

Læreren og spesialpedagogens møte med begavede elever og
begavede elever med lærevansker

av

Lene Nordlund

Master i spesialpedagogikk

Avdeling for helse- og sosialfag

Høgskolen i Lillehammer

Vår 2015



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

Sammendrag

Oppgavens tema er begavede elever og begavede elever med lærevansker, og har følgende tittel: Læreren og spesialpedagogens møte med begavede elever og begavede elever med lærevansker.

Forskning har hittil vist at begavede elever ikke får tilpasset opplæring som de har behov for, og det råder en holdning om at begavede elever klarer seg selv. Formålet med denne oppgaven er å gi et innblikk i hvordan lærere og spesialpedagoger møter begavede elever og begavede elever med lærevansker. Hvilken erfaring de har, og hvordan de tilrettelegger undervisningen for elevene. Dette resulterte i følgende problemstilling:

«Hvordan møter læreren og spesialpedagogen begavede elever og begavede elever med lærevansker i skolen?»

Jeg ønsker med denne problemstillingen å få et innblikk i hvordan lærere og spesialpedagoger opplever begavede elever og begavede elever med lærevansker.

For å tilnærme meg problemstillingen, har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode. Det ble gjennomført individuelle intervjuer med tre informanter. Utvalget besto av informanter fra tre ulike ungdomskoler. To av informantene hadde spesialpedagogisk utdanning i tillegg til lærerutdanning. Den tredje informanten er allmennlærer. Intervjuene ble holdt på informantenes arbeidsplasser, og alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak for transkribering i etterkant. Utvalget i undersøkelsen er lite, og jeg kan ikke trekke noen generaliserende konklusjoner av resultatene. Det er gjennomført noen undersøkelser om begavede elever i Norge, men hittil ingen om begavede elever med lærevansker. Undersøkelsene om begavede elever viser en tendens til underytelse hos begavede elever, som følge av mangelfull tilpasning av opplæringen. Denne undersøkelsen viser til de samme tendensene.

Informantene viser til ulike erfaringer med begavede elever og begavede elever med lærevansker. En av informantene opplever ikke at begavede elever møter større eller andre utfordringer, samtidig som de andre informantene ser sider ved begavede elever som gjør

hverdagen vanskeligere. Motivasjon, høye forventninger til seg selv, sosiale vansker og utfordrende atferd er ifølge informantene de største utfordringene disse elevene møter i skolen. Informantene i undersøkelsen har ingen utdanning om begavede elever, derfor tolker jeg beskrivelsene de gir av begavede elever og begavede elever med lærevansker som basert på erfaring. Informantene viser til ulike metoder de kan benytte for å tilrettelegge for begavede elever og beskriver hvordan de ville ha møtt en begavet elev med ADHD. Informantene gir mange viktige og riktige beskrivelser av elevene, men lærerne selv erfarer at det er et for stort fokus på lærevansker og problemsider hos elevene. Noe som gjør at begavelsen ikke blir oppdaget, eller at ressursene ikke strekker til.

Forord

Dette året har vært en lærerik reise fra begynnelse til slutt. Arbeidet har gitt meg ny kunnskap om både temaet for oppgaven og om meg selv som person. Det har uten tvil vært interessant å sette seg inn i teorien om begavede elever og begavede elever med lærevansker, og det var lærerikt å være ute i felten for å høre erfarne lærere sine erfaringer om temaet. Til tross for mye frustrasjon underveis i prosessen, ser jeg nå tilbake på det hele som en god erfaring. En erfaring jeg ikke ville vært foruten, og jeg er stolt over det arbeidet jeg nå har fullført.

Jeg vil først og fremst takke informantene som ønsket å dele sine erfaringer med meg. Uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave. Min veileder Branca Lie fortjener en stor takk for gode og konstruktive tilbakemeldinger igjennom hele prosessen. Takk til Lise og Lasse, for god hjelp med korrekturlesing. Helt til slutt vil jeg takke familie og venner for den tålmodighet og forståelse dere har vist igjennom dette året.

Nå er jeg endelig i mål og klar for å tre inn i arbeidslivet med en ny erfaring, og masse kunnskap i bagasjen.

Nord-Odal, mai 2015

Lene Nordlund

Innhold

.....	1
Del 1: Innledning.....	7
1.1 Valg og begrunnelse for tema.....	7
1.2 Avgrensning og problemstilling.....	8
1.3 Begrepsavklaringer.....	9
1.4 Tidligere forskning.....	10
1.5 Kort om metode.....	12
1.6 Oppbygging av oppgaven.....	13
Del 2: Teori.....	14
2.1 Begavelse.....	14
2.2 Kjennetegn på begavede elever.....	18
2.3 Begavede elever med lærevansker.....	22
2.4 Begavede elever med ADHD.....	26
2.5 Identifisering av begavelse.....	29
2.6 Tilrettelegging for begavede elever og begavede elever med lærevansker.....	32
Del 3: Metode.....	37
3.1 Metodevalg og metodisk tilnærming.....	37
3.2 Presentasjon av undersøkelsen.....	39
3.3 Bearbeiding av data.....	44
3.4 Reliabilitet og validitet.....	46
3.5 Etske refleksjoner.....	48
Del 4: Presentasjon og drøfting av funn.....	50
4.1 Lærernes utdanningsbakgrunn.....	50
4.2 Lærernes erfaringsbakgrunn.....	53
4.2.1 Lærernes beskrivelse av begavede elever.....	54
4.2.2 Lærernes beskrivelse av begavede med lærevansker.....	59
4.2.3 Lærernes beskrivelse av begavede elever med ADHD.....	62
4.2.4 Lærernes forklaring på eventuelle årsaker til lite oppmerksomhet rundt begavede elever.....	65
4.3 utfordringer i skolen.....	67
4.3.1 utfordringer i klasserommet.....	67
4.3.2 Møter begavede elever med ADHD flere utfordringer i klasserommet?.....	69
4.3.3 Lærernes refleksjoner over elever med en skjult begavelse.....	71
4.4 Tilrettelegging i skolehverdagen.....	73
4.4.1 Lærernes svar på hvordan de ville ha tatt imot en begavet elev med ADHD?.....	76

Del 5: Oppsummering og konklusjon.....	79
Litteratur	83
Vedlegg 1 – Spørreskjema	
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	
Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD	

Del 1: Innledning

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere valg og begrunnelse av tema, problemstilling og sentrale begrepsavklaringer i forhold til problemstillingen, gi en oversikt over tidligere forskning om begavede elever og begavede elever med lærevansker og vise hvordan jeg har nærmet meg prosjektet metodisk. Til slutt vil jeg presentere hvordan oppgaven videre er oppbygd.

1.1 Valg og begrunnelse for tema

Denne oppgaven tar opp temaet begavede elever og begavede elever med lærevansker i skolen. Hvordan møter lærere og spesialpedagoger denne elevgruppen? Gjennom media ble jeg for første gang introdusert for begrepet begavede elever, noe som skapte en nysgjerrighet og et ønske om å lære mer. Etter flere år med studier innen pedagogikk og spesialpedagogikk, opplever jeg et stort fokus på de elevene med en form for lære- eller atferdsvanske. Et tilbakevendende spørsmål dukket opp igjen og igjen: Hvilke behov har begavede elever for tilrettelegging? Videre antydte tidligere forskning om begavede elever, at de ikke trives, og møter store utfordringer på norsk skole. Etter hvert som jeg begynte å lese om begavede elever, oppdaget jeg begrepet «dobbelteksepsjonelle» elever (begavede elever med lærevansker). Med det var temaet for mitt masterprosjekt bestemt. Denne kombinasjonen av høye prestasjoner og lære- og atferdsvansker ønsket jeg å fordype meg i, og så nå en mulighet til å gjøre det igjennom dette masterprosjektet.

Forskning viser at det er lite fokus på de sterke elevene i skolen, og mange mener elevene oppnår suksess uten ekstra hjelp. Det er derfor unødvendig å bruke ressurser på dem. Dermed sliter mange med problemer, på grunn av manglende tilpasset opplæring som tar hensyn til hver enkeltes behov for å lære (Idsøe 2014). Med denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan lærere og spesialpedagoger møter begavede elever og begavede elever med lærevansker. Hvilke utfordringer viser tidligere forskning disse elevene har, og hvilke utfordringer tror lærerne i skolen elevene møter. Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å lære hvordan jeg som spesialpedagog kan tilrettelegge for begavede elever og begavede elever

med lærevansker, og finne ut hvilke muligheter lærerne opplever de har i forhold til tilrettelegging.

1.2 Avgrensning og problemstilling

Opplæringsloven viser til at hver enkelt skoleeier er pliktet til å sørge for at opplæringen tilpasses hver enkelt elev ut i fra evner, forutsetninger og anlegg (Nissen et al. 2012). Forskning viser at begavede elever og begavede elever med lærevansker ikke får tilfredsstillende opplæring ut i fra sine evner, forutsetninger og anlegg. Derimot er det ikke gjennomført noen større undersøkelser om denne problematikken her i Norge, og ingen forskning om begavede elever med lærevansker (Lie 2014). Oppgaven er avgrenset til å gjelde skolens arena, fordi det vil være igjennom skolen som spesialpedagog, at jeg i fremtiden vil møte begavede elever og begavede elever med lærevansker. Jeg ønsker med denne oppgaven å gi et innblikk i hvordan lærere og spesialpedagoger opplever begavede elever og begavede elever med lærevansker i skolen, og hvordan elevene blir møtt i skolehverdagen.

Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan møter læreren og spesialpedagogen begavede elever og begavede elever med lærevansker i skolen?

For å belyse problemstillingen og avgrense oppgaven, har jeg valgt å ta utgangspunkt i fire undertemaer (utdanning, erfaring, utfordringer og tilrettelegging). Dette danner grunnlaget for følgende fire forskningsspørsmål.

1. Har lærere og spesialpedagoger igjennom sin utdanning lært om begavede elever og begavede elever med lærevansker?
2. Hvilken erfaring har lærere og spesialpedagoger med begavede elever og begavede med lærevansker?
3. Hvilke utfordringer har begavede elever og begavede med lærevansker i skolen?

4. Hvordan kan læreren eller spesialpedagogen tilrettelegge undervisningen for begavede elever og begavede med lærevansker?

I forhold til lærevansker har jeg i spørreskjemaet (Se vedlegg 1) valgt å stille spørsmål som spesifikt går på ADHD som lærevanske. Dette valget ble tatt på grunnlag av min interesse for elever med kombinasjonen ADHD og begavelse.

1.3 Begrepsavklaringer

Sentrale begreper i denne oppgaven er begavede elever og lære- og atferdsvansker. Innen lære- og atferdsvansker beskrives dysleksi, autismspekterforstyrrelser og ADHD nærmere.

Det blir i norsk litteratur brukt ulike begreper for begavelse. Idsøe og Skogen (2011) bruker begrepet evnerike barn, mens Lie (2014) viser til eksepsjonelle elever og dobbelteksepsjonelle om begavede elever med lærevansker. Jeg har i denne oppgaven valgt å betegne elevene som begavede, fordi det er oversettelsen av det engelske ordet «gifted» som er mye brukt i internasjonal litteratur om emnet. Begavede elever er i denne oppgaven definert som elever som viser ekstraordinære prestasjoner, sammenlignet med jevnaldrende (Lie 2014). De møter store utfordringer i klasserommet og trenger derfor tilpasset opplæring for å utnytte sitt potensial. Begavede elever med lærevansker presterer høyt på et eller flere områder, samtidig som de vil prestere dårlige på andre. Det vil være et avvik mellom det elevene presterer og det som forventes i forhold til evner og anlegg (Lie 2014). Eksempler på lærevansker kan være autismspekterforstyrrelser, emosjonelle- og atferdsmessige problemer, fysiske funksjonshemminger eller spesifikke lærevansker.

Begrepet lærevansker har ingen klar definisjon og i faglitteratur blir det brukt betegnelser som generelle lærevansker, spesifikke lærevansker, høy- og lavfrekvente vansker og sammensatte lærevansker (Groven 2013). Hos begavede elever med lærevansker er det spesifikke lærevansker man snakker om. Det er ingen svikt i elevenes kognitive funksjon, men en motsetning mellom begavelsen og elevenes intellektuelle evner (Lie 2014). Lærevansken til begavede elever vil være forstyrrelser i utviklingen på enkelte områder, som for eksempel

leseferdigheter eller atferd. I denne oppgaven velger jeg å fokusere på lærevansker som dysleksi, autismspekterforstyrrelser og ADHD.

Dysleksi er en språkbasert lærevanske og betegnes blant annet som en utviklingsforstyrrelse i forhold til bruk av skriftspråk. Dysleksi karakteriseres av vedvarende vansker på grunn av svikt i det fonologiske systemet. Vanskene viser seg i kodingen av skriftspråket og på andre kognitive områder som for eksempel hukommelse, forståelse og koordinasjon (Lie 2014). Asperger syndrom og autisme, som har en del fellestrekk med Asperger syndrom, karakteriseres ved unormalt språk og tvangsatferd. Elever med autisme eller Asperger syndrom kan vise et stort talent innen et spesifikt område (Montgomery 2003).

Atferdsvansker omtales og som utagerende vansker. Utagerende vansker skaper utfordringer for omgivelsene, ved verbal eller fysisk utagering. Eksempler på slik atferd er å slå, sparke, lugge, nekte å følge regler, eller vold og kriminalitet hos ungdom (Holland 2013). ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) er en form for atferdsvanske. ADHD betraktes som en medfødt og nevrologisk betinget forstyrrelse, som innebærer en ubalanse i hjernen. ADHD kjennetegnes i hovedsak gjennom høyere grad av oppmerksomhetsproblemer, impulsivitet og overaktivitet (Holland 2013). På grunn av blant annet oppmerksomhetsproblemer, fører atferden til at eleven har vansker med å lære.

1.4 Tidligere forskning

I norsk faglitteratur finnes det lite om begavede elever og begavede elever med lærevansker, og i studieplanene for både pedagogikk og spesialpedagogikk finner man lite om begavede elever (Idsøe & Skogen 2011). 40 år tilbake i tid skrev Arnold Hofset en doktoravhandling, hvor han etterlyste bedre oppfølging og tilpasset opplæring for begavede elever (Nissen et al. 2012). En undersøkelse gjennomført ved Senter for atferdsforskning, viser til at de flinkeste elevene i skolen ikke føler de får nok stimulans og støtte fra lærerne (Idsøe 2014). Studien sier det virker som om lærerne har problemer med å gi tilpasset opplæring til alle elever, fra de svakeste til de sterkeste. Og at de ofte ender opp med å legge strategiene til «gjennomsnittet» i klassen (Idsøe 2014).

Det skulle ta flere tiår før begavede elever fikk noe oppmerksomhet igjen blant fagfolk og politikere. Er det lite fokus på disse elevene fordi man i den norske skolen klarer å følge opp og gi dem det de trenger, eller er det en glemt gruppe elever? De siste årene har begrepet begavede elever dukket opp i blant annet Aftenposten og andre medier. Det er også etablert en egen foreldreforening (Lykkelige barn) for foreldre med begavede barn som har bidratt til økt fokus på begavelse. Til tross for økt oppmerksomhet er det derimot gjennomført få undersøkelser som kan bekrefte/avkrefte dilemmaene begavede barn møter i sin skolehverdag. Derimot kan de få undersøkelsene som er gjort vise til at mange opplever manglende tilrettelegging og lite forståelse for elevgruppen. Idsøe og Skogen (2011) viser til en studie av fem nåværende eller tidligere elever i norsk skole som har et dokumentert høyt evnenivå, og resultatene fra studien indikerer at den norske skolen ikke er et godt sted å lære for spesielt begavede og talentfulle elever.

Det er de siste årene skrevet flere masteroppgaver om begavede elever. Nissen et al. (2012) trekker frem en masteroppgave skrevet i 2012 av Jørgen Smedsrud ved Universitetet i Oslo. Oppgaven bygger på de begavedes situasjon i norsk skole og er en casestudie med intervjuer av elever og foreldre. Konklusjonen i oppgaven viser de samme tendensene som både Skogen og Hofset. Hovedtendensene de tre undersøkelsen viser, er underytelse hos begavede elever som følge av mangelfull tilpasning av opplæringen. Begavede elever opplever å bli stigmatisert av lærere og andre i skolen, og flere ga uttrykk for savnet etter å være med likesinnede. Mange skoleeiere tar utfordringene med begavede elever på alvor, men fortsatt er det mange som tror de flinke klarer seg selv (Nissen et al. 2012). Det finnes og lærere som er flinke med begavede elever, men det er et tankekors at tilfeldighetene spiller en stor rolle for om den begavede eleven får en sånn lærer eller ikke.

Internasjonalt finner vi et annet bilde av begavede elever. Foreldreforeningen «Lykkelige barn» viser til at 20 ulike europeiske land som de har vært i kontakt med, har et pedagogisk tilbud for begavede elever (Fredriksen 2014). Idsøe & Skogen (2011) viser til European Council for High Ability Children (ECHA). De har etablert et internasjonalt lærerprogram, som gir faglig kvalifisering som spesialist i utdanning av begavede barn. Programmet omhandler blant annet forståelsesmodeller for det å være begavet, hvordan identifisere

begavede og hvordan undervise begavede elever igjennom ulike instruksjonsmodeller. Hvorfor Norge ikke inkluderer begavede elever i norsk lærerutdanning kan det stilles spørsmål ved. Idsøe og Skogen (2011) viser til at årsaken kan være at samfunnet mener de begavede klarer seg selv, og at det å hjelpe de flinke fører til uheldig elitisme og motvirker sosial utjevning.

Begavede elever med lærevansker finner jeg ikke noe forskning om gjort her i landet, noe Lie (2014) bekrefter. Hun ga i 2014 ut den første norske boken om «dobbelteksepsjonelle elever», hvor hun gir et overblikk over hvilke behov begavede elever med lærevansker har i skolen.

1.5 Kort om metode

For å tilnærme meg problemstillingen for oppgaven, har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ metode. Kvalitativ metode preges blant annet av en nær kontakt mellom forsker og den som blir intervjuet, og målet med kvalitative undersøkelser er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Ved å velge intervju som metode kan man få god informasjon om personers opplevelser og synspunkter (Thagaard 2013).

Undersøkelsen består av tre intervjuer om hvordan lærere og spesialpedagoger møter begavede elever og begavede med lærevansker. Intervjuene er sett i et fenomenologisk perspektiv, som viser til hvordan man kan forstå sosiale fenomener på grunnlag av informantenes perspektiver (Kvale & Brinkmann 2009). Resultatet fra intervjuene vil bli drøftet opp imot teorien i del fire. Resultatene er tolket med utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming, som vektlegger at mening bare kan forstås ved å se det vi studerer i en sammenheng. Man forstår delene i lys av helheten (Thagaard 2013).

I mangel på norsk forskning om begavede elever og begavede elever med lærevansker finnes det svært lite litteratur som passer norske forhold. Teorien jeg tar utgangspunkt i, er i stor grad basert på Lie (2014) og Idsøe & Skogen (2011) sine bøker. Jeg har valgt disse bøkene fordi det der allerede er trukket frem relevante teorier og perspektiver, som kan passe norske

forhold. I tillegg har jeg benyttet noe internasjonal litteratur, hvor det finnes mer om begavede elever med autisme, Asperger syndrom og ADHD.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i fem deler. Første delen er et innledningskapittel, hvor jeg har tatt opp bakgrunn for oppgaven, problemstilling og avgrensning, avklaring av begreper, tidligere forskning og kort om metoden som er brukt i oppgaven. Del to tar for seg relevant teori i forhold til problemstillingen. Hva ligger i begrepet begavelse, hva kjennetegner begavede elever og begavede elever med lærevansker og hvilke metoder blir brukt for å tilrettelegge undervisningen for elevene. I del tre vil jeg presentere de metodiske valgene jeg har tatt underveis i oppgaveprosessen, fra hvordan intervjuene ble gjennomført til hvordan materialet til slutt ble bearbeidet og analysert. I del fire vil jeg presentere de resultatene jeg fikk av intervjuene og drøfte dette for å besvare forskningsspørsmålene. I siste og femte del, vil jeg oppsummere og konkludere med sentrale funn fra undersøkelsen.

Del 2: Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for begrepet begavelse og hva kjennetegner begavede elever og begavede elever med lærevansker? Jeg vil beskrive hva som kjennetegner begavede elever med ADHD, og hvilke utfordringer de har. Med utgangspunkt i litteratur vil jeg beskrive hvordan man kan identifisere begavelse, og videre tilrettelegge for begavede elever og begavede med lærevansker i skolen.

2.1 Begavelse

Begrepet begavelse og talent blir brukt om hverandre, men hva er forskjellen på å ha et talent og være høyt begavet? Enkelte forskere bruker begrepet høy begavelse når en person har høye evner innen intellektuelle områder, og talent når man har høye evner innenfor kunst, idrett, musikk eller teater (Mönks & Ypenburg 2008). Begavelse er en naturlig evne som viser fremragende resultater på minst ett område, mens talent beskriver ferdigheter som blir systematisk utviklet. Talent viser til enestående mestring av en systematisk utviklet evne eller ferdighet innenfor et felt (Lie 2014).

Begrepet begavelse har mange ulike definisjoner, men ofte forbindes begavelse med intelligens. Intelligens handler om hvilken evne man har til å løse problemer på et høyt nivå, ha god planleggingsevne, være reflekterende i det arbeidet man gjør eller hvordan man klarer å utvikle en ekspertise innenfor et bestemt område (Lie 2014). Begavelse beskriver de elevene som presterer høyt på enkelte områder i forhold til jevnaldrende (Lie 2014). Den høye intelligensen vises på et bestemt funksjonsområde, derfor kan man si at begavelsen er domenespesifikk. Begavede elever er de som viser ekstraordinære evner på spesifikke områder, for eksempel innen språk, matematikk, vitenskap eller sosiale ferdigheter (Lie 2014).

Historisk sett har intelligens vært tett knyttet til begrepet begavelse, og for mange forbindes begrepet intelligens med IQ (intelligenskvotient). En høy IQ vil ikke nødvendigvis fortelle oss at vi har et begavet barn. I 1954 skrev den amerikanske forskeren Lewis M. Terman, som drev

med livsløpsforskning hos begavede mennesker, en konklusjon på begavelse etter 30 år med forskning. De forskningsdataene han samlet inn, beviste at intelligens alene ikke var nok (Mönks & Ypenburg 2008). Når man tester intelligens ved hjelp av IQ-målinger, beskrives bare intellektuelle evner. Det finnes mange eksempler på mennesker som skårer dårlig på en IQ-test, men som både er kreative og har gode praktiske ferdigheter (Lie 2014). Derfor er det ikke nok å definere intelligens ut i fra visse kognitive evner som ordforråd, hukommelse, forståelse og problemløsning, som man måler med intelligenstester. De kognitive evnene beskriver bare akademisk intelligens, noe de skoleflinke elevene skårer høyt på. Lie (2014) viser til Sternberg og Kaufman (2011) som mener intelligens er en viktig side ved begavelsen, men det gjelder både den praktiske og akademiske intelligensen. Derfor bør man måle flere sider ved intelligensen, og ikke bare den akademiske intelligensen.

Stanford- og Binet testene ble brukt for å avdekke om elever var høyt begavet. En IQ på 135 tilsa at barnet var moderat høyt begavet, mens en IQ på over 180 ble ansett som usedvanlig høyt (Lie 2014). Mannen bak en av de første intelligenstestene for begavede elever var den franske psykologen, Alfred Binet. Han tok utgangspunkt i et representativt utvalg av skolene i Paris, og fikk lærerne til å vurdere elevene ut i fra ulike variabler. Ut i fra disse vurderingene laget han en intelligensbeskrivelse i form av tall på en skala. Dess høyere tall et barn hadde, dess høyere intelligens i forhold til sine jevnaldrende. Den engelske forskeren Lewis Terman videreutviklet denne testen, og brukte den til å identifisere høyt begavede elever i skolen (Nissen et al. 2012). Fra dette kan man utlede at man tidlig gikk videre fra kun å basere en definisjon av begavelse på en type intelligens som ble målt ved å sette en IQ skåre.

Av offisielle definisjoner, vil jeg trekke frem myndighetene i USA sin definisjon på begavelse. De la frem sin definisjon på begavelse i 1972, den reviderte versjonen fra 1978 lyder som følger:

Marland-definisjonen: Høyt begavede er i besittelse av realiserte eller potensielle evner som gir seg utslag i store prestasjonsmuligheter på det intellektuelle, kreative og kunstneriske området (musikk, billedkunst, scenekunst) eller på spesielle akademiske felt, eller i form av usedvanlige lederegenskaper. Dette er barn som, for at de skal kunne realisere sitt bidrag til beste for seg selv og samfunnet, krever et differensiert undervisningstilbud og støttetiltak som vanligvis ikke tilbys i skolen (Mönks & Ypenburg 2008, s. 23)

Denne definisjonen har hatt og har fortsatt, innflytelse på teori og praksis (Mönks & Ypenburg 2008). Det fokuseres ikke bare på høy IQ for å kalle et barn begavet, men både kreative evner og lederegenskaper er med på å definere et begavet barn. Det Marland-definisjonen blant annet er kritisert for, er at den utelukker påvirkninger fra det sosiale miljøet og motivasjon.

Mönks og Ypenburg (2008) og Lie (2014) viser til Howard Gardner som en av de forskerne som har bidratt til å utvide intelligensbegrepet. Gardner beskriver åtte ulike domener for intelligens (Theory of multiple intelligences), samtidig som han sier at intelligens alltid er bundet sammen med kultur og samfunn (Lie 2014). De åtte domenene er henholdsvis språklig, logisk/matematisk, romlig, musikalsk, kroppslig/kinestetisk, mellommenneskelig, intrapersonal og naturalistisk intelligens. Viser en person potensiale innen et av disse områdene, blir den ansett som begavet. Den samme personen kan utvikles til å bli eksperter på området, dersom ferdighetene går langt utover nivået andre personer oppnår. Tradisjonelt har ikke alle evnene blitt betraktet som intelligens (Lie 2014).

En annen forsker som har bidratt til utvidning av intelligensbegrepet er Robert Sternberg og hans teori om vellykket intelligens (The theory of successful intelligence). Sternberg viser til tre aspekter ved intelligens, et analytisk, et praktisk og et kreativt (Lie 2014, s. 18). I denne teorien vektlegges det at man i undervisning skal ta hensyn til både de analytiske, praktiske og kreative evnene til eleven. En analytisk intelligens innebærer analysekritikk, dømmekraft, sammenligning, evaluering og vurdering. Den praktiske intelligensen innebærer det å kunne bruke i praksis, implementere/omsette og gjengi teori i praksis. Den kreative intelligensen ser vi i det å kunne oppdage, oppfinne, fornye og skape ideer. Selve begrepet vellykket intelligens, blir brukt for å beskrive elevens evner til å lykkes i livet på grunnlag av sin personlige standard i den sosiokulturelle sammenhengen (Lie 2014). Men for å lykkes må man ha evne til å kunne bruke sine sterke sider for å kompensere for de svake, og alt dette skjer igjennom kombinasjonen av analytiske, kreative og praktiske ferdigheter (Lie 2014). Undervisning ut i fra denne teorien betyr at man må ta hensyn til alle de 3 evnene. Forskerne har ulike synspunkter på hva intelligens er, men det er i dag stor enighet om at intelligens har flere sider og at det finnes ulike intelligenser. En høy IQ er ikke nok til å avdekke begavelse, men høye evner innen både kreativitet og på sosiale områder kan gjøre et barn begavet.

Hvordan man forklarer begrepet begavelse, vil avhenge av hvilket læringssyn man tar utgangspunkt i. Mönks og Ypenburg (2008) og Lie (2014) viser til fire forskjellige forklaringsmodeller for begavelse. Evnemodellen viser til vedvarende intellektuelle evner som vises tidlig, og en IQ skåre på 135 er nedre grense for å kalles begavet (Lie 2014). Denne modellens svakhet, er at den kun baserer seg på intellektuelle evner, og tar ikke hensyn til motivasjonsfaktorer som kan påvirke prestasjonene til eleven. Kognitive modeller fokuserer på informasjonsbearbeiding. Kvalitative forskjeller mellom ulike prosesser begavede barn bruker for å bearbeide informasjon er det som betegner begavelsen. Kvaliteten på informasjonsbearbeiding er en indikator for høy begavelse, og et tegn på at barnet klarer å reflektere over egen tenkning (Lie 2014). De som fremmer prestasjonsorienterte modeller mener at ikke alle evner eller det potensialet barnet har, garanterer gode prestasjoner på skolen. Selv om gode evner er en forutsetning for å prestere bra, vil ikke nødvendigvis evnene utvikle seg like bra (Lie 2014). For å utvikle evnene på riktig måte, må de oppdages og forstås for å få riktig stimulering. Sosiokulturelt orienterte modeller viser til at høyt begavede barn realiseres gjennom et positivt samspill av individuelle og sosiale faktorer (Lie 2014). Den mest kjente av disse modellene, er flerfaktormodellen. Hvor begavelse kan vise seg i form av motoriske, kunstneriske og intelligente ferdigheter. Alle disse evnene krever stimulering og oppfølging for å kunne utvikle seg, og det viktigste er det sosiale miljøet. Men for å ha et godt samspill med omgivelsene, kreves det evne til å kunne kommunisere med andre (Lie 2014).

Jeg velger i denne oppgaven å ta utgangspunkt i følgende forklaring på begavelse hentet fra Lie (2014). Hun referer til Sternberg & Davidsons (2005) definisjon av begavelse som viser til flere perspektiver ved begrepet, noe det er stor vitenskapelig enighet om. I følge nyere forskning er begavelsen domenespesifikk, og et resultat av samspillet mellom biologiske, pedagogiske, psykologiske og psykososiale faktorer (Lie 2014). Begavelse er relatert til ekstraordinære prestasjoner sammenlignet med jevnaldrende, og gjenspeiler verdiene i samfunnet. Det er dokumentert at begavelse er arvelig, men ikke alle begavede elevers faglige dyktighet er i samsvar med deres evner og skolens krav (Lie 2014). Den medfødte begavelsen må utvikles videre igjennom undervisning, trening og støtte fra de sosiale miljøene rundt eleven. Begavelsen kan påvirkes av flere faktorer, slik som evner (generelle og domenespesifikke), kreativitet, motivasjon, tenkesett, styrke til å kunne gjennomføre

oppgaver, følelsesmessig styrke, lidenskap og interesse, og mulighet for og anledning til å realisere begavelsen (Lie 2014, s22).

2.2 Kjennetegn på begavede elever

Det finnes ingen «oppskrift» på hva som kjennetegner et begavet barn, det er en mangfoldig gruppe hvor hver og en er ulike. Jeg vil her gå igjennom en rekke egenskaper som ofte sees hos begavede barn, og som kan være relevante for å oppdage begavelsen. Disse egenskapene må ikke oppfattes som diagnostiske symptomer, men veiledende kjennetegn (Lie 2014). Først vil jeg avklare at det ikke her er snakk om de skoleflinke elevene. Elever som trives på skolen, gjør det bra og alltid lytter til læreren, er de skoleflinke. Begavede elever møter derimot store utfordringer i det ordinære klasserommet og trenger tilpasset opplæring for å utnytte sitt potensial.

Kjennetegn på begavelse kan sees før barnet begynner på skolen. De viser tidlige motoriske evner og har tidlig språkutvikling. Begavede barn viser seg tidlig å være selvstendige i leken, og kan bruke mye tid på en leke eller en bildebok. De kan løfte hodet første dag etter fødsel, og kan gå alene ved 9 måneders alder. Generelt har begavede barn gode motoriske evner fra tidlig alder (Idsøe & Skogen 2011). Begavede barn kan være tidlig ute med å snakke. Noen barn sier sine første ord når de er 6 måneder, utføre enkle samtaler når de er 18-24 måneder og har mange spørsmål om ulike begreper før de fyller 3 år. Mange lærer å lese i en alder av 3 år, samtidig som de begynner å skrive korte ord med store bokstaver. Når barnet lærer å lese på egenhånd tidlig, kan det være en god indikator på at barnet har høye intellektuelle evner. De kan telle til 10 når de er litt over 2 år, og utføre enkle matematiske oppgaver før de fyller 4 år. Når de fyller 5, kan de lære seg klokken (Idsøe & Skogen 2011).

På skolen vil begavede elever vise kognitive, emosjonelle og sosiale kjennetegn igjennom barnets oppførsel i klasserommet. Kognitive egenskaper hos begavede barn er at de prosesserer og husker store mengder informasjon (Idsøe & Skogen 2011). De har stort sett forståelse for nytt stoff som presenteres. De kan tidlig vise at de er i stand til å sette i gang, og

utvikle prosjekter på egenhånd. De ser uvanlige sammenhenger, har originale ideer og nye kreative løsninger på problemstillinger. Når de arbeider med temaer de synes er interessante, er de både utholdende og resultatorienterte (Idsøe & Skogen 2011). Elevene lærer enkelte ting tidligere, og mestrer abstrakt tenkning tidligere enn jevnaldrende. Slik som egne tankemønstre til problemløsning og ideskaping. Elevene trenger som regel bare en gjennomgang av det nye stoffet, mens de fleste lærere repeterer det samme både to og tre ganger for å få alle med. I forhold til skoleflinke elever, vil begavede elever være veldig nysgjerrige og ikke bare interesserte i det som foregår rundt dem (Lie 2014). De velger aktiviteter med liten risiko, som lesing, skriving og tegning fremfor idrett (Idsøe & Skogen 2011). Kjennetegnene viser til det noen forskere kaller en asynkron utvikling. Det vil si at deres mentale utvikling ligger foran den fysiske og psykiske utviklingen (Lie 2014). Begavede elever ser ofte verden på en annen måte enn sine jevnaldrende, og kan virke «rare» ut i fra en «vanlig» norm (Idsøe & Skogen 2011). Begavede elever foretrekker yngre eller eldre venner, fremfor jevnaldrende. Dette kan forklares med den asynkrone utviklingen, og de får emosjonelle og sosiale problemer i sosial samhandling med jevnaldrende (Lie 2014).

Nysgjerrigheten som ligger i de begavede elevene gjør at de ofte har en utforskende læringsstil. I skolen har de generelt dårlige lærevaner, og vil ikke alltid forstå spørsmålene i lærebøkene fordi de leter etter noe annet. De lærer ikke av egne feil, derfor er de lite flinke til å lage seg egne læringsstrategier som fungerer (Lie 2014). Dårlig skolemotivasjon og lav konsentrasjon er noe begavede elever opplever ofte, når det undervises i temaer de allerede kan eller ikke har interesse for. Et begavet barn vil ikke nødvendigvis bare kjede seg, men det kan føre til at eleven føler seg annerledes enn de andre elevene i klassen (Distin 2006). I verste fall kan til slutt barnet miste lærelysten, fordi det ikke vil skille seg ut fra de andre. Begavede elever har og en sans for humor som ikke klassekameratene forstår, noe som kan føre til at begavede barn føler seg utenfor (Distin 2006). Spesielt elever som er intellektuelt begavet er ofte introverte, og blir lett såret. Derfor holder de andre på avstand, og isolerer seg.

Begavede elever er generelt lite sosiale, ofte fordi samtaleemnene som blir tatt opp ikke interesserer dem (Lie 2014). Deres forestillinger og forventninger til vennskap, kan være svært forskjellig fra hvordan jevnaldrende forstår det, noe som fører til sosiale vansker (Idsøe & Skogen 2011). Sosiale vansker som har blitt observert hos begavede elever er blant annet at

de virker «sjefete» i leken, noe som blir dårlig mottatt av jevnaldrende. De vil være interessert i lek som ligger et nivå høyere enn det de andre elevene mestrer. Begavede elever ønsker ikke bare venner som er like verbale og forstår humoren deres, men de søker venner som deler deres oppfatning av hva vennskap betyr. De ønsker at venner skal kunne utveksle følelser, dele bekymringer, hemmeligheter og triumfer, stille opp for hverandre og være venner over tid. Begavede elever trekker seg unna det de opplever som utilfredsstillende sosiale situasjoner, og oppleves dermed som utilnærmelige (Idsøe & Skogen 2011). Et problem er de begavede som ender opp som underyttere, og skjuler begavelsen for å bli akseptert av jevnaldrende. For det å bli stemplet som begavet i et samfunn som ikke verdsetter eller anerkjenner en intellektuell elite, kan være et stigma som marginaliserer og føles ekskluderende. For å unngå sosiale problemer, bør skole og hjem møte behovene begavede elever har og gi dem pedagogiske og sosiale tilnærminger som samtidig gir nødvendig utfordring og tilgang til kompatible jevnaldrende (Idsøe & Skogen 2011).

Mange begavede elever kan overføre og bruke kunnskap til nye situasjoner, og har et høyt energinivå som gjør dem i stand til å holde konsentrasjonen over lengre tid (Idsøe & Skogen 2011). Mens andre derimot har en konsentrasjon som flyr fra sted til sted som en sommerfugl (Distin 2006). De kan være utålmodige, og oppdages det en feil i eget arbeid kan frustrasjonen ta overhånd og ødelegge hele arbeidet (Lie 2014). Utålmodighet ovenfor medelever med langsommere progresjon enn dem selv er vanlig. Samtidig kan det være omvendt. Når begavede elever skjønner at de forstår for eksempel rettskrivningsregler, behøver de ikke å praktisere det. Dermed greier de ikke å mestre det godt nok i praksis, noe som igjen kan føre til enda mer negativitet (Idsøe & Skogen 2011).

Forskere har kommet frem til en rekke emosjonelle egenskaper hos begavede elever, men det er viktig å huske at ikke alle begavede barn har disse egenskapene. En begavet elev kan ha mye følelser, og en nærhet til sine egne følelser (Idsøe & Skogen 2011). De har ofte stor selvbevissthet, rettferdighetssans og viser en selvkontroll fra tidlig alder. Begavede elever har høye forventninger til både seg selv og andre, og en høy moralsk dømmekraft (Idsøe & Skogen 2011). Disse høye forventningene til egne prestasjoner, gjør at de begavede elevene oppleves som perfeksjonister. Det er her snakk om en nevrotisk perfeksjonisme, det vil si at de setter seg urealistiske mål som de står ved uansett om det er riktig eller galt. De er aldri

fornøyd med seg selv og på samme tid redd for å mislykkes, noe som kan føre til emosjonelle problemer som angst og depresjon (Lie 2014).

Forskere mener elevene er atypiske, de avviker fra den atferden flertallet av jevnaldrende barn viser. Begavede elever har evne til å manipulere systemer av symboler, de kan tenke logisk og assosiativt. De er kreative og kunstneriske, har lederegenskaper og kan tenke selvstendig. Hjemme tar de ofte en voksenrolle i familien, og har høy følsomhet for andre og verden rundt. Alle spørsmålene, den ekstreme nysgjerrigheten og mye energi kan noen ganger være ganske krevende for familien (Idsøe & Skogen 2011). Elevene kan være stolte, ha høy selvtillit og en indre motivasjon for gjennomføring av oppgaver. Men de kan bli lett frustrert, hvis de andre ikke oppfyller deres høye forventninger. Begavede elever kjeder seg, fordi de kan mye fra før og stiller mange spørsmål (Lie 2014). Dette er en rekke egenskaper som kan forekomme hos begavede barn, men begavede elever er hver og en ulike som alle andre barn.

Ut ifra de karaktertrekkene jeg har beskrevet her, vil man kunne forstå at de begavede elevene har særlige opplæringsbehov. En god egenskap så å si alle begavede elever har til felles, er lysten på å lære, forstå og oppdage (Distin 2006). Det er derfor viktig at skolen ikke ødelegger denne lysten, for disse barna har et stort potensial når det kommer til læring. Karaktertrekkene er mange, derfor har noen forskere som Idsøe & Skogen (2011) og Lie (2014) viser til, forsøkt å lage seks forskjellige profiler for begavede elever. Type 1 er de vellykkede. Begavede elever som har denne profilen, er lettest å identifisere. De har lært seg hvordan systemet fungerer, og har tilpasset seg samfunnet med et generelt høyt selvbilde (Idsøe & Skogen 2011). Elevene opptrer med riktig atferd og presterer høyt, derfor får de gode relasjoner til både lærere og foreldre. Samtidig kan skolen oppleves som kjedelig. Dermed lærer de seg systemet for å yte lite innsats for å komme igjennom skolen. Dette gjør de avhengige av systemet, og de blir mindre kreative og fantasifulle (Idsøe & Skogen 2011). Type 2 er utfordrende begavede elever. Elevene er kreative, men tilpasser seg ikke systemet. Derfor er de ofte i konflikt med lærere og foreldre, og frustrasjonen oppleves som forstyrrende i klasserommet. Denne typen elever står etter hvert i fare for å droppe ut av skolen, selv om de er intelligente og kreative (Idsøe & Skogen 2011). Type 3 er de skjulte begavede elevene. Elevene vil skjule sin begavelse, for å bli inkludert blant jevnaldrende. Usikre og engstelige jenter har etter hvert som de blir eldre, større behov for å tilhøre en gruppe og kan da skjule

sin begavelse (Idsøe & Skogen 2011). Type 4 er de som dropper ut. Dette er sinte og frustrerte elever, som føler seg avvist av systemet. Elevene kan være deprimerte, tilbaketrukne og vise defensiv respons. Begavelsen er oppdaget sent, og de har i løpet av årene i skolen utviklet lav selvtillit (Idsøe & Skogen 2011). Type 5 er dobbelteksepsjonelle elever som har fysisk- eller følelsesmessig funksjonshemming på et eller flere områder, eller lærevansker. De viser ingen tegn på begavelse, men viser tegn på stress, avvisning, frustrasjon, hjelpeløshet eller isolasjon (Idsøe & Skogen 2011). Den siste typen, er den autonome eleven. Den autonome eleven har lært og jobbet effektivt, og får systemet til å jobbe for dem. Altså en motsetning til type 1, som jobber for systemet. De oppleves som vellykkede, godt likt av andre voksne og jevnaldrende og har høy selvtillit. Den autonome eleven er uavhengig og selvstyrt, og i stand til å uttrykke følelser, mål og behov (Idsøe & Skogen 2011).

2.3 Begavede elever med lærevansker

Elever med lærevansker er det mange av og det finnes begavede elever med lærevansker. For eksempel autismspekterforstyrrelser, emosjonelle eller atferdsmessige problemer, fysiske funksjonshemminger eller spesifikke lærevansker (Idsøe & Skogen 2011). Et eksempel på en lærevanske kan være dysleksi, Asperger syndrom, ADHD eller spesifikke språkvansker. De kan derfor ha lærevansker i form av auditive prosesseringssvakheter, nedsatt sansemotorisk evne, visuelle perseptuelle vanskeligheter, visuospatial svikt, romlig desorientering og svekket oppmerksomhet (Lie 2014). The Council for Exceptional Children (CEC) i USA forsøkte i 1975, gjennom The Association for the Gifted (TAG), å skape oppmerksomhet rundt begavede barn med lærevansker (Nielsen 2002). To år senere ble det første fakta-heftet om begavede-handikappede igjennom CEC publisert. Det finnes ingen forskning her i landet som viser at begavede er mer utsatt for lærevansker enn andre. Det lille som er gjort internasjonalt viser at de ikke er mer utsatt, men at lærevansker er like utbredt blant begavede barn som hos andre barn (Nissen et al. 2012). Hvor utbredt det er å være begavet og i tillegg ha en lærevanske, er det ingen eksakte tall på.

Begavede barn med lærevansker presterer over gjennomsnittet på et eller flere områder, samtidig som de presterer dårlig på andre områder. Det er et avvik mellom det eleven presterer på skolen, og det som forventes at eleven skal prestere i forhold til evner og anlegg

(Lie 2014). Begavede elever med lærevansker kan være begavet på enkelte områder, for eksempel innen metakognitive ferdigheter, læreferdigheter, kognitive ferdigheter eller generell kunnskap og de viser spesielt gode evner i metakognitive prosesser generelt sett. De har derfor gode kognitive evner, men har problemer med å anvende dem på områder hvor de er svake, altså der de har lærevansker. Et problem med disse elevene, er at lærevansken sjelden blir oppdaget. Elevene kompenserer for vanskene med gode evner og høyere abstrakte resonnementer, men skårer lavt på IQ tester på grunn av vanskene (Lie 2014). Kompensering av vanskene krever mye energi av eleven og kan påvirke motivasjonen og føre til stress (Lie 2014). Det kan være at begavelsen blir oversett og bare lærevanskene kommer til syne. Barna kan gjøre det særdeles bra på skolen hvis de får oppgaver som utfordrer dem. Det fordrer at begavelsen blir identifisert. Forskning viser og at begavede elever med lærevansker ikke fungerer bra i læringsmiljøer, hvor begavelsene ikke blir oppdaget før vanskene kommer til syne (Lie 2014).

Når du er begavet og har en lærevanske, kan det ha ulike konsekvenser for hvordan man som elev blir tatt vare på i skolen. Forskning viser til tre undergrupper av begavede elever med lærevansker. Den første gruppen er elever som er identifisert som begavede, men blir sett på som underyttere i skolen. Skylden for underytelsen blir lagt på lavt selvbilde, lite motivasjon eller latskap. De går vanligvis igjennom hele skolen uten at lærevanskene blir oppdaget (Lie 2014). Den andre undergruppen er de elevene hvor begavelsen ikke blir oppdaget, fordi de har alvorlige lærevansker. Undervurdering av disse elevene gjør at deres intellektuelle evner ikke blir oppdaget. Konsekvensen er at elevene kunne ha prestert bedre enn de gjør om begavelsen hadde blitt oppdaget og brukt for å styrke deres skolefaglige evner (Lie 2014). Den siste gruppen er den største og blir verken sett på som elever med lærevansker eller begavelse. De blir vurdert til å ha gjennomsnittlige evner og får vanlig klasseromsundervisning (Lie 2014).

Utfordringene disse elevene møter på skolen, vil i stor grad være de samme som begavede elever møter. Lærevansken de har i tillegg, kan gi andre og/eller flere utfordringer. Når begavede barn med lærevansker begynner på skolen, ser man ofte at disse elevene kan ha vansker med å stave, lese eller å memorere bokstaver i ord (Montgomery 2003). I forhold til skriving, har mange dårlig håndskrift, og synes det er vanskelig å få tankene ned på papiret (Montgomery 2003). De kan oppleves som utålmodige, og liker ikke rutiner og drill.

Begavede elever med lærevansker overser detaljer, og protesterer imot undervisningsprosedyrer. De har behov for kontinuerlig stimulering, og et stort behov for å oppleve suksess og anerkjennelse for arbeidet de gjør. Ofte oppleves de som sjefete og uhøflige av de rundt, og finner på kompliserte regler og systemer (Lie 2014).

I forhold til emosjonelle påvirkninger har elevene dårlig selvtillit. Begavede elever med lærevansker setter seg høye mål, og oppnås ikke målene er de veldig kritiske til seg selv (Montgomery 2003). De er impulsive, i den forstand at følelsene overgår fornuften. De er perfeksjonister, kan ha sinneproblemer og en «bryr seg ikke» holdning (Montgomery 2003). Begavede elever med lærevansker kan være kritiske eller intolerante mot andre elever, og blir frustrert over andres inaktivitet. De er og sensitive mot kritikk eller avvisning fra medelever, samtidig som de forventer at andre skal ha like verdier som dem (Lie 2014). Sosiale vansker er et stort problem for begavede elever og begavede elever med lærevansker. I tillegg kan eleven ha en lærevanske som gjør det sosiale ekstra vanskelig. Et eksempel er autismspekterforstyrrelser.

Autismspekterforstyrrelser kan vise seg i blant annet i sosial interaksjon med andre og en fantasifull og repeterende atferd. Barn med autisme utvikler språket sent, noen utvikler ikke språk i det hele tatt. Derimot hvis barnet har en høy IQ, er sjansen større for å utvikle et funksjonelt språk. Elever med autisme kan ha en rekke særtrekk ved språket. De kan gjenta setninger som blir fortalt, ha grammatiske feil, fonologiske rariteter og meningen de prøver å formidle kan oppleves som forvirrende (Montgomery 2003). Asperger syndrom er en type autismspekterforstyrrelse, men kjennetegnes noe annerledes enn autisme. Elever med Asperger syndrom har dårlig koordinasjon og motorikk, problemer med aktiviteter som krever fantasi, et monotont språkmønster og en bokstavelig forståelse av muntlig tale. Elever med autisme vil i motsetning til Asperger syndrom, ha god motorikk og koordinasjonsevne (Montgomery 2003). Elever med Asperger syndrom har en rekke like kjennetegn som begavede elever, som gjør det vanskelig å skille begavelse og Asperger syndrom fra hverandre. God hukommelse, fasinasjon av bokstaver og tall, unngår jevnaldrende som ikke snakker om deres interesser, spør annerledes spørsmål, er sensitive mot sansestimulering og har en ekstraordinær evne innen et spesielt område (Montgomery 2003). På grunn av de ekstraordinære evnene, viser elevene en begavelse innen rammene for Asperger syndrom.

Dysleksi er som nevnt innledningsvis en lærevanske begavede elever kan ha. Dysleksi er en språkbasert lærevanske, som gjør det vanskelig å håndtere talespråkets lydsystem. Lærevansken viser seg i kodingen av skriftspråket, og på kognitive områder som hukommelse, forståelse, organisering av informasjon, tidsoppfatning, koordinering og retning (Lie 2014). De primære symptomene er problemer med ordavkoding og rettskrivning. Hos begavede elever med dysleksi, framstår dysleksien forskjellig avhengig av alder og bakgrunn. Erfaringen viser at det ikke er samsvar mellom begavelsen og skoleresultater. Det kan være vanskelig å identifisere dysleksien, fordi begavelsen maskerer den. Forskere viser til tre grupper av begavede elever med dysleksi (Lie 2014). Den første gruppen er begavede elever med omfattende dyslektiske trekk, som overskygger evnene deres. Den andre gruppen består av begavede elever hvor begavelsen og dysleksien motvirker hverandre, noe som fører til underytelse. Den siste, og tredje, gruppen består av begavede elever som er identifisert, og får stimulert sin begavelse samtidig som de får spesialpedagogiske tiltak for dysleksien. Den første og den andre gruppen kan yte gjennomsnittlig på skolen, men er ofte frustrerte og søker forklaringer hos læreren for å yte mer. Elever i den siste gruppen kan oppnå mer enn gjennomsnittet på et bestemt område (Lie 2014). En del begavede elever med dysleksi utvikler egne strategier, men utviklingen av leseferdigheter er forsinket. Noen begavede elever med lærevansker lærer ikke å lese før de er åtte år. Leseforståelsen kan bli mangelfull, fordi de mister tid når de bekjemper problemene med dysleksi på egenhånd (Lie 2014).

Begavede elever med lærevansker har og en rekke sterke sider som kan tre frem. Et rikt vokabular og gode taleevner er et eksempel, noe som gjør at de kan hevde seg muntlig i de fleste fag. De lærer raskt, og er nysgjerrige på ny kunnskap. Har et bredt spenn av interesser, og har en sterk indre motivasjon (Lie 2014). En indre motivasjon er en hovedfaktor bak høye prestasjoner, og da snakkes det om motivasjon i forhold til ens evner til å få og dra nytte av mulighetene for utvikling av begavelsen. Både indre og ytre motivasjon har betydning for elevens begavelse, og det indre drivet får eleven til å jobbe for sin egen del. Den ytre motivasjonen drives av ønsket om å prestere høyt, søke aksept og bekreftelse hos andre og det å ha et konstant behov for å vise seg verdig det prestasjonsnivået de oppnår (Lie 2014). Motivasjon er relevant for at begavede elever skal viser gode prestasjoner og ytelse.

Noen begavede elever har kun interesse av å bli «ekspert» innenfor et område, og bryr seg ikke om andre fag/temaer (Montgomery 2003). De kan prestere høyt når det er oppgaver som interesserer dem og har en god sans for rettferdighet, som kan være nyttig i verbale diskusjoner (Montgomery 2003). Matematikk er et fag de fleste begavede elever med lærevansker mestrer godt, om ikke lærevansken påvirker deres matematiske evner. Begavede elever med lærevansker har ofte en tankegang som gjør at de kommer frem til rett svar, uten å måtte skrive ned trinnene de løste for å komme dit (Montgomery 2003). De ser sammenhengen mellom årsak og virkning raskt, og liker å systematisere og strukturere ting (Lie 2014). De kan ha originale og kreative tankeprosesser, som kan være vanskelig å bedømme og ofte blir oversett hos begavede elever (Montgomery 2003). En god forståelse for komplekse ideer, satire, metaforer og analogier, noe jevnaldrende ikke vil være like gode til. De er energiske og årvåkne, men dette kan i perioder og oppleves som svært intenst. Begavede elever med lærevansker er gode observatører, undrer seg over uvanlige fenomener og er åpne for nye opplevelser (Lie 2014).

2.4 Begavede elever med ADHD

ADHD (Attention Deficit, Hyperactivity Disorder) antas å være en av de vanligste atferdsvanskene som forekommer hos barn. ADHD begrepet viser til en gruppe med symptomer, som vanligvis viser seg sammen. Kjernesymptomene er impulsivitet, uoppmerksomhet og hyperaktivitet (Lie 2014). Kjennetegnene som blir beskrevet videre her, passer best på gutter i alderen 5 til 12 år. Hos jenter og ungdom kan symptomene på ADHD være annerledes (Zeiner 2004).

Oppmerksomhetssvikt er et typisk kjennetegn for ADHD. Dette kan innebære manglende evne til å fokusere på oppgaver, at man ikke vil høre på hva andre sier, og har en dårlig evne til å kontrollere egen atferd (Lie 2014). De kan miste interessen tidlig når de holder på med noe, har vansker med å organisere og planlegge oppgaver, og yter motstand mot å sette seg ned med oppgaver som krever oppmerksomhet over lengre tid (Zeiner 2004). De mister ting og glemmer å ta med seg det de trenger (Lie 2014). Evnen til å holde oppmerksomheten ved en oppgave avhenger av mange forhold. For eksempel oppgavens art, varighet, motivasjon og

distraherende momenter (Zeiner 2004). Derfor kan elever med ADHD gjennomføre enkelte oppgaver godt når oppmerksomheten er til stede, mens i andre tilfeller avslutter de etter to minutter.

Elever med ADHD har dårligere perseptuelle evner enn andre, og kjennetegnes ved å være impulsive. Impulsiviteten beskrives ofte som at disse elevene handler før de tenker over konsekvensene, klarer ikke å vente, svarer på spørsmål før man har stilt det, utålmodighet, avbryter når andre leker eller snakker sammen, får stadig nye ideer og kan av og til gjøre farlige ting (Zeiner 2004). Det å få nye ideer er hovedsak en positiv egenskap, men for elevene med ADHD medfører det at de ikke får fullført oppgaver. De begynner på noe nytt stadig vekk, og utålmodigheten og alle avbrytelsene de påfører andre medfører mye kritikk og kjeft fra voksne og medelever.

Hyperaktivitet i forbindelse med ADHD, er når aktivitetsnivået er mye høyere enn det som er vanlig i forhold til alder og kjønn (Zeiner 2004). De vanligste beskrivelsene av hyperaktivitet er mye bevegelse hele tiden, klarer ikke sitte i ro, urolig med hender og føtter, vrir seg på stolen, vipper med stolen, stadig plukking og tromming, vandrer rundt når man skal sitte stille, snakker mye og er urolige om natten når de sover. Selv om de er mye urolige, kan de ha et normalt aktivitetsnivå over lengre tid når de arbeider med noe de synes er interessant (Zeiner 2004).

Lie (2014) viser til Barkley (2006), som skriver at et grunnleggende problem for elever i skolen med ADHD er at de ikke mestrer å kontrollere impulsive handlinger og tanker. De klarer ikke å oppfatte tid, og beregne hvor lang det tar. Det er og vanskelig å se tilbake på tidligere erfaringer og dermed forutse hendelser. Man antar også at på grunn av dårlige eksekutive funksjoner hos de med ADHD vil det påvirke evnen man har til å begynne, bearbeide og fullføre oppgaver (Lie 2014). Det er stor variabilitet i fungering i løpet av en dag når man har ADHD. Evnene innen oppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet kan skifte fort og ingen dager er like (Zeiner 2004). Motivasjon har erfaringsmessig vist seg å ha større betydning for elever med ADHD. Er motivasjonen høy vil sjansen øke betraktelig for å kunne

gjennomføre aktiviteten. Eksempler kan være sport, hobbyer, dataspill eller lignende. Er motivasjonen lav, vil det være nesten umulig å få gjennomført aktiviteten (Zeiner 2004).

Mange elever med ADHD sliter og sosialt, både med jevnaldrende og voksne. Deres sosiale ferdigheter og modning ligger etter de jevnaldrende. Derfor blir de oppfattet som umodne, og har vanskelig for å lære seg sosiale spilleregler. Den impulsive og hyperaktive atferden gjør det heller ikke enklere, når den kan oppleves som krevende og slitsomt for de rundt (Zeiner 2004).

For å stille en ADHD diagnose finnes det to ulike diagnosesystemer. Man har det amerikanske diagnosesystemet DSM-5 (American Psychiatric Association) og ICD-10 (International classification of diagnoses), sistnevnte blir brukt som det offisielle diagnosesystemet i Norge. Når det kommer til ADHD blir det i praksis brukt DSM-5 her i landet, fordi mange synes den er mer hensiktsmessig (Zeiner 2004). DSM-5 viser til ADHD som en nevrologisk utviklingsforstyrrelse hvor man ser ADHD som svikt i oppmerksomhet, dårlig organisering og hyperaktivitet/impulsivitet (Lie 2014).

Hvordan er en begavet elev med ADHD forskjellig fra en annen elev med ADHD? Begavede elever og elever med ADHD har flere likhetstrekk. Begge gruppene med elever kjennetegnes ved at de er uoppmerksomme, engstelige, har et høyt energinivå og har vanskelig for å adlyde autoriteter (Lee & Olenchak 2014). På grunn av like kjennetegn kan elever bli feildiagnostisert. Grunnen til det er egenskaper som intensitet, følsomhet, utålmodighet og høy motorisk aktivitet hos begavede barn lett kan forveksles med kjennetegn på ADHD (Lie 2014). Selv om atferden viser seg som den samme vil årsaken bak atferden være ulik. En begavet elev kan være uoppmerksom fordi den ikke blir utfordret på skolen og kjeder seg. På grunn av årsaken, vil ikke en begavet elev vise samme atferd hjemme som på skolen. Mens en elev med ADHD vil vise samme atferd i flere ulike type settinger, både hjemme og på skolen (Lee & Olenchak 2014). Det er derfor viktig å finne ut gjennom klinisk observasjon, om atferden er situasjonsbestemt eller ikke (Lie 2014). Til tross for å være uoppmerksomme, vil begavede elever vise stor iver for aktiviteter de er interessert i, mens de med ADHD vil være uoppmerksomme og hyperaktive uansett aktivitet (Lee & Olenchak 2014). Når det kommer til å motta beskjeder, vil en elev med ADHD kanskje ikke forstå beskjeden eller ha evne til å følge opp instruksjoner. En begavet elev derimot følger ikke beskjedene fordi de stiller

spørsmål til autoriteten. Spesielt om beskjeden ikke er innenfor elevens interesse (Lee & Olenchak 2014).

Kreativt begavede elever kan ha like symptomer som ADHD, slik som uoppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet. Dette er fordi kreative begavede elever kan ha et høyt aktivitetsnivå når de fokuserer på sine kreative interesser og tar ofte sjanser uten å tenke på konsekvensene (Lee & Olenchak 2014). Alle disse likhetene mellom begavelse og ADHD kan føre til forvirring når man skal diagnostisere ADHD. Spesielt hos begavede elever med ADHD, kan styrker eller svakheter skjules av enten ADHD eller begavelsen (Lee & Olenchak 2014). Ikke bare har begavede elever og elever med ADHD like symptomer, men når en elev både er begavet og har ADHD kan ulike symptomer opptre sterkere eller annerledes enn om man var bare begavet eller bare hadde ADHD. For eksempel vil det være større behov for hjelpelærer til begavede elever med ADHD enn hos en begavet elev (Lee & Olenchak 2014). Det har vist seg at disse elevene har større emosjonelle vansker sammenlignet med begavede eller elever med ADHD (Lee & Olenchak 2014). Begavede med ADHD, både voksne og barn, har dårligere selvtillit og lite innsikt i sin egen atferd sammenlignet med andre begavede elever. De kan ha større humørsvingninger og angstproblemer enn begavede elever (Lee & Olenchak 2014). Jeg har her vist til Lee og Olenchak (2014) sin artikkel, hvor de har hentet informasjon fra ulike studier som er gjort. Studiene er ikke store nok til å si at det gjelder for alle begavede med ADHD og kontrollgruppen til studiene er stort sett enten elever med en begavelse eller med ADHD, men det kan gi en pekepinn på hvordan det er når et barn er begavet og i tillegg har ADHD. Undersøkelsene de tar utgangspunkt i, fokuserer på intellektuell begavelse og ikke de som er kreativt begavet.

2.5 Identifisering av begavelse

Finnes det tester som kan bekrefte en mistanke om begavelse? Det er ingen tradisjon for identifisering av begavede elever her i landet fordi elevgruppen ikke er viet noen interesse i utdanningssystemet, men internasjonalt finnes det identifiseringsverktøy som inkluderer intelligestester, ferdighetstester, kreativitetstester, lærerrapporteringer, foreldrerapportering, vennerapportering, selvrappport, produktevaluering og bruk av ratingskalaer (Idsøe & Skogen 2011). Det viser seg at den vanligste metoden for å identifisere begavede, er ved bruk av

intelligenstester eller evnetester. Begavelsen opptrer ofte på bare et eller få områder, derfor vil det ikke nødvendigvis være intelligensen som avdekker begavelsen. Det må brukes ulike verktøy, som kan avdekke begavelse også innen kreativitet eller på sosial kompetanse. Hensikten med å identifisere begavelse er ikke å sette en diagnose for alltid, men den skal hjelpe lærere og andre rundt eleven til å skape en riktig utvikling for det nivået eleven er på der og da (Lie 2014).

Når det ikke finnes en enkel test man kan benytte seg av for å identifisere begavede elever, kan det være både problematisk og komplekst. Lie (2014) viser til to strategier for å teste begavede elever. Det er blant annet mest hensiktsmessig å bruke tester som er standardisert for eldre barn. Testing er ikke standardisert for førskolebarn, da få barn klarer å lese før skolestart. Men enkelte begavede førskolebarn kan lese før skolestart, derfor bør de og testes innenfor det området (Lie 2014). En annen strategi er å sammenligne barnets kompetanse og ferdigheter med eldre barn. Det er viktig å tenke godt igjennom hvilke tester som kan hjelpe det barnet du har der og da, sånn at de får vist sitt potensial. Begavede elever vil kunne utføre oppgaver raskere og løse mer avanserte oppgaver enn jevnaldrende, derfor er det viktig å tilpasse testen til elevens egenskaper så godt som mulig (Lie 2014).

Begavelse bør ikke identifiseres ut i fra en enkelt test, men gjennom å bruke ulike metoder for å se helheten. Lie (2014) viser til en helhetlig vurdering for å avdekke elevens begavelse. I tillegg til standardiserte tester, kan det brukes ikke-verbale tester, tester som måler kreativitet, elevporteføljer, prestasjonsbaserte tester, lærernes vurderinger og foreldrenes vurderinger. En helhetlig vurdering kan også fås gjennom å bruke mappevurdering eller dynamisk testing. Ut i fra dette ser man at en intelligenstest ikke nødvendigvis avslører noen begavelse, og at man som fagperson bør ta utgangspunktet i den eleven man har og vurdere hvilke tester som kan bidra til å vise barnets potensial fullt ut. Derimot kan en intelligenstest være nyttig for å avdekke intellektuell begavelse hos elever som ikke mestrer det faglige til tross for sin begavelse. Identifisering av begavede elever med lærevansker, vil være utfordrende på grunn av stor variasjon i egenskaper hos hvert enkelt barn (Lie 2014). Lærevansken gjør gjerne at begavelsen ikke kommer frem. Ved identifisering av begavede elever, er det viktig å huske at begavelsen viser til deres læringspotensial og ikke til de resultatene dem har oppnådd. For å gi elevene den hjelpen de trenger, er det nødvendig å identifisere både begavelsen og

lærevansken. De trenger å få hjelp i god tid og et tilbud i skolen som kan bidra til en kontinuerlig utvikling av begavelsen (Lie 2014). Når man identifiserer lærevansker hos begavede, må det bevises underytelse hos eleven. Mange av disse elevene kompensere for lærevansken med begavelsen, eller lærevansken skjuler begavelsen. Dette fører til at elever kun blir identifisert med begavelse, med lærevansker eller ingen av delene. Det finnes ingen klare retningslinjer per dags dato for hvordan begavede elever med lærevansker skal identifiseres.

Lie (2014) viser til en teoretisk modell som kan hjelpe lærere å identifisere elever med begavelse. I det første trinnet informerer foreldrene skolen om elevens begavelse, og skolen ser at eleven ikke tilfredsstillter skolens krav til tross for begavelsen. Elevens behov blir videre meldt til PPT, med bakgrunn i begavelsen. På det andre trinnet må læreren begrunne elevens begavelse. Ved hjelp av intervju skjemaer som fylles ut av foreldrene, observasjonsskjemaer som fylles ut av lærer og vurdering av atferden eleven viser faglig og sosialt kan man vise til hvordan eleven fungerer på faglige områder både hjemme og på skolen. Videre må skolen kartlegge elevens skoleutvikling gjennom årene. I det tredje må skolen se på elevens skoleutvikling og om denne samsvarer med deres evner. Lærere kan observere elever ved hjelp av observasjonsskjema som observerer atferd, interesser og ulike former for begavelse (Lie 2014). Å lage en funksjonsprofil av eleven er det fjerde trinnet, med bakgrunn i den informasjonen man har samlet inn med ulike sjekklister. Funksjonsprofilen sammenlignes videre med testresultater fra evnetester. Funksjonsprofilen bør vise til både til det eleven mestrer, og ikke mestrer. På det siste trinnet, det femte, skal skolen utarbeide et elevprogram med utgangspunkt i elevprofilen. Skolen må videre følge med på elevens emosjonelle, intellektuelle, sosiale, fysiske og kreative utvikling for å finne aktiviteter og læringsstiler som passer eleven. I siste trinn skal spesialpedagog eller annen fagperson presentere elevprofilen og opplæringsprogrammet for foreldrene og eleven. Eldre elever kan selv delta i denne samtalen (Lie 2014). Kartleggingen bør utføres av PPT eller kompetansesentre, og parallelt med kartlegging av andre elever med lærevansker. Det må brukes adekvate metoder, testinstrumenter som måler både evner, prestasjoner og avvik, i tillegg kan vurdering av prestasjoner i klasserommet og elevmapper som læreren lager bidra til riktig identifisering (Lie 2014). Formelle prøver, som ofte er knyttet til ferdigheter i lesing, skriving og matematikk gir god informasjon om elevens faglige utvikling. Prøvene kan og vise til

eventuelle avvik i forhold til jevnaldrende (Lie 2014). Dette kan avdekke høye kognitive evner, til tross for at eleven presterer dårlig faglig.

Finne årsaken til læreproblemene hos begavede elever er viktig, det er ikke nok å vise til avvikene mellom elevens evner og prestasjoner. Men om eleven skårer høyt på kognitive evner, og presterer dårlig på gjennomsnittlige oppgaver i klasserommet er det tegn på underrytelse (Lie 2014). Noe som nevnt ovenfor er en indikasjon på at eleven har både en begavelse og en lærevanske. Lærere vurderer ofte skolearbeidet for å definere elevens faglige mestring, men det er ikke nok for begavede elever. Skolen bør bruke andre vurderingsmåter i tillegg på grunn av manglende samsvar mellom evner og skoleresultater hos begavede elever. Når elevene ikke klarer å utnytte sitt potensial, vil de ikke vise tilfredsstillende skolefaglig mestring (Lie 2014). Som ved alle tilfeller ved lærevansker, både med og uten begavelse, er tidlig identifisering viktig for å hindre utvikling av sosiale og atferdsmessige problemer (Lie 2014).

2.6 Tilrettelegging for begavede elever og begavede elever med lærevansker

Hva kan skolen gjøre for å gi begavede elever og begavede elever med lærevansker tilpasset opplæring? I Norge er det ikke laget egne undervisningsprogrammer for disse elevene, men løfter vi blikket ut i verden finnes det flere metoder og strategier som lærere eller spesialpedagoger kan benytte seg av. Lie (2014) viser blant annet til at hensikten med disse undervisningsprogrammene er å videreutvikle de evnene eleven viser begavelse i. En god undervisning for begavede og begavede med lærevansker, vil være når eleven opplever mestring (Lie 2014). Mestringsfølelsen vil igjen bidra til økt motivasjon og et bedre selvbilde. Med bakgrunn i evnen begavede elever har til å bruke abstrakt tenkning, vil de trenge annet pensum, andre undervisningsmetoder og strategier i undervisningen.

Når begavede elever med lærevansker får hjelp av spesialpedagog eller lærer, fokuseres det som regel på lærevansken. Begavede elever med lærevansker trenger og hjelp til å støtte opp under begavelsen. Elever som får tiltak rettet både mot lærevansken og begavelsen har høyere

selvtillit enn de som kun får tiltak rettet mot lærevansken (Lie 2014). For å få til dette bør skolen ha en plan for hvordan man både skal identifisere og undervise begavede elever. Det er viktig å finne gode tiltak som støtter metakognitive ferdigheter hos begavede elever med lærevansker. Det gjelder å trene på å få kontroll over egen tenkning, sånn at de kan kompensere for de ferdighetene de er svake i, og hjelpe dem til å finne en balanse mellom lærevansken og begavelsen (Lie 2014). Det å veilede begavede elever med lærevansker er viktig. Mange er mye frustrert, fordi de ikke oppnår det «perfekte», og det er et gap mellom deres høye ambisjoner og lave forventninger på skolen (Lie 2014). Tiltak for å forbedre prestasjonene til elever med lærevansker bør velges med utgangspunkt i elevens spesifikke vansker, og ikke ut fra hvordan eleven er kategorisert. På samme måte som veiledning av begavede elever bør ta utgangspunkt i hvilke typer begavelser de har (Lie 2014). Lie (2014) viser til flere forskere som anbefaler egne klasser for begavede og begavede med lærevansker. Det er enklere å tilpasse lærestoffet og undervisningsmetodene til begavelsen og eventuelle lærevansker, når de er plassert i egne grupper. Jeg har valgt å vise til 3 undervisningsstrategier, som kan brukes for å hjelpe begavede elever og begavede med lærevansker.

Berikelse av pensum er en av de mest anvendte strategiene for å tilrettelegge for begavede elever. Berikelsesstrategier har som mål å gi elever et mer variert pedagogisk tilbud og består av å lage en rekke individualiserte pedagogiske programmer (Idsøe & Skogen 2011). For eksempel ved å tilpasse læreplanen, for å gå dypere inn i et fag eller et emne som eleven er interessert i (Lie 2014). Temaet behøver ikke være en del av den ordinære skoleplanen, men for eksempel innen astrologi eller journalistikk. Berikelsesaktiviteter kan og organiseres som klubber for flere elever, for eksempel innen sjakk eller debatt. Dette vil ikke bare bidra til kognitiv utvikling, men også sosial og emosjonell utvikling (Idsøe & Skogen 2011).

Renzulli, hentet fra Idsøe & Skogen (2011) og Lie (2014), har utviklet en berikelsesmodell kalt «Modell for skolebasert berikelse», ofte forkortet til SEM. Modellen er basert på arbeid med ulike og spesielle programmer for begavede elever (Lie 2014). I denne modellen prøver man å identifisere elevene med høyest evnenivå (Idsøe & Skogen 2011). Elevene finner man ved å gjennomføre en rekke tiltak, som prestasjonsprøver, lærerrapportering, vurdering av potensial for kreativitet og aktivitetsengasjement. Når elevene har blitt identifisert er de

kvalifisert for ulike vurderinger som omfatter interesser og læringsstil, læreplankomprimering og forskjellige berikelseserfaring (Idsøe & Skogen 2011). Forskere mener denne modellen kan brukes til undervisning av både begavede elever og begavede elever med lærevansker (Lie 2014). SEM - modellen blir delt inn i tre nivåer. Det første nivået kalles type-1 berikelse og handler om generell utforskning hvor man presenterer nye temaer, områder og kunnskapsfelt som ikke inngår i læreplanen. Type-2 berikelse har som hensikt å fremme utvikling av tenkning, følelser, forskning, kommunikasjon og metodiske prosesser. Den tredje og siste berikelsen er den mest avanserte delen av modellen. Her skal eleven ha rollen som forsker og igjennom å tenke, føle og handle som en profesjonell på et så avansert nivå som mulig ut i fra alder og evne (Idsøe & Skogen 2011). Målet med modellen er at den skal være et bidrag til den ordinære læreplanen og ikke en erstatning. Bruk av SEM - modellen kan bidra til læreplanen gjennom modifisering av innholdet i lærebøker og gjennom pensumkomprimering, ved at innhold blir fjernet og erstattet av nye emner som eleven kan fordype seg i (Lie 2014). Det er utført flere studier for å se om denne modellen har noen effekt, og de fleste studiene har dokumentert positiv effekt i forhold til å styrke elevenes motivasjon og interesse for å lære (Idsøe & Skogen 2011).

En annen strategi er å ta i bruk akselerasjon, dette er en av de mest brukte metodene i forhold til undervisning av begavede elever. Akselerasjon kan foregå på to måter. Det ene bygger på at faglig begavede elever kan skaffe seg og behandle informasjon raskere enn medelever, og den andre er at begavede elever lærer raskere både i bredde og dybde og kan derfor plasseres på et eldre alderstrinn (Lie 2014). I hovedsak går akselerasjon ut på at eleven arbeider med emner eller deltar i fag på et høyere trinn sammenlignet med jevnaldrende. Noen starter et år tidligere på skolen eller hopper over klasser etter hvert. Når man kommer på ungdomskolen kan man å få tilgang til kurs på videregående skole (Lie 2014). Noen elever viser bare begavelse på enkelte områder, og da må innholdet i undervisningen tilpasses elevens nivå på akkurat det området. Eller man kan benytte seg av læreplankomprimering og fjerne emner som eleven allerede kan fra læreplanen (Lie 2014). Dette kan være en fin metode for begavede med lærevansker når de kan ha det vanskelig med enkelte fag og være begavet i andre. Elever som får tilbud om akselerasjon vil føle seg tilfredsstillende faglig utfordret. De står i mindre fare for å kjede seg, noe som plager mange flinke elever som må følge samme læreplan som jevnaldrende (Idsøe & Skogen 2011). Et eksempel på akselerasjon er tidlig skolestart, noe som bidrar til at elever som allerede kan lese og skrive ikke kjeder seg. Eleven

vil dra nytte av en utvikling som er mer effektiv både i forhold til tidsbruk og behov. Faren med denne type akselerasjon er at eleven ikke har samme affektive eller emosjonelle modenhet som de andre elevene i klassen (Idsøe & Skogen 2011).

Mentoring er en strategi som kan hjelpe begavede elever og begavede elever med lærevansker. Mentorer kan tilby begavede elever og begavede elever med lærevansker undervisning i emner som går utenfor vanlig pensum, og som interesserer dem. Lie (2014) viser til Brody & Mills (1997) og Stewart (2003) som anbefaler å bruke mentorer utenfor skolen, som er spesialister på det området eleven har mye kunnskap fra før. Mentorene kan hjelpe eleven med å gi faglig og psykososial støtte ved å arbeide med aktiviteter som styrker elevens selvtillit og selvkontroll. Mentorene kan også fungere som rollemodeller for elevene. Diskusjon av relasjonen mellom lærer og mentor, og hvilke konsekvenser mentoringen kan medføre er viktig. Emnene som står i læreplanen bør presenteres, sånn at eleven kan velge å jobbe videre med temaer innenfor læreplanen. De prestasjonene begavede elever gjør ved hjelp av mentor, skal vurderes på samme måte som prestasjonene til de andre elevene (Idsøe & Skogen 2011).

I tillegg til gode metoder, legges det vekt på god kompetanse hos læreren. Lærere trenger nødvendig og relevant kompetanse for å kunne ta vare på individuelle forskjeller og ta i bruk spesielle programmer som er egnet for begavede elever med lærevansker. Spesielt når man er både begavet og har lærevansker må det tas hensyn til begge deler. Elevene har behov for en beriket og akselerert læreplan, samtidig som de trenger veiledning og tilpasning på de områdene de sliter (Lie 2014). Det finnes allerede skoler i Norge som bruker differensierte og mer dyptgående stoff for å møte de begavede elevene sine behov.

Idsøe & Skogen (2011) viser til at det er læreren som er den mest innflytelsesrike faktoren for begavede elevers prestasjoner. Den effektive læreren er godt forberedt, har normale personlige egenskaper, benytter seg av ulike pedagogiske strategier og ser på foreldrene som partnere. Den effektive læreren vil respondere på det enkelte barnets behov og på omstendighetene rundt, og velger strategier basert på sine individuelle undervisningsegenskaper samt på elevenes læringsprofiler, beredskap og interesser. Forskning

viser at lærere som har fått opplæring i å undervise begavede elever er mer effektive i å undervise elevene (Idsøe & Skogen 2011). Idsøe & Skogen (2011) viser til en grunnleggende kompetanse lærere for begavede elever bør ha. Lærerne må være i stand til å fremme ferdigheter innen tenkning, utvikle kreativ problemløsning, stimulere til selvstendig utforskning, uavhengig forskning, forstå elevenes affektive behov og generelt forstå begavede elever. Lærere som lykkes med begavede elever, forstår den indre drivkraften eleven har, både når det gjelder kognitive og emosjonelle aspekter. Lærerne viser empati, er tålmodige, åpne og har en positiv selvfølelse. Åpenheten gjør at de er aksepterende i forhold til alle elever, de er i stand til å forestille seg hvordan eleven tenker og føler. Lærerne er selvnysgjerrige, noe som gjør dem begeistret for elever med ulike interesser. De kan ha en sterk humoristisk sans, det kombinert med en positiv selvfølelse gjør at lærerne kan le av seg selv og le med andre. Ved en trygg identitet og en oppriktig interesse for eleven, ikke bare faglig, har disse lærerne fokus på elevenes samlede styrker og interesser og vil skape et trygt klassemiljø for å stimulere dette videre (Idsøe & Skogen 2011). I klasserommet tenker lærerne kreativt og har fleksible og differensierte tilnærminger til læreplanutvikling. De lar elevene lære igjennom relevante aktiviteter i et passende tempo, og vil sjelden undervise om noe på samme måte to ganger fordi elevenes faglige behov varierer mye (Idsøe & Skogen 2011). Pedagogiske strategier for begavede elever, inkluderer kulturelt bevisst undervisning, kreativitet, fleksibilitet, elevsentrerte tilnærminger og høye forventninger. God planlagt opplæring nødvendiggjør bruk av kritisk og kreativ tenkning. Disse effektive lærerne videreformidler sin egen entusiasme for livslang læring, og deler sine brede interesser med elevene (Idsøe & Skogen 2011).

Del 3: Metode

Dette kapitlet beskriver oppgavens vitenskapsteoretiske utgangspunkt, valg av informanter, gjennomføring av intervju, hvordan data ble bearbeidet og analysert, reliabilitet og validitet og etiske refleksjoner rundt undersøkelsesprosessen.

3.1 Metodevalg og metodisk tilnærming

Det finnes ulike metoder for å innhente data til undersøkelser. Kvantitative metoder legger vekt på utbredelse og antall og avstand mellom forsker og informant (Thagaard 2013).

Kvalitative metoder derimot søker å gå i dybden, og legger vekt på betydning. En kvalitativ tilnærming omhandler prosesser som tolkes i lys av den kontekst de inngår i og kan gi oss mye informasjon om et lite antall (Thagaard 2013). I denne undersøkelsen har jeg valgt å tilnærme meg undersøkelsen med en kvalitativ tilnærming. Fordi jeg ønsker å gå i dybden på et bestemt fenomen, begavede elever og begavede elever med lærevansker i skolen.

Eksempler på kvalitative tilnærminger er observasjon i felten, intervju eller analyse av tekster. Målet med kvalitative forskningsintervjuer er å få frem betydningen av informantenes erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden og vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann 2009). Intervju er et godt utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap om hvordan intervjupersonene opplever og reflekterer over temaet (Thagaard 2013). Jeg har derfor valgt kvalitativt forskningsintervju som metode, fordi jeg ønsker å avdekke hvilke erfaringer og opplevelser lærere og spesialpedagoger har i møte med begavede elever og begavede elever med lærevansker.

Fortolkende teoretiske retninger representerer grunnlaget for kvalitative metoder. Fortolkning av den kvalitative teksten kan på en side knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt, og på den andre siden gi tendenser i dataenes grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av prosessen (Thagaard 2013). Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet har betydning for hva forskeren søker informasjon om og hvilken forståelse forskeren utvikler. Fenomenologi tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og ønsker å oppnå en forståelse av meningen i enkeltpersoners erfaringer. Refleksjoner over egne erfaringer kan danne et utgangspunkt for forskningen (Thagaard 2013). Fenomener forstås på grunnlag av de perspektivene i det vi studerer har, og omverdenen beskrives slik informantene erfarer den. Forskningen beskriver

trekk som er felles ved de erfaringene deltakerne har, og de felles erfaringene kan gi et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard 2013).

Emnet for et kvalitativt forskningsintervju er informantenes daglige livsverden, og metoden gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelse av livsverden. Intervjuet oppfordrer informantene til å beskrive det de opplever og hvordan de handler (Kvale & Brinkmann 2009). I denne undersøkelsen ønsker jeg å få frem hvordan spesialpedagoger og lærere beskriver og opplever sitt møte med begavede elever og begavede elever med lærevansker, derfor har jeg valgt å benytte meg av en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien viser til hvordan man kan forstå sosiale fenomener, på grunnlag av informantens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann 2009). Gjennom kvalitative forskningsintervjuer ønsker jeg å innhente lærernes og spesialpedagogenes beskrivelser av hvordan de opplever møtet med begavede elever og begavede elever med lærevansker.

For å fortolke den informasjonen jeg innhenter igjennom intervjuene, har jeg valgt å benytte meg av en hermeneutisk tilnærming. Samtale og tekst har en sentral rolle i hermeneutikken, og det legges vekt på forskerens forhåndskunnskap om tekstens tema. Formålet er å oppnå en gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst formidler. Tekst i denne forstand er ikke bare litterære eller juridiske tekster, men også diskurser og handlinger (Kvale & Brinkmann 2009). I denne undersøkelsen vil det transskriberte materialet danne grunnlaget for tolkningen, og den opplevelsen jeg som forsker sitter igjen med etter intervjuene. Hermeneutikken fokuserer på betydningen av å fortolke menneskers handlinger, ved å utforske et dypere meningsinnhold enn det man umiddelbart ser. Mening kan bare forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Man forstår delene, i lys av helheten (Thagaard 2013). Denne forståelsen kalles i klassisk hermeneutikk for den hermeneutiske sirkel, og er en forståelsesprosess knyttet til tolkning av tekster (Thomassen 2006). Jeg ønsket å se de ulike intervjuene som del av en større helhet eller sammenheng, for å få et dypere meningsinnhold av resultatene. For å se helheten, trakk jeg ut relevante deler fra transkriberingen og drøfter dette opp imot relevante teoretiske perspektiver. Delene fra transkriberingen kunne være enkelte begreper informanten brukte, eller gjenfortellinger fra konkrete opplevelser informanten viser til. Jeg var underveis i tolkningen bevisst at jeg hele tiden måtte se tilbake på helheten, for å forstå de enkelte ordene eller delene som ble trukket ut fra sin kontekst. I

forhold til kvalitativt forskningsintervju, vil hermeneutikken lære forskeren å analysere intervju som tekster, og se utover her og nå i intervjusituasjonen og være oppmerksom på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann 2009). For å få en helhetlig forståelse, er det viktig å se konteksten utsagnene er en del av. Fordi konteksten påvirker menneskers handlinger. Erfaringene informantene viser til under intervjuet, er tatt ut fra skolen som kontekst. Skolen som system vil her være med å påvirke de erfaringene informantene beskriver.

Kunnskap om hva andre mennesker gjør og sier, og hva deres handlinger betyr avhenger alltid av en bakgrunn eller kontekst. Vi forstår og fortolker mening innenfor en kontekst, en sammenheng, og i det menneskelige liv vil det alltid være en historisk sammenheng (Thomassen 2006, s 86). Den tyske filosofen Gadamer mener at all mening og forståelse er strukturert av en forforståelse, og han representeres som en fornyer av hermeneutikken. I følge Gadamer vil ikke den hermeneutiske sirkel først og fremst handle om forholdet mellom helhet og del i teksten, men forholdet mellom leser og tekst. Den forforståelsen vi allerede har vil prege vår nye forståelse. Når jeg som forsker går inn og fortolker det transkriberte materialet fra intervjuene vil jeg ikke klare å legge all forforståelse til side. Tidligere erfaringer og opplevelser vil påvirke min forståelse både bevisst og ubevisst. Gadamer ser ikke forforståelse som noe negativt, men som nødvendig for å gjøre det mulig å forstå noe. Forforståelse utgjør en positiv erfaring av selvfølgelig fortrolighet og tilhørighet til den menneskelige verden som er vår, og som gjør oss til hvem vi er (Thomassen 2006, s 87). Jeg ser min forforståelse som noe positivt, ved at det kan bidra til å utvide min forståelse og gi meg mer innsikt om begavede elever og begavede elever med lærevansker når jeg ser helheten mellom min forståelse og tekstens mening.

3.2 Presentasjon av undersøkelsen

Jeg vil nå gjøre rede for valg av utvalg, de forberedelsene som ble gjort i forkant av intervjuene og gjennomføringen av intervjuene.

Utvalget i denne undersøkelsen består av informanter. Informanter er personer som ikke representerer selve gruppen vi undersøker, men som har kunnskap om den gruppen vi ønsker

informasjon om (Jacobsen 2010). Jeg har valgt å bruke lærere og spesialpedagoger som arbeider med begavede elever, for å få informasjon om hvordan begavede elever og begavede elever med lærevansker blir møtt i skolen. Jeg ser det som en fordel å bruke både lærere og spesialpedagoger i undersøkelsen. Spesialpedagoger ser ikke elevene like mye i klasserommet som lærerne, men spesialpedagogene kan ha mer kunnskap om de elevene med lærevansker. Derfor tror jeg disse to yrkesgruppene kan ha ulike erfaringer i forhold til begavede elever og begavede med lærevansker. Jeg ønsket å intervju lærere og spesialpedagoger med erfaring fra ungdomskolen, fordi sjansen er større for at begavelsen er avdekket hos en elev på 10. trinn enn på 1. trinn.

Hvordan finne informanter som kan gi god og interessant informasjon om temaet for undersøkelsen? Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, fordi vi velger informanter som har relevante egenskaper eller kvalifikasjoner i forhold til problemstillingen (Thagaard 2013). I mitt prosjekt har jeg valgt informanter ut i fra et tilgjengelighetsutvalg. Tilgjengelighetsutvalg går ut på at man sender en formell henvendelse innenfor en setting hvor man kan finne potensielle informanter (Thagaard 2013). For å finne informanter, sendte jeg henvendelsene til rektorene ved hver skole. Og etterspurte lærere eller spesialpedagoger som var villige til å stille opp. Utvalget blir dermed strategisk ved at informantene representerer relevante egenskaper for problemstillingen, og fremgangsmåten er basert på at de er tilgjengelige for forskeren (Thagaard 2013). En utfordring ved å finne informanter til denne oppgaven ville være temaet. Begavede elever og begavede elever med lærevansker er et lite diskutert tema i Norge, og jeg trodde på forhånd at det kunne bli utfordrende å finne informanter som ønsket å delta i prosjektet. Ved å sende forespørselen til rektorer antok jeg at de ville videresende forespørselen til informanter som kunne være relevante, og at de informantene som takket ja hadde relevant og interessant informasjon å dele. Thagaard (2013) beskriver et problem med utvalg som er tilgjengelig for forskeren er at utvalgene ofte representerer informanter som er fortrolige med forskningen. I min undersøkelse ser jeg dette som en fordel med tanke på omfanget av studien. Ved en større studie, kunne det ha vært interessant å ha med refleksjoner både fra lærere og spesialpedagoger som var kjent med forskningen og ikke kjent for å se etter ulike oppfatninger.

Kvalitative metoder kjennetegnes ved intensive og dyptgående analyser, som gir en mulighet til å utforske sosiale prosesser i dybden (Thagaard 2013). Derfor bør ikke utvalgets størrelse være større enn at det lar seg gjennomføre omfattende analyser av materialet. Størrelsen av utvalget kan og vurderes ut ifra et «metningspunkt». Når utvalget er stort nok til å gi en forståelse av det vi studerer, og flere informanter ikke vil bidra til større forståelse er utvalget stort nok (Thagaard 2013). I denne undersøkelsen er det brukt tre informanter. Med flere informanter kunne jeg ha fått flere ulike synspunkter og/eller flere like synspunkter som kan bidra til et større generaliseringsgrunnlag. På grunn av begrenset varighet av prosjektet og begrenset plass til å presentere og drøfte eventuelle funn ble utvalget på tre informanter.

I ettertid ser jeg og at det kunne blitt en utfordring å finne flere informanter. Et informasjonsskriv (se vedlegg 2) ble sendt ut til totalt 15 ulike barne- og ungdomskoler. I første omgang ble det kun sendt forespørsler til ungdomskoler, men på grunn av lite respons valgte jeg å sende til ulike barneskoler i tillegg. Av de 15 skolene jeg kontaktet, ønsket to å delta i prosjektet. Andre takket nei på grunn av stor pågang om lignende forespørsler til andre masterprosjekt, eller de hadde ingen erfaring om temaet og ønsket derfor ikke delta. Samtidig var det mange skoler som ikke svarte på henvendelsen jeg sendte. For å finne siste informant fikk jeg hjelp av kontakter i eget nettverk.

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide. I et intervju skapes kunnskap igjennom en samtale mellom to parter om en felles interesse. Kunnskapen oppstår i skjæringspunktet mellom forskerens og informantens synspunkter (Kvale & Brinkmann 2009). Derfor er spørsmålene man stiller et viktig grunnlag for den kunnskapen man sitter igjen med til slutt. Spørsmålene i intervjuguiden baserer seg på forskningsspørsmålene (se 1.2), og skal gi innsikt i hva slags erfaring informantene har, hvilke utfordringer begavede elever og begavede elever med lærevansker møter og hvordan man kan tilrettelegge for dem i skolen. Intervjuguiden kan enten inneholde temaer det skal snakkes om under intervjuet, eller ha en mer detaljert rekkefølge av formulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann 2009). Dette intervjuet er et delvis strukturert intervju, hvor temaene er bestemt på forhånd men rekkefølgen kan endres underveis av forskeren. Spørsmål ble forberedt, men jeg var åpen for at nye spørsmål kunne dukke opp underveis i samtalen. Som uerfaren forsker var det en

trygghet å ha spørsmål forberedt på forhånd for å ha noe å støtte seg til under intervjuet. Jeg visste at alle temaene ville bli dekket, om spørsmålene i intervjuguiden ble fulgt.

Spørsmålene man stiller skal være åpne, i den forstand at de oppmuntrer informanten til å fortelle om sine synspunkter og erfaringer. Det motsatte av åpne spørsmål, er ledende spørsmål. Ledende spørsmål tvinger informanten til å si seg enig eller uenig med forsker. Forskeren vil dermed påvirke hvilken retning intervjuet tar (Thagaard 2013). Jeg ønsket ikke å benytte meg av ledende spørsmål i intervjuet, for å avsløre hvilken oppfatning jeg har om begavede elever og begavede med lærevansker. For å finne informanter satte jeg ikke krav om at de måtte ha hatt direkte erfaring med begavede elever og begavede elever med lærevansker. Derfor kunne jeg sitte med tre informanter som ikke kjente noe til denne elevgruppen. Dette kan være med på å svekke de resultatene jeg sitter igjen med til slutt. Jeg valgte derfor å utforme spørsmålene sånn at de kunne besvares både av informanter med og uten erfaring. Ikke alle spørsmål lot seg utforme, slik at de kunne besvares av alle. Derfor valgte jeg å forberede noen tilleggsspørsmål i intervjuguiden, for de som ikke hadde noen relevant erfaring om begavede elever og begavede med lærevansker.

Gjennomføringen av intervjuene ble avholdt på informantenes arbeidsteder, etter avtale. Fordelen med å gjennomføre intervjuene på hver enkeltes arbeidsplass er at informantene befinner seg på et sted hvor de føler seg trygge. Alle informanter hadde tilgang til egne kontorer hvor vi fikk sitte i fred og ro. Informantene godtok at intervjuet ble tatt opp på lydopptak og kvaliteten på opptakene ble bra. Thagaard (2009) anbefaler bruk av lydopptaker fordi man får bedre mulighet til å gi informanten nok oppmerksomhet og stille relevante oppfølgings spørsmål. Man får en bedre personlig kontakt mellom forsker og informant enn om man kun skulle skrive notater. Ulempen med båndopptaker kan være at informanten ikke tørr og åpne seg fordi det blir tatt opp, men Thagaard (2009) skriver at forskeres erfaringer er at informantene viser liten interesse for lydopptaket når de har gitt tillatelse til det. Min opplevelse av intervjuene stemmer med dette, og jeg hadde ingen opplevelse av at informantene tenkte over båndopptakeren under intervjuet. Benytter man seg kun av notater under intervjuet, vil man miste mye av dataene underveis fordi det er umulig å skrive ned alt fortløpende (Thagaard 2009). Ved å benytte meg av lydopptak, føler jeg meg tryggere på å bruke det informantene har fortalt riktig, når det skal brukes skriftlig i oppgaven. I tillegg til

lydopptak, tok jeg notater underveis som en sikkerhet i tilfelle lydopptaket ikke skulle fungere. Thagaard (2009) skriver at når forskeren noterer litt underveis, kan det gi informanten tid til å tenke og vurdere om dem har mer og fortelle.

De tre intervjuene fløt avgårde uten problemer og informantene opplevdes som åpne og villige til å dele sine erfaringer med meg. Alle informantene ønsket å få tilsendt spørsmålene på forhånd (se vedlegg 1). Dette kan ha både fordeler og ulemper, men jeg opplevde det som en fordel at informantene visste hva vi skulle snakke om og gjorde dem tryggere i situasjonen. Ulempen kan være at informantene fikk mulighet til å forberede seg på hvordan de ville svare, og jeg vil ikke få spontane og ærlige svar under intervjuet. Intervjuguiden ble til stor hjelp når samtalen begynte å spore av, ved å stille neste planlagte spørsmål fikk jeg hentet inn samtalen igjen. Informantene fikk igjennom hele intervjuet snakke ferdig, også når det sporet av temaet.

Betydningen av å etablere en god og tillitsfull relasjon mellom informant og forsker under intervjuet, danner grunnlaget for at informanten forteller åpent om sine erfaringer. Lykkes ikke forskeren i å skape et godt tillitsforhold, får intervjuet dårlig kvalitet (Thagaard 2009). Jeg kjente ingen av informantene på forhånd og opplevde å lykkes i å skape et godt tillitsforhold under intervjuene. Forskeren kan ofte forbindes med en kategori for informanten, for eksempel journalist eller leder, og det kan virke forstyrrende på intervjusituasjonen (Thagaard 2009). Som ung student opplevde jeg at informantene under intervjuet ønsket å hjelpe og bidra til at prosjektet skulle bli vellykket. Under intervjuet var flere av informantene spørrende til hva jeg ville ha svart på flere av spørsmålene. Thagaard (2009) skriver at målet er at informanten ikke skal påvirkes til å svare på spørsmålene ut i fra en oppfatning han eller hun kan ha av forskerens verdier og synspunkter. Derfor besvarte jeg ingen av disse spørsmålene underveis, men uttrykte mine oppfatninger og synspunkter når intervjuet var ferdig og lydopptakeren var slått av.

3.3 Bearbeiding av data

Overgangen mellom innsamling av data og analyse er flytende i kvalitativ forskning. Analysen starter allerede under intervjuet når forskeren oppretter kontakt med informanten. Analysen jeg her vil beskrive, er når forskeren har forlatt kontakten med informanten i felten og går over til å analysere og fortolke den teksten man sitter igjen med som et resultat av arbeidet i felten (Thagaard 2013). Forskerens innflytelse er større i analysefasen og innebærer at forskeren skal knytte resultatene til annen forskning og relevante teoretiske perspektiver (Thagaard 2013). Jeg vil her vise hvordan de dataene jeg samlet inn ble transkribert og analysert.

Før man begynner å analysere materialet, må den muntlige samtalen over til skriftlig form. Denne prosessen kalles transkribering. Begrepet transkribering betyr å transformere, fra en form til en annen. Hvordan man velger å transkribere vil avhenge av hvilket formål man har med transkripsjonen (Kvale & Brinkmann 2009). Jeg har valgt å transkribere samtalen ordrett, men har oversatt fra dialekt til bokmål. Jeg har valgt å ikke inkludere pauser eller følelsesuttrykk, fordi jeg ikke ser det som relevant i forhold til mitt mål med intervjuene som er å gjengi informantenes erfaring med begavede elever og begavede elever med lærevansker. Jeg har derimot valgt å ta med alle småord som «hm», «ikke sant» og så videre. Dette har jeg tatt med fordi disse småordene er en naturlig del av vårt talespråk og preger det muntlige språk daglig. I forhold til etiske overveielser under transkriberingen, har jeg valgt å bruke Bokstaven A, B og C i stedet for informantenes navn. Eventuelle navn på elever har blitt omgjort til jenta/gutten eller han/henne. Dette har jeg gjort for å hindre gjenkjennelse av informantene, om de transkriberte dokumentene skulle komme på avveie.

For å analysere det transkriberte materialet, har jeg valgt å ta utgangspunkt i en temasentrert analyse. I en temasentrert analyse studeres informasjon om hvert tema for alle deltakerne i prosjektet. Hovedpoenget er å gå i dybden på de enkelte temaene og sammenligne informasjon fra alle informantene for å gi en grundig forståelse av hvert tema (Thagaard 2013). Temasentrerte analyser blir kritisert for å ikke ha et helhetlig perspektiv, og at utsnitt fra tekster blir revet ut fra tekstens opprinnelige sammenheng. For å unngå dette, og beholde et helhetlig perspektiv på undersøkelsen, bør informasjon fra hver enkelt informant settes inn i den sammenhengen som teksten er en del av. Utsagn fra hvert intervju vurderes opp mot

intervjuet som en helhet, og analyser av sammenhenger mellom temaene gir en helhetlig forståelse av undersøkelsen (Thagaard 2013). For å gjøre min analyse helhetlig vil jeg som beskrevet tidligere se det i et hermeneutisk perspektiv, for å få et helhetlig bilde og en dypere forståelse av hvordan begavede elever og begavede elever med lærevansker blir møtt i skolen av lærere og spesialpedagoger.

For å gjennomføre en temasentrert analyse, må alle informantene ha gitt informasjon om de samme temaene. Ved å forberede en intervjuguide og følge den, har alle informantene vært innom de samme temaene i løpet av intervjuet. I første runde av analysearbeidet delte jeg undersøkelsen inn i fire temaer, hvor kodeordene var utdanning, erfaring, utfordringer og tilrettelegging. Dette er de samme begrepene som blir brukt i forskningsspørsmålene. Relevante beskrivelser informantene har gitt under intervjuet, ble sortert til det temaet det hører hjemme. Her behandlet jeg intervjuene hver for seg. I andre runde av analysen, ble de relevante beskrivelsene kortet ned til stikkordsform for å få enklere oversikt over resultatene. Stikkordene fra hvert enkelt intervju ble satt i samme tabell, for videre å kunne drøfte om det er noen sammenhenger mellom resultatene fra intervjuene. Hvordan resultatene blir presentert er preget av hvordan forskeren fortolker hovedpoenger i informantenes beskrivelser. Ved å bruke kodeord som er meningsbærende, vil de gi uttrykk for hovedpoenger i informantenes beskrivelser (Thagaard 2013). Jeg opplever at de kodeordene jeg brukte i min analyse var meningsbærende og gjorde arbeidet med å sortere ut hovedpoengene i teksten enklere. Videre kan jeg nå se etter sammenhenger mellom de ulike temaene, og diskutere det i forhold til teoretiske perspektiver.

Utgangspunktet for tolkningen er den forståelsen forskeren utvikler av hvordan informantene forstår seg selv og sin livssituasjon, i denne undersøkelsen vil det handle om hvordan informantene forstår begavede elever og begavede elever med lærevansker. Kvalitativ forskning er et samspill mellom induktive og deduktive tilnærminger. I en induktiv fremgangsmåte vil det teoretiske grunnlaget suppleres med nye undersøkelser for å fremheve mønstre og sammenhenger. Den deduktive tilnærmingen preges av at analysen tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Thagaard 2013). Ved å benytte seg av et samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming, vil forståelsen forskeren kommer frem til kunne knyttes til etablert teori og til den oppfatningen forskeren har av dataenes meningsinnhold.

Forskeren tolker dataene ut i fra sitt faglige ståsted, og det kan gi grunnlag for et annet perspektiv (Thagaard 2013). Om forskeren oppfatter den samme forståelse som informantene, er det ingen garanti for. Men som forsker kan jeg velge å forsøke å gjengi den forståelsen informanten prøver å formidle, eller argumentere for en alternativ fortolkning. Når jeg skal tolke resultatene fra denne undersøkelsen, vil jeg gjengi den forståelsen informanten har formidlet.

3.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er et sentralt begrep når man skal vurdere om forskningen man har gjennomført er pålitelig. Vil en annen forsker som anvender de samme metodene, få det samme resultatet, også kalt repliserbarhet. Om repliserbarhet er relevant innen kvalitativ forskning stilles det spørsmål ved. Relasjoner mellom forsker og informant kan aldri bli helt identiske. Reliabilitet handler om at forskeren må redegjøre for relasjoner til deltakerne og hvilken betydning erfaring i felten har for de dataene forskeren får (Thagaard 2013). Forskeren må skille mellom informasjonen man får under feltarbeidet, og egne vurderinger av informasjonen. Bruk av lydopptak gir grunnlag for å utvikle data som er mer uavhengige av forskerens oppfatninger enn det notater ville ha gjort (Thagaard 2013). I presentasjon av funn og videre drøfting vil jeg skille mellom sitater hentet fra intervjuene og tolkninger jeg selv har gjort.

Reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre undersøkelsen gjennomsiktig, ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode slik at prosessen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard 2013). Ved å beskrive hvordan forskningen er gjennomført i del tre, vil det være med på å styrke reliabiliteten til oppgaven. Det teoretiske ståstedet for oppgaven beskrives, for å representere grunnlaget for tolkningene man gjør (Thagaard 2013). I denne oppgaven er det teoretiske grunnlaget presentert i del to. Reliabiliteten kan styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet, ved at flere forskere samarbeider og diskuterer beslutninger i forskningsprosessen og vurderer hvordan forskeren bruker informasjon fra felten (Thagaard 2013). I dette prosjektet har jeg foretatt undersøkelsen alene, men med god veiledning fra veileder om viktige valg underveis i prosessen.

Den tolkningen lærerne og spesialpedagogene gir meg som forsker om begavede elever og begavede elever med lærevansker, er en subjektiv tolkning. Svakheten ved dette er at tolkningen ikke er basert på kunnskap og fakta, men av hvordan informantene tror, ønsker og mener. Informantene gir til tider uklare svar under intervjuene, noe som gjør tolkningsarbeidet vanskeligere. Derimot kan de uklare svarene tolkes dithen at informantene har lite erfaring når det gjelder begavede elever og begavede elever med lærevansker, noe jeg vil diskutere mer i del fire.

Validitet handler om hvor gyldige de tolkningene forskeren kommer frem til er (Thagaard 2013). Undersøker den metoden man har valgt det den skal undersøke? (Kvale & Brinkmann 2009). Man kan skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie. Ekstern validitet handler om hvordan forståelsen som utvikles i en studie kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard 2013).

I kvalitativ forskning gir tolkningen grunnlaget for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene (Thagaard 2013). Kan tolkningen jeg gjør i denne undersøkelsen være relevant for andre undersøkelser? Hensikten med denne studien er ikke å generalisere resultatene. Målet med studien er å undersøke hvordan lærere og spesialpedagoger møter begavede elever og begavede elever med lærevansker i skolen. De erfaringene og synspunktene jeg får frem i denne undersøkelsen vil ikke gjelde for alle lærere og spesialpedagoger. De resultatene jeg presenterer og drøfter i del fire kan være med på å gi et innblikk i hvordan begavede elever og begavede med lærevansker blir møtt av lærere og spesialpedagoger. Tolkningen jeg gjør av mine informanter kan også bidra til å styrke eller svekke lignende undersøkelser.

For å styrke forskningens validitet er gjennomsiktighet av studien viktig. Forskeren må vise til grunnlaget for fortolkninger ved å gjøre rede for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner man trekker (Thagaard 2013). Ved kritisk å gå igjennom analyseprosessen og eventuelt vise til alternative tolkninger som er mindre relevante, vil være med på å styrke tolkningsgrunnlaget (Thagaard 2013). For å styrke validiteten i denne undersøkelsen, har jeg igjennom hele oppgaven begrunnet de valgene jeg har tatt i løpet av prosessen. Fra valg av tema i begynnelsen, til begrunnelse av de tolkningene jeg viser til i del 4.

3.5 Ethiske refleksjoner

Ethiske problemstillinger i en intervjuundersøkelse preger hele prosessen og ikke bare under intervjuet (Kvale & Brinkmann 2009). Den nære kontakten som oppstår mellom forsker og informant ute i felten stiller krav til forskerens etiske ansvar (Thagaard 2013). Dette prosjektet behandler opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner og er derfor meldepliktig ifølge personopplysningsloven fra 2001 (Thagaard 2013). Meldeskjema ble sendt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), og prosjektet ble godkjent ut i fra de etiske forholdsreglene som vil bli beskrevet her (Vedlegg 3). Informantene bør informeres om prosjektets formål og prosedyrer, denne informasjonen bør omfatte informasjon om fortrolighet, hovedtrekk i designet og om hvem som vil ha adgang til intervjumaterialet. Det informerte samtykke, sikrer og at de involverte deltar frivillig og gir informasjon om deres rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst (Kvale & Brinkmann 2009). Informasjonsskrivet informantene fikk tilsendt ved forespørsel om deltakelse i prosjektet, ble signert av samtlige under intervjuene. Det ble og tilbudt informantene og lese igjennom presentasjonen av funnene før innlevering av oppgave, men ingen av de ønsket dette.

Konfidensialitet innebærer at private data som kan identifisere informantene ikke avsløres (Kvale & Brinkmann 2009). Informantene som deltok i dette prosjektet vil ikke bli beskrevet, med unntak av utdanningsbakgrunn og erfaring. Anonymitet i oppgaven kan på den ene siden beskytte informantene som et etisk krav, men det kan og gi forskeren mulighet til å tolke informantenes utsagn uten å bli motsagt (Kvale & Brinkmann 2009). Det er viktig at ikke 3.personer blir identifisert, det vil være i strid med taushetsplikten. 3.personer her vil være begavede elever og begavede elever med lærevansker. For å unngå dette vil jeg ikke trekke inn detaljer om elever som informantene fortalte om under intervjuene, men kun trekke frem den informasjonen som er nødvendig for oppgaven. Som for eksempel hvilken atferd en begavet elev med ADHD viser på skolen.

Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen og de etiske avgjørelsene som treffes i kvalitativ forskning. Moralsk ansvarlig forskningsatferd er forbundet med forskerens moralske integritet, sensitivitet og engasjement i

moralske spørsmål og handlinger. Betydningen av integriteten øker i et intervju fordi forskeren selv er det viktigste redskapet for å hente inn ny kunnskap (Kvale & Brinkmann 2009). Tillit til verdispørsmål, etiske retningslinjer og etiske teorier kan hjelpe forskeren til å ta valg som veier etiske hensyn opp mot vitenskapelige hensyn i en undersøkelse. Men det er forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdig som vil være avgjørende i situasjonen (Kvale & Brinkmann 2009).

Forskerens relasjon til informantene kan gjøre at forskeren identifiserer seg med informanten, slik at de ikke opprettholder en profesjonell avstand. Og fortolkningen vil være ut i fra informantenes perspektiver. En styrke i min forskning vil være at jeg ikke hadde møtt noen av informantene tidligere og opplevde derfor å opprettholde en profesjonell avstand mellom meg som forsker, og dem som informanter. I forhold til tilnærmingen til temaet fra forskerens side, ser jeg det som en svakhet at jeg kun har litterær erfaring til begavede elever og begavede elever med lærevansker. På en annen side kan det ha vært en fordel under intervjuene, når jeg ikke har noe sammenligningsgrunnlag i forhold til informantenes erfaring. Ved å kun ha litterær erfaring, hadde jeg på forhånd dannet meg en forforståelse om at begavede elever og begavede elever med lærevansker ikke fikk noe oppmerksomhet i skolen. Og at lærere og spesialpedagoger ikke visste hvem disse elevene var.

Del 4: Presentasjon og drøfting av funn

Her vil jeg presentere resultatene fra undersøkelsen, og videre drøfte. Kapittelet er delt inn i fire deler med grunnlag i de fire forskningsspørsmålene jeg har benyttet for å belyse problemstillingen til oppgaven. Først vil jeg presentere lærernes utdanningsbakgrunn. I del 4.2 presenteres hvilken erfaring lærere og spesialpedagoger har med begavede elever og begavede elever med lærevansker. Del 4.3 viser jeg til hvilke utfordringer lærerne og spesialpedagogene mener begavede elever og begavede elever med lærevansker har i skolen. I siste del, del 4.4, presenteres hvordan lærerne og spesialpedagogene i denne undersøkelsen, ville ha tilrettelagt undervisningen for begavede elever og begavede elever med lærevansker. Resultatene vil bli drøftet i lys av teorien presentert i del to. Direkte sitater fra intervjuet er blitt skrevet om fra dialekt til bokmål, og hevet ut i kursiv tekst. Informantene vil bli referert til som lærer A, lærer B og lærer C.

4.1 Lærernes utdanningsbakgrunn

Her vil jeg presentere og drøfte hvilken utdanning informantene som deltok i undersøkelsen har. Jeg ønsket og å finne ut om begavede elever og begavede med lærevansker har vært noe tema under deres utdanning, etterutdanning eller eventuelle kurs, og har de hørt om begavede elever og begavede elever med lærevansker gjennom media. Det kommer frem i undersøkelsen at begavede elever og begavede elever med lærevansker ikke har vært noe eget tema under deres utdanninger. Heller ikke under videreutdanninger og kurs. I korte trekk ser vi at begavede elever ikke er noe tema som blir mye diskutert blant lærernes kollegaer, eller av andre faggrupper i skolen. Derimot ser lærerne en tendens til at media i de senere år har fått øynene opp for begavede elever.

Alle informantene er utdannede lærere. I tillegg har lærer A og B utdanning i spesialpedagogikk. Lærer A har en 2.avdeling spesialpedagogikk, og etterutdanning i veiledningspedagogikk og migrasjonspedagogikk. Lærer B har snart fullført en mastergrad i spesialpedagogikk på deltid. Lærer A har stilling som spesialpedagog ved siden av undervisning, lærer B er sosiallærer og lærer C er allmennlærer. Lærer A forteller at det under spesialpedagogikkutdanningen ble nevnt at elever med Asperger syndrom kunne være

begavet på noen områder, men det hadde aldri vært noe stort tema. Lærer B forteller fra sin spesialpedagogikkutdanning, hvor de lærte om høy intelligens i kombinasjon med språkvansker, og om språkvansker ikke ble oppdaget kunne føre til en skjev identitetsutvikling. Lærer C hørte under sin lærerutdanning at begavede elever finnes, men det var spesielt i matematikkstudiet begavelse ble snakket om. I matematikkstudiet lærte læreren om hvordan man kunne tilrettelegge matematikkundervisningen for elever med begavelse innen matematikk.

Både Idsøe & Skogen (2011) og Lie (2014) viser til at utdanning om begavede elever ikke er prioritert i forhold til utdanning av pedagoger, noe lærerne i denne undersøkelsen bekrefter. Heller ikke lærer B, som er under spesialpedagogisk utdanning per dags dato har særlig kjennskap om begavede elever fra sin utdanning. Konsekvensen av at lærerne ikke lærer om begavede elever og begavede elever med lærevansker under utdanningen er at det er vanskelig for lærerne å forstå hvilke behov disse elevene har. Dermed får ikke elevene tilpasset opplæring som de har rett på. Idsøe & Skogen (2011) viser til at lærerutdanningen bør fokusere på trekk og egenskaper ved begavede elever, og på metoder for å identifisere elevene.

I media derimot har begavede elever fått mer oppmerksomhet de siste årene. Alle lærerne i denne undersøkelsen har hørt om begavede elever igjennom media. Men lærer A synes det stort sett er elever med lærevansker som blir trukket frem, og ikke de med begavelse. Lærer C opplever et økt fokus på begavede elever i media de siste årene, først og fremst igjennom frustrerte foreldregrupper. Derimot har ingen av lærerne hørt om begavede elever med lærevansker i media tidligere. Begavede elever er det forsket litt på, men det er ikke gjennomført noen større undersøkelser om begavede elever. Lærernes inntrykk av at begavede elever har fått mer oppmerksomhet i media de senere årene stemmer. Blant annet har Aftenposten trykket flere artikler om begavede elever. Idsøe (2014) skrev en kronikk i Aftenposten hvor hun hevder at det i hvert eneste klasserom, på hver eneste skole finnes elever som klarer mye mer enn de blir bedt om å gjøre. Aasheim (2014) skrev artikkelen «For smart for norsk skole», hvor det fortelles om historien til en jente i 3.klasse som nekter å gå på skolen. Jenta er begavet og foreldrene så at det ikke fungerte på skolen. Den endelige løsningen for denne familien, ble å flytte til Danmark for å la jenta starte på Mentiq. Som er

en egen skole for høyt begavede elever. Dette er bare to av flere artikler man finner i nyhetsbildet fra senere år. Inntrykket artiklene gir er at begavede elever ikke får den opplæringen de trenger, og fagpersoner i skolen har for lite kunnskap om elevene til å gi den opplæringen de har behov for. Det er foreløpig ikke forsket på begavede elever med lærevansker her i Norge (Lie 2014), noe som kan være årsaken til at lærerne ikke har hørt om begavede elever med lærevansker tidligere. Oppmerksomhet i media og forskning påvirker hverandre. Lite oppmerksomhet i media skaper ikke etterspørsel etter forskning, og ingen forskning fører ikke til oppmerksomhet i media.

Ved lærernes arbeidsteder er ikke begavede elever og begavede elever med lærevansker noe sentralt tema. Lærerne forteller at begavede elever og begavede elever med lærevansker sjelden blir snakket om blant kollegaer. Det er aldri noe fellestema på skolene, men det kan være enkelte lærere som trekker det frem i blant forteller lærer A og B. Lærer A opplever at det kan være litt snakking rundt bordet, men det er stort sett om atferd i forhold til lærevansker som blir tatt opp og ikke begavelsen. Lærer B forteller at det til tider snakkes om begavede elever blant kollegaene, men da skjer det på eget initiativ i lunsjpauser eller andre sosiale sammenhenger. Videre forteller lærer B at det er de samme kollegaene som tar opp temaet, fordi noen få er opptatt av begavelser og vil starte diskusjoner. Det er og de som er gode på tilrettelegging for begavede elever, men det er bare en liten håndfull av de ansatte ved skolen erfarer læreren. Lærer C forteller at enkelte kollegaer diskuterer flinke elever mye, men ikke nødvendigvis de som har en begavelse. Læreren forteller videre at ledelsen til tider har bragt begavede elever opp som tema, men det blir aldri noe stort tema.

Hvorfor begavede elever og begavede elever med lærevansker sjelden blir diskutert blant lærerne på skolen, kan det være flere årsaker til. I undersøkelsen kommer det frem av lærerne som deltok ikke opplever begavede elever som noe problem i skolen, derfor vies de heller ingen oppmerksomhet. Lærer A forteller at begavede elever får ekstraoppgaver i timen, når de da blir sittende med det, utgjør de ikke noe problem for lærerne. Læreren har og til gode å høre om begavede elever fra andre fagpersoner i skolen, som for eksempel Pedagogisk - psykologisk tjeneste. Lærer B opplever at begavede elever stort sett finner sin plass i systemet, og utgjør derfor ikke noe problem for lærerne. Lærer C opplever at det meste av tiden går med til tilrettelegging for de svake elevene, og dermed må de flinke klare seg selv.

Derimot tydeliggjør internasjonal forskning at begavede elever har spesielle opplæringsbehov. Konsekvensene for manglende tilrettelagt opplæring kan bli like alvorlig for begavede elever, som det er for andre elever og elever med særskilte opplæringsbehov (Idsøe & Skogen 2011). De skoleflinke elevene vil antakelig klare seg selv, men de elevene som har en begavelse kan det føre til en uheldig utvikling av dårlige lærevaner og lite motivasjon for videre skolegang. Disse resultatene hentyder at lærerne ikke ser konsekvensen manglende tilrettelegging har for begavede elever.

Det er ikke bare lærere og spesialpedagoger som er inne i bildet når en elev møter utfordringer på skolen, både fagpersoner fra Pedagogisk - psykologisk tjeneste og helsesøster kan være en del av utredningen. Kunnskap om begavede elever er derfor ikke bare nødvendig for lærere og spesialpedagoger. Utvalget i denne undersøkelsen er lite, men det viser et bilde av at utdanning om begavede elever og begavede elever med lærevansker ikke var på pensum 10 – 20 år tilbake i tid, og dagens litteratur viser at det fortsatt er lite om begavede elever under pedagogiske utdanninger. Ingen av lærerne i undersøkelsen har deltatt på kurs eller etterutdanninger hvor begavede elever har vært noe tema, noe som gjenspeiler det litteraturen forteller om lite fokus på begavelse i norsk skole.

4.2 Lærernes erfaringsbakgrunn

Her vil jeg vise hva lærerne i undersøkelsen legger i begrepet begavede elever. Hva kjennetegner begavede elever, og har lærerne erfaring med undervisning av begavede elever og begavede elever med lærevansker. Resultatene fra undersøkelsen vil bli drøftet i lys av teorien presentert i kapittel 2, og mine egne tolkninger.

Lærerne i denne undersøkelsen, har erfaring fra ungdomskoler. Lærerne har henholdsvis 7,11 og 15 års erfaring som lærer og/eller spesialpedagog i skolen. De skolene lærerne har erfaring fra er av ulik størrelse, fra 200 til 500 elever.

4.2.1 Lærernes beskrivelse av begavede elever

Ingen av lærerne jeg intervjuet kunne vise til omfattende kunnskap om begavede elever og begavede elever med lærevansker fra sine utdanninger. Jeg tolker derfor de egenskapene og skildringene informantene viser til her, som basert på egne erfaringer og hva de tror om begavede elever og begavede med lærevansker. I hovedtrekk beskriver lærerne i denne undersøkelsen begavelse relatert til høy IQ, men forteller at det finnes ulike typer intelligenser og at man kan være begavet innen andre intelligenser enn bare den akademiske. Samtidig opplever lærerne det vanskelig å skille begrepene skoleflink og begavet fra hverandre, noe beskrivelsene de gir bærer preg av. De egenskapene lærerne i hovedtrekk opplever begavede elever har er mangel på sosial kompetanse, arroganse, nysgjerrige, høye forventninger til seg selv og er elever som forholder seg til regler og normer.

Lærer A forbinder begrepet begavede elever som elever med en høy IQ. I rollen som spesialpedagog har ikke læreren noe samarbeid med disse elevene fordi lærerne ikke ser at elevene har behov for ekstra tilrettelegging hevder læreren. Lærer B tenker at intelligens er nært knyttet til begrepet begavelse, men er bevisst at det finnes ulike typer intelligenser. Læreren vil si at elever som viser høye ferdigheter innen det å ta ansvar, har livserfaring eller å kunne ta gode valg og er begavede. En intelligenstest vil ikke nødvendigvis bekrefte en begavelse hevder læreren. På grunn av denne tilnærmingen, velger læreren å bruke begrepet «ressurssterke» om begavede elever. Lærer C mener elever kan ha begavelse innenfor alle intelligensformer, også innen sosial intelligens. De elevene som er intellektuelt begavet opplever læreren blir kalt for skoleflinke elever, selv om det bare er en liten prosentandel av de skoleflinke elevene som kan kalles begavede. Videre hevder læreren at elever med begavelser innenfor idrett eller med høye logiske eller praktiske evner blir satt utenfor i skolen.

Hvem er en begavet elev? Et svar på dette er mye diskutert i internasjonal litteratur, det er i dag stort sett enighet blant forskerne om en definisjon. Lie (2014: 19-20) viser til følgende definisjon av begavelse:

«Begavelsen er domenespesifikk, og et resultat av et samspill mellom biologiske, pedagogiske, psykologiske og psykososiale faktorer. Den er relatert til ekstraordinære prestasjoner

sammenlignet med dem man ser hos andre i samme aldersgruppe, og den gjenspeiler verdiene i samfunnet».

Definisjonen viser til flere perspektiver ved begavelse, noe det er stor enighet om blant forskere i dag.

Intelligens er en viktig side ved begavelsen, men det gjelder ikke bare akademisk intelligens (Lie 2014). De skoleflinke elevene skårer ofte høyt på akademisk intelligens, men en høy praktisk intelligens kan å være en begavelse. En vanlig feiloppfatning er at skoleflinke elever, er de som blir regnet som begavede. Lærer C opplever at det igjennom historien har vært de skoleflinke elevene som forbindes med begrepet begavelse. Men det er en vesentlig forskjell på begavelse og det å være skoleflink. Begavelse og talent er to begreper som ofte blir brukt om hverandre, og faglitteraturen skiller og begrepene forskjellig. Noen forskere bruker begrepet talent når det er snakk om høye prestasjoner innen kunst, idrett, musikk og teater, mens begavelse blir brukt om høye intellektuelle evner. En annen oppfatning av begrepene talent og begavelse finner vi som nevnt hos Lie (2014). Talentfulle elever har kun potensial til å prestere høyt innenfor et område, mens de begavede elevene har potensial på flere ulike områder. Begavelse er en naturlig evne, mens talent kan dyrkes frem. Lærer B velger som nevnt å bruke begrepet ressurssterk om begavede elever, noe som kan diskuteres om er riktig oppfatning av begavede elever. I Lie (2014: 38) er begavede elever de som viser spesielle prestasjoner eller evner på ett eller flere av følgende områder: generelle intellektuelle evner, bestemt akademisk oppnåelse, kreativ eller produktiv tenkning, ledelsesevner, visuelle evner, kunstneriske eller psykomotoriske evner.

Lærerne i denne undersøkelsen hevder de har hatt begavede elever i sitt eget klasserom, jeg vil nå presentere hvilke egenskaper lærerne opplever begavede elever har. Lærer A hevder å ikke ha hatt noe direkte arbeid med begavede elever, kun med elever som både har en begavelse og en lærevanske. Lærer B beskriver begavede elever som elever som fungerer greit i skolen og finner sin plass i skolen som system. Elevene forholder seg til regler og normer, rekker opp hånda i timen, tar ikke opp mobiltelefonen og så videre. Læreren opplever og begavede elever som selvdrevne når de arbeider, fordi de ser sammenhenger og ting mellom linjene som ikke andre jevnaldrende oppfatter. Lærer B beskriver og enkelte begavede elever som arrogante, fordi de ser på seg selv som eldre og mer voksne enn det de i

utgangspunktet er. Lærer C beskriver begavede elever som selvsentrerte, utfordrende, nysgjerrige og med mangel på sosial kompetanse. Elevene oppleves som selvsentrerte fordi de ser kun seg selv, og ingen andre. De er utfordrende for lærerne, ved at de alltid stiller de spørsmålene læreren ikke ønsker. Tegn på mangel på sosial kompetanse ser læreren ved at elevene har få venner, de grupperer seg og søker ofte sammen. På fritiden erfarer læreren at tiden går med til dataspill, hvor det blir elevenes sosiale arena. Under elevsamtaler har elevene vanskelig for å åpne seg, og oppleves som innesluttet. Samtidig opplever læreren at enkelte begavede elever kan bistå i klasserommet, ved å dra med seg de andre elevene når noe blir vanskelig. På den andre siden ser læreren at for begavede elever som går i klasser hvor det er «*ukult*» å være flink, vil de møte enda større utfordringer sosialt. Læreren forteller videre at elevene kun viser begavelse innenfor et snevert område, og gjelder ikke for et vidt spekter av fag. Læreren gir et eksempel på elever som er begavet innenfor matematikk, ofte har vansker med å formulere seg og har en stygg håndskrift.

Lærer B sine beskrivelser viser elever som fungerer godt i klasserommet. Det forskning har vist internasjonalt er at begavede elever ikke finner sin plass i skolen, og føler seg utenfor og misforstått fordi de lever i et samfunn hvor begavelse ikke blir anerkjent. Årsaken til arrogansen læreren opplever, kan være et tegn på at eleven avviker fra den atferden de andre i klassen viser. Begavede elever vil mentalt ligge foran de jevnaldrende, og de kan virke sjefete i lek med andre barn. Lie (2014) viser til 6 profiler for begavede elever. Den første typen er de vellykkede, og de har lært seg hvordan systemet fungerer og tilpasser seg deretter. De karaktertrekkene Lærer B viser til, passer til denne profilen. Her vil begavede elever følge regler og normer, men arbeidet de legger ned kan være overfladisk. De opplever skolen som kjedelig, og på grunn av begavelsen yter de ingen ekstra innsats for å komme igjennom. Samtidig som de kunne ha prestert på et enda høyere nivå, om skolen hadde gitt dem lærelyst og motivasjon. Lærer B opplever ikke disse karaktertrekkene som noe problem, og det kan stilles spørsmålstegn ved om læreren vet at disse elevene kunne ha prestert på et mye høyere nivå om de fikk tilpasset opplæring. Eller om elevene som blir beskrevet er begavede? Konsekvensen av at begavede elever tilpasser seg systemet og ikke yter noen innsats, gjør at de står i fare for å ende opp som underyttere i skolen. Elevene viser en betydelig diskrepans mellom intellektuelle evner og akademiske prestasjoner (Lie 2014). Begavede elever som ikke får nok utfordringer, står og i risiko for å bli underyttere. Underyttere har en følelse av å ikke strekke til, de mestrer ikke rutinemessig skolearbeid, har dårlig utviklede arbeidsrutiner,

dårlig forhold til medelever og store atferdsproblemer på skolen (Lie 2014). Konsekvensene er alvorlige, og en annen årsak til underytelse er mangel på utfordringer i forhold til læring. Manglende kunnskap om begavede elever, kan dermed gi eleven store konsekvenser på skolen, og for videre utdanning.

Det finnes begavede elever som bevisst skjuler sin begavelse, for å passe inn blant jevnaldrende. Dette er den tredje profilen av begavede elever. Idsøe & Skogen (2011) viser til jenter i ungdomsskolealder, som ofte er usikre og engstelige og har et behov for å tilhøre en gruppe. I dagens samfunn kan internett være en sosial arena, og et sted hvor begavede elever kan møte andre med like interesser. Lærer C har opplevd flere begavede elever som har vært opptatt av ulike dataspill. Selv om dette kan være en fin arena for begavede elever å møte andre likesinnede på for å spille sammen, vil det fortsatt være sosialt vanskelig på skolen hvor de tilbringer mye tid. Om eleven skjuler sin begavelse for å bli sosialt akseptert, vil den aldri få utnyttet sitt potensial. Dermed kan samfunnet miste en ressurs for framtiden. Ikke alle begavede elever derimot, har det vanskelig sosialt. Elever med begavelse innen idrett for eksempel, vil ikke ligge mentalt foran jevnaldrende. De møter dermed ikke de samme utfordringene som de begavede elevene som blir beskrevet i denne oppgaven. Det kan dermed være enklere for begavede elever innen idrett å bli inkludert i klassemiljøet. Vi lever i et samfunn hvor idrettstalent blir anerkjent, og får positiv oppmerksomhet fra både media og voksne rollemodeller.

I motsetning til elever som har en skjult begavelse, har vi utfordrende begavede elever. Elevene kan sammenlignes med type 2 profilen Lie (2014) viser til. De vil ikke tilpasse seg systemet, og vil oppleves som utfordrende ovenfor lærere og andre elever. Lærer C har opplevd begavede elever som utfordrende, men mest i forhold til at de hele tiden utfordrer læreren ved å stille mange og komplekse spørsmål. Selvsentreringen lærer C opplever kan oppleves som utfordrende ovenfor andre elever. Jeg tenker da spesielt når elevene skal delta i gruppearbeid og lignende. Selvsentreringen kan og forbindes med deres egne høye forventninger til seg selv. Urealistiske forventninger til egne prestasjoner er et viktig kjennetegn hos begavede elever, og handler om perfeksjonisme. Forskning har vist at begavede elever er perfeksjonister, noe som fører til at de ikke er fornøyd med egne prestasjoner, og nekter å gjøre lekser eller løse oppgaver på skolen hvis de føler at de ikke kan

gjøre det bra nok (Lie 2014). Mange begavede elever kan føle at både de hjemme og skolen forventer perfekte resultater, og dermed jobber elevene hele tiden med å oppnå perfektjonisme. Dette kan gi dårlig selvtillit og en evig frykt for å mislykkes, noe som kan føre til store emosjonelle problemer som angst og depresjon. Dette bidrar til at man ser hvor viktig det er hvordan lærere og spesialpedagoger møter begavede elever i skolen.

Mangel på sosial kompetanse er et problem hos begavede elever, noe to av lærerne i undersøkelsen opplever. Årsaken til mangel på sosial kompetanse kan forklares med den asynkrone utviklingen hos begavede elever. Elevene har en mental utvikling som ligger foran de jevnaldrende, mens den fysiske og psykiske utviklingen er som hos andre jevnaldrende. Dette gjør at andre elever ser på begavede elever som annerledes, og trekker seg unna. Samtidig har begavede elever en tendens til å kun snakke om det som interesserer dem, og de viser derfor ingen interesse for jevnaldrende elever. Lærer C sin opplevelse av at begavede elever er innesluttet, beskrives av Lie (2014) som spesielt for de intellektuelt begavede elevene. De isolerer seg, og holder avstand til andre fordi de blir lett såret. Begavede elever kan ha lav selvtillit, og de presterer aldri så godt som de forventer. Lav selvtillit og stor sårbarhet gjør det sosiale livet vanskelig. Årsakene til hvorfor begavede elever har vanskelig for å være en del av en gruppe kan være ulike. Idsøe & Skogen (2011) viser til at begavede elevers forventninger til vennskap, ikke samsvarer med de forventningene jevnaldrende har. Ovenfor eldre elever eller voksne kan eleven vise sosial kompetanse. Elever vil i skolen tilbringe mest tid med jevnaldrende, selv om begavede elever foretrekker yngre eller eldre venner.

Under intervjuet spurte jeg lærerne hvordan begavelsen ble oppdaget hos elevene. Det kunne ikke noen av lærerne svare på. Den erfaringen de hadde i ungdomskolen, er at begavelsen ble oppdaget tidligere på barneskolen. Hvordan begavede elever med lærevansker ble oppdaget, svarte kun en av lærerne på. Den erfaringen læreren har er at det ble oppdaget allerede i barnehage eller i tidlig barneskolealder. Lærer B mener at foreldrene bak er avgjørende for om begavelsen blir oppdaget eller ikke. Læreren opplever at det i de fleste tilfeller er «*stå-på-foreldre*» som får skolen til å se begavelsen hos eleven. Inntrykket man får av dagens situasjon for begavede elever i Norge, er at lærere og andre fagpersoner ikke har kunnskap om

begavede elever. Det vil derfor være foreldre som må gjøre skolen bevisst på elevens begavelse, for å få den opplæringen de har behov for.

De vellykkede begavede elevene er de som er enklest å identifisere, fordi de presterer høyt og får vist frem begavelsen. Dette kan være årsaken til at karaktertrekkene lærerne beskriver hos begavede elever, passer best til denne profilen. Vellykkede begavede elever får gode relasjoner til lærere, i motsetning til begavede elever som viser en utagerende og frustrerende atferd fordi de føler seg avvist av skolen. Beskrivelsene lærerne her har gitt av begavede elever kan bekrefte det litteraturen sier om at norsk skole ikke ser begavede elever. Men lærerne i denne undersøkelsen viser og til noen riktige og viktige beskrivelser, som viser at begavelse ikke er et helt ukjent fenomen. For eksempel begavede elevers mangel på sosial kompetanse, de høye forventningene de har til seg selv, og evnen de har til å se komplekse sammenhenger og finne mening mellom linjene i forhold til jevnaldrende. Derimot kommer det frem noen misoppfatninger om begavede elever, og til tider kan man identifisere beskrivelsene som karaktertrekk hos skoleflinke elever.

4.2.2 Lærernes beskrivelse av begavede med lærevansker

Hvordan beskriver lærerne i undersøkelsen begavede elever med lærevansker? Lærerne mener begavede elever med lærevansker har de samme egenskapene som andre begavede elever, men lærevansken kan gi andre utfordringer. Lærerne opplever noen egenskaper hos begavede elever som opptrer sterkere når eleven har en lærevanske i tillegg. Blant annet høye forventninger til seg selv og mangel på sosial kompetanse.

Lærer A velger å trekke frem begavede elever med autismspekterforstyrrelser. Den spesifikke kompetansen barn med autismspekterforstyrrelser viser på enkelte fagområder, beskriver læreren som en begavelse. Hos disse elevene opplever lærerne det sosiale som mest utfordrende, hvor det ofte er vanskelig for dem å delta i ordinær undervisning i klasserommet. Læreren forteller videre at erfaringen viser at begavede elever med en form for autisme har det mye bedre når de får jobbe med og snakke om det de interesserer seg for. På skolen

integrerer de elevene så godt som mulig i klasserommet forteller læreren, med noen en-til-en timer i tillegg fordi det sosiale problemet velter hverdagen deres. For begavede elever med andre lærevansker enn autismspekterforstyrrelser, forteller lærer A at det er mye frustrasjon i forhold til det å kunne prestere bra nok. Elevene har høye forventninger til seg selv, men lærevanskene gjør det ikke mulig for elevene å prestere så høyt forteller læreren videre. Lærer B velger å ikke trekke frem noen spesifikk diagnose, når vi snakker om begavede elever med lærevansker. Men forteller om elever med svake karakterer i de fleste fag, som viser begavelse på andre områder. Årsaken til at karakterene forblir lave, er på grunn av dysleksi eller andre språkvansker hevder informanten. Men når man blir kjent med elevene, ser man at det er begavede mennesker. Den tredje læreren (lærer C) har ikke selv hatt begavede elever med lærevansker, med unntak av begavede elever med ADHD. Igjennom kollegaer har læreren hørt om elever med dysleksi, som har vært begavet innen språkfag. Disse elevene har, til tross for dysleksien, toppkarakterer i både norsk og engelsk, samtidig som de hadde tysk eller spansk i tillegg. Dette ser læreren på som imponerende, når de fleste elever med dysleksi har store problemer innen språkfag.

Lærer A og B trekker spesielt frem hvordan begavede elever med lærevansker ikke klarer å prestere så høyt som de selv forventer, på grunn av lærevansken. Begavede elever med lærevansker, kan som begavede elever jeg beskrev tidligere (se 4.2.1) ende opp som underyttere i skolen. For begavede elever med en form for lærevanske, kan det faglige på skolen skape mye frustrasjon. De setter seg høye mål, og når målene ikke nåes er de kritiske til seg selv (Montgomery 2003). Konsekvensen av underytelsen er den samme som for begavede elever, og underytelse kan forhindres om elevene får undervisning som er utfordrende nok og som bidrar til å opprettholde motivasjonen. Et problem for begavede elever med lærevansker, er at elevene kun får tiltak rettet mot sine lærevansker. Når skolen gjennomfører de spesialpedagogiske tiltakene som er forventet i forhold til diagnosen, antar man at elevene yter det de kan. Skolen ser ikke begavelsen, og gir ikke eleven utfordringer som kan stimulere og utvikle begavelsen. Lie (2014) viser til tre undergrupper av begavede elever med lærevansker. Hvorav den ene gruppen ikke får identifisert sin begavelse, på grunn av lærevansken. Det finnes og en gruppe elever som verken blir identifisert med begavelse eller lærevanske på grunn av kombinasjonen lærevanske og begavelse presterer de middels, det blir sett på som godt nok.

Lærer A velger å trekke frem begavede elever med autismspekterforstyrrelser i sin beskrivelse av begavede elever med lærevansker. Autismspekterforstyrrelser karakteriseres ved unormalt språk og tale, tvangsatferd og/eller uvanlige motoriske handlinger som for eksempel gynging eller å slå seg på hodet. De unngår øyekontakt og har store vansker når det kommer til sosiale ferdigheter. Mennesker med autisme kan vise stort talent innen et område, til tross for vanskene. Talentet er ofte innen musikk, kunst, databehandling eller regning (Montgomery 2003). Asperger syndrom har en del like karaktertrekk som autisme. Mennesker med Asperger syndrom har en repeterende atferd, store sosiale vansker og vansker med språk og aktiviteter som krever fantasi (Montgomery 2003). Kan elever med autisme som viser stort talent innen en spesifikk sjanger, defineres som en begavet elev?

Montgomery (2003) viser hvordan Asperger syndrom blant annet, er forskjellig fra begavelse ut i fra følgende karaktertrekk. Barn med Asperger syndrom er overdrevet opptatt av detaljer og nøyaktighet, de har liten toleranse for forandringer, forstår ikke humor, er ofte klumsete og har en uanstendig affekt og mangler innsikt. De kan for eksempel le ukontrollert under en begravelse. Studier har vist at begavelsen kan skjule identifiseringen av Asperger syndromet, men de sosiale vanskene avdekker til slutt syndromet. Begavelse og Asperger syndrom har en del fellestrekk Montgomery (2003) viser til, for eksempel god hukommelse, unngår sosial interaksjon med jevnaldrende, spør annerledes spørsmål og gir lange avhandlinger når de skal besvare et spørsmål. Sist men ikke minst viser de en ekstraordinær evne innen et spesifikt område, mens de vil prestere middels i de andre. Begavede barn og barn med Asperger syndrom er forskjellige når det kommer til kreativitet og fantasi. Mangelen på kreativitet og fantasi kan lede oss til å tro at høyt fungerende elever med Asperger syndrom ikke kan være begavede, men det finnes eksempler på mennesker som viser begavelse og har Asperger syndrom. Om de er et signifikant unntak for enten begavelse eller Asperger syndrom kan diskuteres (Montgomery 2003).

Lærer C forteller om elever med dysleksi som viser høye prestasjoner innen språkfag. En elev som skårer med 150 på en IQ test som ikke klarer å lære seg alfabetet, men er i stand til å diskutere planetbevegelser i verdensrommet i en alder av 5 (Lie 2014), er et eksempel på en begavet elev med dysleksi. Kort fortalt er dysleksi en utviklingsforstyrrelse i forhold til bruk av skrevne ord. Symptomer på dysleksi er i første omgang problemer med ordavkodning og

rettskriving. Elever med dysleksi kan ha dårlig leseforståelse, matematikkproblemer, lav selvtillit, sosioemosjonelle vansker, dårlig motorikk, oppmerksomhetsproblemer, konsentrasjonsvansker og sekvenseringsvansker (Lie 2014). Begavede elever med dysleksi har problemer med å få tankene sine ned på papiret uten hjelp, samtidig skårer de høyt på evnetester. Det kan være vanskelig å identifisere dysleksi hos begavede elever, fordi begavelsen skjuler dysleksien. Men det er sjelden samsvar mellom begavelsen og de resultatene eleven får på skolen (Lie 2014). Ut i fra symptomene ser man for eksempel lav selvtillit, dårlige leseforståelse og vansker for å skrive ord og setninger kan hindre eleven i å vise sin begavelse og utvikle den videre.

4.2.3 Lærernes beskrivelse av begavede elever med ADHD

Begavelse og ADHD har som vist i del 2, en rekke felles kjennetegn. De kan være uoppmerksomme, engstelige, ha mye energi og ha vansker med å adlyde autoriteter. Lærerne i denne undersøkelsen hevder at begavede elever med ADHD ikke er så annerledes andre begavede elever, men ADHD kan gi utfordringer i forhold til å prestere faglig og fungere i skolemiljøet.

Lærer A opplever begavede elever med ADHD som mer bevisst sin egen situasjon, elevene kan mye om diagnosen og oppleves som belærende ovenfor andre voksne. Lærer A forteller at elevene kan mye innenfor et område, men har problemer med å prestere på grunn av konsentrasjonsproblemer og lignende som kjennetegner ADHD. Elevene ser ut til å fungere bra når de omsider klarer å komme i gang med jobbingen, men da er timen over og de må bryte opp arbeidet. Dette oppleves som vanskelig for flere begavede elever med ADHD hevder læreren. Lærer B forteller om lignende erfaringer som lærer A viser til. Erfaringen læreren viser til, er at begavede elever med ADHD sjelden mestrer faglig, fordi ADHD diagnosen gjør det vanskelig å lære. Samtidig forteller læreren om tilfeller hvor eleven har lært seg å leve med en ADHD, og bidrar positivt på andre områder. For eksempel det sosiale miljøet, hvor eleven viser begavede evner. Lærer C opplever at forskjellen på elever med ADHD og begavede elever med ADHD viser seg i evnen til å klare å arbeide med noe over lengre tid til tross for ADHD diagnosen. Læreren ser at begavede elever med ADHD har evne til å arbeide over lengre økter, når de får arbeide med det de er begavet og interessert i. Som

eksempel viser læreren til en elev med begavelse innenfor matematikk som har ADHD. Eleven var høyt og lavt hele tiden, men fikk eleven en matteoppgave endret atferden seg og eleven klarte å sitte i ro og arbeide.

Lærer A hevder elevene er mer bevisst sin egen situasjon. Lee & Olenchak (2014) beskriver begavede elever med ADHD som elever med dårlig selvtillit og liten innsikt i egen atferd, sammenlignet med andre begavede elever. Derimot kan begavede elever kjennetegnes ved å være nysgjerrige, gode til å huske informasjon og se sammenhenger. En begavet elev med ADHD kan være opptatt av å lære om diagnosen, og vil dermed opptre som belærende ovenfor andre om sin egen situasjon. Denne evnen kan å brukes til å få kontroll over de elevens negative sider. Begavede elever med ADHD kan utvikle strategier som kan hjelpe dem til å kompensere for de vanskene diagnosen medfører.

Lærer C sin erfaring, er at begavede elever med ADHD klarer å sitte i ro og jobbe når de holder på med det de er begavet innen. Lee & Olenchak (2014) viser til at begavede elever har evne til å vise stor iver for aktiviteter de er interessert i, mens en elev med ADHD vil være ukonsentrert uansett type aktivitet. Det tilfellet lærer C beskriver kan det stilles spørsmåltegn ved om eleven er begavet fordi eleven viser høy konsentrasjonsevne på enkelte områder. Samtidig kan det være begavelsen som fører til at eleven til tross for ADHD, er i stand til å prestere høyt på de områdene hvor de har et stort potensial. Annen forskning viser derimot, og støtter lærer C sin opplevelse at begavede elever med ADHD kan jobbe uanstrengt med enkelte oppgaver, og ADHD tilstanden er mindre tydelig enn hos andre elever med ADHD (Lie 2014). Det største problemet for mange begavede elever med ADHD i hverdagen, er strukturen i skolen. Elever med ADHD har en sterk motivasjonskraft, som kan bli et problem når de skal bytte fra en aktivitet til en annen (Lie 2014).

Lærer A hevder at mange elever er feildiagnostisert med ADHD, fordi de oppleves som annerledes, Når de i tillegg er ukonsentrerte og viser hyperaktivitet, vil man ikke tenke at det kan være andre muligheter enn ADHD hevder læreren. Begavede elever kan bli feildiagnostisert med ADHD, på grunn av like kjennetegn. Men begavede elever vil ikke nødvendigvis oppleves som hyperaktive og ukonsentrerte når de er hjemme, som de gjør på

skolen. Lie (2014) viser til flere forskere som hevder at mange begavede elever blir feildiagnostisert med ADHD. Dette skyldes mangel på kunnskap om sosiale og emosjonelle egenskaper hos begavede elever. Personlige egenskaper som intensitet, følsomhet, utålmodighet og høy motorisk aktivitet kan forveksles med ADHD symptomer. En av lærerne beskriver tilfeller hvor ADHD diagnosen er stilt feil, noe som har blitt oppdaget i ettertid. Mangel på forståelse fra lærere, foreldre og andre og manglende tilpasset opplæring kan føre til alvorlige personlige problemer for begavede elever, som igjen kan gi grunnlag for feildiagnostisering. Feildiagnostisering mellom ADHD og begavelse er det ikke funnet verken noe omfattende medisinsk eller pedagogisk empiri for per i dag, som kan si noe konkret om omfanget av feildiagnostisering (Lie 2014). Det er viktig at man ikke avviser ADHD diagnosen hos begavede elever, for eleven kan være både begavet og ha ADHD. Det å ikke behandle en ADHD diagnose kan få alvorlige og negative konsekvenser (Lie 2014).

Ingen av lærerne beskriver vesentlige forskjeller mellom begavede elever og begavede elever med ADHD. Litteratur viser blant annet til en av forskjellene på å være begavet kontra være begavet med ADHD, viser seg i symptomer/kjennetegn på både begavelse og ADHD kan opptre sterkere eller annerledes. Et eksempel kan være at en begavet elev med ADHD vil ha større emosjonelle vansker, i forhold til en elev med ADHD (Lee & Olenchak 2014). Hvis ADHD symptomene i et slikt tilfelle opptrer sterkere, vil det gjøre det enda vanskeligere for en lærer å oppdage begavelsen.

En årsak til at beskrivelsene av begavede elever med ADHD ble så snevre tolker jeg som et tegn på lite kunnskap og erfaring med begavede elever med ADHD. Det er som nevnt innledningsvis i oppgaven ingen undersøkelser som viser at det i Norge finnes begavede elever med ADHD, derfor er det nok heller ingen fagpersoner som har kunnskap om kombinasjonen begavelse og ADHD. Når det generelt er lite kunnskap om begavelse, kan det være vanskelig å skille begavelse og ADHD fra hverandre. Lie (2014) viser til at det er nødvendig med riktig kompetanse, både om begavelse og ADHD, for å gi elevene tilrettelegging og veiledning som kan bidra til at elevene oppdager sine styrker og kan kompensere for sine vansker. På grunn av de mange fellestrekkene jeg har vist til, og ved første øyekast vil man ikke se årsaken til atferden som er avgjørende for å skille begavelse og ADHD. Det er en tendens til at lærere fokuserer mer på problematferd hos elever med ADHD,

og dermed overser tegnene på begavelse (Lie 2014). Konsekvensen er at begavede elever med ADHD lett utvikler tillært hjelpsomhet, og konstant underytelse (Lie 2014). Dermed ser vi at måten lærere og spesialpedagoger møter begavede elever med ADHD, har stor betydning for om elevene vil lykkes i skolen.

4.2.4 Lærernes forklaring på eventuelle årsaker til lite oppmerksomhet rundt begavede elever

Lærerne i denne undersøkelsen mener at årsaken til lite oppmerksomhet rundt begavede elever har flere sider. Lite kunnskap hos lærerne er en side ved saken. Samtidig er det et stort fokus på diagnoser i skolen, dermed blir begavelsen oversett og tilrettelegging for sterke elever oppleves som mer krevende for lærerne.

Lærer A hevder at begavede elever ikke blir sett, og at det er diagnosene som får fokuset når det skal tilrettelegges. Spesielt når det kommer til atferdsproblemer. Hos elever med ADHD blir alltid atferdsproblemene prioritert først. Lærer B hevder at en av årsakene til lite oppmerksomhet, er mangel på kunnskap hos lærere. Læreren opplever mange lærere som kun gjør det de blir bedt om å gjøre, og ikke noe mer. Læreren viser et eksempel med en begavet elev med ADHD. Her vil man gjøre de tiltakene Pedagogisk - psykologisk tjeneste gir i forhold til ADHD, og så er man ferdig. Lærer C tror at mange lærere opplever det som mer krevende å tilrettelegge for sterke elever, i forhold til de svake. Læreren opplever at det i samfunnet har vært mye fokus og tiltak på å få de svake elevene igjennom skoleløpet, for så å fullføre videregående opplæring. Samtidig hevder læreren at det nå i de senere årene har blitt et skifte i fokus, og at det gradvis satses mer på sterke elever. Kunnskap er blitt viktigere i samfunnet, og er noe Norge trenger i fremtiden hevder læreren. Læreren opplever og at det har blitt flere føringer i opplæringsloven for å tilrettelegge for sterke elever, blant annet muligheten for å tilby begavede elever fremskridende fag i ungdomskolen.

En av lærerne opplever at lærere i skolen kun er opptatt av å gjøre det bra, på de områdene man blir målt. Har eleven en lærevanske vil det bli satt i gang tiltak igjennom PPT, og da gjør lærerne det de får beskjed om og ikke noe mer. På grunn av lite kunnskap om begavede elever generelt, har ikke lærere kjennskap til metoder for å tilrettelegge deres undervisning på best

mulig måte. Idsøe & Skogen (2011) viser til en masteroppgave i sosiologi hvor det antydes betydelig undertrykt blant begavede elever, hvor en av årsakene til det er manglende kompetanse hos lærere. Både grunnutdanning, videreutdanning og etterutdanninger er mangelfulle når det kommer til begavede elever. Begavede elever som klarer seg ved at man kontinuerlig gir ekstra oppgaver, blir ikke noe problem i hverdagen for lærerne. Men tilleggsoppgaver som eleven allerede behersker, er lite motiverende. Begavede elever har behov for å lære nye ting, gjøre fremskritt og arbeide videre i mengden av tilgjengelig kunnskap (Idsøe & Skogen 2011). Det kan oppleves som mer krevende når lærestoffet skal avanseres, i stedet for å gjøre det enklere. Idsøe & Skogen (2011) viser til at det derimot ikke ser ut til at manglende kompetanse er årsaken til lite tilrettelegging for begavede elever, men at det ligger en moralsk eller ideologisk begrunnet holdning bak det hele. Individuell tilpasning for begavede elever er unødvendig eller uheldig, og kan føre til elitisme som ikke er bra for samfunnet. Idsøe & Skogen (2011) viser til et eksempel hvor en rektor valgte å gi spesialundervisning til en gruppe begavede elever på en ungdomsskole. Det skapte store debatter, hvor det blant annet ble hevdet at de flinke klarer seg selv.

En annen årsak er at det fokuseres mye på lærevansken rundt eleven. Der hvor eleven sliter med det sosiale eller det faglige blir det satt i gang i tiltak, men ikke rundt begavelsen. Samfunnet er generelt opptatt av at elever skal fullføre videregående, og ressurser blir satt inn på ungdomsskolen for å få elevene til å fullføre utdannelsen. Lærer C mener mange begavede elever møter store utfordringer når de begynner på videregående skole. De flyter igjennom grunnskolen uten problemer, og tiltrekker seg ingen oppmerksomhet. På videregående trinn blir det mer tydelig at disse elevene hadde trengt hjelp tidligere i utdanningsløpet. Begavede elever er ikke gode på å utvikle egne læringsstrategier som fungerer, og de yter lite innsats for å komme igjennom skolen (Idsøe & Skogen 2011, Lie 2014). På høyere utdanningsnivåer som videregående og høyskoler kan dette få uheldige konsekvenser, når det kreves mer selvstendighet og ansvar for egen læring. Her ser vi et eksempel på hvilke konsekvenser manglende tilrettelegging kan ha for begavede elever. I dette tilfellet kan det hindre eleven i å få seg en god utdanning, noe som er viktig for å kunne delta i arbeidslivet.

Lærerne forteller at de opplever mer fokus på begavelse de siste årene, blant annet gjennom media. Det har blitt flere føringer i opplæringsloven for å tilpasse undervisningen for sterke

elever. Det er selvsagt viktig å hjelpe elever med svake karakterer til å prestere bedre, men det er sannsynligvis like viktig å hjelpe en som kjeder seg til en sekser til å få utnyttet sitt matematiske talent (Idsøe & Skogen 2011). Samfunnet trenger, som lærer C forteller, begavede og spesielle talent i fremtiden. En inkluderende skole har to aspekter, den ene har fokus på hensynet til individet. På den andre siden er forskjellighet viktig. For å skape et velfungerende fellesskap, er det behov for ulike talent og personligheter (Idsøe & Skogen 2011). Det er verdt å merke seg at det ikke er gjennomført noen omfattende forskning som kan si noe sikkert om årsakene til hvorfor begavede elever og begavede elever med lærevansker får lite oppmerksomhet i skolen.

4.3 utfordringer i skolen

I denne delen vil jeg vise hvilke utfordringer mener lærerne som deltok i undersøkelsen, at begavede elever møter i skolen. Opplever lærerne at begavede elever med ADHD møter flere eller andre utfordringer enn elever med ADHD? Det er en stor utfordring for elever med lærevansker, når deres begavelse ikke blir oppdaget og anerkjent. Derfor er det interessant å se hvordan lærerne i denne undersøkelsen reflekterer over følgende utsagn, «Det finnes flere begavede med lærevansker enn de vi ser, fordi lærevansken skjuler begavelsen».

4.3.1 utfordringer i klasserommet

I klasserommet trekker lærerne frem motivasjon og sosiale vansker som den største utfordringen for begavede elever. Lærer A opplever at mange begavede elever synes timene er kjedelige og dermed finner de ingen motivasjon for å yte innsats på skolen. Læreren hevder videre at det finnes unntak hvor eleven har den rette læreren, som gjør timene interessante og gir elevene motivasjon til å arbeide videre. Lærer B opplever at begavede elever ofte har store problemer med å fungere sosialt. Læreren forteller om episoder hvor man har måtte skrive ned i setninger hva eleven kan si til andre jevnaldrende, fordi den begavede eleven aldri har hatt noe sosialt samspill med jevnaldrende. Lærer C hevder å at begavede elever møter utfordringer i forhold til det sosiale, mye fordi de er såpass sentrerte på blant annet fag. Derfor tror læreren at mange av disse kunne hatt nytte av å delta i mindre grupper, hvor man kunne ha fått elevene mer frem.

En utfordring for begavede elever og begavede elever med lærevansker er lite motivasjon, når de ikke har fått tilrettelagt opplæring ut i fra sitt læringspotensial. Lite motivasjon kommer av at timene oppleves som kjedelige. Motivasjon er viktig for å kunne prestere godt, og har stor betydning for begavelsen. Begavede elever som er opptatt av å vise andre at de er flinke, vil være drevet av motivasjon for å vise hva de kan prestere (Lie 2014). Når begavede elever ikke får den anerkjennelsen og aksepten de forventer, kan de føle seg utenfor og etter hvert miste motivasjonen. Det gjør at eleven ikke får utviklet sin begavelse, og kan føre til frustrasjon eller depresjon hos eleven. Begavede elever opplever ofte dårlig motivasjon og konsentrasjon på skolen, fordi det undervises i temaer de allerede kan eller ikke har interesse for. Dette er dermed en stor utfordring for elevene, men har læreren riktig kunnskap kan begavelsen brukes som et middel for å styrke elevens motivasjon.

Det området eleven viser en begavelse i gir en indre motivasjon. Elevene har et ønske om å lære mer og jobbe for sin egen del. God indre motivasjon er en positiv egenskap begavede elever har og et godt utgangspunkt for videre læring. Når enkelte lærere mener elevene ikke har behov for ekstra tilrettelegging og klarer seg selv, kan det bidra til at eleven mister den indre motivasjonen til å lære mer. De oppleves som selvstendige elever, derfor vil ikke lærere se at elevene har utfordringer ved sin begavelse når de ikke får utnyttet sitt potensial. Det er tidligere blitt trukket frem begavede elever med lærevansker, hvor de bruker begavelsen for å kompensere for lærevanskene. Elevene bruker mye krefter på å kompensere for lærevanskene, noe som kan påvirke motivasjonen negativt.

Den sosiale delen for begavede elever og begavede med lærevansker kan være vanskelig. De sosiale kjennetegnene kommer ofte frem når barnet begynner på skolen og en ser at de har problemer i forhold til sosial samhandling med jevnaldrende. Begavede elever vil isolere seg fra andre, fordi de føler seg annerledes og er sårbare. Samtidig opplever de ikke samtaler med jevnaldrende som interessante og dermed viser de ingen interesse. I noen tilfeller kan det være nyttig å gi begavede elever sosial trening, fordi begavede elever lever i sin egen verden og mangler sosiale ferdigheter for å skape vennerelasjoner (Idsøe & Skogen 2011). Lærer B forteller om episoder hvor elever har blitt oppfattet som lite intelligente, helt frem til de ble testet og det viste seg at de var svært intelligente. Det er og flere av disse elevene som har hatt

behov for hjelp til å mestre det sosiale på skolen. Begavede elever trenger hjelp fra lærere eller foreldre til å «lese» sosiale signaler. Nyttige råd kan hjelpe elevene til å bli sosialt akseptert senere i livet (Idsøe & Skogen 2011).

En av lærerne tenker at begavede elever i en del tilfeller kan ha behov for mindre klasser. Litteratur viser at begavede elever har behov for å møte andre begavede elever, for å få et mer utfordrende læringsmiljø (Idsøe & Skogen 2011). Det foreslåes og å gruppere elever etter evner i spesialskoler eller spesialklasser, men dette kan ha uheldige konsekvenser. Blant annet sosial isolasjon, fare for elitisme og en forsterkning av følelser av mindreverd og manglende suksess. Samtidig kan det sikre elevene et kompetansenivå som er godt tilpasset begavede elever. De kan stimulere hverandre, og utvikle spesifikke evner og forutsetninger (Idsøe & Skogen 2011). Det blir ikke nevnt konkret at begavede elever har behov for mindre klasser på grunn av behov for mer ro rundt seg. Derimot er de veldig sentrert omkring et fag, derfor vil det være større utviklingspotensial i en mindre gruppe hvor det og kan være flere med de samme evnene. På grunn av vansker med det sosiale, som vi beskrev tidligere, kan mindre grupper være til hjelp for begavede elever. For å få utviklet sine begavede evner i et fellesskap med andre begavede elever.

4.3.2 Møter begavede elever med ADHD flere utfordringer i klasserommet?

Under beskrivelsen av hvordan lærerne opplever begavede elever med ADHD, så vi at lærerne ikke beskrev noen vesentlige forskjeller på ADHD og begavelse, i forhold til andre elever med ADHD. Dette preger selvfølgelig resultatene når det skal diskuteres om begavede elever med ADHD møter flere utfordringer i klasserommet enn de med ADHD. I hovedtrekk ser ikke lærerne noen vesentlige forskjeller på begavede elever og begavede elever med ADHD. Men lærer B og C tror det vil være enkelte hindringer, som gjør hverdagen vanskeligere for begavede elever med ADHD.

To av lærerne i undersøkelsen opplever at begavede elever med ADHD vil se flere problemer, enn andre elever med ADHD. Læreren som ikke opplever at begavede elever med ADHD vil ha andre eller flere utfordringer sier følgende: *De er ikke noe annerledes enn andre elever med ADHD, bortsett fra at dem kan mye om noe spesielt (Lærer A)*. Lærer B har en annen

opplevelsen av situasjonen, og tror begavede elever med ADHD vil se flere problemer i hverdagen. «*De som er kognitivt sterke forstår mer, og ser derfor flere problemer. De ser flere hindringer i skolehverdagen, fordi de krever mer av seg selv*» (Lærer B). Lærer C hevder og at begavede elever med ADHD vil møte større utfordringer i skolen. Den faglig sterke siden til eleven, vil overskygges av ADHD diagnosen noe som gjør det vanskelig for eleven å få frem det positive ved seg selv. Læreren forteller videre «*Fokuset blir på ADHD diagnosen, og de negative sidene i livet deres*» (Lærer C).

To av lærerne tror begavede elever med ADHD vil se flere problemer, enn de som har ADHD. Frustrasjonen kan bli større når de forstår mer rundt sin egen situasjon, og ikke klarer å gjøre noe med det. Lee & Olenchak (2014) viser til en undersøkelse hvor begavede barn og voksne med ADHD rapporterte lavere livskvalitet på flere områder, hjemme, på jobb og sosialt. Dårlig livskvalitet fører og til dårligere selvtillit. Noe som gir begavede elever med ADHD større utfordringer i forhold til å se hvilke muligheter de har, om de mestrer atferdsvansken. Lee & Olenchak (2014) rapporterte og større utfordringer med å fungere sammen med jevnaldrende, det andre kjønn og foreldre, sammenlignet med andre begavede elever. Fokuset i skolen er som nevnt i tidligere avsnitt på diagnoser og vansker, og ingen rundt eleven ser det positive. Kognitivt er elevene i stand til å prestere på et høyt nivå, men ADHD kan forårsake at blant annet konsentrasjonsevnen gjør at de presterer dårligere. På grunn av utfordringer med konsentrasjonen, og de høye forventningene begavede elever har til seg selv gjør at de kanskje aldri vil prestere så godt som de kunne ha gjort uten ADHD.

Å plassere begavede elever med ADHD sammen med andre begavede elever, kan være problematisk. Begavede elever er med tålmodige og modne både sosialt og emosjonelt, i forhold til begavede elever med ADHD. Samtidig trenger de intellektuelle utfordringer, som de kan få ved å være sammen med andre elever med like interesser og evner. Det er derfor viktig hvordan lærere og spesialpedagoger plasserer disse elevene. Mangel på kontakt med andre begavede elever kan føre til sosial og emosjonell problematferd (Lie 2014). Det er derfor uheldig om disse elevene blir plassert i spesialpedagogiske grupper, hvor de ikke får stimulert sine intellektuelle evner.

4.3.3 Lærernes refleksjoner over elever med en skjult begavelse

«Det finnes flere begavede elever med lærevansker enn de vi ser, fordi lærevansken skjuler begavelsen» - hva tenker lærerne om dette utsagnet? Hvorfor tror lærerne det finnes flere begavede elever med lærevansker enn de vi ser? Lærerne viser til ulike årsaker, blant annet lite kunnskap, et snevert normalbegrep i samfunnet og for sen identifisering av lærevansker. Selv om årsakene er ulike, er lærerne enige om at de tror det finnes flere begavede elever med lærevansker enn de vi ser.

På grunn av mangel på kunnskap, hevder lærer A at lærere og andre fagpersoner ikke er bevisst begavelse. Derfor finnes det antakelig flere begavede elever med lærevansker enn de vi ser. Læreren forteller videre at mange er for snevre i begrepet normalmenneske, derfor faller mange utenfor og målet blir å sette en diagnose. Læreren opplever at vi henger oss opp i diagnosene, og ser ikke at eleven kanskje bare oppleves som annerledes fordi det er et begavet barn. Lærer B tror lærevanskene ofte blir oppdaget for sent, noe som hemmer utviklingen av begavelsen hos eleven. Derfor kan mange elever med lærevansker, være begavet hevder læreren. Læreren forteller videre at hvis en elev har hatt alvorlige semantiske vansker hele livet, og ikke fått hjelp. Vil ikke eleven skåre like bra på en IQ test i en alder av 20 år, som man ville gjort om man hadde fått hjelp tidlig. Læreren stiller og spørsmål ved hvor lang lærerutdanningen til slutt skal være, om samfunnet forventer at lærere skal kunne alt om begavelse, ADHD, autismspekterforstyrrelser og så videre. Lærer C er helt klar på at lærevanskene kan skjule begavelsen hos mange elever. Læreren hevder at årsaken ligger i at skolen fokuserer på diagnosene, og hvilke utfordringer det bringer med seg i stedet for å se det positive ved eleven. Læreren hevder og at disse elevene havner i en ond spiral, hvor de ikke selv klarer å se sin begavelse fordi miljøet identifiserer eleven med en lærevanske.

Lite kunnskap om begavede elever og begavede elever med lærevansker er et faktum, noe som gjenspeiles i pedagogiske utdannelser og i pedagogisk forskning. Nevnt tidligere, finner vi svært lite om begavede elever og begavede elever med lærevansker i norske utdanninger og forskningslitteratur. Lie (2014) viser til at begavede elever med lærevansker i norsk skole, blir definert som elever med særskilte behov. Dermed får de spesialpedagogisk undervisning, sammen med andre elever med lærevansker som ikke er begavede. Hovedårsaken til at

begavede elever med lærevansker ikke blir identifisert, er at fagpersoner har vanskelig for å forstå hvordan en elev kan være begavet samtidig som den har en lærevanske. Ja, lærerne trenger mer kunnskap om begavede elever med lærevansker. Blir lærevansken avdekket tidlig i skoleløpet, er forutsetningene større for å kunne utvikle begavelsen. Når man som barn blir diagnostisert med lærevansker, blir det igjennom hele skoleløpet foret på at man har den og den vansken. Eleven selv identifiserer seg med lærevansken. Dermed vil eleven utvikle et dårlig selvbilde, og begavelsen forblir skjult. Tidligere har forskning vist hvordan begavede elever kompenserer for lærevansker, med begavelsen. Men det er og tilfeller hvor begavelsen blir oversett. Lie (2014) viser til tre undergrupper av begavede elever. Hvorav den ene gruppen er elever med alvorlige lærevansker, og begavelsen aldri blir oppdaget. Disse elevene blir undervurdert i skolen, derfor blir ikke deres intellektuelle evner oppdaget. Elevene blir underyttere, og vil ikke prestere så godt som evnene skulle tilsi. Det blir «enkelt» for elever å skjule begavelsen, eller begavelsen vil aldri bli oppdaget på grunn av mangel på kunnskap hos lærerne.

Lærer A beskriver hvordan begavede elever oppfattes som annerledes enn andre elever, derfor blir det et fokus på å sette en diagnose. Finne ut hva som er galt med eleven. Fordi de oppleves som annerledes, er ofte autismspekterforstyrrelser aktuelt hevder læreren. Men eleven kan være begavet, noe som ikke blir oppdaget når man ikke kjenner til de egenskapene som kan identifisere begavelse. Det samme gjelder for begavede elever med ADHD. Begavede elever kan kjede seg på skolen, og utvikle en utfordrende og forstyrrende atferd i klasserommet. ADHD kan skjule begavelsen, eller begavelsen kan gi tegn som ligner symptomer på ADHD. Idsøe & Skogen (2011) mener norske lærere bør lære og undervise et større mangfold og gi god faglig støtte til alle elever uansett nivå for potensial eller andre bakgrunnsfaktorer. Det norske systemet bør konsentrere ressursene på å finne måter som kan gjøre læringen meningsfull for alle barn. Mangfoldet i skolen øker stadig og det er elever fra ulike språklige, etniske eller økonomiske forhold under samme tak. Lærer A velger å trekke frem begrepet normalmenneske, på grunn av menneskers snevre tilnærming til begrepet gjør at mange havner utenfor. Læreren tror det er viktig å åpne «normalsekken» til tider, samtidig er det viktig å vite hvilke kjennetegn og egenskaper man skal se etter for å identifisere en begavelse. Ved å kjenne til elevenes særegne egenskaper som begavet, vil man få best mulig utgangspunkt for riktig tilrettelegging.

Til tross for at lærerne er enige i at det finnes flere begavede med lærevansker enn de vi ser, er opplevelsen av årsaken delvis ulike. Det er en utfordring for begavede elever med lærevansker, at lærere kun ser diagnosene. Det oppleves som om lærerne i denne undersøkelsen er enige i at det er diagnosene som får størst oppmerksomhet, og derfor blir begavelsen oversett. Det kan som tidligere beskrevet, her igjen stilles spørsmål ved hvordan lærerne beskrev begavede elever tidligere. I forhold til litteraturen, samsvarer ikke alle beskrivelser med hvordan jeg har valgt å fremstille begavede elever i denne oppgaven. Samtidig ser jeg mye riktig og viktig i deres beskrivelser av hvordan begavelsen skjules hos elever med lærevansker. Fordi diagnoser i mange tilfeller er «løsningen» på problemet for mange, vil det å finne en diagnose være første prioritet. Når en diagnose er bekreftet, vil man ikke åpne øynene for å se hvilket utviklingspotensial eleven kanskje har.

4.4 Tilrettelegging i skolehverdagen

I denne delen vil jeg vise hvordan lærerne i undersøkelsen ville ha tatt imot begavede elever og begavede elever med ADHD. Jeg vil starte med å vise til hvordan lærerne i undersøkelsen opplever lovparagrafen om tilpasset opplæring i praksis. Hvilke muligheter ser lærerne at de har i skolen, og hvordan kan det påvirke tilretteleggingen for begavede elever og begavede elever med lærevansker. Opplæringsloven paragraf 1-3 Tilpasset opplæring, viser til at skoleeier er pliktet til å sørge for at opplæringen tilpasses hver enkelt elev ut i fra evner, forutsetninger og anlegg. Tilpasset opplæring vil være opplæring som er tilpasset den enkelte elevs faglige nivå, læringskapasitet og læringsstil (Nissen et al. 2012). Det at man bruker begrepet opplæring i stedet for undervisning, viser til at det gjelder både for innholdet i det som skal læres og hvordan man skal lære det. Lærerne i undersøkelsen opplever generelt tilpasset opplæring som vanskelig, på grunn av lite tid og ressurser. En tendens er at tilpasset opplæring blir prioritert på de faglig svake elevene. Derimot opplever lærerne en endring de siste årene, hvor nå mulighetene har blitt bedre for å kunne tilpasse til både de svake og de sterke innenfor klasserommets rammer. Lærerne i undersøkelsen forteller blant annet om framskridende fag og nivådeling i klasser som eksempler på hvordan de tilrettelegger for begavede elever.

Lærer A opplever tilpasset opplæring som et vanskelig tema, og er noe som diskuteres mye på lærerværelset i forhold til hvordan man skal få det til best mulig. Læreren nevner videre nivådeling innad i klassene som et tiltak for å kunne gi alle elever tilpasset opplæring. Læreren ønsker ikke faste nivådelinger, men ønsker å gi elevene oppgaver til det nivået de er på innen hvert enkelt fag. Lærer B opplever og tilpasset opplæring som en utfordring i hverdagen, og mener det ikke er enkelt for en lærer å stå for 28 ulike opplegg om hver enkelt elev skal få tilpasset til sine evner. Derimot forteller læreren om et system de nå har tatt i bruk, som baserer seg på to lærere i basisfag som matematikk, norsk og engelsk. Ved å bruke to lærere i en klasse samtidig, hevder læreren man får flere muligheter til å favne både de sterke og de svake elevene i klasserommet. Lærer C opplever og at tid og ressurser er en utfordring i forhold til tilpasset opplæring. Derfor blir nivådeling ofte en løsning for å få med flest mulig av elevene. Læreren forteller om to-lærer system, og opplever det som en fin løsning for å få mer tid til å gi de sterke elevene flere utfordringer. Læreren hevder at man ikke nødvendigvis bare kan ta ut de svakeste elevene når man er to lærere, men at 4-5 av de sterke elevene og kan bli tatt ut av klassen i enkelte timer for å gå videre på det aktuelle temaet. På denne måten opplever læreren at ressursene kommer både de svake og de sterke elevene til gode.

Idsøe (2014, s 165-166) viser til stortingsmelding «... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring», hvor det blant annet står:

«Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring. Alle elever skal i arbeidet med fagene møte realistiske utfordringer og krav de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egenhånd eller sammen med andre».

Elevene har ulike utgangspunkt og ulike behov i arbeidet med de nasjonalt fastsatte kompetansemålene. Alle skal føle seg inkludert i skolen, også de begavede elevene. Tilpasset opplæring krever variasjon, ved å benytte seg av ulike undervisningsmetoder og vurderingsstrategier tilpasset det nivået eleven fungerer på (Idsøe 2014). I del to presenterte jeg ulike strategier å tilrettelegge undervisningen for begavede elever og begavede elever med lærevansker. Berikelse av pensum, akselerasjon og mentoring ble beskrevet. To av lærerne jeg intervjuet viser til konkrete tiltak som de har mulighet til å gjennomføre for begavede elever i skolen, blant annet akselerasjon i enkelte fag.

En av lærerne ser at en mulighet kan være å fokusere undervisningen på det som er begavelsen til eleven. Lærer C trekker frem muligheten man har til å endre opptil 25% av timeplanen til eleven, hvor man da kan bruke de timene på det faget eleven viser begavelse i. Ved å fokusere på de sterke sidene til eleven, kan det styrke eleven til å møte de utfordringene ADHD gir i hverdagen. Dette er et godt eksempel på en helhetlig tenkning omkring eleven, hvor man kan benytte seg av elevens begavelse for å bli bedre på områdene eleven har det vanskelig. Samtidig får man utviklet de begavede evnene. Elever som får tilpasset undervisning med tiltak rettet både mot lærevansken og begavelse, har høyere selvtillit enn de som kun får tiltak mot lærevansken (Lie 2014). Framskridende fag er og noe som kan tilbys begavede elever. Blant annet kan man få førsteklasse matte fra videregående på ungdomskolen. Dette ble presentert som akselerasjon under del to, og er en av de mest brukte strategiene for begavede elever og er en fin metode for begavede elever med lærevansker. Idsøe & Skogen (2011) skriver at elever som får tilbud om akselerasjon er mer faglig tilfredsstillt og sosialt akseptert. Dessverre ser to av lærerne at denne løsningen ikke fungerer optimalt på skolene de arbeider. Lærer A opplever at det fungerte bedre før, og de hadde flere elever som startet på videregående pensum. En lærer fikk godskrevet timer for å følge opp elevene, og elevene viste en bra progresjon. Dessverre, forteller læreren at dette tiltaket ikke gjennomføres lenger på grunn av manglende ressurser. Når det ikke er lovpålagt, så skjæres det ofte ned hevder læreren. Per i dag kommer et slikt fag i tillegg til de ordinære fagene. Eleven må for eksempel ha 10 klasse matte i tillegg til videregående kurset, forteller lærer C. Igjen kan vi trekke inn mangel på kunnskap om begavelse. Når ikke skoleledere er klar over hvilke konsekvenser det har for begavede elever og ikke få tilrettelagt undervisning, legges det heller ikke noe press på de enkelte lærerne til å gjennomføre det. Til tross for at alle elever i skolen har rett på tilpasset opplæring ut i fra sine evner og forutsetninger.

Lærerne beskriver to-lærer systemet, som et system som kan hjelpe både sterke og svake elever. Spørsmålet man kan stille seg, er om det i praksis blir gjennomført? Får de sterke elevene tilbud om ekstra fordypning innen enkelte temaer? Lærerne ser muligheten de har, noe som viser at de har reflektert over hvordan de kan tilpasse undervisningen for alle elevene. Fra de svake til de sterke. Tilbudet om framskridende fag kan være den motivasjonen begavede elever trenger for å holde ut. Når resultatene av denne undersøkelsen viser at denne ordningen ikke fungerer optimalt, kan det være en tankevekker. Hensikten med framskridende fag er ikke å gi elevene mer arbeid, noe disse resultatene viser. Er det et resultat av at

skoleeier ikke har forståelse for hvorfor begavede elever har behov for fremskridende fag? Elevene trenger faglig fordypning, og ikke repetisjon av det de allerede kan. Noe de får når de må følge sin egen klasse, i tillegg til å delta i faget på et høyere nivå. Undersøkelsen viser at løsninger som fremskridende fag blir nedprioritert, når det ikke er lovpålagt å gi elevene dette tilbudet. Igjen ser vi at mangel på kunnskap om begavede elever, og hvilke konsekvenser dette har for elevene påvirker de mulighetene lærerne har for å tilrettelegge undervisningen.

4.4.1 Lærernes svar på hvordan de ville ha tatt imot en begavet elev med ADHD?

Her vil jeg vise hvordan lærerne i undersøkelsen ville ha tatt imot en begavet elev med ADHD, og hvordan de ville ha balansert tilretteleggingen mellom ADHD diagnosen og begavelsen. Denne delen tar utgangspunkt i det fjerde forskningsspørsmålet som handler om hvordan læreren kan tilrettelegge undervisningen for begavede elever med ADHD. Lærerne hevder at det er ADHD som ofte får mest fokus, til tross for at de selv ser at begavelsen og må være i fokus for å skape best mulig tilrettelegging for elevene.

Lærer A er opptatt av åpenhet rundt eleven, både i forhold til ADHD og begavelse. Det er viktig å snakke med elevene om hva man forventer, og hva som er greit og ikke greit i forhold til oppførsel, og flytte fokuset fra diagnosen til begavelsen for medelever. Læreren tror dette kan bidra til å få eleven mer inkludert i klassemiljøet, fordi andre elever kan bli imponert over begavelsen. I forhold til hvilke muligheter en lærer har for å tilrettelegge undervisningen, nevner læreren fremskridende fag som et eksempel. Lærer B hevder som lærer A, at det er diagnosene som får størst fokus når de skal tilrettelegge for elever. Samtidig mener læreren det er viktig å legge til rette for elevens begavede evner, for å sørge for riktig utvikling. Læreren trekker frem systemtenkning som et viktig bakteppe, for å legge forholdene til rette for både ADHD og begavelse. Lærer C håper begge deler ville bli satt i fokus, både ADHD og begavelse. Finne ut hvilke elementer med ADHD som må jobbes med, samtidig som man får dyrket de gode sidene ved eleven. Læreren trekker frem helhetlig tenkning omkring begavelsen, som et viktig element i tilretteleggingen. Helt konkret nevner læreren fremskridende fag som et tilbud elever kan få innen et fag de viser begavelse i.

Lærer A trekker frem åpenhet, som viktig for å få en begavet elev med ADHD til å fungere i klasserommet. Det er ifølge læreren viktig med åpenhet både rundt ADHD og begavelse. Det er viktig å forklare de andre elevene hva ADHD er, og hva man kan forvente. Dette fjerner usikkerhetsmomentene, og bidrar til en tryggere situasjon for både eleven selv og de andre i klasserommet. Åpenhet kan være en viktig side ved tilrettelegging i klasserommet, det kan bidra til forståelse og aksept fra jevnaldrende. Mangel på aksept, kan føre til at begavede elever mister motivasjon, entusiasme og kreativitet (Idsøe & Skogen 2011). I forhold til begavelsen kan elever på ungdomskolen bli imponert over begavelser hevder lærer A. Et eksempel kan være å forklare klassen at denne eleven har det vanskelig med det sosiale, men er veldig flink i språk. Å bruke det eleven er god til, kan bidra til at de blir akseptert for den de er av jevnaldrende. Begavede elever oppleves ofte som annerledes i forhold til jevnaldrende, og de vil derfor bli sett på som «rare». Jeg velger å stille spørsmålsteget ved det læreren sier om at elever i skolen er fascinert av begavede elever? Litteratur beskriver begavede elever som føler seg utenfor, og blir verken forstått eller akseptert i norsk skole. De har ofte lite eller ingen sosial kompetanse, noe som gjør det vanskelig å fungere i felleskap med andre jevnaldrende. Samtidig er det som nevnt tidligere, viktig å trene på sosial kompetanse for å mestre sosiale utfordringer senere i livet.

Det å kunne gi begavede elever med ADHD riktig tilrettelegging, avhenger av lærerens kompetanse. Manglende kunnskap om begavelse, som beskrevet tidligere, gjør at lærerne ikke vet hvordan de skal tilrettelegge for begavelse. Samtidig har alle elever rett på tilpasset opplæring ifølge opplæringsloven § 1-3. Dette gjelder både faglig svake og faglig sterke elever. Idsøe & Skogen (2011) beskriver den mest effektive læreren for begavede elever med følgende egenskaper. Den effektive læreren har lignende personlige egenskaper som empati, åpenhet, tålmodighet, nysgjerrighet, humoristisk sans og en positiv selvfølelse. Lærerne har en forståelse for begavede elevers indre drivkraft, både når det gjelder kognitive og emosjonelle aspekter. De er i stand til å forestille seg hvordan begavede elever tenker og føler om ulike situasjoner, og er åpne og aksepterende i forhold til alle barn. Lærerne er begeistret for elever med ulike interesser, fordi de selv er nysgjerrige. De er trygge på sin egen identitet, noe som gjør dem i stand til å innrømme egen utilstrekkelighet og føle seg komfortable med å ikke vite «alle svarene». Lærerne har en interesse for hele barnet, og ikke bare det faglige. Ved å ha fokus på elevens samlede styrker og interesser, og et ønske om å skape et trygt

klassemiljø for å stimulere det videre (Idsøe & Skogen 2011). Kreative, fleksible og differensierte tilnærminger til læreplanen og elevbaserte strategier som komprimering av pensum og problembasert læring gjør elevene til å stand til å lære gjennom relevante aktiviteter og i riktig tempo. Effektive lærere for begavede elever fungerer som tilretteleggere og lar elevene bli aktive søkere av kunnskap som tar ansvar for egen læring (Idsøe & Skogen 2011, s 157). I tillegg til gode egenskaper hos læreren, er det viktig at lærere vet hvordan begavede elever kan bli negativt påvirket av en atferdsforstyrrelse som ADHD. Mange begavede elever kan kompensere for sin ADHD, og det er derfor viktig at skolen finner ut hvordan de kan finne en balanse mellom begavelsen og ADHD (Lie 2014). Ved å lære eleven om ADHD, kan elevene lære seg å bruke kompenserende- eller mestringsstrategier og ferdigheter som bidrar til en bedre hverdag. Igjen viser lærerens kunnskap om begavelse å være en forutsetning for riktig tilrettelegging for både begavede elever og begavede elever med ADHD.

Del 5: Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne undersøkelsen var å redegjøre for hvordan lærere og spesialpedagoger møter begavede elever og begavede elever med lærevansker i skolen. Ved bruk av kvalitative forskningsintervjuer har jeg fått et innblikk i hvordan lærere opplever begavede elever og begavede elever med lærevansker i klasserommet, hvilke utfordringer ser lærerne elevene har og hvordan de vil tilrettelegge for å gi elevene tilpasset opplæring.

I den andre delen av oppgaven viser jeg at begavede elever og begavede elever med lærevansker har andre behov, og trenger tilpasset opplæring for å kunne bruke begavelsen og utvikle den videre. Desto mer begavet en elev er, jo vanskeligere er det å tilpasse seg skolens undervisningsplan (Lie 2014). Elevene opplever skolen som kjedelig, de har høye forventninger til seg selv og misforholdet de etter hvert utvikler mellom evner og kunnskap gjør at de ikke klarer å henge med i grunnskolen. Begavede elever oppleves som annerledes i forhold til jevnaldrende. Elevene ser verden på en annen måte, og kjennetegnes ved å vise en asynkron utvikling. Deres mentale utvikling ligger foran den fysiske og psykiske utviklingen (Lie 2014). Elevene er nysgjerrige, har et høyt aktivitetsnivå, viser sosiale og emosjonelle vansker i samspill med andre og strever hele tiden etter å oppnå perfektjon. Elevenes atferd vil avvike fra atferden flertallet av jevnaldrende viser (Idsøe & Skogen 2011). Begavede elever med lærevansker vil ha de samme egenskapene som nevnt ovenfor, men lærevansken gjør at det er et avvik mellom det eleven presterer på skolen, og det som forventes i forhold til evner. Samtidig som lærevansken vil gi andre eller større utfordringer i tillegg. Disse egenskapene er med på å tydeliggjøre hvor viktig det er at lærere i skolen møter elever med begavelse riktig, for å hindre at elevene faller utenfor.

Resultatene fra undersøkelsen viser at lærere ikke har noe større kunnskap om begavelse fra sine utdanninger, eller fra kurs og etterutdanninger. Derimot viser resultatene at begavelse blir diskutert blant kollegaer, og at begavede elever har fått mer oppmerksomhet i media de siste årene. Begavede elever med lærevansker er et relativt ukjent fenomen for lærerne, og ingen hadde hørt om denne elevgruppen i media tidligere. Svarene viser at lærerne har lite kunnskap om begavede elever og begavede elever med lærevansker, og at den kunnskapen lærerne har baserer seg på egne erfaringer.

Lærerne viser til ulike erfaringer om begavede elever og begavede elever med lærevansker. Lærerne trekker frem manglende motivasjon, høye forventninger til seg selv, og til tider en utfordrende atferd som kjennetegn på begavede elever. I tillegg til at de viser høye evner på enkelte områder. I motsetning til dette blir det og hevdet at begavede elever trives på skolen og finner sin plass i systemet. Det kommer frem i undersøkelsen at begavede elever med lærevansker vil møte flere utfordringer på skolen, blant annet fordi begavelsen gir eleven høye forventninger til faglige prestasjoner som ikke kan innfris på grunn av lærevansken. Det kanskje største problemet for begavede elever med lærevansker, er inntrykket jeg fikk av at lærevansken sto i fokus. Lærerne ga uttrykk for at det i skolen er et stort fokus på lærevansker, og derfor blir ikke begavelsen identifisert. Fokuset på lærevanskene preger også hvordan lærere tilrettelegger for elevene. Det kommer frem i undersøkelsen at enkelte lærere kun gjør det de må i forhold til lærevansken og ikke noe mer. I undersøkelsen ble det spurt direkte om hvilken erfaring lærerne har med begavede elever med ADHD. Erfaringene er lignende de erfaringene lærerne har i forhold til andre lærevansker. ADHD diagnosen får mest oppmerksomhet, og den står i fokus når det skal tilrettelegges for eleven. Et interessant unntak som kommer frem, er at elevene til tross for ADHD er i stand til å jobbe effektivt og konsentrert når de får jobbe med det de er begavet innen.

Erfaringene lærerne har med begavede elever og begavede elever med lærevansker, påvirker hvordan de møter elevene i skolen. Prinsippet om tilpasset opplæring ligger som et bakteppe for diskusjonen, hvor opplæringsloven forteller at opplæringen skal tilpasses hver enkelte elevs faglige nivå, læringskapasitet og læringsstil. Derimot viser både tidligere forskning og denne undersøkelsen at begavede elever og begavede elever med lærevansker ikke får den opplæringen de har rett på. I denne undersøkelsen opplever jeg manglende kunnskap hos lærerne som en grunnleggende årsak. Lærerne selv hevder og at mangel på tid og ressurser, gjør det vanskelig å få gjennomført tilpasset opplæring for alle. Derimot opplever og lærerne at det har blitt bedre de senere årene, hvor de nevner konkret to-lærer system og nivådeling innad i klassene som tiltak. Akselerasjon av fag og muligheten for å endre timeplanen med opptil 25 % nevnes og som tiltak lærerne opplever som positive for begavede elever og begavede elever med lærevansker. I forhold til begavede elever med ADHD hevder lærerne det er viktig å se både ADHD diagnosen og begavelsen, og få til en helhetlig tenkning hvor eleven kan bruke sine sterke sider for å kompensere for de svake.

Inntrykket jeg sitter igjen med er at lærere og spesialpedagoger ikke har noe større kunnskap om begavede elever og begavede elever med lærevansker. Derimot er ikke begavede elever en glemt gruppe i skolen, og lærerne viser til konkrete tilfeller hvor de har hatt både begavede elever og begavede elever med lærevansker. Det kan stilles spørsmål ved om de elevene lærerne beskriver er begavet, eller om mangelen på kunnskap gjør at de forveksler begavede elever og skoleflinke elever. Konklusjonen er at lærerne ikke møter begavede elever og begavede elever med lærevansker på en tilfredsstillende måte. Elevene får ikke den tilretteleggingen de har behov for, fordi de negative sidene hos eleven får størst oppmerksomhet. Samtidig opplever jeg at lærere er interessert i temaet begavede elever og møter elevene etter beste evne. Lærerne nevner konkret tiltak som kan hjelpe elevene, og viser til flere egenskaper hos begavede elever som både er viktig og riktig å kjenne til. Det som ikke kommer frem i undersøkelsen, er konsekvensene manglende tilrettelegging har for begavede elever og begavede elever med lærevansker. Derfor ser ikke lærere hvor viktig det er å møte begavede elever og begavede elever med lærevansker riktig. Samfunnet trenger begavede elever, og den kunnskapen begavede evner bringer med seg. På grunn av lave prestasjoner blant annen innen matematikk på nasjonale prøver og PISA undersøkelser, ser vi nå at politikere har deltatt i debatten om Norges internasjonale konkurransevne. Norge bør bruke utdanning som en mekanisme for å sikre at vi utvikler typer av intellektuell kapital, som vil gjøre det lettere å konkurrere i en global verden (Idsøe & Skogen 2011). Er dette en åpning for at lærere skal verdsette begavede elever, og få skoleeiere til å forstå hvor viktig det er å sørge for at lærere har kunnskap som kan ivareta begavede elevers evner og interesser? Jeg mener at Norge, som andre europeiske land, bør få inn kunnskap om begavede elever i norske pedagogutdanninger, for å kunne ivareta elevenes behov og begavelser.

Resultatene fra denne undersøkelsen viser dermed at lærere og spesialpedagoger møter begavede elever og begavede elever med lærevansker etter beste evne, men at mangel på kunnskap hindrer elevene i å få den tilretteleggingen de har behov for. Begrensningene med resultatene fra denne undersøkelsen, er at utvalget består av tre informanter. Dermed kan en lignende undersøkelse som gjennomføres på andre skoler vise til andre resultater. Men resultatene viser de samme tendensene som tidligere undersøkelser, at begavede elever i norsk skole ikke blir møtt tilfredsstillende. Hadde jeg hatt anledning ville jeg intervjuet flere lærere, for å få mer bredde i undersøkelsen. Det ville og vært interessant å undersøkt om lærere vet

hvilke konsekvenser manglende tilrettelegging har for begavede elever og begavede elever med lærevansker, dessverre ga ikke rammene for dette prosjektet anledning til det.

For begavede elever med lærevansker er det foreløpig ingen undersøkelser å sammenligne resultatene med. For videre forskning, ser jeg et behov for en større undersøkelse om både begavede elever og begavede elever med lærevansker. En undersøkelse som kan kartlegge hvordan elevene har det i skolen, og som kan bidra til å gjøre lærere og andre oppmerksomme på hvilke konsekvenser det har for disse elevene når de ikke blir møtt på riktig måte. Det ville vært interessant å høre elevenes egne perspektiver, hvordan opplever begavede elever med lærevansker skolen og lærerne. Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere hvordan lærere kan møte begavede elever og begavede elever med lærevansker på best mulig måte i skolen.

Det finnes ikke en riktig oppskrift for hvordan lærere skal møte begavede elever og begavede elever med lærevansker. Tiltak for å forbedre begavede elever med lærevansker sine prestasjoner bør velges ut i fra elevens spesifikke vansker, og ikke ut fra hvordan elevene er kategorisert. På samme måte bør tiltak for begavede elever gjenspeile hvilke typer begavelser de har (Lie 2014). Det er viktig at skolen jobber med elevenes sosiale og emosjonelle vansker, blant annet fordi lav selvtillit er et stort problem fordi elevene ikke takler å være både begavet og ha en lærevanske. Elevene trenger en helhetlig opplæring, hvor lærerne viser elevene det helhetlige bildet først, for deretter å forklare hvorfor de må utføre oppgavene, hva de vil oppnå med å utføre dem og hva resultatet av innsatsen blir (Lie 2014). Elevene må få bruke sin høye resonneringsevne og få hjelp til å strukturere faglig materiale. Sistnevnte gjelder spesielt for begavede elever med lærevansker, som vil ha problemer med planlegging og organisering av egen kunnskap. Lærerne må være fleksible i undervisningen og bruke alternative måter å presentere faglig stoff på. For å vite hvilke undervisningsstrategier som passer hver enkelt elev, må læreren kjenne elevene og kartlegge hvilke strategier som passer til eleven. Læringsstrategier kan brukes bevisst for å hjelpe eleven til å kompensere for sine lærevansker. Kort oppsummert må lærere kunne identifisere begavede elever og begavede elever med lærevansker. De må kjenne til elevens sterke og svake sider, for så å bruke de sterke sidene til å hjelpe eleven. En helhetlig tenkning rundt undervisningen er viktig for å få de begavede elevene til å forstå og se meningen med undervisningen.

Litteratur

- Aasheim, A. (2014, 7.februar). For smarte for norsk skole. *Aftenposten*. Hentet fra www.aftenposten.no
- Distin, K. (2006). *Gifted children: a guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Fredriksen, I. (2014, 25. September). Norge henger etter. *Nrk – ytring*. Hentet fra www.nrk.no
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Idsøe, E.C (2014, 7. Februar) Har vi råd til å miste de evnerike barna? *Aftenposten*. Hentet fra www.aftenposten.no
- Idsøe, E.C (2014) Tilpasset opplæring for elever med stort akademisk potensial. I Bunting, M. (Red), *Tilpasset opplæring – I forskning og praksis* (165-182). Oslo: Cappelen Damm.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jacobsen, D.I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Lee, K. M., & Olenchak, F. R. (2014). Individuals with a gifted/attention deficit/hyperactivity disorder diagnosis: Identification, performance, outcomes, and interventions. *Gifted Education International*, 0261429414530712. doi: 10.1177/0261429414530712
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever: Begavede elever og begavede elever med lærevansker* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lykkelige barn (u.å). Foreldreforening for begavede barn. Hentet fra www.lykkeligebarn.no
- Montgomery, D. (2003). *Gifted & talented children with special educational needs: double exceptionality*. London: David Fulton.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: en veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt.
- Nielsen, M. E. (2002). *Gifted Students With Learning Disabilities: Recommendations for Identification and Programming*. *Exceptionality*, 10(2), 93-112.
- Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., & Skogen, K. (2012). *Talent i skolen: identifisering, undervisning og utvikling* (A. O. Aakervik, Trans.). Namsos: Pedagogisk psykologisk forl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thomassen, M. (2013). *Vitenskap, kunnskap og praksis – innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Zeiner, P. (Red.). (2004). *Barn og unge med ADHD*. Vollen: Tell forlag

Vedlegg 1 - Spørreskjema

Spørreskjema

Utdanning

1. Hva slags utdanningsbakgrunn har du?
2. Hvor mange år har du jobbet som lærer/spesialpedagog?
3. Har du erfaring fra andre skoler?
4. Lærte du om begavede elever i din utdanning?
5. (Hvis ja ...) Lærte du om begavede elever med lærevansker under din utdanning?
6. Har du lært om begavede elever/begavede elever med lærevansker igjennom eventuell etterutdanning eller kurs? (Vil du utdype?)
7. Har du hørt om denne elevgruppen fra andre steder? (Aviser, fagartikler eller lignende).

Erfaring

8. Hvordan forstår du begrepet begavede elever? Hvem er disse elevene?
9. Har du, eller har du hatt begavede elever blant de elevene du underviser?
 - 9.1 Hvordan opplevde du disse elevene i klasserommet?
 - 9.2 Hadde disse elevene noen problemer faglig eller sosialt?
 - 9.3 Hvordan ble begavelsen oppdaget?
 - 9.4 Hvis ikke, har du hatt/har elever hvor du nå i ettertid ser at de var begavede
10. Har du, eller har du hatt begavede elever med lærevansker?
 - 10.1 Hvordan lærevansker hadde elevene?

10.2 Hvordan opplevde du disse elevene?

10.3 Hvordan ble det oppdaget at denne eleven både var begavet og hadde lærevansker?

11. Har du, eller har du hatt begavede elever med ADHD?

12. Kjenner du til kollegaer som har/har hatt begavede elever og/eller begavede med lærevansker?

13. Vi snakker her om en elevgruppe som ikke har fått noe særlig oppmerksomhet i skolen, hva tror du kan være grunnen til det?

14. Er begavede barn med lærevansker et tema som blir diskutert blant dine kollegaer?

14.1 Hvis ikke, hva tror du er årsaken til det?

Utfordringer

15. Hvilke utfordringer kan begavede elever møte i klasserommet?

16. Vil en begavet elev med ADHD ha andre/flere utfordringer enn en «vanlig» elev med ADHD?

17. «Det finnes flere begavede elever med lærevansker enn de vi ser, fordi lærevansken skjuler begavelsen» - Hva tenker du om dette utsagnet?

Tilrettelegging

18. Hvordan ville du som lærer, tatt imot en begavet elev med ADHD?

19. Hva tenker du selv, ville begavelsen eller ADHD diagnosen ha stått i fokus for tilretteleggingen?

20. Paragraf 1-3 opplæringsloven, sier at alle har rett på å få tilpasset opplæring. Kan du fortelle meg hvordan du opplever denne lovparagrafen i praksis? (For eksempel i forhold til tid og ressurser i hverdagen).

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Begavede elever, og begavede elever med lærevansker i skolen»

Bakgrunn og formål

Jeg studerer ved høghskolen i Lillehammer, og skal nå skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk. I min undersøkelse ønsker jeg å få frem kunnskap om hvor viktig det er å ta hensyn til både lærevanskene og begavelsen hos begavede barn med lærevansker. Og hvordan denne elevgruppen blir møtt av lærere og/eller spesialpedagoger i dag. Problemstillingen lyder som følger:
Lærerens/spesialpedagogens møte med begavede elever og begavede elever med lærevansker i skolen.

Utvalget skal være lærere eller spesialpedagoger. Jeg vil finne utvalget gjennom eget nettverk i de lokale skolene, og gjennom e-post med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt til eksterne skoler.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I studien vil det bli brukt intervju, et intervju vil ha en varighet på cirka 1 time. I intervjuet vil spørsmålene handle om erfaring og holdninger til begavede elever, og begavede elever med lærevansker. I forhold til lærevansker vil jeg konsentrere meg om ADHD i forhold til begavelse. Under intervjuet ønsker jeg å bruke lydopptak, for å registrere data, samt fortløpende notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg som har tilgang til personopplysningene. Lydopptak vil oppbevares innelåst på mitt kontor frem til prosjektets slutt, og når materialet overføres til skriftlig form på PC vil navn være anonymisert. I publikasjonen vil erfaring og utdanning bli skrevet om, men navn og arbeidssted vil anonymiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2015. Personopplysninger og lydopptak vil etter denne datoen bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Lene Nordlund.

Telefonnummer: 41561198 eller per epost: lenewn@hotmail.com.

Min veileder for prosjektet er Branca Lie, og kan kontaktes per e-post branca.lie@hil.no.

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

Branka Lie
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 12.12.2014

Vår ref: 40857 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

40857 *Begavede
elever, og
begavede
elever med
lærevansker i
skolen*

*Behandlingsansvarlig Høgskolen i
Lillehammer,
ved
institusjonens
øverste leder*

*Daglig ansvarlig BrankaLie
Student Lene
 Nordlund*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen
Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Lene Nordlund lenewn@hotmail.com

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40857

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Lillehammer sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Personvernombudet minner om at det ikke må framkomme opplysninger som kan identifisere 3. personer (elever) i intervjuene da dette vil være i strid med taushetsplikten.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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