

Ingebrigt Håker

# Foreldre av barn med høyt læringspotensial - Hvordan oppleves samarbeidet om tilpasset opplæring?

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Trondheim, mai 2019.

## Sammendrag

Denne kvalitative studien tar for seg hvordan foreldre av barn med høyt læringspotensial opplever samarbeidet med skolen, da spesielt med fokus på samarbeidet om tilpasset opplæring. Barn med høyt læringspotensial er en elevgruppe som har fått særdeles lite oppmerksomhet i norsk forskning opp gjennom historien. Det kan se ut som at dette er i ferd med å snu, og det kommer stadig mer forskning på området. Formålet med denne oppgaven er derfor å bidra til å øke kunnskapen rundt et fagfelt Norge har svært manglende kompetanse på. Jeg viser i denne oppgaven hva som er viktig for å bygge et fruktbart og produktivt samarbeid rundt elevenes tilpassede opplæring, sett fra foreldrenes perspektiv. Kunnskapen jeg formidler vil bli til hjelp for spesialpedagoger, lærere, rektorer, foreldre og andre studenter som trenger kunnskap om barn med høyt læringspotensial.

For å få et godt innblikk i foreldrenes perspektiv benytter jeg i denne oppgaven lengre intervjuer med to mødre av barn med høyt læringspotensial. Det er to løst oppbygde intervjuer der informantene får anledning til å prate relativt fritt om sine opplevelser. Analysen av intervjuene er gjort ved bruk av begreper hentet fra Basil Bernsteins kodeteori, hovedsakelig begrepene *rammer* og *klassifisering*, *synlig* og *usynlig pedagogikk*. Ved å benytte Bernsteins kodeteori har jeg kunnet se informantenes opplevelser i lys av skolens pedagogiske ideologi. Funnene viser at skolens rammer for kommunikasjon og klassifisering av ulike grupper har mye å si for hvordan foreldrene opplever samarbeidet. Ut fra mine funn fremstår en idealskole for barn med høyt læringspotensial som en skole der foreldrene får være med å påvirke, der det er stor fleksibilitet slik at man enklere kan tilpasse undervisningen ut fra elevens individuelle forutsetninger, der det er en fast struktur på dagene og klare forventninger til barna, og der det er godt lagt til rette for dybdelæring.

Mine informanters historier vitner om at det er for lite kunnskap i norsk skole om barn med høyt læringspotensial. Lite kunnskap blant lærere og ledelse fører til at foreldrene får negative opplevelser i samarbeidssituasjoner. Gjennom oppgaven blir det derfor stilt spørsmål ved blant annet lovverk, læreplaner, fleksibilitet i skoleinstitusjoner og lærerutdanning.

## Abstract

This is a study about how parents of children with high potential for learning experience the cooperation with the school, with focus on adapted education. Norwegian research on children with high potential for learning is scarce, but over the last 15-20 years it has been getting more and more attention. This study is therefore a contribution to a growing Norwegian field of research. This study shows what factors the parents experience as important for a productive and prosperous cooperation. The knowledge I convey could be helpful for those who may encounter children with high potential for learning.

To really get a deep and true understanding of the parents experiences I interviewed two parents. This was two long and deep interviews with relatively loose structure, which gave the informants opportunity to tell their stories. The analysis is done by using concepts from Basil Bernsteins theory, mainly *classification* and *framing, visible and invisible pedagogy*. By using this concepts I could see the parents experiences up against ideology in the school system. My findings shows that the schools framing of communication, and classification of different groups has a lot to say for how parents experience cooperation. This study indicates that an ideal school for children with high potential for learning is a school where parents could influence the learning process, where there is high flexibility to adapt the education for each and every pupils needs, where the children knows what is expected of them, and there is focus on learning in the depths of the subjects.

The stories my informants has told indicate that there is not enough knowledge about children with high potential for learning in the norwegian school system. When the teachers isnt familiar with this phenomenon, the parents get negative experiences in the cooperation process. Trough this study I therefore ask some questions about the law, curriculum, school institutions and teacher training programs.

*«Som det var nu, gikk uendelige muligheter til kultur tilgrunne i folket; mangen Shakespeare og Goethe fikk aldri løftet vingene, fikk aldri lære noe, og levet i ynkelig uvitenhet om sine egne evner. Store mengder av det edleste talent rant i dag ut i sanden, og først når disse muligheter blev utnyttet ville samfunnet – og alle i samfunnet - få fordeler av det, både i ånd og mat» - Jens Bjørneboe (1969, s. 36).*

## Forord

Det å skrive en masteroppgave har vært en meget spennende og lærerik prosess. Gjennom alt fra tunge dager med fullstendig skrivesperre til dager der setningene har formulert seg selv, har oppgaven sakte, men sikkert tatt form, og plutselig sitter jeg her med et ferdig produkt! Det å få muligheten til å virkelig fordype seg i et så interessant fagområde, har vært en givende opplevelse.

Jeg vil først og fremst takke de to foreldrene som stilte opp som informanter i dette prosjektet, takk for et grundig innblikk i de opplevelsene det bringer med seg å ha et barn med høyt læringspotensial.

Takk til min veileder Cecilie Haugen for mange produktive møter og diskusjoner. Hver veiledningstime har vært et sjumilssprang på veien mot ferdigstilt oppgave.

Ellers vil jeg rette en takk til mine medstudenter, familie og venner. Uten deres støtte ville oppgaveprosessen blitt en tung og kjedelig affære.

**Trondheim, Mai 2019.**

**Ingebrigt Håker**

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Elever med høyt læringspotensial i skolen.....</b>	<b>5</b>
2.1 Rett til spesialundervisning .....	5
2.2 Tilpasset opplæring for barn med høyt læringspotensial.....	6
2.2.1 Fremragende læringsmiljø .....	6
2.2.2 Differensiering.....	7
2.2.3 Tiltak utenfor offentlig skole.....	8
2.3 Kunnskapsløftet og fagfornyelsen .....	9
<b>3. Teoretisk forankring.....</b>	<b>10</b>
3.1 Bernsteins kodeteori .....	10
3.1.1 Rekontekstualisering av prinsippet om tilpasset opplæring og skole-hjem samarbeid.....	10
3.1.2. Skole-hjem relasjon gjennom klassifisering og rammesetning .....	11
3.1.3 Synlig eller usynlig pedagogikk? Skolens ideologiske retning .....	13
3.1.4 Bernstein i LK06.....	14
3.2 Skole-hjem samarbeid.....	14
3.2.1 utfordringer i samarbeidet .....	15
3.2.2. Nivå av samarbeid.....	15
3.2.3 Foreldrenes betydning for barnets opplæring i skolen .....	16
<b>4. Metode .....</b>	<b>18</b>
4.1 Forberedelsesfasen .....	18
4.2.1 Forforståelse .....	19
4.2.2 Utvalg og presentasjon av informanter .....	20
4.2.3 Utarbeiding av intervjuguide .....	21
4.3. Gjennomføring .....	22
4.4 Etterarbeid .....	23
4.4.1 Koder, kategorier og analyseprosessen.....	23
4.4.3 Etske refleksjoner.....	24
4.4.4 Reliabilitet, validitet og overførbarhet .....	26
<b>5. Foreldre av barn med høyt læringspotensial, hvordan opplever de samarbeidet om tilpasset opplæring? 27</b>	<b>27</b>
5.1. Skole-hjem samarbeid.....	27
5.1.1 Initiativ .....	27

5.1.2	Opplevelsen av å bli hørt .....	28
5.1.3	Foreldrenes tilnærming til samarbeid .....	30
5.1.4	Relasjoner til skolen .....	32
5.2	<i>Foreldrenes opplevelse av hvordan skolen tilpasser opplæringen</i> .....	34
5.2.1	Samarbeid om tilpasset opplæring .....	34
5.2.2	Mangel på tilpasset opplæring .....	35
5.2.3	Organisatorisk differensiering.....	36
5.2.5	Pedagogisk differensiering .....	37
5.3	<i>Foreldrenes opplevelser av lovverk og tanker om en idealskole.</i> .....	38
5.3.1	Tanker om lovverket og muligheten for spesialskoler.....	39
5.3.2	Idealskolen .....	40
<b>6.</b>	<b>Oppsummering av funn og konklusjon</b> .....	<b>41</b>
6.1	<i>Oppsummering</i> .....	41
6.2	<i>Konklusjon</i> .....	42
6.3	<i>Oppgavens styrker og begrensninger</i> .....	43
<b>7.</b>	<b>Veien videre - Et kritisk blikk på dagens situasjon for barn med høyt læringspotensial, framtidssutsikter, og behovet for videre forskning</b> .....	<b>44</b>
7.2	Videre forskning .....	46
	<b>Kilder:</b> .....	<b>48</b>
	<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv</b> .....	<b>A</b>
	<b>Vedlegg 2: Intervjuguide.</b> .....	<b>D</b>
	<b>Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.</b> .....	<b>F</b>

## 1. Innledning

Høsten 2018 fikk jeg min første lærerjobb. Som ung og fersk lærer ble min første oppgave å lede en liten gruppe elever som ble definert som elever med høyt læringspotensial. På dette tidspunktet var elever med høyt læringspotensial noe jeg knapt hadde hørt snakk om før. Gjennom fire år på lærerskolen hadde ikke en eneste forelesning omhandlet dette temaet, så dette var noe helt nytt for meg. Det tok ikke lang tid før jeg så at det finnes svært lite norsk forskning på dette området. Gjennom samtaler med rektor og et fagteam på den aktuelle skolen lærte jeg mer, og nysgjerrigheten min vokste. Jeg bestemte derfor å vie min masteroppgave til å forske på elever med høyt læringspotensial. Jeg vil i de følgende avsnittene klargjøre begrepet «elever med høyt læringspotensial», presentere tidligere norsk forskning, og problemstillingen jeg har utformet.

Før jeg går videre vil jeg klargjøre hvem barna med høyt læringspotensial er. Det er ikke en elevgruppe det er lett å definere, noe som forklarer hvorfor det i litteraturen finnes over 100 ulike begreper for å beskrive dem (NOU, 2016:14). Disse begrepene er ofte ulike kombinasjoner som inneholder ord som «begavede», «evnerike», «talent» og «intelligens». I Norge ble det i 2015 satt ned et offentlig utvalg, ledet av Jan Sivert Jøsendal, som skulle se på situasjonen til elever som presterer på høyt faglig nivå, elever med spesielle talent og elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene. Dette arbeidet endte i NOUen «Mer å hente» i 2016. Her velger ekspertene å omtale elevgruppen som *elever med høyt læringspotensial*. De velger bevisst bort ord som «begavelser», da de mener dette indikerer at evnene er en medfødt «gave». Dette gjør de da man ikke ser på intelligens som noe medfødt, statisk og uforanderlig, men som noe dynamisk og flytende (NOU, 2016:14). Jeg følger i mitt prosjekt Jøsendalutvalgets eksempel og omtaler konsekvent elevgruppen som elever med høyt læringspotensial.

Ved å omtale fenomenet som barn med høyt læringspotensial legger man opp til det Smedsrud og Skogen (2016) kaller en potensialfokusert definisjon. Det er ikke elevens prestasjoner, men potensial som er i fokus. I tillegg til høy kognitiv funksjon, er det en del kjennetegn som avgjør om man kan si at et barn har høyt læringspotensial. Et overordnet kjennetegn er ekstrem lærelyst og høyt energinivå i tidlig alder (Skogen & Idsøe, 2011, referert i Smedsrud og Skogen, 2016). Et fokus på potensial betyr da at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom skoleprestasjoner og læringspotensial, noe som stemmer med mitt

inntrykk etter å ha sluttført dette prosjektet. Jeg har gjennom arbeidet med denne oppgaven sett at denne elevgruppen kan oppleve utfordringer i skolen, både sosialt og faglig, der kjedsomhet, konflikter, endeløs repetisjon og venting er stikkordene.

Historisk sett har det vært lite fokus på elever med høyt læringspotensial i Norge. Den tidligste norske forskningen jeg har funnet på temaet er Arnold Hofstads bok fra 1970: *Evnerike barn i skolen*, bygd på Hofstads egen doktorgradsavhandling. Her konkluderer han med å si at evnerike barn får et dårligere skoletilbud enn gjennomsnittselevne (Hofset, 1970). Med unntak av noen artikler i diverse tidsskrift har jeg funnet lite forskning i Norge på temaet frem til 2000. Etter årtusenskiftet virker det som om interessen har økt i Norge, men det meste av forskningen ligger fortsatt på mastergradsnivå. Jørgen Smedsrud har skrevet doktorgrad om temaet, og ga i 2012 ut boken *evnerike elever og tilpasset opplæring* sammen med Kjell Skogen. Sistnevnte gjennomførte i 2010 en undersøkelse av evnerike barns skoleopplevelser, en av de undersøkelsene som det ofte blir referert til i Norge. I denne oppgaven er Børtes metarapport fra 2016 og det tidligere nevnte Jøsendalutvalgets offentlige utredning fra 2016 viktige kilder til inspirasjon og kunnskap. All forskning på temaet tyder på at mange barn med høyt læringspotensial ikke får nok ut av den ordinære opplæringen som den er nå.

I den norske skolen er prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole en viktig bærebjelke. Dette prinsippet sier at *alle* elever skal få en undervisning som tar hensyn til individuelle behov. Tilpasset opplæring er virkemiddelet skolen skal bruke for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av opplæringen (Udir, 2017). På tross av dette opplever mange elever med høyt læringspotensial at undervisningen ikke tilpasses dem på en god måte (NOU, 2016:14). Om barn ikke får nok ut av ordinær opplæring, har de rett på spesialundervisning (Opplæringsloven, § 5-1), med mindre de har forutsetninger for å lære raskere eller mer enn gjennomsnittet (kunnskapsdepartementet, 1998). Dette betyr at høyt læringspotensial ikke utløser en rett til spesialundervisning, noe jeg vil ta opp til diskusjon i denne oppgaven. En forklaring på hvorfor det er sånn kan være at holdningen i lang tid har vært at de ressurssterke elevene klarer seg selv, og at inkluderende undervisning er samfunnets ansvar for å ta vare på de «svake». Det å bruke tid og ressurser på elever med høyt læringspotensial har blitt oppfattet som uheldig elitisme og til dels undergraving av likhetsprinsippet. Dette gjelder ikke bare for Norge, men for flere Europeiske land som Østerrike, Danmark, Sveits og Finland (Børte, Lillejord & Johannson, 2016).



Det finnes lite forskning på barn med høyt læringspotensialers familieforhold. Tove Hagenes masteroppgave i sosiologi fra 2009 har foreldrene i fokus, og oppgaven byr på spennende funn. Hagenes (2009) ser i sin masteroppgave tendenser til at foreldrene til barn med høyt læringspotensial blir utsatt for stigmatisering når de fronter barnas behov. De bryter med normforventningene og mistenkes for å pushe barna. Hun oppfatter at foreldrene opplever et stort tabu når det kommer til å snakke om sine barn. Foreldrene blir flinke til å balansere mellom de ofte sprikende interessene av å innfri til ytre normkrav, og sørge for at barna får den opplæringen de trenger (Hagenes, 2009).

Som sagt har den akademiske interessen for barn med høyt læringspotensial økt de siste årene. En grunn til dette kan være norske elevers resultater på internasjonale tester som PISA og TIMSS. Resultatene viser i følge Jøsendalutvalget (2016) en generell nedgang for norske elevers prestasjoner fra 1995 til 2003. Prestasjonene har vært i stadig økning siden, men fortsatt presterer elevene lavere nå enn i 1995 (NOU, 2016:14). Det som er bemerkelsesverdig er at resultatene viser en fremgang blant elevene som skårer på lavt nivå, men ikke en tilsvarende fremgang blant elever på høyt nivå. Norge har generelt få elever som skårer på høyt og avansert nivå i internasjonale studier sammenlignet med for eksempel Finland og Sverige (NOU, 2016:14).

I og med at det eksisterer flere varierende definisjoner, er det også utfordrende å anslå omfanget av elevgruppen. Forskere er derfor forsiktige med å gi et bestemt omfang. Ifølge Jøsendalutvalget (2016) kan elever med høyt læringspotensial utgjøre så mye som 10-15% av elevpopulasjonen (NOU 2016:14). Dette anslaget støtter seg blant annet på en Kanadisk utviklingsteori for talenter utviklet av Gagne (2004), som er utelukkende basert på IQ. Børte mfl (2016) skriver at barn som har over 130 IQ kan utgjøre 2-5% av elevpopulasjonen (Børte mfl, 2016), Jøsendalutvalget (2016) beskriver denne elevgruppen som elever med *ekstraordinært* læringspotensial (NOU 2016:14). Ut ifra dette anslaget er det mange elever i norsk skole, høyst sannsynlig noen i hver klasse, med høyt læringspotensial. Dette setter krav til norske lærere om å tilpasse undervisningen til denne elevgruppen, noe forskning viser sjeldent skjer. Ifølge Smedsrud og Skogen (2016) handler det ikke om manglende vilje fra lærerne, men manglende kompetanse, noe som ikke er så rart i og med at det ikke er noe fokus på barn med høyt læringspotensial i hverken lærerutdanning eller spesialpedagogisk utdanning. De fleste i denne elevgruppen greier seg nok bra på skolen, men noen av disse barna kan stå i fare for å utvikle skolevegring, emosjonelle vansker og å ikke fullføre

videregående skole. Det er disse som er fokus i denne oppgaven. Denne elevgruppa har ikke rett til spesialundervisning, selv om forskning antyder at de ikke får nok ut av ordinær opplæring. Jeg spør meg i denne oppgaven om dette burde vært en del av spesialpedagogikken da disse elevene har behov utenfor rammene av ordinær undervisning.

Det at denne elevgruppen ikke får nok ut av ordinær undervisning kan ha mange grunner. Jeg antar at læreplanen skolen jobber ut ifra har stor påvirkningskraft på den pedagogiske situasjonen i skolen. Grunnen til at jeg tar opp dette er at samtidig som jeg jobber med denne oppgaven raser debatten rundt fagfornyelsen. Ett spørsmål jeg derfor har med meg inn i arbeidet med oppgaven er hvordan læreplanene påvirker skolehverdagen til barn med høyt læringspotensial.

Ut ifra det jeg har lest i tidligere forskning, spesielt i Hagenes (2009) masteroppgave, har jeg fått et inntrykk av at foreldre til barn med høyt læringspotensial ofte opplever utfordringer i møtet med skolen, både når det kommer til samarbeid og ivaretagelse av barnas behov. Det kan virke som at det i skolen, og samfunnet forøvrig, hersker en slags uvilje mot hele fenomenet. Jeg er derfor nysgjerrig på hvordan foreldrene opplever møtet med skolen, hvordan samarbeidet fungerer og hvordan skolen tilpasser undervisningen til barn med høyt læringspotensial. Denne nysgjerrigheten førte til at jeg landet på følgende problemstilling: *Hvordan opplever foreldre av barn med høyt læringspotensial møtet med skolen, med hensyn til samarbeid om tilpassa opplæring?*

For å finne svar på denne problemstillingen har jeg brukt Basil Bernsteins kodeteori for å se på foreldrenes opplevelse av samarbeid om tilpasset opplæring, i lys av skolens pedagogiske praksis. Her er maktstrukturer i kommunikasjon mellom skole og hjem, samt skolens ideologi, i lys av læreplaner og pedagogikk, sentralt. Bernsteins kodeteori har vært til stor hjelp for å analysere datamaterialet og forklare hvilke underliggende prosesser som påvirker foreldrenes opplevelser, men den sier ingenting om hva som faktisk bidrar til et godt skole-hjem samarbeid og god tilpasning av undervisning for barn med høyt læringspotensial. For å supplere har jeg derfor benyttet meg av mer normativ teori på disse områdene.

Jøsendalutvalget (2016), Smedsrud og Skogen (2012), og Idsøe (2014) danner teorigrunnet for tilpasset opplæring for barn med høyt læringspotensial, mens Nordahl (2007) og Overland (2007) danner grunnlaget for skole-hjem samarbeid.

## 2. Elever med høyt læringspotensial i skolen

I det følgende kapittel redegjør jeg for noen faktorer som påvirker barn med høyt læringspotensial i skolen. Jeg skal se på hva lovverket rundt spesialundervisning og tilpasset opplæring sier om hvordan skolen skal ivareta barn med høyt læringspotensial. Jeg skal så se på anbefalinger angående hvordan man kan legge til rette undervisningen for barn med høyt læringspotensial, før jeg kort redegjør for noen trekk ved gjeldende læreplan, samt fagfornyelsen, som er relevant for denne oppgaven.

### 2.1 Rett til spesialundervisning

*«Opplæringslovens § 5-1: «elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning. I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slik innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven» (Opplæringsloven, § 5-1, 1998).*

Denne lovteksten viser til at elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen har rett på spesialundervisning. I utgangspunktet åpner dette for at elever i begge ender av prestasjonsskalaen skal kunne få spesialundervisning, så lenge de ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær opplæring, men i forarbeidene til opplæringslovens § 5-1 er det i en odelstingsproposisjon helt eksplisitt uttalt at elever som har forutsetninger til å lære raskere eller mer enn gjennomsnittet ikke har rett til spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 1998). Denne elevgruppen går under prinsippet om tilpasset opplæring, jf. opplæringslovens § 1-3 første ledd: *«Opplæringa skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten» (Opplæringsloven, § 1-3, 1998).*

På tross av dette sier Smedsrud og Skogen (2012) at loven ikke setter noen begrensninger for opplæringen av barn med høyt læringspotensial, men at skolene bør ha egne handlingsplaner og tiltak for tilrettelegging av undervisningen for denne elevgruppen. De argumenterer videre for at vi i Norge ikke har tradisjon for å legge til rette for denne elevgruppen dels på grunn av frykt for uheldig elitisme, dels på grunn av den vestlige egalitære skolemodellen som skal ivareta alle barn. Skandinaviske land har lov hjemmel til å ivareta denne elevgruppen, men det gjøres ikke i praksis (Smedsrud og Skogen, 2012). I Norge er det et dominerende syn at

skolen skal være en arena for å utjevne sosiale forskjeller og ulikheter, noe som brukes som et argument for å ikke prioritere barn med høyt læringspotensial (Smedsrud og Skogen, 2012).

## 2.2 Tilpasset opplæring for barn med høyt læringspotensial

### 2.2.1 Fremragende læringsmiljø

Jøsendalutvalget (2016) beskriver det de kaller et fremragende læringsmiljø som skal sørge for god læring til alle elever, spesielt elevene med høyt læringspotensial. I begrepet læringsmiljø ligger de miljømessige faktorer som har innvirkning på barnas sosiale og faglige læring, samt barnas generelle situasjon i skolehverdagen. Med et fremragende læringsmiljø legger Jøsendalutvalget (2016) til enkelte prinsipper de mener er spesielt viktige for barn med høyt læringspotensial, nemlig et elevsentrert læringsmiljø med vekt på individuelle forskjeller. I et fremragende læringsmiljø er det ifølge Jøsendalutvalget (2016) syv læringsprinsipper som er spesielt viktige for å gi barn med høyt læringspotensial tilpasset opplæring. Jeg vil nå gjengi de prinsippene jeg mener er mest relevante for min oppgave.

Prinsippet *elevmedvirkning og selvregulert læring* handler om å lære elevene studieteknikker og læringsstrategier. Elevmedvirkning handler om hvor mye elevene kan påvirke egen læringsituasjon. Elevene har behov for å vite hvordan de lærer best for å få utnyttet sitt potensiale (NOU, 2016:14).

Prinsippet *relasjoner, kommunikasjon og samarbeid* handler om relasjonene i elevenes omgivelser. Relasjonen mellom lærer og elev blir ofte trukket frem som den enkeltfaktoren som har mest å si for barnas læring, og for barn med utfordringer er denne relasjonen ekstra viktig (NOU, 2016:14). Relasjonen mellom skole og hjem er også viktig for læringen, noe jeg kommer tilbake til i kapittelet om skole-hjem samarbeid.

Prinsippet *utfordringer å strekke seg etter*, handler i bunn og grunn om Vygotskys proksimale utviklingssone, altså at barnet lærer best når det utfordres på ting rett utenfor sin kompetanse (Vygotsky, 1993: referert i NOU, 2016:14). I arbeid med oppgaver i utviklingssonen vil elevene, med lærer som veileder, kunne utvide sin kompetanse.

Hvis barn med høyt læringspotensial ikke opplever undervisningen som utfordrende, kan de melde seg helt av undervisningen (NOU, 2016:14).

Prinsippet *dybdelæring* handler om å utvide lærestoffet slik at elevene kan gå både mer i dybden og i bredden av de temaene det undervises i. Dybdelæring kjennetegnes her ved at elevene kan jobbe med et tema over tid, mens de får tilbakemeldinger og veiledning underveis (NOU, 2016:14).

### 2.2.2 Differensiering

Ifølge Børte (2016) er differensiering trolig den beste undervisningsstrategien for elever med høyt læringspotensial, men lærernes differensieringspraksis er ikke god nok. Vi kan skille mellom pedagogisk og organisatorisk differensiering.

Pedagogisk differensiering handler om å tilrettelegge opplæringen til hver enkelt elevs forutsetninger, potensial og læringsbehov, gjennom innhold og metoder (NOU, 2016:14). De pedagogiske differensieringsstrategiene det er forsket mest på for denne elevgruppen er akselerering og berikelse (Idsøe, 2014). Dette er også de strategiene som har vist seg å fungere best (Smedsrud og Skogen, 2016). Beriking handler om å utdype temaet det jobbes med i klasserommet med blant annet å utvide oppgavene og lærestoffet (Idsøe, 2014). Smedsrud og Skogen (2016) påpeker at berikelse i bunn og grunn handler om et annet syn på læreplaner og at det er en metodologisk tilnærming til undervisningspraksis som kan stimulere læreprosessen til hele den komplekse elevgruppen (Smedsrud og Skogen, 2016). Akselerasjon handler om å sette opp tempoet i opplæringen, enten ved at elevene har raskere progresjon i opplæringen, eller ved å forsere trinn i enkeltfag (Idsøe, 2014). Idsøe (2014) skriver videre at akselerering er det tiltaket med best forskningsmessig støtte for å bedre opplæringen til barn med høyt læringspotensial.

Organisatorisk differensiering handler, i likhet med pedagogisk differensiering, om å tilrettelegge opplæringen for å treffe hver enkelt elev. Dette gjøres ved å organisere skoledagen annerledes gjennom blant annet grupper og fordeling av lærerressurser (NOU, 2016:14). Fleksibilitet i organiseringen, blant annet gjennom fleksible grupper bygd på interesser eller faglige nivå, og mulighet til å variere mellom ulike gruppesammensetninger har vist seg som et godt tiltak (NOU, 2016:14; Idsøe, 2014; Skogen og Smedsrud, 2012). Eksempler på fleksibel organisering er fremskutt skolestart, forsering av klassetrinn, og omdisponering og forsering i enkeltfag.

Opplæringslovens §2-1. 3. ledd om fremskutt skolestart sier at elevene kan begynne på skolen så sant de fyller 5. år før 1. april, hvis det ligger en sakkyndig vurdering til grunn (Opplæringsloven, 1998, §2-1). Dette betyr at man i praksis kan begynne på skolen som 4. åring, i spesielle tilfeller. Når det kommer til å hoppe over klassetrinn sier opplæringslovens §2-1, 4. ledd at elever kan få fritak fra opplæringsplikt dersom det ligger en sakkyndig vurdering til grunn (Opplæringsloven, 1998, §2-1). Dette betyr at elever kan få tilbud om å hoppe over klassetrinn. Børte (2016) skriver at skoleledere er delte i synet på fremskutt skolestart og å hoppe over trinn, da enkelte mener det kan få negative konsekvenser for barnas sosiale utvikling, men flere elever som har hoppet over trinn har lykkes faglig og er fornøyd med det valget (Børte, 2016). Jøsendalutvalget (2016:14) konkluderer med at forskningen ikke er tilstrekkelig nok angående fremskutt skolestart til å trekke entydige konklusjoner, mens Børte (2016) skriver at det ikke finnes dekning for å si at det får negative sosiale eller emosjonelle konsekvenser.

Forsering av enkeltfag går ut på å følge læreplanen i et fag ett eller flere trinn over elevens trinn. Forskriften til opplæringsloven §1-15 sier at elever på ungdomstrinn kan få tilbud om fag fra vgs (Opplæringsloven, 1998, §1-15). Elever på barnetrinn nevnes ikke i lovteksten om forsering, men ifølge opplæringslovens §2-1, 4. ledd, som nevnt over, kan elevene fritas opplæringsplikten, noe som åpner for faglig forsering (NOU 2016:14).

Omdisponering av inntil 25% av timene i et fag er ingen lovfestet rettighet, men forutsetter en administrativ beslutning, ikke et enkeltvedtak. Målet er at eleven skal få bedre måloppnåelse i et fag (Udir, 2018). Denne ordningen kan benyttes både av elever med høye og lave prestasjoner. Utdfordringen med å benytte seg av omdisponeringen er at det hersker tvil om lovverket blant skoleledere, og skoleeiere oppgir til Jøsendalutvalget (2016) at dette er lite brukt (NOU 2016:14).

For å kunne differensiere og iverksette tiltak som fungerer påpeker Idsøe (2014) at det kreves lærere som har kunnskap om denne elevgruppa.

### 2.2.3 Tiltak utenfor offentlig skole

I Norge finnes ingen privatskoler tilrettelagt for elever med høyt læringspotensial. Enkelte land har flere privatskoler for denne elevgruppen, blant annet Danmark. Det finnes eksempler på familier som ser seg nødt til å flytte ut av landet, for eksempel til Danmark, for å gi barna

tilgang på tilrettelagt undervisning (Bordvik, 2013). Studier på spesialskoler for elever med høyt læringspotensial er i følge Børte (2016) ikke tilstrekkelig til å konkludere for eller imot, men Jøsendalutvalget (2016) anbefaler ikke segregerte klasser eller skoler for denne elevgruppen (NOU 2016:14).

### 2.3 Kunnskapsløftet og fagfornyelsen

Etter at det viste seg at norske elever skåret dårligere enn forventet på flere internasjonale undersøkelser, var det bred politisk enighet om å lage en læreplan med krav om høyere faglige nivå med fokus på høyere prestasjoner og innsats. Dette resulterte med læreplanen Kunnskapsløftet i 2006 (Thuen, 2017). Gjennom kunnskapsløftet skulle det bli styrket individuell tilpasning, prestasjonskrav og konkurranse mellom elevene, noe som nedtonet felleskapshensynet og enhetsideologien (Thuen, 2017). Med kunnskapsløftet kom det kompetansemål som skulle nås i 1-3års bolker fra nasjonalt hold. Det ble opp til skolene selv å vurdere hvordan de best kunne nå disse målene (Thuen, 2017). Kunnskapsløftet er den læreplanen som er aktiv i skrivende stund.

Fra 2020 skal det trinnvis iverksettes nye læreplaner i den norske skolen. Fagene i grunnskolen skal forbli de samme, men innholdet i fagene skal fornyes (regjeringen, 2018). Fagfornyelsen blir begrunnet med at det er behov for å lære opp elevene til kritisk tenkning og refleksjon, at faginnholdet har vært for omfattende, og at det trengs en tydeligere tverrfaglig sammenheng (regjeringen, 2018). Et begrep som blir fremhevet i fagfornyelsen er dybdelæring. Dette kommer som en reaksjon på at tidligere læreplaner har vært for omfattende når det kommer til innhold i fagene. Dybdelæring defineres her som å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder (regjeringen, 2019).

### 3. Teoretisk forankring

Som sagt er det Basil Bernsteins kodeteori som utgjør det teoretiske fundamentet i oppgaven. Jeg benytter begreper fra denne teorien for å analysere data jeg har samlet inn. Dette er begreper som gjør det mulig analysere hvordan maktstrukturene i skoleinstitusjonen påvirker foreldrenes opplevelser i samarbeidsprosessene. Ved hjelp av begreper fra kodeteorien kan jeg også antyde en ideologisk retning bak skolens pedagogikk, blant annet gjennom å se foreldrenes opplevelser opp mot læreplanen. For å kunne drøfte funnene fra analysen har jeg i dette kapitlet også med Nordahls (2007) og Overlands (2007) teori på skole-hjem samarbeid. Disse teoriene dreier seg om nivå av samarbeid, og gir et bilde av hva som kjennetegner et godt og fruktbart samarbeid.

#### 3.1 Bernsteins kodeteori

Basil Bernstein var lærer på Londons østkant på 50-tallet. Her observerte han forskjellen i skoleprestasjoner mellom middelklassebarn og arbeiderklassebarn, denne forskjellen ble utgangspunktet for hans arbeid. Han mente at bakgrunnen for dette var kommunikasjonspraksisen i familiene, at middelklassefamilienes kommunikasjonspraksiser lå nærmere skolens kommunikasjonspraksis. Bernstein fant bestemte prinsipper for å tolke betydningsinnhold i kommunikasjonsituasjoner, disse prinsippene kalte han «koder». Kodene påvirker vår virkelighetsoppfatning, vår oppførsel og vår uttrykksmåte. Dersom man tolker skolens kode, vil man ha et bedre utgangspunkt for gode skoleprestasjoner (Riksaasen & Vigeland, 1994).

Jeg vil i det følgende gjennomgå Bernsteins teori og se på noen begreper jeg mener vil bli gode analyseverktøy i denne oppgaven. Jeg skal redegjøre for begrepene, og sette dem inn i oppgavens kontekst. Jeg starter med begrepet *rekontekstualisering*, og bruker så dette begrepet for å operasjonalisere prinsippet om tilpasset opplæring. Så tar jeg for meg begrepene *framing* og *classification*, og ser på disse i lys av skole-hjem samarbeid, før jeg ser på hvordan denne teorien henger sammen med skoleideologien i Norge gjennom begrepene *synlig* og *usynlig* pedagogikk.

##### 3.1.1 Rekontekstualisering av prinsippet om tilpasset opplæring og skole-hjem samarbeid

Prinsippet om tilpasset opplæring, jf. opplæringslovens § 1-3 første ledd: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten*»



(*Opplæringsloven, § 1-3, 1998*). Dette er nedfelt i opplæringsloven og gjelder for alle norske skoler. Utfordringen er at det ikke ligger noe praktiske føringer for hvordan dette prinsippet skal gjennomføres. På Udir.no sine sider står det at «*tilpasset opplæring er de tiltakene skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen*» (Udir, 2018). Videre står det at tiltakene kan være knyttet til organisering, metoder, læringsmiljø og oppfølging av lokalt arbeid med læreplaner og vurdering (Udir, 2018). Hvordan tilpasset opplæring utspiller seg i klasserommene vil med andre ord være svært forskjellig fra skole til skole, og klasse til klasse.

Det samme gjelder til en viss grad for hvordan samarbeidet mellom skole og hjem skal foregå. I forskriften til opplæringsloven §20-1 står det: «*skolen skal sørge for samarbeid med heimen(..)*» (forskrift til opplæringslova, 2010, §20-1). Det kommer igjen ved flere punkter i opplæringsloven (§1-1, §13-13d) at det skal foregå samarbeid mellom skole og hjem. Utenom fastlagte møter som foreldremøter og utviklingssamtaler, og enkelte punkter om informasjon mellom skole og hjem, er det også her få retningslinjer om hvordan dette samarbeidet skal foregå.

For å kunne bruke disse prinsippene i skolen, må de *rekontekstualiseres*. Rekontekstualisering er ifølge Bernstein (1990, referert i Chouliaraki, 2001) å «flytte» en pedagogisk diskurs, i dette tilfelle prinsippene om tilpasset opplæring og skole-hjem samarbeid, fra kilden, over til praksis. I denne prosessen abstraheres diskursene fra sitt grunnlag og relokaliseres i det Bernstein omtaler som «imaginære» praksiser. Diskursene blir dermed et utspring av en lokal pedagogisk praksis istedenfor de opprinnelige betingelser (Chouliaraki, 2001). De nevnte prinsippene er vedtatt og bestemt i lovverket. Når det så beveger seg ut i skolene kommer det inn i *rekontekstualiseringsfeltet* hvor det er rom for tolkning, og her kan ulike ideologier settes i spill (Chouliaraki, 2001). De «imaginære» praksiser vil da bli de faktiske tiltakene den enkelte skole/lærer mener er tilpasset opplæring.

### 3.1.2. Skole-hjem relasjon gjennom klassifisering og rammesetning

Bernstein snakker om pedagogisk praksis, men begrenser det ikke bare til skolen. Han har en vid definisjon der også familien har innflytelse på den pedagogiske situasjonen i skolen. Den pedagogiske kommunikasjonen baserer seg på ulik styrke innen det Bernstein kaller «klassifikasjon» og «rammer» (Riksaasen & Vigeland, 1994). Jeg vil nå gjøre rede for disse

begrepene, og se på hvordan styrken i begrepene henger sammen med relasjonen mellom skole og hjem.

Klassifisering referer til relasjoner mellom ulike kategorier og relateres til makt. Kategoriene kan være lærere, elever, fag, læreplan og foreldre (Riksaasen & Vigeland, 1994). Et eksempel på kategorier som blir sentrale i denne oppgaven er skole, hjem, ulike fag og klassetrinn. Maktrelasjoner skaper og legitimerer grenser mellom kategoriene, og vil alltid influere på forholdet kategoriene imellom. Ved sterk klassifisering er det et tydelig skille mellom kategoriene, man kan da beskrive dem som *isolerte* kategorier. Isolasjonen tjener det formålet at den skaper identitet og spesialisert diskurs innad i kategorien og at grensene reproduseres. Det er maktrelasjonene som opprettholder isolasjon (Rowman & Littlefield, 2000). En kan tenke seg en skole der lærere blir ansett som eksperter og foreldre ikke vil blande seg inn i det pedagogiske. Man kan da si at *isolasjonen* mellom gruppene er sterk, de har en tydelig identitet og kan ikke erstatte hverandre. Et annet poeng med klassifisering er at den er tydelig i hvordan skolene og læreplanene er bygd opp. Ved sterk klassifisering er mulighetene for å påvirke læringssituasjonen små for de ulike kategoriene, systemet er da bygd opp i en kolleksjonskode (Riksaasen & Vigeland, 1994).

Ved svak klassifisering er ikke gruppene lenger like isolerte, og det er et mer utydelig skille mellom kategoriene (Riksaasen & Vigeland, 1994). Et eksempel kan her være en skole som jobber mye tverrfaglig, med prosjekt som inneholder flere fag. Selv om fagene i utgangspunktet er i ulike kategorier kan de i et slikt tverrfaglig prosjekt erstatte hverandre uten store konsekvenser, da skillet ikke er stort. Et annet eksempel er kompetansemålene i LK06. Disse er bygd opp i 2 og 3-årsbolker, noe som er en svakere klassifisering av klassetrinn enn det var i for eksempel L97 (Andreassen, 2016). Svak klassifisering kan resultere i åpne strukturer der elever, lærere og foreldre kan påvirke hva som skal læres og hvordan, dette kaller Bernstein en integrasjonskode (Rowman & Littlefield, 2000).

Der klassifisering relateres til makt, relateres rammesetning til kontroll. Det dreier seg om kontroll over kommunikasjonen i pedagogiske møter, *hvem* kontroller *hva*. Rammesetning viser seg gjennom kontrollen som utøves i utvalget av hva som skal kommuniseres, i hvilken rekkefølge og tempo det skal formidles, hvilke kriterier som skal ligge til grunn, og på hvilket sosialt grunnlag (Rowman & Littlefield, 2000).

Kontroll utspiller seg gjennom kommunikasjonsprinsipper som er styrt av sterke eller svake rammer. Ved overføring av kunnskap har man en «transmitter», formidler, og en «acquirer», mottaker. Ved sterke rammer er kommunikasjonen tydelig kontrollert fra formidlers side, og mottaker har lite å si for hvordan kunnskapen skal overføres. Innhold, rekkefølge og tempo er bestemt av formidler (Rowman & Littlefield, 2000). Kunnskapsmålene i læreplanen er et resultat av sterke rammer fra nasjonale myndigheters side (Andreassen, 2016).

Ved svake rammer er situasjonen mer likestilt. Mottaker kan komme med krav og forslag, og har mye å si for hvordan kunnskap skal overføres (Riksaasen & Vigeland, 1994). Det er viktig å merke seg at rammesetningen kan variere mellom de forskjellige elementene i kommunikasjonen. Det kan for eksempel være sterke rammer for innhold og rekkefølge, mens det er svake rammer for tempo (Rowman & Littlefield, 2000). Selv om det i kunnskapsløftet er sterke rammer for innhold i opplæringen gjennom kompetansemålene, er det i utgangspunktet svake rammer for hvordan opplæringen skal foregå, altså hvilke metoder som skal benyttes (Andreassen, 2016).

### 3.1.3 Synlig eller usynlig pedagogikk? Skolens ideologiske retning

Jeg har nå sett på tilpasset opplæring, klassifisering og rammer. Jeg skal videre se på hvordan disse begrepene og skolens ideologiske retning henger sammen gjennom begrepene *synlig* og *usynlig* pedagogikk. Klassifisering og rammesetning kan som sagt være sterk eller svak. Når de skifter verdi fra sterk til svak, eller omvendt, skjer det en endring i pedagogiske praksiser, syn på elever og lærere, og syn på kunnskap og læring (Chouliaraki, 2001).

Synlig pedagogikk er preget av sterk klassifisering og sterke rammer, og med det kommer eksplisitte regler for pedagogisk oppførsel og evaluering. Fokuset er på at undervisning er overføring av kunnskap fra lærer til elev, og evalueringen er å se prestasjonsforskjeller i hvor godt elevene har lært lærerens leksjon (Chouliaraki, 2001). I en skole med synlig pedagogikk er det spesifikk kunnskap som skal overføres, på en bestemt måte og med en bestemt evalueringsform. Rekkefølge, tempo og tidsbruk er lite fleksibelt (Chouliaraki, 2001). Kunnskapssynet i en synlig pedagogisk praksis er styrt av en *kolleksjonskode*, der kunnskap typisk er reproduksjon av innhold (Chouliaraki, 2001).

Usynlig pedagogikk er preget av at kontroll og maktrelasjoner er eksplisitte for formidleren, men implisitt for mottakeren. Reglene for oppførsel og evaluering er mangfoldige, og

mottakeren har ikke tilgang til disse. Fokuset ligger på læringsprosessen. Man skal differensiere ut fra mottakernes unike måter å lære på og for å utvikle kompetanse individuelt (Chouliaraki, 2001). I en usynlig pedagogisk praksis er kunnskapssynet styrt av en *integrasjonskode*, der prinsipper og prosesser er viktigere enn fakta, man skal lære å lære (Chouliaraki, 2001).

Sentralt i den norske skolepolitiske ideologien er ideen om en enhetsskole. Denne ideologiske retningen skal sikre lik mulighet til utdanning for alle som vokser opp i Norge. Dette betyr at alle barn, uavhengig av forutsetninger, skal gjennom det samme skoleløpet (Bjørnsrud, 1999). Hvorvidt enhetsskolen er preget av synlig eller usynlig pedagogikk viser seg gjennom lovverket, retningslinjer og læreplanene for skolen.

#### 3.1.4 Bernstein i LK06

En utdanningsinstitusjon realiserer kunnskap gjennom tre systemer: læreplanen som definerer hva som er valid kunnskap, pedagogikken som definerer hva som er valid overføring av kunnskap og evaluering som definerer hva som er valid realisering av kunnskap (Riksaasen & Vigeland, 1994). Enhetsskolen bygges ut fra en nasjonal læreplan, som blir en felles referanseramme for alle de norske skolene (Bjørnsrud, 1999). Den gjeldende referanserammen i dag er LK06, som er preget av både usynlig og synlig pedagogikk i ulik grad. Andreassen (2016) ser i sin doktorgradsavhandling blant annet på hvordan Bernsteins kodeteori kommer frem i LK06 gjennom maktforhold og kontroll i kompetansemålene. Nasjonale myndigheter utøver sterk kontroll i innrammingen av hva som skal læres gjennom kompetansemålene. Skolene står så ganske fritt til å bestemme hvordan opplæringen skal foregå gjennom å utforme lokale læreplaner, så når det kommer til metodefrihet er innrammingen fra nasjonale myndigheter svak. De lokale læreplanene kan være preget av en integrasjonskode eller en kolleksjonskode, noe som vil variere fra skole til skole. Noen skoler utøver relativt sterk kontroll over lærernes metodefrihet, mens det på andre skoler er åpent for at lærerne bruker de metode de synes er best (Andreassen, 2016).

#### 3.2 Skole-hjem samarbeid

Med unntak av Hagenes (2009) masteroppgave om temaet, finnes det som sagt svært lite forskning på familieforholdene rundt barn med høyt læringspotensial. Sentralt i min

problemstilling er samarbeid, jeg vil derfor i det følgende presentere litt mer generell forskning på skole-hjem samarbeid som er relevant for min problemstilling.

### 3.2.1 utfordringer i samarbeidet

Den viktigste faktoren for samarbeid mellom skole og hjem foregår i det direkte møtet mellom lærere og foreldre skriver Thomas Nordahl (2007). Det er i dette møtet man har mulighet til å diskutere det enkelte barn, og erfaringene til de voksne rundt barnet. Samarbeid i disse møtene kan ha reel betydning for barnets utvikling og læring (Nordahl, 2007). Som nevnt tidligere står det ved flere punkter i opplæringsloven (§1-1, §13-13d) at det skal foregå samarbeid mellom skole og hjem. Utenom fastlagte møter som foreldremøter og utviklingssamtaler, og enkelte punkter om informasjon mellom skole og hjem, er det også her få retningslinjer om hvordan dette samarbeidet skal foregå.

Jøsendalutvalget (2016) trekker frem skole-hjem samarbeid som svært viktig i arbeidet med barn med høyt læringspotensial. Skoler som har et godt samarbeid med foreldre har bedre mulighet til å forstå hvilke behov elevene har i skolen (NOU, 14:2016). For lærere som skal møte foreldre er det viktig å huske at man skal diskutere det viktigste i foreldrenes liv, og at foreldrene er svært sårbare. Det er stort sett foreldrene som kjenner barna best, og informasjon fra foreldre om barnet er essensielt for å kunne drive god tilpasset undervisning (Nordahl, 2007). Enhver kritikk av barnet kan oppfattes som en direkte kritikk av dem som foreldre. Foreldre har i denne sårbare stillingen behov for anerkjennelse, bekreftelse og oppmuntring (Nordahl, 2007). Det å kun kontakte foreldre for å informere om negative hendelser på skolen er ifølge Nordahl (2007) det motsatte av å vise anerkjennelse, og er dermed skadelig for samarbeidet.

### 3.2.2. Nivå av samarbeid

Nordahl (2007) presenterer tre ulike nivå av samarbeid mellom skole og hjem basert på nasjonale føringer. Det nederste nivået handler om informasjon. Ved at det foregår en informasjonsutveksling mellom der skolen informerer om skolesituasjonen og foreldrene om hjemmesituasjonen oppfylles det laveste nivået i samarbeidet. Hvis man hever samarbeidet et hakk vil det være klima som gir gode muligheter for å fremme ulike synspunkter, og det foregår en reel dialog med muligheter for drøftinger. På dette nivået er det viktig at foreldrene har en opplevelse av å bli tatt på alvor. Det øverste nivået gir muligheter for medvirkning og

medbestemmelse. Her skal både skole og hjem ha innflytelse på den pedagogiske praksis som berører elevene. Foreldrene skal oppleve at deres syn og meninger blir tatt hensyn til, og beslutninger angående barnet skal bli tatt sammen (Nordahl, 2007).

Overland (2007) presenterer en modell som viser forholdet i makt og kontroll mellom bruker (foreldre) og profesjonell (skolen). Når samarbeidet kun handler om informasjonsutveksling, sitter skolen på all makt og kontroll. Når foreldrene påvirker alt som skjer, kalles det brukerstyring, og foreldrene besitter all makt og kontroll. Den gylne middelvei er her *partnerskap* der skolen fortsatt besitter sin institusjonelle makt, men anser foreldrene som likeverdige partnere i samarbeidet (Overland, 2007).



Figur 1. Samarbeid og makt (Overland, 2007).

I enkelte tilfeller hender det at barnets situasjon på skolen fører til at det er behov for tettere samarbeid mellom skolen og foreldrene, da ofte med støtte fra PPT eller lignende. Slike situasjoner, der enten lærere eller foreldre, eller begge to, føler behov for hjelp fra fagpersoner utenfra, kalles forsterket foreldresamarbeid (Ask & Gorseth, 2004). Målet med et forsterket foreldresamarbeid er at foreldre og lærer, ved hjelp av en tredjepart, skal kunne forbedre situasjonen til barnet (Ask & Gorseth, 2004).

### 3.2.3 Foreldrenes betydning for barnets opplæring i skolen

Nordahl (2007) beskriver tre hovedforhold ved foreldrene knyttet til barnets læringsutbytte i skolen; foreldrestøtte i hjemmet, foreldrenes utdanning, og samarbeidet mellom hjem og skole. Nå har jeg allerede tatt opp betydning av samarbeidet, derfor vil jeg her ta opp betydningen av utdanning og foreldrestøtte i hjemmet.

Barn av foreldre med høyt utdanningsnivå har større sannsynlighet for å gjøre det bra på skolen (Nordahl, 2007). Dette kan komme av at skolen og foreldre med høy utdanning deler mange verdier og normer i oppdragelsen (Nordahl, 2007). Foreldrestøtte i hjemmet handler i

bunn og grunn om foreldrenes engasjement for skolen. Gjennom å snakke positivt om skolen, spørre om barnas opplevelser i skolehverdagen og hjelpe barna med skolearbeid, vil elevenes opplevelse av sin skolesituasjon bli bedre i form av gode relasjoner til medelever og lærere, og ikke minst i forhold til trivsel (Nordahl, 2007).

## 4. Metode

I det følgende kapittelet skal jeg gjøre rede for, og reflektere rundt, de valgene jeg har gjort i underveis i prosessen. Dette kapittelet er delt i tre deler; *forberedelsesfasen* som inneholder utformingen av prosjektet, *gjennomføringsfasen* som inneholder selve gjennomføringen av datainnsamlingen, og *etterarbeidet* som tar for seg valgene jeg har gjort i prosessen fra datainnsamling til ferdig oppgave.

### 4.1 Forberedelsesfasen

Som nevnt tidligere var aldri valg av tematikk en utfordring for meg. Jeg fikk gjennom lærerjobben «kastet» et svært spennende og interessant tema rett i fanget, så jeg har ikke vært i tvil om hva min masteroppgave skulle handle om. Selv om det var lett å velge tema, var det ikke like lett å formulere en god problemstilling. Jeg kjenner meg igjen i det Tove Thagaard (2013) sier om at utfordringen med å utforme en god problemstilling er at den må være avgrenset nok til å være gjennomførbar og gi retning til det videre arbeidet, men samtidig være åpen nok til å kunne inkludere temaer som viser seg interessante underveis.

Problemstillingen kan derfor være under utvikling gjennom hele forskningsarbeidet, og trenger ikke nødvendigvis å ferdigstilles før resultatene av prosjektet skal presenteres (Thagaard, 2013). Også Gudmundsdottir (2011) skriver at en problemstilling blir klarere underveis. At den gjennom formuleringen forbereder forskeren på forskningsområdet før den avgrenses av prosessen, og utvikler seg til en brukbar problemstilling underveis (Gudmundsdottir, 2011). Problemstillingen min har blitt begrenset og spisset underveis i prosessen. Etter datainnsamlingen var gjennomført valgte å legge til begrepene *skole-hjem samarbeid* og *tilpasset opplæring*, da disse ble svært sentrale i datamaterialet.

Problemstillingen min inneholder det avgjørende verbet *å oppleve*. Dette verbet har lagt sterke føringer for min oppgave. Ifølge Moen og Karlsdottir (2011) er målet i kvalitativ forskning å gi fyldige beskrivelser av kontekster, aktiviteter, og deltakerens oppfatninger. Jeg har vært ute etter å gi fyldige beskrivelser av mine deltakeres oppfatning av verden, derfor valgte jeg en kvalitativ tilnærming til undersøkelsen.

I forkant av datainnsamlingen var jeg vært nødt til å vurdere mitt syn på kunnskap og sannhet. Det at jeg har vært ute etter den subjektive opplevelsen til mine informanter, og at jeg ønsker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i deres erfaringer, gjør at jeg har basert meg på



et fenomenologisk vitenskapssyn (Thagaard, 2013). Fenomenet jeg har forsket på er skolen og foreldrenes samarbeid om tilpasset opplæring for barn med høyt læringspotensial. Jeg ønsker å få en forståelse av foreldrenes perspektiv, erfaringer og opplevelser, og beskrive omverdenen slik de oppfatter den. Dette vitenskapssynet baserer seg på antakelsen om at realiteten, den virkelige virkeligheten, er den mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2017).

Problemstillingen legger føringer for datainnsamlingen. For å få et godt innblikk i informantenes livssituasjon og opplevelser ble det naturlig for meg å oppsøke dem personlig for å snakke med dem. Jeg opprettet derfor intervjusituasjon. Problemstillingen gir tydelige føringer for hva intervjuet skal handle om. For å sikre at intervjuet holdt seg på riktig spor utviklet jeg en intervjuguide, noe jeg vil gå nærmere inn på senere. Målet mitt var som sagt at informantene skulle dele sine opplevelser, derfor har jeg valgt en intervjuform som gir dem mulighet til å snakke fritt rundt spørsmålene jeg stiller, nemlig et semistrukturert livsverdenintervju. Et semistrukturert livsverdenintervju søker beskrivelser fra informantens livsverden og fortolkninger av meningen av det som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette henger sterkt sammen det fenomenologiske vitenskapssynet. Semistruktur legger opp til at det er en relativt åpen samtale, men den blir styrt av en intervjuguide med gitte temaer som skal bli tatt opp, mens livsverden enkelt og greit er verden slik man møter den i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2017). Et semistrukturert livsverdenintervju er dermed en ganske åpen samtale om informantenes hverdagsverden, noe som passet bra for min oppgave.

#### 4.2.1 Forforståelse

I møtet med informantene vil forskeren alltid stille med en forforståelse med meninger og oppfatninger til fenomenet som skal studeres (Dalen, 2004). Gjennom lærerjobben har jeg fått førstehåndserfaring i arbeid med barn med høyt læringspotensial, jeg har vært en del av disse elevenes skolehverdag og blitt godt kjent med dem. Det er nettopp det faktum at jeg har vært såpass tett på elever med høyt læringspotensial, sett deres behov, samt skolens behov for mer kunnskap på området, som førte til at jeg valgte å skrive om dette temaet. Dette, i tillegg til litteraturen og forskningen jeg har lest, er selvfølgelig erfaringer som vil påvirke min rolle i dette forskningsprosjektet.

Ifølge Dalen (2004) er det sentralt for forskeren å utnytte sin forforståelse på en måte som åpner for en størst mulig forståelse av informantenes uttalelser. Jeg har opparbeidet meg mye

kunnskap om temaet, noe jeg har utnyttet i utviklingen av problemstilling og intervjuguide. På denne måten har forforståelsen vært en stor fordel for å få et dypt innblikk i informantenes opplevelser. På samme måte kan forforståelsen være et hinder for å holde seg objektiv i forskningsprosessen. Det at tidligere forskning er ganske konsistent angående barn med høyt læringspotensials opplærings situasjon, har ført til at jeg antar at det også gjelder for mine informanternes barn. Det har til tider vært utfordrende å skulle forholde seg objektiv i arbeidet med et prosjekt som engasjerer meg sterkt, men jeg mener å ha fått til dette på en god måte.

#### 4.2.2 Utvalg og presentasjon av informanter

Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjonen fra innebærer å definere et utvalg. I kvalitativ forskning baseres utvalgene på deltakere som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som passer oppgavens problemstilling, et såkalt strategisk utvalg (Thagaard, 2013). I dette prosjektet legger problemstillingen tydelige føringer for hvem som kan delta som informanter. Man må være forelder til minst et barn med høyt læringspotensial som går på skolen. Selv om utvalget lett lar seg definere er det ikke dermed sagt at det er enkelt å rekruttere informanter. Utfordringen med mitt tema er at det er en del definisjonsutfordringer knyttet til barn med høyt læringspotensial. Jeg kom tidlig i prosessen over nettsiden *lykkeligebarn.no*, som er en foreldreorganisasjon for foreldre av barn med høyt læringspotensial. I og med at de har enkelte krav for deltakelse i organisasjonen kunne jeg føle meg sikker på at jeg fikk kontakt med riktig gruppe. Denne typen utvalg kalles i følge Thagaard (2013) et tilgjengelighetsutvalg. Jeg rettet en formell henvendelse til styret i organisasjonen med informasjon om prosjektet, og etter kort tid kontaktet flere kandidater seg og meldte sin interesse. Dette utvalget er strategisk da informantene fyller kravene i problemstillingen, fremgangsmåten for rekruttering baserte seg på tilgjengelighet.

Spørsmålet om hvor mange informanter man trenger er vanskelig å svare på. I intervjuundersøkelser bør ikke antall informanter bli større enn at det er mulig å gjennomføre grundige analyser av datamaterialet (Thagaard, 2013). I mitt tilfelle blir antallet naturlig begrenset med tanke på tilgjengelighet, samt oppgavens omfang. Jeg hentet informanter fra et landsdekkende foreldreforum. Dette foreldreforumet har et begrenset antall medlemmer, spredt over hele landet. Selv om flere meldte sin interesse, opplevde jeg utfordringer med å få gjennomført intervjuer med alle, rent praktisk. Det endte derfor til slutt med to informanter. Dette var to høyt utdannede mødre som begge hadde mer enn ett barn med høyt læringspotensial. Thagaard (2013) beskriver et «metningspunkt», der nye informanter ikke

lenger kommer med ny kunnskap. I og med at jeg bare har intervjuet to informanter, har jeg ikke nådd et metningspunkt for ny kunnskap, men jeg har fått muligheten til å gå svært grundig til verks i datamaterialet jeg samlet inn. Det å få et såpass grundig innblikk i mine informanters historie har gitt meg muligheten til å virkelig forstå hvilke utfordringer og muligheter de står ovenfor. Dette har gitt meg grundig kunnskap og skapt mange spørsmål, noe jeg kommer tilbake til i slutten av oppgaven.

Når jeg velger å bruke tilgjengelighetsutvalg er dette et valg som påvirker hvilke data jeg får samlet inn. Informantene kommer fra samme nettverk, og kan ha kjennskap til hverandre. Dette kan bety at de har påvirket hverandre og de historiene de velger å dele, selv om jeg ikke fikk inntrykk av at dette utgjorde et problem under intervjuene. En annen utfordring kan i følge Thagaard (2013) være at de som er villige til å delta i undersøkelsen kan føle at de mestrer sin livssituasjon, og dermed ikke har noe imot at forskeren får innsyn. Jeg vil si at mine informanter mestret sin livssituasjon, men de opplevde også utfordringer. Grunnen til at foreldrene har blitt med i foreldreorganisasjonen kan være at de har opplevd utfordringer og vanskeligheter ved livssituasjonen sin, noe som har ført til at de har måttet søke støtte i et nettverk med andre i samme situasjon. Dette kan ha gitt undersøkelsen min en skjevhet der det er de som har opplevd vanskeligheter med skolen som har meldt sin interesse. Alle de potensielle informantene jeg fikk kontakt med var svært ivrige på å delta og fortelle om sine opplevelser, noe som gir meg inntrykk av at det er en gruppe foreldre som føler de ikke får nok oppmerksomhet og forståelse i samfunnet.

#### 4.2.3 Utarbeiding av intervjuguide

For å få relevante uttalelser fra informantene la jeg ned mye arbeid i utformingen av intervjuguiden. Jeg har lest om, og selv tidligere erfart, de mange fellene man kan komme over i intervjusituasjonen. For å virkelig få svar på mine spørsmål valgte jeg derfor det Thagaard (2013) omtaler som en «tre-med-grener»-modell, der hovedtemaet er stammen i treet, mens greinene er de enkelte temaene. Når jeg bruker denne modellen tenker jeg at «stammen» er problemstillingen, mens «grenene» er de ulike temaene jeg bruker for å belyse nettopp problemstillingen. I følge Thagaard (2013) passer denne modellen godt når forskeren vet hvilke temaer som skal omtales i intervjuet. Dette er ifølge Dalen (2004) en form for tematisering, der jeg med utgangspunkt i problemstillingen innarbeider de ulike relevante temaene i intervjuguiden.

I og med at jeg er ute etter at informantene skal åpne seg å fortelle mest mulig har jeg valgt å stille få, åpne spørsmål. Dette inviterer informanten til å presentere sine synspunkter og sin erfaring (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) skriver videre at det er en tynn linje mellom gode åpne spørsmål og generelle spørsmål som vil føre til vage svar. For å få en forståelse av informantens meninger og verdier i lys av konkrete erfaringer, prøvde jeg derfor å knytte spørsmålene opp mot konkrete hendelser i informantenes liv. Jeg brukte derfor mye tid under intervjuet på å stille oppfølgingsspørsmål og på å oppmuntre til å fortelle om hendelser og erfaringer fra informantens liv.

Jeg endte til slutt opp med en intervjuguide bygd opp rundt «stammen», altså problemstillingen, der «greinene» er spørsmål knyttet til temaene tilpasset opplæring, skole-hjem relasjonen og foreldrenes tanker rundt en «idealskole». Ved å få foreldrene til å åpne seg rundt disse tre sidetemaene håper jeg å få et godt bilde på hvordan de har opplevd møtet med skolen. Intervjuguiden er med som vedlegg nr. 2.

#### 4.3. Gjennomføring

Begge intervjuene ble gjennomført på private grupperom ved universitetet. Vi startet med hverdagslig småprat og ble litt bedre kjent, før intervjuet etterhvert startet. Informantene hadde fått tilsendt informasjon om prosjektet på forhånd, så de visste hva vi skulle fokusere på under intervjuet. De skrev så under på samtykkeerklæringen og jeg forsikret meg nok en gang om at det var greit å ta lydopptak før vi begynte. Begge informantene var svært ivrige på å fortelle sine historier, så det ble ikke noe problem å få samlet inn nok data. En utfordring jeg opplevde var at informantene til tider var så ivrige på å fortelle sine historier at intervjuet bevegde seg bort fra problemstillingen. Jeg ville nødig avbryte informantene, da de viste et engasjement jeg ikke ville bremse. Jeg fikk derfor en del data som ikke var relevant, men engasjementet førte også til lange, beskrivende historier jeg fikk god bruk for.

Intervjuene ble tatt opp på båndopptaker og lyd kvaliteten på opptakene var god. Jeg transkriberte intervjuene så fort det lot seg gjøre etter gjennomføringen, så jeg hadde samtalene ferskt i minne i det transkriberingen fant sted. Opptakene ble så slette. Gjennom å selv transkribere fikk jeg en grundig kjennskap til datamaterialet, noe som i følge (Dalen, 2004) styrker den videre analyseprosessen.

En intervjusituasjon er en dialog som eksisterer i et gitt tidsperspektiv, men så forsvinner for godt når intervjuet er over (Dalen, 2004). Transkripsjonen jeg sitter igjen med er en tekstfiksering av samtalen som har vært. Jeg har personlig transkribert begge intervjuene, og dette har blitt gjort rett etter gjennomføringen. Derfor mener jeg at teksten jeg sitter igjen med er en god nok representasjon av samtalen til å kunne drive fornuftig meningsfortolkning ut over det som ble direkte sagt i samtalen.

#### 4.4 Etterarbeid

##### 4.4.1 Koder, kategorier og analyseprosessen

Kvale & Brinkmann (2017) skriver om en klassisk nybegynnertabbe unge forskerspirer har en tendens til å gå i, nemlig det å samle inn data før man har en plan på hvordan dataene skal analyseres (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg var selv på god vei inn i denne fallgruven, da jeg litt tilfeldig kom over denne «advarselen». Kort sagt anbefaler Kvale & Brinkmann (2017) forskeren til å være i forkant når det kommer til analysedelen av prosjektet, de påpeker at analysen egentlig er en kontinuerlig prosess gjennom hele prosjektet. Mye data kan gå tapt dersom man ikke har en plan for analysen. Dette støttes også av Dalen (2004). Jeg har gjort mitt beste for å følge opp denne advarselen, og bestemte meg derfor på forhånd hvordan jeg skulle gå frem i analysen. Jeg hadde valgt meg ut begreper fra Basil Bernsteins kodeteori som analyseverktøy. Ved å ha dette klart på forhånd kunne jeg lettere tematisere intervjuguiden ut fra disse begrepene og formulere spørsmål som ga et godt utgangspunkt for analyse og drøfting.

Som sagt er analysen en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsperioden, og man bør være bevisst analysen under hvert steg. Jeg har i min oppgave tatt hensyn til dette gjennom valg av teori, utforming av intervjuguide, og i selve intervjusituasjonen. Når jeg så var ferdig med transkriberingen, følte jeg meg derfor godt forberedt på analysejobben som lå foran meg.

Jeg bygget som sagt opp intervjuguiden rundt tre temaer. Disse temaene brukte jeg til å på forhånd liste opp undertemaer/kategorier jeg kunne benytte som koder i analyseringen av intervjuene. Dette kalles ifølge Thagaard (2013) en temasentrert analytisk tilnærming. Jeg utviklet et sett koder med utgangspunkt de tre hovedtemaene i intervjuguiden; tilpasset opplæring, skole-hjem relasjon og idealskolen, og knyttet dem opp mot det teoretiske bakpeppe for analysen, nemlig begreper fra Bernsteins kodeteori, *klassifisering* og

*innramming*. I og med at jeg på forhånd visste hvilke temaer som ble sentrale i analysen min, kunne jeg på denne måten lettere styre samtalen inn på disse temaene og dermed sikre at informantene kom med relevante uttalelser. Målet med dette var å unngå generelle svar uten dybde, spørsmål som ikke førte frem og «tomprat», noe jeg stort sett unngikk.

Etter jeg var ferdig med transkriberingen, startet jeg ganske umiddelbart å sortere uttalelser inn i de aktuelle kategoriene. Jeg ga hver kode en farge, så merket jeg uttalelsene i transkripsjonen med den aktuelle fargen. Jeg så meg nødt til å lage flere koder enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt, og endte til slutt opp med 10 ulike koder fordelt på de tre hovedtemaene. Skole-hjem samarbeid fikk for eksempel en fargekode for uttalelser som sa noe om initiativ og en annen fargekode for uttalelser som sa noe om samarbeid. For å lettere holde styr på de uttalelsene laget jeg to tabeller for hvert intervju, en tabell for uttalelser knyttet til skole-hjem samarbeid og en tabell for uttalelser knyttet til tilpasset opplæring. Jeg delte så tabellene i to kolonner, en for positive utsagn og en for negative utsagn. Dette gjorde datamaterialet mitt oversiktlig, og jeg kunne enkelt navigere i tabellene for å hente utsagn til analysen.

Temasentrerte analytiske tilnærminger blir kritisert for å ikke beholde et helhetlig perspektiv på intervjuene (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) skriver videre at når en sammenligner de ulike deltakernes utsagn, løsrives de fra sin opprinnelige kontekst. For å ivareta et helhetlig perspektiv bør en derfor knytte de enkelte utsagnene opp mot sammenhengen utsnittet er en del av. Ved å dele uttalelsene til informantene mine inn i ulike tabeller for hvert tema, har jeg til en viss grad løst dem fra sin opprinnelige kontekst. Dette anså jeg som nødvendig for å kunne løse analysearbeidet på en god måte. Jeg mener allikevel at jeg har greid å holde et helhetlig perspektiv, da jeg har bygd opp analysen og drøftingen kronologisk etter temaene i intervjuguiden. Det at jeg hadde to informanter med relativt like historier gjorde det nok også lettere å holde et helhetlig perspektiv.

#### 4.4.3 Etske refleksjoner

Kvale & Brinkmann (2018) skriver at etiske refleksjoner er noe som preger hele forskningsprosjektet fra start til slutt. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), har utarbeidet retningslinjer for å bidra til god forskningsetikk. Ved å følge disse retningslinjene kan kvaliteten på studien styrkes. Jeg har gjort mitt beste for å etterstrebe disse retningslinjene.

I del B av de forskningsetiske retningslinjene kommer det en rekke punkter som omhandler hensyn til personer. Punkt 6 omhandler personvern og der nevnes det at en som forsker må utøve særlig aktsomhet når personer bidrar til forskningen ved å la seg intervju (NESH, punkt 6, 2016) Dette punktet har jeg tatt til ettertanke ved å reflektere rundt hvordan deltakelsen i prosjektet kan påvirke deres livssituasjon. Mine informanter representerer en gruppe som gjerne vil dele sine opplevelser og kunnskap med verden for å gjøre livssituasjonen bedre for alle i samme situasjon. Jeg håper og tror at deltakelsen i mitt prosjekt kan bidra til dette.

Under punktet om personvern vil jeg også nevne at prosjektet ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Her måtte både intervjuguide og informasjonsbrev sendes inn, noe som også berører punkt 7 i de forskningsetiske retningslinjene. Her blir det nevnt at man skal informere deltakerne om hva det innebærer å delta i prosjektet (NESH, punkt 7, 2016). Jeg fikk godkjent prosjektet i januar 2019, altså i god tid før intervjuene fant sted. Godkjenningsbrevet er med som vedlegg nr. 3.

Ifølge punkt 8 i de forskningsetiske retningslinjene skal det samtykkes til å delta i studien (NESH, punkt 8, 2016). Jeg sendte derfor ut et skriv før intervjuene der jeg informerte om at deltakelsen var helt frivillig, at de hadde rett til innsyn og til å eventuelt når som helst trekke seg og sine uttalelser fra prosjektet. Deretter skrev informantene under på at de samtykket til å delta. Samtykkeskrivet ligger som vedlegg nr. 1.

Punkt 9 omhandler konfidensialitet (NESH, punkt 9, 2016). Dette punktet bød på enkelte utfordringer i mitt prosjekt i og med at alle deltakerne var medlem av et foreldreforum med et begrenset medlemsantall, der flere medlemmer av foreldreforumet viste stor interesse for oppgaven og med stor sannsynlighet vil lese den. Dette førte til at jeg måtte ta informantenes anonymitet på det dypeste alvor og sørge for at all informasjon i den endelige oppgaven var umulig å spore tilbake til mine informanter. Det første steget mot anonymiseringen var å transkribere intervjuene, erstatte navn med koder, for så å slette optaket. Deretter måtte jeg være nøye med hvilke opplysninger som ble med i den ferdige teksten, og hvordan de var presentert. Dette mener jeg å ha løst på en god måte, da det er umulig å spore mine informanters uttalelser tilbake til dem.

#### 4.4.4 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om forskningens troverdighet, det settes i sammenheng med om resultatet på forskningen kan reproduseres av andre forskere. I en intervjuundersøkelse vil valgene man gjør underveis påvirker påliteligheten (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuene mine hadde en relativt fri struktur som gjorde at intervjuguiden ikke ble fulgt slavisk. Dette betyr at andre forskere kunne brukt samme intervjuguide, men fått ulike resultater da et slikt intervju kan utvikle seg i ulike retninger. Intervjuguiden har allikevel fastsatte tema og spørsmål, noe som fører til at intervjuet har gode forutsetninger til å fange de samme beskrivelsene uansett hvem som gjennomfører intervjuet, noe som styrker påliteligheten. Prosessen etter gjennomført intervju har mye å si for påliteligheten. Hvordan jeg har transkribert og kodet, hvilke utsagn jeg har valgt å ta med i analysen og drøftingen påvirker påliteligheten. Jeg har gjennom hele oppgaven begrunnet valgene mine og vært åpen om fremgangsmåten, noe som ifølge Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2016) styrker oppgavens reliabilitet.

Overførbarhet handler ifølge Thagaard (2013) om at forståelsen man utvikler innenfor rammene av et enkelt prosjekt kan være relevant i andre kontekster. Selv om undersøkelsen min rettes spesifikt mot foreldre av barn med høyt læringspotensial og deres samarbeid med skolen, er forståelsen jeg har bygget relevant for alle som skal samarbeide med foreldre om barna deres. Grunnen til det er at teorien og funnene jeg presenterer inneholder aspekter som er viktig for alle som skal samarbeide med foreldre. Noe som går utover overførbarheten er det faktum at jeg har et lite utvalg, med en mulig skjevhet i rekrutteringen.

Bekreftbarhet, eller objektivitet, går ut på at funnene skal være et resultat av forskningen, ikke av forskerens subjektive mening (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2016). Denne oppgavens objektivitet blir truet av min forforståelse av fenomenet. Gjennom å begrunne mine valg i hele prosessen, samt at jeg har vært bevisst min forforståelse, mener jeg at jeg har greid å forholde meg objektiv til datamaterialet. Funnene mine styrkes også gjennom at andre forskere har gjort lignende funn tidligere, blant annet Hagenes (2009).



## 5. Foreldre av barn med høyt læringspotensial, hvordan opplever de samarbeidet om tilpasset opplæring?

I det følgende kapittelet skal jeg ta for meg de uttalelsene jeg har ansett som mest relevante og analysere dem med begreper fra Bernsteins kodeteori. Jeg har delt kapittelet i tre deler; en for skole-hjem samarbeid, en for tilpasset opplæring, og en for tanker om «idealskolen». Hvert delkapittel er videre delt inn i ulike relevante tema. Under hvert tema starter jeg med å redegjøre for informantenes uttalelser, analysere disse uttalelsene med begreper fra Bernstein, før jeg drøfter dem opp mot relevant teori på det aktuelle temaet.

### 5.1. Skole-hjem samarbeid

Jeg stilte begge informantene mine flere spørsmål om deres opplevelser av samarbeidet med skolen, begge har hatt barna sine i flere forskjellige skoler, og har dermed ulike opplevelser å fortelle om. De har opplevd samarbeidet med skolen både på godt og vondt. Begge informantene mine påpekte at de anså deres samarbeid med skolen som svært viktig for barnas læring. Jeg spurte ikke informantene mine direkte i hva de la i et godt skole-hjem samarbeid, men gjennom samtalen fikk jeg et innblikk i hva de mente var viktig for å få dette samarbeidet til å fungere. I denne delen av intervjuet dreide det seg stort sett om ulike aspekter ved kommunikasjonen mellom skole og hjem, som hvor initiativet bak kontakten lå, i hvilken grad foreldrene opplevde å bli tatt på alvor, hvordan relasjonen var til lærere og ledelse, og utfordringer i samarbeidet.

#### 5.1.1 Initiativ

Mye av samtalen dreide seg rundt hvor initiativet til samarbeid lå. Informantene ga klart uttrykk for at initiativet til samarbeid nesten utelukkende kom fra dem. Fra den offentlige norske skolen forteller informantene om at de gjentatte ganger har ringt, sendt e-poster, og virkelig tatt initiativ til kontakt og samarbeid med både lærere og ledelse. Frida forteller: «*De fleste av lærerne var veldig passive, utenom de standardmøtene måtte jeg alltid ta initiativ*». Med standardmøter mener hun her de obligatoriske møtene som foreldremøter, utviklingssamtaler etc. Informantene kommer med flere lignende utsagn som alle viser at det er foreldrene som må ta initiativ for å oppnå kontakt med skolen: «*Så jeg ba om et møte med rektoren (...) jeg maste litt (...) Jeg måtte mase som bare det*». Stina forteller om at det alltid er hun som tar kontakt, med mindre når det har skjedd noe galt på skolen: «*Det er meg. Bortsett*

*fra når han har gjort noe galt da, da er det de. Jeg tar kontakt når det må bli gjort noe med læringa, og de når det skjer noe galt. Om læring er det aldri de som har tatt kontakt».*

Disse uttalelsene tyder på at det på denne skolen er tydelig isolasjon av kategoriene skole/lærer og hjem/foreldre. Skoler med sterk klassifisering mellom kategorier er også ofte preget av sterk rammesetning for kommunikasjon, noe som ifølge Bernstein (i Rowman & Littlefield, 2000) utspiller seg gjennom at innhold, tempo og rekkefølge i kommunikasjonen er styrt av formidleren, i dette tilfellet lærerne og ledelsen. Stinas utspill er et eksempel på kommunikasjon med sterke rammer. Ved å kun ta kontakt angående oppførsel og ikke om læring, kontrollerer lærerne innholdet i kommunikasjonen til å omhandle kun guttens oppførsel.

Det å kun kontakte foreldre når det har skjedd noe negativt, noe galt, kan ifølge (Nordahl, 2007) føre til at foreldrene ikke opplever anerkjennelse, noe som kan være skadelig for foreldresamarbeidet. Det viser også at skolen forholder seg til foreldresamarbeid på det Nordahl (2007) beskriver som det laveste nivået, der det kun er informasjonsutveksling som gjelder. Samarbeid på dette nivået gjør at skolen besitter makten og kontrollen i samarbeidet, på bekostning av foreldrene (Overland, 2007). Utspillene til informantene tyder på at de gjerne ønsker seg en mer aktiv rolle i opplæringssituasjonen i skolen.

Det at foreldrene tar initiativ, står på og maser for å få kontakt med skolen sier også noe om foreldrene. Nordahl (2007) skriver at det å ha engasjerte foreldre er en faktor som bidrar til at barn kan oppnå bedre skoleprestasjoner. Uttalelsene over vitner om meget engasjerte foreldre som står på for å hjelpe barna sine i en til tider vanskelig skolesituasjon.

#### 5.1.2 Opplevelsen av å bli hørt

På et punkt i intervjuet spurte jeg informantene mine eksplisitt om de opplevde at skolen tok dem på alvor, om de opplevde å bli hørt. Det informantene beskriver er ganske like historier, der de, som vanlig, har kontaktet skolen og presentert utfordringer, skolen har lyttet til foreldrene og presentert ulike tiltak som skal iverksettes, men så skjer det ingenting. Dette påvirker foreldrenes følelse av å bli tatt på alvor. Som Stina sier: *«Jeg føler at skolen har veldig gode intensjoner, og gjerne vil hjelpe, men det skjer veldig lite. (..) Men, igjen, de har gode intensjoner, men gjennomføringsevnen er der ikke. Vi møter åpenhet og velvilje, men det skjer ikke så mye. De vil mye, men evner lite».* Dette har i Fridas tilfelle ført til en følelse av å

ikke bli tatt på alvor, som hun sier selv: «*Så etter tre måneder følte jeg ikke at vi ble tatt på alvor, men jeg ville ikke lage trøbbel..*». Stina sier derimot: «*Jeg har etterspurt om hvorfor det ikke skjer noe, hvorfor det tar så lang tid før det skjedde noe. Jeg føler jo at hun tar meg på alvor, men jeg vet at det er vanskelig å få ting gjort*». Stina sitter altså med en følelse av å bli tatt på alvor, på tross av at det skjer lite.

Disse uttalelsene viser at rammene for kommunikasjonen er åpne nok til at foreldrene kan komme med innspill angående tiltak og innhold. Dette kan virke motstridene i forhold til analysen under delkapittelet om *initiativ*, der skolen viste sterke rammer. Det at skolen her viser noe svakere rammer, kan komme av at foreldrene har stått på og fått til et møte. Når møtet er satt og en dialog først er i gang, er rammene for kommunikasjon svakere enn det de i utgangspunktet var. Dette viser seg ved uttalelsene om at de møter velvilje og åpenhet, og kan komme med innspill til elevenes læring. Uttalelsene viser at isolasjonen mellom kategoriene skole og hjem fortsatt er tydelig, da skolen ikke gjennomfører de tiltakene som diskuteres. Foreldrene har ikke nok makt i relasjonen til å få påvirket det som skjer i noen særlig grad.

Jeg vil her påpeke at informantene mine beskriver positive og ofte konstruktive møter, der løsninger på utfordringer blir presenter. Det kan virke som at lærerne, og til dels ledelsen, på de ulike skolene gjerne vil lytte og finne løsninger, men disse løsningene stopper opp i systemet og informantene opplever gang på gang å bli skuffet over manglende gjennomføring. Det at skolen og foreldrene har møter og diskuterer løsninger viser et samarbeid på nivå 2 (Nordahl, 2007), der det foregår en reell dialog. Dessverre forteller informantene at de blir skuffet når tiltakene som blir diskutert ikke blir iverksatt. Dette fører i Fridas tilfelle til at hun ikke føler at skolen tar henne på alvor. Nordahl (2007) skriver at for å få et samarbeid på nivå 2 til å fungere, er det viktig at foreldrene føler at skolen tar dem på alvor, noe Frida ikke opplevde i dette tilfelle. Stina sitter derimot, på tross av manglende gjennomføringsevne fra skolens side, med en følelse av å bli tatt på alvor. Altså kan man si at samarbeidet der til en viss grad fungerer på nivå 2, selv om lite skjer. Selv om samarbeidet til en viss grad er oppe på nivå 2, oppfatter jeg ikke gjennom uttalelsene samarbeidet som et partnerskap mellom skolen og hjemmet. Når samarbeidet fungerer som et partnerskap er ifølge (Overland, 2007) makten likt fordelt mellom skole og hjem, noe analysen viser at den ikke er.

### 5.1.3 Foreldrenes tilnærming til samarbeid

Et funn jeg gjorde i intervjuene mine, var at informantene mine bevisst brukte ulike strategier for å bygge et best mulig fundament for samarbeid med skolen. Det er to strategier som blir nevnt: Enten å informere skolen om at barnet har høyt læringspotensial, eller å la dem finne det ut selv. Begge foreldrene prøvde først strategien om å ikke informere skolen om at barnet deres hadde høyt læringspotensial. Dette gjorde de av den grunn at de ikke ville bli sett på som slitsomme, masete eller som foreldre som *pushet* barna sine. Stina forteller at hun trodde at hvis skolen fant det ut selv, ville det være større sjanse for at det gikk bra. Jeg kan på bakgrunn av mine informanternes beskrivelser trygt si at denne strategien fungerte særdeles dårlig for begge to. Det førte, ikke overraskende, til at barna deres ikke fikk tilpasset undervisningen til sitt nivå i det hele tatt. Informantene hadde håpet på at skolen selv skulle se barnas potensiale, noe som ikke skjedde. Derfor førte denne strategien til at foreldrene til slutt måtte informere skolen om situasjonen.

Dette førte til to ulike situasjoner for informantene mine. Stina opplevde å bli lyttet til, og skolen iverksatte ganske raskt tiltak. Blant annet kom det inn en fagperson fra PPT for å observere og bidra. Disse tiltakene viste seg dessverre ikke å bli en suksess, noe jeg skal ta opp under delen om tilpasset opplæring, men hun opplevde uansett å bli tatt på alvor.

For Fridas del ble det slettes ingen positiv opplevelse å dele informasjonen om barnets potensial med skolen. «*Jeg fortalte om evnetesten og at han var en smart gutt, men da svarte de at han er ikke smart i det hele tatt! Han gjør ingenting sa de.. De sa at jeg tok feil om matematikken, at han ikke gjorde noe der.. Jeg sa jo da at det er latterlig, jeg prøver alltid å være diplomatisk med skolen, men dette gikk imot det vi visste*». Hun ble møtt med stor skepsis og følte at skolen så på henne som en masete mor som *pushet* barna sine. Denne reaksjonen fra skolen førte til at Frida ikke så noen annen utvei enn å bytte skole.

Kloke av skade valgte derfor informantene mine i neste omgang strategien med å legge all informasjon på bordet med en gang, selv om de var bekymret for å bli stemplet som masete og slitsomme. Da gutten til Stina skulle begynne på ungdomsskolen valgte Stina og mannen å få gjennomført to ulike psykologiske tester for å ha papirer på guttens potensiale. De ba så om et møte med skolen der de brukte disse dokumentene for å overbevise skolen om at de måtte ta dette på alvor. Det viste seg at i dette tilfelle var dette en klok strategi. «*Jeg føler de forstår det, og det tror jeg er pga rapportene vi viste dem. Det gjorde at de måtte ta skikkelig tak i*

*det. Jeg tror det var en vekker for dem. Jeg har følt at det har vært veldig viktig for å bli hørt. At vi hadde papirer fra en fagperson. Det hadde ikke holdt å komme bare oss foreldrene for å informere om situasjonen, papirene måtte til føler jeg».* Hun fortalte om at skolen tok det veldig på alvor, og at de iverksatte flere tiltak som har fungert, noe jeg kommer tilbake til i delen om tilpasset opplæring.

Også for Frida viste det seg å være en god strategi å informere den nye skolen etter skolebyttet om situasjonen med en gang. Hun gikk ikke så langt som Stina ved å skaffe nye testresultater for å styrke sin sak da hun opplevde det som tilstrekkelig å informere skolen om gutten på forhånd. Hun beskriver nå et tett og godt samarbeid med den nye skolen.

Dette viser tydelig at hvordan foreldrene velger å møte skolen har sammenheng med deres opplevelse av skolens rammer og klassifiseringer. Da de etterhvert informerte skolen om barnets høye læringspotensial satte det i gang to ulike prosesser. For Stinas del møtte hun stor åpenhet og følte at skolen tok henne på alvor. Det viser at i denne skolen er isolasjonen mellom kategoriene skole-hjem, samt rammene for kommunikasjon, såpass svake at hun kunne påvirke skolen til å gjøre tiltak for gutten. I Fridas tilfelle ble hun avfeid og fikk ikke mulighet til å påvirke situasjonen, noe som viser sterke rammer og klassifiseringer. Da de i neste omgang valgte å informere skolen på forhånd fikk begge en opplevelse av at skolen tok det på alvor. Stinas uttalelse om at hun trengte papirer fra en ekstern fagperson viser at hun har inntrykk av at foreldre ikke har nok makt i relasjonen til å påvirke skolen alene. Ved å ha med papirer fra en fagperson, styrket hun sin posisjon og fikk makt til å påvirke. Altså endret disse papirene, i Stinas syn, maktrelasjonen fra å være preget av en sterk, over til å bli preget av en svakere klassifikasjon. Selv om skolen besitter den institusjonelle makten, lar de foreldrene være med å påvirke undervisningssituasjonen, altså vil isolasjonen mellom kategoriene bli vagere og makten jevnere fordelt.

Disse ulike strategiene er det verdt å se litt nærmere på. Det hersker tydelig en bekymring blant informantene mine når det kommer til det å «flagge» med at barna har høyt læringspotensial. De er bekymret for hvordan skolen skal oppfatte dem, noe funnene til Hagenes (2007) støtter. I Fridas tilfelle viste det seg at disse bekymringene var berettiget, da skolen møtte henne med stor skepsis, mens Stina var mer heldig og opplevde å bli hørt. For Stina førte dette til en periode med forsterket foreldresamarbeid (Ask & Gorseth, 2004). Strategien med å ikke informere skolen fremstår i disse tilfellene som lite produktiv for både

foreldre og skole. Ifølge Nordahl (2007) lever ikke denne strategien opp til det laveste nivået for samarbeid, nemlig informasjonsutveksling. Et resultat av dette ble her manglende tilrettelagt undervisning for barna, og i Fridas tilfelle la det muligens grobunn for en vanskelig situasjon som førte til at hun byttet skole. Ifølge Hagenes (2007) opplever flere av foreldrene av barn med høyt læringspotensial å bli stigmatisert og stemplet, det fremstår derfor for meg som naturlig at de velger strategien om å ikke informere skolen.

Etter skolebyttet valgte informantene mine å gå for den andre strategien, nemlig å informere skolen om situasjonen. Dette førte for begge to frem til et mye bedre samarbeid. Begge forteller om at kommunikasjonen med skolen og lærerne flyter godt, og de opplever å bli tatt på alvor. Stina forteller om at hun snakker med lærerne opptil flere ganger i måneden om hva som skjer på skolen, mens Frida beskriver ett mindre intens samarbeid der hun har fått stor tillit til skolen og ikke føler behov for å ha så mye kontakt. Dette oppfatter jeg som et fint partnerskap mellom skole og hjem, der skolen fortsatt sitter med institusjonell makt, men tar foreldrenes innspill på alvor, altså et samarbeid på nivå 3 (Nordahl, 2007). Dette underbygges også av analysen. Når samarbeidet fungerer som et partnerskap, er makten i barnets opplærings situasjon likt fordelt mellom skole og hjem (Overland, 2007).

#### 5.1.4 Relasjoner til skolen

Når det kommer til relasjoner til lærerne har begge informantene opplevd både gode og mindre gode relasjoner. Begge informantene kommer med rike beskrivelser av lærere de har hatt gode relasjoner til, mens ingen av dem forteller mye om noen spesielt dårlige relasjoner. Det de beskriver når de snakker om de lærerne de har hatt god relasjon til, er først og fremst at lærerne er åpne for fenomenet høyt læringspotensial. Frida forteller: *«Læreren så ham for det han var.. Det var mer tilpasset individet, åpent for hvem han var. Jeg kunne fortelle om våre opplevelser og erfaringer og de tok det veldig på alvor»*. Stina fortalte også om en god relasjon til en lærer: *«Det hun gjorde som var veldig bra, var at når gutten kunne slenge ut ting om nye tema som tilsynelatende var helt ute der, greide hun å knytte det «ned» igjen mot tema. Hun anerkjente det han sto for»*. Når foreldrene forteller om lærere som viser forståelse for barnas utfordringer, beskriver de en god relasjon og godt samarbeid.

Informantene kunne også fortelle om relasjoner som ikke fungerte like bra. Da starter beskrivelsen som regel med at lærerne ikke viste åpenhet for fenomenet, som Frida forteller:

*«De fleste lærerne var veldig trangsynte, og ville holde seg til det de kunne. Så jeg følte at jeg møtte en vegg der.. de ville ikke forstå..».*

Informantene viser gjennom intervjuene at de gjerne vil ha en god relasjon til sine barns lærere, og er bevisste på hvordan de kommuniserer for å oppnå dette. Stina forteller: *«jeg prøver å legge meg litt «under», bruker en strategi der jeg ikke er ovenpå og belærende, men mer på tilbudssiden da. For jeg vil ha en god relasjon med dem. Jeg tenker nøye gjennom hvordan jeg tar kontakt, tar ikke en anklagende tone. Jeg tar en ydmyk holdning inn i de møtene da».*

Dette viser at der foreldrene opplever gode relasjoner er det innenfor rammene for kommunikasjon å diskutere barnas opplærings situasjon og behov. Der Frida forteller om at hun kunne fortelle om sine erfaringer og bli hørt, viser det en relativt åpen ramme for kommunikasjon der foreldrene kan bidra med innhold. I motsetning til dette står utsagnene om relasjonene som informantene beskriver som dårlige. Da er det ikke innenfor rammene for kommunikasjon å diskutere fenomenet barn med høyt læringspotensial. Det Stina forteller om å være ydmyk inn i samtalene med skolen viser at det er skolen og lærerne som kontrollerer kommunikasjonen, men Stina velger en taktikk i møtet for å prøve å svekke rammene og få påvirkningskraft.

Disse uttalelsene viser at foreldrene opplever det som viktig for samarbeidet at lærerne er åpne for fenomenet. Når foreldrene skal møte lærere for å diskutere barna, er det ifølge Nordahl (2007) svært viktig at læreren viser foreldrene anerkjennelse og bekreftelse. Alle foreldre er i en sårbar posisjon når barna skal diskuteres. Foreldre av barn med høyt læringspotensial er kanskje enda mer sårbare, da de ofte opplever tabu rundt det å snakke om barna sine (Hagenes, 2009). Derfor er kanskje spesielt viktig at lærerne viser anerkjennelse og bekreftelse i møtet med denne foreldregruppa.

Ifølge Hagenes (2009) blir foreldrene ofte flinke til å balansere mellom det å beskytte læringsutbyttet til sine barn og å innfri til normkravene i skolen, noe Stina her viser. Det at foreldrene utøver forsiktighet i kommunikasjonen med skolen viser at foreldrene opplever at det er skolen som har makten over barnets opplærings situasjon, og de manøvrerer derfor med forsiktighet for holde på en god relasjon. Dette underbygges av analysen.

## 5.2 Foreldrenes opplevelse av hvordan skolen tilpasser opplæringen

Gjennom intervjuet stilte jeg informantene mine flere spørsmål om hvordan de opplevde at skolen tilpasset undervisningen til deres barn, hvordan de selv følte at de fikk anledning til å være med å påvirke opplæringen, og hvilke tanker de hadde rundt sine barns opplæring. Som sagt er tilpasset undervisning et relativt vagt begrep som det er opp til hver enkelt skole å rekontekstualisere. Hvordan dette blir gjort vil variere fra skole til skole, noe som har kommet tydelig frem gjennom intervjuene. Samtalene dreide seg i denne delen mye rundt prosessen frem til det ble gjort ulike tiltak, tanker rundt de tiltakene som har blitt gjort, og foreldrenes opplevelse av å ha fått vært med å påvirke barnas opplæring.

### 5.2.1 Samarbeid om tilpasset opplæring

Som sagt under delen om skole-hjem samarbeid opplevde informantene stadig vekk at det var de som måtte ta initiativ for å oppnå kontakt med skolen og få satt i gang tiltak. Begge foreldrene kunne fortelle om perioder der det hadde gått lang tid siden de hadde hørt noe fra skolen. Når de så tok kontakt for å høre om hvordan det gikk, fikk de beskjed om at barna deres jobbet svært dårlig i ett eller flere fag. Informantene var tydelig frustrerte over skolens manglende initiativ til både kontakt og tilrettelegging, noe Frida beskriver: *«Det var veldig lite kommunikasjon med foreldrene. Så, min erfaring er at de lot ting holde på lenge før de tok kontakt med oss»*. Informantene mine påpekte at de mener det er viktig å involvere foreldrene for finne en god måte å tilpasse opplæringen på. Informantene mine har ulike opplevelser av å bli involvert i barnas opplæring. Frida forteller: *«Jeg føler ikke jeg har hatt noen påvirkning når det kommer til pensumet hans, jeg kan ikke gi deg et eneste eksempel på at jeg har fått påvirket noe.. På tross av mange samtaler.. Lærerne holdt veldig fast på sitt opplegg»*.

Hvor mye foreldre og elever kan være med på å påvirke hva som skal læres og hvordan, sier noe om rammene for kommunikasjon og klassifiseringen i skolen. Det at foreldrene her har liten påvirkningskraft kan tyde på en skole med tydelig sterk ramme for kommunikasjonen, og en like sterk isolasjon av foreldrekategorien. Denne isolasjonen tjener ifølge Bernstein (i Rowman & Littlefield, 2000) det formålet at lærerne kan holde på og reproducerer maktrelasjonen mellom kategoriene.



I følge Jøsendalutvalget (2016) er samarbeid mellom skole og hjem en forutsetning for å kunne drive tilpasset opplæring for barn med høyt læringspotensial, i og med at det er foreldrene som kjenner barna best. Skoler som har et godt samarbeid med foreldre har en bedre forståelse av barnas behov (NOU, 2016). Når foreldrene føler de har null påvirkningskraft på barnas opplæring tyder det på et lavt nivå for samarbeid, noe som ifølge Overland (2007) betyr at skolen besitter all makt i opplæringssituasjonen. Dette underbygges også av analysen. Ifølge Nordahl (2007) er det svært viktig å høre på foreldrene, da de kjenner barna best og kan bidra med nyttige innspill om barnets opplæring.

### 5.2.2 Mangel på tilpasset opplæring

Det som ble meget påfallende, og noe begge mine informanter snakket mye om, var mangelen på tilpasset opplæring. Flere ganger i løpet av intervjuene kom foreldrene med utsagn om at barna ikke mottok opplæring som tilfredsstilte deres behov. De fortalte om at de opplevde det som at skolen har utfordringer når det kommer til det å tilpasse opplæringen til deres barn. Om en lærer som forsøkte forteller Frida: *«hun prøvde å tilpasse litt, men jeg tror at hennes kapasitet til tilpasning var svært begrenset, fordi de andre lærerne var med tradisjonelle»*. Stina forteller: *«Det er jo vanskelig for lærere i norsk skole å tilpasse til alle elevene i klassen. Spennet er jo så stort»*.

Informantene fortalte også om at de mer tradisjonelle lærerne bremsset den faglige utviklingen til elevene, da hele klassen skulle følge det samme opplegget: *«Det var alltid sånn at han kunne ikke gå videre i pensum, fordi han var så sosialt umoden.. På den skolen skulle det sosiale gå først.. Når han ikke fikk utfolde seg faglig, hadde han det ikke bra på skolen.. Jeg mener at han burde fått faglige utfordringer, så vil det sosiale komme etter. Så de stoppet den faglige utviklinga fordi han ikke var moden nok mente de»*.

Når hele klassen følger det samme opplegget, gir det liten fleksibilitet i det pedagogiske opplegget. Opplæringen foregår på samme måte for hele klassen, alle jobber med samme tema og med samme arbeidsmetoder. Det er sterke rammer for innhold og fremgangsmåter. Utsagnet til Frida viser at for å oppnå lærerens anerkjennelse, er det i dette klasserommet viktig å vise sosial modenhet. Det er altså tydelig at lærerne anser sosial kompetanse som et viktig aspekt hos elevene, noe som gjøres tydelig for Frida. Dette kjennetegner et klasserom preget av synlig pedagogikk (i Chouliaraki, 2001).

Disse utsagnene kan tyde på at foreldrene har inntrykk av at skolen strever med å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Det at det er vanskelig for enkeltlærere å drive med tilpasset opplæring sier noe om systemet i den enkelte skolen. Som Frida sier gjorde de mer tradisjonelle lærerne det vanskelig å tilpasse opplæringen. Med tradisjonelle lærere menes her at de ofte kjørte det samme opplegget for hele klassen, der alle skulle følge samme pensum og samme tempo hele veien. Når alle følger det samme opplegget gir det lite rom for differensiering. Differensiering er ifølge Børte (2016) den beste strategien for å gi barn med høyt læringspotensial tilpasset opplæring. Informantene mine mener helt tydelig at lærerne ikke tilpasser godt nok, noe som stemmer med det Børte (2016) sier om at lærernes differensieringsstrategier ikke er gode nok.

### 5.2.3 Organisatorisk differensiering

Begge informantene forteller om at barna i perioder har fått prøve seg på forserte løp i ulike varianter, enten i enkeltfag eller hele dager på andre trinn. De har hatt ulike opplevelser med dette. Frida forteller om at det i hennes tilfelle har vært en suksess, mens Stina har en annen opplevelse: *«derfor gikk han to dager i uka i 2.klasse, noe som ble katastrofe sosialt, de andre skjønnte ikke hvorfor»*.

Organisatorisk differensiering handler også om å omfordele ressurser for å kunne tilpasse opplæringen på en god måte. Stina har erfaringer med dette: *«jeg spurte om han, uten IOP, kunne få en time i uka med veiledning. Det skulle de nok klare sa de, og han fikk en halvtime»*. Her viser skolen fleksibilitet i fordelingen av lærerressurser, og gir gutten en halvtime personlig veiledning med lærer. Denne veiledningen blir ifølge Stina brukt til å lære hvordan å strukturere skolearbeid, ulike strategier, organisere hverdagen og noe dybdelæring. Etter at Frida byttet skole opplevde hun en skole med en helt annen struktur. Hun forteller om en skole som i større grad tar utgangspunkt i hver enkelt elevs forutsetninger, og som har fleksible opplegg der elevene styrer mer selv. *«Det var ikke noe pes på at alle skal gjøre det samme. Det er mye prosjektbasert læring, noe som ikke alltid passer gutten så godt. Men de får styre mer av dagen selv»*.

Skoler som legger til rette for forsering og omfordeling av ressurser for å tilpasse undervisningen til enkeltelever viser et skolesystem med fleksibilitet. Slik fleksibilitet kan knyttes opp mot det Bernstein (2000) kaller en usynlig pedagogikk, der man har fokus på å tilpasse undervisningen individuelt. Skoler preget av usynlig pedagogikk vil også ha fokus på

at elevene skal lære seg hvordan en best lærer, noe det i Stinas tilfelle ble lagt stor vekt på gjennom personlig veiledning. Det at det ikke er fokus på at alle skal gjøre det samme viser også at skolen har mer uklare forventninger til elevene. Når elevene får styre mer av dagen selv, og fokuset er på læringsstrategier, vil evalueringen av barna bli mer klar og de må vurderes ut fra individuelle forutsetninger. Dette er også kjennetegn på en usynlig pedagogikk (Chouliaraki, 2001).

Det er altså ulike opplevelser med det å la barna forsere. Ifølge Børte (2016) er det i forskningen delt syn på å la elevene forsere mellom trinn, nettopp på grunn av bekymringer rundt det sosiale. Man kan ifølge Jøsendalutvalget (2016) ikke argumentere for eller imot dette, da forskningen er mangelfull, mens Børte (2016) skriver at det ikke er dekning i forskning for å si at det får negative konsekvenser. Fridas opplevelser med den nye skolen, viser et læringsmiljø der flere av læringsprinsippene som er viktige for barn med høyt læringspotensial var gjeldende. Det å la elevene forsere trinn i enkeltfag er et eksempel på akselerering av opplæringen, noe som Børte (2016) skriver er det tiltaket med best forskningsbasert støtte for denne elevgruppen.

#### 5.2.5 Pedagogisk differensiering

Pedagogisk differensiering handler om å tilpasse innhold, tempo og metoder inn mot hver enkelt elev. En måte å gjøre dette på er å tilpasse hjemmearbeidet, noe Stina hadde en god opplevelse med: *«han slapp repetisjonslekser, og da fikk han en oppgave der han skulle sammenligne det politiske systemet i Norge med en systemet i en stormakt, og sammenligne, se forskjeller og likheter og problematisere hva som er bra og dårlig med de ulike. Døds kult, han jobbet over mange uker. Han jobbet så hardt, satt frivillig, noe han aldri hadde gjort før»*. Denne fordypningsoppgaven ser ut til å ha motivert gutten til å jobbe målrettet over lang tid, det er en relativt åpen oppgave som krever mye av eleven.

Videre fortalte Stina om at selv om denne oppgaven stimulerte guttens læring, manglet det oppfølging fra skolens side. Hun forteller at det ofte var hun selv og mannen som måtte veilede gutten gjennom arbeidet med oppgaven. Et annet typisk tiltak informantene har erfaringer med er at barna får fagbøker fra høyere alderstrinn. Dette er ikke et tiltak informantene viser særlig stor begeistring for, da resultatet ofte er at barna blir sittende for seg selv å jobbe. Frida sier: *«Man kan ikke bare gi noen en vanskeligere bok og tro at det løser alt»*.

Det at hjemmeleksene tilpasses til den enkelte eleven, er nok et eksempel på fleksibilitet i opplæringen. Det at barnet selv fikk velge en del av innholdet i oppgaven, viser en klassifisering mellom kategoriene lærer og elev som er åpen nok til at barnet får påvirke egen opplæring. Det at lærerne gir elevene tilgang til pensum for eldre elever viser også en fleksibilitet i opplæringen. Dette viser en skole preget av usynlig pedagogikk.

Det å få jobbe med en stor oppgave over lengre tid er en måte å berike undervisningen på. I en slik oppgave får gutten en utfordring å strekke seg etter, han må gå i dybden av fagstoff, og han får medvirkning i hvordan oppgaven blir. Altså er det et tiltak som er i tråd med flere av Jøsendalutvalgets (2016) anbefalte læringsprinsipper. Ifølge Børte (2016) er berikelse og akselerering de to differensieringsstrategiene det er forsket mest på innenfor pedagogisk differensiering. Informantene kunne fortelle om at oppgaver som gikk i dybden av tema ble tatt godt imot av barna. Det å berike oppgaver og fagstoff kan være gode tiltak, men hvis ikke læreren følger opp og fungerer som en veileder er det ikke gitt at eleven får noe ut av det, noe Jøsendalutvalget (2016) påpeker. Stina nevnte flere ganger i løpet av intervjuet at hun savnet oppfølging og veiledning fra lærerne. Informantene mine hadde altså gode erfaringer med berikelse, men mente at skolen burde følge det bedre opp. Det å gi elevene en vanskeligere oppgavebok å jobbe med er et akselereringstiltak der elevene får mulighet til å arbeide med pensum som ligger over deres alderstrinn. Problemet med dette tiltaket er at det ikke blir fulgt opp av lærerne. Det kan virke som at lærerne velger dette fordi det er en enkel løsning på utfordringen med å tilpasse undervisningen til alle. Et viktig aspekt med prinsippet om dybdelæring er nettopp det at elevene får veiledning av lærer underveis. Dette er også viktig med tanke på at elevene trenger veiledning når de jobber i sin nærmeste utviklingszone (NOU, 2016:14).

### 5.3 Foreldrenes opplevelser av lovverk og tanker om en idealskole.

I denne delen av intervjuet fikk jeg et innblikk i foreldrenes tanker om systemet rundt skolen. Her dreide intervjuet seg om hva de mente om lovverket på spesialundervisning, hva de mente om segregerte tiltak som spesialklasser og skoler, og hvordan en idealskole så ut for dem.

### 5.3.1 Tanker om lovverket og muligheten for spesialskoler.

Dagens lovverk utelukker som sagt barn med høyt læringspotensial fra spesialundervisning, noe informantene mine var veldig negative til. Som Stina sier: «*Jeg synes det er hårreisende. Disse barna trenger virkelig hjelp altså, jeg synes det er tragisk (...) Han skulle hatt en IOP! Han skulle hatt en tilrettelagt greie hele veien*». Begge informantene var tydelig oppgitt over at lovverket utelukker en stor elevgruppe de mener kunne hatt god nytte av spesialundervisning. Informantene viste også bekymringer på bakgrunn av dette, og snakket om sannsynligheten for å ikke fullføre videregående og selvmordsstatistikken blant denne elevgruppen.

Når vi snakket om muligheten for å sende barna til spesialskoler for barn med høyt læringspotensial, hadde informantene ulikt syn på saken. Stina var veldig for den ideen og skulle gjerne sendt gutten sin til en spesialskole fra starten av. Frida var derimot mer tilbakeholden og beskrev det som at hun ville vært nysgjerrig på muligheten, mens helst ville hun at gutten skulle lykkes i den vanlige skolen. Hun beskriver at hun heller hadde sett at enkelte elever kunne fått et alternativt pensum i den offentlige skolen, og sånn sett fjernet behovet for en spesialskole.

Lovverket operer her med en sterk klassifisering når det kommer til hvem som har rett til spesialundervisning. Begge informantene mine uttrykker at det helst skulle vært en svakere klassifisering, som hadde åpnet for at også deres barn kunne mottatt spesialundervisning.

Den norske offentlige skolen er en egalitær skole, bygd opp rundt enhetsskoleideologien, der man vil gi alle lik mulighet til utdanning. Dette fører til at alle barna skal gå gjennom den samme skolegangen. Når man skal ha alle barn inn i den samme skolen, uavhengig av barnas forutsetninger betyr det at man operer med svak klassifisering av elevgruppen. Med en sterkere klassifisering av ulike elevgrupper, ville en mulig konsekvens vært flere spesialskoletilbud. Informantene mine er delte i synet på dette. Stinas ønske om spesialskoler viser et ønske om et skolesystem med sterke klassifisering. Frida ønsker derimot en sterkere klassifisering innad i skolen som den er nå, der enkeltelever blant annet kan få tilpasset pensum.

Opplæringslovens §5-1 sier klart fra om at alle elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning har rett på spesialundervisning som er tilpasset realistiske

opplæringsmål for den enkelte elevs forutsetninger (opplæringsloven, § 5-1, 1998). Videre i lovverket står det at barn som lærer raskere enn gjennomsnittet ikke har rett til spesialundervisning. Mine informanter er tydelig frustrerte over dagens lovverk. Prinsippet om tilpasset undervisning sier at alle barn skal få tilpasset undervisningen til sine forutsetninger og behov, noe som i utgangspunktet kanskje burde vært nok, men det er tydelig gjennom mine informanters opplevelser at lovverket ikke er tilstrekkelig. Det at Stina etterlyser en IOP og at hun gjerne ville sendt gutten på spesialscole, viser at hun ikke opplever skolens tilrettelegging som god nok.

### 5.3.2 Idealskolen

Informantene fikk spørsmål om å beskrive sin idealskole, hvordan skolen hadde sett ut om det hadde vært opp til dem. Beskrivelsene har flere likhetstrekk. De beskriver begge en skole preget av god struktur gjennom dagen og klare forventninger til barna, men også åpenhet for at barna skal kunne følge sine interesser. De ønsker dybdelæring og mer veiledning fra lærerne. Stina er opptatt av at det skal være fokus på å lære gode studieteknikker, at barna må lære å takle motstand på gode måter: «*Det må være mat for hjernen, noe å strekke seg etter*». Frida er opptatt av å åpne opp for mer samarbeid mellom skoler og universiteter, der elevene blant annet kan få besøke forskere.

Det informantene her beskriver er et skolesystem preget av både usynlig og synlig pedagogikk. De ønsker struktur og klare forventninger til barna, noe som er synlig pedagogikk. De ønsker også dybdelæring, åpenhet for at barna skal kunne følge opp sine interesser og fokus på studieteknikker. Frida påpeker at hun ønsker mer fleksibilitet mellom ulike instanser, altså en svakere klassifisering av ulike kategorier, noe som er kjennetegn på usynlig pedagogikk.

Informantene beskriver i bunn og grunn en skole bygd på læringsprinsippene til Jøsendalutvalget (2016). De vil ha dybdelæring og fokus på læringsstrategier, de ønsker veiledning fra lærerne og oppgaver å strekke seg etter, og de ønsker at elevene selv skal kunne bestemme. Alt dette er viktige læringsprinsipper for at barna skal lære seg å utnytte potensiale sitt (NOU, 2016:14).

## 6. Oppsummering av funn og konklusjon

Problemstillingen jeg har jobbet ut ifra lyder: *Hvordan opplever foreldre av barn med høyt læringspotensial møtet med skolen, med hensyn til samarbeid om tilpasset opplæring?* Jeg vil i det følgende kapittelet sette funnene mine opp mot problemstillingen før jeg svarer på denne gjennom en konklusjon.

### 6.1 Oppsummering

Med begreper fra Bernsteins kodeteori som analyseverktøy har jeg sett at informantene mine har opplevd møtet med skolen gjennom ulike styrkegrader på rammer for kommunikasjon og klassifiseringer. Sterke rammer og klassifikasjoner knyttes som sagt til synlig pedagogikk, mens svake rammer og klassifikasjoner knyttes til usynlig pedagogikk. Bernstein sier ingenting om hva som er å foretrekke av disse to ideologiske pedagogiske retningene, men mine funn indikerer at det er en sammenheng mellom skolens pedagogiske retning og foreldrenes opplevelse av samarbeid med skolen. Mine funn peker mot at foreldre opplever samarbeid på et høyere nivå når skolens rammer for kommunikasjon er svakere, da informasjonen flyter bedre begge veier. Der klassifiseringen er svakere opplever foreldrene større påvirkningskraft over barnets opplæringssituasjon. Skoler preget av usynlig pedagogikk oppleves altså av mine informanter som bedre samarbeidspartnere enn skoler preget av synlig pedagogikk.

Det er verdt å merke seg at funnene tyder på at det kan være stor variasjon innad i samme skole når det kommer til styrken på rammer og klassifisering, og nivå på samarbeid. Mine funn viser at det varierer fra lærer til lærer hvor åpne de er for diskusjon og foreldrepåvirkning. Funnene antyder at opplevelsen av et skolesystem kan forandre seg over tid, da den blir påvirket av hvor pågående foreldre er. Dersom foreldrene stiller krav og tar mye kontakt kan de oppleve at de etterhvert får større påvirkningskraft på barnets opplæringssituasjon.

Hvordan foreldre går frem i startfasen av skole-hjem samarbeidet har i denne undersøkelsen vist seg å ha mye å si for hvordan de videre opplever skolens rammer og klassifikasjoner. Mine funn viser to ulike strategier; å ikke informere skolen om barnets potensial i håp om at skolen oppdager det selv, eller å informere skolen med en gang, gjerne med ekstra faglig tyngde i form av testresultater for å styrke sin posisjon. Grunnen til at jeg har valgt å kalle

dette strategier er at det er bevisste valg foreldrene gjør i møtet med skolen. Mine funn antyder at det er mer fruktbart for samarbeidet om foreldre velger å benytte seg av en strategi der man informerer skolen så tidlig som mulig om barnets forutsetninger, selv om de da står i fare for å få et negativt stempel. Ved å informere tidlig vil foreldrene legge til rette for et fundament for skole-hjem samarbeid på høyere nivå, og det er da opp til skolen å bruke informasjonen til barnets beste. Funnene mine antyder videre at foreldre opplever det som viktig for et godt samarbeid at de møter lærere som er åpne for fenomenet høyt læringspotensial, som ser barnets behov, og involverer foreldrene i diskusjonen. Da er det en utfordring at det er lite kunnskap om dette fenomenet i den norske skolen, og sjansen for å møte en lærer med kompetanse til å undervise barn med høyt læringspotensial er relativt liten. Lite kjennskap til fenomenet kan også kan forklare hvorfor man ved å informere kan oppleve å få et negativt stempel fra skolens side.

Angående tilpasset opplæring antyder funnene mine i all hovedsak at foreldre mener dette er en stor mangelvare når det kommer til barn med høyt læringspotensial. Når det kommer til hvilke tiltak som oppleves som suksessfulle fra foreldrenes perspektiv er det organisatoriske differensieringsstrategier som peker seg ut. Fleksibel bruk av metoder og lærerressurser, der elevene får styre mer av dagen selv, og jobbe mer med prosjektbasert læring oppleves som gode tilpasninger. Også tilpasning av hjemmearbeid og arbeid i dybden av tema har vist seg som gode tiltak, noe som stemmer godt med de læringsprinsippene Jøsendalutvalget (2016) anbefaler for barn med høyt læringspotensial.

## 6.2 Konklusjon

For å konkludere vil jeg si at det er mange faktorer som påvirker hvordan foreldrene til barn med høyt læringspotensial opplever møtet med skolen, med hensyn til samarbeid om tilpassa opplæring. Hvordan foreldrene selv velger å gå frem, gjennom ulike strategier, har her vist seg som en viktig påvirkningsfaktor for hvordan samarbeidet utvikler seg. Om skolen er bygd opp rundt en hovedsakelig synlig eller usynlig pedagogikk har vist seg viktig for foreldrenes opplevelse av samarbeid. Det fremstår som viktig for foreldrene at skolen har kunnskap om barn med høyt læringspotensial, og at de er villige til å lytte på foreldrenes utfordringer. Det jeg har tolket ut fra mine informanters historier er at for å skape grunnlag for et godt samarbeid rundt tilpasset opplæring, bør skolen bære preg av både synlig og usynlig pedagogikk på ulike områder. Foreldrene bør få være med å påvirke, og det bør være



fleksibilitet i institusjonen slik at man enklere kan tilpasse ut fra elevens individuelle tilpasninger. Det bør samtidig være en fast struktur i skolehverdagen og klare forventninger til elevene.

### 6.3 Oppgavens styrker og begrensninger

Det at jeg i denne oppgaven kun har hatt to informanter har gitt meg mulighet til å gjøre et dypdykk i deres historier. Jeg har kunnet gått i dybden av temaet og grundig analysert mine informanters utsagn. Det å få et så dypt innblikk i noen få informanters historier gir et godt bilde av hvordan situasjonen kan være for foreldre av barn med høyt læringspotensial. Det gir også et godt innblikk i hva det bør forskes mer på, og et godt kunnskapsgrunnlag for videre forskning. Jeg kommer tilbake til hvilke nye spørsmål denne forskningen har reist, og behovet for videre forskning i neste kapittel.

Det at jeg kun har to informanter setter også klare begrensninger for hva jeg kan konkludere med. I og med at jeg kun har to informanter er det for lite til å være representativt i statistisk forstand, og jeg er derfor forsiktig med å generalisere på bakgrunn av datamaterialet mitt. Det er også skjevheter i utvalget da begge informantene er rekruttert fra et foreldrenettverk for barn med høyt læringspotensial, og det er viktig å ha i bakhodet at mange foreldre som ser behovet for å melde seg inn i et slikt nettverk ofte opplever utfordringer med barnas skolehverdag. Jeg får i oppgaven kun belyst denne saken fra foreldrenes perspektiv. Det hadde vært meget interessant å intervjuere lærere, ledelse og de aktuelle barna for å få et enda dypere innblikk i situasjonen.

En begrensning for alle som skal forske på barn med høyt læringspotensial i en norsk kontekst, er nettopp det tynne forskningsgrunnlaget som finnes på temaet fra før. Det er lite litteratur å henvende seg til, og det meste ligger fortsatt på masternivå. Det er dermed lite forskning å støtte funnene på, og utfordrende å skape et solid teoretisk fundament. Det meste av statistikk det blir vist til i den norske forskningen stammer fra utenlandske undersøkelser, det finnes så å si ingen statistikk om denne elevgruppa i norsk kontekst. Dette er en stor mangel i norsk forskning. Forskning på fenomenet i Norge, baserer seg dermed i stor grad på utenlandske tall, noe som går utover kvaliteten på forskningen.

## 7. Veien videre - Et kritisk blikk på dagens situasjon for barn med høyt læringspotensial, framtidsutsikter, og behovet for videre forskning

Som sagt mange ganger gjennom oppgaven er forskningen tydelig på at mange barn med høyt læringspotensial ikke får nok ut av det ordinære opplæringstilbudet som det er i dag, noe som kan føre til en utfordrende skoledag for barna (NOU, 2016:14; Smedsrud og Skogen, 2016; Idsøe, 2014). Mange foreldre opplever å bli møtt med skepsis når de adresserer bakgrunnen for barnas utfordringer (Hagenes, 2009). Funnene i min oppgave støtter tidligere forskning i synet på barn med høyt læringspotensial situasjon i den norske skolen. Dette har sin bakgrunn i skolepolitikk, forskning og lovverk, og ikke minst skolens ideologiske retning. Jeg vil i det følgende kapitlet bruke oppgaven min som fundament for å rette blikket fremover og se på hvordan fremtiden ser ut for barn med høyt læringspotensial.

Den norske skolen er som sagt formet av enhetsskoleideologien. Dette betyr at alle barn, uansett forutsetninger, skal gjennom det samme skoleløpet. Funnene mine indikerer at denne ideologiske retningen kan by på utfordringer for barn med høyt læringspotensial og deres foreldre. En konsekvens av likhetsprinsippet, slik det er i den norske skolen, er at man prioriterer å legge ressursene på de faglig svake elevene for å hjelpe dem opp mot «normalnivået». Dette viser seg blant annet gjennom lovverket, der barn med høyt læringspotensial er utelukket retten til spesialundervisning (kunnskapsdepartementet, 1998). Det er vanskelig å argumentere mot en slik prioritering, men et for sterkt fokus på å hjelpe de faglige svake, kan føre til at barna i den andre enden av skalaen blir «glemt» og dermed ikke får utfordringene de trenger. Dette kan forklare hvorfor norsk skole har svært få elever som skårer i det høyeste sjiktet i undersøkelser som TIMMS og PISA (NOU, 2016:14). Poenget mitt er ikke at vi må få flere barn til å skåre høyt på tester, men at vi har en ideologi som ligger til grunn i skoleverket i dag som utspiller seg på en måte som fører til at en elevgruppe på opptil 15% av elevmassen (NOU, 2016:14) ikke får nok ut av opplæringen. Denne skoleideologien fører i enkelte tilfeller til at norske foreldre ser seg nødt til å flytte ut av landet for å finne et godt nok skoletilbud til sine barn (Bordvik, 2013). Selv om både forskning og mine informanter er delt i synet på dette, stiller jeg meg spørsmålet om en sterkere klassifisering av elever, med flere spesialskoler som konsekvens, kunne vært en god løsning for barn med høyt læringspotensial.

På bakgrunn av min undersøkelse stiller jeg også spørsmål ved lovgivningen rundt spesialundervisning. Mine informanter er veldig tydelige i denne saken, og mener at lovverket er hårreisende og langt fra optimalt for barn med høyt læringspotensial. De mener at for deres barn hadde en IOP og et tilrettelagt løp hele veien vært en god løsning. De var helt tydelige på at barn med høyt læringspotensial burde ha rett til spesialundervisning, da de ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning. Smedsrud og Skogen (2016) argumenterer for at det ikke er noen begrensninger i lovverket som det er nå, da prinsippet om tilpasset opplæring for alle elever gjelder. Problemet er at veldig få lærere har kjennskap til hvordan man kan tilrettelegge for barn med høyt læringspotensial (Idsøe, 2014). Barn med høyt læringspotensial kan utgjøre så mye som 15% av elevgruppen (NOU, 2016:14), til tross for dette er temaet helt fraværende i lærerutdanningen. Dersom man hadde lært mer om dette i lærerutdanningen ville man ruste lærerne bedre for å møte denne elevgruppen, og behovet for å få tilgang på spesialundervisning ville muligens blitt dempet. Lærerutdanningene er under påvirkning fra utallige hold, og prioriteringer må gjøres, men i og med at dette er en såpass stor elevgruppe bør det opp til diskusjon om ikke dette bør inn på pensum.

Som Nordahl (2007) påpeker har det stor betydning for opplæringen hvem foreldrene er. Mine informanter var to høyt utdannede kvinner som viste stort engasjement for barnas skolegang. I mine informanters tilfelle kan dette ha bidratt til at de over tid har fått større påvirkningskraft over barnas skolehverdag. Mitt inntrykk er at informantene mine er svært ressurssterke, noe de utnytter til å forbedre barnas skolegang. De står på og maser på skolen, de leser seg opp på forskning, og tør å kreve tiltak fra skolen. De har også ressursene til å gjennomføre private psykologiske tester av barna, nettopp for å kunne bruke resultatene til å påvirke skolen. Nå er det dessverre ikke slik at alle barn har like ressurssterke foreldre, dette gjelder også barna med høyt læringspotensial. Det kan være slik at det er barn av ressurssterke foreldre som har størst sjanse til å bli identifisert og dermed få bedre tilpasset opplæring. Dette er nok et argument for at det må mer kompetanse på området inn i skolen, slik at det ikke er foreldrenes ressurser som avgjør om barn med høyt læringspotensial blir identifisert og får mer tilrettelagt undervisning.

Det er også et problem at foreldrene velger å ikke informere skolen om sine barns høye læringspotensial, i frykt for å bli stemplet. Dette har vist seg å være en godt begrunnet bekymring for mine informanter, noe som også støttes av Hagenes (2009) sine funn. Det er ikke bare i skolen det trengs mer kompetanse og åpenhet rundt dette fenomenet, men i

samfunnet for øvrig. Det å snakke om intelligens, evnenivå og høyt læringspotensial er nok et tema mange vegrer seg for å ta opp, nettopp i frykt for å bli sett på som foreldre som pusher barna sine. Jeg sitter derimot med et inntrykk av at dette er foreldre som ofte er bekymret over sine barns fremtid, med tanke på skolefaglig utvikling, sosiale utfordringer og psykisk helse. Det må komme en større forståelse i samfunnet, og spesielt i skolen, for at dette ikke er snakk om en elitegruppe med skoleflinke barn som blir båret frem av sine foreldre. Det er tvert imot snakk om en gruppe elever som kan oppleve en svært utfordrende skolehverdag.

Forskning på barn med høyt læringspotensial har tradisjonelt sett fått liten oppmerksomhet i Norge, og interessen for å forske på denne elevgruppen har vært lav. De siste årene har det kommet mer forskning på temaet, og med mer forskning er det sannsynligvis at det blir en større bevissthet rundt fenomenet i skolen, og samfunnet forøvrig. Dette har allerede begynt å vise seg gjennom at flere kommuner har iverksatt handlingsplaner for hvordan man skal ivareta barn med høyt læringspotensial, blant annet Gaupen skole i Ringsaker (Gaupen skole, 2014) og Bærumsskolene (Bærum kommune, 2016).

Når fagfornyelsen blir iverksatt fra 2020 vil mange aspekter ved skolen forandre seg. I den nye overordnede delen blir det beskrevet et inkluderende læringsmiljø (Udir, 2018). Det inkluderende læringsmiljøet har enkelte likhetstrekk med det Jøsendalutvalget (2016) beskriver som et fremragende læringsmiljø, blant annet fokus på elevmedvirkning, og forskjellighet som en ressurs. Begrepet dybdelæring blir også sentralt i fagfornyelsen. Dette begrepet blir positivt beskrevet i all litteraturen jeg har gjennomgått om barn med høyt læringspotensial. Også informantene mine snakker positivt om sine erfaringer med dybdelæring. Dette kan vise seg å bli en forbedring fra kunnskapsløftet, der man må gjennom mange kompetansemål, uten å få tid til å gå i dybden av temaene. I fagfornyelsen snakkes det også om behovet for å utvikle kritisk tenkning og refleksjon i elevgruppa, samt en tverrfaglig helhet i opplæringen. Alt dette er faktorer som forskning på barn med høyt læringspotensial trekker frem som gode tiltak denne elevgruppa (NOU, 2016:14; Smedsrud og Skogen, 2016; Idsøe, 2014). På bakgrunn av dette ser det ut som at fagfornyelsen bringer positive faktorer for barn med høyt læringspotensial inn i skolen.

## 7.2 Videre forskning

Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg en innsikt i mange av problemstillingene som eksisterer rundt barn med høyt læringspotensial. Jeg har gjennom lesing av teori fått et

innblikk i hvem disse elevene er, og gjennom intervju fått et innblikk i deres hverdag. Jeg sitter allikevel igjen med flere spørsmål enn svar, og jeg savner mer norsk forskning på området. Dette er som nevnt flere ganger i oppgaven et svært begrenset forskningsfelt i Norge, og jeg har i stor grad måttet støtte meg på større metastudier som Børte m.fl (2016) og Jøsendalutvalgets NOU fra 2016. Det meste av norsk forskning har tilpasset opplæring som innfallsvinkel, og det virker som det er konsensus i forskningen på hvilke tiltak som fungerer.

Undersøkelsen min er en av få med foreldreperspektivet i fokus. Etter disse dyptgående intervjuene sitter jeg igjen med noen spørsmål angående foreldrerollen. Hvis det er så mye som 15% av elevgruppen som har høyt læringspotensial, er det ikke i nærheten av så mange som blir identifisert som nettopp det. Det er heller ikke så mange som 15% som opplever store skolerelaterte utfordringer på grunn av sitt høye læringspotensial. Jeg spør meg derfor hva det er som skal til for at disse barna skal bli identifisert, og hvor mye foreldrenes rolle har å si for denne prosessen. Det burde også forskes mer på hvilke faktorer som gjør at noen av elevene med høyt læringspotensial presterer bra på skolen og får utnyttet sitt potensial.

Så og si all norsk forskning er av den kvalitative sorten. Som sagt finnes ingen statistikk på denne elevgruppen utviklet i Norge, den statistikken det blir referert til i norsk forskning er utenlandsk. Jeg savner større kvantitative undersøkelser på denne elevgruppen i en norsk kontekst. Blant annet på hvor stor elevgruppe det faktisk er snakk om, hvordan de presterer på skolen og deres psykososiale status. Informantene uttrykte en reell bekymring for sine barns fremtid og velvære. De var bekymret for at barna skulle bli skolevegrere, ikke fullføre videregående, og til og med utvikle selvmordstanker. Dette er alvorlige bekymringer, og noe det burde forskes mer på i Norge.

For å avslutte vil jeg vise tilbake til det innledende sitatet av Jens Bjørneboe, som jeg synes er treffende for denne oppgaven. Slik som situasjonen er nå, er det en fare for at mange store talenter aldri får utviklet sitt potensiale, og dette er noe hele samfunnet taper på.

Kilder:

Andreassen, S, E. (2016). *Forstår vi læreplanen?* (doktoravhandling). Norges arktiske universitet, Tromsø. Hentet 30.04.2019 fra:

[https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis\\_entire.pdf?sequence=3](https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9671/thesis_entire.pdf?sequence=3)

Ask, K-S., & Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: Unikurs.

Bjørneboe, J. (1969). *Under en hårdere himmel*. Oslo: Pax Forlag.

Chouliaraki, L. (2001). Pædagogikkens sociale logikk. I L, Chouliaraki., & M. Bayer (red.) *Basil Bernstein – pædagogik, diskurs og magt* (s. 26-69). Danmark: Akademisk forlag

Bjørnsrud, H. (1999). *Den inkluderende skolen – Enhetsskolens idealer, dilemmaer og hverdag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Bordvik, M. (2013, 07.08). Flytter familien til Danmark fordi datteren får for lite utfordring i Norsk skole. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/norge/i/1kmbB/Flytter-familien-til-Danmark-fordi-datteren-far-for-lite-utfordring-i-norsk-skole>

Bærum Kommune. (2016). *Barn og unge med stort læringspotensial*. Hentet 30.04.2019 fra: <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/digital-ressursperm-om-barn-og-unge-med-stort-laringspotensial-30.-nov-2016.pdf>

Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

Dalen, M. (2004). Intervju som forskningsmetode

Gagne, F. (2004). *Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory*. High Ability Studies, Vol.15, Iss. 2

Gaupen skole (2014). Handlingsplan. *Barn med høyt læringspotensial og evnerike barn.*

Hentet 30.04.2019 fra:

<http://www.ringsaker.kommune.no/getfile.php/3552371.1897.wuvdfqaabt/Handlingsplan+-+barn+med+h%C3%B8yt+l%C3%A6ringspotensiale+og+evnerike+barn.pdf>

Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen og R. Karlsdottir (Red.) *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 15-33). Trondheim: Tapir akademiske forlag.

Hofset, Arnold. (1970). *Evnerike barn i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Idsøe, Ella C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. OSLO: Cappelen Damm AS

Johannessen, A., Tufte, A, T., og Christoffersen, I. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Kunnskapsdepartementet. (1998). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (Ot.prp. nr. 46). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-46-1997-98-/id158981/sec31?q=merknad%20til%20§%205-1>

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial.*

URL: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/sec1>

Overland, Terje. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Hentet 2.5.2019 fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Regjeringen. (2015, 21.09). *Nytt utvalg om høyt presterende elever*. Hentet 2.5.2019 fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-utvalg-om-hoyt-presterende-elever/id2440524/>

Regjeringen. (2018, 26.11). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 2.5.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Regjeringen. (2019,13,03). *Dybdelæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Riksaasen, R. & Vigeland, B. (1994). *Basil Bernsteins kodeteori og nyere empiri*. Trondheim: Tapir forlag.

Rowman & Littlefield. (2000). *Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter*. Overs. Bøgeskov, T. I L, Chouliaraki., & M. Bayer (red.) *Basil Bernstein – pædagogik, diskurs og magt* (s. 70-93). Danmark: Akademisk forlag. Overs. av *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*

Smedsrud, J., & Skogen, S. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget

Thagaard, Tove. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thuen, Harald. (2017). *Den Norske skolen – Utdanningsystemets historie*. Oslo: Abstrakt Forlag

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet*. (Udir-1-2018). Hentet 30.04.2019 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2018/?depth=0&print=1#1.3omdisponering>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet 30.04.2019 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning/tilpasset-opplaring/>



Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 30.04.2019 fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

# Vil du delta i forskningsprosjektet ”*Elever med høyt læringspotensial*”?

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan foreldre av barn med høyt læringspotensial opplever møtet med den norske skolen. Dette brevet inneholder informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

## **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan foreldrene til barn med høyt læringspotensial opplever møtet med skolen. Tar skolen tilstrekkelig vare på barnas behov? Opplever foreldrene at barna får undervisningen tilpasset sine individuelle forutsetninger? Jeg ønsker gjennom å intervju foreldre å få et innblikk i hvordan hverdagen er for barn med høyt læringspotensial. Jeg vil spesielt fokusere på hvordan samarbeidet mellom skole og hjem fungerer identifisere, samt hvordan det jobbes med å tilpasse undervisningen for barna.

Jeg håper at jeg gjennom denne masteroppgaven kan bidra med forskning til et fagfelt som har fått særdeles lite oppmerksomhet i Norge.

## **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk som skrives ved NTNU, institutt for pedagogikk og livslanglæring. Prosjektansvarlig er veileder Professor Cecilie Haugen.

## **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet da du er forelder av et barn med høyt læringspotensial, og medlem av foreldreforumet *lykkeligebarn.no*.

## **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på et intervju. Det vil ta 30-60min. Jeg vil da ta kontakt med deg for å planlegge når og hvor intervjuet vil finne sted. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet. Dette opptaket vil bli transkribert, anonymisert og slettet.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Person og kontaktopplysningene vil erstattes med en kode som så lagres på en egen liste, adskilt fra øvrige data. Det vil bli lagret på en innelåst, ekstern harddisk.

Deltakerne i prosjektet vil bli helt anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2019. Ved prosjektslutt vil alle persondata være slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- NTNU ved Ingebrigt Håker (student), mail: [haaker93@hotmail.com](mailto:haaker93@hotmail.com), tlf: 47331401.  
Cecilie Haugen (Veileder), mail: [Cecilie.Haugen@ntnu.no](mailto:Cecilie.Haugen@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Cecilie Haugen  
(veileder)

Student: Ingebrigt Håker

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barn med høyt læringspotensial», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsintervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2019

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide.

# Intervjuguide

Starte med litt småprat, informere om prosjektet, samtykke.

## **Innledende, demografiske spørsmål:**

- Hvem er foreldrene (Jobb, geografi, alder, utdanning, interesser).
- Vil dere beskrive barnet deres for meg?
- Barnets tidlige utvikling frem mot skolen (Tidlig barndom, snakking, barnehage, lesing/skriving, tallforståelse, spørsmål).

## **Skole-hjem relasjon:**

- Skolestarten. Hvordan opplevde dere skolestarten? (motivasjon, forventninger)
- Har barnet deres blitt utredet? Hvis ja, hvem tok initiativ til utredningen?
- Hvordan opplevde/reagerte dere da dere fant ut at deres barn har høyt læringspotensial?
- Hvordan reagerte skolen? (lærere, ledelse)
- Hvordan vil dere beskrive deres relasjon til barnets lærer(e)?
- Og relasjon til skolens ledelse?
- Hvor ofte er dere i kontakt med lærer og skole? Hvem tar initiativ til kontakten?
- Kan dere beskrive en typisk samtale med lærer/skolen?
- - Er det konstruktive møter? Negativt eller positivt fokus?
- - Føler dere samsvar mellom deres og lærerens beskrivelser?
- I hvilken grad føler dere at skolen inkluderer dere i barnets opplæring?
- Har skolen tatt dere og barnets behov på alvor?
- Har skolebytte noen gang vært aktuelt for dere?

## **Tilpasset undervisning:**

- Hvordan er en typisk skoledag for deres barn?
- Har det blitt gjort tiltak spesielt for deres barn? I så fall, hvilke?
- Organisering pedagogisk/organisatorisk
- - Brukes det gruppeundervisning?
- - Annet fagstoff/lærebøker
- Ressurser/prioriteringer

- Spesialundervisning
- Har det blitt vurdert mer «drastiske» tiltak som for eksempel å flytte en klasse opp/bytte skole?
- Er barnet med på noe pedagogisk opplegg utenfor skoletilbudet?
- - leksehjelp, sommerleire..

**Idealskolen:**

- Hva tenker dere om lovverket rundt spesialundervisning?
- Spesialskole/felleskole?
- Kan du/dere beskrive en idealskole?

## Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.

### NSD Personvern

23.01.2019 10:26

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 408096 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.01.2019. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.05.2019. 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 og samtykker 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), 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. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)