

Thea Lium Hellesvik og Katarina Randby

"Det er å kunne se deg for den du er da!"

Hvordan opplever elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever å bli møtt i det offentlige opplæringstilbudet?

En kvalitativ studie med fokus på dobbelteksepsjonelle elever sin opplevelse av trivsel i skolen.

Masteroppgave i Master i grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Veileder: Audhild Løhre

Mai 2022

Thea Lium Hellesvik og Katarina Randby

"Det er å kunne se deg for den du er da!"

Hvordan opplever elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever å bli møtt i det offentlige opplæringstilbudet?

En kvalitativ studie med fokus på dobbelteksepsjonelle elever sin opplevelse av trivsel i skolen.

Masteroppgave i Master i grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn
Veileder: Audhild Løhre
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Norwegian University of
Science and Technology

Sammendrag

Elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever er en svært heterogen gruppe, som ofte kan risikere å «fly under radaren» og «falle mellom to stoler» i dagens opplæringstilbud. Holdninger om at elever med stort læringspotensial «ofte klarer seg selv» og manglende kunnskap om at stort læringspotensial og en nevroutviklingsforstyrrelse kan sammenfalle og maskere for hverandre, kan medføre at elevgruppen ikke får de tilpasningene de har rett på. Dobbeltksepsjonelle trenger å bli oppdaget og sett for sine styrker, og få hjelp til å forstå og kompensere for sine utfordringer for å mestre og trives. Klarer vi ikke å ha et helhetlig blikk på og møte behovene til elevgruppen kan dette ha store konsekvenser, både for deres faglige og sosiale utvikling, trivsel og psykiske helse. Det er begrenset nasjonal forskning tilknyttet elever med stort læringspotensial generelt, og svært lite tilknyttet dobbelteksepsjonelle elever. Mye av forskningen som er gjort har fokusert på elevenes læringspotensial og faglig/spesialpedagogisk tilpasning som kan gjøres for å fremme elevenes trivsel og læring. Forskningen vi har lest har i stor grad tatt utgangspunkt i lærere eller foreldres beretninger om elevenes opplevelser i opplæringstilbudet. Hensikten i vårt masterprosjekt har derfor vært å undersøke elevenes egne opplevelse av trivsel og det å være elev i den offentlige opplæringen gjennom problemstillingen: *Hvordan opplever elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever å bli møtt i det offentlige nasjonale opplæringstilbudet?*

Ved å ta utgangspunkt i forsknings- og faglitteratur tilknyttet elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elevers behov og konseptet mattering, undersøkte vi elevenes opplevelse av trivsel og erfaringer fra det offentlige opplæringstilbudet. Fordi prosjektets formål har vært å både undersøke, gjengi og reflektere rundt elevers opplevelser fant vi det mest hensiktsmessig å benytte oss av en fenomenologisk tilnærming, og kvalitative forskningsintervju. Videre fulgte vi prosedyrene for en induktiv tematisk analyse i bearbeidingsprosessen av empirien – da vi fant denne tilnærmingen mest optimal for å undersøke og gjengi våre syv informanters opplevelser, refleksjoner og tanker rundt tematikken.

Våre funn indikerer at elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever opplever trivsel og mattering i det offentlige opplæringstilbudet, men at det var rom for forbedring. Elevene med stort læringspotensial og de dobbelteksepsjonelle elevene som deltok i vårt prosjekt fortalte om å i stor grad oppleve seg verdifulle for sine venner og at de har minst én god venn i sin klasse. Det er lærere de opplever som genuine mennesker og som «ser dem» for den de er – med sine styrker og svakheter - de opplever seg betydningsfulle for og har en god lærer-elev relasjon med. Gjennomgående knytter elevene lærernes faglige tilbakemeldinger, både i form av resultater og aktivitet i timene til opplevelsen av å være verdifulle for læreren. Til tross for å fortelle om å trives godt sosialt, kommer det frem av vår undersøkelse at alle informantene til en viss grad forteller om å føle seg annerledes enn sine jevnaldrende på grunn av sitt høye vitebegjær og utrykte intensitet. Følgelig er det gjennomgående i vår undersøkelse at elevene opplever frustrasjon, kjedsomhet, fall i motivasjon og oppgitthet når de ikke opplever å bli faglig utfordret, og at de ønsker bedre tilrettelegging for sitt høye læringspotensial. Gjennomgående hos informantene med dobbelteksepsjonell læringsprofil var et ønske om å få større grad av faglig tilrettelegging i alle fag, lærerstøtte utover faglige hjelpemidler og behovet for at lærerne så at de kunne være både gode og dårlige samtidig. Funnene fra vår undersøkelse viser seg å harmonere på flere områder med våre valgte teoretiske perspektiv og forskning på feltet.

Abstract

Gifted students and twice-exceptional students are an extremely heterogeneous group. They tend to “fly under the radar” in today’s educational system. Attitudes that gifted students can “manage on their own” and a lack of knowledge that giftedness and learning difficulties – such as a neurodevelopmental disorder – can coincide and mask each other, can mean that the student group does not receive the adaptations they are entitled to and need. To thrive, twice-exceptional students need to be seen and recognized for their strengths and receive help and support to understand themselves and compensate for their challenges. The consequences of failing to recognize, assist and have a holistic view of the gifted student can be devastating for their academic and social development, as well as their overall well-being and mental health. There is limited national research considering gifted students, and even less considering twice-exceptional ones. Most of the research conducted explores giftedness in relation to adaptation either academic and/or special needs education, and how these can promote students’ academic needs and well-being. Through our literary search we have found that national research is mainly based on teachers or parents’ accounts of students’ experiences, and educational adaptations considering the group. Thus has our purpose for this master thesis been to explore students’ own thoughts and reflections considering their well-being in our educational system through our main research question: How do gifted students and twice-exceptional students experience their encounter with the public educational system?

Grounded in literature and research considering gifted students and twice-exceptional students in light of the concept of mattering, we examined their experiences of well-being and their encounter with the public educational system. Because the purpose of our thesis has been to examine, imitate and reflect upon students’ experiences we found that a phenomenological approach with qualitative research intertwined would be most suitable. Furthermore, we used an inductive thematic analysis to process and analyze our empirical data – as we found it to be the most fitting approach to examine and imitate the thoughts and reflections of our seven informants and their lived experiences.

Our research indicates that gifted and twice-exceptional students experience overall well-being and mattering in the public educational system, however it also shows that there is room for improvement. The participants in our research study reported close friends as the greatest source of feeling valuable and as if they matter. Furthermore, they all reported to have at least one friend in their class. Despite reporting of social well-being in school, the research indicates that they to some extent feel as they are different from their peers due to being highly inquisitive and because of their lived intensity. The feeling of frustration, boredom, decreased motivation and despair when not given the adequate academic challenges and adaptations for their high abilities are coherent in our group of informants. The twice-exceptional students furthermore expressed the desire and need for better and cross subject accommodations/aids and teacher support for their learning difficulties. Moreover, they wished that more teachers could see that they could both excel and not be good at something at the same time. Teachers that presented as genuine people, and as someone who saw them – both for their strengths and weaknesses – were the ones the informants felt important to and whom they felt a good teacher-student relationship with. Our findings further indicate that the students view academic feedback from teachers – both in class and in lessons – as mattering to the teacher. The findings from our study turn out to harmonize in several areas with our chosen theoretical perspectives and research in the field.

Forord

«Det som du er, vær fullt og helt, og ikke stykkevis og delt.» – Henrik Ibsen (1866)

Barn og unge med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle barn og unge kan fort falle mellom to stoler, og oppleve at deres behov ikke møtes i dagens opplæringstilbud. Deres nysgjerrighet og læretrang kan av uvitende tolkes som utfordrende og deres læringsutfordringer uforståelige eller ikke store nok. De kan oppleve seg som annerledes, og forsøke å passe inn ved å undertrykke sitt potensial eller skjule sin vanske. Gjennom lærerutdanningen har vi begge sett behov for å ha et større fokus på et holistisk elevsyn. Og kanskje mer, enn for noen andre grupper, med tanke på de dobbelteksepsjonelle elevene. Da de gjerne passer inn i alle «boksene» vi bruker i skolen, samtidig som det fort kan tenkes at ingen egentlig passer helt. Dette har vært mye av bakgrunnen for vår oppgave, for i likhet med Ibsen mener vi at alle elever bør få oppleve å være seg selv fullt og helt, ikke stykkevis og delt. Vi håper denne masteroppgaven kan bidra til at elevenes perspektiver blir tydeligere, og at vi som ferdig utdannede lærere kan møte alle elever uansett personlige forutsetninger på en god måte.

Veien til masteren har vært lang, og vi er nå i ferd med å lukke et kapittel av livet og åpne et annet. Vi ville ikke klart å komme hit uten hjelpen fra våre informanter og deres vilje til å dele av sine erfaringer og tid. Derfor vil vi si tusen takk til dem, og ønsker dem alt godt på livets vei! Vi vil videre si takk til lederen ved Talentsenteret for at hun delte raust av sine erfaringer, tid og entusiasme. Og rette en takk til foreningen Lykkelige Barn som delte vårt forskningsprosjekt med sine medlemmer. Følgende vil vi takke Ella Idsøe, for hennes refleksjoner, kunnskap og engasjement for elevgruppen. Takk til vår veileder Audhild Løhre som har vært tålmodig og veiledende i møte med våre kaotiske tanker og mange ord.

Vi vil også bringe en stor takk til Brage, for å ha loset oss trygt igjennom denne prosessen og sørget for god mat, refleksjoner og omsorg. Det ville vært mye vanskeligere å komme i mål uten deg! Og Håkon som på tross av avstand, og mange frustrerende og oppgitte telefonsamtaler/meldinger alltid har kommet med oppmuntrende ord, støtte og kjærleik.

Vil også takke familie og venner for at dere leste korrektur, oppmuntret og støttet, FaceTimet og ringt i gode og dårlige tider, og for øvrig holdt av oss.

Men mest av alt vil vi takke hverandre, for uten den andre ville vi ikke hatt tilgang på de lange diskusjonene, muligheten til å gi å si «ta det du», eller selskap i de lange våkne nettene med skriving, dansing og latter. Om noe har denne masteroppgaven gitt oss et vennskap vi vil ta vare på i lang tid, og lært oss at å samarbeide med den riktige personen – faktisk – kan føles som en lek!

Mai, 2022
Trondheim

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract.....	iii
Forord	v
Figurer	viii
1. Innledning	1
1.1 Inkluderende felleskap som grunnleggende premisser i opplæringen	1
1.2 Ulike holdninger og praksiser i møte med elevgruppen	1
1.3 Mattering som forståelsesramme	2
1.4 Nasjonal og internasjonal forskning	3
1.5 Problemstilling og avgrensninger	4
1.6 Oppgavens oppbygging	5
2. Teoretisk referanseramme	7
2.1 Intelligens og talent	7
2.2 Barn og unge med stort læringspotensial	8
2.3 Diagnose og diagnostisering	9
2.3.1 Nevrouviklingsforstyrrelser som samlet diagnose	9
2.3.2 Potensielle konsekvenser av diagnostisering	9
2.4 Dobbelteksepsjonelle elever	10
2.5 Selvbestemmelsesteori og grunnleggende psykologiske behov	11
2.6 Mattering	12
2.6.1 Hvordan kan mattering forstås?	12
2.6.2 Betydningen av mattering	13
2.6.3 Mattering i skolekontekst	13
3. Metode	15
3.1 Samfunnsvitenskapen, sosialkonstruktivistisk perspektiv, og kvalitativ forskning	15
3.2 Fremgangsmåte - Kvalitativ forskning og fenomenologisk tilnærming	16
3.3 Vår forforståelse	17
3.4 Datainnsamlingsmetode og analyse	17
3.4.1 Strategisk utvalg	17
3.4.2 Individuelle intervju	19
3.4.3 Tematisk analyse som fremkomstmiddel	20
3.5 Validitet og reliabilitet	23
3.5.1 Validitet	23
3.5.2 Reliabilitet	23
3.6 Forskningsetiske overveielser	24
4. Fremstilling av resultater	27
4.1 Tematikk 1: Informantenes opplevelse av å ha stort læringspotensial i skolen	27
4.1.1 Styrker og behov for utfordringer og kompetanse	27

4.1.2 Høy prosesseringshastighet, mangel på tilpasning og fallende motivasjon	28
4.2 <i>Tematikk 2: Informantenes opplevelse av å ha en nevroutviklingsforstyrrelse i skolen</i>	
.....	29
4.2.1 Informantens opplevde utfordringer knyttet til nevroutviklingsforstyrrelser	29
4.2.2 Informantens opplevelse av tilretteleggingstiltak i møte med deres nevroutviklingsforstyrrelse	30
4.3 <i>Tematikk 3: Informantenes opplevelse av lærer-elev relasjonen</i>	32
4.3.1 Mattering i lærer-relasjonen.....	32
4.3.2 Læreren som trygg havn	33
4.4 <i>Tematikk 4: Informantenes opplevelse av lærer-elev relasjonen</i>	34
4.4.1 Sosial trivsel og tilhørighet	34
4.4.2 Opplevd utenforskap	35
4.4.3 Å speile seg i andre	35
4.4.4 Talentsenteret som kontrast	36
5. Drøfting	37
5.1 Hvordan påvirker måten vi forstår og møter elevenes iboende behov deres trivsel i opplæringen?	37
5.1.1 Behov for utfordring og kompetanse	37
5.1.2 Å oppdage eleven	39
5.1.2 Diagnostisering og tilrettelegging	40
5.2 Elevenes trivsel i lys av opplæringstilbudet som sosial kontekst	42
5.2.1 Annerledeshet.....	42
5.2.2 Noen å relatere seg til.....	43
5.2.3 Sosiale tilbakemeldinger.....	44
5.2.4 Medelevers signifikans	45
5.2.5 Lærerens signifikans	47
6. Avsluttende refleksjoner og videre forskning	49
6.1 <i>Sentrale funn i prosjektet</i>	49
6.3 <i>Syrker og svakheter med undersøkelsen</i>	51
Litteraturliste	53
Vedlegg 1: Intervjuguide	1
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	4
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	8
Figurer	
FIGUR 1 - VISUALISERING AV KODING OG TEMATISERING AV DET EMPIRISKE MATERIALET.	21
FIGUR 2 - VISUALISERING AV REFLEKSIV PROSESS TIL KODING OG TEMATISERING AV DET EMPIRISKE MATERIALET I STEG 2 OG 3.	22

1. Innledning

Under vil vi redegjøre for fire aspekt som har vært avgjørende utgangspunkt for vårt masterprosjekt tilknyttet tematikken: Elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever. Elever med stort læringspotensial blir definert som elever som lærer raskere, mer og mer kompleks kunnskap enn forventet for sin alder. Dobbelteksepsjonelle er en undergruppe elever med stort læringspotensial. Dette er elever med stort læringspotensialet på ett eller flere områder og læringsutfordring (Idsøe, 2020) – slik som en nevtroutviklingsforstyrrelse i vår kontekst. Aspektene har vært med på å aktualisere hvilke teoretiske perspektiver vi har valgt og hvordan vi har relatert dem til oppgavens overordnede formål og problemstilling. Aspektene illustrerer ulike deler ved det offentlige nasjonale opplæringstilbudet som har fått oss til å undre hvordan det faktisk oppleves å være elev med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonell elev i opplæringen.

Vi vil avsluttende i kapittelet først fremlegge problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensninger for vår oppgave før vi gir en kort beskrivelse av oppgavens oppbygning.

1.1 Inkluderende felleskap som grunnleggende premiss i opplæringen

Elevenes rettigheter implementeres og forankres i opplæringens praksiser gjennom lærerplanens overordnede del, hvor elevenes trygghet og trivsel skal sikres gjennom blant annet prinsippet om en inkluderende skole og praksis. For at skolemiljøet skal fungere inkluderende må det anerkjenne mangfoldet i skolen som en ressurs, og skolen skal videre dyrke et fellesskap der elevene lærer å respektere hverandres ulikheter og at alle har en plass i fellesskapet. Dette skal bidra til at elevene i skolen opplever tilhørighet og fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2017) og gjenspeiler opplæringsloven §9A-2 sine føringer for retten til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998). Med andre ord er skolen og opplæringens formål å skape et inkluderende fellesskap som skal legge til rette for læring for alle elever gjennom å bruke varierte læringsarenaer som fremmer motivasjon og innsikt; og tilpasse undervisningen for alle uansett deres ulike erfaringer, kunnskapsgrunnlag og holdninger. Paradoksalt viser nasjonal forskning at barn med stort læringspotensial i liten grad opplever å få sine faglige og sosioemosjonelle behov møtt i den norske offentlige opplæringen (Idsøe & Skogen, 2016; Lie, 2014; NOU 2016:14; Smedsrud, 2019; Lenvik og Jones, 2021). Dette kan forstås ut fra at vi i Norge har hatt tradisjon for å tilrettelegge, kompensere for og fokusere på elevers svakheter, fremfor styrker i skolen. Noe som kan ha medvirket til at det i dag er lite kunnskap om elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever, deres behov og hvordan vi best kan tilrettelegge for dem i dagens skole (Børte et al. 2016; Idsøe & Skogen, 2016; Lie, 2014).

1.2 Ulike holdninger og praksiser i møte med elevgruppen

På tross for opplæringslovens formålsparagraf og prinsippet om tilpasset opplæring i skolen, kommer det frem i faglitteraturen at det eksisterer varierende praksiser og ulike holdninger i hvordan elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever blir møtt og oppfattet i dagens skole (Børte et al. 2016; NOU2016:14; Idsøe og Skogen, 2016). Den norske skolen bærer preg av en egalitær tradisjon, som tilsier at alle barn og unge er like med de samme behovene. Derfor skal skolen være en plass der alle har de samme mulighetene i opplæringen (likhetsprinsippet), og dermed resultere i like prestasjoner og resultater (Idsøe og Skogen, 2016, s. 62). På en side har det rådet politiske holdninger som hevder at ved å innføre tilrettelagte tiltak for elever som presterer over gjennomsnittet vil kunne medføre og

forstås som elitisme, og slik undergrave likhetsprinsippet – dette har vært en pågående diskusjon i mediene det siste året. Samtidig har det på den andre siden blitt hevdet at spesialpedagogiske tiltak for elever som presterer under gjennomsnittet kan føre til stigmatisering (Idsøe og Skogen, 2016, s. 62).

En annen utbredt holdning i skolen har vært at elevgruppen «klar seg selv», og at elever med stort læringspotensial sitt evnenivå er medfødt og endelige, og dermed ikke noe som kan videreutvikles eller påvirkes gjennom barnets miljø (Børte et.al., 2016; Idsøe og Skogen, 2016). Konsekvensene av slike holdninger kan føre til at elevgruppen ikke får de tilpasningene de trenger, og dermed resultere i opplevelsen av mangelfull inkludering og at deres særskilte opplæringsbehov blir neglisjert (Børte et.al., 2016; Idsøe og Skogen, 2016). For elevgruppen med stort læringspotensial og en læringsutfordring vil slike holdninger kunne være spesielt utfordrende, da de risikerer at verken deres høye læringspotensial eller læringsutfordring blir møtt, eller at det kun blir fokusert på ett av aspektene ved dem i skolen. Slik kan holdninger i skolen være til hinder for at rettighetene til dobbelteksepsjonelle elever tilknyttet lærevansken ikke blir i varetatt – som spesialundervisning og hjelpemidler - og at deres læringspotensial ikke blir oppdaget og tilrettelagt for. Begge aspektene vil kunne resultere i at elevene utvikler et dårlig selvbilde, lav mestringsforventning, atferdsvansker og øke deres sårbarhet for å oppleve utenforskap og ensomhet (Winsor & Mueller, 2020, Nicpon et al., 2011; Idsøe og Skogen, 2016; Beckmann & Minnaert, 2018).

Nasjonal forskning og faglitteratur har påpekt at den norske skolen ikke er et ideelt sted å være eller lære for elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever (Idsøe og Skogen, 2016; Lenvik og Jones, 2021). Forskningen peker videre til andre europeiske land, blant annet Finland, viser en mer fleksibel tilnærming i møte med behovene til elevgruppen ved at opplæringstilbudet i å større grad benytter seg av tiltak som forsering av klasser, fag, eller tidlig oppstart på skolen. I tillegg til å implementere og tilby differensieringstiltak for at elevene kan få mulighet til å møte andre som dem selv, og bli tilstrekkelig utfordret (Børte et al., 2016; NOU 2016:14; Idsøe, 2020; Lenvik og Jones, 2021). Nasjonal forskning viser til at det i liten grad råder slike praksiser i den ordinære skolen i dag (Idsøe og Skogen, 2016; NOU 2016:14; Smedsrud, 2019; Lenvik og Jones, 2021). Selv etter opprettelsen av Talentsentrene – et offentlig nasjonalt tiltak – som skal gi et alternativt tilbud for elever med høye prestasjoner innenfor realfag. I tillegg til at det i de siste par årene har blitt publisert lærerveiledere gjennom Utdanningsdirektoratet, og at Lesesenteret har laget egne språkløyper for elever med stort læringspotensial i språk. På tross av at vi har slike tiltak og Talentsentrene, er ikke disse nødvendigvis dekkende for å møte heterogeniteten i elevgruppen. Både med tanke på elevenes varierte talentområder, demografiske spredning og det faktum at elevene får hovedvekten av sin opplæring i ordinær undervisning. Manglende kunnskap for å identifisere elevgruppen blant lærere vil også kunne innvirke, ved at elevene ikke blir henvist til de rette instansene.

1.3 Mattering som forståelsesramme

Mattering kan direkte oversatt beskrives som betydningsfullhet. Ettersom det er lite norsk forskning på feltet, velger vi å benytte det engelske ordet mattering videre i vår oppgave – slik ønsker vi å unngå å sette føringer for hva som bør bli det norske begrepet. Grunnstenen i konseptet mattering handler i korte trekk om at alle mennesker har et iboende behov for å oppleve seg som betydnings- og verdifulle (se delkapittel 2.7 for en nærmere forklaring). Det kommer frem gjennom forskningslitteraturen at opplevelsen av mattering – og de positive virkningene den har når vi opplever den og de negative sidene når den uteblir – er en viktig faktor i menneskets tilværelse gjennom hele livsløpet (Dixon og Kurpius, 2008; Flett et al.,

2019; Krokstad, 2021; Prilleltensky, 2005; 2020). Slik vil opplevelsen av mattering være spesielt viktig i barndommen – og dermed i opplæringstilbudet – da mattering er en av de største indikatorene på god psykisk helse og fungering i voksen alder (Flett, 2018a; Prilleltensky, 2020). Winsor & Mueller (2020) utførte en undersøkelse om depresjon og suicidale tendenser hos barn og ungdom med stort læringspotensial. Funnene fra deres forskning indikerer at barn og ungdom med stort læringspotensial er sårbare for psykiske plager, og ensomhet spesielt, på grunn av deres generelle typetrekke som blant annet tendenser til perfektjonisme og overdreven grubling. Elevenes asynkrone utvikling er en annen faktor de påpeker kan påvirke elevgruppens opplevelse av ensomhet og annerledeshet fordi det skaper en ubalanse mellom dem selv og deres kontekstuelle og sosiale forhold. I lys av annen forskningslitteratur kan dette tenkes å være enda mer uttalt blant dobbelteksepsjonelle elever, på grunn av deres dualitet og fordi de ikke nødvendigvis opplever en tilhørighet til andre jevnaldrende med stort, gjennomsnittlig eller lavt læringspotensial (Nicpon et al., 2011). Ut ifra denne elevgruppens sårbarhet kan det tenkes at det er spesielt viktig å oppleve mattering, da mattering bidrar i å styrke vår resiliens i møte med uforutsigbare og stressende situasjoner, og kan redusere opplevelser av ensomhet, depresjon og angst (Dixon et al., 2009; McComb et al., 2020; Flett, 2018a; 2018b; 2018c; Prilleltensky, 2020) - og slik tenkes at bidrar positivt til menneskers trivsel. Ved mangel på eller frykten for å ikke oppleve mattering kan det føre til psykologisk stress, lavt selvbilde og depresjon. I tillegg til at forskning har vist korrelasjon mellom mattering og ensomhet (Flett & Zangeneh, 2020, s. 8-9). Forskningslitteraturen på mattering viser videre at en av de viktigste måtene å øke barn og unges opplevelse av mattering er gjennom interaksjon og relasjoner med nære og omsorgsfulle voksne – som foresatte og/eller lærere (Flett, 2018a;b;c) - samtidig som graden av opplevd mattering er knyttet til elevers akademiske prestasjoner og selvregulerende evner (Flett, 2018a;b;c; Somers et al., 2022).

1.4 Nasjonal og internasjonal forskning

Nasjonalt er det svært begrenset forskningsbasert kunnskap om elever med stort læringspotensial, og dobbelteksepsjonelle elever spesielt. Det har siden publikasjonen av NOU-en «*Mer å hente*» (NOU 2016:14) blitt en økt nasjonal interesse på forskningsfeltet vedrørende elever med stort læringspotensial, og Lenvik og Jones (2021) ga i fjor ut sin doktorgradsavhandling vedrørende elevgruppens opplevelse av opplæringstilbudet i grunnskolen. Forskingen som er gjort har i stor grad fokusert på pedagogiske tiltak for å imøtekomme elevenes akademiske behov; og i hovedsak tatt utgangspunkt i tidligere elever, lærere og foreldres syn og refleksjoner vedrørende elevgruppen og opplæringstilbudet de får i skolen. Det foreligger med grunnlag i dette et behov for flere undersøkelser knyttet til elevgruppens egne opplevelser og forståelser av å være fullverdige medlemmer av den offentlige nasjonale utdanningen. Følgelig har manglende nasjonal forskning på elevgruppen medført at vi har måttet se til internasjonal forskning for å få et større forståelsesgrunnlag for elevgruppen. Internasjonalt er forskningen bredere ved at det er undersøkt flere aspekter ved elevgruppen – og gir slik et mer holistisk perspektiv. Vedrørende dobbelteksepsjonelle elever er det per nå, etter vår viten, kun skrevet én masteroppgave på teamet – Mesel (2021) sin undersøkelse av elever med stort læringspotensial og ADHD – utover Lie (2014) sin forskning og bok «doppelteksepsjonelle elever» på nasjonalt nivå. Mattering er et relativt nytt konsept, og til vår viten er det kun publisert én artikkel som eksplisitt omhandler mattering og elever med stort læringspotensial skrevet av Hill og Madigan (2022). Deres funn viste en sammenheng mellom opplevelsen av anti-mattering og høyere grad av opplevd akademisk stress, lavere innsattsregulering, og større utfordringer med regulering av egen tid og miljøfaktorer.

1.5 Problemstilling og avgrensninger

Oppgaven er begrenset i omfang til syv informanters opplevelser og refleksjoner i tilknytning til undersøkelsens problemstilling. Vårt overordnede formål med prosjektet, som er å undersøke elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elevers opplevelse av å være elev og deres trivsel i det offentlige opplæringstilbudet, bunnar ut fra vår problemstilling og besvares gjennom to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene tar for seg de ulike temaene i fremleggelsen av empirien og setter fokus på elementer i problemstillingen i oppgavens drøfting.

Problemstillingen for vår oppgave er som følger: *Hvordan opplever elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever å bli møtt i det offentlige nasjonale opplæringstilbudet?*

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan kan kunnskap om egenskaper og behov hos elevgruppen blant det pedagogiske personell innvirke på elevenes trivsel i det offentlige opplæringstilbudet?
2. Hvordan er elevenes opplevde trivsel i opplæringstilbudet som sosial kontekst, og hvordan kan pedagogisk personell gjennom sine handlinger og møter med eleven innvirke på deres opplevelse av trivsel?

For å besvare forskningsspørsmålene har vi videre gjort noen valg. For det første har vi valg å fremlegge – i korte trekk – tre ulike forståelsesrammer for stort læringspotensial (Mönk, 2005; Renzulli, 2005; Gagné, 2010). Vi ser dette som hensiktsmessig da de går igjen i faglitteratur på feltet og evner blir gjennom disse betraktet som kontekstuellt og sosialt formbare. For det andre har vi valgt å se på noen grunnleggende trekk ved elevgruppen som fremlagt av blant annet Idsøe (2020) og Lie (2014). Sammen med forståelsen av stort læringspotensial kan disse være gode verktøy for å oppdage potensielle elever innenfor gruppen. Identifisering vil ikke diskuteres utover at det er et viktig ledd for å kunne oppdage elevene – som i utgangspunktet kan være vanskelig – slik at vi bedre kan forstå deres behov og gjøre de rette tilpasningene for å fremme deres trivsel i opplæringstilbudet. For det tredje har vi valgt å ikke avgrense oss til kun én form for lærevanske/-utfordring. Fordi formål med undersøkelsen er å se på elevenes trivsel i det offentlige opplæringstilbudet og faktorer som kan innvirke på denne; og ikke konkrete tiltak eller tilrettelegginger som kan implementeres ved en spesifikk lærevanske/-utfordring. Samtidig vil pedagogisk personell trolig møte et mangfold av elever med stort læringspotensial og en nevroutviklingsforstyrrelse, og vi har derfor vært interessert i å se om elevenes opplevelser på tvers av diagnoser har noen felles trekk. For å forstå elevenes opplevelser har vi videre tatt to valg: (1) Vi gir en innføring i Ryan og Deci (2017) sin teori om menneskets grunnleggende psykologiske behov. Dette vurderte vi som hensiktsmessig, da en stor del av elevgruppens trivsel og utvikling bugner fra behovet for kompetanse/utforskningstrang, tilhørighet og implisitt autonomi. (2) Vi har valgt å ta utgangspunkt i konseptet mattering (Flett, 2018a; Prilleltensky og Prilleltensky, 2021), da det bygger videre på og samler flere pedagogiske og psykologiske teorier under én paraply, og setter ord på intuitive elementer for å forstå individers trivsel, psykiske helse og velvære.

1.6 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis har vi gjort rede for studiets formål og hvilke aspekt som ligger til grunn for valg av problemstilling og fokusområder. Aspektene vil følge oss igjennom oppgaven. Følgende vil oppgaven være delt inn i seks hovedkapitler: i kapittel 2.0 vil vi presentere teori gjennom sju deler. I kapittel 3.0 vil vi legge frem og begrunne valg av metodisk tilnærming, i tillegg til å gjøre rede for sentrale aspekter i forskningsprosessen. I kapittel 4.0 vil vi presentere funn fra vårt datamateriale. I kapittel 5.0 vil vi diskutere og drøfte sentrale funn fra den fremlagte empirien med teorien som presentert. I kapittel 6.0 oppsummerer vi prosjektets hovedfunn, i tillegg til å reflektere over oppgavens svakheter og styrker, og peke på mulige elementer som kan være aktuelt for videre forskning.

2. Teoretisk referanseramme

2.1 Intelligens og talent

Talent, intelligens og evner brukes gjerne overlappende og med samme betydning. Fra ulike teoretiske perspektiv er det fellesforståelser og overlappinger i definisjonene, samtidig som større ulikheter (Nissen et. al, 2011; Idsøe og Skogen, 2016). Hvilket teoretisk rammeverk en velger å følge vil derfor være avgjørende for hvordan man definerer og forholder seg til begrepenes innhold. Dette vil igjen påvirke vår pedagogiske praksis og forståelse av elevgruppen. Tradisjonelt har intelligens, evner og talent blitt sett som en medfødt egenskap, hvor kontekstuelle og sosiale forhold ikke har hatt påvirkning. Derfor er det mange definisjoner som kun ser på evner ut fra kognitivt nivå (Lie, 2014). Evnetester som Wechsler Intelligense Scale for Children (WISC) har derfor blitt mye brukt for å identifisere elever med stort læringspotensial på forskningsfeltet, og er metoden som oftest blir brukt i Pedagogisk-Psykologisk-Tjeneste (PPT) i identifiseringsprosesser (Lie, 2014). Det er noe variasjon mellom hvor forskning setter avskjæringsgrensen for identifisering av elevgruppen. I det internasjonale feltet kategoriseres elever med IQ-score mellom 120-140 som elever med stort læringspotensial. Elever med IQ over 140 ses som elever med ekstraordinært læringspotensial (Nissen et. al, 2011, s.42). Nasjonalt brukes det i stor grad en avskjæringsgrense på IQ over 130 som betegnelse på elever med ekstraordinært læringspotensial (Idsøe og Skogen, 2016, s. 86).

I dag ser vi et paradigmeskifte, og nyere forskning har åpnet for mer dynamiske og utvidede forståelser for hva som legges i intelligens og stort læringspotensial. Disse åpner for å se på ulike faktorer og kvaliteter, fremfor IQ-scoring som eneste måling på stort læringspotensial (Renzulli, 2005). Tre teoretiske rammeforståelser knyttet til dagens forståelse av kognitive evner og intelligens som går igjen i forskningslitteraturen på feltet er: Trefaktormodell for stort læringspotensial (Renzulli, 2005), Flerfaktormodellen (Mönks & Katzko, 2005) og Differansieringsmodellen (Gagné, 2010). Vi velger å ikke gå inn på hver enkelt modell da de i stor grad bygger på hverandre og kan forstås i sammenheng. Derfor trekke vi heller frem sentrale element som er viktige for vår forståelse av disse. Modellene bygger på de tre dimensjonene ved elever med stort læringspotensial som beskrevet i Trefaktormodellen – over gjennomsnittet evner, oppgaveforpliktelse og kreativitet. Dimensjonene er resiproke, og det er i krysningsfeltet mellom dem grunnlaget for å oppnå kreative og produktive prosesser er. Over gjennomsnittlige evner kan forstås som generelle kognitive evner og/eller evner innenfor ett felt. Kreativitet ses som evne over gjennomsnittet til å komme med originale ideer, nysgjerrighet og nyskapende løsninger og ideer. Oppgaveforpliktelse/engasjement kan ses i tilknytning til motivasjon, og dermed knyttes til Ryan og Deci (2017) sin fremleggelse av selvbestemmelsesteori. Mönk & Katzko (2005) sin utvikling av modellen kombinerer trekkene som beskrevet ovenfor, med støtte fra de viktigste miljøkomponentene og sosiale aspektene i elevens liv; jevnaldrende, familie og skole (Mönks & Katzko, 2005). Modellen påpeker at barnet eller ungdommen kun har mulighet til å realisere sitt læringspotensial når det er et fruktbart samspill - basert på både oppfølging og stimuli - til stede mellom de ulike komponentene. Skolen, som er en av miljøkomponentene, må derfor ha innsikt i disse faktorene for å kunne tilpasse og tilrettelegge opplæringen for eleven. Gagné (2010) sin modell bygger på at barn og unge med stort læringspotensial besitter evner eller egenskaper som er urealiserte og som anses som svært fremragende. Barnets høye læringspotensial og evner/talent er avhengige av, og utvikles gjennom tre katalysatorer – intrapersonlig, miljøet og tilfeldigheter.

2.2 Barn og unge med stort læringspotensial

Alle har et læringspotensial som avhenger av deres unike læringsforutsetninger knyttet til deres neurobiologi, situasjonen og den konteksten de er i. Noen individer viser å ha forutsetninger som gjør at de har potensialet til å «lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap enn forventet for sin aldersgruppe» (Idsøe, 2020, s. 27). Verken internasjonal eller nasjonal forskning enes i hvilke ord som bør benyttes for å beskrive elevgruppen eller hva som skal utgjøre en definisjon. Noen av begrepene som benyttes på nasjonalt nivå er blant annet evnerike, talentfulle, begavede, eksepsjonelle, og smarte barn (Smedsrud, 2013; Børte et al., 2016). Utdanningsdirektoratet – og det vi videre forholder oss til – bruker begrepet stort og ekstraordinært læringspotensial basert på NOU-en fra 2016:14 «Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial». Begrunnelsen utvalget gir for dette valget er at begrepet skal ivareta den heterogeniteten og mangfoldet som ses i elevgruppen. Stort potensial skal òg gjenspeile at ikke alle elevene nødvendigvis kan vise til gode skoleprestasjoner, på tross av at de har potensialet til det (NOU 2016:14; Idsøe, 2020). Det er viktig å poengtere at stort læringspotensial ikke er en diagnose, og det finnes ingen tradisjon i Norge for å gjennomføre utredninger og kartlegginger om det ikke foreligger bekymring for læringsutfordringer eller atferdsvansker. Det antas at elevgruppen utgjør omlag 10 - 15 % av elevpopulasjonen. Herunder faller også elever med ekstraordinært læringspotensial som utgjør mellom 2-5% av elevpopulasjonen (Idsøe, 2020; 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019)

På tross av elevgruppens heterogenitet legger Idsøe (2020) frem generelle karaktertrekk som kan ses på tvers av elevgruppen. Oppsummerende viser elevene ofte stor nysgjerrighet, et sterkt lærebegjær, at de lærer raskt og kan ha stort konsentrasjonsspenn. De er videre ofte abstrakte og fleksible tenkere, med stor ansvarsbevissthet og rettferdighetsans. I tillegg til å ofte være selvstendige, originale, kreative, og vise en høy følelsesintensitet og ytre tydelige meninger (s.97-101). Om disse sidene hos eleven blir tilfredsstillende stimulert - og tilpasset for - i opplæringstilbudet kan de utvikles til styrker, resultere i positiv atferd og bidra til at elevene kan utvikle seg til individer med nyskapende og eksepsjonelle ideer for fremtiden (Sisk, 2003; Idsøe, 2020). Opplever ikke elevene tilstrekkelig tilpasning kan dette medføre opposisjonelle eller innagerende atferds-uttrykk, fallende akademisk motivasjon, moderate metakognitive læringsstrategier og redusert kognitiv utholdenhet. I tillegg kan de oppleve at innsats og det å ta risiko ikke blir anerkjent, noe som kan resultere i at elevene ikke strekker seg utover det som forventes av dem eller tørr tre utenfor sine komfortsoner (Idsøe, 2020). Følgelig kan konsekvensene medføre til underprestering, frafall, sosial stigmatisering, sosioemosjonelle vansker og mobbing (Børte et al., 2016; Beckmann & Minneart, 2018). Idsøe (2016) påpeker videre at denne elevgruppen òg kan anses som risikoelever med bakgrunn i at de ofte skiller seg «affektivt og kognitivt» fra sine jevnaldrende. Daniels og Piechowski (2008) knytter dette til noe hun fremstiller som et hovedtrekkene ved elevgruppen; intensitet. Denne kan komme til uttrykk blant annet emosjonelt - elevene opplever dypere, er oftere reaktive med sterkere følelsesuttrykk og kan være mer sensitive for kritikk; psykomotorisk – knyttes til et stort energinivå og kan komme til uttrykk ved fysisk og kognitiv rastløshet og impulsivitet; intellektuelt – knyttes til deres sterke behov for å lære, resonere, forstå og utforske. Følgelig påpeker Idsøe (2016) at gruppen ofte har en asynkron utviklingsprofil. Hvor de kan oppleve og vise stor diskrepans mellom emosjonell modenhet, intellektuelle evner og ferdigheter (s. 87-88).

2.3 Diagnose og diagnostisering

2.3.1 Nevroutviklingsforstyrrelser som samlende diagnose

En nevroutviklingsforstyrrelse kan videre identifiseres som en samlende diagnosekategori og beskriver tilstander som fremtrer i tidlig barnealder og omhandler funksjonsvansker eller forsinket utvikling av funksjoner ofte i tilknytning til biologisk modning av sentralnervesystemet. Tilstandene opptrer ofte sammen og kan medvirke til psykiske vansker (Oslo-universitetssykehus, 2022; Statped, 2021; Helsedirektoratet, 2021). Under kategorien faller diagnoser som ADHD, autismspekterforstyrrelser, språkvansker, lærevansker, motorisk utviklingsforstyrrelse, Tourettes og utviklingshemming. Vi har i vår oppgave derfor valgt å bruke denne samlebetegnelsen når vi undersøker elevenes opplevelse av å ha ADHD, dysleksi eller en autismspekterforstyrrelse i skolen sammen med stort læringspotensial (10. utg.; ICD-10; Verdens helseorganisasjon, 2019). En nevroutviklingsforstyrrelse kan følgelig utarte seg som unike og spesifikke utfordringer tilknyttet de ulike underdiagnosene, men det er noen fellestrekk som går igjen på tvers av nevroutviklingsforstyrrelsene, blant annet: utfordringer med kommunikasjon og språk, lavere grad av sosiale ferdigheter, motorikk, oppmerksomhet, regulering av atferd, aktivitetsnivå og emosjoner, eksekutive funksjoner, indre og ytre uro, lavere terskel for stress, rigiditet, tvang, angst og vansker med søvn og mat. Det påpekes videre at for noen kan det virke som om symptomene avtar med økt alder, men at tilstandene er livslange. Derfor er tidlig identifisering og tilrettelegging viktig for å kunne sette i gang gode tiltak (NOU2020:1; Helsedirektoratet, 2021; Statped, 2021).

2.3.2 Potensielle konsekvenser av diagnostisering

Gjennom felleskapets syn og speiling av individet former vi vår personlighet, selvoppfattelse og selvfølelse. Med andre ord er det de kollektive oppfatningene og de generaliserte tilbakemeldingene vi får gjennom våre omgivelser og samfunnet vi lever i, at vårt selvbilde skapes (Imsen, 2020, 375). Imsen (2020) skriver at ved konstruktive og positive tilbakemeldinger vil de kunne bidra til vår utvikling, økt sosiale kompetanse og selvoppfatning (s. 377). Hun forklarer videre at motsatt vil tilbakemeldinger som oppleves negativt kunne føre til lav selvoppfatning, ved at en opplever seg som avvikende fra felleskapet, og slik føre til marginalisering. Dette kan forstås som negativ stemping (s.379-380). Diagnoser kan ofte ha en negativ konnotasjon, da diagnoser ofte har en negativ klang gjennom at psykiatriske navn inneholder betegnelser som ofte oppfattes negativt – som vanske, avvik, eller likende (Nordahl og Hansen, 2017, s. 11) Derfor er det viktig å være bevisst at diagnoser representerer én av flere måter å forklare et individs væremåte på. Og at en diagnose ikke er noe man er eller har, men noe man har fått, og ikke er en egenskap i seg selv, men et avvik på væremåter som ikke samsvarer med de normene man har i samfunnet (Nordahl og Hansen, 2017, s. 14).

Mangfoldet av diagnoser blir i dag systematisert gjennom diagnosemanualer. I Norge følger vi manualene: ICD-10 (International Classification of Diseases) og DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder). Tradisjonelt har det pedagogiske og psykologiske feltet konsentrert seg om å kompensere for individets utfordringer i tilknytning til deres diagnose, og slik hatt stort fokus på deres avvik og mangler fremfor å fokusere på og dyrke vedkommens styrker og potensialer (Lie, 2014). Et tungtveiende fokus på elevens utfordringer knyttet til diagnosen kan fungere som et negativt stempel og selvoppfyllende profeti (Nordahl og Hansen, 2017, s. 19) med medfølgende utfordringer som nevnt over. Lie (2014) legger til at lærere tradisjonelt ikke er vant til å tenke at en elev med en lærevanske/nevroutviklingsforstyrrelse kan ha et stort læringspotensial, eller motsatt. Dette kan videre få store sosioemosjonelle konsekvenser, da disse elevene ikke får de hjelpetiltakene de har behov for, og at de ikke fungerer godt og/eller trives i sitt satte læringsmiljø (s.36-47; Idsøe og Skogen, 2016). Sisk

(2003) påpeker videre at lærere som ikke har kjennskap til elever med stort læringspotensial – og atferdsutfordringene som kan følge hvis deres behov ikke møtes – ofte henviser elevene til spesialpedagogiske tiltak. Følgelig antyder Trail (2011) i sin bok at det blant elever som mottar spesialpedagogisk undervisning på grunn av en læringsutfordring er mellom 2-7% som kan forstås som elever med stort læringspotensial. For å motvirke og forebygge de negative konsekvensene ved at elevens diagnose og/eller store læringspotensial ikke oppdages viser forskning til at dobbelteksepsjonelle elever i stor grad gagnar av å bli møtt med et positivt elevsyn hvor de opplever at deres styrker er i fokus og utvikles, samtidig som de får støtte og kompensierende tiltak for sine vansker (Nicpon et al., 2011; Lie, 2014; Idsøe og Skogen, 2016). Dette understreker videre behovet for at vi øker kunnskapen om elevgruppen både i allmennpedagogikken og på det spesialpedagogiske feltet med fokus på sosioemosjonelle vansker.

Kirkvold (2021) skriver i sin doktorgradsavhandling at valget mellom å skulle identifisere – gjennom for eksempel diagnostisering – eller ikke identifisere er et sentralt dilemma i skolen (s. 60). Dilemmaet viser til de mulighetene diagnostisering gir, men også konsekvensene det kan ha for individet. Hun trekker blant annet frem at en diagnostisering kan skape negativ konsekvens gjennom økt stigmatisering og ekskludering, samtidig som vedkommende får dekt sine behov gjennom tilrettelagte tiltak, ressurser eller verktøy (s.61). Videre kommer det frem at lærere har ulike forventninger til elevens prososiale og antisosiale atferd med utgangspunkt i typen diagnose eleven har. Blant annet forventer lærere i hennes studie noe høyere antisosial atferd hos en elev med ADHD, sammenlignet med en elev med dysleksi (Kirkvold, 2021, s.108-109). Andres og egne forventninger og holdninger tilknyttet en diagnose kan resultere i at elever velger å bruke ulike identifiserende og/eller forhandlende strategier for å forklare egen atferd og annerledeshet. Disse kan ta form i at barnet identifiserer seg med/definerer seg selv ut fra diagnosen og bruker den som en forklaring på avvikende handling, går inn i forhandlinger om diagnosen ved å forsøke å gjøre den så lite viktig som mulig eller skjule den (Nordahl og Hansen, 2017, s. 41-43).

2.4 Dobbelteksepsjonelle elever

Fenomenet dobbelteksepsjonell er ikke nytt, selv om det gjennom historien har blitt diskusjoner om stort evnenivå kan sammenfalle med en læringsutfordring/nevrouviklingsforstyrrelse (Nicpon et al., 2011). I dag er det derimot allmenn akseptert, og inkludert i utredning ved mistanke om ulike former for nevrouviklingsforstyrrelser. Som en del av pakkforløpet i utredningen skal hovedregelen ifølge helsedirektoratet være at det utføres en evnetest som skal kartlegge elevens svake og sterke sider, og funksjonsnivå. Dette gjøres fordi stort evnenivå og en nevrouviklingsforstyrrelse kan kamuflere for hverandre og medføre at ingen av delene blir oppdaget (Børte et al., 2016; Lie, 2014; Krochak & Ryan, 2007; Helsedirektoratet, 2021; Reis et al., 2014).

Med grunnlag i at dobbelteksepsjonelle elever kan ha ulike former for hindringer, både sosiale og i tilknytning til en diagnose gjør det gruppen svært heterogen. Dermed kan det være vanskelig å fremstille en enkel, samlet og særegen definisjon av elevgruppen (Nicpon et al., 2011). Forskningsmiljøet har allikevel forsøkt å kategorisere elevgruppen ut fra noen kjennetegn som er karakteristiske for dem. En grunnleggende klassifisering av dobbelteksepsjonelle elever er at de har et stort læringspotensial og en form for lærevanske/nevrouviklingsforstyrrelse som for eksempel dysleksi, Aspergers syndrom, ADHD, eller liknende (Lie, 2014, s. 34; Reis et al., 2014). Med grunnlag i elevenes utfordringer argumenteres det i forskningsmiljøet for at det i en kartleggingsfase bør en justere ned kravet

om IQ-score over 130 – til IQ score over 120 - for å kunne identifiseres som elev med stort læringspotensial. Samtidig som en bør gå ut fra den høyeste scoren på under-testene til for eksempel WISC (Nipcon et al., 2010; Reis et al., 2014).

Lie (2014) fremlegger noen kjennetegn ved i sin bok, som er særegne for dobbelt eksepsjonelle elever, så vel som at de kan sammenfalle med de generelle karakteristikkene for elever med stort læringspotensial. Disse er blant annet; at de ofte jobber i et raskt tempo og kan ha tendenser til perfektjonisme og at de ofte stopper opp ved områder der de har en lærevanske (Lie, 2014, s. 101). Nicpon et al. (2011) viser i tillegg i sin litteraturstudie at elevgruppen kan ha tendenser til sterkere følelsesintensitet enn jevnaldrende – med både stort, middels og lavt læringspotensial – og at de på grunn av et høyere antall negative tilbakemeldinger og deres dualitet kan vise en større forekomst av internaliserte og eksternaliserte uttrykk som depresjon, angst og utagering i form av aggresjon og kroppslig uro. Både Lie (2014, s.34-35) og Nicpon et al. (2011) påpeker at elevgruppen ofte har høy kognitiv fungering ved blant annet kognitive ferdigheter, læreferdigheter og generell kunnskap. Disse vises spesielt gjennom godt utviklede metakognitive ferdigheter ved at de er løsningsorienterte og gode problemløser i møte med utfordringer.

2.5 Selvbestemmelsesteori og grunnleggende psykologiske behov

Selvbestemmelsesteori som fremlagt av Ryan og Deci (2017) beskriver i korte trekk sosiale faktorer som innvirker på mennesket trivsel og utvikling. Den overordnede teorien undersøker krysningspunktet mellom biologiske, sosiale, og kulturelle påvirkninger på individets iboende kapasitet for psykologisk vekst, engasjement og velvære. Teorien tar utgangspunkt i at mennesket har utviklet seg til å essensielt være nysgjerrige, fysisk aktive, og særdeles sosiale vesen. Og at vi er avhengig av proaktivt engasjement, assimilering av informasjon, atferdsregulering, og å finne et sosialt fellesskap å tilhøre. Hvis disse forholdene ligger til rette, vil mennesker vise iboende tendenser til å ønske å lære om og mestre sin indre og ytre verden.

Innunder selvbestemmelsesteorien, og som vi anser som spesielt viktig for vår oppgave, er teorien om grunnleggende psykologiske behov (basic psychological need) – som fremlagt av Ryan og Deci (2017). Den beskriver tre grunnleggende psykologiske behov – autonomi, kompetanse og tilhørighet. Essensen av behovet for autonomi er at individets handlinger er selv-drevet og kongruent med ens autentiske interesser og verdier. Behovet for *kompetanse* ser videre på vårt grunnleggende behov for å oppleve virkning og mestring, gjennom at vi føler at vi kan påvirke og operere med virkning på områder som er viktige i våre livskontekster. Behovet kan gi energi til en rekke atferd, men kan også virke hemmende i kontekster der utfordringene føles vanskelige å mestre, er gjennomsyret av negative tilbakemeldinger, eller at opplevelsen av virkningsfullhet ikke blir møtt. I det siste behovet *tilhørighet* viser Ryan og Deci (2017) viktigheten av å føle seg sosialt tilkoblet. Dette behovet kan bli møtt gjennom at individet opplever å bli gjensidig tatt vare på/kjenne på omsorg fra andre, føle at man hører til og er betydningsfull (Ryan & Deci, 2017). Ryan & Deci (2017) argumenterer for at hvis disse behovene ikke blir møtt i den sosiale konteksten vi er i, kan dette føre til at individer blir selv-fokuserte, defensive, umotiverte, aggressive, og asosiale. De viser videre til at den sosiale konteksten kan bidra til å støtte opp under og utvikle disse behovene, eller fungere som frustrasjonsmomenter som kan gjøre at individet opplever miljøet som støttende eller stagnerende for utviklingen. Slik kan det oppstå interpersonlige sårbarheter, emosjonell dysregulering, og svekket atferdsmessig fungering.

De grunnleggende psykologiske behovene kan ses å samsvare med Statped's fremleggelse av inkludering i skolen (2020). Statped (2020) legger vekt på at inkludering kan beskrives gjennom barnets tilgang på et sosialt felleskap i det allmenpedagogiske tilbudet i sitt nærmiljø. Deltakelse som en gjensidig prosess mellom det å føle at en får bidra inn i og får tilbake fra felleskapet, medvirkning gjennom opplevelsen av å bli hørt og ha påvirkning over eget liv, og til sist læringsutbytte; hvor alle barn får muligheten til å oppleve faglig og sosial læring og utvikling (Statped, 2020).

2.6 Mattering

Selv om mattering som konsept er relativt nytt er ikke dens beskrivelse av mennesket i sosial kontekst og hvordan denne innvirker på oss det. Flett (2018a) og Prilleltensky & Prilleltensky (2020; 2021) viser til at mattering bygger på psykologiske teorier som selvbestemmelsesteori og mestringstro, og har likheter med andre teorier som teorien om sosial støtte og tilhørighet. Mattering skiller seg fra disse ved at den vektlegger subjektets opplevelser av å være viktig i møte med andre (Casale & Flett, 2020). Flett (2018a) argumenterer i tillegg for at mattering kan ses som et fjerde grunnleggende psykologisk behov og egen motivasjonsfaktor, som kan være mer tungtveiende og gjennomgripende enn både autonomi, kompetanse og tilhørighet (s. 69-70). Det er dog viktig å påpeke at det er gjort begrenset med forskning på feltet og at det derfor er behov for videre undersøkelser.

2.6.1 Hvordan kan mattering forstås?

Mattering kan kort oppsummeres som: å føle seg verdifull som seg selv i andres øyne og at en opplever å bidra med noe en føler er verdifullt inn i felleskapet. Denne opplevelsen er avgjørende for om vi opplever oss som sett, forstått og viktige eller ignorert, usynlige og uviktige. Flett (2018;2022) og Prilleltensky & Prilleltensky (2021) – som vi videre i stor grad tar utgangspunkt i – påpeker at hvis vi ikke vet om noen føler eller ikke føler seg betydningsfulle, kan vi heller ikke forstå dem i sitt hele. De bygger videre på hverandres teorier, men fokuserer på ulike perspektiver. Flett (2018a;2022) retter blikket mot hvordan Mattering og motpolen anti-mattering påvirker oss som mennesker og vår væren både generelt og i ulike kontekster. Imens Prilleltensky & Prilleltensky (2020) – og som Flett (2022) og Somers et al. (2022) tar med seg i nyere undersøkelser – deler mattering inn i å føle at en har verdi og kan tilføre andre og seg selv verdi på tvers av individets roller og domener – som selvet, i jobb, relasjoner og felleskapet. Prilleltensky & Prilleltensky (2021) viser til at våre psykologiske behov i form av selvbestemmelse og selv-aksept blir møtt ved at en tilfører seg selv verdi og oppleve seg som verdifull i seg selv. Ved å berike andres liv og oppleve oss verdifulle i deres øyne dyrker vi vårt behov for kjærlighet. Ved å tilføre verdi til vårt arbeid oppnår vi ifølge dem mestring og kompetanse, og vi kan øke vår opplevelse av tilhørighet gjennom å bidra til felleskapet. De påpeker videre at det er gjennom balansen, mellom å gi å ta – og kontekstene vi eksisterer i - at vi opplever livstilfredshet og psykisk velvære (s.5). Vi vil støtte oss til begge perspektivene i vår oppgave, sammen med de opprinnelige definisjonene, da mattering enda er et konsept i utvikling. Nedenfor vil vi gi en kort fremstilling av matterings opprinnelse, dets betydning for psykisk velvære og betydning i skolekontekst.

Mattering som konsept ble først introdusert i 1981 av Rosenberg og McCullough, hvor de beskrev det som både en opplevelse og en motivasjonsfaktor for våre handlinger. De introduserte videre konseptet som sterkt subjektivt, fordi det avhenger av subjektets opplevelse av om andre ser på dem som verdifulle. Rosenberg (1985, egen oversettelse, s.215) definerte mattering som opplevelsen individet har om å bety noe og utgjøre en forskjell. Videre ble opplevelsen av mattering knyttet til ungdoms selvfølelse og velvære i tillegg til opplevd

psykologisk belastning. Opprinnelig hadde mattering tre elementer, men har i dag blitt utvidet til å romme syv. Disse omfatter: (1) viktighet – opplevelsen av å være viktig for andre og at de bryr seg om en; (2) oppmerksomhet – at andre viser aktiv interesse i hva som skjer i ens liv og legger merke til en; (3) avhengighet – opplevelsen å være betydningsfull for andre ved at vi føler oss nyttige for dem og at de viser oss tillit og stoler på oss; (4) ego-forlengelse – at vi gjennom å speile oss i andre vi er nært tilknyttet, kan se at vi er betydningsfulle gjennom deres reaksjoner og emosjoner; (5) verdsettelse – å føle at en selv og ens handlinger er betydningsfulle for andre; (6) merket fravær – opplevelsen av å være betydningsfull ved at andre legger merke til og savner en når en er borte og til sist (7) individualisering – å føle at en er spesiell, verdsatt og prioritert av andre gjennom måten de betrakter ditt sanne jeg (Egen oversettelse, Flett, 2018a, s. 32). Sammen utgjør elementene ulike måter vi kan oppleve mattering på og er utgangspunktet for eldre og nyere forskning på feltet. Blant annet har Somers et al. (2022) brukt disse som utgangspunkt for å utvikle et kartleggingsverktøy for å undersøke ungdoms opplevelse av mattering og om det hadde innvirkning på deres akademiske resultater (se delkapittel 2.7.3).

2.6.2 Betydningen av mattering

Ifølge Prilleltensky & Prilleltensky (2021) er vi som mennesker drevet av to fundamentale behov og to primære frykter: behovet for å føle seg verdifull, behovet for å tilføre verdi, frykten for devaluering, og frykten for hjelpeløshet (s.25-26). Å føle seg verdifull stammer ifølge Prilleltensky & Prilleltensky (2021) fra tre kilder: tilknytning, tilhørighet, og verdighet. Vårt behov for å høre til er tett knyttet til behovet for å føle seg betydningsfull. Begge springer ut fra behovet og ønsket om validitet, bekreftelse av vår identitet og eksistens, gjennom mellommenneskelig bekreftelse (Prilleltensky & Prilleltensky, 2021, s. 30). Å føle at man ikke hører til kan oppleves som smertefullt. Opplevd ekskludering kan derfor være skadelig for vår psykiske helse, og motsatt kan inkludering gi en sterk følelse av velvære (Prilleltensky & Prilleltensky, 2021, s. 31). Flett (2018a;b;c;2022) fremstiller også konsekvenser av å ikke oppleve mattering gjennom dens motpol anti-mattering; Og påpeker at dette ikke kun er det motsatte av mattering, men handlinger andre aktivt utfører – bevisst eller ubevisst – som får mennesker til å føle seg ubetydelige, irrelevant og usynlig. Videre argumenterer han for at opplevelsen av mattering derfor er særlig viktig for dem som opplever å bli urettferdig behandlet, marginalisert eller utsatt for upassende stereotyper. Prilleltensky & Prilleltensky (2021) fremlegger at konsekvensene av å kjenne seg usynlig og/eller ignorert kan føre til internaliserte utfordringer som blant annet - depresjon, angst - eller utagerende symptomer som blant annet vold (Prilleltensky & Prilleltensky, 2021, s.5-6). Videre har Flett sammen med Zangeneh (2020, s. 8-9) forsket på opplevelsen av mattering og ensomhet, hvor deres undersøkelse viste en sterk korrelasjon.

2.6.3 Mattering i skolekontekst

Flett (2018a;b;c) har ytterligere undersøkt sammenhengen mellom elevers opplevelse av mattering og resiliens i møte med mellommenneskelig stress. Her viser han at en av de viktigste beskyttelsesfaktorene og utvikling av resiliens er møte og interaksjon med omsorgsfulle voksne som viser genuin og spesiell interesse i dem. I skolen faller dette ansvaret i stor grad på lærere, og understreker betydningen av deres rolle i barn og ungdoms liv. Dette viser viktigheten i at vi som lærere jobber aktivt for å fremme elevers opplevelse av Mattering gjennom blant annet emosjonell støtte, da Flett (2021) viser at en kontinuerlig lav opplevelse/ingen opplevelse av dette kan føre til sterk opplevelse av anti-mattering (s.40).

I Somers et al. (2022) uttrykker i sine funn fra studier på High School elevers opplevelse av mattering og akademiske prestasjoner at elever som opplever mattering «går på skolen bedre» (vår oversettelse, Somers et al., 2022, s.119). Videre så de i sine undersøkelser en sammenheng mellom elevenes mestringsforventning, færre unnvikelsesstrategier, skolesuksess og mattering. De fremstiller at mattering er assosiert til høyere akademisk mestringsforventning; som de argumenterer for er en av grunnpilarene for vekst og positiv utvikling hos unge. Spesielt kom det frem i deres forskning en korrelasjon mellom opplevd mattering og elevers eksekutive funksjoner; gjennom en tydelig sammenheng med selv-organisasjon, selv-regulering av emosjoner, selvkontroll, selv-motivasjon og evne til å regulere egen tid (Somers et al., 2022, s. 119). Deres forskning dokumenterer at det er en sammenheng mellom elevers opplevelse og mattering, og mellom deres opplevelse av anti-mattering og risikoatferd hos ungdom, og linker dette til større sannsynlighet for selvskading og skolefravall (Somers et al., 2022, s. 119).

3. Metode

I dette kapitlet vil vi redegjøre for våre vitenskapsteoretiske overveielser og metodiske valg som har vært avgjørende for å besvare problemstillingen i vår undersøkelse. Forskningsdesign, forskningsspørsmål, prosedyrer for empiriinnhenting, utvalg, validitet og reliabilitet, begrensninger, er aspekter som vil bli beskrevet og vurdert.

3.1 Samfunnsvitenskapen, sosialkonstruktivistisk perspektiv, og kvalitativ forskning

Johannessen (2016) skriver "Det er undersøkelsens problemstilling som styrer valg av metode, og som avgjør hvor vellykket forskningsprosjektet er, fordi den angir de spørsmål som undersøkelsen forventes å gi et svar på." (s. 54). Vårt metodologiske perspektiv tar derfor utgangspunkt i hva vi ønsket å undersøke i dette prosjektet; hvordan elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever opplever å bli møtt i det offentlige nasjonale opplæringstilbudet. Vi ønsket å få innsikt i informantenes indre livsverden i form av deres opplevelser og forforståelser i den sosiale konteksten de er en del av og hvordan den påvirker dem. Fordi vi ønsket å se individets opplevelser i lys av at vi er sosiale vesen og at vi påvirkes av de sosiale interaksjonene vi er en del av, kan vi plassere oss innenfor samfunnsvitenskapelig og sosialkonstruktivistisk tradisjon, hvor forskerens mål er «[...] å prøve å forstå og løfte frem meningen mennesker konstruerer i forhold til sitt liv og sine livserfaringer.» (Postholm & Moen, 2020 s. 28). Postholm & Moen (2020) skriver videre at det ikke er noe klart skille mellom individ og felleskap, men at vi skaper vår forståelse og "viten" gjennom vår "interaksjon med det sosiale og kulturelle miljø vi er en del av» (Postholm & Moen, 2020, s. 21).

Innenfor sosial konstruktivismen er det videre tradisjoner for hvordan forskere kan få tilgang på individets indre livsverden. Disse kan ses som metodologiske perspektiv og inneholder metoder – fremgangsmåter – for hvordan vi tenker at vi vet noe, innhenter data, utfører analyser og fremstiller våre funn. Kvalitativ forskning er én av veiene man kan gå innenfor det konstruktivistiske perspektivet, og det er dette vi har valgt å følge i vårt arbeid. Creswell (2013) peker på at kvalitativ forskning spesielt er egnet i studier hvor det er behov for å undersøke individer, grupper og deres virkelighetsforståelse i deres naturlige kontekst, og hvor dette ikke lett og fyldig nok kan belyses gjennom kvantitative undersøkelser. Johannessen (2016) sier videre at kvalitativ forskning er en metodologisk tilnærming som er spesielt egnet om man undersøker fenomener/temaer som det ikke tidligere er gjort mye forskning på (s. 28) noe som er gjeldene for oss da mattering som konsept er under utvikling og lite tatt i bruk i det norske forskningsmiljøet. Det er videre begrenset nasjonal forskning som undersøker barn med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle barn sine opplevelser i den ordinære skolen.

Kvalitativ forskning har ikke som formål å generalisere, men heller belyse en gitt situasjon i en gitt tid, og er derfor kun gjeldende innenfor den gitte konteksten (Johannessen, 2016, s. 78; Creswell, 2013). Derfor er det viktig å påpeke at våre funn i denne undersøkelsen ikke er allmenngjeldende, men kun kan belyse våre deltakers opplevelser og refleksjoner i øyeblikket. Vi mener likevel at undersøkelsen gir innsikt og perspektiver som kan være med å øke vår forståelse for elevgruppen som helhet og mattering i skolen, og understreke behovet for utvidet nasjonal forskning på feltet. Innenfor kvalitativ forskning er en av de mest brukte måtene å innhente data på intervjuer, da det gir innsyn i individets tanker, opplevelser og refleksjoner i situasjonen (Creswell, 2013). For å få en forståelse for elevgruppens opplevelser valgte vi derfor å benytte semistrukturerte intervjuer for datainnsamling. Med bakgrunn i dette kan vi si at vårt prosjekt er en del av den kvalitative forskningstradisjonen.

3.2 Fremgangsmåte - Kvalitativ forskning og fenomenologisk tilnærming

Creswell (2013) utvider den tradisjonelle definisjonen av kvalitativ forskning – som blant annet formidlet av Denzi og Lincoln (2011) – ved å bringe et større fokus på forskningsprosessen og metodevalg.. Creswell (2013) skriver at kvalitativ forskning i stor grad begynner som en deduktiv prosess, hvor forskeren tilnærmer seg studiet med en antagelse og innblikk i teoretiske rammeverk og tidligere forskning på feltet. Vår prosess sammenfaller godt med hans definisjon; Gjennom studiet har vi begge hatt en interesse for hvordan skolen møter elever med stort læringspotensial, da vi opplever lite fokus på denne elevgruppen i utdanningen og hvordan vi på best mulig måte kan møte deres behov. Spesielt har dette vært en kontrast til den store vektleggingen av hvordan best tilpasse ordinær undervisning til andre sårbare elevgrupper i skolen. Med dette i tankene formet vi en antakelse om at elevgruppen fikk lite tilrettelegging i det offentlige opplæringstilbudet, og var derfor noe vi ønsket å undersøke om faktiske var tilfellet. Vi startet dermed vår prosess med å kartlegge hva som fantes av nasjonal og internasjonal forskning på feltet og kontaktet to nasjonale eksperter på arbeid med elevgruppen.

Creswell (2013) viser videre at det teoretiske grunnlaget så anvendes av forskeren for å kartlegge forskningsspørsmål som belyser individer eller gruppers forståelser av et/flere sosiale eller menneskelige problemer. Det vi i stor grad så i tidligere forskningen var at det ikke ble snakket med barna selv, og at mye av forskningen omhandlet hvilke tiltak som kunne være hensiktsmessige for å imøtekomme barnas behov. Fra samtaler med ressurspersonene kom det ytterligere frem at dobbelteksesjonelle elever var den undergruppen av elever med stort læringspotensial som det var minst kunnskap om i dag. Med grunnlag i dette formet vi to utgangspunkt for vår undersøkelse. Vi ønsket å få innblikk i barnas egne tanker og opplevelser, da vi mener at det er viktig å snakke med dem det faktisk gjelder, og vi ønsket å undersøke barn med stort læringspotensial og dobbelteksesjonelle barns opplevelser. Samtidig som vi ønsket å fokusere på deres trivsel i opplæringstilbudet, og ikke kun på faglige tiltak, da dette blir dekket i faglitteraturen allerede. Vi ønsket videre å se det i en bred kontekst, og valgte derfor mattering som forståelsesramme, da dette er et konsept som er samlende for flere psykologiske teorier (se kapittel 2.7).

For å undersøke problemet legger Creswell (2013) frem at forskeren benytter seg av fremvoksende kvalitative forskningsmetoder, som er sensitive for den naturlige settingen menneskene og plassene som undersøkes er i. For å fremme elevenes stemme valgte vi derfor å benytte oss av semistrukturerte intervjuer, da disse kan være med på å få tak i kompleksiteten i deres opplevelser, og viser oss både forskjeller og likheter i informantenes virkelighetsforståelser - vi ser nærmere på det kvalitative intervjuet nedenfor. Creswell (2013) beskriver vårt mål om å samle essensen av elevens erfaringer som en fenomenologisk tilnærming på følgende måte:

[...] a phenomenological study describes the common meaning of several individuals of their lived experiences of a concept or a phenomenon. Phenomenologists focus on describing what all participants have in common as they experience a phenomenon (e.g., grief is universally experienced) (s. 76)

Med grunnlag i dette ser vi at vårt prosjekt faller innunder en fenomenologisk tilnærming.

For å finne mønster og temaer som går igjen i deltakernes erfaringer argumenterer Creswell (2013) for at dataanalysen som gjennomføres i kvalitativ forskning, og fenomenologisk metode

bør være både induktiv og deduktiv. For å imøtekomme dette aspektet valgte vi derfor å benytte oss av tematisk analyse (se kapittel 3.4.3) som etablert av Braun & Clarke (2006; 2022). Avsluttende skal kvalitativ forskning utgjøre en rapport som i følge Creswell (2013) inkludere både informantenes stemme, forskerens refleksivitet, en kompleks fremstilling og fortolkning av problemet og forskningens bidrag til feltet eller oppfordring til endring. For oss vil dette være vår masteroppgave.

3.3 Vår forforståelse

Creswell (2013) påpeker at både innenfor kvalitativ metode og fenomenologi er forskerens ståsted i møte med dataen viktig å ta stilling til, da vi som forskere i like stor grad som forskningsdeltakerne er sosiale vesen som påvirkes av våre erfaringer, opplevelser og forutinntattheter. Disse vil være med på å styre hva vi undersøker og vår tolkning av dataen, derfor er det viktig at vi redegjør og reflektere over vårt utgangspunkt. Med bakgrunn i dette vil vi følgelig gi en kort redegjøre for vår forforståelse; først av alt vil vi fremheve at vi er to undersøkere og slik vil vi ha både felles og forskjellige forforståelse. Mange av dem er like og vil derfor være førende for redegjørelsen. Vi har begge to ingen tidligere erfaring i arbeidet med elevgruppen. Begge har utgangspunkt i grunnskolelærerutdanningen og fordyper oss gjennom denne masteroppgaven i det spesialpedagogiske feltet. Gjennom studiet ble vår interesse for elevgruppen vekket, da vi opplevde at utdanningen i stor grad fokuserte på faglig tilrettelegging for elever med læreutfordringer, og neglisjerte stor grad elever på andre siden av skalaen. Vår forkunnskap knytter seg hovedsakelig opp mot faglitteraturen på feltet og det som har blitt ytret om tematikken i media. Før vi spisset oppgaven vår kontaktet vi ressurspersoner på feltet for å høre deres erfaringer i arbeid med gruppen, og deres forskning. Med grunnlag i dette skapte vi oss noen antagelser om hvordan denne elevgruppa har det i det offentlige opplæringstilbudet. En antagelse var at elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever ikke i like stor grad som andre jevnaldrende – med og uten spesialpedagogiske tilbud – fikk den tilretteleggingen de trengte i det ordinære klasserommet. Vår andre antagelse var at elevgruppen på grunn av manglende kontakt med likesinnede og tilrettelegging, potensielt ikke trives særlig godt sosialt på skolen. For å motarbeide at dette skulle farge vår forståelse av empirien har vi derfor valgt å la elevene i størst mulig grad snakke fritt, og knyttet spørsmålene våre til utviklede kartleggingsverktøy for å måle ungdoms opplevelse av mattering. Vi har videre forsøkt å skape en balanse til vår for forståelse ved å gi et bredt blikk på elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever, samt forsøkt å løfte frem deres positive erfaringer - så vel som de mindre positive - i skolen.

3.4 Datainnsamlingsmetode og analyse

3.4.1 Strategisk utvalg

I kvalitativ forskning er det vanlig at antall deltakere befinner seg et sted mellom 3-15 individer – avhengig av metodevalg, tid, ressurser, tilgjengelighet og metningspunktet for at nye informanter tilfører mer ny kunnskap som belyser temaet, utover de tidligere informanternes beretninger (Creswell, 2013; Kvale og Brinkmann, 2015). Innenfor fenomenologiske undersøkelser er det vanligst med 3-10 informanter (Creswell & Creswell, 2018). Siden vi er to om vårt masterprosjekt så vi det som overkommelig å intervju inntil 12 deltakere i starten av prosjektet. Dette ble likevel justert etter hvert som vi fikk et større tidspress på å innhente og intervju deltakere grunnet forsinkelser i behandlingstid hos NSD, deltakeres melding om interesser, og at vi begge ble smittet av korona og derfor mistet gode 3 uker av semesteret. Vi endte derfor med å intervju syv individer - 3 gutter og 4 jenter, i alderen 13-16 år – over

en tidsperiode på én måned. Selv om vi i utgangspunktet ønsket flere informanter opplevde vi etter at alle intervjuene ble transkribert at metningspunktet begynte å tre i kraft. Vi skal nedenfor se hvordan utvalget vårt ble gjennomført.

For at vårt datamateriale skulle kunne belyse vår problemstilling og inneholde rikelig med informasjon om det vi har ønsket å undersøke, så var vi avhengig av å velge relevante informanter (Johannessen, 2016). Elevgruppen vi ønsket å undersøke kan være - som sett i delkapittel 2.2 og 2.4 – utfordrende å identifisere og dermed komme i kontakt med da både skolesystemet og individene selv ikke nødvendigvis er klar over å ha stort læringspotensial sammen med en nevroutviklingsforstyrrelse. Derfor valgte vi å benytte oss av ulike utvelgelsesstrategier: strategisk utvalg, selvseleksjon, og til dels bekvemmelighetsutvalg. Som første steg i utvelgelsesprosessen satte vi et strategisk utvalg. Dette kjennetegnes ifølge Thagaard (2013) av at informantene besitter bestemte egenskaper og kvaliteter som er strategisk i henhold til problemstillingen og fenomenet som skal undersøkes (s. 60). Dette innebar at vi som undersøkere utformet noen kriterier for våre deltakere slik at vi kunne forsikre oss om at de hadde innsikt i fenomenet (Creswell, 2013). Kriteriene vi forholdt oss til var:

- Informanten kan med muntlig/skriftlig bekreftelse vise til å ha stort læringspotensial - enten gjennom inntak ved ett av Norges Talentsentere eller gjennom evnetest
- Informanten har en læringsutfordring i form av en nevroutviklingsforstyrrelse - henholdsvis innenfor autismespekteret, ADHD, dysleksi eller dyskalkuli
- Informanten har fylt 12 år eller mer
- Informanten har vært eller er elev ved norsk skole

Gjennom utvelgelsesprosessen ønsket vi å forsikre oss om at elevene fylte kriteriene for å kunne falle innunder elever med stort læringspotensial og underkategorien dobbelteksepsjonell. Vi valgte å ikke avgrense oss til kun én form for nevroutviklingsforstyrrelse, da vårt mål med oppgaven er å undersøke dobbelteksepsjonelle elevers opplevelse av mattering i skolen. Som vi viste i delkapittel 2.4 er denne gruppen svært heterogen og kan ha et bredt spekter av utfordringer, som derfor gjenspeiles i vårt utvalg. Vi så det videre mest hensiktsmessig å intervju barn og ungdom over 12 år da de har noen års skoleerfaring, enda er i skolekontekst og er i en alder de kan gjøre en selvstendig vurdering – eventuelt i dialog med foresatte – om de ønsker å være med i undersøkelsen vår eller ikke. Videre måtte eleven gå på norsk offentlig skole. Dette var viktig fordi det i dag er lite nasjonal forskning på gruppen og vi ønsker å se om tendenser i internasjonal forskning er overførbare til en norsk kontekst. Siden innsyn i evnenivå og diagnosestatus krever tilgang på individets helsedata valgte vi å godta en muntlig/skriftlig bekreftelse som sa noe om elevenes læringsforutsetninger.

For å ytterligere unngå innsyn i sensitive og personlige dokumenter valgte vi å innhente informanter gjennom ett av Norges talentsentre. Dette valget ble gjort fordi Talentsenteret vi var i kontakt med benyttet et kartleggingssystem der blant annet elevers læringspotensial og læringsutbytte i ordinær skole blir vurdert. Ideelt hadde vi ønsket at alle informantene ble rekruttert gjennom talentsenteret, men oppslutningen var mindre enn vi ønsket og vi utvidet derfor utvelgelsen til å inkludere rekruttering gjennom foreningen Lykkelige Barn.

Kontakt med Talentsenteret kan også anses som en form for bekvemmelighetsutvalg, fordi det ga oss enkel og effektiv tilgang på et stort antall potensielle informanter som allerede var kartlagt i forhold til utvalgs-kriteriene våre. Til en viss grad var dette også tilfellet med

foreningen Lykkelige Barn da de er en interesseorganisasjon for foreldre med barn som har stort læringspotensial og det derfor er naturlig å anta at vi kunne rekruttere informanter gjennom dem. Med grunnlag i oppgavens tidsbegrensning og omfang, var dette en hensiktsmessig måte å få tilgang på informanter. Vi fikk videre tillatelse og hjelp fra lederne ved Talentsenteret og Lykkelige Barn til å komme i kontakt med potensielle informanter. Creswell & Creswell (2018) beskriver slike ressurspersoner som «gatekeepers» og kan fungere avgjørende for å få tilgang på spesifikke steder eller individer/grupper som best kan belyse undersøkelsen (s. 185). Både lederen for Talentsenteret og Lykkelige barn delte vårt informasjons-/invitasjonsbrev (se vedlegg 2) med sine brukere, og aktuelle deltakere kontaktet oss – gjennom sine foresatte – om de ønsket å delta i vår undersøkelse sammen med et skriftlig samtykke på deres deltakelse. Dette kan ses som utvelgelse gjennom selveleksjon fordi informantene selv melder sin interesse og vurderer om de kan tilføre erfaringer i forholdt til fenomenet som undersøkes. Dette kan være med på å skape en seleksjonsskjevhet da det ikke garanterer for at alle kriteriene for undersøkelsen blir møtt. Dette så vi ved at to av deltakerne ikke opplyste om nevroutviklingsforstyrrelser, og én var under utredning på tidspunktet for intervjuet. Vi valgte dog å inkludere dem, da de kvalifiserte som elever med stort læringspotensial og kunne være med på å nyansere datagrunnlaget gjennom sine erfaringer og refleksjoner på dette feltet.

Videre var forskjellen mellom hvordan rekrutteringen foregikk hos de to aktørene at Talentsenterets leder kun sendte ut informasjon til informanter som ble ansett som aktuelle for våre kriterier. Slik kan utvalget ha blitt påvirket av lederens subjektive vurderinger/kjennskap til eleven. Det kunne potensielt være gunstig for oss da lederen kunne ha god kjennskap til elevenes læringsforutsetninger, fordeling i kjønn, alder og type utfordring. Det kunne samtidig begrense vårt utvalg ved at vi ikke kom i kontakt med alle potensielle deltakere. Lederen for Lykkelige Barn delte på sin side vårt informasjons-/invitasjonsbrev på foreningens lukkede Facebookgruppe med oppfordringen til at de som måtte ønske å delta kontaktet oss direkte på mail eller telefon. På denne måten ble ikke lederens subjektive ståsted gjeldende for denne gruppen deltakere.

På tross av mulige svakheter utvalgsstrategiene våre kan medføre, anser vi våre valg som hensiktsmessige med grunnlag i at vårt prosjekt har både en tids og omfangs begrensning og kompleksiteten i elevgruppens karakteristik.

3.4.2 Individuelle intervju

Vi har i dette prosjektet benyttet oss av et semistrukturert én-til-én intervju som verktøy for innhenting av empiri. Kvalitative forskningsintervju blir av Kvale & Brinkmann (2009) karakterisert som «en samtale med struktur og formål; det innebærer at man spør og lytter inngående med det formål å innhente etterprøvbare kunnskap» (s. 355). Gjennom denne metoden fikk vi muligheten til å få et innblikk i informantens virkelighetsforståelse, tanker, følelser og meninger. I utgangspunktet planla vi å utføre alle intervjuene med våre deltakere fysisk, innenfor den korte perioden vi hospiterte på talentsenteret. Dette ble ikke aktuelt for mer enn én deltaker, da de resterende deltakerne helst ønsket å gjennomføre dem digitalt.

Den uformelle atmosfæren i å gjøre intervjuene digitalt, og at informantene kunne være i kjente omgivelser, kunne være med på å gjøre det enklere for informanten å snakke fritt og oppleve eierskap til samtalen. Av oss som intervjuere krevde dette fleksibilitet, at vi tilpasset oss retningen informantene førte samtalen, og at vi var bevisst at det ville være forskjeller mellom

intervjuene. I tillegg var det viktig at vi var bevisst på at relasjonen mellom oss og den enkelte informant ville kunne ha effekt på informantens svar.

Ettersom vi i dag har god erfaring med bruk av digitale kommunikasjons plattformer etter flere år med covid-19, så vi dette som like hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene over digitale møteplattformer som Zoom eller Teams. Det viste seg også å være lurt, da vi begge i intervjuperioden ble smittet av korona og geografisk var vi langt unna våre informanter. Det ga videre rom for fleksibilitet for begge parter og rask progresjon i intervjuprosessen. Som medundersøkere gjennomførte vi alle intervjuene sammen. I tillegg byttet på hvem som ledet intervjuet for å skape kontinuitet for deltakeren og tydelig rollefordeling mellom oss, da dette er noe som kan være spesielt utfordrende på digitale plattformer. Gjennom å gjøre det på denne måten fikk vi det samme forståelsesgrunnlaget og hadde mulighet for å komplementere hverandres utspøringer. Samtalene ble tatt opp gjennom lydopptaker og diktafon-appen som godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Vi møtte generelt få utfordringer ved å intervju digital, hvor de største var dårlig internettforbindelse i to av intervjuene, som skapte noen oppbrudd og forsinkelser i samtalen. Creswell (2013) viser til at for å få så utfyllende og ærlige beretninger som mulig fra deltakerne er det viktig å etterstrebe å ha åpne spørsmål, noe som har vært styrende for utviklingen av vår intervjuguide (se vedlegg 1). Vi etterstrebet å ha åpne spørsmål som ga rom for at informantene kunne fortelle hva de selv opplevde som viktigst, og stilte oppfølgingsspørsmål for å avklare, eller bekrefte at vi forstod det informantene hadde sagt. Dette er med på å sikre undersøkelsens interne validitet (se delkapittel 3.6.1). Likevel er det viktig å påpeke at mange av spørsmålene våre tok utgangspunkt i er fra Somers et al. (2022) sitt kartleggingsverktøy for å undersøke opplevelsen av mattering hos ungdom. På denne måten fikk vi et nyansert bilde av både det vi ønsket å undersøke – elevenes opplevelse av mattering – og det deltakerne selv opplevde som viktigst. Intervjuguiden godkjent av NSD (se vedlegg 3), og sikrer på denne måten våre etiske forpliktelser overfor informantene. Det var likevel viktig for oss at alle informantene fikk en gjennomgang av deres rettigheter i forkant av intervjuet og bekreftet å ha forstått hva forskningen innebar, og at de kunne trekke seg når de måtte ønske. Vi ga også avslutningsvis den samme orienteringen og åpnet for at de kunne stille spørsmål og legge til eventuelle innvendinger.

3.4.3 Tematisk analyse som fremkomstmiddel

I bearbeidelsen av datamaterialet valgte vi å ta i bruk tematisk analyse som verktøy - som er fremstilt av Braun og Clarke (2006, 2022). De beskriver metoden som en måte å identifisere, analysere og rapportere om mønster funnet i datamaterialer. Dette innebærer en systematisk prosess som bearbeider dataen gjennom koding og kategorisering som videre skaper temaer. Temaene blir deretter undersøkerens utgangspunkt for analyse og tolkning av forskningstemaet. Braun og Clarke (2022) beskriver - med seks steg - bruken av tematisk analyse som fremgangsmåte for å bearbeide og analysere datamaterialet. Disse stegene er; transkripsjon, koding, kategorisering, utarbeidelse av hovedtematikker, og utskrivningen av rapporten/prosjektet. Og det er denne fremgangsmåten vi har valgt å følge i vårt prosjekt - og som vi nå skal redegjøre for - steg for steg.

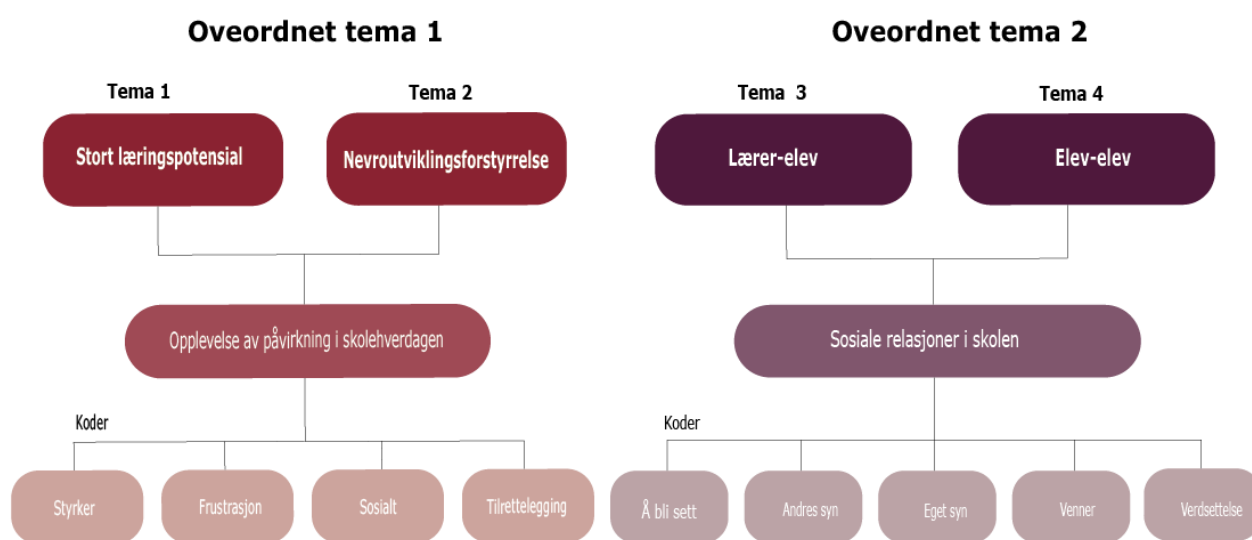
Steg 1 – Transkripsjon

Transkripsjon kan ses som en del av analyseprosessen, og beskriver adaptasjon fra muntlig samtale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015; Nilssen, 2012). Hvordan denne prosessen utføres vil være med å påvirke senere valg i analysen. Vi valgte å transkribere alt av materiale selv og fordelte opptakene av intervjuene jevnt mellom oss. Dette ga en unik sjanse til å bli kjent med datamaterialet, samtidig som vi fikk fordelt arbeidsmengden på en hensiktsmessig

måte. I transkriberingsprosessen ønsket vi å være mest mulig lojale til informantens muntlige uttalelser og valgte derfor å transkribere alt som ble sagt i intervjuene, i tillegg til å notere ned enkle bemerkninger på observasjon – slik som at intervjuer eller informant avbryter, lange pauser, latter mm. Vi valgte å forholde oss til bokmål i transkripsjonen, da dette er vår valgte målform og slik ikke kan avsløre informantenes demografiske tilhørighet. Når vi i dette prosjektet gjengir sitater har vi forsøkt å fremme konteksten og det fullstendige meningsinnholdet i sitatet, derfor har vi i tilfeller tilføyd – i parentes – en oppklarende kommentar.

Steg 2 og 3 – Koding og tematisering

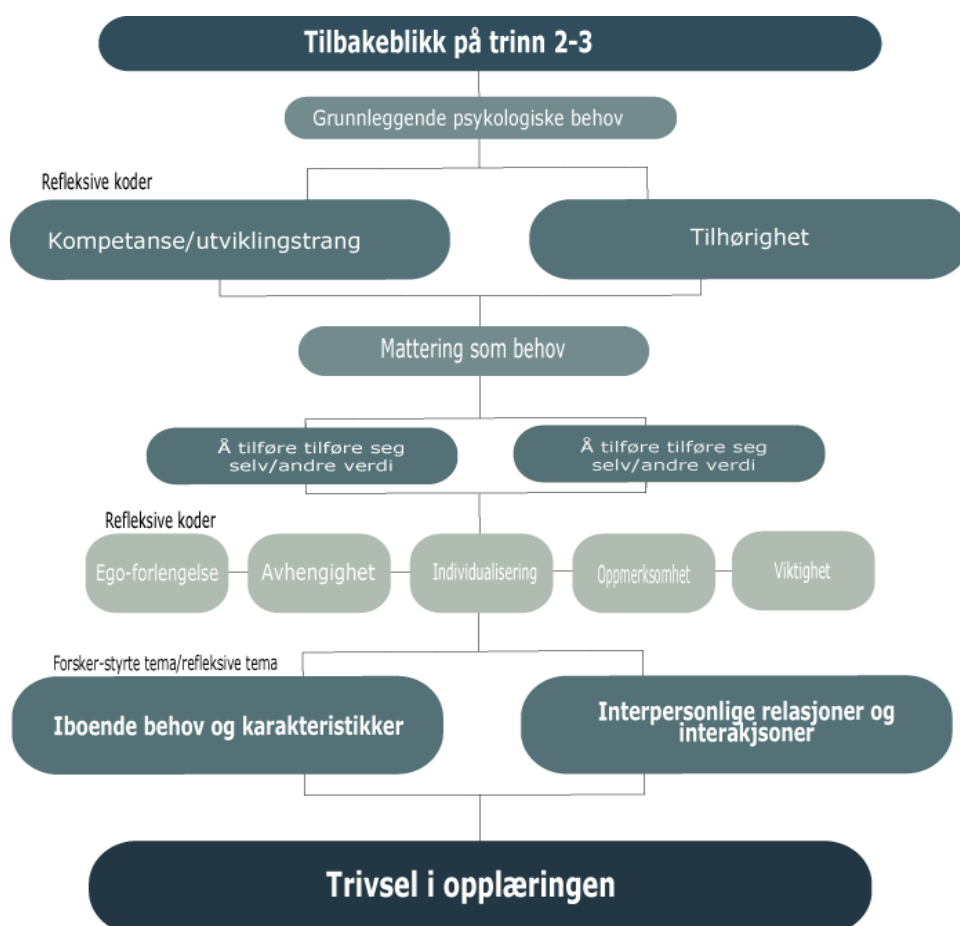
Gjennom koding blir datamaterialet systematisert. Dette skjer gjennom en prosess der undersøkeren velger ut de delene av empirien som potensielt kan være interessant, relevant og/eller viktig for forskningstematikken (Braun & Clarke, 2022). Med utgangspunkt i dette valgte vi å gjennomgå alt av materiale hver for oss først; der vi markerte og skrev ned deler av empirien som vi fant interessant for vårt forskningstema. Deretter gikk vi sammen gjennom alt av datamateriale på nytt med våre individuelle bemerkninger og markeringer, og sammenfattet dette til noen felles koder. På grunn av vårt store datamateriale, ca. 104 sider med transkriberte intervju, krevde dette mye tid og nøyaktighet fra vår side. I dette steget kom det frem at mange av våre markeringer/tanker var like, samtidig som vi komplementerte hverandres forståelser. Disse er illustrert i figur 1 under som «koder». Der koder vanligvis identifiserer et potensial eller aktuelt meningsinnhold i datamaterialet og bidrar/svarer på forskningsspørsmålet/forskningstematikken, er kategoriseringen en prosess som ser etter mønster på tvers av kodene og utgjør slik et temasøk (Braun & Clarke, 2022). Som vist i figur 1 gjorde vi dette gjennom å samle alle koder som sammenfalt under et felles meningsinnhold og mønster, og som kunne bidra med meningsfulle innsikter til vårt forskningsspørsmål/forskningstematikk. Kodene ble videre samlet inn under rammen «opplevelse av påvirkning i skolehverdagen» i overordnet tema 1, og rammen «sosiale relasjoner i skolen» i overordnet tema 2. Videre var vi ute etter å etablere hovedtematikker som fanget opp essensen av vår undersøkelse; og kom til slutt frem til følgende tematikker: 1) Stort læringspotensial, 2) Nevroutviklingsforstyrrelse, 3) Lærer-elev, 4) Elev-elev.



Figur 1 - Visualisering av koding og tematisering av det empiriske materialet.

Steg 4 og 5 – utarbeidelse, definering og navngiving av hovedtematikker

Braun & Clarke (2022) skriver videre at i utviklingen av hovedtematikkene ser forskeren tilbake i datamaterialet for å sjekke at tematikkene gir mening i forhold til kodene og det helhetlige datasettet. Dette gjorde vi i to trinn. Først gjennom den refleksive prosessen som illustrert i Figur 2. Gjennom vår forståelse for mattering og grunnleggende psykologiske behov, så vi tilbake til datamaterialet vårt og så etter implisitte koder i datamaterialet som kunne kobles til elevenes trivsel. Braun & Clarke (2022) beskriver dette som induktive koder eller forsker-styrte koder. Og kan ses i sammenheng med det de kaller prosess B, i sin beskrivelse av overgangen mellom steg 2 og 3 (Prosess A) og steg 4 og 5 (Prosess B). I steg 4 og 5 skapes mening og forståelse fra tematikkene og kodene som kommer frem fra steg 2 og 3. I vårt tilfelle bekreftet våre refleksive tematikker godt overens med de overordnede tematikkene fra steg 2 og 3. Med grunnlag i dette gikk vi i gang med å raffinere våre overtematikker som vist i Figur 1. som steg 2 prosess B. Denne refleksiviteten er med på å styrke validiteten til den overordnede analysen. I tillegg innebærer denne prosessen en pågående analyse for å avgrense detaljene for hvert tema, og hva den generelle historien analysen forteller. Slik kan man videre gi klare definisjoner og navn på undersøkelsens temaer.



Figur 2 - Visualisering av reflektiv prosess til koding og tematisering av det empiriske materialet i steg 2 og 3.

Steg 6 – utskriving av rapporten/prosjektet

I siste del av prosessen er målet å veve sammen den analytiske fortellingen og tematikkene på en overbevisende måte som skaper en sammenhengende og utfyllende tekst som besvarer forskningsspørsmålet/forskningstematikken (Braun & Clarke, 2022). For vårt prosjekt hvor vi er to innebar dette at vi har skrevet deler individuelt, men samskrevet lat underveis og til slutt

i prosessen. Slik har vi vært i en konstant revideringsprosess og fungert som sparringspartnere for hverandres refleksjoner.

3.5 Validitet og reliabilitet

For å understreke de ulike grepene som er tatt for å styrke validiteten og reliabiliteten til oppgaven, vil de bli presentert kronologisk, først tilknyttet validitet og deretter reliabilitet.

3.5.1 Validitet

Som vi så under delkapittel 2.0, ble vår prosjektprosess startet gjennom en omfattende gjennomgang av tidligere nasjonal og internasjonal forskning gjort på feltet som omhandler barn med stort læringspotensial, underkategorien dobbelteksepsjonelle elever, og mattering. Dette ble utgangspunktet for videre planlegging og gjennomføring av vår datainnsamling, i tillegg til at det formet vårt valg av metodologisk tilnærming og avgrensing for teori. Tidligere forskning var videre et aspekt vi gikk i dialog med da vi analyserte og kodet vårt datamateriale og drøftingen av dette. Ved å benytte tidligere forskning i en slik dialog, vil det være med på å styrke oppgavens validitet. Vi ser i retrospekt at det kunne vært hensiktsmessig å være mer selektive i utvelgelsesprosessen av våre informanter, ved blant annet å ta med elever fra et større demografisk område som videre kunne gitt oss et annet sammenligningsgrunnlag og på denne måten styrket resultatenes troverdighet. I tillegg kunne det vært hensiktsmessig å observere deltakerne i felten, gjennomført oppfølgingsintervjuer som strak seg over lengre tidsperioder og intervjuet foreldre og lærere. Dette kunne gitt betydelige bidrag til datamaterialet, og ytterligere styrket våre resultater om vi i tillegg gjennomførte en sitatsjekk. Gjennom sitatsjekk ville deltakerne fått mulighet til å verifisere om vår fremstilling av deres meninger samstemte med det de ønsket å formidle. Dette var noe vi tilbød alle informantene, men har ikke fått noen henvendelser om dette enda. Vi har derimot prøvd å motvirke at våre fortolkningsbias-er skal farge undersøkelsen og informantenes mening, ved å avklare vår forforståelse (se delkapittel 3.3) og etterstrebet å knytte kodene våre tett opp til teoretiske begrunnelser (Creswell & Creswell, 2018). Sitatene vi har valgt ut gjennom rapporteringen av undersøkelsen er som hovedregel presentert i sin helhet – om de ikke har vært for omfattende – slik at de kan forstås i kontekst. Der hvor sitatene kan forstås som noe utenfor kontekst, har dette blitt bemerket og kommentert slik at sitatet bevarer sin integritet. Disse tiltakene så vel som bemerkninger gjort gjennom metodekapittelet har blitt brukt for å sikre størst mulig transparens i datainnsamlingen og undersøkelsen vår. Sitatene fremstiller et nyansert bilde av elevenes erfaringer og refleksjoner knyttet til sin opplevelse av å være elev i skolen. Derfor har vi etterstrebet å fremstille kompleksiteten i deltakernes opplevelser, og aktivt arbeidet for å motvirke vårt potensielle bekræftelsesbias. Dette ble blant annet gjort ved å ikke ekskludere resultater som ikke direkte var positive for vår problemstilling, eller som kunne oppleves kontraherende til vår grunnantakelse for undersøkelsen (Thagaard, 2013; Tjora, 2012).

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan ifølge Creswell (2013) knyttes til undersøkelsens pålitelighet. Dette er spesielt gjeldende i forskerens innhenting, bearbeiding og tolkning av datamateriale, og hvordan forskerens rolle som aktør har påvirket disse. Videre peker Creswell (2013) hvordan repliserbarhet kan knyttes til oppgavens reliabilitet; om andre forskere vil kunne komme til de samme konklusjonen som oss, ved å benytte de samme kodene, kategoriene, temaene og teoretiske perspektivene vi benyttet i tolkningen av datamaterialet eller lignende studier. Fordi vi har en kvalitativ forskningsmetode vil vi påpeke at det er tilnærmet umulig å gjenskape vårt datamateriale i lignende prosjekter, da deltakernes meninger ble skapt i samspillet mellom

deltaker og forsker i den gitte intervjusituasjonen. Creswell & Creswell (2018) viser til at den beste måten for å sikre oppgavens reliabilitet i kvalitativ forskning derfor er å sørge for transparens på alle prosjektets nivåer. Derfor har vi etterstrebet å være så transparente som mulig ut fra våre tidlige antakelser, metodiske valg til analyse og rapportering. Ved å presentere våre forforståelser (se delkapittel 3.3) har målet vært at tolkningen av empirien skal være så transparent at andre kan innta lignende utgangspunkt igjennom de teoretiske rammeforståelsene som vi har brukt. Det skal være mulig å etterprøve undersøkelsesprosessen vår med utgangspunkt i det samme datamaterialet, gjennom kodene og kategoriseringene av empirien vi har presentert og redegjørelsene våre for prosessen. Videre har vi tatt i bruk ulike strategier og dokumentert disse for å styrke oppgavens reliabilitet. Dette har vært spesielt viktig med tanke på de begrensningene for etterprøving kvalitativ forskning kan medføre. En svakhet i vår oppgave er at kodene vi har benyttet er spesifikke for vår oppgave. Derfor kan de ha dårlig overføringsverdi til andre studiers tolkninger. Resultatene våre viser noen av de samme tendensene som funn i undersøkelser gjennomført på barn med stort læringspotensial og ungdoms opplevelse av mattering som kan indikere en viss kvalitet ved dataene våre (jf. Thagaard, 2013, s. 202). Dette kan samtidig ses i lys av pygmalioneffekten som fremlagt av Withmore (2014, s. 25) hvor forskerens antakelser og forventninger til undersøkelsen virker bekreftende på tolkningen av resultatene og sammen med vår forforståelse har preget vår empiriinnsamling og analyse.

3.6 Forskningsetiske overveielser

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet rådgivende etiske retningslinjer som er viktig å ta stilling til i vårt forskningsprosjekt (NESH, 2016). For å styrke prosjektets kvalitet har vi forsøkt å etterstrebe de aktuelle retningslinjene. NESH (2016) skriver blant annet at det som skal undersøkes må være innenfor en vitenskapelig rekkevidde ved at det er relevant og aktuelt for andre. Som vi så i aktualiseringen vil det i stor grad være delte meninger innenfor forskningsfeltet, med tanke på elevgruppen vi velger å presentere i dette prosjektet. Vi argumenterer for at oppgaven er relevant, da det generelt er lite kunnskap om – og nasjonal forskning på – denne elevgruppen. Vårt ønske er derfor å opplyse og øke kunnskapen om denne elevgruppens opplevelse av å være dobbelteksepsjonell i dagens skole.

NESH (2016) opplyser i tillegg om at vi har et ansvar for å være gode og ansvarlig forskere, og at problemstillingen/forskningsspørsmålet vårt må være presist og undersøkbart. Videre har vi et overordnet ansvar for at personopplysningene blir behandlet på en forsvarlig måte. I forkant av prosjektet sendte vi derfor inn en søknad som inneholdt opplysninger som samtykkeskjema, intervjuguide og informasjonsskriv til NSD. Behandlingen av personopplysninger i prosjektet ble vurdert til å være i samsvar med personvernlovgivningen (se vedlegg 3). Ettersom forskningsprosjektet vårt innebar å intervju barn og unge under myndighetsalder var det pålagt med skriftlig samtykke fra foresatte på vegne av barnet/ungdommen. Vi valgte også å bruke god tid i forkant av intervjuene til å gå igjennom infoskrivet på nytt muntlig med informantene. Dette gjorde vi for å forsikre oss at informantene forsto formålet med prosjektet og var klar over sine rettigheter, i tillegg for å vise informantene at vi tok deres opplevelser, refleksjoner og synspunkter på alvor. NESH (2016) påpeker viktigheten av å behandle og oppbevare personlig og sensitiv data. Konfidensialitet ble ivaretatt ved at vi valgte å anonymisere datamaterialet i transkriberingen og fra starten av i intervjusituasjonen. Dette gjorde vi gjennom å ytre et ønske til informanten om å ikke nevne personnavn, stedsnavn, tredjepersonnavn eller andre detaljer som kunne identifiseres

vedkommende. Vi informerte alle våre deltakere om hva datamaterialet skulle benyttes til og at alle lydopptak ble slettet ved prosjektarbeidets slutt.

4. Fremstilling av resultater

Vi vil nedenfor gå inn på hvordan informantene opplever skolehverdagen i møte med sitt store læringspotensial før vi beveger oss over på hvordan elevene opplever å bli møtt for sin diagnose. Avslutningsvis vil vi se på fellestrekk ved informantenes opplevelser av relasjonene de har til pedagogisk personell og til medelever i skolen.

4.1 Tematikk 1: Informantenes opplevelse av å ha stort læringspotensial i skolen

Alle informantene opplyser om stort læringspotensial. Fra intervjuene kom det blant annet frem at et flertall av informantene beskriver en skolehverdag preget av få akademiske utfordringer, lite individrettet tilrettelegging for sitt høye læringspotensial og et behov for å kunne møte skolefaglige utfordringer i form av kreativt og utforskende arbeid. Mangel på tilpasning og utfordringer beskriver informantene som demotiverende og noe som bunner ut i en opplevelse av kjedsomhet.

4.1.1 Styrker og behov for utfordringer og kompetanse

Å få kjenne på muligheten til å lære og utrykke nysgjerrighet er gjennomgående hos informantene våre - og noe de kan savne i møte med medelever. *Informant 5* uttrykker «Ja, innimellom føler jeg at jeg er litt mer nysgjerrig enn en gjennomsnittlig klasse eller elev.». Dette kommer også frem hos *Informant 4* når hun forklarer hvorfor hun i stor grad graviterer mot voksne og vennsrelasjoner med eldre ungdom

Fordi jeg ikke synes det alltid er så gøy med folk som ikke skjønner ting. Når jeg prøver å forklare ting og de ikke forstår det. Ikke at de er dumme, jeg ville aldri sagt det. Men liksom, jeg synes det er gøy med folk som liksom når jeg finner ut noe så er de sånn «shit, det skjønte jeg også nå».

Å få tilstrekkelige utfordringer og interessante arbeidsoppgaver er en viktig faktor for informantenes motivasjon for læring og ønske om å gå på skolen. *Informant 4* setter ord på det alle informantene forteller «[...]hvis jeg får litt utfordringer som er krevende og gøy å jobbe med så synes jeg det er kjempegøy å gå på skolen!». Alle informantene forteller om at det å få jobbe med mer komplekse og sammensatte oppgaver/utfordringer — fremfor flere av samme sort – var noe de opplevde som motiverende og mer relevant. *Informant 5* forklarer det som «jeg synes det er mye morsommere å sitte å gruble på to vanskelige spørsmål enn å sitte å jobbe med mange lette». Videre la flere av informantene vekt på å få jobbe med praksisnære, relevante og kreative oppgaver som spesielt givende i fag. Seks av syv informanter nevnte at fag vi tradisjonelt ser som kreative – kunst og håndverk, musikk og mat og helse – var blant favorittfagene på skolen. Motsatt opplevde informantene en aversjon mot fag og oppgaver med stort fokus på repetisjon – spesielt kom dette til uttrykk i sammenheng med norskfaget. Flere av informantene nevnte på tross av dette at de kunne like språkfag som norsk og engelsk, når de fikk skrive kreative tekster. *Informant 7* beskriver det som følger: «Også er engelskoppgavene ofte, de er ganske kule. Lette oppgaver liksom, eller altså ikke lette. Men litt sånn kreative, at man får velge litt sånn. Man skal lese en bok også skal man lage en presentasjon om den f.eks. også så klart Kunst og håndverk».

For informantene som har deltatt ved Talentsentrene er det spesielt det å få møte kreative arbeidsmetoder og å bli faglig utfordret som de uttrykker å verdsette, så vel som felleskapet rundt det å oppleve at andre er like nysgjerrige som en selv. *Informant 4* forteller «[...] Vi lærer jo ting der og, og der har jeg lært noe nytt konstant. Der er det liksom oj, det her kunne

jeg ikke fra før av dette var gøy. Så jeg synes talentsentret er veldig mye gøyere faglig.». Dette trekker *Informant 3* også frem når hun forteller «Og det som er med talentsentret også er at jeg kan gå hjem derfra med hodepine fordi jeg har lært noe! Og det er noe som er bra.».

4.1.2 Høy prosesseringshastighet, mangel på tilpasning og fallende motivasjon

Det kommer frem fra vår undersøkelse at flere av informantene har en høyere prosesseringshastighet av ny informasjon og et bredere kunnskapsgrunnlag enn mange av sine medelever. Dette kom til uttrykk da informantene fortalte om at de tok til seg lærestoff raskere enn medelevene sine, at de kan mye av det som skal læres fra før og at de er ferdige med arbeidsoppgaver i timen før sine medelever. *Informant 3* forteller at dette i stor grad ender i at hun opplever at mye i skolen er repetisjon for henne «andre bruker kanskje en time, to timer, tre timer. Da blir det jo bare repetisjon på meg i tre timer». *Informant 5* beskriver det å bli raskere ferdig og ta ting kjapt som at «det kan ofte være litt kjedelig. Å sitte der å ikke vite hva man skal gjøre». Opplevelsen av å kjede seg går igjen i hos alle informantenes beskrivelser av skolehverdagen.

Et gjentakende funn fra vår undersøkelse er at informantene ikke/ i veldig liten grad har opplevd å få noe tilbud om eller spesifikk tilrettelegging for sitt høye læringspotensial i ordinær undervisning – verken på barne- eller ungdomskolen. Samtidig er det gjennomgående for våre funn at informantene fant arbeidsmetodene på ungdomskolen bedre enn på barneskolen. Følgelig kommer det frem at informantene hadde gitt uttrykk for sitt behov og i tilfeller hvor de ikke opplevde at de ble hørt - selv oppsøkte utfordringer. Blant annet forteller *informant 4* følgende «Vi er en 1.-10. skole så vi har alle bøkene hele veien opp på lageret. Jeg gjorde ferdig 5., 6., og 7. klassemattebøkene i fjerde». *Informant 3* poengterer frustrasjonen om manglende tilrettelegging som vi også observerte blant flere av våre informanter. Hun svarer følgende da vi spurte henne hva hun skulle ønske flere lærere var beviste på i møte med elever med stort læringspotensial: «At alle flinkiser kan bli gode hvis de får riktig utfordring, og det er problemet med flinkiser at de som regel ikke får den utfordringen de trenger og de lærer ikke å lære. Og det er en egenskap som er veldig kjip å ikke lære. Det å lære er en fin egenskap å ha da!».

Når informantene ikke opplever å få tilstrekkelig med utfordringer i fag – hos våre informanter uttrykker dette seg spesielt i matematikk – forteller de om fallende motivasjon. *Informant 4* forteller «Så hadde jeg en lærer som ikke ga meg videre [Oppklarende kommentar: mulighet til å jobbe med pensum fra høyere trinn], og det var jo ting jeg hadde gjort fra før av. Så da ble jeg litt lei matte egentlig, fordi det vi gjorde var så lett».

Da vi spurte *Informant 3* om hun enda føler at hun har motivasjon for å lære forklarer hun «Ja, jeg har iallfall den motivasjonen naturlig, selv om jeg kanskje har mistet den i noen ting da [Intervjuer: *Hva føler du at du har mistet det i da?*] Jeg føler jeg har mistet mye motivasjon i matte». Samtidig som informantene beskriver ett fall i motivasjon ved liten grad av utfordringer kommer det frem at informantene i høy grad tar skolen seriøst og at de ser på den som et middel for å nå sine mål - dette var spesielt tydelig hos de to eldste informantene. *Informant 6* forteller «[J]eg prøver litt ekstra for å få sånn karaktergjennomsnitt sånn at jeg kan bli sluppet inn der [ønsket videre gående skole]. For det hjelper ikke å skulke en dag, altså heller bare lide meg litt gjennom den skoledagen, enn å sitte hjemme og kjede meg liksom».

4.2 Tematikk 2: Informantenes opplevelse av å ha en nevroutviklingsforstyrrelse i skolen

Blant våre informanter har flertallet oppgitt å ha en/ flere nevroutviklingsforstyrrelse(r) i tillegg til stort læringspotensial. Flertallet av informantene forteller om dysleksi som tilleggdiagnose med autismespekterforstyrrelse eller ADHD. Funnene i vår undersøkelse antyder at informantene opplever utfordringer i sammenheng med språkvansker i fag og sosiale interaksjoner generelt i skolen. Det kommer videre frem fra våre intervjuer at informantene i hovedsak forteller om å få faglig støtte i språkfag og i form av praktiske hjelpemidler knyttet til deres nevroutviklingsforstyrrelse, men derimot lite tilrettelegging i sammenheng med sitt høye læringspotensial. På tross av å få noe tilrettelegging beskriver informantene at disse tiltakene ikke oppleves individtilpassede og at de savnet mer lærerstøtte i møte med sine utfordringer. Spesielt uttrykker de et behov for å få tilrettelegging og veiledning knyttet til utfordringer de opplever med rot i autismespekterforstyrrelser, ADHD og stort læringspotensial.

4.2.1 Informantens opplevde utfordringer knyttet til nevroutviklingsforstyrrelser

I gruppen med informanter som har en nevroutviklingsforstyrrelse, er det tre av fire som har dysleksi. Kun én av informantene har dysleksi som eneste diagnose. Funnt antyder at informantene/deres foresatte fra tidlig skolealder opplevde at de hadde større utfordringer med lesing og skriving enn sine jevnaldrende. Ytterligere hadde foresatte ved flere anledninger formidlet et ønske til skolen om at dette skulle utredes. Hos to av informantene ble ikke diagnosen stilt før på ungdomskolen. Å oppleve frustrasjon knyttet til rettskriving, lav lesehastighet og leseforståelse er gjennomgående hos alle informantene med dysleksi og det kommer frem av funnen at dette i ulik grad har hatt negativ innvirkning på deres mestringsforventning, selvtillit og motivasjon på skolen. Dette tydeliggjøres når de unisont forteller om å mislike fag som norsk og andre språkfag fordi de opplever disse fagene mest utfordrende, og til tider uoverkommelige. Å skifte fokus på hva de anser som viktig i fagene er en selvbevarende taktikk informantene forteller om. Det kommer videre frem fra intervjuene at det å få en diagnose har gitt informantene en større forståelse for seg selv og sine utfordringer. *Informant 5* forteller «[...] Noen ganger har jeg bare sittet frustrert over at jeg ikke greier å skrive og sånn, at jeg har så mye skrivefeil og sånn, og da har det vært veldig deilig å ha en forklaring på det». Dette uttrykker også *informant 3* da hun reflekterer over å få vite at hun er på autismespekteret «[O]g jeg har fått diagnosen Asperger, og det hjelper veldig meg [...]».

I likhet med *informant 3* er *informant 6* på autismespekteret, mens *informant 7* har fått stilt en ADHD-diagnose. Deres skolehistorie, og opplevelser er svært ulike, men det er noen likheter. Gjentakende for disse informantene er at de beskriver utfordringer med sosiale interaksjoner i skolen, spesielt knyttet til lav impuls kontroll og det å forholde seg til sosiale forventninger. *Informant 3* beskriver at det kommer til uttrykk i skolen som «av og til kan jeg ta for mye plass». For *informant 7* kommer utfordringer med impuls kontroll frem som mangel på en mental «brems» og som han kompensere for ved å prøve å dempe seg selv.

[...] jeg prøver å dempe meg litt kanskje, tenke meg litt om før jeg sier ting. For jeg er ikke så flink på å ikke si ting. Jeg har liksom ikke den stemmen i hodet som sier at «ikke si dette, dette er en dårlig ting å si!». Den har jeg ikke ofte. Jeg har ikke så mye brems. Så på skolen kanskje jeg tenker meg litt ekstra mye om før jeg sier noe som kan tas opp veldig feil.

Informant 6 beskriver denne problematikken som «[...]når jeg snakker om noen ting så føles det som om de er litt irriterte fordi jeg sier sånne ting. [J]a, også er det motsatte problemet noen ganger som skjer, at samtalen blir styrt altfor langt vekk fra temaet.» Videre opplever *informant 6 og 7* utfordringer med oppmerksomhet, som de både kan oppleve at har konsekvenser for dem sosialt og faglig. For *informant 6* betyr dette at han spesielt trenger støtte i å rette oppmerksomheten sin til det som er relevant og mest pressende. Han beskriver å trenge «At det ikke skal være noen distraksjoner.», og at det spesielt er én-til-én undervisning på eget rom som han opplever at hjelper og er noe han liker «[...] det er mer den personlige læringen eller at det er en til en som hjelper, man kunne gjort det i klasserommet, men det hjelper på konsentrasjonen å være alene.». *Informant 7* beskriver sine utfordringer med oppmerksomhet som følger «[J]eg har vanskelig med å følge med på det som blir sagt. Altså henge med».

Funnene fra vår undersøkelse antyder at informantene er selvrefleksive i møte med hvordan de fremstår i sosiale interaksjoner og aktivt forsøker å regulere egen atferd og fremtoning. Hos *informant 3* kommer dette frem når hun forteller om hva hun synes er utfordrende i skolen utover det å ha dysleksi

Jeg ser sammenhenger, men ikke sosiale sammenhenger. Det kan jo være frustrerende da, men jeg har veldig gode venner[...] Også har jeg jo den utfordringen jeg kan bli bedre på da. Og det å se sosiale samehenger, det er noe jeg vil bli bedre i. Så det er noe av det jeg prøver å jobbe med.

Informant 6 beskriver at manglende impuls kontroll og oppmerksomhetssvikt, kan oppleves flaut og at han forsøker å gjøre samtaler mer interessante i videre interaksjoner med andre. Samtidig viser han å ta andres perspektiv ved å tenke over hvordan de opplever ham: [N]ei, men det er sikkert litt ubehagelig for de også. [Intervjuer: Å? Hvordan da?] [B]are at det er litt irriterende at noen bare må si alt de mener hele tiden». *Informant 7* forteller at han tenker mye på om det han har sagt og gjort uten å tenke seg om er greit i etterkant. «[...] hvis jeg gjør noe teit så angrer jeg, mene jeg tenker en del på det jeg sier og om det var greit det jeg sa der.».

Det er gjennomgående for disse informantene at de forteller om at de til en viss grad opplever at andre ser dem som sosialt utilpasset. Dette kommer frem når de forteller hvordan de tror andre jevnaldrende i sitt klassemiljø ville beskrevet dem, og alle bruker ord som «rare» eller «spesielle». *Informant 7* forteller «Eller jeg tror de synes jeg er ganske rar. Men jeg synes ikke jeg er noe rar. Jeg synes de er rare». *Informant 6* utdypet med «vel, det er ikke noen som virkelig er helt som meg». Videre beskriver alle tre informanter at de kanskje ikke er eller har et like stort behov for å være sosiale. *Informant 3* forteller «[...] jeg er kanskje ikke den som føler et sterkest behov for å være sosial da», imens *informant 7* tror at dette er en av grunnene til at andre ville beskrevet ham som rar «Det har kanskje med at jeg ikke er like sosial da, eller ikke har de samme interessene.».

4.2.2 Informantens opplevelse av tilretteleggingstiltak i møte med deres nevroutviklingsforstyrrelse

I datamaterialet kommer det frem at det i stor grad varierer i om elevene opplever å få lærerstøtte og hjelpemidler i skolen for å kompensere for sin nevroutviklingsforstyrrelse. Det er også stor variasjon i hvordan informantene opplever disse som relevante for sine utfordringer og om de ønsket å benytte dem. Å oppleve at det er frustrerende å ha lav

lesehastighet, leseforståelse og mange skrivefeil går igjen hos alle informantene med dysleksi. Spesielt *informant 5* uttrykker å ha kjent på mye frustrasjon knyttet til lesing og skriving i skolen «[...] Noen ganger har jeg bare sittet frustrert over at jeg ikke greier å skrive og sånn, at jeg har så mye skrivefeil og sånn, og da har det vært veldig deilig å ha en forklaring på det». På tross av at informantene opplever sin lese- og skrivevanske som utfordrende er det ingen av våre informanter som anser sine lese- og skrivevansker som særlig store i sammenligning med sine medelever med samme diagnose. Dette knytter både *informant 5* og *informant 7* til at er en av grunnene til at de ikke har opplevd å bli tatt ut av ordinær undervisning pga. diagnosen, selv om dette var et tilbud ved skolen hos *informant 5*: «nei, vi har det men jeg er ikke i den stor grad dysleksi». *Informant 3* forteller derimot om det å bli tatt ut i mindre grupper med andre dyslektikere, noe hun opplevde positiv fordi hun da har fått hjelpen hun trenger og andre som forstår:

[...] det var jo sånn smågrupper da, med meg og to andre dyslektikere, som da var der og den ene hadde ordentlig dysleksi – som kunne se at bokstavene forsvant. Også er det en som har litt sterkere dysleksi enn meg og vi er jo begge to i den gjengen [Oppklarende kommentar: refererer til vennegjengen], en av de fire som kom i samme klasse, vi samarbeider veldig godt. Men av og til så leser vi oppgaver veldig feil da, og da kan svaret også bli veldig feil. Så det kan være veldig frustrerende da

Andre tilretteleggingstiltak alle informanten formidler å ha tilgang på er blant annet Lingdys, Lydhør og utvidet tid på prøver. Hvordan de opplever disse hjelpemidlene varierer i stor grad. *Informant 5* er eneste informant som forteller om å ha fått god lærerstøtte i språkfagene og at han aktivt bruker hjelpemidler som LingDys og utvidet tid på prøver. For *informant 5* har disse hjelpemidlene ført til en opplevelse av høyere mestringsforventning og mindre engstelse i skolesammenheng. Han setter ord på det som følger: «Jeg har ikke gruet meg like mye til disse skriventamenen, før gruet jeg meg en del fordi jeg visste det kom til å være mye skrivefeil jeg ikke så. Så det har hjulpet!». På andre hånd forteller *informant 7* at han velger å ikke benytte utvidet tid på prøver eller skriveprogrammer i tilknytning til sine utfordringer med dysleksi. Han trekker på andre siden frem at det oppleves frustrerende at norsklæreren har stort fokus på rettskriving i faget og har lite forståelse for utfordringene dysleksien kan utgjøre. For *informant 3* oppleves ikke alltid tilretteleggingen som en fordel. Hun trekker blant annet frem det hun opplever som ulempen med å ha utvidet tid på prøver: «Det er på en måte sånn at det sliter da, å måtte jobbe mye lenger enn andre, så det kunne vært en fordel å få en mindre oppgave. For da bruker du samme tid som de andre, og så slipper du at den utholdenheten synker da!»

Det kommer videre frem fra vår undersøkelse at det i hovedsak er i språkfag informantene får tilbud om tilrettelegging. Dette reflekterer informantene over at kan gå på bekostning av å oppleve mestring og motivasjon i andre fag. *Informant 3* forklarer dette som:

Jeg føler det er et hinder i matte. Det er flere ganger jeg sliter med bokstaver og tall, det hender jeg får en prøve også er feilene enten dysleksirelaterte eller at jeg ikke har lært noe om dette. [H]vis jeg hadde fått støtte i matte, så kunne jeg vært ekstremt god i matte med sekretær!

Hun utdyper med «Hadde jeg kunnet hatt sekretær i matte så hadde matte gått fort (...) hvis jeg kunne skrevet like fort som jeg hadde tenkt så hadde matte gått ekstremt kjapt.». Videre trekker hun frem når vi spør hvordan dette påvirker hennes motivasjon for skolen med «Nei, hvis du har en læreavnske og du ønsker å bli bedre, det er det du har lyst til, det er det skolen

går ut på. Men så føler du at du blir hindret i å bli bedre, så er det ... da mister det å gå på skolen sin effekt, da kunne jeg like gjerne sovet lenge».

Videre kommer det frem i vår undersøkelse at informantene på autismespekteret og med ADHD opplever liten grad av lærerstøtte knyttet til deres sosiale og faglige utfordringer knyttet til diagnosen. De forteller i tillegg at tilrettelegging gjennom tiltak som de har blitt tilbudt kan oppleves som lite individtilpassede. *Informant 3* påpeker at det er de lærerne som «ser henne» som er de hun opplever støtter hennes utvikling og håndtering av utfordringer. Hva hun legger i «å bli sett» beskriver hun som følger «Nei, både å se hva du trenger å jobbe med, men også hva du er god i og kan bli bedre på. Også ser deg i sosiale sammenhenger og kan hjelpe når du trenger hjelp. Det er å kunne se deg som den du er da». *Informant 6* forteller om tilrettelegging i form av én-til-én undervisning. Ytterligere har han privatlærer på fritiden, og forteller at det er her han opplever mest mestring og læring. For å oppnå bedre læring og mer trivsel på skolen trekker han frem at han ønsker seg kortere skoledager med bedre struktur, større grad av individuell oppfølging, og at lærerne var flinkere til å knytte lærestoffet til hans interesser. *Informant 7* er den informanten som beskriver å oppleve lærerstøtte i minst grad av alle informantene, og at de tiltakene han kan huske ikke har opplevdes som relevante for hvordan ADHD-en utspiller seg hos ham. Han fremhever spesielt tilbudet om å få løpe seg en runde i skolegården. «Men det gjorde jeg ikke en eneste gang. Jeg tør jo ikke gå frem til læreren i timen og be om å få løpe litt rundt...». Han begrunnet dette med at «[...] jeg synes det virket teit. [D]et føles teit fordi, altså reise seg opp foran klassen og be om noe som, noe sånt noe da. Også gå ut og løpe, da vil jeg heller sitte og bite tennene sammen. [...] Også fant jeg aldri noe grunn til å bruke den egentlig. Det er ikke sånn at jeg har masse energi, at jeg sitter og rister på stolen på en måte. Jeg har vanskelig med å følge med på det som blir sagt, henge med. Og da hjelper det ikke å gå ut av timen også begynne å løpe.»

4.3 Tematikk 3: Informantenes opplevelse av lærer-elev relasjonen

Vi har allerede vært noe innom elevenes opplevelse av relasjonen de har med lærerne, men velger å utdype lærer-elev relasjonen i dette delkapittelet. Før vi avrunder med et blikk på elev-elev relasjonen.

4.3.1 Mattering i lærer-relasjonen

Felles for informantene i vår undersøkelse er at de alle forteller om å ha en ok eller god relasjon til minst én lærer. Elevene opplevde seg i varierende grad verdifulle for lærerne. *Informant 6* forteller «Og jeg føler meg også ganske betydningsfull for noen av lærerne» han uttrykker at han merker det ved at lærerne viser ham oppmerksomhet og tuller og lager morsomme ting med ham. *Informant 2* – i likhet med *informant 5* – forteller at hun ikke nødvendigvis opplever at hun er mer eller mindre betydningsfull for sine lærere enn andre elever.

Det er ikke nødvendigvis på et utrykke seg det er mest sånn ingen grunn til at de skal ha noe imot meg. Fordi jeg bråker ikke så mye i timene og sånt det er sikkert lettere å ha meg som elev og kanskje. Jeg tror lærerne setter pris på det, og ellers så er de jo stort sett hyggelige mot alle. Det er litt av jobben deres og de egentlig jeg liker lærerne jeg har nå og jeg vet ikke de gir meg jo, det handler kanskje ikke så mye om hvor mye de liker meg (*Informant 2*).

Informant 2 opplever å ha gode relasjoner til sine lærere selv om hun ikke opplever seg som spesielt viktig for dem. Og forteller gjentatte ganger at hun merker at de liker henne fordi hun får gode tilbakemeldinger på oppgaver og innlevering. Datamaterialet viser at læreres faglige

tilbakemeldinger er en av hoved-indikatorene på hvordan elevene opplever relasjonen, og at det er dette de nevner når vi spør om hvordan de ser at læreren bryr seg om dem. Når vi spør informantene om hvordan de tenker lærere ville beskrevet dem, er det informantene som beskriver en tettere relasjon til lærere som trekker frem personlige egenskaper hos seg selv. *Informant 4* beskrev at en lærer har omtalt henne som følsom. Spesielt husker hun tilbake til en spesifikk beskrivelse hun hadde fått av en lærer.

«[...] så ifølge ham da så ville han beskrevet meg som litt følsom. Veldig følsom. Han sa jeg styres av følelser. Den er jeg enig i, hvis jeg først er sur, så blir jeg ordentlig sur. Og da kan jeg gå litt hardt i.»

Informant 3 forteller om at hun har fått tilbakemeldinger fra lærere om at hun er overaktiv i undervisning, og at dette er noe hun jobber med for å regulere.

Det er på en annen hånd gjennomgående i våre funn at informantene opplever at lærere verdsetter at de er aktivt deltakende i undervisningen. *Informant 4* forklarte at «[...] når det kommer til læring så tror jeg jeg er viktig for lærerne for liksom for liksom hvis de står fast, og ingen elever svarer så har de meg som alltid, så selv om jeg ikke alltid rekker opp hånden så kan de alltid spørre meg, så kommer jeg med et forslag.» *Informant 5* forteller at lærerne viser glede når elever engasjerer seg i deres fag «Jeg føler de egentlig er glad for det at elevene viser interesse i fagene (Intervjuer: hvordan merker du at de er glade for det da?) Ofte virker det som om de lyser opp litt og synes det er gøy når jeg spør».

Alle informantene forteller at å bli spurt om å hjelpe til i timene eller hjelpe læreren med noe faglig/praktisk oppleves anerkjennende, og at de tolker det som signal på at læreren ser dem. På tross av dette kommer det frem at flere av informantene – spesielt jentene - kan oppleve at dette til tider blir en forventning hos både lærere og medelever - og slik blir et opplevd press for å mestre og prestere. For informantene dette gjelder forteller de om et ønske at læreren tar et større ansvar for å begrense denne forventningen både hos seg og medelevene. Og at lærerne i større grad legger til rette for at de får differensierte tilbud i undervisningen slik at de har større faglige utfordringer og ikke tar på seg rollen som «hjelpelærer» fordi de er ferdig med undervisningsopplegget.

4.3.2 Læreren som trygg havn

Ingen av våre informanter forteller om at læreren(e) er blant dem de først ville oppsøkt om de opplevde et behov for hjelp eller støtte med personlige utfordringer. De forteller ytterligere om usikkerhet i hvordan de skulle oppsøkt og kommet i kontakt med lærere for slike problemstillinger. *Informant 5* sier «Jeg snakker ikke sånn spesielt mye med lærerne mine» og *informant 7* forteller «Jeg vet ikke helt hvor jeg skal begynne [med å snakke med læreren] sånn, henge etter klassen eller noe sånt?». De forteller derimot alle at om de ikke hadde hatt noen bedre alternativer at de kunne gått til en lærer eller annen voksen på skolen. Da vi ba dem fortelle eventuelt hvilken lærer dette ville vært trekker alle frem lærere de har opplevd at har sett dem for sitt potensial eller nevroutviklingsforstyrrelse, som de har hatt over lenger tid/mye, og som de opplever er engasjerte i sitt fag. Blant annet nevner *informant 3, 4 og 5* eksplisitt sine nåværende/tidligere kontaktlærere som ekstra støttende, mens *informant 1 og 7* nevner spesifikke faglærere og *informant 6* kun sier lærere. Erfaringer av i hvor stor grad de opplever å få støtte og hjelp til det de trenger av sine lærere varierte, alt fra *informant 7* som fortalte om at lærere ikke var glade ham, *informant 6* som opplevde «[...] så kjennes det som om læreren behandler meg som luft» til *informant 4* som beskriver en lærer som valgte sine elever fremfor å bytte arbeidsplass med høyere lønn.

I vår undersøkelse går informantens beskrivelse av en god lærer igjen. De trekker frem egenskaper som hyggelig, snill, hjelpsom/støttende, noen som tar seg tid til en, er morsomme og ikke redde for å tulle, legger opp til praktiske og refleksive oppgaver, og snakker til elevene på deres nivå som viktige. Det fremkommer også fra undersøkelsen at lærere som oppleves som genuine mennesker, og lar elevene bli kjent med dem på et personlig plan – innenfor profesjonelle rammer – er lærerne de opplever å ha gode relasjoner til og som de liker. *Informant 4* forteller «Og som jeg sa hun virker som et veldig menneske, i forhold til andre lærere som er liksom bare sånn lærerfront», noe *informant 3* også setter ord på når hun skal beskrive en lærer hun liker mindre «Den ene læreren, jeg vet ikke om han prøver sitt beste eller ikke. På den ene måten så føles det som han prøver, men han lykkes ikke på en måte. Eller han er litt sånn... lærer». Alle informantene knytter lærerens entusiasme og interesse i eget fag, så vel som at de opplever å få de utfordringene de trenger, som viktig for sin faglige motivasjon. Disse utsagnene sammen med lærerens entusiasme er oppsummerende for hva informantene beskriver som gode lærere.

Vi avslutter dette delkapittelet med *informant 6* sine ord når han forteller om betydningen av å bli sett av og oppleve seg betydningsfull for læreren «Det er ikke de lærerne som gjør det [Oppklarende kommentar: ser eleven] som kan gjøre det bedre, men det er de som ikke gjør det. Det er de som er problemet».

4.4 Tematikk 4: Informantenes opplevelse av lærer-elev relasjonen

Vi vil i dette delkapittelet utdype noen av funnene fra vår empiri knyttet til informantenes opplevelser med elev-elev relasjoner.

4.4.1 Sosial trivsel og tilhørighet

Alle syv informanter oppga at de i størst grad følte seg betydningsfulle i sammenheng med vennsrelasjoner. Dette ga et flertall uttrykk for gjennom å fortelle at de opplevde at venner viste glede når de så dem, delte deres sorger og gleder samt at minst en venn i klassen ville savnet dem om de var syke/borte en dag. *Informant 7* setter ord på det slik

Ja, jeg har to venner på skolen. Som jeg faktisk er god venn med og henger med i friminuttene og sånt. Vi har like interesser. [...] det er noen jeg føler jeg faktisk betyr noe for. For eksempel hvis jeg er syk så vil de sende meg en melding og spørre om hvor jeg er. Og det er jo et tegn på at det er et savn om jeg ikke er der på en måte. Så vi henger sammen ganske ofte, er sammen på skolen og jobber sammen på oppgaver og sånt.

Flertallet fortalte videre at det beste med skolehverdagen var det sosiale og de relasjonene de hadde med sine medelever. *Informant 1, 3* og *5* gir uttrykk for å trives svært godt sosialt på skolene sine. *Informant 3* forteller at hun har mange gode venner hun har kjent lenge og nå går i klasse med «[S]å vi er jo på en måte en sånn gjeng som gir hverandre rom til å være det beste av oss selv, samtidig som vi støtter hverandre da». *Informant 5* forteller at han nå etter noen år med hjemmeskole spesielt setter pris på det sosiale aspektet i skolen. Seks av syv informanter fortalte videre at det ikke var noe problem å omgås de andre i klassen, men at de ikke nødvendigvis var nære venner som tilbrakte mye tid sammen utenfor skolen eller delte personlige tanker og meninger med hverandre. *Informant 4* uttrykte det som følger «Jeg liker å skille mellom venn og skolevenn. Skolevenn er en jeg kan snakke helt fint med på skolen og jeg kan gjerne være god venn der, men jeg snakker ikke noe med dem på fritiden» (*informant*

4). Noe som gjenspeiler alle informantenes beretninger om relasjonen de opplever med sine med elever i sine klasser.

4.4.2 Opplevd utenforskap

Selv om alle informantene beskriver vennskskapsrelasjoner i skolen, har flere av informantene gitt uttrykk for å ha opplevd å føle mistriivsel i relasjon med medelever. Dette strekker seg alt fra *informant 2*, som gir uttrykk for at hun opplever seg som en i mengden blant sine venner, og ikke nødvendigvis ser på seg selv som spesielt betydningsfull for noen, men til kontrast trekker frem at hun vet at vennene hennes er glade i henne. *Informant 4* forteller at hun opplever seg selv som veldig synlig på skolen i faglige kontekster, men uttrykker at hun ikke tror noen prioriterer henne i andre sosiale settinger "Men i på skolemessig så er jeg veldig liksom sånn, da legger folk merke til meg, men samtidig ikke. I friminuttene så er jeg ikke så lagt merke til mens i timen er jeg ganske lagt merke til.". *Informant 6* og *informant 7* var de som skilte seg sterkest ut og fortalte eksplisitt om en opplevelse av å være usynlig, bli utestengt, eller ertet av andre elever i skolen. *Informant 7* forteller om at han opplever at medelever aktivt ekskluderer ham, og beskriver både erting og at medelever har kastet både gjenstander og kommentarer etter ham. «[intervjuer: Opplever du at du blir inkludert av de andre i klassen?], [Informant] På ingen måte i det hele tatt. Faktisk så vill jeg jeg sagt at de prøver så hardt som mulig å ekskludere meg.». Han er også den eneste informantene som forteller om at den sosiale situasjonen ikke har blitt bedre i overgangen fra barneskolen til ungdomskolen. Dette skiftet kommer spesielt til uttrykk hos informant 6 når han forteller om sin skolehverdag – ved fire ulike skoler – som ensom og at han i stor grad skilte seg ut fra majoriteten. Spesielt husker *informant 6* tilbake til å bli tatt ut av ordinær undervisning – ved sin første og lokale skole – med få gode minner, hvor det var stille og hvor han følte seg annerledes. Han var i en tid også i spesialgruppe – på skole nr. 2 – hvor han fortalte om det å føle seg ensom. På spørsmålet om han tenkte han hadde trivdes bedre i ordinær undervisning svarte han «Jeg hadde det ikke så bra med resten av klassen heller». Det var først ved den nest siste skolen han forteller om noe han opplevde som vennskskapsrelasjoner, men utdyper med «ja, [trivdes] veldig mye mer enn på de andre [skolene], men jeg synes jeg trives mer sosialt på den skolen jeg er på nå.».

De eldste informantene trakk frem å skulle få starte på videregående skoler om kort tid som noe de så frem til, da de utrykte at dette ville gi dem muligheten til å sikte seg inn mot miljøer hvor de tenkte andre delte flere av sine interesser. Å få dele sin nysgjerrighet og sine interesser med andre var noe alle informantene ga uttrykk for å verdsette og ønske mer av.

4.4.3 Å speile seg i andre

Et gjennomgående funn i vår undersøkelse er at informantene er svært selvbevisst på hvordan de er med medelever og hvordan andre oppfatter dem. Det er gjentakende blant informantene at de tenker at medelever ville beskrevet dem som «flinke» og «smarte», og at de ikke opplever at medelever ser dem for den de er som et helhetlig individ. Denne forventingen fremstår internalisert spesielt blant informantene som er jenter. De gir uttrykk for å kjenne på et indre og ytre press om å opprettholde sin status som smart og flink, samtidig som de gir uttrykk for oppgitthet når medelever forventer at de kun bryr seg om skole. *Informant 4* beskriver dette som «Det er mye, det er mye det med forhåpninger og jeg har liksom alltid gjort det bra på skolen. [...] På skolen kan jeg godt være litt sånn kald. Liksom litt sånn nå jobber jeg, ikke forstyrr meg nå. Jeg rekker opp hånden jeg er litt mer stille, ligger litt lavt. [...] På skolen så MÅ jeg være flink, liksom alle forventer». Hos *informant 3* kommer dette til uttrykk ved at hun har et stort fokus på karakterer «[...] å få en sekser og en sekser og en sekser, da blir du redd

for den femmeren! Og du vil ikke være redd for den femmeren, for den er bra, for da har du noe å jobbe med. [...]og jeg har jo vært åpen om karakterene mine, og fått kommentarer på *hvorfor fikk du en toer i engelsk?*». I kontrast til å være opptatt av medelevenes syn på seg selv, beskriver alle informantene at det viktigste for dem er hvordan deres nærmeste venner og familie ser på dem – da de opplever at disse faktisk ser dem for den de er.

4.4.4 Talentsenteret som kontrast

Avsluttende i intervjuene for informantene som hadde deltatt på talentsenteret spurte vi om hvordan de opplevde det sosiale på talentsenteret i sammenligning med ordinær skole. Her trakk informantene frem opplevelsen av å møte andre «som dem selv» spesielt givende. *Informant 4* reflekterer over det sosiale aspektet ved talentsenteret med «Så synes jeg talentsenteret er mye mer gøy, fordi der er det kanskje mange flere folk med samme interesser. Også synes jeg det er gøy med folk som skjønner meg.». Dette er noe *informant 5* også trekker frem som spesielt fint ved talentsenteret og som er den største forskjellen fra ordinær skole «At alle der har interessen for å lære mer. Det gjør det bedre.». Han legger til – etter spørsmålet *Hva gjør det med deg da, at de viser mer interesse for å lære. Føler du deg litt annerledes på talentsenteret da?* «Ja, det gjør det. Jeg føler meg litt mer normal, for jeg føler meg ofte litt unormal når jeg ønsker å lære mer enn andre.».

5. Drøfting

Som vist i kapittel 4 er hovedfunnene i vår undersøkelse som følger; flertallet av informantene uttrykker at de opplever frustrasjon, kjedsomhet, fall i motivasjon og oppgitthet når de ikke blir faglig utfordret og ytrer et ønske om bedre tilrettelegging for sitt store læringspotensial. Informantene med dobbelteksesjonell læringsprofil ønsket seg større faglig tilrettelegging i fag, lærerstøtte utover faglige hjelpemidler og bevissthet blant lærerne at de kan være både gode og dårlige samtidig. Følgelig er det gjennomgående i vår undersøkelse at informantene knytter lærernes faglige tilbakemeldinger til opplevelsen av å være verdifull for læreren, og at det er de lærerne som «ser dem» for den de er, som de har en god relasjon med og føler seg betydningsfull for. Videre indikerer våre funn at flertallet av informantene opplever sosial trivsel i det offentlige opplæringstilbudet gjennom å ha minst én god venn i sin klasse. Motsatt forteller informantene generelt om å oppleve seg selv som annerledes fra jevnaldrende på grunn av sitt store læringspotensial.

Som vi ser av våre funn er det flere faktorer som innvirker på informantenes trivsel i det offentlige opplæringstilbudet. Vi skal nå se på hvordan disse faktorene kan forstås i lys av konseptet mattering og hvordan opplevelsen av å føle seg verdifull og få tilføre en selv og andre verdi kan bidra til at våre psykologiske behov blir møtt (Prilleltensky & Prilleltensky, 2021). I dette kapittelet vil vi i lys av dette besvare studiens problemstilling; *Hvordan opplever elever med stort læringspotensial og dobbelteksesjonelle elever å bli møtt i det offentlige nasjonale opplæringstilbudet?* Og våre to forskningsspørsmål; 1) Hvordan kan kunnskap om egenskaper og behov hos elevgruppen blant det pedagogiske personell innvirke på elevenes trivsel i det offentlige opplæringstilbudet? 2) Hvordan er elevenes opplevde trivsel i opplæringstilbudet som sosial kontekst, og hvordan kan pedagogisk personell gjennom sine handlinger og møter med eleven innvirke på deres opplevelse av trivsel?

Diskusjonen vil skje gjennom dialog mellom informantenes uttalelser, andre sentrale funn fra empirien og vår valgte teori. Med grunnlag i oppgavens omfang velger vi å trekke ut det vi anser som de viktigste aspektene av elevgruppens opplevelser i skole i undertemaer for diskusjonen. Disse må derfor ikke ses som absolutte eller konkluderende. Både studiens problemstilling og datamaterialets innhold er komplekst og sammensatt, og de elementene som blir diskutert må dermed sees i lys av hverandre og tenkt satt i et større samfunns- og skoleperspektiv.

5.1 Hvordan påvirker måten vi forstår og møter elevenes iboende behov deres trivsel i opplæringen?

For å kunne oppdage, forstå og tilrettelegge for den enkelte elev må vi som drifter opplæringen ha en grunnleggende forståelse og kunnskap om behovene og opplevelsene som finnes i elevgruppen (Idsøe, 2020). Med grunnlag i dette vil vi i første del av drøftingen rette blikket mot og diskutere hvordan vår forståelse av elevgruppen – ut fra behov, dualitet og heterogenitet – kan påvirke om deres læringsmiljø oppleves støttende eller hemmende for deres utvikling og trivsel i det offentlige opplæringstilbudet.

5.1.1 Behov for utfordring og kompetanse

Å lære raskere, være mer nysgjerrig og tilegne seg mer kompleks kunnskap enn forventet for alderen, er typiske karaktertrekk ved elever med stort læringspotensial og dobbelteksesjonelle elever ifølge faglitteraturen (Idsøe og Skogen, 2016; Lie, 2014; Idsøe, 2020). I tråd med dette forteller informantene i vår undersøkelse om høy

prosesseringshastighet i møte med arbeidsoppgaver og innlæring av ny informasjon. Samtidig som de beskriver seg selv som mer nysgjerrige enn sine medelever, viser en sterk utviklingstrang og behov for å oppleve seg som kompetente (jf. Deci & Ryan, 2017; Prilleltensky & Prilleltensky, 2021); og at det å bli faglig utfordret og å få lære noe nytt er avgjørende for deres trivsel og motivasjon i skolen. *Informant 4* bekrefter dette gjennom å beskrive at en skolehverdag med utfordringer som er krevende, komplekse, kreative og praktiske gjør det givende og gøy å være på skolen. Det er gjennom slike arbeidsformer flertallet av våre informanter forteller at de opplever å lære noe nytt og at motivasjonen for skolearbeid øker. En slik tilnærming i opplæringen kan være med å møte deres behov for utviklingstrang og kompetanse, og bidra til at den sosiale konteksten oppleves som støttende, imøtekommende og utviklende. Om miljøet ikke klarer å skape et slikt klima vil det kunne oppleves som en kilde til frustrasjon, et hinder for personlig vekst, og senke elevens engasjement og motivasjon (Idsøe 2014;2020, Deci & Ryan, 2017). I undersøkelsen kommer det frem som et felles funn at informantene forteller om at de føler på en fallende faglig motivasjon og frustrasjon i skolen når de ikke får muligheten til å utvikle seg og utfordres. Og knytter dette til at de ofte opplever å måtte forholde seg til sine medelevers læringstempo. Frustrasjonen og fall i motivasjon kan forstås som et uttrykk for at deres grunnleggende psykologiske behov blir tilsidesatt til fordel for deres medelever, og slik oppfattes som at elevene ikke er like betydningsfull som andre elever - som er et hovedelement innen Anti-Mattering. Spesielt *informant 3* gir uttrykk denne opplevelsen når hun forteller at hun ofte bare sitter og venter og venter og enkelte ganger ikke lenger ser poenget i å være på skolen om alt hun gjør er å repetere ting hun allerede kan, og derfor ikke får utfordre seg faglig. Å mislike repetisjon og at informanten allerede kan det som blir gjennomgått, er ytterligere karakteristikk typiske for elever med stort læringspotensial og nevnes av flertallet av våre informanter (Idsøe, 2020). På sikt kan manglende utfordringer tenkes å bli en potensiell faktor for skolefravall og psykiske plager hos elevgruppen, og et signal om at deres behov ikke er likestilt med andre elever i opplæringen (Reis et al. 2014, Winsor & Mueller, 2020).

Mangel på utfordringer og mye repetisjon kan i tillegg for flertallet av våre informanter føre til kjedsomhet - som ofte resulterer i at de lett mister motivasjonen i fag de ellers har likt - og kommer til uttrykk gjennom at informantene forteller om utfordringer med å konsentrere seg i undervisningssituasjoner. Forskningslitteraturen påpeker at kjedsomhet er en av de vanligste uttrykksformene for at elevgruppens behov for kompetanse ikke møtes. I mange tilfeller kan dette medføre at elevene tyr til atferd som kan oppleves forstyrrende, av pedagogisk personell og medelever, for å oppnå kognitiv stimulans (Idsøe og Skogen, 2016; Lenvik og Jones, 2021). Å prate og/eller distrahere andre ble kun beskrevet av to av våre informanter som et uttrykk for å kjede seg. Motsatt fortalte tre av informantene om å koble mentalt av, ikke engasjere seg i undervisningen eller selv finne faglige utfordringer som et uttrykk for opplevd kjedsomhet. Potensielt kan slike atferds-uttrykk blant pedagogisk personell oppfattes som uromomenter, at eleven er lat eller trassig, og slik medføre til en negativ oppfatning av eleven (Idsøe og Skogen, 2016), fremfor signaler som tilsier at elevens behov ikke blir møtt. Konsekvensen kan dermed være negative interaksjonsmønstre mellom lærer og elev, og/eller utrygge lærer-elev relasjoner. Derfor vil vi argumentere for behovet i å øke det pedagogiske personellens kunnskap om elevgruppen; For det første slik at pedagogisk personell kan oppdage og se elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever i sin praksis. For det andre tenker vi at økt kunnskap vil være med å motvirke uheldige holdninger, og øke personellet i skolen sin forståelse for elevgruppens behov. Og for det tredje slik at vi i best mulig grad kan møte elevene ut fra deres nivå og forutsetninger, og på denne måten sørge for at opplæringslovens formålsparagraf oppfylles slik at elevene opplever et miljø som fremmer deres utvikling og opplevelse av mattering.

5.1.2 Å oppdage eleven

Informant 3 og *informant 6* i vår undersøkelse gir uttrykk for at de skulle ønske at flere lærere var bevisst «at du kan være veldig god og veldig dårlig samtidig» (*Informant 3*), og at bare fordi du er faglig sterk betyr det ikke at du ikke trenger hjelp. Utsagnet kan ses i tilknytning til elevgruppens, og spesielt dobbelteksepsjonelle elever, sin dualitet. Tosidigheten ved elevene kan fremkomme både i tilknytning til kognitive og ikke-kognitive karakteristikker, og til diskrepansen elevgruppen kan oppleve mellom sitt høye læringspotensial og skoleprestasjoner som informantene uttrykte over. Litteraturen på fagfeltet knytter dette til fenomenet maskering (se delkapittel 2.3.1). Dette henger godt sammen med dobbelteksepsjonelle elevers dualitet, ved at deres høye evner maskere for en lærevanske og/eller deres lærevanske maskere for deres høye læringspotensial (Reis et al. 2014). Følgelig kan dette tenkes å være med på å forklare utfordringen med å identifisere elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever, i tillegg til å forklare årsaken til at det antas å være store statistiske mørketall tilknyttet elevgruppen. Holdninger, tradisjoner og indentifiseringsmetoder kan ytterligere være med på å gjøre en identifiseringsprosess både i forhold til stort læringspotensial og en læringsutfordring problematisk.

Slik som vi ser i sitatet over, og som et uttrykk for elevenes dualitet, kan dette komme til uttrykk hos elevgruppen ved at den innsatsen de gjør og de resultatene de oppnår ikke henger sammen – resultatene kan være gjennomsnittlige, selv om innsatsen deres har vært svært høy (jf. Lie, 2014). *Informant 5* forteller om å ha opplevd det å få diagnosen dysleksi som noe positivt, da han har fått en økt forståelse av seg selv og opplever en større balanse mellom sine opplevde evner og faktiske resultater i språkfag. Han forteller at det er gjennom spesialpedagogiske tiltak – som digitale hjelpeverktøy – at han nå i fag opplever mestring, og mindre engstelse i forbindelse med skriftlige vurderingssituasjoner. Senket frustrasjon og mindre engstelse kan indikere at informantene nå opplever bedre trivsel i skolen, og viser betydningen av å bli oppdaget både for sitt høye læringspotensial og en eventuell læringsutfordring.

Maskeringen kan ytterligere komme til uttrykk gjennom at elevgruppen bruker sin kreativitet og metakognitive strategier for å unngå oppgaver de opplever som vanskelige (Reis et al., 2014). Uavhengig av hvilket av disse uttrykkene elevene viser, er én av konsekvensene at de opplever stor frustrasjon i tilknytning til skolen. For dobbelteksepsjonelle har frustrasjon i tilknytning til opplæring blitt omtalt som et eget kjennetegn på elevgruppen (Beckmann og Minneart, 2018). Opplevelsen av frustrasjon i opplæringen og vedrørende dualitet bekreftes i vår undersøkelse gjennom informantenes ambivalente forhold til språkfag, hvor blant annet *informant 3* forteller:

[...] i norsk er det en blanding av enkelt og vanskelig. For jeg er en lesehest, jeg leser veldig mye, jeg har et veldig godt utviklet språk, men det er når jeg skal skrive så faller mye av dette på en måte sammen, spesielt hvis jeg ikke har selvtillit på det jeg skriver.

Utsagnet viser informantens frustrasjon ved at hun på én side opplever seg som språklig sterk, og på en annen siden viser hvordan nevroutviklingsforstyrrelsen gir den motsatte opplevelsen. Slik kan dette være et uttrykk for dualitet. Konsekvensen av den opplevde dualiteten kan være at vedkommende gir opp rettskriving og språkfag, noe som et omfang av informantene med dysleksi forteller at de har gjort. Videre kan konsekvensen forankres i faglitteraturen som viser at dette kan være et uttrykk for karakteristikk hos elevgruppen som viser til at elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever ofte stopper opp i møte med utfordringer knyttet til sin lærevanske (Lie, 2014; Idsøe, 2020).

5.1.2 Diagnostisering og tilrettelegging

Maskering og mangel på gode identifiseringsverktøy kan føre til sen diagnostisering som konsekvens for elevgruppen. I vår undersøkelse kan dette ha vært tilfellet for to av våre informanter. *Informant 5* og *informant 7* forteller om at de fra tidlig alder merket at de hadde større utfordringer knyttet til lesing og skriving enn jevnaldrende, men at dette ikke ble fanget opp og tatt tak i før på ungdomsskolen. *Informant 5* forteller at han i hovedsak tror at den sene diagnostiseringen skyldes at han i en toårs periode var borte fra offentlig skole. Samtidig som han forteller at hans mor måtte insistere på å få en utredning. *Informant 7* på andre hånd forteller om at han i fjerde klasse ble utredet for ADHD, og at han mener å huske at moren samtidig ba om en utredning for dysleksi, men at diagnosen ikke ble stilt før ytterligere insistering for utredning på ungdomsskolen. Sen diagnostisering kan medføre negative konsekvenser ved at eleven ikke får tilstrekkelig tilrettelegging, og nevroutviklingsforstyrrelsen slik blir et hinder for elevens utvikling og muligheter til å realisere sitt potensial. Ser vi dette i lys av elevenes grunnleggende psykologiske behov kan manglende mestringsforventning og positive læringserfaringer være et hinder for å oppleve seg selv som kompetent. På denne måten kan det gå utover elevenes selvfølelse, motivasjon og generelt gå på bekostning av deres psykiske velvære og sosiale trivsel (Ryan og Deci, 2017). Dette er det viktig å være bevisst, da nasjonal og internasjonal faglitteratur påpeker at dobbeltteksepsjonelle elever og elever med stort læringspotensial kan være spesielt sårbar for psykiske plager som angst, depresjon, perfektjonisme og negativt selvbilde (Lie, 2014, s. 101; Beckmann & Minneart, 2018). I tillegg til dette vil mangel på tilrettelegging og tilpasning for elevenes styrker og svakheter kunne resultere i at elevene stagnerer i sin utvikling og dermed undertrykker, blir frustrerte og motvillige til skolen. Karakteristikk som ellers ville blitt sett som positive trekk ved elever med stort læringspotensial kan få negative atferds-uttrykk i slike tilfeller. Og kan forstås som forsvarsmekanismer og mestringsstrategier for å håndtere noe som elevene kan oppleve som et hensynsløst miljø i skolen (Reise et al., 2014; Idsøe & Skogen, 2014). Dette kan vi tenke vil gi ringvirkninger i hvilken grad lærerne velger å tilrettelegge for å imøtekomme elevens behov, da eleven gjennom å vise mindre motivasjon i fag kan oppfattes av lærere som motvillig og lat, og slik ytterligere senke deres forventninger til elevens akademiske prestasjon.

Dette underbygger viktigheten av å betrakte og inkludere det sosiale aspektet og miljøet eleven befinner seg i, som komponenter for om potensialet deres får utvikle seg eller ikke (Mönks, 2005; Gagné, 2004; Flett, 2018a; Prilleltensky & Prilleltensky, 2021). Gjennomgripende for våre funn er at informantene med dysleksi ikke opplever tilstrekkelig lærerstøtte, eller tilrettelegging på tvers av fag. Felles for informantene er at de forteller om å i hovedsak få tilgang på tekniske hjelpemidler i språkfag, og lite støtte og hjelp for sin lese- og skrivevanske i andre fag, slik som matematikk. Samtidig forteller informantene med nevroutviklingsforstyrrelser at de ikke opplever å få støtte for sosiale utfordring i opplæringstilbudet. Konsekvensene av at pedagogisk personell ikke så informantene på tvers av domene de hadde utfordringer i, og slik potensielt ikke anerkjente dem som helhetlig individer, førte til at flere av informantene forteller om at de opplevde lavere motivasjon, og at manglende forståelse i miljøet ble et hinder for å få utløst sitt fulle potensial. Blant annet forteller *informant 3* om at hun kunne vært veldig god i matematikk, om hun bare hadde hatt sekretær som skrev for henne og tillegg til mer utfordrende oppgaver. Dette kan vi videre knytte til Ryan og Deci (2017) sin beskrivelse av at miljøet må møte individets grunnleggende psykologiske behov for at det skal kunne oppnå psykologisk vekst, engasjement og velvære. I vår kontekst vil dette si at elevene må oppleve støttende miljøer – både i opplæringstilbudet og familien – som anerkjenner og fremmer deres styrker, slik at de kan realisere sitt høye læringspotensial, og ikke oppleve at klimaet bidrar til å stagnerer deres utvikling.

Vi vil til sist fremme feildiagnostisering og mangelfull diagnostisering som en mulig konsekvens ved maskering og manglende kjennskap til elevens dualitet. Dette er spesielt gjeldende for diagnoser som ADHD, atferdsforstyrrelser og tvangslidelser (Børte et al., 2016). Mange kjennetegn ved blant annet ADHD kan misforstås som egenskaper tilknyttet elever med stort læringspotensial – slik som stort aktivitetsnivå og følelsesintensitet mm. (Hartnett et al., 2004; Budding & Chidekel, 2012). Blant informantene i vår undersøkelse som ikke hadde fastsatt diagnose, var høy intensitet og aktivitet uttalt, både i selve intervjuet og i informantens beretninger. Samtidig var de samme atferds-uttrykkene tydelige hos informantene med en nevroutviklingsforstyrrelse. Noe som kan være med på å vise utfordringene i en identifiseringsprosess. Våre funn indikerer følgende at ingen av informantene opplevde sin diagnose som like omfattende som andre de sammenlignet seg med. Og koblet dette til en mulig årsak til hvorfor de ikke hadde blitt utredet tidligere eller fikk tilstrekkelig hjelp for å kompensere for sin vanske. Konsekvensene av å ikke bli oppdaget for sitt høye læringspotensial eller diagnose, eller at disse ses som to helt separate aspekter ved eleven, kan knyttes til at eleven ikke får utløst de ulike ressursene og verktøyene i form av tilpasset opplæring eller spesialundervisning de har krav på (Børte et al., 2016) og dermed påvirke deres trivsel og mestring i opplæringen.

Å få stilt en diagnose var videre beskrevet som noe positivt av de dobbelteksepsjonelle informantene i vår undersøkelse. *Informant 3* uttrykte eksplisitt at det å ha fått diagnosen Aspergers har hjulpet henne veldig, og som vi så over opplevde *informant 7* mye av det samme da han ble diagnostisert med dysleksi. Funnene indikerer at informantene gjennom diagnosen opplevde en større forståelse for seg selv og ga en forklaring på noe vi tolker som deres opplevde dualitet. Åpenhet blant andre med tilsvarende diagnose var ytterligere noe informantene opplevde som positivt, for da følte de seg ikke så alene. Følgende kan manglende tilpasning medføre sosioemosjonelle utfordringer, og påvirke elevens mestringsforventning som diskutert over. Samtidig kan feildiagnostisering føre til negative konsekvenser som stigmatisering, ekskludering og lavere forventninger fra læreren (Nordahl og Hansen, 2017; Kirkvold, 2021). Bakgrunnen for dette kan sees i lys av diagnose-begrepet, da en diagnose nesten alltid har en negativ konnotasjon, på grunn av at den ofte brukes for å beskrive noe som er avvikende (Nordahl og Hansen, 2017). De negative konsekvensene kan videre gå på bekostning av elevens selvtro og mestringsforventning, ved at lærerens oppfatning av eleven direkte påvirker elevenes tro på egne evner til å oppnå sine mål og ambisjoner (Flett, 2018a). Dette kan tenkes at blir en selvoppfyllende profeti for dobbelteksepsjonelle elever ved at de internaliserer andres forventninger i møte med seg selv.

5.2 Elevenes trivsel i lys av opplæringstilbudet som sosial kontekst

Det har vært et hovedmål for vår oppgave å undersøke hvordan elevgruppen trives i skolen som sosial kontekst. Ifølge Flett (2018b) må en se forbi elevenes overflate- og mønsterkarakteristikker og rette blikket mot deres indre verdener for å forstå deres følelser og tanker om seg selv, og hvilke forhold de har til menneskene rundt seg. Vi vil derfor nå bevege oss over på elevenes refleksjoner knytte til hvordan de tror andre ser dem og hvordan de ser seg selv i sosiale relasjoner til andre i skolen, for slik å forsøke å forstå deres indre verdener. Følgelig vil vi se på hvordan deltakernes beskrivelser kan ses i lys av matterings elementer - som fremstilt av Flett (2018a) og Prilleltensky og Prilleltensky (2021) (se kapittel 2.7.1).

5.2.1 Annerledeshet

Skolen er for de fleste barn og unge er et av de viktigste sosiale møtepunktene i hverdagen, det er derfor viktig at skolen legger til rette for at alle barn får oppleve positive relasjoner og forbindelser med voksne og andre barn/ungdom. Et gjennomgående funn fra vår forskning viser til at de aller fleste av informantene uttrykker at de ikke har noe problem med å være sosiale i klassefelleskapet og at de trives godt på skolen. Med unntak av *informant 6* og *informant 7*, som fortrinnsvis har opplevd og/eller opplever mistrivsel blant sine medelever. Samtidig som informantene beskriver generell trivsel ser vi i undersøkelsen tendenser til at de kan oppleve seg selv som annerledes fra jevnaldrende og at de tenker andre ville beskrevet dem som «rare» eller «spesielle». Gjennom videre refleksjon viser informantene til at dette kan skyldes i at de tenker annerledes eller har et mindre sosialt behov enn andre på sin alder. *Informant 6* viser til dette når han forteller at det ikke er noen helt som ham i skolen. Vi tenker deres opplevelse av annerledeshet kan ses i lys av forskning gjort av Winsor & Mueller (2020) som viser til at elevgruppen ofte indikerer å føle seg i u-takt med seg selv og med sine omgivelser gjennom en ubalanse i kognitiv, sosial, emosjonell og fysisk utvikling. Samtidig påpeker studiet at elever med stort læringspotensial ofte kan oppleve avvisning og kritikk fra medelever, foreldre og lærere, gjennom at elevgruppen ofte opplever at deres behov for annerkjennelse og omsorg blir oversett. Noe *informant 7* setter ord på gjennom å fortelle at lærere ikke likte ham og opplevdes som urettferdige og kritiske når de påpekte at han kunne snakke mye i timene, eller ikke tok hensyn til vanskene han hadde tilknyttet sin nevroutviklingsforstyrrelse. Mangel på opplevd annerkjennelse og omsorg kan manifeste seg som sosial og emosjonell mistilpasning, forstyrrelser i utvikling og lite bærekraftige forsvarsmekanismer (Winsor & Mueller, 2020, s.1630). Prilleltensky og Prilleltensky (2021) bekrefter dette, og viser til at når menneskers behov for god og nok interaksjon med andre ikke blir møtt, kan dette føre til ensomhet og isolasjon.

I tilknytning til annerledeshet viser våre funn at informantene ikke ønsker å skille seg ut ved å vise til sitt høye læringspotensial. Samtidig som noen av informantene uttrykte at de ikke la skjul på sine egenskaper og ferdigheter. I tillegg til at de kjente på en frustrasjon ovenfor sine jevnaldrende gjennom at de opplevde at deres interesser og tanker ikke passet med sine egne. Samtidig var de fleste informantene opptatt av å ikke fremstille sine medelever som mindre intelligente eller få de til å «føle seg dårligere», noe som ofte resulterte i at de ikke snakket like mye om sine egne prestasjoner og evner med andre. Dette kommer tydelig frem når vi spør *informant 1* om hvordan hun tror andre på skolen ville beskrevet henne:

«åh, det er.. hvordan. Jeg vet ikke, eh, alle er jo gode venner i klassen, og jeg ligger på et litt høyere nivå. Alle har skjønt det liksom, jeg vil ikke si noen er dårligere, for de er ikke det, men jeg skjønner ting fort og jeg har lært mye fra før av som er fint å ha, [...]»

Som kontrast ble opplevelsen av å fremstå annerledes tydelig for *informant 7* når han fortalte at det følte teit å skulle gå ut av klassen for å løpe av seg energi - som han forklarte var et av tilbudene læreren hadde gitt i tilknytning til hans utfordringer forbundet med nevroutviklingsforstyrrelsen. Frykt for å være annerledes eller oppleves som forskjellig fra andre tenker vi derfor kan føre til at elevene heller skjuler sine evner eller egenskaper, fremfor å være sitt autentiske jeg. Trolig vil opplevd annerledeshet ha potensial til å fungere som et hinder for elevene i å benytte seg av de hjelpemidlene eller tiltakene de trenger og slik kreve at de bruker mye energi på å kompensere for sine vansker og skjule sin «annerledeshet». Dette er forenelig med Idsøe og Skogen (2016) sine bemerkninger om at konsekvensen for barn som ikke opplever å bli sett og akseptert for sitt autentiske jeg vil kunne oppleve et fall i motivasjon og entusiasme og at «enkelte kan søke en tilflukt i andre miljøer, for eksempel kriminelle miljøer, hvor de møter utfordringer og tilhørighet» (s.49). Dette kan vi følgelig se i lys av at elevens behov for å oppleve seg som verdifull ikke blir møtt i elevens sosiale relasjoner (Flett, 2018a;b;c; Prilleltenskey & Prilleltenskey, 2021), og at de dermed oppsøker felleskap de kan føle en tilhørighet til (Ryan & Deci, 2017). Dette underbygger betydningen av at pedagogisk personell legger til rette for et inkluderende klassemiljø og skaper arenaer og undervisningsopplegg som åpner for at barna/ungdommen kan oppleve å møte andre de anser som likestilte og jevnbyrdige. På denne måten kan vi tenke oss at det videre vil være med på å motvirke ensomhet og opplevelsen av annerledeshet.

5.2.2 Noen å relatere seg til

I våre funn kommer det frem at elevene i varierende grad opplever å ha relasjoner med andre de anser som jevnbyrdige – som er noen de opplever at har en mer lik oppfattelse av verden, tenker likt og dermed opplever å være på samme bølgelengde med. *Informant 4* forteller at hun alltid har likt voksne bedre enn barn og i hovedsak har vennsrelasjoner med elever i høyere klassetrinn. Utover dette kommer det frem fra funn at selv om alle elevene opplever å ha minst én god venn i klassen, er størsteparten av deres vennsrelasjoner spredd på ulike arenaer utenfor skolen. Disse er blant annet knyttet til interesser og fritidsaktiviteter. Vi kan slik argumentere for at våre funn indikerer at informantene ikke opplever sitt klassemiljø som sosialt tilfredsstillende for deres behov, og derfor oppsøker andre arenaer. Samtidig fortalte ingen av informantene at de opplevde at skolen bidro til å sette dem i kontakt med/tilby alternative arenaer hvor de kunne komme i kontakt med andre lignende seg selv. Vi vil likevel påpeke at noen av informantene ble informert om Talentsenteret av sine lærere, noe som kan tyde på at de lærerne som har kjennskap til elevgruppen kan veilede dem inn mot hensiktsmessige arenaer for sosial utvikling og læring. Talentsenteret blir av de informantene som har deltatt beskrevet som en arena hvor de opplever at andre er som dem, og slik føler en umiddelbar tilhørighet gjennom at andre deltakere er like nysgjerrige og lærelysten. De fortalte følgelig at det på talentsenteret var mer rom for å være seg selv, nettopp fordi andre delte mange av de samme interessene og at de følte seg mer «normale» enn i det ordinære opplæringstilbudet. Dette er forenelig med faglitteraturen på feltet (Idsøe og Skogen, 2016; Reis et al. 2014) hvor blant annet Børte et al. (2016) i sin forskingsoppsummering påpeker at elever med stort læringspotensial har et behov for å ha meningsfulle relasjoner med likesinnede – på lik linje med alle mennesker – både for sosial trivsel og for å faglig kunne utvikle sitt potensial. I samsvar med dette fremlegger Amran & Majid (2019) at støtte og positiv innvirkning fra jevnaldrende er spesielt til hjelp for at dobbelteksepsjonelle elever lettere kan håndtere og overse negativ stempling og kritikk, og derfor være ett av hoved-bidragene til at elevgruppen kan forløse sitt læringspotensial og oppleve trivsel. Med dette i tankene ser vi det spesielt urovekkende at elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle i skolen ofte kan føle seg utilpass og annerledes (Beckmann og Minneart, 2018). Vi tenker videre at den

nasjonale satsningen på talentsentrene som svært positiv da den blir en arena for at elevgruppen kan komme i kontakt med likesinnede. Samtidig er det verdt å påpeke at tilbudet bør utvides utover realfag og bevilget flere midler for på den måten å nå ut til flere elever. På den andre siden er det først og fremst i den ordinære undervisningen elevene befinner seg, og vi bør derfor etterstrebe at vi legger grunnlaget for at de kan oppleve mattering i den vanlige skolehverdagen. Dette krever følgelig at flere lærere blir bevisste elevgruppen og hvordan møte deres faglige og sosiale behov.

5.2.3 Sosiale tilbakemeldinger

Informant 3, 4 og 7 forteller om direkte tilbakemeldinger fra venner og lærere hvor de får påpekt å være intense av andre, gjennom kommentarer og tilsnakk. Blant annet forteller *informant 3* at læreren har sagt at hun er overivrig, i tillegg forteller *informant 7* om lærere som korrigerer ham i undervisning fordi han prater for mye. Sett gjennom ego-forlengelse kan dette oppfattes som signaler om at eleven er «feil», gjennom at omgivelsene uttrykker at deres intuitive reaksjoner og handlinger ikke er sosialt akseptert. Slik kan det tenkes at eleven ikke føler seg verdsatt som individ og for den de er, og på denne måten blir behovet for individualisering ikke møtt (Flett, 2018a). Videre kan vi gjennom Prilleltensky & Prilleltensky (2021) knytte dette til frykten for devaluering, hvor individet føler seg sosialt avvist og ekskludert, og opplever anti-mattering. Samtidig er vår oppfattelse i møte med funn fra studiet at noen av elevene oppfatter disse tilbakemeldingene som konstruktive og dermed positive. Vi tenker at om lærer-elev relasjonen oppleves positiv vil en slik tilbakemelding kunne øke elevens opplevelse av mattering - ved at læreren verdsetter, er oppmerksom på, og viser at eleven er viktig (jf. Flett, 2018a). Hvordan eleven opplever tilbakemeldinger i lys av lærer-elev relasjonen fremstår tydelig i våre funn; *Informant 7* som forteller om mindre positive relasjoner til sine lærere, gir uttrykk for at kommentarer på atferd oppleves ufortjent og som kritikk fremfor hjelpsom og anerkjennende. *Informant 3* som beskriver et godt forhold til læreren sin, gir uttrykk for at tilbakemeldingen om at hun er overaktiv oppleves som at læreren ser hva akkurat hun trenger å utvikle og jobbe med for å bli en bedre versjon av seg selv. Dette viser hvordan vi som lærere må være bevisste vår relasjon med eleven og reflekterer over hvordan våre tilbakemeldinger kan bli oppfattet, og påvirke elevenes trivsel. Dette vil være viktig i møte med elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever da forskningslitteraturen tilsier at de kan være spesielt sårbare for opplevd kritikk og kan ha tendenser til å være svært selvkritiske (jf. Idsøe, 2014; Lie, 2014; Mueller & Winsor, 2019).

Det er videre enighet på forskningsfeltet at barn med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever trenger sosial og emosjonell støtte, anerkjennelse og veiledning for å oppleve mestring og trivsel (Idsøe, 2014; Beckmann & Minneart, 2018). Behovet for sosial støtte kommer - i tråd med dette - frem av våre funn. Blant annet ytrer *informant 3* et behov for mer lærerstøtte for å bedre forstå sosiale sammenhenger og utvikle sine sosiale ferdigheter. *Informant 7* påpeker følgende at han ikke opplever noe lærerstøtte for å bedre mestre sine utfordringer knyttet til ADHD i sosiale interaksjoner eller i faglig kontekst. En måte lærere kan fungere som emosjonell og sosial støtte er gjennom å formidle mattering for sine elever. I lys av at Somers et al. (2022) har knyttet elevers opplevelse av mattering til økte selvregulerende ferdigheter og eksekutive funksjoner som fremmer trivsel, læringsmotivasjon og læring i skolen kan mattering og vær en form for lærerstøtte. Dette er spesielt interessant med tanke på funn i vår undersøkelse da alle våre informanter - med unntak av *informant 5* - beskrev utfordringer med selvregulering i faglig og/eller sosial kontekst. Regulering av oppmerksomhet og impuls kontroll fremstod som det mest utfordrende i sosiale interaksjoner for informantene med en påvist nevroutviklingsforstyrrelse. Vi tenker derfor det er spesielt viktig for oss som

pedagoger å fremme mattering i skolen som konsept og hos våre elever. Både fordi det kan hjelpe elevene i å realisere sitt læringspotensial og fordi det kan støtte elevene med nevroutviklingsforstyrrelser i å bedre navigere sin vanske gjennom økt selvregulering og selvforståelse. Mye av dette gjøres allerede i skolen gjennom et mangfold av pedagogiske prinsipper, vi vil likevel fremme Flett (2018a) sin fremleggelse av hvordan vi kan formidle mattering til andre - fordi konseptet fungerer samlende og gir et felles handlingsgrunnlag som kan være lett å implementere i læreres praksis ved å fungere bevisstgjørende på egne handlinger. I tillegg vil en slik tilnærming komme alle elever til gode uansett fungeringsnivå.

5.2.4 Medelevers signifikans

På andre siden av å oppleve direkte tilbakemeldinger, viser våre funn fra undersøkelsen at flertallet av informantene forteller om interaksjoner hvor de har opplevd seg selv som intense, og på grunn av dette kjent på sosial utilpasshet. *Informant 6* beskriver blant annet at han i samtaler kan føle at andre kjeder seg eller blir irriterte når han fører samtalen utenfor tema. *Informant 1* forteller at hun til tider kan bli så oppslukt i interesser og spesifikk tematikk at andre går lei av å høre på henne. Deres refleksjoner i lys av sosiale interaksjoner med andre kan forstås som at de er svært selvbevisst i hvordan de interagerer. I tillegg til at de «leser» andres reaksjoner og potensielt internaliserer dem – som kan ses i sammenheng med ego-forlengelse (jf. Flett, 2018a). Hvordan tilbakemeldingene oppleves kan tenkes at har direkte virkning på elevenes trivsel i opplæringen og med seg selv. Gjentakende for vår undersøkelse er at elevgruppen ofte opplever at andre medelever beskriver dem som «smarte» eller «flinke». Dette kan oppfattes som positive tilbakemeldinger og på den måten forstås som en positiv stempling. Tilfellet kan likevel være motsatt ved at det i dagens samfunn er en tendens til negative konnotasjoner til å være «smart», og derfor kan en slik stempling fungere stigmatiserende, fremmedgjørende og ekskluderende (jf. Idsøe og Skogen, 2016). I vår undersøkelse ser vi at informantene ikke motsier seg denne beskrivelsen og i stor grad har internalisert den som en del av sin identitet. Samtidig som de legger vekt på at de er mer enn stereotypen og fremhever i sine beskrivelser andre sider og personlighetstrekk ved seg selv.

En slik stempling fra andre rundt kan føre til at individet ikke opplever å bli sett eller verdsatt som et fullverdig individ og konsekvensen av dette kan være en opplevelse av anti-mattering (Flett, 2016). Fordi barn med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever har en tendens til å bli misforstått av sine omgivelser - og får negative tilbakemeldinger på karakteristikker som kan være styrker i de rette miljøene - kan slike interaksjoner være spesielt ødeleggende for denne elevgruppens selvoppfatning i forhold til andre jevnaldrende (Idsøe, 2014; Lie, 2014; Mueller & Winsor, 2019). Vi tenker det er viktig å påpeke at informantenes tolkninger av andre er subjektive, og at de ikke trenger å gjenspeile andres faktiske mening. For opplevelsen av mattering er det likevel individets subjektive opplevelse som er i sentrum. Derfor må vi som lærere aktivt vise elevene vår oppmerksomhet, og gjennom våre handlinger tydeliggjøre at de er viktige. Dette kan vi gjøre ved å aktivt lytte til det de har å si, og ta deres opplevelser og meninger på alvor. Med dette ser vi hvordan læreren gjennom sine handlinger og møte med enkelteleven kan formidle at de er betydningsfulle. Hvordan læreren forholder seg til - og er i samhandling med - enkeltelever er ifølge Brantzæg et al. (2016) i tillegg utgangspunktet for hvordan elever forholder seg til hverandre (s.107). Dette er spesielt avgjørende for opplevelsen av trivsel for elever som lett kan falle utenfor det sosiale felleskapet i opplæringen. Med utgangspunkt i dette kan vi argumentere for at lærerens syn på eleven som betydningsfull og formidling av dette til eleven på en side vil kunne øke elevens egen opplevelse av mattering. På den andre siden kan dette øke sannsynligheten for at klassemiljøet speiler denne holdningen (jf. Imsen, 2020), og motvirke at eleven opplever negativ stempling. Flett (2018a) viser videre til at de som opplever mattering selv i større grad er i stand til å vise

for andre at de er betydningsfulle - og slik blir det skapt en forsterkende sirkel. Med grunnlag i dette vil vi derfor anse at lærerens praktisering av mattering ovenfor alle elever og spesielt elever som kan oppleve lav grad av mattering er spesielt betydningsfullt.

I tillegg til funn der informantene beskriver direkte eller indirekte tilbakemeldinger fra sine medelever, kommer det ytterligere frem i vår undersøkelse at et flertall av informantene kan føle seg både synlig og usynlig i de sosiale kontekstene i skolen. Dette forklarer *informant 2* og *informant 4* ved å vise til at de begge føler seg synlige i skolen, men på hver sin måte. *Informant 2* viser til en stor vennegjeng som er glad i henne, *informant 4* forteller at medelevene oppsøker henne for faglig støtte og hjelp. Gjennom Flett (2018a) kan vi ut fra dette si at de opplever mattering gjennom opplevelsen av å være viktig for andre og at de blir lagt merke til av sine medelever. I motsetning til opplevelsen av å være verdifull for andre forteller *informant 2* at hun, på tross av å være en del av en større vennegruppe, ikke føler seg betydningsfull, og som én i mengden. Dette kan forstås som at hun ikke opplever at andre ville lagt merke til om hun var borte. *Informant 4* uttrykker at hun føler seg nesten usynlig sosialt, som blant annet i friminuttene eller når medelever planlegger å gjøre noe sammen på fritiden. Sett i lys av elementene i mattering - viktighet, oppmerksomhet og merket fravær - kan dette vise til at informantene ikke opplever mattering ved at de føler seg usynlig og/eller ignorert i store deler av den sosiale konteksten i skolen. Opplevelsen av å være usynlig/ignorert er den som i størst grad påfører et individ opplevelsen av anti-mattering (Flett, 2018a), og kan på denne måten ha betydelige konsekvenser for elevenes psykiske helse og opplevde trivsel. Funns i vår undersøkelse indikerer på denne måten at elevene ikke alltid opplever god trivsel i skolen.

På tross av at informantene ikke nødvendigvis følte individualisering i møte med medelever, indikerer våre funn at flertallet av informantene kjente på betydningsfullhet gjennom å kunne være en ressurs for lærere, og ved at medelever kom til dem for faglig hjelp og støtte. Alle informantene i undersøkelsen fortalte om å ha blitt/eller jevnlig blir spurt om å hjelpe til i timene av lærere. Noen av informantene fortalte samtidig at de selv har tatt på seg en rolle som «hjelpelærer». Begge blir beskrevet i sammenheng med at informantene trenger å ha noe å gjøre når de har fullført arbeidsoppgavene raskere enn resten av klassen. I tillegg forteller blant annet *informant 1* og *informant 4* at de ofte blir kontaktet av sine medelever, i skoletiden og på fritiden, som spør om hjelp eller støtte i forbindelse med skoleoppgaver eller andre fagrelaterte utfordringer. Informantene uttrykker både glede og misnøye med en slik rolle. I hovedsak uttrykker informantene en glede i at andre oppsøker dem for deres kompetanse, ferdigheter og evner - og at de føler at de kan bidra til fellesskapet. Dette kan sees i lys av mattering som viser til at for å kunne føle seg sett, forstått og verdsatt er det viktig for elevene å føle at de bidrar med noe verdifullt inn i fellesskapet og samtidig føle seg verdifull som i andres øyne (Flett, 2018;2022; Prilleltensky & Prilleltensky, 2021). I tillegg går ett av hovedelementene – verdsettelse – inn på det samme og forklarer hvordan elevene kan kjenne på betydningsfullhet gjennom å føle at en selv og ens handlinger er betydningsfulle for andre. Misnøyen kommer i hovedsak til syne gjennom to former hos våre informanter; Først ved at informantene forteller om et behov for å føle seg verdifull i andres øyne gjennom flere aspekter enn bare for deres faglige kompetanse – de viser dermed et behov for å i større grad oppleve individualisering. Mange av informantene fremhever at dette er hovedforskjellen mellom deres nærmeste venner og medelever. For det andre gjennom at de opplever at medelever kan forvente at de alltid skal hjelpe dem. *Informant 1* beskriver dette som at hun noen ganger føler at medelever bare forventer at hun skal slippe alt hun gjør og bistå, og at det til tider kan oppleves som et press og et hinder for å fokusere på egen læring. Samtidig som hun påpeker at hun ikke selv alltid har svarene. Hun beskriver at hun forsøker å sette grenser for hva

medelever skal forvente av henne, men at hun savner at lærere tok mer ansvar. Ved at læreren ikke setter grenser til medelevene, kan dette signalisere at informantens behov ikke er en prioritering, og at læreren ikke er oppmerksom på disse. Slik kan en kilde til opplevd mattering og trivsel, komme i skyggen av å føle seg nedprioritert og neglisjert.

Elvenes sosiale interaksjoner med medelever kan som vi har sett bidra positivt eller negativt til elevenes opplevelse av mattering og slik innvirke på deres opplevelse av trivsel. Dette kan vi blant annet se i kontrasten mellom *informant 3* og *informant 6*, hvor *informant 3* eksplisitt uttrykker at hun trives godt på skolen. Vi knytter dette til at hun forteller om å gode vennsksapsrelasjoner hvor det er stor aksept for å vær seg selv og hvor de spiller hverandre gode. Motsatt forteller *informant 6* at han gjennom utdanningsløpet ikke har hatt nære venner, og har uttrykt ensomhet og mistrivsel som tilskriver manglende positive vennsksapsrelasjoner noe han gir uttrykk å ha blitt bedre nå på ungdomsskolen. Følgende forteller flertallet av informantene at de til en viss grad er viktige for sine medelever. Samtidig antyder våre funn at de ikke får behovet for individualisering møtt, ved at blant annet medelever kun ser dem som «smarte» og «flinke». På tross av dette indikerer våre funn at alle informantene opplever mattering med nære venner og familie, og disse er en kilde til opplevelsen av individualisering og eksplisitt sier at det er deres syn på dem som er av betydning og viktig. Vi kan stille oss spørsmålet om dette er en mestringsstrategi for å beskytte sitt eget selvbilde og/eller reflekterer at vi som mennesker ofte velger å speile oss i dem vi anser som mest betydningsfulle for oss (jf. Imsen, 2020). Uansett viser funn fra vår undersøkelse at elevene trives greit i den sosiale konteksten i skolen, men enda bedre med sine nære venner og familie.

5.2.5 Lærerens signifikans

Opplevelsen av å bli verdsatt som barn er en av de beste predikatorene for å oppleve god helse og velvære i voksen alder. Følgende er opplevelsen av å bli neglisjert og ignorert, det samme for å utvikle sykdom og dysfunksjonalitet (Prilleltensky & Prilleltensky, 2021). I tråd med dette påpeker Flett (2018c) at mellommenneskelige sårbarhets- og stressfaktorer spiller en sentral rolle i å forsterke ulike former for psykiske plager blant unge, da de ofte har grunnlag i mellommenneskelige interaksjoner. Han legger vekt på at vonde mellommenneskelige interaksjoner (som mobbing, personlige konflikter, avvising, skam, ekskludering m.m.) er ofte opplevd av unge - og kan komme til utrykk gjennom problematiske emosjoner og atferd. For elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever som har en iboende høy intensitet kan det tenkes at disse negative mellommenneskelige interaksjoner blir spesielt vanskelige å håndtere (Daniels & Piechowski, 2008). I tråd med dette - og som vi så i teorikapittelet 2.7.3 - er meningsfulle relasjoner med lærere og annet pedagogisk personell en av de største faktorene som kan fungere beskyttende for elever, og hjelpe dem i å utvikle motstandsdyktighet i møte med mellommenneskelige stressfaktorer. Derfor ser vi det som spesielt viktig at vi som pedagogisk personell er oppmerksomme på rollen vi spiller i et barns liv og hvordan vi kan fremme elevens opplevelse av mattering i skolen.

Meningsfulle relasjoner med lærere og annet pedagogisk personell er av de største faktorene som kan fungere beskyttende for elever, og hjelpe dem i å utvikle motstandsdyktighet i møte med mellommenneskelige stressfaktorer (Flett, 2018a;b;c). Det kommer frem av vår undersøkelse at alle informantene opplever å ha god relasjon til minst én av sine lærere. På tross av dette indikerer våre funn at informantenes opplevelse av å være verdifull for læreren varierer. I størst grad kommer det frem at faglige tilbakemeldinger på prestasjoner er knyttet til informantens opplevelse av verdifullhet for lærere. Faglig bekreftelse kan være med på å styrke informantenes opplevelse av kompetanse og mestringsforventning i skolen (jf. Ryan & Deci, 2017), og slik være med på å møte et av deres grunnleggende psykologiske behov. I lys

av Mattering kan faglige tilbakemeldinger bidra til at elementet for verdsettelse og ego-forlengelse møtes, da de kan tolkes som at læreren verdsetter elevens arbeid. *Informant 5* forteller at han tror læreren setter pris på ham fordi han er faglig engasjert, entusiastisk og aktiv i undervisningen. Dette forteller også *informant 4* ved å påpeke at hun tror lærere setter pris på at de alltid kan spørre henne om ingen andre rekker opp hånden i timen. *Informant 1* og *informant 2* på den andre siden forteller at de får gode tilbakemeldinger på prøver og at de tolker dette som indikasjon på at læreren liker dem. Ettersom barn og ungdom med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever i stor grad har en stor læretrang kan vi anta at faglige tilbakemeldinger vil kunne oppleves som en anerkjennelse av deres høye læringspotensial og akademiske side. Siden skolen for mange med stort læringspotensial er den eneste arenaen de kan oppleve anerkjennelse for sitt høye potensial, kan det tenkes at gode faglige tilbakemeldinger vil kunne sammenlignes med opplevelsen av pallplass for elever som driver med ulike sporter. Selv om tilbakemeldingene kan tolkes positivt vil de kunne ha en bakside da faglitteratur påpeker at elevgruppen ofte har tendenser til perfektjonisme (jg. Lie, 2014; Idsøe, 2014). Elevgruppen kan følgelig bli overokkupert av forventinger og krav fra omgivelsene og seg selv – reelle så vell som tenkte - og kan oppleve seg selv som relevante ut fra sine akademiske prestasjoner. Funn fra vår undersøkelse viser at *Informant 1, 2, 3* og *4* beskriver implisitt og eksplisitt å ha høye forventinger til seg selv og sine prestasjoner. *Informant 3* forklarer at hun er redd for å få lavere karakterer, og at andre elever reagerer med vantro og kommentarer når hun forteller om mindre høye resultater på prøver. *Informant 4* beskriver at hun opplever et press og en forventning fra både medelever, lærere og seg selv om å være akademisk flink. Samtidig fremstår hun som stolt over å ha gode karakterer og at noe av presset for å prestere også er for å komme inn på den videregående skolen hun ønsker. Hos *informant 2* forstår vi hennes behov for å ha kontroll i gruppearbeid og opplevde arbeidspress i skolen i tilknytning til behovet for å prestere akademisk stort.

Et følt sosialt og indre press til å presteres kan forstås som frykten for å ikke kunne tilføre seg selv eller andre verdi (jf. Prillelensky & Prillelensky, 2021). Prestasjonspresset og de perfektjonistiske tendensene kan medføre at elevene får lavere toleranse for å feile, at de unngår å prøve, som videre kan resultere i at de trekker seg sosialt tilbake for å ikke risikere å prestere dårlig (Winsor & Mueller, 2019). Et annet interessant funn i vår undersøkelse er at det kun er jentene som beskriver et slikt internalisert press om å være flink - noe som trolig kan ses opp mot forventinger og stereotypier i samfunnet. Vi vil ikke diskutere dette nærmere utover at det derfor kan være viktig for lærere å være spesielt oppmerksomme på dette, da konsekvensene av høye forventinger til seg selv og opplevd prestasjonspress kan knyttes til depresjon og opplevd ensomhet (jf. Flett, 2018b). Ved å vektlegge og gi positive tilbakemeldinger på flere aspekt hos eleven, kan læreren fungere som motvekt og balansere elevenes opplevelse av seg selv (Brantzæg et al., 2016). Gjennom å være bevisste på å se eleven som et individ med et mangfold av styrker og anerkjenne disse gjennom individualisering og verdsetting kan det tenkes at eleven opplever å ha egenverdi utenfor kun sine skoleprestasjoner. Dette kan være med på å skape et balansert selvilde, og trolig bygge opp deres toleranse for motgang.

6. Avsluttende refleksjoner og videre forskning

6.1 Sentrale funn i prosjektet

Vi har i vår undersøkelse hatt som formål å undersøke elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever sin opplevelse av å være elev og deres trivsel i det offentlige opplæringstilbudet. Informantenes beretninger fra undersøkelsen indikerer at de opplever meningsfulle relasjoner og mattering med nære venner i og utenfor det offentlige opplæringstilbudet. Flere av informantene forteller om gode relasjoner til sine medelever i klassen, og at de anser minst én av disse som en god venn. Samtidig indikerer våre funn at de i størst grad er med andre venner på fritiden. Opplevd mattering i nære relasjoner – spesielt for ungdom – kan fungere som en beskyttende faktor og bygge elevens resiliens i møte med stressende og utfordrende interpersonlige relasjoner, og understreker derfor hvorfor vår bevissthet på konseptet bør økes (Flett, 2018c, Somers et al., 2022). Motsatt forteller flertallet av informantene å ha følt på ensomhet, ekskludering, og å ikke bli prioritert i sosiale kontekster som kan føre til at de ikke opplever seg selv som viktig for andre i klassen. Spesielt opplevelsen av ensomhet finner vi bekymringsverdig, da det i dag er en økning i andelen unge som opplever seg ensomme generelt (Statistisk sentralbyrå, 2021; Røde kors, 2021). Det kan derfor tenkes at det er spesielt utalt blant barn og unge med høyt læringspotensial og dobbelteksepsjonelle; ettersom denne elevgruppen spesielt er sårbare for å oppleve seg selv som annerledes og som at de ikke helt passer inn noe sted – disse følelsene er også i stor grad knyttet til opplevelsen av ensomhet (Winsor & Mueller, 2019; Beckmann & Minnaert, 2018; Flett, 2018ab; Røde Kors, 2021). Dette kan indikere at elevene til en viss grad opplever anti-mattering i sin skolehverdag. Anti-mattering og ensomhet er begge knyttet til generelt fall i helse – både psykisk og fysisk (Flett, 2018ab; Statistisk sentralbyrå, 2021).

Samtidig som ensomhet og opplevelsen av å ikke passe helt inn går igjen hos våre informanter, forteller spesielt jentene om et opplevd prestasjonspress, høye forventninger til seg selv og behovet for å opprettholde statusen som «smart» og «flink». Siden ensomhet ikke kun er en følelse, men også en reaksjon på ekskludering og opplevelsen av å ikke ha «en plass» i det sosiale felleskapet, vil vi understreke behovet for arenaer der elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle kan oppleve jevnbyrdige relasjoner til andre – slik talentsenteret har vært for de av våre informanter som har deltatt. Samtidig som opplæringstilbudet i skolene må tilrettelegge for slike arenaer for elevgruppen. Dette ser vi – gjennom vår forståelse av opplæringstilbudet for elevene per dags dato og forskning på feltet - kun vil være mulig når det pedagogiske personell, lærerutdanningene og samfunnet for øvrig øker sin kunnskap om elevgruppen slik at slike tilrettelegginger blir gjort på en inkluderende, anti-stigmatiserende og bærekraftig måte.

Som vi så i vår undersøkelse rapporterer alle informantene om tilbakemeldinger fra sine omgivelser og signifikante andre om at de er «feil», eller at de opplever seg selv som det, og på denne måten risikerer å føle seg fremmedgjort i den sosiale sfæren i skolen. Dette kan resultere i opposisjonelle og destruktive atferds-uttrykk som overkompensering, sosial tilbaketreking og perfeksjonisme (Sisk, 2003), og kan dermed påvirke deres trivsel i skolen. Dette er spesielt viktig å være klar over, da det er i ungdomsårene det viser seg at å oppleve tilhørighet til andre er spesielt viktig (Flett, 2018a; Røde kors, 2021). Ved å ikke føle at man hører til og/eller opplever seg som mindre verdifull - gjennom å blant annet ikke bli oppdaget for sine evner og/eller læringsutfordringer/nevroutviklingsforstyrrelser – kan tyde på opplevd anti-mattering (Flett, 2018a). Noe som igjen kan tenkes at øker opplevelsen av ensomhet.

Vi ser gjennom våre funn - som også bekreftes i faglitteraturen - at en holdningsendring og/eller tilført kunnskap om elevgruppens typiske karakteristikk og behov blant lærere ikke bare vil fungere som forebyggende for destruktive og opposisjonelle atferds-uttrykk, men ved å vise ovenfor elevene at de er sett som hele individ og med iboende behov, vil dette kunne øke elevenes opplevelse av mattering i skolen. Dette kan videre resultere at de i større grad føle seg sett/anerkjent av sine lærere. Som vi ser i ett av våre hovedfunn viser det seg at kun et mindretall av informantene uttrykker at de vet at noen av lærerne er glade i dem, og et flertall beskriver at de føler seg usynlig for noen av sine lærere. Samtidig som det kommer frem blant alle våre informanter at de opplever positiv relasjon til minst én av sine lærere – og det er lærerne som er genuine og tilrettelegger for både deres styrker og svakheter. Med andre ord vil en lærer som viser at de er genuint interessert i eleven, vie av sin tid og energi, lytte til elevens behov for faglig- og sosial tilrettelegging og deretter følge dette opp signalisere ovenfor eleven at de er en prioritet (Flett 2018a;b;c; Somers et al., 2021). I tillegg vil dette kunne styrke deres autonomi og medvirkning gjennom å ytre sine behov og skape positiv endring i eget liv (jf. Deci & Ryan, 2017). Dette samsvarer videre med hvordan man kan formidle, forsterke og implementer mattering gjennom elementene; viktighet, oppmerksomhet, ego-forlengelse og verdsettelse (jf. Flett, 2018a).

Vi vil også argumentere for at en holdningsendring vil kunne bidra til å enklere oppdage og tilrettelegge for elevgruppens behov gjennom å endre måten vi tradisjonelt identifiserer på. I Norge har det historisk sett vært liten aksept eller tradisjon for å kartlegge evner og potensial, og vi har lenge basert oss på intelligenstester for å avgjøre om barn kan klassifiseres som evnerike eller ikke. Samtidig som det har vært et stort fokus på å identifisere og kompensere for vansker. Dette er spesielt problematisk i møte med dobbelteksepsjonelle elever da de ofte ikke scorer godt på tester, og i stor grad kan ha en diskrepans mellom deres talentområde og vanske (Reis et al. 2014, Nicpon, 2011; Muller & Minneart, 2018). Generelle evnetester – slik som WISC – kan være til hjelp for å kartlegge en bred kognitiv evneprofil, samtidig som forskning viser til at dette alene ikke vil være tilstrekkelig for å se barnet i sin helhet, og at det derfor er viktig å samle supplerende informasjon som ferdighetstester, kreativitetstester og rapporter fra personer i barnets miljø og fra barnet selv (Idsøe og Skogen, 2016). For deltakerne i vår undersøkelse – og for elevgruppen generelt – vil en slik tilnærming være spesielt gunstig, da de har stor variasjon av kognitive, sosiale og emosjonelle styrker og utfordringer som kan påvirke testscoren på generelle evnetester. For noen av våre deltakere har de – gjennom inntaket til Talentsenteret – vært igjennom en variasjon av en slik bredere og mer helhetlig tilnærming ved at inntaket blant annet ble basert på foreldre, lærere og barnets egen vurdering. Hadde ikke Talentsenteret brukt en slik metode kan det tenkes at noen av våre informanter ikke hadde fått tildelt en plass. Dermed kunne en konsekvens av en snever forståelse av intelligens medført til at informantene kunne gått glipp av en arena hvor de opplever trivsel og tilhørighet til jevnaldrende.

Avslutningsvis vil vi understreke viktigheten av økende kunnskap om elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever blant det pedagogiske personell er helt essensielt for å kunne forebygge og/eller tilrettelegge for elevgruppens utfordringer og behov da de utgjør 10-15% av elevmassen (Idsøe, 2020;2016). Økt kunnskap kan skje på flere måter, og én av de er gjennom forskning. Som vi har vist til i oppgaven er det i dag lite nasjonal forskning på elever med stort læringspotensial, dobbelteksepsjonelle elever, og mattering i skolekontekst – og derfor et behov for videre forskning som undersøker temattikkene. Det kunne derfor vært interessant med mer inngående og longitudestudier på elevgruppen. Læreres holdninger og perspektiver, og hvordan elever som undertrykker og maskerer for sine evner ville videre være interessante punkt å undersøke. I tillegg til

forskning på det spesialpedagogiske feltet, da denne elevgruppen kan være mer sårbar for sosioemosjonelle utfordringer enn sine jevnaldrende. Til sist kunne det vært spennende om kartleggingsverktøyet til Somers et al. (2022) ble brukt for å undersøke elevgruppens opplevelse av mattering i forhold til andre jevnaldrende

6.3 Styrker og svakheter med undersøkelsen

Vi har gjennom masterprosjektet sett flere styrker og svakheter ved vår undersøkelse. Vi ser i retrospekt at bredden i oppgavens tematikk og teori, vårt store empirigrunnlag og tidsbegrensingen har ført til at det har vært vanskelig å begrense oppgavens omfang. Derfor har vi måttet gjøre valg som kan ha påvirket fremstilling av elevgruppen og tematikken i vår undersøkelse. Gjennom metodekapittelet har vi derfor etterstrebet transparens, slik at vår prosess, forforståelse og våre valg er tydelige for leseren, og dermed vært med på å styrke funnene i vår undersøkelse.

Kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming kan videre forstås som en styrke og en begrensning i vår studie. På en side kan vi gjennom tilnærmingen få tilgang på flere elevers verdensbilde og opplevelse av å «være elev» med stort læringspotensial i det offentlige opplæringstilbudet. Slik kan vi se mønster og likheter og forskjeller i deres opplevelse av å være elev, og få et innblikk i deres forståelser. Vi kan dog ikke med grunnlag i våre undersøkelser generalisere eller trekke konklusjoner, våre funn beskriver kun informantenes refleksjoner og tanker i intervjusituasjonen og i relasjon med oss som undersøker. Vi kan dermed ha vært med på å påvirke retningen intervjuene tok og hva og hvor mye informantene ønsket å dele om sine erfaringer. Med tanke på at oppgavens tematikk kan oppleves svært personlig, fordi den er tilknyttet informantens interpersonlige relasjoner og opplevelse av trivsel vil vonde/utfordrende erfaringer med dette kunne være knyttet til følelsen av skam, usikkerhet og psykisk smerte. Dermed kan det tenkes at elevene holdt tilbake noen av sine tanker og refleksjoner. Men ettersom det kom frem fra intervjuene at motivasjonen til mange av informantene var å gjøre andre elever som dem selv sin hverdag bedre, og fordi vi gjennom intervjuet fikk positive tilbakemeldinger på opplevelsen. Håper vi dermed at informantene følte seg komfortable nok til å del sine opplevelser og tanker med oss.

Vi vil til slutt trekke frem begrensinger i vår undersøkelse knyttet til tematikken og måten våre informanter ble rekruttert. Siden flertallet av undersøkelsens informanter var oppdaget for sitt store læringspotensial eller som dobbelteksepsjonelle elever, reflekterer de dermed ikke nødvendigvis heterogeniteten og kompleksiteten som finnes i elevgruppen. Som faglitteraturen påpeker er det trolig store mørketall i statistikken, da denne elevgruppen ofte faller under radaren og ikke blir oppdaget og fanget opp i det offentlige opplæringstilbudet (Lie, 2014; Beckmann & Minnaert, 2018; Idsøe og Skogen, 2016). Dermed kan forskning på elevgruppen være svært utfordrende, men verdifull. Siden våre informanter ble rekruttert gjennom aktuelle aktører som har kunnskap, kjennskap og erfaring med elevgruppen kan det tenkes at informantenes tanker og refleksjoner rundt tematikken vil kunne bære preg av at de allerede er anerkjent for sitt høye læringspotensial og nevroutviklingsforstyrrelse. Samtidig fortalte alle informantene i retrospekt om opplevelser tilknyttet å være elev i skolen før de ble utredet for en nevroutviklingsforstyrrelse eller oppdaget for sitt høye læringspotensial.

På tross av mulige begrensinger i vår undersøkelse vil vi argumentere for at våre funn kan være med på å bidra til å fremme elevenes egen stemme på feltet, og tilføre verdifulle perspektiver til videre forskning og forståelse av elevgruppen. Spesielt med tanke på og som vist i aktualiseringen (delkapittel 1.4) at det er gjort lite forskning på både mattering som

konsept i tilknytning til elever i skolen generelt, og elever med stort læringspotensial og dobbelteksepsjonelle elever.

Litteraturliste

- Amran, H. A. & Majid, R. A. (2019). Learning strategies for twice-exceptional students. *International Journal of Special Education*, 33(4), 954–976.
- Beckmann, E. & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive Characteristics of Gifted Students With Learning Disabilities: An In-depth Systematic Review. *Frontiers in Psychology*, 504(9) DOI: [10.3389/fpsyg.2018.00504](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504)
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Børte, K., Lillefjord, S., Johansson, L. (2016). Evnerike elever og elever med stort læringspotensial. *En forskningsoppsummering*. Kunnskapscenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/inlineimages/pdRnTvW82rKJ3uKL6jVzkmiUjq5yuSxOYCY2dt5ro2WY5qnTJ.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE Publications
- Budding, D. & Chidekel, D. (2012). ADHD and Giftedness: A Neurocognitive Consideration of Twice Exceptionality, *Applied Neuropsychology: Child* 1(2). 145-151. DOI: [10.1080/21622965.2012.699423](https://doi.org/10.1080/21622965.2012.699423)
- Casale, S. & Flett, G. L. (2020). Interpersonally-based fears during the COVID-19 pandemic: Reflections on the fear of missing out and the fear of not mattering constructs. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, 17(2), 88–93. DOI: <https://doi.org/10.36131/CN20200211>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2019). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. utg.). SAGE Publications
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (3. utg.). SAGE Publications
- Daniels, S. & Piechowski, M. M. (2008). *Living with Intensity: Understanding the Sensitivity, Excitability, and the Emotional Development of Gifted Children, Adolescents, and Adults*. Great Potential Press.
- Denzi, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications

- Dixon, A. L., Scheidegger, C. & McWhirter, J. J. (2009). The adolescent mattering experience: Gender variations in perceived mattering, anxiety, and depression. *Journal of Counseling and Development*, 87(3), 302–310. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2009.tb00111.x>
- Dixon, S. K. & Robinson Kurpius, S. E. (2008). Depression and college stress among university undergraduates: Do mattering and self-esteem make a difference? *Journal of College Student Development*, 49(5), 412–424. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0024>
- Flett, G. (2018a). *The Psychology of Mattering. Understanding the Human Need to be Significant*. Academic Press Inc
- Flett, G., Hewitt, P. L., Nepon, T. & Zaki-Azat, J. N. (2018b). Children and Adolescents “Flying Under the Radar”: Understanding, Assessing, and Addressing Hidden Distress Among Students. I A. W. Leschied, D. H. Saklofske, G. L. Flett (Red.) *Handbook of School-Based Mental Health Promotion: An Evidence-Informed Framework for Implementation* (s. 357-381). Springer.
- Flett, G. (2018c). Resilience to Interpersonal Stress: Why Mattering Matters When Building the Foundation of Mentally Healthy Schools. I A. W. Leschied, D. H. Saklofske, G. L. Flett (Red.) *Handbook of School-Based Mental Health Promotion: An Evidence-Informed Framework for Implementation* (s. 383-410). Springer.
- Flett, G. L. (2022). An Introduction, Review, and Conceptual Analysis of Mattering as an Essential Construct and an Essential Way of Life. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(1), 3-36. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F07342829211057640>
- Flett, G. L., Khan, A. & Su, C. (2019). Mattering and Psychological Well-being in College and University Students: Review and Recommendations for Campus-Based Initiatives. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 667–680. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00073-6>
- Flett, G. L. & Zangeneh, M. (2020). Mattering as a Vital Support for People During the COVID-19 Pandemic: The Benefits of Feeling and Knowing That Someone Cares During Times of Crisis. *Journal of Concurrent Disorders*, 2(1), 1-18. <https://www.semanticscholar.org/paper/Mattering-as-a-Vital-Support-for-People-During-theFlettZangeneh/6c58ddb9d4765e08ba66de217a89c88f4edd1933#references>
- Gagné, F., (2005). From Gifts to Talents: The DMGT as a Developmental Model. I R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness*. (s. 98-120). New York: Cambridge university press.
- Hartnett, D. N., Nelson, J. M. & Rinn, A. N., (2004) Gifted or ADHD? The possibilities of misdiagnosis, *Roeper Review*, 26(2), 73-76, DOI: [10.1080/02783190409554245](https://doi.org/10.1080/02783190409554245)
- Helsedirektoratet. (2021, 08.12). *Psykiske lidelser – barn og unge*. Pakkeforløp. Hentet 01.04.2022 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/kosth-og-ernering/kostrad-fra-helsedirektoratet>

- Hill, A.P & Madigan D. J. (2022). Perfectionism, mattering, stress, and self-regulation of home learning of UK gifted and talented students during the COVID-19 pandemic, *Gifted and Talented International*, DOI: [10.1080/15332276.2022.2033649](https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2033649)
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, E. C., & Skogen, K. (2016). *Våre evnerike barn - en utfordring i skolen*. Cappelen Damm AS.
- Idsøe, E. C. (2020). *Differensiering i skolen: en praktisk bok om tilpasset opplæring*. Cappelen Damm AS.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag A/S
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kirkvold, L. (2020). *Lærernes forventninger til elever med spesialpedagogiske behov: en kvantitativ studie av spesialpedagogiske kategoriers effekt på lærernes forventninger*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Krochak, L. A. & Ryan, T. G. (2007). The challenge of identifying gifted/learning disabled students. *International Journal of Special Education*, 22(3), 44-54.
- Krokstad, S. (2021). Mattering as a political, scientific, and professional basis for welfare services. *Frontiers in Psychology*, 12:734630, 1-4. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.734630>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Lenvik, A., Hesjedal, E. & 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. DOI: <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2621>
- Lundetræ, K. (u.å.). *Kompetanseutvikling i språk, lesing og skriving – for ansatte i barnehager og skoler*. Språkløyper. Hentet 23.mai 2022: <https://sprakloyper.uis.no/>
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever: begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Cappelen Damm akademisk

- McComb, S. E., Goldberg, J. O., Flett, G. L. & Rose, A. L. (2020). The double jeopardy of feeling lonely and unimportant: State and trait loneliness and feelings and fears of not mattering. *Frontiers in Psychology*, 11:563420, 1-8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.563420>
- Mesel, N. A. (2021). Barn med stort læringspotensial og ADHD i grunnskolen – En kvalitativ intervjuundersøkelse av hvordan foresatte til barn med stort læringspotensial og ADHD, opplever at skole og PP-tjenesten tilrettelegger og følger opp denne elevgruppen i grunnskolen. [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.
- Mönks, F. J. & Katzko, M. W. (Red.). (2005). Giftedness and Gifted Education. *Cambridge University Press*. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.012>.
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4 utg.). Oslo: Forskningsetiske komiteer. https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjonersompdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nicpon, F. M., Allmon, A., Sieck, B. & Stinson, D. R. (2011). Empirical Investigation of Twice Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Sage Journals*, 55 (1), 3-17. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.
- Nissen, P., Kyed, O. & Baltzer, K. (2011). *Talent i skolen – identifikasjon, undervisning og utvikling*. Dafolo.
- Nordahl, T. & Hansen, O. (2017). *Det vi vet om diagnoser og læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- NOU 2020:1 (2020). *Tjenester til personer med autismspekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom*. Helse- og Omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-1/id2689221/?ch=1>
- Olsen, M. H. & Skogen, K. (2019). *Læringspotensial*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Kap. 5. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/kap5>
- Oslo universitetssykehus (21.01.2022). Nevroutviklingsforstyrrelser: om diagnosene. Hentet 03.05. 2022 fra: <https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/nytt/diagnoser/nevroutviklingsforstyrrelser-om-diagnosene>
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2020). *Forskning- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget

- Prilleltensky, I. (2005). Promoting well-being: Time for a paradigm shift in health and human services. *Scandinavian Journal of Public Health*, 33(66), 53–60. DOI: <https://doi.org/10.1080/14034950510033381>
- Prilleltensky, I. & Prilleltensky, O. (2021). *How People Matter: Why it Affects Health, Happiness, Love, Work and Society* (utg. 1). Cambridge University Press.
- Prilleltensky I. (2020). Mattering at the Intersection of Psychology, Philosophy, and Politics. *American journal of community psychology*, 65(1-2), 16–34. DOI: <https://doi.org/10.1002/ajcp.12368>
- Reis, S. M., Baum, M. S. & Burke, E. (2014). An Operational Definition of Twice-Exceptional Learners: Implications and Applications. *Sage Journals*, 58 (3), 217-230. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Renzulli, J. S. (2005). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (2. Utg., s. 246-280). New York, NY: Cambridge University Press.
- Rosenberg, M. & McCullough, B. C. (1981). Mattering: Inferred Significance and Mental Health Among Adolescents. *Research in Community and Mental Health*, 2, 163-182.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. I R. L. Leahy (Red.), *The development of the self* (s. 205-246). Academic Press.
- Rosenberg, M. & McCullough, B. C. (1981). Mattering: Inferred Significance and Mental Health Among Adolescents. *Research in Community and Mental Health*, 2, 163-182.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. DOI: <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Røde Kors. (2021). *Psykt Ensom. Om ensomhet blant barn og unge*. Hentet fra: https://www.rodekors.no/contentassets/3ada49637c394283ace72a9f709c323f/308630_rapport-psykt-ensom_uu.pdf
- Statistisk sentralbyrå (07.05.2021) Blir vi stadig mer ensomme? Hentet 25.05.2022 fra: <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/blir-vi-stadig-mer-ensomme>
- Sisk, D. (2003). Gifted with behaviour disorders: marching to a different drummer. I Montgomery, D. (2003). *Gifted and Talented Children with Special Educational Needs*. Taylor & Francis Group. (s.106-123).
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2016). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Cappelen Damm Akademiske.
- Smedsrud, J. (2012). Den norske skolen og de evnerike elevene. *En caseundersøkelse om hvordan evnerike barn og foreldrene deres opplever møte med skolen*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo

- Smedsrud, J. (2019). *Mathematically gifted adolescents in Norway: Exploring mathematically gifted adolescents' experience with the school system in Norway*. [Doktorgradsavhandling]. University of Oslo
- Somers, C. L., Gill-Salucci, S., Flett, G. L. & Nepon, T. (2022). *The Utility of Brief Mattering Subscales for Adolescents: Associations with Learning Motivations, Achievement, Executive Function, Hope, Loneliness, and Risk Behavior*. *Sage journals*, 40 (1), 108-124. DOI: [10.1177/07342829211055342](https://doi.org/10.1177/07342829211055342)
- Statped.(2021, 10. 06). [Nevroutviklingsforstyrrelse]. Hentet [05.04.2022] fra <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/hva-er-nevroutviklingsforstyrrelser/>
- Statped. (2020, 13. 11). Hva er inkludering. Hentet 10.04.2022 fra <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Trail, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching and counseling gifted students*. Waco, Prufrock Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del* <https://www.udir.no/lk20/overordnetdel/om-overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort Læringspotensial*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 18.10). *Veileder – tilrettelegging for barn og elever med stort læringspotensial*. Hentet 10.2021 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/veileder--tilrettelegging-for-barn-og-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansepakke om elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/kompetansepakke-om-elever-med-stort-laringspotensial/>
- Verdens helseorganisasjon. (2019). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer* (10. utg.). Direktoratet for e-helse. <https://ehelse.no/kodeverk/kodeverket-icd-10-og-icd-11>
- Winsor, D. L. & Mueller, C. E. (2020). Depression, suicide, and the gifted student: A primer for the school psychologist. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1627-1639. DOI: [10.1002/pits.22416](https://doi.org/10.1002/pits.22416)
- Whitmore, D. (2014). *Psychosynthesis Counselling in Action* (4. utg.). SAGE Publication

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuet:

1. Faktaspørsmål/åpningsspørsmål
 - 1.1. Navn (+ fiktivt navn)
 - 1.2. Alder
 - 1.3. Klassestrinn
 - 1.4. Fritidsinteresse(r)
 - 1.5. Favorittfag på skolen
 - 1.6. Eller andre spørsmål som kan lette på stemningen (icebreaker-spørsmål)

Generelt om hvordan eleven opplever det er å være elev i den norske skolen

2. Kan du fortelle om hvordan det er å gå på skolen for deg?
 - 2.1. Hva synes du er gøy, hva føler du kan være vanskelig? Har du noen du noen du tenker du kan være med i friminuttene og pausene? Hva med på fritiden, er du med noen fra skolen da?
3. Hvordan tror du andre på skolen din ville beskrevet deg?
 - 3.1. Synes du dette stemmer? Ville du beskrevet deg selv på en annen måte?
4. Kan du fortelle om noe du føler du er skikkelig god til (både faglig og annet)?
 - 4.1. Føler du at du får tid til å jobbe med dette på skolen?
5. Er det noe du synes er utfordrende?
 - 5.1. Kan du fortelle oss om det du føler er utfordrende på skolen (både faglig og annet)?
6. Opplever du at noen viser glede i møte med deg på skolen – lærere, elever og andre voksne?
 - 6.1. Hvordan legger du merke til at de blir glade/ikke glade for å se deg?
7. Hender det at du føler deg nesten som om du er usynlig på skolen/eller som om du blir glemt?
 - 7.1. Kan du fortelle litt mer om hvorfor/hvorfor ikke?

Relasjoner i skolen:

8. Er det noen i skolen du føler at du er betydningsfull/viktig for?
 - 8.1. På hvilken måte får de/hen deg til å føle deg betydningsfull?
 - 8.2. Eventuelt: hvordan kunne de fått deg til å føle deg betydningsfull?
9. Er det noen du tror ville savnet deg litt ekstra fra den skolen du går på hvis du er borte, sluttet eller flytter?
10. Opplever du at lærer/elever kommer til deg for å få hjelp til praktiske ting, fag/hjelpe til i klasserommet /hente etc.?
11. Hender det læreren spør deg om å hjelpe andre elever på skolen?

12. Føler du at andre på skolen stoler på deg og kommer til deg for støtte?

13. Føler du at andre stoler på deg med ting som er viktige for dem?

13.1. En hemmelighet, noe de ikke tørr fortelle noen andre eller viktig gjenstand for eksempel?

14. Er det noen du tenker har hjulpet deg litt ekstra for å ha det bra og lære på skolen?

14.1. Er det noen lærere du føler utfordrer deg faglig på skolen?

15. Føler du de på skolen bryr seg hvis noe positivt skjer i livet ditt? /hvordan/hvordan ikke

16. Føler du de på skolen bryr seg hvis noe negativt skjer i livet ditt? /hvordan/hvordan ikke

17. Føler du noen hører på dine meninger, bryr seg om det du sier og tar dine synspunkt på alvor?

18. Føler du at du tar på deg en rolle/maske på skolen i møte med andre?

18.1. Kan du fortelle mer om det/hvordan føler du eventuelt at dette er?

Relasjoner utenfor skolen:

19. Hvem får deg til å føle deg mest spesiell i livet ditt? (at du blir sett og anerkjent av andre rundt deg)

20. Føler du noe av dette er annerledes på talentsenteret? Hvordan/hvordan ikke?

20.1. Hva opplever du er forskjellig faglig?

20.2. Hvordan er de voksne annerledes her enn på skolen?

20.3. Hva med det sosiale? Både mellom deg og de voksne og deg og de andre elevene?

Avslutning:

21. Hva har du lyst til å bli når du blir stor – hvis du har noen tanker om dette?

22. Er det noe du ønsker å si som du ikke har fått sagt, eller som du ønsker å utdype ut fra det vi har pratet om?

23. Har du noen andre spørsmål?

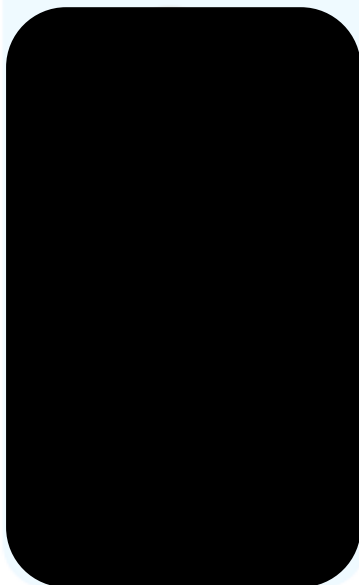
Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet vårt?

Dobbelteksepsjonelle elever

Opplevd betydningfullhet i møte med den norske skolen

Kontakt:



Hei!

Vi ønsker med dette å spørre deg om å delta i vårt forskningsprosjekt hvor formålet vårt er å få innsikt i dobbelteksepsjonelle elevers opplevelse av betyningfullhet i møte med skolen, og hvordan pedagogisk personell i skolen møter dem. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet, hva det vil innebære for deg om du ønsker å delta og hvordan vi skal ta vare på ditt personvern.

Hvem er vi?

Vi er to masterstudenter som ønsker å prate med deg i forbindelse med vår masteroppgave. Vi er begge studenter ved lærerutdanningen på NTNU og går 5. året (siste studieår) i Trondheim.

Over nyttår skal vi samle inn datamateriale gjennom å intervjuer både elever og ansatte tilknyttet skolen for å kunne belyse hvordan «dobbelteksepsjonelle» har det

og møtes i den norske skole. Mer informasjon om hva dette er, hvorfor vi ønsker å snakke med akkurat deg, og hvordan dette vil foregå står beskrevet nedenfor. Om det er noe som er uklart eller du har andre spørsmål så kan du kontakte oss når som helst.

Hvorfor vil vi prate med akkurat deg?

Vi ønsker å ha deg med i vårt prosjekt for å snakke med deg om hvordan dine praksiser omfavner dobbelt-eksepsjonelle elever og hvordan dette kan være med på å påvirke deres trivsel og læring i skolen. Noen av temaene vi kan stille deg spørsmål om er:

Dobbelteksepsjonelle elever?

I vår studie har vi valgt å kalle elever med stort læringspotensial og en læringsvanske/-variasjon for dobbelteksepsjonelle. Altså elever som på den ene siden har stort læringspotensial/høye evner, at de kan om det blir lagt til rette for det – lære mer, raskere og har ofte høyere kreativitet enn andre jevnaldrende. Og på den andre siden også ha en læringsvanske/-variasjon.



Din praksis i skolen.



Hvordan vil du beskrive din relasjons/emosjonskompetanse?



Din praksis i møte med elever med lærevansker.

Hva vil det si for deg å delta?



Et semistrukturert intervju på rundt 60 min - kortere og lenger tid er helt greit òg. Vi bestemmer sammen hvor og hvordan intervjuet avholdes.



Samtalen tas opp på lydopptaker og transkriberes (skrives ned) av oss på kryptert fil og eksternt harddisk som lagres låst på et sikkert sted. Før det slettes.

- Transkripsjonen slettes senest en dag etter fullført godkjent prosjekt.



Du vil få et anonymt navn, alder og yrkestittel vil ikke oppgis.



Du vil få mulighet til å gå gjennom intervjuet og prosjektet for å bekrefte og/opklare det du har sagt til oss.



At du signerer en samtykkeerklæring på at du ønsker å delta i prosjektet og hva det går ut på. Samtykkeerklæringen finner du til sist i dette skrevet.



Dine personvernrettigheter vil bli behandlet med/etter godkjenning av Norsk senter for forskningsdata.



Du kan si ifra når som helst frem til vi leverer masteren vår 24. mai 2022, at du ikke lenger vil delta i prosjektet. Det vil ikke påvirke eller på andre måter få konsekvenser for deg. Dette gjør du ved å ta kontakt med oss. Du trenger ikke å gi noe begrunnelse til hvorfor du ikke ønsker å delta lenger.



Hvis du vil dele dine erfaringer med oss, vil vi kontakte deg (på telefon eller e-post) for å avtale ett intervju altså en samtale med oss. Hvis du ikke har lyst til å være med, tar vi ikke kontakt med deg

Dine rettigheter.

Vi vil kun behandle/smale inn opplysninger om det du har godkjent ved å skrive under på samtykkeerklæringen og som er beskrevet over.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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 det er mulig å tenke seg hvem du er i masterprosjektet vårt har du rett til:



- Å se hvem som får se og en kopi av hva du har sagt, og informasjonen vi har fått om deg.
- At alt vi vet om deg blir slettet
- At du og/dine foreldre/foresatte kan sende en klage til Datatilsynet om du eller dere mener vi ikke har tatt vare på personopplysningene dine godt nok.

Om du har spørsmål eller er usikker på noe i forhold NSD sin vurdering kan du kontakte dem her:

✉ personverntjenester@nsd.no

☎ 53 21 15 00.

Vi håper du har lyst til å være med og gleder oss til å høre fra deg om du velger å delta!

Med beste hilsen
Thea og Katarina

Samtykkeerklæring (Prosjektdeltaker)

Jeg har fått og forstått informasjon om masterprosjektet *Dobbelteksepsjonelle elever - Opplevd betydningsfullhet i møte med den norske skolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i individuelt intervju
- At mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til en eventuell PhD – hvis aktuelt



(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg vil gjerne kontaktes på følgende måte for videre avtaler som gjøres i forhold til prosjektet.



Telefon

SMS

E-post

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

426704

Prosjekttittel

Dobbelteksepsjonelle – Opplevd betydningsfullhet i møte med den norske skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

03.11.2021 - 24.05.2022

Vurdering (1)

21.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen såfremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 24.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

