



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Foreldres opplevelse av skolens tilrettelegging for deres barn med stort læringspotensial

En kvalitativ intervjuundersøkelse

Anette Eliassen

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED – 3903 mai 2024

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn og formål	1
1.2	Problemstilling, forskningsspørsmål og begrunnelse.....	3
1.3	Begrepsavklaring.....	4
1.3.1	Elever med stort læringspotensial	4
1.3.2	Tilrettelegging	4
1.4	Oppgavens oppbygning.....	5
2	Styringsdokumenter	5
2.1	Hva gjelder i Norge?	6
2.1.1	Presentasjon av noen endringer i opplæringsloven	7
2.2	Hva gjelder i Sverige?	8
3	Prosjektets teoretiske rammeverk.....	9
3.1	Elever med stort læringspotensial	10
3.1.1	Identifisering av elever med stort læringspotensial.....	11
3.2	Differensiert undervisning.....	13
3.2.1	Organisatorisk differensiering.....	14
3.2.2	Pedagogisk differensiering	15
3.3	Foreldres rolle og samarbeid med skolen.....	16
4	Vitenskapsteori og metode	18
4.1	Vitenskapsteori.....	18
4.2	Fenomenologisk tilnærming.....	19
4.3	Forskningsdesign.....	20
4.3.1	Semistrukturert livsverdenintervju	20
4.3.2	Utarbeiding av intervjuguide.....	21
4.3.3	Utvalg av informanter	21
4.3.4	Gjennomføring av intervjuene	23
4.3.5	Transkribering	24
4.3.6	Fenomenologisk analyse	25
4.4	Forskningsetikk	27
4.5	Forskningsskvalitet	29
5	Presentasjon av funn.....	30
5.1	Foreldres opplevelse av skolens kompetanse.....	30
5.1.1	Mangel på kompetanse.....	32
5.1.2	Bortforklaringer.....	34
5.1.3	Symptomfokus	37

5.2	Foreldres opplevelse av samarbeidet med skolen	38
5.2.1	Utfordringer i samarbeidet	38
5.2.2	Reaksjoner på spørsmål om tilrettelegging	40
5.3	Forskjeller og likheter mellom Norge og Sverige	41
5.3.1	Noen forskjeller	41
5.3.2	Noen likheter	42
6	Drøfting	42
6.1	Atferd som feiltolkes	43
6.2	Paradokset mellom psykososiale utfordringer og tilrettelegging	45
6.3	Foreldres kamp ender hos barnevernet	47
6.4	Lite forskjeller	49
7	Oppsummering	51
7.1	Kritiske betraktninger og avsluttende kommentar	52
	Referanseliste	54
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	57
	Vedlegg 2 Intervjuguide	61
	Vedlegg 3 Vurdering fra Sikt	63
	Vedlegg 4 Tekst som etterspør informanter på Facebook	64

Tabelliste

Tabell 1	Studiens informanter	23
Tabell 2	Kategorier tilknyttet studiens forskningsspørsmål	30
Tabell 3	Faglig tilrettelegging i skolen	31
Tabell 4	Temaer til drøfting	43

Forord

En lærerik reise nærmer seg slutten, og med denne masteroppgaven har jeg kommet i mål på spesialpedagogikk studiet. Å skrive masteren har vært en krevende og spennende prosess, med oppturer og nedturer, og jeg sitter igjen med en mestringsfølelse og lettelse over å være ferdig.

Først og fremst vil jeg takke min fantastiske veileder, Camilla Björk-Åman, for gode, kunnskapsrike og motiverende tilbakemeldinger hele veien, og for å ha trua de gangene jeg har tvilt. Jeg vil også rette en stor takk til foreldrene som ville stille som informanter. Deres historier har vært utrolig lærerike, og jeg er veldig glad for at dere har ville fortelle, selv om flere har hatt en tøff kamp. Det hadde ikke blitt noe master uten dere.

Nu er jeg klar for å bruke lærdommen jeg har fått og gleder meg til nye utfordringer.

Lakselv, Mai 2024

Anette Eliassen

1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg presentere mitt masterprosjekt, som handler om elever med stort læringspotensial og opplevelsene foreldre har av skolens tilrettelegging for elevens potensial. Med et utvalg av informanter både fra Norge og Sverige vil undersøkelsen si noe om tilretteleggingen i begge landene. Kapittelet redegjør for bakgrunn og formål med undersøkelsen, noen sentrale begreper, og til slutt gi en kort beskrivelse av oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn og formål

På spørsmål om hva jeg hadde lyst til å skrive en masteroppgave om var svaret ganske tidlig i studien elever med stort læringspotensial. Jeg ble veldig ofte møtt med ett tomt blikk, hvor de ikke visste hva det var snakk om, eller et rolig, nesten dømmende «åja». Flere syntes det hørtes unødvendig ut, «hva med de elevene strever, de som virkelig trenger hjelp?» Det var selvfølgelig ikke alle som uttrykket dette, og flere var genuint interessert, veldig støttende og enig i at dette er et viktig tema.

Med tanke på disse reaksjonene ble temaet for masteroppgaven enda klarere. Vi trenger virkelig å belyse dette temaet mer, for det er tydelig at vi mangler kunnskap og forståelse. Med bakgrunn kun fra arbeid i barnehage hadde jeg alltid en tanke om at masterprosjektet ville handle om noe innenfor barnehagefeltet. Men det var noe med dette temaet som vekket min interesse, jeg ble fasinert, samtidig som holdninger og manglende forståelse kan føre til uheldige konsekvenser.

Elever med stort læringspotensial er en heterogen gruppe som utgjør mellom 10 og 15 prosent av elevpopulasjonen, deriblant mellom 2 til 5 prosent med ekstraordinært læringspotensial (NOU 2016: 14, s. 19; Olsen, 2017, s. 7). Bare med å vite dette, altså hvor mange elever det er snakk om, er det et viktig tema, og det er på tide å øke kunnskapen om disse elevene. Denne elevgruppen har tidligere ikke har fått så mye oppmerksomhet, men har de siste årene blitt stadig mer aktuelt. Fokuset i Norge, og mange andre land, har primært vært å hjelpe elever som strever faglig og sosialt, mens elever som har potensial for å prestere høyt anses å klarer seg selv (Børte et al., 2016, s. 2). I 2016 kom Jøsendalutvalget med den offentlige utredning *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial* (NOU 2016:14), som på alvor satte elevgruppa på dagsorden.

Det er en pågående diskusjon om disse elevene skal få spesialundervisning, da de ikke oppfyller kravene om det i opplæringsloven. Elever med stort læringspotensial har i hvert fall på lik linje med alle elever krav på tilrettelagt undervisning ut ifra deres evne, men forskning viser at de ofte ikke får tilstrekkelig tilrettelegging (Olsen, 2019, s. 20). Konsekvensene av det kan være psykiske vansker som depresjon som følge av å ikke bli forstått (Webb et al., 2005, s. 133), utagerende atferd, underprestering, psykososiale vansker, skolevegring, og til og med feildiagnostisering med blant annet ADHD og autismspekterforstyrrelser (Børte et al., 2016, s. 14-15; NOU 2016: 14, s. 20; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 31). Mange får kanskje ikke hjelp før vanskene har kommet, noe som er tragisk og unødvendig. Ved riktig støtte kan disse elevene være verdifulle for samfunnsutviklingen, hvor man dyrker framtidige talenter innenfor forskjellige yrker som kan føre landet fremover med innovasjon og økonomisk bærekraft (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 53). I motsatt ende kan de trenge hjelp som krever masse ressurser. Endringene rundt dette er nok ikke enkelt, da mange mener at dette er satsing og opprettholdelse av elitisme (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 22).

Med større fokus på disse elevene, anerkjennelse for at de finnes og gode kunnskaper om tilrettelegging kan man forebygge mye av utfordringene disse elevene kan møte. En doktorgradsavhandling som tar utgangspunkt i hvordan det er i Sverige viser i sine resultater at det uttrykkes få positive aspekter ved elever med stort læringspotensial, og at disse elevene i større grad kobles til ulike vanskeligheter, for eksempel deres sosiale utvikling (Nordström, 2023, s. 58). Dette indikerer at det også trengs en endring i holdningene.

Med det sakt, vil denne masteroppgaven være med på å belyse dette temaet. Fra et foreldreperspektiv vil denne studien fortelle om deres opplevelser av hvordan skolen har møtt deres barn og lagt til rette for deres potensial. Foreldre har en unik mulighet til å få innsyn både i hva skolen gjør, men også hvordan elevene opplever det, og det kan gi meg ett godt innblikk i hvordan skolen jobber med elever med stort læringspotensial. Selv om denne elevgruppen de siste årene har fått mer oppmerksomhet, og det er kommet mer forskning på området, påpekes det at kvaliteten på forskningen er variabel, og tilgangen til informative, empiriske studier er relativt beskjedne (Børte et al., 2016, s. 4; NOU 2016: 14, s. 29). Det også er gjort noe forskning med foreldreperspektiv (f.eks Wellisch, 2021; Renati et al., 2023), men her er et kunnskapshull og at vi trenger mer forskning på området for å bedre kunne forstå og legge til rette for denne elevgruppen.

Med utgangspunkt i lovverkets handlingsrom, vil studien se om det finnes noen ulikheter og likheter i hvordan skolen legger til rette for undervisningen i Norge og Sverige, og hvordan det oppleves for foreldre. Styringsdokumenter som er relevant for oppgaven blir presenter under kapittel 2.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og begrunnelse

På bakgrunn av tidligere forskning som viser at skolene stort sett ikke får til å gi elever med stort læringspotensial en tilfredsstillende opplæring (Olsen, 2019, s. 20), er formålet med denne studien å undersøke hvordan tilretteleggingen er for disse elevene i Norge og Sverige. Valget om å ta med Sverige i denne studien er fordi det er vårt naboland og er på mange måter lik Norge. Sverige har et litt annerledes skolesystem enn Norge, med fritt skolevalg og privateide skoler. Bäckström (2015, s. 67) skriver i sin forskning at fritt skolevalg kan påvirke elevsammensetningen i en skole, hvor for eksempel majoritetsgrupper søker seg bort fra minoritetsgrupper. Bäckström (2015, s. 59) viser også til forskning som sier at elever med svensk bakgrunn og høyt utdannede foreldre er de som har lengst pendleravstand til skoler, og elever fra synlige minoriteter, med lavt utdannede foreldre er de som i større grad holder seg til nærskolen. Det vil være interessant å se om et slikt skolesystem påvirker skolegangen til elever med stort læringspotensial på noe vis

Studien vil se på hvordan skolene tilrettelegger for disse elevene i begge landene med utgangspunkt i styringsdokumentene. Med hjelp av en komparativ studie gis muligheten til å se om det gjøres noe annerledes i Sverige, om vi har noe å lære av dem, eller om disse elevene på lik linje som de norske ofte ikke får tilstrekkelig opplæring. Har denne elevgruppen krav på noe annet i Sverige? Ut ifra dette er studiens problemstilling:

Hvordan beskriver foreldre til barn med stort læringspotensial sine opplevelser av skolens tilrettelegging for deres barns behov?

For å avgrense problemstillingen litt har jeg valgt ut disse forskningsspørsmålene:

- Hvordan opplever foreldre skolens kompetanse om tilretteleggingen for elever med stort læringspotensial?
- Hvordan opplever foreldre at samarbeidet med skolen fungerer?

- Hva er forskjellene og likhetene i hvordan skolene legger til rette for elever med stort læringspotensial i Norge og Sverige?

Med denne problemstillingen og forskningsspørsmålene er studien avgrenset til å handle om foreldres opplevelser i møte med skolen og hvordan skolen legger til rett ut ifra deres lovverk. Barn kan ha stort potensial innenfor ulike felt, men i denne studien er det elever med stort læringspotensial i skolefag som er fokuset.

1.3 Begrepsavklaring

I problemstillingen nevnes blant annet begrepene stort læringspotensial og tilrettelegging. Videre kommer en redegjørelse for disse begrepene, og avklaring av hvordan de svenske begrepene blir brukt framover i teksten. Begrepene blir utdypet mer i kapittel 3, teoretisk rammeverk.

1.3.1 Elever med stort læringspotensial

I litteraturen finner vi flere begreper om denne elevgruppen, deriblant talentfull, begavet, evnerik, faglig sterke elever og høyt presterende elever. Internasjonalt er det heller ikke helt enighet i hvilket begrep som passer best, men pedagogisk sett er det vel ikke selve begrepet som er viktigst, men hvordan vi kan tilrettelegge for disse elevene basert på sine evner, behov og interesser (Idsøe, 2014, s. 13). Et annet begrep Idsøe (2014, s. 14) presenterer er elever med akademisk talent, som er elever med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, språk, naturfag osv. Selv om dette er et begrep som beskriver de elevene som denne studien omhandler, brukes begrepet elever med stort læringspotensial. I NOU 2016: 14 (2016, s. 19) beskrives dette som et mer dekkende begrep, da begrepet inkluderer både elever som presterer høyt, men også de som har potensiale til det. Dette er også i tråd med de to hovedgruppene Olsen (2017, s. 7) beskriver: elever med høy måloppnåelse, og elever med et uutløst potensiale for høy måloppnåelse. I Sverige defineres også denne elevgruppen på samme måte som Norge, men bruker begrepet Särskilt begåvade elever (Skolverket, 2020). For enkelthetens skyld brukes kun begrepet stort læringspotensial videre i oppgaven.

1.3.2 Tilrettelegging

Begrepet tilrettelegging i problemstillingen viser til tilpasset opplæring i Norge, som i Sverige tilsvarer ledning och stimulans. For å gjøre teksten enklere vil også her kun det norske

begrepet bli brukt. Både tilpasset opplæring, og ledning och stimulans omhandler alle elever i skolen, og går ut på at alle har krav på tilrettelegging ut ifra deres forutsetninger. Tilpasset opplæring er et generelt og grunnleggende mål i skolen, som i henhold til opplæringsloven (§ 1-3) gjelder all opplæring for alle elever (Knutsen & Emstad, 2021, s. 41).

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i 7 kapitler:

Kapittel 1 er en innledning hvor prosjektet, bakgrunn, formål, problemstilling og forskningsspørsmål blir presentert. Det blir også redegjort for noen begreper og presentasjon av oppgavens oppbygning.

Kapittel 2 er en presentasjon av relevant lovverk som er med på å påvirke tilretteleggingen for elever med stort læringspotensial. Lovverkene i Norge og Sverige blir presenter hver for seg.

Kapittel 3 består av det teoretiske rammeverket som er brukt i undersøkelsen. I dette kapitlet blir også noe av tidligere forskning som er relevant redegjort for. Kapitlet går dypere inn på hvem denne elevgruppen er, hvordan de kan identifiserer, hvordan de kan få differensiert undervisning og hvordan foreldrenes rolle og samarbeid med skolen kan være.

Kapittel 4 er presentasjon av metode og begrunnelse for valget, undersøkelsens vitenskapelige ståsted, gjennomføring av datainnsamling, analyseprosessen, noen etiske betraktninger og til slutt noen tanker om undersøkelsens kvalitet.

Kapittel 5 er en presentasjon av resultater fra datainnsamlingen basert på analyseprosessen.

Kapittel 6 er et drøftingskapittel hvor noen av studiens hovedfunn blir drøftet opp mot prosjektets teoretiske rammeverk.

Kapittel 7 er oppgavens avslutning hvor forskningsspørsmål og problemstilling blir besvart, samt kommer med en noen tanker rundt studien og videre forskning.

2 Styringsdokumenter

Diskusjonen om elever med stort læringspotensial har rett til spesialundervisning dukker stadig opp når det blir snakk om denne elevgruppen. Hvilke rettigheter disse elevene har

legger føringer for skolens handlingsrom for tilrettelegging. Hva sier lovverket om tilretteleggingen for disse elevene, og hvordan preger dette tilretteleggingen i skolen? I dette kapitlet vil jeg redegjøre for noen viktige retningslinjer i styringsdokumentene i Norge og Sverige, og jeg gir en kort presentasjon av noen endringer i ny opplæringslov i Norge som skal tre i kraft høsten 2024 for å se om det var noe bedring for disse elevene i sikte.

2.1 Hva gjelder i Norge?

I Norge må grunnskolen og videregående skole forholde seg til opplæringsloven. Opplæringsloven inneholder rettigheter og plikter i forbindelse med opplæring og skolegang. I Norge har vi en skole som tar utgangspunkt i et inkluderings- og likeverdighetsprinsipp, vi skal ha en skole for alle. Alle elever i skolen har rett på en opplæring ut ifra deres forutsetning, og er forankret i opplæringsloven § 1-3 *Tilpassa opplæring*:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten.» (Opplæringslova, 1998).

Tilpassa opplæring er det skolen må gjøre for å sikre at alle elever får best mulig utbytte av opplæringen, og kan handle om organisering, pedagogiske metoder, progresjon, arbeid med læringsmiljø, eller arbeid med læreplaner og vurdering (NOU 2016: 14, s. 22).

Paragrafen viser at alle elever har krav på tilpasset opplæring ut ifra deres evner. Jøsendalsutvalget påpeker at elever med stort læringspotensial ofte havner utenfor denne lovteksten, og har derfor anbefalt å justere så den enda tydeligere inkluderer elever med stort læringspotensial:

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten slik at kvar enkelt får utvikla og utnytta læringspotensialet sitt.» (NOU 2016: 14, s. 27).

Tilpasset opplæring skal gjelde alle barn, og gi alle barn like muligheter. Der elever ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, enda etter den er tilpassa elevens forutsetninger, har eleven krav på spesialundervisning. Det er kommunen eller fylkeskommunen som gjør vedtak om spesialundervisning ut ifra en sakkyndig vurdering gjort PP-tjenesten etter § 5-3 i opplæringsloven. Retten er forankret i § 5-1 og lyder slik:

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

Slik denne paragrafen praktiseres i dag kommer ikke elever med stort læringspotensial under her. Men, Smedsrud og Skogen (2016, s. 26) påpeker at hvis tilpassa opplæring blir anvendt på riktig måte, ville det også dekt tiltak og tilpasninger som retter seg mot de aller fleste elever med stort læringspotensial. Utfordringene til denne elevgruppen er når de ikke får dekt deres behov, og spørsmålet om spesialundervisning dukker opp. Paragrafen om retten til spesialundervisningen blir da sett på som å ikke gjelde disse elevene, så de får ikke den hjelpen de har behov for.

Veileder – tilrettelegging for elever med stort læringspotensial trekker fram flere muligheter for tilrettelegging, blant annet tidlig skolestart, omdisponering av timer, forsering av fag (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 4). Veilederen påpeker også at elevene har ingen individuelle rettigheter, men at regelverket gir et handlingsrom for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 3).

2.1.1 Presentasjon av noen endringer i opplæringsloven

I den nye opplæringsloven blir paragrafen om tilpasset opplæring og spesialpedagogikk flyttet til kapittel 11 Tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging. Den nye § 11-1 om tilpassa opplæring lyder slik:

«Kommunen og fylkeskommunen skal sørge for at opplæringa er tilpassa, det vil seie at elevane får eit tilfredsstillende utbytte av opplæringa uavhengig av føresetnader, og at alle skal få utnytta og utvikla evnene sine». (Opplæringslova, 2023).

Begrepet spesialundervisning er i den nye opplæringsloven byttet til individuell tilrettelagt undervisning og § 11-6 lyder slik:

«Elevar har rett til individuelt tilrettelagd opplæring dersom dei treng det for å få tilfredsstillande utbytte av opplæringa.» (Opplæringslova, 2023).

Jeg tolker endringene i paragrafen om tilpasset opplæring til å dekke alle elevene i større grad enn tidligere. Med «alle skal få utnytta og utvikla evnene sine» burde det ikke være noen tvil

om at også elever med stort læringspotensial skal få tilpasset opplæringen sin. Innholdet i paragrafen om individuelt tilrettelagt opplæring er ikke endret fra nåværende opplæringslov, så om elever med stort læringspotensial har krav på dette fortsetter å bli lærerens egen tolkning.

I dagens opplæringslov, presiserer § 8-2 at organisering av klasser og basisgrupper skal ivareta elevens behov for sosial tilhørighet, og at organiseringen til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå. I den nye opplæringsloven omtales dette i § 14-2, og også der vektlegges det at elever skal ha mest opplæringstid i sin klasse, men med mulighet for gruppeinndeling etter faglig nivå i deler av opplæringa hvis det er nødvendig for å få et tilfredsstillende utbytte. Jeg tolker at denne nye formuleringen sier at det er mer «greit» å dele inn grupper etter faglig nivå, og derfor legger bedre til rette for at elever med stort læringspotensial skal kunne utvikle seg etter deres forutsetninger.

§ 1-6 i opplæringsloven sier at kommunen kan gi forskrift om at opp til ti prosent av timene i hvert fag i grunnskolen kan flyttes til andre fag eller brukast til særskilte tverrfaglige aktiviteter. Dette tolker jeg som en mulighet til å kunne tilrettelegge for elever med stort læringspotensial slik at de får fulgt spesifikke interesseområder, eller utvikla seg mer innenfor et fag de har større potensiale i enn andre.

Den nye opplæringsloven presiserer også i kapittel 10 at både elever og foreldre skal bli hørt, når det kommer til elevens skolegang. Skolen er pliktig til å samarbeide med foreldre, og i § 10-4 står det:

«Skolen skal sørge for at elevane og foreldra får vere med på å planleggje, gjennomføre og vurdere verksemda til skolen, mellom anna arbeidet med skolemiljøet, kvalitetsutvikling i opplæringa og fastsetjinga av skolereglar.» (Opplæringslova, 2023).

2.2 Hva gjelder i Sverige?

I Sverige deles tilretteleggingen for elever i skolen opp i tre nivåer; ledning och stimulans, extra anpassningar, og särskilt stöd (SFS, 2010:800).

Hva disse begrepene innebærer blir beskrevet i *Skollagen*, som tilsvarer opplæringsloven i Norge. Ledning och stimulans blir omtalt i kap 3, 2 § og lyder slik:

«Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål...

Elever som lätt uppfyller de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling." (SFS, 2010:800).

Ut ifra dette kan vi se at det enda tydeligere enn i den norske opplæringsloven kommer fram at elever med stort læringspotensial har krav på å få tilrettelagt undervisning. Selv om det tydelig kommer fram at denne elevgruppen skal få tilrettelegging for å kunne nå lengre i sin kunnskapsutvikling, viser tidligere forskning at også elever i Sverige ikke alltid får dette (Skolverket, 2020, s. 1; Persson, 2010, referert i Lenvik et al., 2021, s. 232), og at foreldre ofte opplever negative konsekvenser for eleven i møte med skolen (Nordström, 2023, s. 58). I Skolverkets støttemateriale påpekes det at svenske styringsdokumenter gir muligheter for å organisere undervisningen ut ifra ulike forutsetninger (Jahnke, 2015).

Andre nivået av tilrettelegging Sverige er *extra anpassningar*, og går ut på at lærerne innenfor den ordinære undervisningen skal gi ekstra støtte til elever som strever. (SFS, 2010:800, kap 3. 5 §). Tredje nivå er særskilt stöd, som handler om tilrettelegging som normalt ikke kan gis innenfor den ordinære undervisningen, og gjelder elever hvor *ekstra anpassningar* ikke er tilstrekkelig (SFS, 2010:800, kap 3. 7 §).

Når det gjelder foreldresamarbeid sier den svenske læreplanen at skolen og foreldre sammen har ansvar for elevens skolegang, og skal sammen skape best mulig forutsetninger for elevens utvikling og læring (Skolverket, 2022, s. 16). Videre står det også at skolen skal fortløpende informere om elevens skolesituasjon, trivsel og kunnskapsutvikling.

3 Prosjektets teoretiske rammeverk

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for undersøkelsens teoretiske rammeverk som er sentralt for problemstillingen. I dette kapittelet blir det også vist til noe tidligere forskning på området. I kapittelet blir elevgruppen utdypet, det blir en kort redegjørelse for identifisering elevene, samt differensiert undervisning og noen måter å gjøre det på. I denne undersøkelsen som tar for seg foreldrenes perspektiv, er det hensiktsmessig og også ha et delkapittel om foreldres rolle og samarbeid med skolen.

3.1 Elever med stort læringspotensial

Smedsrud og Skogen (2016, s. 16) beskriver disse elevene som nysgjerrige, med ønske om å lære, forstå og oppdage, har god hukommelse, evne til å se sammenhenger, og kan ha et avansert språk. Dette er elever som har forutsetninger til for å lære kompleks kunnskap raskt, og tenke og resonere abstrakt (Knutsen & Emstad, 2021, s. 11). Elever med stort læringspotensial er konseptuelle tenkere, de drives av et behov for å forstå verden, finne ut av «hvorfør og hvordan» om ulike temaer og det de blir fortalt og erfarer (Idsøe, 2014, s. 16-17). Renati et al. (2023, s. 10) skriver i deres studie om foreldre som beskriver barna som emosjonelt sensitiv, de tar innover seg verden, og kan få veldig kraftige reaksjoner. Idsøe (2014, s. 140) påpeker viktigheten av at lærer har forståelse for dette, og kan gi elevene emosjonell støtte når frustrasjon oppstår.

Det er derimot ikke en selvfølge at elever med stort læringspotensial har gode resultater i skolen. En årsak kan være at læreren ikke godtar andre læringsstrategier enn det som forventes, så læreren underkjenner besvarelser (Olsen, 2017, s. 16). En av årsakene til dette kan være at miljøet kan være med på å svekke eller undertrykke sannsynligheten for at disse evnene kommer til syne, som et resultat av at man ikke er klar over eller stimulerer de iboende egenskapene eleven har (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 19). Selv om disse elevene har et stort potensial, kan de bli underytere. Elevene kan bli misforstått av lærere og medelever, møtt på en lite adekvat måte, og lærere kan antyde at eleven ikke er spesielt flink og dermed få negative tanker om egne evner (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 28). En annen viktig årsak til skoleprestasjoner er motivasjon for skolearbeidet. Denne elevgruppen kan ofte kjede seg og se på oppgavene som meningsløse. Konsekvensene av dette kan være at de begynner å oppføre seg dårlig, skape bråk, eller annen forstyrrende atferd som hindrer et godt klassemiljø (Furnes & Jokstad, 2023, s. 12; Lenvik et al., 2021, s. 231; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 53). Da dette er oppførsel lærere i utgangspunktet ikke forbinder med elever med stort læringspotensial kan dette være starten på en ond sirkel hvor læreren har fokus på atferd og ikke læringsutbytte. Eleven kan bli enda mer misforstått og risikerer å utvikle oppmerksomhetsvansker, emosjonelle og sosiale vansker, og i verste fall droppe ut av skolen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 53). Denne atferden hos elevene kan også føre til feildiagnostisering (NOU 2016: 14, s. 59; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 31; Webb et al., 2005, s. 8).

Det kan se ut som om mange av disse nevnte årsakene til at elevene ikke når sitt potensial kommer av mangel på kunnskap hos lærerne. Blant annet Jøsendalutvalget bekrefter dette og mener lærere har for lite kompetanse om denne elevgruppen, og ønsker å øke lærernes kunnskap og forståelse om elever med stort læringspotensial (Furnes & Jokstad, 2023, s. 11; Knutsen & Emstad, 2021, s. 40; NOU 2016: 14, s. 27). En nylig norsk studie viser i sine resultater at 80% av lærerne opplyser at de ikke har hatt, eller er usikre om de har hatt om temaet på lærerutdanninga (Furnes & Jokstad, 2023, s. 9). Studien viser også at lærer ønsker mer fokus på disse elevene, men at de trenger mer tid og kunnskap, samt at skoleledelsens prioriteringer spiller en stor rolle for tilretteleggingen for elever med stort læringspotensial (Furnes & Jokstad, 2023, s. 13).

En viktig forutsetning for å kunne gi en god tilrettelegging for elever med stort læringspotensial er lærernes kunnskap om identifisering av disse elevene. En tidlig identifisering er avgjørende for hver enkelt elev, da de står i fare for å bli understimulert, og dermed kan utvikle ulike vansker hvis ikke potensialet blir oppdaget (Olsen, 2017, s. 16).

3.1.1 Identifisering av elever med stort læringspotensial

Både i Norge og Sverige har det ikke vært noen faste rutiner for identifisering av elever med stort læringspotensial. Identifiseringen er ofte tilfeldig, og kommer gjerne av at man opplever eleven som «annerledes» (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 117) eller på grunn av utfordringer eleven har (NOU 2016: 14, s. 59; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 31). Det har ikke vært kultur for nominering og konkurranse i akademiske fag, og dermed liten aksept for kartlegging av evner eller potensial (Olsen, 2017, s. 17).

Formålet med identifiseringen er ikke å vise at noen er mer intelligente enn andre, eller at noen har høyere verdi, men å finne ut hvilke læringsbehov de har, inkludert styrker og svakheter for at de best mulig skal kunne utvikle sitt potensial (Idsøe, 2014, s. 22; Knutsen & Emstad, 2021, s. 54; Olsen, 2019, s. 20). En identifiseringsprosess skal gi grunnlag for videre oppfølging og tilrettelegging for eleven, identifisere kun for å identifisere er meningsløst (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 112).

Evnetester blir ofte brukt i identifiseringsprosessen, og en høy score kan gi indikasjon på potensialet til eleven (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 114). En av utfordringene med evnetester er at en er helt avhengig i at elevene klarer å vise evnene sine gjennom slike tester. En

identifiseringsprosess er kompleks, og flere metoder burde brukes (NOU 2016: 14, s. 59). Evnetester bør suppleres med f. eks mappevurderinger, sjekklister, informasjon fra lærere, foreldre, medelever, observasjoner eller samtale med eleven selv (Idsøe, 2014, s. 22). Kartleggingen bør ses fra ulike kontekster da elever som blir understimulert i skolen kan oppføre seg helt annerledes på skolen enn hjemme (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 116). En annen ting lærere må være klar over er at det ikke nødvendig er en sammenheng mellom IQ og skoleprestasjoner. Ofte kan lærere tru at en elev har stort læringspotensial når eleven gjør det bra på skolen, men dette kan være en elev som blir omtalt som skoleflink, hvor eleven har knekt skolekoden og jobber hardt uten å nødvendigvis ha stort læringspotensial (Idsøe, 2014, s. 16; Olsen, 2017, s. 14). Hvis det kun er måloppnåelse som blir brukt som grunnlag for hvem som blir definert i gruppen med stort læringspotensial, vil det være vanskelig å plukke opp de som av ulike årsaker underpresterer og skjuler sitt potensial (Knutsen & Emstad, 2021, s. 46). Skoleprestasjoner har også vært en slags pekepinn for om lærere har satt inn tiltak for potensialet, og ved underytelse eller at eleven skjuler potensialet har skolen vært skeptisk til å gi utfordringer til eleven, noe som har vært frustrerende for foreldre (Smedsrud, 2018, s. 6).

En årsak til at potensialet ikke blir oppdaget er at det kan være skjult av en lærevanske. Disse elevene kalles dobbelt eksepsjonelle elever (Lie, 2014, s. 45). Dette er elever som både har stort læringspotensial og har fått diagnostisert en tilstand som medfører en lærevanske som for eksempel spesifikke lærevansker, dysleksi, auditive lærevansker, visuelle lærevansker, AD/HD, sanseforstyrrelser (Lie, 2014, s. 44). Elever med autismspekterforstyrrelser (omtalt som Asperger syndrom i referert bok) kan også komme under denne elevgruppen (Lie, 2014, s. 44). Denne elevgruppen er spesielt vanskelig å identifisere da de skjuler sin lærevanske med deres store potensial, og deres store potensial kommer ikke til syne på grunn av deres lærevanske. Elever kan også bli feildiagnostisert ved oppførsel som ligner de med for eksempel ADHD, autismspekterforstyrrelser eller opposisjonell atferdsforstyrrelser (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 31; Webb et al., 2005, s. 8). Disse elevene viser på mange måter lik oppførsel som elever med ADHD (Webb et al., 2005, s. 35). Elever med stort læringspotensial kan ha intens nysgjerrighet på interesseområder, og ivrig svarer i klasserommet uten at det er elevens tur til å snakke, sitte og trommer med blyanten mens han eller hun lærer, eller kjeder seg og bråker fordi eleven kan det som blir snakket om (Webb et al., 2005, s. 15). Når det kommer til autismspekterforstyrrelser mener (Webb et al., 2005, s. 93) man ofte setter denne merkelappen på elever som ikke alltid er like komfortabel i sosiale situasjoner, eller like gode med sosiale koder. Webb et al. (2005, s. 102) skriver videre at

elever med stort læringspotensial har noen likhetstrekk, som deres tenkemåte og det å være ukomfortabel i sosiale settinger. Dette påpeker viktigheten av kunnskap om elever med stort læringspotensial.

3.2 Differensiert undervisning

I tilrettelegging for elever med stort læringspotensial, er begrepet differensiering ofte brukt. Differensiering henger sammen med begrepet tilpasset opplæring og går ut på at alle elever skal få undervisning som bygger på deres behov og forutsetninger (Idsøe, 2014, s. 32; Skolverket, 2020, s. 1), men forskning viser derimot at elever med gode resultater får mindre utfordringer i skolen enn andre jevngamle (Lenvik et al., 2021, s. 232). Olsen (2017, s. 45) beskriver differensiering som et nøkkelbegrep for tilpasset opplæring, og handler om forskjellighet og variasjon. Differensiering er når læreren aktivt tilpasser innhold, læringsprosess og produkt for å møte elevenes læringspotensial, interesser og læringsstil (Knutsen & Emstad, 2021, s. 61), og med stor variasjon i elevgruppen innenfor et klasserom kan dette være utfordrende for lærere. Ikke bare er det utfordrende å differensiere for alle elevene ut ifra deres faglige ståsted, men lærere viser også usikkerhet på handlingsrom og legitimitet knyttet til differensiering, i tillegg til at det finnes lærere som er negative til endringer i læreplaner, undervisningsopplegg og vurderingspraksis (Knutsen & Emstad, 2021, s. 64). Dette er veldig uheldig for elever med stort læringspotensial, da omfanget av bruken av differensiering for disse elevene blir påvirket negativt. Lenvik et al. (2021, s. 234) konkluderer i sin studie, med et elevperspektiv, at elevene ikke føler at de får god nok tilrettelegging i skolen. Funnene i denne studien påpeker også at det norske skolesystemet ikke er klare for å imøtekomme behovene for disse elevene, og tilretteleggingen er avhengig av hver enkelt lærer.

For å kunne gi differensiert undervisning til alle elever, inkludert elever med stort læringspotensial, trenger lærere kunnskap og strategier for å kunne motivere elever med ulikt faglig ståsted (Knutsen & Emstad, 2021, s. 61). For å klare dette er det viktig at lærerne ser og kjenner elevene sine. Olsen (2017, s. 34-37) nevner fire basiskunnskaper læreren trenger for å kunne tilpasse undervisningen ut ifra hver enkelt elevs forutsetninger: lærerne må vite hva eleven allerede kan, hvilken læringskapasitet eleven har, hvordan eleven lærer best på og hvordan man skal legge til rette for et inkluderende læringsmiljø. Smedsrud og Skogen (2016, s. 60-61) mener elever med stort læringspotensial ikke blir inkludert i henhold til inkluderingsprinsippet, og indirekte ekskluderer elevene fra opplæringen da undervisningen

ikke blir tilpasset på en adekvat måte. Elevundersøkelser viser også at elever med stort læringspotensial ikke opplever sitt læringsmiljø som optimalt (Olsen, 2017, s. 47). Når læreren kjenner elevene sine vil de ha grunnlag for å gi differensiert undervisning. Differensiert undervisning blir som regel delt inn i to hovedformer: organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering. Knutsen og Emstad (2021, s. 62-63) påpeker at en kombinasjon av disse kan ha betydning for å skape en skole for alle. Videre kommer en redegjørelse av de to differensieringsformene.

3.2.1 Organisatorisk differensiering

Organisatorisk differensiering er når den ordinære rammen brytes opp (Olsen, 2017, s. 60), og kan være organisering av timeplaner, romløsninger og grupper for å tilrettelegge ut ifra elevens forutsetninger. Børte et al. (2016, s. 17) trekker fram forsering, eller akselerasjon, som den vanligste typen tiltak for å imøtekomme behovene til elever med stort læringspotensial. Eleven kan akselerere ved å hoppe over et klasstrinn, ved for eksempel å begynne ett år tidligere på skolen, begynne rett på andre trinn, eller begynne ett år tidligere på ungdomsskolen. Eleven kan komprimere læreplaner og gå raskere gjennom lærestoffet, eller eleven kan også akselerere i enkeltfag (Olsen, 2017, s. 63). Dette kan eleven gjøre ved å enten jobbe med læreverk fra høyere klasstrinn i elevens ordinære klasserom, eller eleven kan fysisk følge undervisningen i det faget til et høyere trinn. Forskning viser at akselerasjon i enkeltfag kan være vanskelig å få til, da det krever samarbeid fra flere (Lenvik et al., 2021, s. 233). Smedsrud (2018, s. 6) skriver at akselerering i enkeltfag kan gi mulighet for eleven å gå raskere gjennom lærestoffet, men med manglende oppfølgingstiltak ender det opp med at elever som har gjort seg «ferdig» med faget ikke får mer å gjøre, og dermed ingen progresjon i læringen.

Knutsen og Emstad (2021, s. 64) viser til forskning gjort av Assouline et al. (2014) og Colangelo et al. (2013) der akselerasjon har positiv effekt for elever med stort læringspotensial. Også Idsøe (2014, s. 41) viser til studier der effekten av akselerasjon har vært positive, og er den differensieringen for elever med stort læringspotensial som har mest forskningsbasert støtte. Studiene viser at elever som har akselerert har betydelig høyere prestasjoner enn elever på samme alder og evnenivå som ikke har akselerert. I en australsk studie som undersøker tidlig skolestart fra et foreldreperspektiv viser til positive opplevelser for eleven. Studien, som er en del av et større prosjekt, tok for seg barn som startet tidlig i første klasse, og barn som hoppet rette fra barnehage til andre klasse (Wellisch, 2021, s. 13).

Foreldene til de elevene som fikk akselerer opplevde eleven som generelt mer fornøyd, i tillegg til at de følte at de ofte passet bedre inn med eldre elever enn med jevnaldrende (Wellisch, 2021, s. 15).

I forbindelse med akselerering av klassetrinn er det uttrykt bekymringer som blant annet har gått ut på hvordan det påvirker elevens sosiale utvikling, eller om det skaper kunnskapshull. Til nå finnes det for lite forskning på dette for å kunne trekke entydige konklusjoner, men så langt er det ikke forskningsmessig støtte til disse bekymringene (Børte et al., 2016, s. 17). Jøsendalutvalget (NOU 2016: 14, s. 73) skriver om forskning knyttet til akselerering av klassetrinn, der elever har lyktes godt med skolearbeidet, og muligheten til forsering har vært en motiverende faktor. Olsen (2017, s. 62) påpeker at den sosiale effekten av akselerering av klassetrinn er avhengig av omgivelsene rundt og hvilke sosiale tilrettelegginger som blir gjort. Også studien i til (Wellisch, 2021, s. 14) kommer det fram at de elevene som fikk akselerere ble mer emosjonelt og sosialt balansert når deres intellektuelle behov ble møtt.

3.2.2 Pedagogisk differensiering

Pedagogisk differensiering er alle de didaktiske valgene læreren gjør med hensyn til tilrettelegging av innhold, prosess og produkt, som er begrunnet i elevens læringspotensial, interesser og læringsstil (Knutsen & Emstad, 2021, s. 62; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 71). Pedagogisk differensiering skal gi støtte til både elevens faglige utvikling og deres motivasjon, som er særlig viktig for elever med stort læringspotensial (Olsen, 2017, s. 46).

Ulike former for berikelse er pedagogisk differensiering, hvor man utdyper og utvider lærestoffet som tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og behov (Olsen, 2017, s. 50; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 73). Selv om berikelse ofte blir brukt i undervisning for elever med stort læringspotensial, påpeker Smedsrud og Skogen (2016, s. 72) at berikelse bør ses på som en tilnæringsmåte mot for eksempel tilpasset opplæring for alle elever. Ved berikelse kan eleven gå i dybden i lærestoffet ved å jobbe temabasert eller tverrfaglig. For elever med stort læringspotensial er det viktig at de ikke får fler av samme oppgaver, da de kan se på repetisjon som straff og mister motivasjon (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 74).

Lærere bør gi elever med stort læringspotensial mulighet til å gå i dybden og videreutvikle sine ferdighets- og kunnskapsområder utover det de andre elevene har forutsetninger for å mestre (Knutsen & Emstad, 2021, s. 69). Elevene bør få mulighet til å fordype seg, og utvikle

ekspertise, innenfor deres interesseområde og deres store potensial, da dette vil styrke mestringsopplevelse, trivsel og motivasjon. Eleven bør få lov til å styrke sine sterke sider, som er basert på en forståelse av at det er bedre å forsterke det som fungerer, enn bare å prøve å utbedre vansker (Knutson & Emstad, 2021, s. 69).

3.3 Foreldres rolle og samarbeid med skolen

Foreldres holdninger til skolen kan fremme eller hemme elevens skolemotivasjon, og forskning tyder på at det er en sterk sammenheng mellom foreldres involvering og elevens skolerestater og holdninger til skolen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 14; Idsøe, 2014, s. 152). Et godt samarbeid mellom foreldre og skolen er altså viktig. Samarbeid blir definert som samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen (Glavin & Erdal, 2018, s. 25). Meyer (2014, s. 51) skriver at å kunne samarbeide uttales gjerne som en verdifull evne for å fremme kvaliteten på ønskede resultater i ulike organisasjoner og sammenhenger. For at man skal få til et godt samarbeid er det viktig at de som skal delta i samarbeidet ønsker dette og ser behovet (Glavin & Erdal, 2018, s. 26). Forskning viser at når foreldre opplever at lærerne er interessert i å samarbeide med dem, for eksempel gjennom spesifikke invitasjoner til samarbeid, vil de selv delta mer aktivt i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 12). Studier trekker spesielt fram at foreldres involvering i de første skoleårene har positive effekter både faglig og sosialt mange år senere (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Dette framhever viktigheten av å få til et godt samarbeid allerede ved skolestart.

Foreldre spiller blant annet en viktig rolle når det kommer til elevens utvikling av egen identitet, gi utfordringer til eleven, demonstrere forkjærlighet for jobb og læring, motivere for å prestere, og hjelp til å bygge sosiale nettverk (Idsøe, 2014, s. 153). Dette er ting foreldre kan gjøre hjemme, og er viktig i det helhetlige bildet rundt eleven. Foreldre og lærer bør alltid samarbeide og dele sitt bilde av barnet hjemme og på skolen for å kunne gi bedre tilpasning av læringsmiljøet som tjener potensialet og behovene til eleven som fremmer elevens prestasjoner (Idsøe, 2014, s. 155). Silverman (2016, s. 249-250) refererer til ulike studier gjort av Moon (2003), Alsop (1997) og Morawska og Sanders (2009) som viser at foreldre blant annet ikke opplever at skolen gir deres elev tilstrekkelig utfordringer i skolen. Et godt samarbeid med foreldre kan bidra til å utvide lærerens innsikt. Foreldre kan være til god hjelp i arbeidet for å finne ut av elevens behov, hva som motiverer de, faglige styrker og utfordringer og hvilke interesser de har som kan bli brukt i læringsarbeidet (Olsen, 2017, s.

36). Foreldre burde også være med å utforme elevens mål (Skogen & Idsøe, 2011), men foreldre savner kommunikasjon og deltagelse i planleggingen (Renati et al., 2023, s. 12). I tillegg til dette burde foreldre brukes som viktige medspillere for å forebygge sosiale og emosjonelle vansker hos eleven (Idsøe, 2014, s. 157; Renati et al., 2023, s. 4; Silverman, 2016, s. 244). Studier har funnet klare sammenhenger mellom skole-hjem samarbeid og elevens sosiale utvikling og atferd, hvor et godt samarbeid er assosiert med gode sosiale ferdigheter og redusert risiko for at eleven viser atferdsvansker (Drugli & Nordahl, 2016, s. 9).

Selv om litteraturen beskriver samarbeidet med foreldre som viktig, blir ofte foreldre som kjemper en kamp for deres barn sett på som vanskelige. Silverman (2016, s. 245) viser til en australsk studie av Alsop (1997) som fant at hele 85% av foreldre til elever med stort læringspotensial som deltok sa at de blir behandlet som «vanskelig» av skolen. Foreldre blir anklaget for elitisme, og at de tvinger barna til utfordringer de ikke kan mestre. Silverman skriver videre at foreldre ikke tvinger de til noe som helst, og at det tvert imot er barna som kjører på og søker etter ny kunnskap. Også funnene i studien til Nordström (2023, s. 59) viser at foreldre i Sverige føler seg frustrert og isolert på grunn av misoppfatningen av deres barns behov, og at det i er liten toleranse for individer med høyt kunnskapsnivå. Andre studier viser også at foreldre beskriver det som «isolerende» og «ensomt», og at de ofte ikke kan snakke om barnet sitt til andre enn foreldre i samme situasjon, siden ingen andre forstår (Renati et al., 2023, s. 4; Wellisch, 2021, s. 16). Foreldrene sier også at sjalusi gjør det vanskelig å snakke om.

Foreldre er viktig i en identifiseringsprosess, da de kan komme med informasjon som ikke er så tydelig i en skolesetting (Idsøe, 2014, s. 154). Et godt samarbeid er avhengig av at deltagerne ønsker dette, og ser behovet. Dette kan føre til utfordringer, da holdninger fra lærere til denne elevgruppen om de at klarer seg selv kan stå i veien for et godt samarbeid. Mange foreldre møter motstand i skolen. Smedsrud og Skogen (2016, s. 52) skriver om foreldre som spurte om mer støtte til barna sine, ble møtt med manglende forståelse fra skolen, og det ble sett på som uheldig å gi ekstra oppmerksomhet til elever med stort læringspotensial. Ekstra vanskelig er det for foreldre å be om støtte til elever hvor lærere ser en form for problematferd i skolen, og da ikke ser det store potensialet til eleven (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 29). Skogen og Idsøe (2011, s. 142) skriver om viktigheten av et godt foreldresamarbeid, og påvirkningen foreldrenes engasjement har for elevens læringslyst og

resultater, samtidig som at den største innflytelsen for hvor mye foreldre engasjerer seg handler om hvordan de blir møtt av lærerne og skolen. Foreldre har gitt uttrykk for at barnet deres ikke blir sett på skolen, og det er først når PPT utreder barnet for en vanske at deres store potensial blir oppdaget (Olsen, 2017, s. 24). Foreldre til disse elevene opplever også stigmatisering fra andre foreldre, trolig av samme grunn om at man ikke skal gi de elevene som klarer seg ekstra oppmerksomhet.

4 Vitenskapsteori og metode

I dette kapittelet blir det redegjort for vitenskapsteori, og hvor studien posisjoneres innenfor det. Kapittelet gir en beskrivelse av de metodiske valgene som er gjort, deriblant valget av kvalitativ metode. Det blir gjort rede for prosjektets fenomenologiske tilnærming, og en beskrivelse av datainnsamlingsmetode og analyseprosessen. Kapittelet avsluttes med drøfting rundt forskningskvalitet og etiske betraktninger.

4.1 Vitenskapsteori

Vitenskap kan overfladisk defineres som systematiske studier av fysiske eller sosial fenomener, og handler ofte om at vitenskapelig kunnskap skapes i samspill mellom teori og observasjoner av virkeligheten (Ringdal, 2013, s. 37). Vitenskapsteorien består av både ontologi, som er ulike syn på virkeligheten, og epistemologi, som er ulike kunnskapssyn (Ringdal, 2013, s. 37).

Vitenskapen som omhandler mennesker, som denne masteren, kalles samfunnsvitenskap. Samfunnsforskningens studiefelt er mennesker, og dreier seg om et mangfold av meninger og oppfatninger som stadig er under endring (Johannessen et al., 2021, s. 22).

Samfunnsvitenskap har til hensikt å bidra med kunnskap om hvordan den sosiale virkeligheten ser ut, og for å gjøre det må vi følge en bestemt vei mot målet ved å velge en hensiktsmessig metode (Johannessen et al., 2021, s. 21).

Ut ifra forskningsproblemet og spørsmålene som stilles, må forskeren velge mellom to strategier, kvantitativ eller kvalitativ (Creswell & Guetterman, 2021, s. 35). Valget mellom disse to strategiene handler ikke bare om et valg for å nå et mål, men det kan også ses på som et valg av vitenskapsfilosofisk standpunkt (Ringdal, 2013, s. 103). Kvantitativ metode gir beskrivelser av virkeligheten gjennom tall og tabeller, mens kvalitativ metode har tekstlige beskrivelser (Ringdal, 2013, s. 24). En av hovedforskjellene mellom disse strategiene er

kunnskapssyn, altså epistemologien. Epistemologi er filosofien om kunnskap og hvordan den oppnås (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 69). Kvantitativ strategi bygger på at sosiale fenomener viser en så stor stabilitet at måling og kvantitativ beskrivelse er meningsfylt (Ringdal, 2013, s. 104). Kvalitativ strategi bygger på at den sosiale verden konstrueres gjennom individers handlinger (Ringdal, 2013, s. 104), og vektlegger forståelse framfor forklaringer ut ifra informantenes opplevelser (Tjora, 2021, s. 27). Postholm (2005, s. 33) bruker begrepet verdenssyn, og beskriver det som antagelser eller et syn på verden som styrer eller rettleder en forskning. Det handler om ideer om hvordan ting henger sammen, og tanker om hvordan man kan oppdage kunnskap, eller skape kunnskap (Postholm, 2005, s. 33). Mye av kvalitativ forskning utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme, dette gjelder også denne undersøkelsen. I et konstruktivistisk paradigme blir kunnskap oppfattet som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling (Postholm, 2005, s. 21). I denne studien preges dette synet på kunnskap ut ifra om man ser på kvalitativ forskning som gyldig eller ikke. Her støtter jeg meg til Kvale og Brinkmann (2015, s. 334) som argumenterer for at kvalitativ forskning kan gi gyldige beskrivelser av den menneskelige verden.

Som tidligere nevnt handler ontologi om ulike syn på virkeligheten og hvordan den er. Begrepet ontologi kan defineres som læren om «det værende», det vil si om tingenes eksistens og egenskaper (Postholm, 2005, s. 34). I kvalitativ forskning vil svaret på hva som er virkelig være avhengig av om denne virkeligheten er konstruert av personer som befinner seg i den aktuelle situasjonen. Dette er i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen, som er en av tilnærming innenfor denne ontologien, som går ut på forstå sosiale fenomener ut ifra deltakernes egne opplevelser av verden, ut ifra en forståelse av at den virkelige virkelighet er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

4.2 Fenomenologisk tilnærming

Med utgangspunkt i studiens problemstilling som går på foreldres opplevelser ble det naturlig å ha en fenomenologisk tilnærming i dette prosjektet. Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900, og har røtter i hans filosofiske perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44; Postholm, 2005, s. 42). Husserls filosofi gikk ut på at forskere skulle prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom studier av erfaringer ved hjelp av et reflekterende selv. Han så verdien i å la selvet oppdage erfaringenes mening og essens, og mente at på den måten skapes kunnskap i tenkingen (Postholm, 2005, s. 42). Postholm

(2005, s. 42) skriver videre at Husserl mente at subjektiv og objektiv kunnskap henger sammen. Altså at våre opplevelser er en blanding av det som objektivt er til stede og det som eksisterer i forestillingene, bestemt av subjektets oppfatninger eller meninger.

Fenomenologiens gjenstand var til å begynne med bevissthet og opplevelse, og ble senere utviklet til å omfatta menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44).

Fenomenologisk tilnærming er utbredt i kvalitativ forskning, da fenomenologien peker på en interesse for å forstå fenomener gjennom informantenes egne perspektiver, og beskrivelser av verden slik de oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologiske studier handler om å utforske og beskrive menneskers opplevelser, erfaringer og forståelse av et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 166; Postholm, 2005, s. 41; Tjora, 2021, s. 30). Sett sammen med denne studien, vil en fenomenologisk tilnærming søke etter en forståelse av foreldres opplevelser og erfaringer med skolens tilrettelegging for deres elev med stort læringspotensial

4.3 Forskningsdesign

Videre presenteres designet på studien. Alle disse valgene som er tatt om hvordan denne undersøkelsen skulle gjennomføres fra start til mål, utgjør studiens forskningsdesign.

Johannessen et al. (2021, s. 55) omtaler forskningsdesign som «alt» som knytter seg til en undersøkelse. Videre redegjøres studiens datainnsamlingsmetode og valg knyttet til forberedelsene, gjennomføring og til slutt transkriberingen.

4.3.1 Semistrukturert livsverdenintervju

For å samle inn data som gjør det mulig å svare på problemstillingen har denne studien det Creswell og Guetterman (2021, s. 252) omtaler som en-til-en intervju, hvor man intervjuer en deltager om gangen. Intervju er den dominerende formen for datainnsamling i kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2021, s. 105). Sett i sammenheng med fenomenologien blir et semistrukturert livsverdenintervju beskrevet som en form for intervju der temaer skal forstås gjennom intervjupersonens egne perspektiver og beskrivelser av deres livsverden (Johannessen et al., 2021, s. 166; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har en viss struktur og hensikt, og det konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Kvale og Brinkmann (2015, s. 71-72) beskriver to epistemologiske oppfatninger av intervjuprosessen som henholdsvis *kunnskapsinnsamling*, og *kunnskapskonstruksjon*. Det handler om

intervjukunnskap blir gitt eller konstruert. I denne undersøkelsen støtter jeg meg til Kvale og Brinkmann (2015, s. 76-77) som skriver at intervju er en kunnskapsproduksjonprosess og kunnskapen blir produsert sammen av deltakerne. Kunnskap er ikke bare noe som blir funnet, men aktivt skapt gjennom spørsmål og svar. Kunnskapsproduksjonen fortsetter gjennom transkripsjonen, analysen og rapporteringen.

Et semistrukturert livsverdenintervju søker å få beskrivelser av informantens livsverden, deres erfaringer og opplevelser om det ønskede fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Et slikt intervju er preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølge og formulering av spørsmål, samt det gir mulighet for å følge opp det informanten sier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Livsverdensintervjuets åpne fenomenologiske holdning til å lære av informanten passet undersøkelsen fint siden jeg har lite erfaring med elever med stort læringspotensial fra før.

4.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

En intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål, som skal være med på å strukturere intervjuforløpet for å best mulig belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 111; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Før jeg begynte med intervjuguiden (vedlegg 2) var jeg hos en venninne for litt «brainstorming». Hun er psykolog og har jobbet litt med elever med stort læringspotensial, og har blant annet gjort utredninger og veiledning ved tilrettelegging i skolen. Vi laget et tankekart rundt problemstillingen, og skreiv alt vi kom på kunne være relevant. Etterpå ble de temaene som kunne være interessant plukket ut, og så ble det utformet noen spørsmål innenfor disse. Da det var gjort ble intervjuguiden sendt til veilederen, som hjalp med å omformulere spørsmålene så de ble åpne nok til at foreldrene kunne prate ganske fritt, samtidig konkrete nok til å få relevant informasjon. Creswell og Guetterman (2021, s. 252) påpeker viktigheten av åpne spørsmål, både for at deltakeren best mulig skal kunne fortelle om sine opplevelser, men også for at spørsmålene ikke skal bære preg av forskerens meninger eller eventuelle funn fra tidligere intervju. Disse åpne spørsmålene, og en intervjuguide med relativt få spørsmål, er i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen.

4.3.3 Utvalg av informanter

Begrepet informant refererer til kvalitativ forskning, og er en person som deler førstehåndskunnskap med en forsker (Johannessen et al., 2021, s. 57). I kvalitativ forskning,

hvor man bruker få informanter, er det spesielt viktig at forskeren finner informanter som har mye og relevant informasjon om fenomenet som undersøkes (Johannessen et al., 2021, s. 57). Dette er i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen, hvor forskningsdeltagernes erfaringer med temaet som undersøkes er en selvfølge (Johannessen et al., 2021, s. 169; Postholm, 2005, s. 43). Johannessen et al. (2021, s. 166) omtaler dette som «levd erfaring».

For å finne informanter til denne undersøkelse ble det gjort en strategisk utvelgelse, som vil si at man velger informanter fra den målgruppen som har informasjon til problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 58). Dette er det Creswell og Guetterman (2021, s. 240) omtaler som «purposeful sampling», hvor man med vilje velger informanter som best kan hjelpe oss å lære og forstå et fenomen. Undersøkelsens problemstilling legger tydelige føringer om hvilke informanter som trengs, altså foreldre til elever med stort læringspotensial. For å sikre at informantene hadde den informasjonen denne undersøkelsen var ute etter ble det lagt til enda ett kriterium til grunn for utvelgelsen. Dette kaller Johannessen et al. (2021, s. 64) for kriteriebasert utvelgelse, hvor informantene velges ut ifra spesielle kriterier. Tilleggs-kriteriet var at den eleven som foreldre skulle snakke om gikk på ungdomsskolen i dag. Grunnen til dette var at eleven da har gått flere år på skolen, og foreldre har fått mange opplevelser og erfaringer som kunne være interessant å høre om. Det ble begrenset til å ikke være eldre elever, da undersøkelsen skulle være mest mulig relevant for dagens skolesituasjon.

I fenomenologiske studier er det vanlig med få informanter, og alt mellom tre til tjuefem blir sett på som akseptabelt (Johannessen et al., 2021, s. 168; Postholm, 2005, s. 43). Jeg hadde på forhånd bestemt meg for å gjøre 6 intervju, 3 i Norge, og 3 i Sverige. En gylden regel for hvor mange intervjuer man burde ha, er til det som blir kalt for metningspunkt, altså til man ikke lenger får noe ny informasjon (Johannessen et al., 2021, s. 74; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Tjora, 2021, s. 158). Johannessen et al. (2021, s. 74) skriver videre at det ikke alltid er mulig å fortsette til man når et metningspunkt, på grunn av for eksempel tidsbruk. I dette tilfelle, hvor det nesten kom 6 ulike historier, kjente jeg ikke på metning, samtidig ga intervjuene tilstrekkelig data for å besvare på problemstillingen.

Da det var klart til å rekruttere informanter, tok jeg kontakt med veilederen min, som på forhånd hadde sakt at hun kunne hjelpe med å finne de svenske informantene. Hun la ut en forespørsel på en facebookgruppe for foreldre til elever med stort læringspotensial. På kort tid fikk hun 3 som ville delta. Hun videresendte e-posten med henvendelsene til meg, og jeg

overtok kontakten med disse informantene. For å finne de norske informantene fant jeg også en lukket facebookgruppe. Jeg skrev en melding til lederen, og kom i kontakt med en som ville hjelpe å finne informanter. Jeg skreiv en tekst med informasjon og formålet (vedlegg 4) med prosjektet, og hun la det ut på facebookgruppen. To timer etter hadde de informantene studien trengte meldt sin interesse. En kort presentasjon av informantene fremstilles i tabellen nedenfor:

Tabell 1 Studiens informanter

Informant A	Sverige	Mor til gutt 15 år
Informant B	Sverige	Mor til gutt 15 år
Informant C	Sverige	Mor og far til gutt 12 år
Informant D	Norge	Mor til gutt 14 år
Informant E	Norge	Mot til gutt 15 år
Informant F	Norge	Mor til gutt 15 år

4.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført digitalt gjennom Teams, da fysiske intervju var uaktuelt på grunn informanter i Sverige og rundt om i Norge. Johannessen et al. (2021, s. 122) beskriver digitale intervjuer som tilnærmet like bra som ansikt-til-ansikt-intervjuer, med både fordeler og ulemper. De trekker fram at det for noen kan være utfordrende å bygge tillitt på digitale intervju, samtidig kan det være avgjørende for enkelte å få lov til å sitte i trygge omgivelser i eget hjem. Alle informanter fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema, samt intervjuguide i forkant av intervjuene for å bli bedre kjent med prosjektet. Intervjuene ble gjennomført i begynnelsen av februar-24, i en periode på to uker. Det ble avtalt 3 intervju i uka, de svenske først, så de norske. Det ble lagt opp til noe tid mellom intervjuene, for å rekke å skrive transkripsjonene mellom hvert intervju. Lengden på intervjuene varierte mellom 30-50 minutter.

Det første intervjuet møtte jeg på tekniske problemer med lyden, jeg hørte informanten, men hun hørte ikke meg. Vi prøvde å løse det, men fant ikke ut hva problemet var. Vi bestemte oss likevel for å gjennomføre intervjuet, da vi ikke visste når neste mulighet var. Hun hadde lest intervjuguiden og jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål i chaten. Jeg føler at intervjuet ga tilstrekkelig informasjon selv om det ikke gikk helt som planlagt. Alle intervjuene startet med

at jeg presentere meg og prosjektet, opplyste om at det ble gjort lydopptak og spurte om det var noe de lurte på før vi startet. Samtalen begynte med at de kunne fortelle litt om barnet, og etter det gikk samtalen veldig lett og foreldrene hadde mye å fortelle. Jeg opplevde foreldrenes ønske om å snakke fritt noe ulikt. De fleste foreldrene hadde mye på hjertet, mens andre trengte litt mer støtte og oppfølgingsspørsmål for å holde flyt i samtalen. Så her måtte jeg bare føle litt på stemningen for hvordan framgangen i intervjuet ble.

I intervjuene støttet jeg meg til det Johannessen et al. (2021, s. 105) sier om at intervju ofte er mer som en dialog enn rene spørsmål og svar. Postholm (2005, s. 43) skriver også at det i fenomenologiske studier er viktig å utforske et fenomen på en åpen og naiv måte. Med en slik åpen tilnærming i intervjuet, er det avgjørende å innta en nysgjerrig og tillitsvekkende holdning for å fram fylldige beskrivelser og historier (Johannessen et al., 2021, s. 169). I intervju kan det være viktig å tenke over hvordan man kan være en god samtalepartner om et felles tema, samtidig som man er bevisst på at det er informanten som sitter på informasjonen, og at det var de som skulle prate mest. Jeg så på det som viktig å være lydhør og vise interesse gjennom å for eksempel nikke, bruke ansiktsuttrykk som viser at det var noe artig, overraskende eller kjipt som ble fortalt. Konsekvensene av å ikke vise at man er interessert kan være at informanten blir taus, eller svare veldig kort (Johannessen et al., 2021, s. 116). En annen ting jeg ville være bevisst på var å gi informanten rom til å tenke, og ikke fylle stillheten med et nytt spørsmål. Dette kan ses i sammenheng med det Kvale og Brinkmann (2015, s. 170) omtaler som aktiv lytting. Intervjueren må lære å lytte tålmodig og i taushet til det som blir sakt og hvordan det sies. Dette gir mulighet til å finne oppfølgingsspørsmål som lager en naturlig framgang i intervjuet, i stede for å utelukkende fokusere på intervjuguiden. Dette er i overensstemmelse med den fenomenologiske tilnærmingen, hvor intervjueren bevarer en total åpenhet ovenfor fenomenet som blir snakket om (Johannessen et al., 2021, s. 169; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

4.3.5 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen, som i dette prosjektet innebærer å gjøre lydopptak om til tekst (Creswell & Guetterman, 2021, s. 275; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ved å transkribere intervjuene, strukturerer man datamaterialet klart til analyse, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Intervjuene ble tatt opp av applikasjonen Diktafon. Dette er en app man kan bruke for å ta opp intervju og laste det opp på nettsiden Nettskjema, som er utviklet

av Universitetet i Oslo. Dette er en nettside som vi har tilgang til gjennom UiT, og gir oss blant annet mulighet til trygg lagring av lydopptakene, og automatisk transkribering av intervjuene. Etter at lydopptaket var lastet opp til Nettskjema, tok det noen timer før transkriberingen var klar. Selv om transkriberingen ble gjort automatisk, var det en del arbeid med å få det riktig, spesielt de svenske intervjuene var veldig krevende å transkribere.

Ved første transkribering, som var et av de svenske, oppdaget jeg at dette var tidkrevende. Det var mye feil, og siden transkriberingen kom på svensk måtte de i tillegg oversettes. Det ble rettet opp i feil og oversatt samtidig, og småord som «eh», «hmm» o.l. ble ikke inkludert. De norske intervjuene kom ut mer riktig transkribert, men også her ble det brukt en del tid på å rette opp litt feil og ta bort småord. Så selv om intervjuene ble automatisk transkribert, var det en del arbeid knyttet til dette. En ting som var veldig forstyrrende for lydopptaket og derfor hvor korrekt transkriberingen ble, var små utsagn som «m-m», «åja» o.l. I de neste intervjuene prøvde jeg å være bevisst på dette for å ikke forstyrre lydopptaket, men det føltes veldig unaturlig, og det ble til at jeg fortsatte med bekreftende ord gjennom alle intervjuene. Spesielt i intervju 3, som var med et svensk foreldrepar ble dette en utfordring. Selv om de var flinke til å ikke snakke samtidig, bekreftet de hverandre, og lydopptaket ble forstyrret.

4.3.6 Fenomenologisk analyse

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer for å gjøre datamaterialet mer håndterlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Målet med analysen er å avdekke et budskap eller mening, som man ut ifra kan trekke en konklusjon på problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 152).

I etterkant av intervjuene kjente jeg meg godt igjen i det Johannessen et al. (2021, s. 153) skriver om at det er normalt å føle at alt virker viktig, og en god strategi for å finne ut hva man skulle ha med videre ble viktig. Ut ifra studiens formål føltes det hensiktsmessig å støtte meg til en fenomenologisk analyse. I fenomenologisk analyse er man opptatt av innholdet i datamaterialet, og ønsker å forstå en dypere mening i menneskers erfaringer (Johannessen et al., 2021, s. 170). Postholm (2005, s. 98) skriver også at man i fenomenologisk analyse prøver å kartlegge meningen, strukturen og essensen av det erfarte, opplevde fenomenet. Dette er i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen studien har hatt.

Fenomenologisk analyse handler altså om å analysere meningsinnholdet, og Malterud (2017, referert i Johannessen et al., 2021, s. 170) beskriver fire hovedfaser for denne analyseringen. Videre presenteres hvordan datamaterialet ble analysert ut ifra de fire fasene.

Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold er den første fasen. Jeg leste gjennom transkripsjonene for å bli kjent med innholdet og skrev ned relevante temaer ut ifra forskningsspørsmålene som gikk igjen i intervjuerne. Videre ble data som ikke var relevant fjernet, og informantenes uttalelser ble komprimert til kortere formuleringer hvor den umiddelbare meningen gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Eksempler på temaene som gikk igjen i intervjuene og ble skrevet ned i denne fasen var: faglig tilretteleggelse, konsekvenser for manglende tilrettelegging, kompetanse og samarbeid.

Meningsbærende elementer – fra temaer til koder handler om å finne meningsbærende elementer og skille ut det som er relevant for problemstillingen (Johannessen et al., 2021, s. 171). I denne fasen oppdaget jeg at noen av forskningsspørsmålene ikke helt ga meg den informasjonen studien ønsket, og måtte derfor omformulere. Etter at de meningsbærende elementene var funnet ut ifra temaene fra forskningsspørsmålene, begynte kodingen. Kodingen ble gjort ved å systematisk gjennomgå materialet for å finne elementer som gir kunnskap og informasjon om temaene som ble funnet i starten av analysen. Tekstelementer ble markert med kodeord som beskrev hva slag informasjon den ga. Eksempler på kodeordene som ble brukt er: akselerering og berikelse, psykiske vansker, utagerende atferd, deltatt i planlegging, lovverk, kommunikasjon med skolen, konflikter, prioriteringer, tiltak mot utfordringer, tid og ressurser, holdninger, diagnosefokus og inkludering.

Kondensering – fra kode til mening er den tredje fasen, hvor jeg trakk ut de delene av teksten som ble kodet i fase to. Kodene ble sortert i tabeller og det ble vurdert om noen kodeord kunne slås sammen eller ordnes under hverandre (Johannessen et al., 2021, s. 174). I denne fasen utviklet jeg også kategorier med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som var mer abstrakte enn de opprinnelige kodene. I denne fasen ble for eksempel kodeordene utagerende atferd, tiltak mot utfordringer og diagnosefokus gjort om til kategorien «symptomfokus» og kodeordene kommunikasjon med lærerne, konflikter, prioriteringer og holdninger til kategorien «utfordringer» i samarbeidet».

Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreper er den siste fasen, hvor jeg måtte vurdere om det inntrykket den sammenfattede beskrivelsen gir er i tråd med det inntrykket som kommer fram i det opprinnelige materialet før kodingen startet (Johannessen et al., 2021, s. 177). Det kan oppstå feil i analyseprosessen, for eksempel ved bruk av feil koder, som kan føre til at informantenes mening ikke kommer fram eller blir framstilt feil. For å prøve å unngå dette har jeg aktivt benyttet meg av transkripsjonene for å unngå at noe ble tolket feil eller miste viktig informasjon.

4.4 Forskningsetikk

Etikk står sentralt i dette forskningsprosjektet da jeg har vært i kontakt med mennesker for å søke etter svar på problemstillingen. Dette kapittelet gjøre rede for hvordan jeg har tatt hensyn til det etiske knyttet til prosjektet. Etikk handler om forholdet mellom mennesker, hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre, og spesielt i samfunnsforskning vil forskeren møte på etiske spørsmål og dilemmaer da det handler om mennesker (Johannessen et al., 2021, s. 45).

Forskningsetikk består av et sett grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskerfellesskapet (NESH, 2021, s. 5). Når man skal i gang med et forskningsprosjekt er det viktig å gjøre seg noen tanker rundt etiske problemstillinger allerede tidlig i planleggingsfasen, og i intervjuforskning, slik som denne, må man ta hensyn til mulige etiske problemstillinger gjennom hele prosjektet (Postholm, 2005, s. 142; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). For å ivareta forskningens etiske problemstillinger har jeg forholdt meg til retningslinjene utviklet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, også omtalt som NESH. Johannessen et al. (2021, s. 45) sammenfatter retningslinjene til tre typer hensyn man tenke gjennom; 1) Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv, 3) forskerens ansvar for å unngå skade.

Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi handler om alle deltakere skal bestemme over sin egen deltakelse, gi informert samtykke, og de skal når som helst kunne trekke seg fra deltagelsen (Johannessen et al., 2021, s. 45-46). Postholm (2005, s. 145) peker på et viktig etisk prinsipp som går ut på at forskeren informerer om forskningsprosessen før forskningsarbeidet begynner, slik at deltakerne vet hva som skal foregå og dermed hva de samtykker til. Dette ble tatt hensyn til ved at alle informantene fikk et informasjonsskriv (vedlegg 1) med beskrivelse av prosjektets formål, hva det ville innebære å delta, i tillegg til informasjon om at det er frivillig deltakelse, og at man når som helst kunne trekke seg om

ønskelig. Når en deltaker har fått denne informasjonen, og deretter sagt ja til å delta, kalles dette informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Postholm, 2005, s. 146). Samtykkeskjemaene ble innhentet på e-post. I tillegg til informasjon i forkant, spurte jeg i begynnelsen av intervjuene om det var noe som var uklart eller om de lurte på noe.

Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv handler om at deltakerne har rett til å bestemme hva som kommer ut av informasjon, og være trygg på at opplysningen ikke kan være med på identifisere deltakerne (Johannessen et al., 2021, s. 46). Før jeg begynte prosessen med å finne informanter ble prosjektet meldt til Norsk senter for forskningsdata, heretter kalt SIKT, for godkjenning (vedlegg 3). Da denne undersøkelsen inneholder behandling av personopplysninger, deriblant lydopptak, var prosjektet meldepliktig. Som et av punktene i meldeskjema utarbeidet jeg informasjonsskrivet nevnt ovenfor. Her redegjorde jeg også for hvordan data skulle anonymiseres. I forskning omtales det som konfidensialitet, og innebærer at private data som kan identifisere deltakeren, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). For å ivareta informantenes anonymitet nevnes ikke navn, navn på skole, boplass eller lignende. Informantene er derimot kun omtalt ut ifra hvilket land de bor i, da det er vesentlig for denne undersøkelsen. Som en del av meldeskjemaet måtte jeg også redegjøre for hvordan datainnsamlingen skulle gjøres og lagres. Her har jeg brukt applikasjonen Diktafon til lydopptak, og gjort transkribering på nettsiden Nettskjema, som beskrevet under kapittel 4.2.5. Dette er godkjent av Sikt og UiT for trygg bruk og lagring av informasjon.

Forskerens ansvar for å unngå skade handler om de som deltar i en undersøkelse, skal utsettes for minst mulig belastning (Johannessen et al., 2021, s. 46). Dette ble tatt hensyn til ved at jeg har reflektert over mulige konsekvenser, ikke bare for selve informantene, men også den gruppen de representerer. I tillegg til dette var jeg bevist på at det kunne komme historier som var tunge for foreldre å snakke om. Jeg ville vise respekt ovenfor informantene, og tenkte hele tiden over hvordan jeg reagerte på hva de sa og hvordan spørsmålene ble stilt så informanten ikke skulle føle seg krenket. Postholm (2005, s. 148) påpeker at en slik etisk opptreden av forskeren, er avgjørende for et tillitsforhold som kan føre til at informanten føler seg trygg til å åpne seg. Avslutningsvis var det viktig for meg å vise takknemlighet for deltakelsen, og fortalte at jeg virkelig satt pris på at de stilte opp.

4.5 Forskningskvalitet

For å vurdere forskningens kvalitet er sentrale begreper validitet, reliabilitet og generalisering. I kvalitativ forskning brukes ofte begrepene gyldighet, pålitelighet og overførbarhet (Johannessen et al., 2021, s. 255). I kvalitative studier handler validitet om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke. I denne studien handler det altså om i hvilken grad intervjuene reflekterer over foreldres opplevelse av tilretteleggingen for deres elev med stort læringspotensial. Dette omtaler Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) som en vid oppfatning av validitet, og med denne oppfatningen kan også kvalitativ forskning i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap. Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) skriver også at prosjektvalidering ikke er noe man burde gjøre på slutten av prosjektet, men være en kontinuerlig kvalitetskontroll gjennom hele undersøkelsen. I fenomenologiske studier er kvaliteten på studiet sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2005, s. 136). For å gjøre denne undersøkelsen så valid som mulig har jeg prøvd å gi gode begrunnelser og beskrivelser av valg som er med på å gjøre studien transparent så leseren får et godt innblikk i forskningen. Leseren vil ha mulighet til å se hvilke «spilleregler» som er brukt gjennom alle fasene, som er avgjørende for validiteten i fenomenologiske studier (Postholm, 2005, s. 170). Ved studentprosjekter, som denne, vil også jevnlig kontakt med veileder være med på å øke validiteten til undersøkelsen. Dette kan ligne på en validerings strategi Creswell og Guetterman (2021, s. 298) skriver om som handler om å få en utenfor prosjektet til å lese og kommentere prosjektets styrker og svakheter.

Et annet begrep som knyttes til forskningskvalitet er reliabilitet. Reliabilitet har med forskningsresultatets pålitelighet å gjøre. Det handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere (Creswell & Guetterman, 2021, s. 188; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Postholm (2005, s. 169) påpeker at det er umulig å reprodusere et intervjuresultat, fordi informantene ikke kan repetere hva de har sagt. Med en fenomenologisk forståelse blir ikke dette sett på en svakhet, men derimot en fordel som kan være med på å gi et bredere og dypere forståelse av undersøkelsens fenomen.

Hvis et prosjekt vurderes som rimelig gyldig og pålitelig, gjenstår det å se om resultatene primært er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I kvalitative studier er ikke målet generalisere et resultat til en populasjon, men å få en dypere forståelse av et fenomen som

andre kan kjenne seg igjen i eller lære av (Creswell & Guetterman, 2021, s. 140; Johannessen et al., 2021, s. 74). I kvalitative studier brukes ofte begrepet overførbarhet istedenfor generalisering, og studiens overførbarhet handler om forskerens har klart å gi beskrivelser, fortolkninger og forklaringer som kan være nyttige for andre, også i andre kontekster. I denne studien med 6 informanter, 3 fra hvert land kan man ikke generalisere til alle elever med stort læringspotensial, men studiens informanter har gitt et innblikk i hvordan det kan være for disse elevene.

5 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra analysen fra intervjuene med foreldrene til elever med stort læringspotensial. Forskningsspørsmålene har vært ledende i analysen og kategoriseringen av datamaterialet, som beskrevet i kapittel 4.3.6. Dette kapitlet er strukturert med overskrifter med utgangspunkt i forskningsspørsmål som presenterer tema, deretter kategorier som besvarer disse spørsmålene. Forskningsspørsmålene og kategoriene blir framstilt i tabellen nedenfor:

Tabell 2 Kategorier tilknyttet studiens forskningsspørsmål

Hvordan opplever foreldre skolens kompetanse om tilrettelegging for elever med stort læringspotensial?	Hvordan opplever foreldre at samarbeidet med skolen fungerer?	Hva er forskjellene og likhetene i hvordan skolene legger til rette for elever med stort læringspotensial i Norge og Sverige?
Mangel på kompetanse	Utfordringer i samarbeidet	Forskjeller
Bortforklaringer	Reaksjoner på spørsmål om tilrettelegging	Likheter
Symptomfokus		

5.1 Foreldres opplevelse av skolens kompetanse

Gjennom det første forskningsspørsmålet ønsket jeg å undersøke hvordan foreldre opplever skolens kompetanse om tilrettelegging for elever med stort læringspotensial. I forbindelse

med dette ønsker jeg å begynne med en kort presentasjon av hvilken tilrettelegging eleven har fått, da det kan si mye om skolens kompetanse. Informant A, B og C er de fra Sverige, og informant D, E og F er de fra Norge.

Tabell 3 Faglig tilrettelegging i skolen

Faglig tilrettelegging i skolen	
Informant A	Akselererte i tredje klasse og fikk ha 4 fag med 5. klasse, blant annet matematikk, samt tysk med 6. klasse. Hoppet til ungdomsskolen etter kort tid i siste året på barneskolen.
Informant B	Ingen faglig tilrettelegging før andre året på ungdomsskolen, da fikk han akselerere i matematikk. Har av og til fått lov til å utdype seg i et tema de andre holder på med, så lenge han finner bøker og stoff selv.
Informant C	Har iblant fått matematikk oppgaver for trinnet over, men veldig lite sånn. Var 1,5 år med en liten gruppe på initiativ av far, hvor de utdypet seg i temaer de var interessert i.
Informant D	Prøvd ulik tilrettelegging etter noen år i barneskolen, men da var han ikke mottakelig for læring fordi mistilliten var så stor. Ingenting utover det.
Informant E	Har ikke fått noe faglig tilrettelegging ulikt fra de andre. På ungdomsskolen nivådeler de ofte matteundervisningen i farger, men han synes fortsatt det blir for kjedelig.
Informant F	Ingen faglig tilrettelegging. På barneskolen ville de ikke la han akselerere på grunn av sosiale utfordringer. I 7.klasse gjorde de en kartlegging i matematikk, som visste at han lå på 9.-10. klasse nivå, men han fikk likevel ikke noen faglig tilrettelegging.

Tabell 2 gir en kort oversikt over om eleven har fått faglig tilrettelegging, og hvilken. Ut ifra tabellen ser vi at det kun er 1 av 6 elever som etter hvert fikk tilstrekkelig tilrettelegging. Tilrettelegging gjennom akselerasjon er det som blir mest snakket om, enten det er blitt gjort eller at foreldre skulle ønske det ble prøvd ut. Tilrettelegging gjennom berikelse ble nesten ikke nevnt, og de fleste snakket ikke om det i det hele tatt. Tabellen viser også at det ofte er matematikk som er det faget lærerne prøver å tilrettelegge i. Med utgangspunkt i tabellen ble

det utarbeidet tre kategorier om foreldres opplevelse av hinder for tilrettelegging: a) mangel på kompetanse, b) bortforklaringer og c) symptomfokus.

5.1.1 Mangel på kompetanse

Denne kategorien handler om hvordan foreldre opplever skolens manglende kompetanse som hinder for tilrettelegging. Alle informantene sa at det er tydelig at skolen og lærerne mangler kompetanse. Dette viste seg gjennom elever som ikke fikk faglig tilrettelegging i det hele tatt, eller at det ble prøvd ut litt, men fikk det ikke til å fungere. Informant B sa at hun trur at manglende fokus på denne elevgruppen har medført at lærer ikke får kompetansen de trenger for å tilrettelegge for de, *«og har de ikke noe ønske om å lære om det, får de ikke kunnskap. Så da vet de ikke helt hva de skal gjøre med disse elevene.»*

Samtlige foreldre opplever kunnskap og tilrettelegging om disse elevene som tilfeldig, både fra kommune til kommune, fra skole til skole, og fra lærer til lærer. Informant D sa;

«Det er ingen system for disse elevene. Elevene som tilfeldigvis får en lærer som har kompetanse om elever med stort læringspotensial har flaks, men det er jo ikke slik det skal være, at elevene må leve med flaks eller uflaks for hvordan skolegangen blir.»

I forbindelse med dette sa informant F; *«Vi har møtt på andre elever som har akselerert, eller som jobber med sitt innenfor klasserommet, og de fungerer bra i skolen. Så det føles jo litt urettferdig når man lurere på om det kunne gått annerledes om han hadde blitt forstått fra starten av.»*

Informant A påpekte at tilretteleggingen sønnen fikk ikke kom uten kamp, men hun viste hva hun gikk til siden hun hadde vært gjennom det samme med storebroren. *«Han gledet seg veldig til å begynne på skolen, for å få lov til å lære som storebror, men etter kort stund skriver han «død» over hele aktivitetsplanen. Han forklarer at han er drept fra innsiden fordi de holder på med «få-færre-færrest» i tre uker.»*

Videre fortalte hun at hun ikke fikk skolen til å forstå, så hun innså at det beste var å bytte skole. Gutten var på besøk på flere skoler før de fant en rektor som viste forståelse over at den ordinære undervisningen ikke fungerte. Denne informanten var den eneste som aktiv søkte

etter en skole som hadde kompetanse om elever med stort læringspotensial, som visste seg å være avgjørende for at sønnen fikk tilrettelagt undervisning.

Flere av informantene sa at de har møtt mange lærere som sier at de ønsker å hjelpe, men at det ikke skjer noe fordi de ikke vet hva de skal gjøre. Det kom fram at informantene savnet kunnskap hos lærerne om hvordan disse elevene lærer og hva som motiverer de i skolearbeidet. Angående dette kom det utsagn som «repetisjon er døden», og to eksempler på dette fremheves av informant B og E:

Informant B: *«Sønnen vår synes skolen kun handler om repetisjon. Han føler at: Nu har jeg gjort det, nu kan jeg det, nu vil jeg videre. Det klarer ikke skolen å forholde seg til. For i deres verden må man repetere for å lære. De forstår ikke at hos noen sitter ny kunnskap etter første gang.»*

Informant E: *«Når han har gjort det alle andre har gjort, så får han mer av det samme. Det er jo ikke sånn at disse elevene nødvendigvis elsker å gjøre skolearbeid, selv om de er smarte unger. Så hvis man først har gjort ti oppgaver som var veldig kjedelige, så er premien ti kjedelige oppgaver til.»*

Informant E sier videre at hun syntes det er trist at skolen ikke har kompetanse til å hjelpe sønnen å utvikle hans potensial; *«Hvis man tenker at skolens ansvar er å oppfylle kompetansemålene, så tror jeg det har vært ganske lett for dem når det gjelder han. For han kunne mye av det fra før. Alt det som kommer i tillegg til kompetansemålene har han fått fra andre steder.»* Videre fortalte hun at hun var litt redd for å fylle på for mye kunnskap hjemme, for at skolen da skulle bli enda kjedeligere.

Samtlige foreldre snakket om motivasjon som viktig for disse elevene og mener at manglende tilrettelegging har ødelagt faglig motivasjon. 5 av 6 informanter opplever barnet sitt som umotivert store deler av skolegangen

Informant F: *«Den læreren han hadde i 5.-7. klasse sa at han aldri hadde hatt en elev som ikke hadde noen som helst motivasjon. Ingen motivasjon til å lære. Jeg trur rett og slett den motivasjonen ble knust de første årene, og den har ikke kommet tilbake. Han har aldri fått*

gjort ting på sin måte, alle skal følge en standard. Jeg synes det er veldig trist å se, for han var en så nysgjerrig unge, med masse lærelyst.»

Flere av informantene trakk fram mangel på kunnskap om identifiseringen av disse elevene som en stor utfordring. Noen foreldre opplevde at barnets potensial ikke ble oppdaget før 5.-6. klasse, og at eleven da har begynt å slite på skolen. Informantene syntes det er trist at det må begynne å gå dårlig med eleven før det blir satt tiltak, og 4 av 6 informanter fortalte om psykiske utfordringer hos eleven de mente var knyttet til manglende forståelse og tilrettelegging. Informant D mente at manglende kunnskap fører til både sein indentifisering og at tiltak kommer for seint; *«Så må vi begynne å rydde opp, og uten kompetanse i bunn, går det ikke an å rydde opp heller. Det krever masse ressurser, og et helt barneliv går tapt. Det er historien til vår sønn. Han har gått 7 år på barneskolen, men ikke lært noen ting.»* Videre forteller informanten at hun opplever at utfordringene med identifiseringen av disse elevene kan både være at fokuset rettes mot utfordringene som oppstår, men også at lærere blander disse elevene med skoleflinke elever:

«Lærere beskriver ofte de skoleflinke når de ser etter elever med stort læringspotensial, og det er en markant forskjell. Den skoleflinke sitter der, og gjør det den skal. Elever med stort læringspotensial sier: nei, hvorfor det? Motstrider og er ikke så medgjørlig. De gjør ting på sin måte, og ser ikke vitsen i for eksempel skrive utregninger i matte.»

5.1.2 Bortforklaringer

Ut ifra hva informantene forteller kan det virke som de er oppgitte, ikke bare av manglende kompetanse, men også bortforklaringer og dårlige unnskyldninger. Denne kategorien tar for seg de opplevelsene foreldre har med forklaringer skolen har kommet med for å ikke tilrettelegge av ulike slag. Informant B fortalte at de flere ganger spurte om de kunne prøve å flytte gutten en klasse opp, siden det var ønske fra gutten selv også. *«I vår kommune har vi fått høre at det gjør man ikke. Den forklaringen vi har fått, er at hvis han flytter opp ett klassetrinn vil han komme i puberteten seinere enn klassekompisene. Sønnen vår er født i januar, og har stort læringspotensial, så avstanden til de andre elevene i klassen blir veldig stor, så den forklaringen der er veldig dårlig.»*

Flere av informantene trakk fram at de opplever at lovverket gjør det vanskelig å tilrettelegge undervisningen. De sa at lovverket virker utydelig, slik at lærerne enten ble utrygge, eller at

lærerne mente at disse elevene ikke hadde rett til tilrettelegging. Informant C sa: *«Problemet er at lærerne sier det går imot den svenske læreplanen. De sier at det ikke er så mye de kan gjøre. De kan ikke gjøre gruppeinndelinger ut ifra prestasjon eller potensial.»* Foreldre savner tydeligere retningslinjer i lovverk som kanskje gjorde det enklere for lærerne å tilrettelegge, men også vanskeligere med slike bortforklaringer og unnskyldninger som blir beskrevet.

En slags felles ramme for alle skoler så alle elever, uavhengig av hvilken lærer man får, har samme muligheter til å utvikle sitt potensial. Informant B sa; *«Jeg forstår at lærerne jobber etter læreplanen. Og læreplanen sier at man skal lære det og det. Men kanskje man sku hatt en høyere plan også. For de som allerede kan det de skal, så er det en del i læreplanen som gir mulighet for høyere nivå. Kanskje det hadde hjulpet lærerne. Det føles litt som at det ikke er alle lærerne som vil legge ned noe ekstra arbeid.»* Dette kan ses i sammenheng med det flere foreldre framhever som en stor hindring i tilretteleggingen, men som av og til bare føles som en dårlig unnskyldning for å få dem til å slutte å mase, nemlig tid og ressurser.

Flere av foreldre stilte spørsmålsteget med skolens visjon om total inkludering i klasserommet, og at det ble brukt som et argument for manglende differensiert undervisning. Samtlige sa at de trur det er viktig å møte likesinnede, kjenne på at man ikke er aleine, få prate med noen på sitt nivå. En av informantene sa at sønnen sin måtte gjøre seg «dummere» for å passe inn med sine jevnaldrende hele dagen, og var helt utslitt når han kom hjem. Noen av de andre informantene sa også at barnet sleit med å få venner og holde på vennskap, og mente at ulikt kunnskapsnivå og ulike interesser var utfordrende. Flere av foreldrene fortalte om opplevelser på talentsentre, hvor barnet blomstret, og bare følte at «der hørte de til», og de skulle ønske at det var mulig å gjøre ett eller annet lignende innenfor skolen. De fleste foreldre snakket om at det burde vært en større aksept for nivådeling, også uavhengig av klassetrinn. Informant B sa: *«Hvorfor kan man ikke bare samle disse elevene? De er ofte litt utenfor, og ensom. Sett de sammen to timer i uken, gi de noen utfordringer. De kan treffes, og få kompiser. Kanskje de synes at skolen er litt artigere.»*

I sammenheng med dette inkluderingsprinsippet fortalte informant C at gutten deres var med på en gruppe hvor de utdypet seg i temaer de var interessert i. Dette var en gruppe som faren ledet og tok initiativ til for å i utgangspunktet hjelpe med motivasjonen til sønnen. *«Tanken var at begavede og de litt utfordrende guttene skulle være med meg annenhver uke, en time.»*

Og gjøre vanskelige ting, som kom ved siden av de vanlige fagene i skolen. Bare å være i mindre gruppe, sammen med andre som er litt lik de selv. Det trur jeg på. Men det er vanskelig å få til gjennom skolen.» Han påpekte at han hadde trua på at ved å ta disse guttene ut av klasserommet ville både de få en tilrettelegging, og undervisningen i klasserommet ville da bli enklere. Han avsluttet med å påstå at full inkludering er dårlig for alle, både de elevene som trenger noe ekstra av noe slag, og de elevene som har godt utbytte av den ordinære undervisningen.

Flere av informantene snakker om at barnet deres ikke alltid får visst sin kunnskap fordi de ikke får det fram som andre elever, og at skolen da bruker det som en unnskyldning for å ikke gi videre utfordringer. Dette kan man knytte til både mangel på kunnskap og til spørsmålet om at skolens visjon om inkludering ikke helt treffer disse elevene. Der sa blant annet informant F: *«Skolen har en slags fellesskapstanke om at alle skal klare det samme. Det funker verken for de som strever eller de som trenger større utfordringer, man kan ikke forvente at alle skal gjøre akkurat det samme, eller måles på samme måte. Vi er ikke like, ikke lik motivasjon, ikke like interesser og vi lærer ikke på lik måte. Fokuset må flyttes til å utvikle de evnene man har, ikke prestere akkurat det og det.»*

En annen bortforklaring en av foreldrene opplevde var at eleven var for flink til å få hjelp. Hun fortalte at de tidlig i skoleløpet prøvde å få sønnen henvist til PPT, mest på grunn av å få hjelp til sosiale utfordringer, men også får å få en utredning om det kunne skyldes noe annet. Informanten forklarer at de bare fikk svar om at han var for flink på skolen, var rolig og uten utagerende atferd. Saken deres ble en kasteball mellom skole, PPT og BUP før de tilfeldigvis møtte på en sosialarbeider som kjente igjen noen av kjennetegnene til elever med stort læringspotensial. Det ble da tatt Wisc-test som visste potensialet hans. Da gikk han i 7. klasse, hele barneskolen var gått, han hadde vært gjennom mye og motivasjonen var knust.

Helt i motsatt ende har vi informant A, som aktivt har unngått disse bortforklaringene og funnet en skole som passer for sønnen. Dette har ført med seg mye skolemotivasjon, han passer godt inn sosialt, har høye faglige prestasjoner og har store mål for videre utdanning. Hun fortalte om en gutt som virkelig hadde funnet sin plass med de eldre elevene, ble tatt godt imot, og kunne ikke komme på noen negative konsekvenser av å gå i klasse med noen eldre. *«Han er akseptert, han er som klassens maskot»*. Hun opplevde heller ikke at lærerne så på alderen som noen hindringer, men en mulighet til å finne på andre måter å gjøre ting på om

det for eksempel ble utfordringer med aldersgrenser eller lignende. Hun påpekte at det ikke alltid krever så mye mer enn å være villig, villig til å bli kjent med eleven og hvordan man kan utfordre dem, og villig til å tenke litt utenfor boksen i undervisningssammenheng.

5.1.3 Symptomfokus

Siste kategorien innenfor temaet om foreldres opplevelse av kompetanse handler om skolens symptomfokus eventuelt kan skyldes manglende kompetanse om tilrettelagt undervisning for disse elevene. Det kom fram at samtlige elever sleit på skolen, ble utredet for diverse, og det ble satt tiltak for utfordringene uten å ta hensyn til potensialet, dette viser igjen til mangel på kunnskap og forståelse. Kun eleven som fikk tilrettelegging gikk fra å hate skolen, til å trives på skolen både faglig og sosialt, og fikk motivasjon for framtiden. Jeg opplevde alle foreldrene som frustrerte og bekymret da de snakket om barnet sitt og utfordringene de har hatt på skolen. Informantene fortalte om tiltak rettet mot utfordringene som dukket opp, uten å ta stilling til om tiltak som tar hensyn til elevens potensial kunne gjort noe med utfordringene. Foreldrene opplevde altså at skolen satset på det de hadde kompetanse om, istedenfor å søke etter «riktig» kompetanse. Informant F sa:

«Vi har hele tiden sagt at hvis de tilbyr han noe som er på et nivå, eller blir gjort på en måte som han synes er interessant, så kan det hende at han strekker seg. Men det får vi ikke vigør for. Vi har også prøvd å få skolen til å se helhetlig, og inkludere det faglige. Men de vil ikke høre. De fortsetter å fokusere på sosiale utfordringene, som er med på å gi han kjempedårlig selvbilde, samtidig som han ikke får kjent på noe faglig mestringsfølelse.»

Informanten forteller videre at skolens fokus var på å få sønnen til å skrive ned utregningene i matematikk, ikke bare svaret, og det å produsere tekst, for det så han ikke poenget med. *«Selv etter resultatet fra Wisc-testen ville de ikke gi han faglig utfordring da de mente at han ikke kunne nok siden han ikke visste det på den tradisjonelle måten med for eksempel en hel utregning på papir».*

De andre informantene framhevet også at den ordinære undervisningen, hvor elevene sitter og hører på, for så å gulpe opp det de har hørt, passer dårlig for elever med stort læringspotensial. Eleven begynner å kjede seg, sliter med å holde konsentrasjonen, utagerer på et vis, og tiltak rettet mot det blir satt. Flere av de andre informantene fortalte også om sosiale tiltak, uten å tenke på at kanskje eleven ikke følte han passet inn på grunn av store forskjeller i kunnskap

og interesser, eller tiltak på utagering, aggresjon, ablegøyer eller bare det å sitte mer i ro. 4 av 6 elever har også blitt utredet for ulike diagnoser, hvor kun én av disse fikk en usikker ADHD diagnose. Informant C sa:

«Han utagerte mye i skolen, mot lærere og elever, men mest lærere. Han ble fort lei. Og da ble han veldig aggressiv. Psykologen som utredet han sa at han muligens hadde ADHD, men at hans tegn på ADHD kan skyldes hans høye potensial. Han fikk en IQ score på litt over 140. Skolen begynte hvert fall og fokusere veldig på ADHD og tiltak for det, uten potensialet i tankene. Jeg trur de vil prøve å hjelpe, men det funker ikke uten å ha en forståelse for hans store læringspotensial. De har til dels klart å snu hans holdninger til skolen, men han får ingen faglige utfordringer».

Informant D visste frustrasjon over at skolen har brukt mye tid på å prøve å gi sønnen en Tourette-diagnose; *«De forstår ikke hvordan disse elevene fungerer, hvordan de lærer og hva som kan bli konsekvensene, som for eksempel lyder som utløp for skolestress hos sønnen vår. Han viser ingen tegn til Tourette syndrom hjemme eller andre plasser enn på skolen.»*

Informanten forteller videre at sønnen begynte å få panikkanfall i skolesituasjoner, og skolen brukte kjempelang tid på å hjelpe han med å få kontroll på det, og selv om det er fint at de tok tak i det, fikk aldri rota til problemene noe fokus.

5.2 Foreldres opplevelse av samarbeidet med skolen

Det andre forskningsspørsmålet handler om hvordan foreldre har opplevd samarbeidet med skolen. I analyseprosessen kunne to kategorier knyttes til forskningsspørsmålet: a) utfordringer i samarbeidet, b) reaksjoner på spørsmål om tilrettelegging.

5.2.1 Utfordringer i samarbeidet

I intervjuene kom det fram at foreldrene generelt opplever samarbeidet med skolen som dårlig. Med unntak av en informant, som opplevde ett godt samarbeid etter flere skolebytter, opplevdes samarbeidet som vanskelig, litt tilfeldig og de tenker at mye henger sammen med manglende kunnskap. I tillegg til manglende kunnskap, ble holdninger, tid og ressurser og konflikter lagt fram som utfordringer for samarbeidet med skolen.

Ifølge informantene opplever de holdninger hos lærerne som en viktig faktor for samarbeid. Har lærerne en holdning om at disse elevene klarer seg selv, og at andres utfordringer er

viktigere, gir det dårlig grunnlag for et godt samarbeid som også påvirker tilretteleggingen. Informantene fortalte at det de drev med ble sett på elitisme, mens det de egentlig ville var bare det beste for barnet, som alle foreldre vil. Informant D opplevde det slik: *Det er mye elitistiske tanker om at vi vil framheve barnet vårt. Men det er ikke det det handler om, det handler om konsekvensene når det ikke blir tilrettelagt.* Informantene opplevde ikke bare liten forståelse fra skolen, men også andre foreldre som hadde sammen oppfatning om elitistiske tanker. Foreldrene snakket om facebookgrupper og foreninger som deres måte å søke støtte og dele erfaringer.

Informant B kom med et tydelig eksempel på at sønnen hadde en lærer som hadde negative holdninger til disse elevene som ødela både samarbeidet med foreldrene, tilrettelegging og elevens skolegang:

«På mellomtrinnet hadde han en lærer som knakk han totalt, det hun drev med var mobbing, og til og med andre elever reagerte. Hun ville ikke høre. Hun nektet for at han kunne så mye som han kunne. Hun ga han tilsnakk for alt, og hvis han ivrig fortalte om noe han var interessert i ba hun han om å være stille for det var ingen som ville høre. Han var hennes hakkekylling. Han begynte med selvskading og ville bare dø.»

Noen av informantene visste forståelse for den vanskelige oppgaven skolen har i møte med mange ulike utfordringer, og samtlige informanter trakk fram tid og resurser som et stort hinder for samarbeid. Informantene forteller at de stadig etterspør faglig tilrettelegging og utfordringer i skolen, men at de ofte blir møtt med «Ja, vi skal se på det», men så skjer det ingenting. Flere av informantene tolker dette som mangel på tid og rom for den ekstra planleggingen. Informant E fortalte at hun er skuffet over samarbeidet, og at hun føler at de som foreldre må mase. Hun sa at kontakten de hadde med skolen var to utviklingssamtaler i året. Også informant B føler at skolen syns de er plagsomme og masete; *«Vi har spurt utallige ganger om vanskeligere oppgaver, og de svarer ja, absolutt. Derfor har vi trudd hele barneskolen at det skal skje noe, men så har det ikke gjort det. Også får jeg en følelse av at de tenker at vi foreldre ikke forstår at de har andre, kanskje viktigere ting å ta seg av.»* Flere av informantene sier også at de flere ganger har fått beskjed om at det ikke finnes tid og resurser for å gjøre noe ekstra for disse elevene, og foreldrene opplever dette som ansvarsfraskrivelse fra skolens side. Foreldrene opplever at deres barn blir nedprioritert, som kan henge sammen

med lærernes holdninger om at eleven klarer seg uansett, tid og ressurser hvor andre treng det mer, og mangel på kunnskap fordi det krever mye å oppsøke og lære ny kunnskap.

Informant C fortalte at de alltid har vist forståelse for utfordringene skolen har, og vært positiv i møte med dem for å unngå konflikter som kan gjøre samarbeidet vanskeligere:

«Vi har strøket skolen med hårene, for at det ikke skal bli konflikter. Selv om vi ikke alltid har vært enig med skolen, har vi alltid prøvd å løfte de fram og snakket positivt om skolen for sønnen vår, vist han at vi voksne holder sammen på en måte. Vi har alltid støttet initiativene, og ikke vært typisk misfornøyd eller klagd på skolen.»

Informant D fortalte at samarbeidet ble bedre da det kom en ny rektor som var engasjert og nysgjerrig på denne elevgruppen og hvordan man kunne få til tilretteleggingen for dem. Informanten fortalte at hun da fikk delta i planleggingen for undervisningen og fikk komme med forslag som ble tatt godt imot. Informant A fortalte også at å møte riktig rektor var avgjørende. Etter mange skolebesøk møtte de en rektor som hørte, forsto og var villig til å gå langt for å utvikle sønnens potensial. Hun beskrev et samarbeid med tillit og respekt, hvor begge parter var trygge nok til å ta opp ting om det var noe.

De fleste foreldrene opplevde ikke å få delta i planleggingen for deres barns undervisning, noe de synes er rart da de kjenner barnet best. Informant F fortalte at det er frustrerende å prøve å samarbeide med noen som ikke forstår og har kompetanse om disse elevene. Hun, og flere av de andre informantene synes det blir feil at de skal prøve å lære skolen om elever med stort læringspotensial og hvordan de lærer, spesielt når lærerne stort sett «vet best sjøl». Samtidig kjemper de for barnet sitt, og har ikke noen andre valg.

5.2.2 Reaksjoner på spørsmål om tilrettelegging

Denne kategorien handler om hvilke reaksjoner foreldre har fått når de har prøvd å få tilstrekkelig undervisning for barnet deres, som de mener i stor grad har påvirket samarbeidet med skolen. Flere av informantene opplevde å bli møtt med frustrasjon eller uvilje til å høre. Informant D fortalte at de tidlig i skoleløpet prøvde å hjelpe lærerne med å forstå seg på sønnens behov:

«Det har vært en lang vei med mange utfordringer. Vi hadde en gang med en representant fra kompetansesenteret for evnerike barn med på skolen og fortalte hva de hadde i vente. Så satte læreren seg med armene i kors, og sa: han har en magefølelse på hvordan han skal gjøre det, og jeg velger å følge min magefølelse. Representanten svarte at læreren ikke har hatt noen ting om elever med stort læringspotensial i sin utdanning, og om deres behov for tilrettelegging. Så det læreren skisserte at han hadde tenkt å gjøre, er med 99% sikkerhet ikke kommer til å fungere. Han ville ikke høre, vi fikk aldri til et samarbeid med han, og det gikk helt skeis for sønnen vår.»

Flere av de andre informantene opplevde også å bli møtt med at lærerne reagerte med å forsvare seg, eller tok det som personangrep når foreldrene var kritiske til noe, eller kom med forslag. Foreldre opplevde ikke å bli sett på som en ressurs i samarbeidet i å lage en god og tilstrekkelig opplæring for eleven, men en plage som forstyrret arbeidet deres. Informant A, som hadde opplevd både godt og dårlig samarbeid fortalte:

«På den nye skolen kan jeg ta opp ting, også være kritisk til noe, uten at det blir sett på som et personlig angrep slik det gjorde på den gamle skolen. Hvis jeg kom med forslag på den gamle skolen ble jeg bare fortalt at jeg ikke kunne det her siden jeg ikke er lærer, og at de hadde kontroll. Da jeg fortsatte å stille spørsmål, og kjempet for en bedre skolehverdag for sønnen min ble det etter hvert sendt bekymringsmelding til barnevernet.»

Også 3 av de andre informantene sa at de hadde blitt meldt til barnevernet, og at dette føltes som et tillitsbrudd. Informant D sa; *«Det handler om at vi ødelegger for barnet med denne kampen.»* Informant C flirte litt av det og sa; *«Jeg synes bare det er tullete at barnevernet kaster bort tid på oss, en helt vanlig familie, synes vi.»*

5.3 Forskjeller og likheter mellom Norge og Sverige

Det siste forskningsspørsmålene i denne undersøkelsen går på om jeg fant noen forskjeller og likheter mellom Norge og Sverige, så her presenteres en sammenfatning av det.

5.3.1 Noen forskjeller

Ut ifra hva disse informantene sa virket det som det var mindre vanlig å utrede disse elevene i Sverige enn i Norge. Blant de tre svenske informantene var det kun informant C sitt barn som hadde gjort en utredning som ga en IQ-score. Det kom ikke fram hvilken evnetest som ble

brukt. Informant B sa; «*Greia er at det er få psykologer som gjør det. Oftest er det foreldre som må spørre om det selv. Vi har ikke sett på det som nødvendig. Skolen gjør ikke så mye med det likevel, selv om man kommer med et papir og sier at denne gutten har dette potensialet.*» I intervjuene med de norske informantene fortalte de tidlig at eleven hadde fått IQ score gjennom wisc-test, så det virket som mer viktig og vanlig enn hos de i Sverige.

En annen forskjell som kom fram, var at det virket som det var mer vanlig med skolebytte i Sverige enn i Norge. I Sverige byttet 2 av informantene skole på grunn av manglende kompetanse om elever med stort læringspotensial, og at eleven hadde havnet i et utfordrende mønster som skolen ikke klarte å ta tak i. Den tredje informanten opplyste også om et skolebytte, men at var andre årsaker til det. Ingen av de norske informantene hadde gjort skolebytte. En av informantene hadde vurdert det, men eleven selv ønsket ikke det. Flere av de norske informantene snakket også om talentsentere, noe de svenske informantene ikke gjorde.

5.3.2 Noen likheter

En tydelig likhet var åpenbart at foreldrene opplever tilretteleggingen som for dårlig, og at manglende kompetanse og forståelse var av stor betydning. Likheten blant konsekvensene var stor, med psykiske vansker og lite motivasjon. I tillegg til manglende kunnskap ble det i begge landene nevnt tid og ressurser som en av hindringene for tilrettelegging. Alle informantene var innom at disse elevene har fått lite oppmerksomhet tidligere, men interessen er økende. Likevel påpekte alle at kompetansen fortsatt er for lav. Både informanter fra Norge og Sverige sa at de opplever tilretteleggingen for disse elevene som tilfeldig, og at det mangler et ordentlig system både for å fange de opp og tilrettelegge for dem. Både i Norge og Sverige er det store forskjeller fra skole til skole.

En annen likhet var at skolene holdt igjen på akselerering på grunn av alders utfordringer og hvordan det hadde påvirket det sosiale for eleven. Differensiert undervisning i form av berikelse ble lite snakket om. En annen overraskende likhet var at foreldre fra både i Norge og Sverige opplevde å bli meldt til barnevernet.

6 Drøfting

I dette kapittelet vil noen av funnene bli drøftet opp mot studiens teoretiske rammeverk som ble presentert i kapittel 2 og 3. Det blir også sett på om funnene samsvarer eller avviker fra

funn i tidligere forskning. Dette kapittelet er delt opp i 4 temaer, hvor alle er med på å drøfte noen av studiens hovedfunn. Disse temaene ble valgt ut på grunn av at de var de mest interessante funnene som gikk igjen i intervjuene, samtidig som de er relevant for studiens problemstilling. Gjennom drøfting av temaene framstilt i tabell 4 vil jeg strekke meg mot et svar på problemstillingen om hvordan foreldre opplever skolens tilrettelegging for deres barn.

Tabell 4 Temaer til drøfting

Foreldres opplevelse av skolens tilrettelegging for deres barn med stort læringspotensial			
Atferd som feiltolkes	Paradokset mellom psykososiale utfordringer og tilrettelegging	Foreldres kamp ender hos barnevernet	Lite forskjeller

6.1 Atferd som feiltolkes

Funnene i denne studien visste tydelig at foreldre opplevde at tilretteleggingen elevene fikk på skolen handlet om utfordringene og ikke deres store potensial. Dette kan tolkes som manglende kunnskap som kan føre til at atferd feiltolkes, eleven blir utredet for diagnoser som det viser seg at de ikke har, ender opp med å bli feildiagnostisert eller at lærerne retter fokuset mot symptomene. Ut ifra funnene til Furnes og Jokstad (2023, s. 9) som viser at 80% av lærerne i undersøkelsen sa at de ikke hadde hatt, eller var usikre på om de hadde hatt noe om elever med stort læringspotensial på lærerutdanninga, kan opplevelsen foreldrene har om manglende kompetanse stemme.

Webb et al. (2005) skriver at å sette diagnoser på elever som viser oppførsel som assosieres med ulike diagnoser, men som egentlig er vanlig oppførsel hos elever med stort læringspotensial, er et utbredt problem. De vanligste feildiagnosene som blir nevnt er ADHD, ADD, Autismespekter forstyrrelser og opposisjonell atferdsforstyrrelse (NOU 2016: 14, s. 60; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 31). Dette samsvarer med denne studiens funn hvor elevene ble utredet for ADHD, Autismespekter og Tourette syndrom. En av elevene fikk ADHD diagnose, men psykologen var egentlig usikker. Dette viser at kjennetegnene til elever med stort læringspotensial er på mange måter lik kjennetegnene ved ADHD, og identifisering kan være vanskelig. Skolen til denne eleven fokuserte på ADHD symptomene uten å ta hensyn til elevens potensial. Foreldrene opplevde at skolen til dels hadde klart å snu sønnens

holdninger til skolen, men sa at det var det sosiale som motiverte han til å gå på skolen, de savnet fortsatt faglige utfordringer og følte ikke helt at skolen hadde fått undervisningen til sønnen å fungere. Sett i sammenheng med dette påpeker Webb et al. (2005, s. 54) at når en elev med stort læringspotensial har fått en ADHD-diagnose er det viktig at eleven får behandling og tiltak rettet mot ADHD, men også tilrettelegging for deres potensial. Man kan også stille spørsmål om noe av dette symptomfokuset kommer av et håp om at diagnoser kan utløse ressurser, i og med at alle foreldrene trakk fram at de opplevde mangel på tid og ressurser som en stor utfordring i skolen.

Funnene i studien visste også at noen elever ble utredet for autismspekterforstyrrelser, hvor ingen fikk diagnosen. I NOU 2016: 14 (2016, s. 60) står det om et intervju med Ella Idsø som sier at Norge og de andre skandinaviske landene har for vane å lete etter elevens problemer, og glemmer å se at eleven har evner og ressurser. Dette kan tolkes i sammenheng med at det over lang tid har blitt sett på som uheldig elitisme. En annen faktor kan være det Nordström (2023, s. 58) skriver i sin studie om manglende positiv fokus på elever med stort læringspotensial kan henge sammen med tankegangen om at vansker som oppstår er mangler hos den enkelte eleven som må fikses, istedenfor å se om det er noe i omgivelsene som fører til vanskene. Dette ble påpekt av flere av mine informanter, og de var frustrerte over at skolen prøvde å få eleven til å tilpasse seg skolen, men skolen skulle ikke tilpasse seg eleven. Eleven bør få lov til å styrke sine sterke sider, som er basert på en forståelse av at det er bedre å forsterke det som fungerer, enn bare å prøve å utbedre vansker (Knutsen & Emstad, 2021, s. 69).

Når det kommer til foreldresamarbeid framhever Webb et al. (2005, s. 53) dette som viktig i en utredning, eller ved mistanke om diagnoser. Elever oppfører seg ofte ulikt på skolen og hjemme og foreldre kan komme med viktig informasjon. Også Drugli og Nordahl (2016, s. 6) framhever at foreldre kan gi lærere bedre innsikt i elevens behov og fungering, som kan brukes til å riktig støtte og tilrettelegging. Ved mistanke om ADHD fordi eleven viser tegn til det på skolen kan man for eksempel spørre foreldre om barnet kan være konsentrert om noe over lengre tid (Webb et al., 2005, s. 53). Funnene viser at det ble tatt lite hensyn til hva foreldre sa, og skolens fokus var å sette tiltak på utfordringene som oppsto i skolehverdagen.

En faktor som informantene i denne studien trakk fram som ofte førte til atferd som kan feiltolkes var at eleven kjedet seg. Elevene fikk ikke tilstrekkelig utfordringer, ble frustrerte,

følte at de kastet bort tiden, ble lei og endte med at de utagerte. Renati et al. (2023, s. 12) fant også i deres studie at foreldre opplevde skolens håndtering av elevens kjedsomhet og manglende motivasjon som et stort problem. Sett sammen med Wellisch (2021, s. 15) sin studie opplever også de foreldrene at kjedsomhet fører til frustrasjon og sammenbrudd. Wellisch (2021, s. 15) refererer også til en av hennes tidligere studier hvor hun fant at lærer ofte tolket sammenbrudd hos elever med stort læringspotensial som tegn på sosial og emosjonell umodenhet. Foreldres opplevelser av sammenbrudd er derimot at de oppstår når noe er urettferdig, mangel på stimuli eller utfordringer i skolen, og følelsen av å ikke kunne snakke med elevene de gikk i klasse med fordi de ikke var på likt nivå (Wellisch, 2021, s. 15). I Lenvik et al. (2021, s. 230) sin studie kom det også fram fra elevene selv hvor frustrerende det kan være å ikke lære noe på skolen. Elevene fortalte videre at det var vanskelig å konsentrere seg om repetisjon og oppgaver de så på som meningsløse, og at kjedsomheten ofte førte til både dagdrømming, snakking og vandring i klasserommet. Dette ble bekreftet av mine informanter som fortalte om sine barn som sleit med å konsentrere seg om skolearbeidet, og at konsentrasjonsvansker, snakking og vandring ble mistenkt som ADHD. Fokuset ble da å få stopp på slik oppførsel, og ikke det å gi ekstra utfordringer til eleven.

6.2 Paradokset mellom psykososiale utfordringer og tilrettelegging

En av «unnskyldningene» som kom fram i funnene på hvorfor en elev ikke kunne flytte opp et klassetrinn var bekymringer for elevens psykososiale utvikling, eller puberteten og de sosiale forskjellene det kunne føre med seg. Denne bekymringen virker å være «kjent», da dette har blitt nevnt med flere anledninger når det har vært snakk om temaet uten om dette prosjektet også. Idsøe (2014, s. 137) skriver at hos de fleste elever med stort læringspotensial er den sosiale og emosjonelle utvikling lik som deres jevnaldrende, og at det er viktig å ikke se på dette som problematisk, men være klar over at det kan bli det hvis eleven faller utenfor. Renati et al. (2023, s. 10) skriver i sin studie at foreldre opplever barna sine som emosjonelt sensitiv, og kan få intense reaksjoner når de blir frustrert, og de tar innover seg ting som skjer i verden i høyere grad enn sine jevngamle. En av bekymringene rundt dette går ut på disse elevenes asynkrone utvikling, som handler om at den mentale utviklingen er foran den fysiske utviklingen, og det er ikke alltid kroppen og følelsene klarer å følge tankene (Idsøe, 2014, s. 140-141). Det er viktig at lærerne er bevisst på denne mulige ujevne måten å utvikle seg på, og lærerne må være tålmodig og prøve å støtte barnet i eventuelle frustrasjoner som kan oppstå

(Idsøe, 2014, s. 141). Foreldre i undersøkelsen opplevde at skolen hadde lite forståelse for dette, og sosiale vanskeligheter med jevngamle ble ofte sett på som umodenhet og et hinder for både akselerering og all annen faglig tilrettelegging. Børte et al. (2016, s. 17) skriver i deres forskningsoppsummering at det finnes for lite forskning på akkurat dette for å kunne trekke entydige konklusjoner, men at det så langt ikke er noe forskningsmessig støtte til disse bekymringene. Forskning viser derimot at akselerering har positiv effekt på blant annet motivasjon for skolearbeidet, gir gode prestasjoner, og er den differensieringen for elever med stort læringspotensial som har mest forskningsbasert støtte (Idsøe, 2014, s. 41; Lenvik et al., 2021, s. 233; NOU 2016: 14, s. 73). Man sku tru at faglige utfordringer, som gir motivasjon og gode prestasjoner kan ha positiv innvirkning på både skoletrivsel og den sosiale utviklingen. Mine funn kan indikere det.

Funnene i denne studien støtter disse tidligere funnene med at den ene eleven som faktisk fikk hoppe over klassetrinn, ikke bare ett, men to, klarte seg veldig fint sosialt og faglig. Han følte han passet inn, fikk faglig utfordring og masse motivasjon for skolearbeid. Moren hans opplevde han som klassens «maskot» og lærerne og de andre elevene behandlet han som en av dem, så hun opplevde ingen sosiale utfordringer med akselereringen. Dette samsvarer med det Idsøe (2014, s. 140) skriver om at akselerering kan være helt essensielt for å finne venner som kan tilfredsstille deres intellektuelle og sosiale opplevelser. Olsen (2017, s. 62) påpeker at hvordan den sosiale utviklingen vil være for en elev som ha akselerert er avhengig av omgivelsene rundt og hvilke sosiale tilrettelegginger som er blitt gjort. Det var tydelig at skolen til den nevnte eleven hadde fått til dette. Informanten fortalte at lærerne ikke så på alderen hans som noe hindring, ved for eksempel aldersgrenser eller noe annet hvor det ble tydelig at han var yngre, men heller som en mulighet til å finne på noe annet. Lærerne hadde forståelse, som gjorde at elevene i klassen også fikk forståelse og ikke så på det som rart at han var yngre.

Sett i sammenheng med studien om tidlig skolestart visste også disse funnene at akselerering i tidlig alder ga positiv utvikling (Wellisch, 2021, s. 13). Foreldrene i den undersøkelsen fortalte at de ofte ble møtt av lærere som syntes barna deres var for emosjonelt og sosialt umoden for akselerering. Som nevnt tidligere ble slik umodenhet sett på helt annerledes av foreldrene, som opplevde at frustrasjon kom av kjedsomhet. Det kom også fram i min studie hvor læreres bekymringer for den sosiale utviklingen ble et hinder for akselerering. Wellisch (2021, s. 14-15) skriver videre i sin studie at elevene som fikk faglige utfordringer gjennom

akselerasjon, og hvor de sosiale behovene ble møtt sammen med eldre barn, ble mer emosjonelt og sosialt balansert. Flere av informantene fortalte at barnet ofte trakk seg mot eldre elever eller foretrakk å snakke med voksne. Foreldrene fortalte om barnet deres som blomstret når de hadde samling på talentsenter. Det var både faglig veldig spennende, men de fikk også en følelse av å passe inn. De fikk snakket med andre som hadde samme interesseområder, uavhengig av alder, og kunne snakke om avanserte greier som de jevngamle i klassen ikke hadde forutsetninger til å forstå. Foreldrene sku ønske skolen klarte gi barna deres denne følelsen av å passe inn, omså bare av og til.

Det ble også nevnt at en elev var utslitt etter skoledag, og han forklarte det med at det er vanvittig slitsomt å gjøre seg «dumme» en hel dag. Foreldre opplever at barna deres bruker mye energi på å komme ned på de andres nivå for å ha noe å snakke om og bli sosialt inkludert. I følge Idsøe (2014, s. 140) er forskjeller i evnenivå en stor utfordring for å bli akseptert av venner, og danne langvarige vennskap. Resultatene til Renati et al. (2023, s. 10) bekrefter også at foreldre opplever ulike interesser og forståelse som risikofaktorer for vennskap. Dette ble bekreftet i denne undersøkelsen da flere av informantene fortalte at barna sleit med å skaffe seg jevnaldrende venner. Dette er utrolig trist, og man kan lure på om å ikke la de hoppe opp ett klasstrinn gjør mer skade enn hva de eventuelt hadde hvis de hadde fått flytte opp. Med denne studiens funn, og resultater fra tidligere forskning kan man stille seg spørsmål om hva som egentlig er problemet, er det kunnskap, utydelig lovverk som sier at akselerering er en mulighet, men ikke en rett eleven har, eller kan man gå så langt å spørre om det er uvilje med tanke på uheldig elitisme? Tanken om at elevene skal holdes på sitt klasstrinn på grunn av bekymring rundt den sosiale utviklingen fungerer hvert fall ikke, da mange elever sliter sosialt med sine jevnaldrende.

6.3 Foreldres kamp ender hos barnevernet

Dette avsnittet tar utgangspunkt i foreldres opplevelse av samarbeid, som de fleste foreldre opplevde som dårlig. Funnene i denne studien samsvarer med blant annet funnene Silverman (2016, s. 245) viser til som sier at foreldre føler at skolen synes de er vanskelig, og funnene til Renati et al. (2023, s. 12) hvor foreldre forteller om manglende kommunikasjon og planlegging for eleven. Forskning tyder på at det er en sterk sammenheng mellom foreldres involvering og elevens skolerresultater og holdninger til skolen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 14; Idsøe, 2014, s. 152). I denne undersøkelsen ble da det viktig å se på hvordan foreldrene opplevde samarbeidet med skolen i forhold til hvordan tilretteleggingen har fungert.

Foreldrene opplevde manglende kompetanse hos lærerne førte til at lærerne ikke forsto eleven, og at det var et dårlig utgangspunkt for samarbeid. Dette er i tråd med det Nordström (2023, s. 59) skriver i sin studie om at ulik forståelse av eleven kan gjøre samarbeidet vanskelig.

De fleste foreldrene opplevde lite forståelse fra skolen, men de fortalte også om lite forståelse fra familie og venner. De fortalte om slektninger som ikke forsto utfordringene elevene hadde i skolen, og sa foreldrene hadde et luksusproblem og ikke burde klage. Foreldre følte seg alene i kampen for barna sine, og flere beskriver facebookgrupper og foreninger som den måten de kunne finne støtte ved å dele erfaringer og bekymringer. Dette bekrefter foreldre i andre studier hvor foreldrene opplever seg isolert og aleine (Nordström, 2023, s. 59; Wellisch, 2021, s. 16-17). I skolesammenheng fortalte informantene om liten forståelse fra andre foreldre, og ble stemplet som elitistisk og presser barnet sitt til å bli best. Dette samsvarer funnene til (Nordström, 2023, s. 59) som viser at det er liten toleranse for å be om tilrettelegging for elever med høy kunnskap i Sverige, og ut ifra mine funn kan man tenke seg at det er slik i Norge også.

Videre drøftes det jeg ser på som det mest overraskende funnet fra denne studien, nemlig at flere av foreldrene har blitt meldt til barnevernet. Da dette dukket opp flere ganger, og ut ifra hvordan informantene snakket om at de kjente til flere slike saker, ble det tydelig at dette var noe som skjedde ofte. Bekymringsmeldingene gikk ut på at foreldrene ødela for eleven med denne kampen om tilrettelegging, eller at eleven var mye borte fra skolen. Opplæringsloven § 15-3. *Opplysningsplikt til barnevernet*, sier at skolen har plikt til å sende bekymringsmelding til barnevernet ved mistanke om blant annet omsorgssvikt, eller ved alvorlige atferdsvansker (Opplæringslova, 1998). Foreldrene opplever at bekymringsmeldingene kun går ut på synsing og meninger, uten faglige begrunnelser.

Jeg har ikke klart å finne noe forskning som bekrefter akkurat dette med at foreldre til elever med stort læringspotensial opplever å bli meldt til barnevernet. I samtale med en representant fra Lykkelige barn, nettverk for foreldre med evnerike barn, kunne hun fortelle at veldig mange av deres medlemmer hadde blitt meldt, eller truet med melding til barnevernet. Selv om ikke dette gir forskningsbasert støtte, kan det likevel indikere hvordan foreldrenes kamp med skolen blir håndtert. Selv om jeg ikke har funnet forskning som viser til at foreldre til elever med stort læringspotensial blir meldt til barnevernet kan man trekke noen paralleller til

studien til Marie-Lisbet Amundsen og Jens B. Grøgaard som handler om skolevegring og bekymringsmelding til barnevernet (Amundsen & Grøgaard, 2023). Denne studien kan være relevant blant annet fordi funnene i deres studie viser at det er sammenheng mellom samarbeidsklimaet mellom skole og hjem og om foreldre blir truet med melding eller blir meldt til barnevernet. Et annet likhetstrekk er at både skolevegrere og elever med stort læringspotensial vil dra på skolen, de ønsker å like det, men at det er forhold på skolen som kan gjøre det vanskelig. Foreldrene i min undersøkelse opplyste også om at flere av elevene var potensielle skolevegrere, eller har i perioder ikke møtt på skolen.

Informantene framla samarbeidet med skolen som generelt dårlig, men de informantene som hadde blitt meldt inn til barnevernet opplevde dette som et tillitsbrudd som var vanskelig å reparere, spesielt da bekymringsmeldingene ikke hadde faglig grunnlag, og det ble av noen tatt veldig personlig. Amundsen og Grøgaard (2023) påpeker at når foreldre har en aktiv rolle i samarbeidet, vil det bidra til trivsel, læring og motivasjon til å jobbe med utfordrende oppgaver for eleven, men om barnevernet blir brukt som ris bak speilet er det stor sannsynlighet for at dette indirekte også påvirker barnets holdning til skole og skolearbeid.

Dette kom også tydelig fram i mine funn hvor den forelderen som hadde godt samarbeid med skolen, fortalte om en gutt som trivdes på skolen og var motivert. Amundsen og Grøgaard (2023) konkluderer med at et meget godt samarbeidsklima mellom hjem og skole var en av faktorene som er av stor betydning om foreldre til elever med skolevegring blir meldt til barnevernet eller ikke, og vi kan tenke at dette også kan relateres til foreldre til elever med stort læringspotensial. Når foreldrene i min undersøkelse blir møtt med bekymringsmelding, og indirekte, eller direkte blir bedt om å slutte å kjempe for barnet sitt, samtidig som barnet sliter med blant annet angst og depresjoner, forstår man at de blir frustrerte og bekymret. Drugli og Nordahl (2016, s. 13) påpeker at lærere som er trygge i jobben sin er mer åpne og fleksible i møte med foreldre. Sett sammen med funnene i min studie, hvor mangel på kunnskap ofte blir tatt opp, kan lure på om usikkerhet rundt tilrettelegging for elever med stort læringspotensial er den faktoren som har størst betydning for samarbeidet mellom foreldre og skolen.

6.4 Lite forskjeller

Ut ifra funnen i denne studien kan det se ut som det er lite forskjeller i hvordan elever med stort læringspotensial har det i Norge og Sverige. En av forskjellene har jeg lyst til å ta

med inn i drøftingen er at det virker som det er mer vanlig med skolebytte i Sverige enn Norge. Det kunne virke som terskelen for å bytte skole i Sverige lav lavere enn i Norge, og det å finne «riktig» skole var viktig. En av de svenske informantene prøvde ut flere skoler for å finne den skolen som hadde høy kompetanse om elever med stort læringspotensial. Den andre svenske informanten som byttet skole til barnet sitt hadde ikke hatt barnet med på skolebesøk, men de følte de hadde mye informasjon om de ulike skolene til å velge hvor han skulle gå. De var ikke like opptatt av å spesifikt finne en skole med høy kompetanse om elever med stort læringspotensial, men valgte skole ut ifra hvor de følte han ville passe inn, samt generelt litt høyere kvalitet på undervisningen. På let etter ny skole til eleven som fikk tilstrekkelig tilrettelegging framhever informanten viktigheten av å finne riktig rektor. Rektoren møtte de med et ønske om å tilrettelegge for å hjelpe eleven til å utvikle sitt potensiale så langt som mulig. Det å møte riktig rektor kunne også en av de norske informantene bekrefte som viktig, da det etter mange år i barneskolen kom en rektor som var nysgjerrig og lærevillig. Dette funnet kan støttes av funnene til Furnes og Jokstad (2023, s. 13), hvor lærerne i studien ga uttrykk for at skoleledelsen prioriteringer påvirker prioriteringene lærerne gjør i klasserommet. Hvis ikke skoleledelsen har fokus på elever med stort læringspotensial, vil det gi signaler og retningslinjer til lærerne om at de ikke skal prioriteres. Også i Sverige fant de at elevenes mulighet for å utvikle sitt potensial handlet om hvordan rektoren organiserte og leder skolen (Skolverket, 2020, s. 15). Wellisch (2021, s. 11) fant også i sin studie at det var avgjørende å møte på riktig rektor for at barn skulle få mulighet for tidlig skolestart.

Selv om det ut ifra funnene kan se ut som skolebyttene i Sverige ble gjort for å finne en skole som passet bedre for dere elev med stort læringspotensial kan dette også ses i sammenheng med deres frie skolevalg. I Norge går elevene stort sett i nærskolen, og det skal mye til før de bytter skole, noe som også kom fram fra de norske informantene. I Sverige er det både kommunale skoler, og friskoler som er privateid. Utdanningssystemet er i dag preget av markedsføring og en kamp om elevene. Det følger økonomiske midler med elevene, noe som har ført til at privateide skoler tjener mer penger på flere elever, og bruker markedsføring og andre satsningsområder for å lokke til seg flere elever (Corral-Granados et al., 2023, s. 7). En slik kultur med skolebytter og hvordan skolene markedsfører kan ha gjort terskelen for å bytte skole lavere hos de svenske informantene enn de norske.

7 Oppsummering

Undersøkelsens formål var å søke ny informasjon som kunne gi utfyllende-, ny- eller motstridene kunnskap i foreldres opplevelse av skolens tilrettelegging for elever med stort læringspotensial. Jeg vil nå besvare studiens forskningsspørsmål, som gir grunnlag for besvarelsen på problemstillingen som kommer etter det.

- Hvordan opplever foreldre skolens kompetanse om tilretteleggingen for elever med stort læringspotensial?

Funnene i studien indikerer at foreldre generelt opplever kompetansen til lærerne om disse elevene som dårlig, kun én foreldre møtte på en skole med kunnskap til slutt. Informantene fortalte om manglende forståelse for hvordan elevene lærte, hvordan man kunne legge til rette for dem og at det ofte førte til atferds utfordringer. Foreldre opplevde at lærerne ikke hadde kompetanse om tilrettelegging, og tiltakene som ble satt var rettet mot utfordringene uten å tenke på potensialet. Lærerne satset dermed på det de hadde kompetanse om, selv om det ikke var det eleven trengte. Funnene i studien viser også at foreldre opplever at kompetansen og tilretteleggingen er tilfeldig, og at man må være heldig om man møter på en lærer som har kompetanse om dette.

- Hvordan opplever foreldre at samarbeidet med skolen fungerer?

Foreldrene opplevde samarbeidet med skolen generelt som dårlig. 1 av 6 informanter møtte etter flere skolebytter på en rektor hvor samarbeidet funket fint, og informanten hevdet at dette var avgjørende for at sønnen til slutt fikk tilstrekkelig tilrettelegging. Foreldrene føler at de maser, og blir sett på som plager når det spør om ekstra utfordringer for barna sine. De føler at de blir sett på som elitistisk, men det handler bare om at de vil det beste for barna sine, og unngå mulige konsekvenser om de ikke får det de har behov for. Foreldrene beskriver skolegangen som en kamp. De opplever samarbeidet som vanskelig å få til på grunn av blant annet tid og ressurser, men opplever også at de ikke blir prioritert. En av hovedfunnene angående samarbeidet var at flere av informantene ble meldt til barnevernet, med bekymring om at foreldrene ødelegger for barnet sitt med den kampen de har mot skolen.

- Hva er forskjellene og likhetene i hvordan skolene legger til rette for elever med stort læringspotensial i Norge og Sverige?

Funnene i denne studien visste lite forskjeller mellom Norge og Sverige. Funnene viser at elever med stort læringspotensial stort sett har den samme skolesituasjonen i begge land. Studien viser at det mangler kunnskap for å ivareta disse elevene i både Norge og Sverige. Ut ifra informantene kunne det virke som det var blitt et litt større fokus på IQ testing i Norge enn i Sverige, da det ble en naturlig ting å snakke om for de norske informantene. En annen ting funnene indikerte var at det var mer normalt med skolebytte i Sverige enn i Norge. To informanter i Sverige hadde byttet skole, hvor en av de aktivt gikk ut for å finne kompetanse, og den andre var mer opptatt av å finne en plass hvor sønnen kunne passe bedre inn.

Hvordan beskriver foreldre til barn med stort læringspotensial sine opplevelser av skolens tilrettelegging for deres barns behov?

Studien gir hovedsakelig et negativt bilde av foreldres opplevelse av skolens tilrettelegging for barnas tilrettelegging i skolen. Alle utenom én informant beskrev skolehverdagen til barnet som vanskelig, med uheldige konsekvenser. Foreldre opplever mangel på kompetanse som en av hovedfaktorene for den manglende tilretteleggingen, de opplever at lærerne fokuserer på det de kan, og at tiltakene dermed blir på utfordringene hos eleven. Foreldrene beskriver tilrettelegging for sosiale utfordringer, atferd som kan ligne ADHD, Autismespekterforstyrrelser og Tourette-syndrom, uten å ta hensyn til potensialet. Foreldrene opplever at skolen kommer med bortforklaringer når foreldrene spør om mer utfordringer til barnet sitt, eller når foreldrene tar opp at det ikke går så bra med barnet. Bortforklaringene var blant annet mangel på tid og ressurser, sosial og emosjonell umodenhet eller utydelig lovverk. Foreldrene beskrev også lærernes symptomfokus som et stort hinder for tilretteleggingen.

7.1 Kritiske betraktninger og avsluttende kommentar

Denne studiens problemstilling har blitt besvart ved hjelp av en kvalitativ metode med et semistrukturert intervju og en fenomenologisk tilnærming. Dette fordi studiens formål var å få en grundig forståelse av informantenes opplevelser. Gjennom studiens 6 intervjuer har informantene gitt et godt innblikk i hvordan elever med stort læringspotensial kan ha det i skolen. Når jeg ser tilbake på analyseprosessen skulle jeg ønske at analysemetoden var tenkt over på forhånd, da det kunne ha forenklet prosessen. Selv om jeg ikke hadde vært bevisst på analysemetode i forkant av intervjuene, betyr det ikke at ikke tankeprosessen var i gang. I andre intervju, og så intervjuene etter der, begynte sammenligningen, og tanker om hva som er vesentlig for undersøkelsens problemstilling.

Målet med kvalitative studier er ikke å generalisere, og gjennom denne studien kan man heller ikke si at det er slik for alle elever med stort læringspotensial. Jeg tenker også at det må finnes noen solskinnshistorier der ute for disse elevene, og lurer derfor på om terskelen er lavere for å delta på slike studier hvis man har en negativ opplevelse, og hvordan dette i så fall påvirker ikke bare denne studien, men også resultater i andre studier. Studiens informanter bestod av mødre, utenom det ene intervjuet som var med både mor og far. I intervjuet med både mor og far kom det fram noe ulike opplevelser, som fikk meg til å lure på om resultatet i undersøkelsen hadde vært annerledes om det hadde vært flere fedre som deltok. En annen ting som var interessant med tanke på informantene, var at det bare var foreldre til gutter, så jeg sitter igjen med spørsmål om hvorfor det ble sånn. Disse to tankene er noe som hadde vært spennende å undersøke mer.

Selv om det er tydelig at elever med stort læringspotensial får mer oppmerksomhet gjennom forskning kan denne studien være med å belyse at det enda er en lang vei å gå, både i Norge og Sverige. Ut ifra denne studien kan det se ut som foreldre blir brukt lite i både identifiseringsprosessen, og veien til å forstå eleven og deres behov. De føler seg ikke hørt, og føler de er til plage. Dette er noe jeg tenker kan bli viktig framover. Hvordan kan vi bruke foreldres erfaringer for å forstå disse elevene bedre, og dermed kunne gi en opplæring som gir mulighet til å utvikle potensialet, samtidig som det kan hindre uheldige konsekvenser hvis ikke eleven blir møtt på en adekvat måte?

Referanseliste

- Amundsen, M.-L. & Grøgaard, J. B. (2023). Skolevegring og bekymringsmeldinger til barnevernet. *Psykologi i kommunen*. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/skolevegring-og-bekymringsmeldinger-til-barnevernet/19.269>
- Bäckström, P. (2015). Hur påverkar förändrad elevsammansättning skolors resultat? *Utbildning & Demokrati* 24(2), 55-72. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1388652/FULLTEXT01.pdf>
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapscenter for Utdanning. www.kunnskapscenter.no
- Corral-Granados, A., Rapp, A. C. & Smeplass, E. (2023). Nordic challenges related to exclusion and local responses in Swedish, Finnish, and Norwegian urban compulsory education. *Education Inquiry*, 1-32. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2163002>
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. utg.). Pearson Education Limited.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. *Utdanningsdirektoratet* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Furnes, G. H. & Jokstad, G. S. (2023). “It May Be a Luxury, but Not a Problem”: A Mixed Methods Study of Teachers’ Attitudes towards the Educational Needs of Gifted Students in Norway. *Education Sciences*, 13(7). <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/7/667>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Jahnke, A. (2015). *Særskilt begåvade elever: Stødmateriale*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d4f/1516017579270/Sarskilt-begavade-elever-organisatorisk-och-pedagogiskt-differentiering.pdf>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6 utg.). Abstrakt forlag.

- Knutsen, B. & Emstad, A. B. (2021). *Ledelse for en inkluderende skole : også for elever med stort læringspotensial* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lenvik, A., Hesjedal, E. & Øen Jones, L. Ø. (2021). “We Want to Be Educated!” A Thematic Analysis of Gifted Students’ Views on Education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 41(3), 219-238. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/nse.v41.2621>
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever : begavede elever og begavede elever med læreversker*. Cappelen Damm akademisk.
- Meyer, K. (2014). Motsetninger og paradokser til fremme for skapende samarbeidsledelse. I R. Kvalsund & K. Meyer (Red.), *Samarbeidets kunst i ledelse, veiledning og læring* (s. 51-76). Akademika.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordström, M. E. (2023). *Särskild begåvning i en förskola och skola för alle* [Doktorgradsavhandling, Umeå universitet]. Umeå University. <https://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1805041&dswid=-3200>
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente: Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- Olsen, M. H. (2017). *Elever med stort læringspotensial : tilpasset opplæring*. Pedlex.
- Olsen, M. H. (2019). Læringspotensial. I M. H. Olsen & K. Skogen (Red.), *Læringspotensial* (s. 11-26). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M. L. & Penna, M. P. (2023). Gifted Children through the Eyes of Their Parents: Talents, Social-Emotional Challenges, and Educational Strategies from Preschool through Middle School. *Children*, 10(1), 42. <https://www.mdpi.com/2227-9067/10/1/42>

- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- SFS. (2010:800). *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- Silverman, L. K. (2016). *Særskilt begåvade barn*. Natur Kultur Akademisk
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn : en utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Skolverket. (2020). Redovisning av oppdraget Elever som snabbare når kunnskapskraven.
- Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Hentet 13.03.24 fra <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>
- Smedsrud, J. (2018). Forsering og akselerasjon for evnerike elever: Det dårligste av de beste alternativene. *Psykologi i kommunen*, 3, 5-9. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-3-2018/Smedsrud-forsering.pdf>
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. . utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerrs, J., Beljan, P. & Olenchak, R. F. (2005). *Misdiagnosis And Dual Diagnoses Of Gifted Children And Adults: Adhd, Bipolar, Ocd, Asperger's, Depression, And Other Disorders*. Great Potential Pr Inc.
- Wellisch, M. (2021). Parenting with eyes wide open: Young gifted children, early entry and social isolation. *Gifted Education International*, 37(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0261429419899946>

Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Foreldres opplevelse av tilrettelegging for elever med stort læringspotensial”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på foreldres opplevelser fra skolen og finne ut om Norge kan lære noe fra Sverige om tilrettelegging for elever med stort læringspotensial. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et forskningsprosjekt knyttet til min masteroppgave i spesialpedagogikk. Formålet med prosjektet er å få fram foreldres opplevelser av hvordan skolen har tilrettelagt for deres barn med stort læringspotensial. På bakgrunn av tidligere forskning som viser at den norske skolen ikke får til å gi tilstrekkelig undervisning til elever med stort læringspotensial, ønsker jeg å se om Sverige gjør noe annerledes for at disse elevene skal få bedre oppfølging, eller om det er omtrent samme som i Norge. Jeg ønsker å bruke min masteroppgave til å være med å belyse dette viktige temaet, så denne elevgruppen kan få en bedre tilrettelagt skolehverdag. Foreløpig problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan beskriver foreldre til elever med stort læringspotensial sine opplevelser av skolens tilrettelegging for deres barns behov?

- Hvordan opplever foreldre skolens kompetanse om tilretteleggingen for elever med stort læringspotensial?
- Hvordan opplever foreldre at samarbeidet med skolen fungerer?
- Hva er forskjellene og likhetene i hvordan skolene legger til rette for elever med stort læringspotensial i Norge og Sverige?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT-Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er forelder/foresatt til en elev med stort læringspotensial. Eleven må ha gått noen år på skole for at du skal ha den informasjonen jeg er ute etter. Jeg

ønsker å ha deg med i prosjektet fordi du har verdifulle opplevelser jeg håper du vil dele med meg. Jeg ønsker å bruke 2 eller 3 informanter fra hvert land. Da vil jeg få et lite innblikk i hvordan skolen legger til rette i de ulike landene, og kan se om jeg finner noen likheter og ulikheter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det ett ca. 45 minutters intervju. Ved bruk av intervju får jeg mulighet til å få fram gode beskrivelser av det jeg ønsker å finne ut av gjennom oppfølgingsspørsmål underveis i samtalen. Siden reising er uaktuelt for min del blir intervjuene digitalt. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, som slettes når transkriberingen er ferdig. Hvis du ønsker å se intervjuguide på forhånd er det bare å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun samtykkeskjemaet som vil inneholde personopplysninger. Lydopptak vil være innelåst til transkripsjonen er ferdig, og lydopptaket vil da bli slettet. Verken transkripsjonen eller selve masteroppgaven vil inneholde navn, steder eller andre opplysninger som kan være med på å gjenkjenne informantene. I masteroppgaven vil jeg kun nevne hvilke land informasjonen kommer ifra, da det kun er det som er relevant for min forskning. Det vil kun være student og veileder som har tilgang til opplysningene. Samtykkeskjema vil bli innhentet gjennom e-post.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven er godkjent juni 2024.

Samtykkeskjema og datamaterialet vil da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT-Norges arktiske universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT-Norges arktiske universitet ved student Anette Eliassen, tlf: 92641806, epost: ael025@post.uit.no eller veileder Camilla Mikaela Björk-Åman, epost: camilla.m.bjork-aman@nord.no
- Vårt personvernombud: Annikken Steinbakk, epost: personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Camilla Mikaela Björk-Åman
(Forsker/veileder)

Anette Eliassen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ” *Foreldres opplevelse av tilrettelegging for elever med stort læringspotensial* ” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan beskriver foreldre til barn med stort læringspotensial sine opplevelser av skolens tilrettelegging for deres barns behov?

Forskerspørsmål:

- Hvordan opplever foreldre skolens kompetanse om tilretteleggingen for elever med stort læringspotensial?
- Hvordan opplever foreldre at samarbeidet med skolen fungerer?
- Hva er forskjellene og likhetene i hvordan skolene legger til rette for elever med stort læringspotensial i Norge og Sverige?

Om barnet:

- a. Kan du fortelle litt om barnet ditt?
 - 5 Hvor gammel er barnet?
 - 6 Hva liker barnet å gjøre?
 - 7 Hvordan merket dere at barnet har stort læringspotensial?
- b. Finnes det noen kartlegging av barnets læringspotensial? Evt. når ble den gjort?
- c. Er elevens potensial knyttet til ett fag eller kommer det fram på flere områder?

Elevers skolehverdag:

- a. Kan du fortelle litt om barnets skolegang?
- b. Hvordan vil du beskrive elevens trivsel på skolen?
- c. Er eleven motivert for skolearbeidet? Ble eleven mer/mindre motivert ved evt tilrettelegging?
- d. Hvordan blir det faglige tilrettelagt for eleven (nivå, tempo, tema etc)?

Samarbeidet med skolen:

- a. Kan du fortelle litt om samarbeidet til skolen?
- b. Hvordan har ansvarsfordelingen fungert? Har skolen tatt ansvar for elevens utvikling eller har det havnet på dere foreldre?

- c. På hvilken måte har dere som foreldre fått delta i planleggingen av tilretteleggingen for deres barn?
- d. Hvordan har dere blitt møtt av lærerne hvis dere har kommet med forslag til tilrettelegging, eller vært kritisk til skolens tiltak?

Avslutning:

- a. Er det noe dere du skulle ønske var annerledes med elevens skolegang?
- b. Er det noe mer du tenker kan være relevant for meg å vite?

Vedlegg 3 Vurdering fra Sikt



Norsk ▾ Anette sofie Eliassen ▾

Meldeskjema / Foreldres opplevelse av tilrettelegging for elever med stort læringspotensial / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

254006

Vurderingstype

Automatisk

Dato

27.10.2023

Tittel

Foreldres opplevelse av tilrettelegging for elever med stort læringspotensial

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Camilla Mikaela Björk-Åman

Student

Anette Eliassen

Prosjektperiode

01.12.2023 - 01.07.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

b2e10a108



Vedlegg 4 Tekst som etterspør informanter på Facebook

Hei!

Jeg studerer spesialpedagogikk ved UiT og skal denne våren skrive masteroppgave om elever med stort læringspotensial. Studien handler om foreldres opplevelser av skolens tilrettelegging for deres barn. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med informanter som kunne tenkt seg å delta på et intervju. Intervjuet blir på 30-45 min og blir digitalt, f.eks over Teams. Informantene jeg søker etter må ha elever som går på ungdomsskolen i dag. I studien skal jeg bruke informanter fra Norge og Sverige, for å se om det er noen forskjeller og ulikheter i hvordan skolen tilrettelegger for elever med stort læringspotensial. Hvis dette noe du kunne tenkt deg å bidratt til, eller trenger mer informasjon kan du kontakte meg på epost: ael025@uit.no.

