter, Nordtug, Birgit, Ertesvåg, Sigrun K., & Leirvik, Birgit. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Akin, C.A. (2005). Academic asynchrony. *Gifted Child Today*, 28(2), 61-65.
- Ayres, A.J. (2007). *Sanseintegration hos børn* (2 ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Baltzer, K., & Kyed, O. (2008). *Teamets arbejde med...Talenspleje*. Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barr, J.J. (2011). The relationship between teacher's empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37(3), 365-369.
- Betts, G.T., & Neihart, M. (2004). Profiles of the gifted and talented. In R. J. Sternberg (Ed.), *Definitions and conceptions of giftedness* (pp. 97-106). California: Corwin Press.
- Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge and London Harvard University Press.
- Bru, Edvin. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. r. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Callahan, C.M., Sowa, C.J., May, K.M., Tomchin, E.M., Plucker, J.A., Cunningham, C.M., & Taylor, W. (2004). The social and emotional development of gifted students. University of Connecticut: The national research center on the gifted and talented.
- Christopher, M.M., & Shewmaker, J. (2010). The relationship of perfectionism to affective variables in gifted and highly able children. *Gifted Child Today*, 33(3), 20-30.
- Clark, B. (2009). "The Integrative Education Model". Systems and models for developing programs for the gifted and talented. In J. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert & C. A. Little (Eds.), (2 ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning.
- Clark, B. (2013). *Growing Up Gifted. Developing of potential of children at school and at home*. (8 ed.). USA: Pearson Education.
- Cosmovici, E.M., Idsoe, T., Bru, E., & Munthe, E. (2009). Perceptions of learning environment and on-task orientation among students reporting different achievement levels: A study conducted among Norwegian secondary school students. *Scandinavian journal of educational research*, 53(4), 379-396.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (2008). *Selvets utvikling. Evolution, flow og det gode samfund*. Danmark: Dansk psykologisk Forlag.

- Drugli, May Britt. (2012). *Relasjonen lærer og elev - avgjørende for elevenes læring og trivsel*: Cappelen Damm AS.
- George, D. (2011). *Young, gifted and bored* (I. Gilbert Ed.). Wales: Crown House Publishing Ltd.
- George, Rinju, & Shari, Baby. (2012). Role of emotional intelligence on stress and coping of gifted adolescents. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 2(9), 524-538.
- Gere, D.R, Capps, S.C., Mitchell, D.W., & Grubbs, E. (2009). Sensory sensitivities of gifted children. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 288-295.
- Gjærum, Bente, Grøholt, Berit, & Sommerschild, Hilchen (Eds.). (2000). *Mestring som mulighet i mødet med barn, unge og forældre*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Guèrolè, Fabian, Louis, Jacqueline, Creveuil, Christian, Baleyte, Jean-Marc, Montlahuc, Claire, Fournieret, Pierre, & Revol, Olivier. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *BioMed Research International*, 2013 (2013)(Article ID 540153), 7.
- Hamre, B.K, & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-student relationships and the trajectory of children's school outcome through eight grade. *Child Development*(2), 625-638.
- Hattie, J. (2009). *Vivable learning. A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to - achievement*. New York: Routledge.
- Hoekman, Katherine, McCormick, John, & Barnett, Kerry. (2005). The Important Role of Optimism in a Motivational Investigation of the Education of Gifted Adolescents. *The Gifted Child Quarterly*, 49(2).
- Idsøe, E. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*: Cappelen Damm Akademisk.
- Jackson, P. Susan , Moyle, Vickie F., & Piechowski, Michael M. (2009). Emotional life and psychotherapy of the gifted in light of Dabrowski's theory. In L. V. Shavinina (Ed.), *International Handbook of Giftedness* (pp. 437-465). Nederland: Dordrecht:Springer Netherlands.
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne, & Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Stortingsmelding 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen. Retrieved 07.04, 2014, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Stortingsmelding 22 (2010-2011). Motivasjon - mestring - muligheter. Ungdomstrinnet - mål og forventninger. Retrieved 11.11, 2013, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/1.html?id=641252>

- Kunnskapsdepartementet. (2013). Stortingsmelding 20 (2012-2013). På rett vei. Retrieved 11.11, 2013, from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/8.html?id=717434>
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, Richard S. (2006). *Stress og følelser - en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lazarus, Richard S., & Folkman, Susan. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lie, Branca. (2013). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever - Begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mayer, J.D., Perkins, D.M., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roepers Review*, 23(3), 131-137.
- Miller, L., Anzalone, M., Lane, S., Cermak, S., & Osten, E. (2007). Concept Evolution in Sensory Integration: A Proposed Nosology for Diagnosis. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135-140.
- Mudrak, Jiri. (2011). "He was born that way": parental constructions of giftedness. *High Ability Studies*, 22(No. 2), 199-217.
- Mönks, Franz J., & Ypenburg, Irene H. (2008). *Begavede barn. En veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N.M., & Moon, S.M. (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Nissen, P., Kyed, O., & Baltzer, K. (2011). *Talent i skolen. Identifikasjon, undervisning og utvikling*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Nordahl, Thomas. (2000). *En skole - to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA.
- Nordahl, Thomas. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2 ed.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger, Terje, & Tveit, Arne. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- O'Connor, E. (2010). Teacher-child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48, 187-218.
- Ogden, Terje. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. (2 ed.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Overland, Terje. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Park, G., Lubinski, D., & Benbow, C.P. (2008). Ability differences among people who have commensurate degrees matter for scientific creativity. *Psychological Science* 19(10), 957-961.
- Peine, Marie E., & Coleman, Laurence J. (2010). The Phenomenon of Waiting in Class. *Journal for the Education of the Gifted*, 34.2, 220-244,351-352.
- Peterson, Jean, Duncan, Nancy, & Canady, Kate. (2009). A longitudinal Study og negative life events, stress, and school experiences og gifted youth. *The Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington D.C.: American psychological assosiation.
- Pianta, R.C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7: Educational psychology, pp. 199-234). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 121, 33-46.
- Pianta, R.C., Stuhlman, M.W., & Hamre, B.K. (2002). How schools cam do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93, 91-106.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development og gifted and talentet students: good news and future possibilities. *Psychology in the schools*, 41 (1), 119-130.
- Reis, S.M., & McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Reis, S.M., & McCoach, D.B. (2002). Underachievement in gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Texas: Prufrock Press.
- Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Texas: Prufrock Press.
- Shaunessy, Elizabeth, & Suldo, Shannon, M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their praticipation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 127-137.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data. Methods fot analyzing talk, text and interaction*. (3rd ed.). London: Sage.

- Silverman, L. (1997, hentet 19. mars 2014, fra http://www.gifteddevelopment.com/What_is_Gifted/learned.htm). What we have learned about gifted children.
- Silverman, L.K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* Texas: Prufrock Press.
- Simonsen, B., Little, C.A., & Fairbanks, S. (2010). Effects of task difficulty and teacher attention on the off-task behaviour of high-ability students with behavior issues. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 245-260.
- Skogen, Kjell. (2012). Evnerik barn - en spesialpedagogisk oppgave. In E. Befring & R. Tangen (Eds.), *Spesialpedagogikk: Cappelen Damm Akademisk*.
- Skogen, Kjell, & Idsøe, Ella Cosmovici. (2011). *Våre evnerike barn - en utfordring i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Sternberg, RJ, Jarvin, L., & Grigorenko, E.L. (2011). *Explorations in Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Subotnik, Rena F., Olszewski-Kubilius, Paula, & Worrell, Frank C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12 (1), 3-54.
- Thagaard, Tove. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2 ed.). Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Læringsmiljø. Retrieved 07.05, 2014, from <http://www.udir.no/Laringsmiljo/>
- Westergård, Elsa. (2010). *Parental disillusionment with school. Prevalence, correlates, development and prevention* (Vol. PhD Thesi UiS no. 103). Stavanger.
- Widerberg, Karin. (2011). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Wormnes, Bjørn, & Manger, Terje. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Øgrim, G., & Gjørum, B. (2010). Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn. In B. Gjørum & B. Ellertsen (Eds.), *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Oslo Høyfjellsveien 27
N-0407 Østern
Narvik
Tel: +47 25 28 21 17
Fax: +47 25 28 21 50
nsd@uio.no
www.nsd.uio.no
Orgnr: 980 421 884

Ella Idsøe

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 18.12.2013

Vår ref: 36515 / 2 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.12.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36515	<i>Emerike elever og atferdsvansker i et foreldreperspektiv: hvorfor konflikter oppstår i møtet med skolehverdagen</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ella Idsøe
Student	Grete Røgenes

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 19.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Linn-Merethe Rød

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

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Arkivingsdato: 2014-01-06

OSLO: NSD, Universitetsforlaget, Postboks 1047 Blindern, 0403 Oslo. Tel: +47 22 85 19 11. nsd@uio.no
STAVANGER: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4001 Stavanger. Tel: +47 51 95 15 15. kvalheim@iuh.uia.no
NARVIK: NSD, Universitetet i Tromsø, 9007 Tromsø. Tel: +47 77 51 43 00. nsd@iuh.uia.no

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Mitt prosjekt er å se på forhold rundt evnerike barn fra 5. klasse og oppover som har atferdsvansker i skolen. Jeg blir veiledet av Ella Idsøe, Phd, som er ansatt ved Læringsmiljøsenderet. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer til prosjektet i løpet av januar 2014. Nøyaktig tid og sted for intervju avtaler vi etter hva som passer for deg som informant.

Foreldre er en ressurs som kjenner barna sine. Ved å ha et foreldreperspektiv vil jeg kunne få nyttig informasjon om hvordan det evnerike barnet har opplevd skolen så langt. Spørsmålene i intervjuet vil være knyttet til erfaringer med lærere og skolehverdagen, hvordan barnet opplever lærerstøtte og oppfølging i læringsmiljøet, og hvilke atferdsvansker som har oppstått.

Som informant blir din rolle å gi meg informasjon gjennom et samtaleintervju som blir gjennomført enkeltvis med hver informant. Jeg antar at hvert intervju tar ca. 1 time. Intervjuene vil være anonymiserte, og ikke inneholde opplysninger om deg eller øvrige familiemedlemmer. Det vil ikke bli stilt sensitive spørsmål, og alle data blir behandlet konfidensielt. Lydbåndene med intervjuene, og deretter de lydrette transkriberingene, vil blir lagret på en låst datamaskin. Det vil kun være veileder Ella Idsøe og jeg som har tilgang til denne informasjonen. Når prosjektet avsluttes i mai 2014 vil lydopptak og informasjonen fra utskriftene bli makulert.

Ved å signere på 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. Som informant har du til enhver tid rett til å trekke deg fra studien uten å måtte oppgi årsak.

Med vennlig hilsen

Grete Røgenes

Mobil: 93023393. E-post: g.rogenes@stud.uis.no

Dato og underskrift:

Intervjuguide : *Evnerike barn og atferdsvansker i skolen*

Introduksjon: Problemstillingen er: *Evnerike elever og atferdsvansker - om stress og mestring, og hvorfor konflikter oppstår i møtet med skolehverdagen.*

Informere om hvordan intervjuet/spørsmålene er lagt opp; tema og rekkefølge. Gi klar informasjon ved telefonintervjuene at intervjuet blir tatt opp på bånd, for så å bli slettet etter transkriberingen.

Generelt: Barnets kjønn, alder og klassetrinn.

1. Utvikling i barnehagen

Faglig oppfølging:

- Hvordan ble barnet stimulert til oppgaver og aktiviteter ut i fra evner og interesser?
- Hva var bra, og hva savnet dere i forbindelse med oppfølging av barnet?

Emosjonelt:

- Hvordan opplevde barnet å være annerledes enn de andre barna, og hva merket dere som foreldre?
- Hva gjorde barnehagen for å unngå at barnet opplevde stress og frustrasjoner? Kan du fortelle meg noen situasjoner eller eksempler?
- Hva kunne barnehagen gjort mer av, eller bedre, i forbindelse med barnets emosjonelle reaksjoner som for eksempel stress? Har du noen eksempler?

Sosialt/relasjonelt:

- Hvordan var relasjonen til jevnaldrende barn? Hva slags venneforhold hadde barnet i barnehagen?
- Hvordan var barnets relasjoner til voksne i barnehagen?
- Kan du fortelle om barnet har vært utsatt for mobbing i barnehagen, og eventuelt hva slags mobbing.

2. Utvikling i skolen

Faglig opplæring:

- Hvordan har barnet opplevd å bli stimulert, og har det fått tilrettelagt opplæring? Eksempler?
- På hvilken måte har barnet reagert på skolearbeid/lekser? Og på hvilken måte formidlet dere dette til skolen?

- Hvordan har barnet blitt motivert/ikke motivert for faglig arbeid? Eksempler?

Emosjonelt:

- I hvilke situasjoner har barnet vist stress, frustrasjon og/eller manglende interesse for skolen? Hvordan har barnet eventuelt mestret stresset/stressmestring?

- På hvilken måte opplever barnet mestring? Er mestringsstrategiene mest problemfokusert eller følelsesfokusert? Hvilke uttrykk gir barnet når det gjelder forventninger og anstrengelser i forhold til ferdighetene sine? Kan du gi noen eksempler?

- Hva har lærerne gjort/ikke gjort for å forebygge frustrasjoner og manglende motivasjon i skolehverdagen for barnet? Noen eksempler på tiltak?

Sosialt/relasjonelt

- Hva slags venneforhold/relasjoner har barnet til jevnaldrende på skolen? Hvem er vennene hennes/hans? Hva kan du si om barnets sosiale kompetanse?

- Hvordan er barnets relasjoner i forhold til voksne på skolen?

- Kan du fortelle om barnet har vært utsatt for mobbing på skolen, og eventuelt hva slags mobbing.

3. Problematferd

- Når begynte atferdsvanskene å bli merkbare? Hvordan ga skolen tilbakemelding til dere?

- Hvilken type problematferd viser barnet?

- I hvilke situasjoner er atferdsvanskene mest synlige?

- Hvordan opplever barnet reaksjoner på atferdsvanskene? Fra medelever og fra voksne?

- Hva gjør skolen for å håndtere og forebygge atferdsvanskene? Hva kunne de gjort/gjort bedre? Kan du tenke deg noen eksempler/forslag? (som sosiale kompetanseutvikling o.l.)

4. Skole/hjem-samarbeid

- Hvordan opplever dere kommunikasjonen mellom hjem og skole med tanke på at dette er et evnerikt barn med atferdsvansker?

- Hvilke anbefalinger har dere å gi til skolen? Er det noe dere har savnet, og/eller har god erfaring med i forbindelse med samarbeidet mellom dere og skolen/lærerne?

5. Eventuelt

- Er det andre ting du mener er relevant for problemstillingen? Er det andre ting du ønsker å fortelle om?

