

# Tretten års kjedsomhet! Evnerike unge voksnes opplevelse av egen skoletid

Marie-Lisbet Amundsen<sup>1\*</sup>, Per Einar Garmannslund<sup>2</sup>  
og Elisabeth Stang Lund<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universitetet i Sørøst-Norge, Norge; <sup>2</sup>NLA Høgskolen, Norge

## SAMMENDRAG

Med bakgrunn i et økende søkelys på evnerike elever i skolen, var denne studiens hensikt å undersøke hvordan voksne evnerike har opplevd egen skoletid. Studien har et kvalitativt design hvor det er gjennomført dybdeintervjuer med ti voksne som har en IQ på 130 eller mer. Resultatene viser at informantene opplevde en skoletid hvor de ikke ble anerkjent eller verdsatt; snarere tvert imot. Flere viser til at det ble oppfattet som et problem at de var så vitebegjærlige, og at de som elever etterlyste flere faglige utfordringer. Konsekvensen ble at de ga opp og aksepterte at skolehverdagen var preget av meningsløshet og kjedsommelighet, noe som også førte til at de ikke lærte å håndtere faglige utfordringer senere i utdanningsløpet. Informantene savnet voksne som kunne utfordre dem faglig, og de savnet mulighet til å fordype seg i tema de hadde spesiell interesse for. De viser til at selv om de kognitivt sett lå langt framme, fungerte de sosialt og emosjonelt sett på lik linje som sine jevnaldrende.

**Nøkkelord:** evnerike elever; læringspotensial; kjedsommelighet; selvbestemmelse; tilpasset opplæring

## ABSTRACT

### Thirteen Years of Boredom! Talented Young Adults' Experience of Their Own School History

Against the background of an increasing spotlight on gifted students in school, the purpose of this study was to investigate how gifted adults have experienced their own time at school. The study has a qualitative design where in-depth interviews have been conducted with ten adults who have an IQ of 130 or more. The results show that the informants experienced a time at school where they were not recognized or valued; on the contrary. Several indicate that it was perceived as a problem that they were so inquisitive, and that as pupils they called for more academic challenges. The consequence was that they gave up and accepted that everyday school life was characterized by meaninglessness and boredom, which also led to them not learning to deal with professional challenges later in their education. The informants missed adults who could challenge them

\*Korrespondanse: Marie-Lisbet Amundsen, e-post: Marie.L.Amundsen@usn.no

© 2024 Marie-Lisbet Amundsen, Per Einar Garmannslund & Elisabeth Stang Lund. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Amundsen, M.-L., Garmannslund, P. E. & Lund, E. S. (2024). Tretten års kjedsomhet! Evnerike unge voksnes opplevelse av egen skoletid. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 10(2), 99–113. <http://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6182>

professionally, and the opportunity to delve into topics they had a special interest in. Even though they are intellectually and academically far ahead of their peers, this does not necessarily apply in relation to social and emotional competence.

**Keywords:** *gifted children; learning potential; boredom; self-determination; adapted education*

Mottatt: Desember, 2023; Antatt: April, 2024; Publisert: Juni, 2024

## **Innledning**

De siste årene har det vært økt interesse rundt elever med stort læringspotensial (Børte et al., 2016; Smedsrud, 2018). Denne elevgruppen er i Norge satt på dagsordenen blant annet av foreldrenettverket «Lykkelige barn» ([www.lykkeligebarn.no](http://www.lykkeligebarn.no)). Nettsøk på «evnerike barn», «evnerike elever» og «elever med stort læringspotensial» gir tusenvis av treff. Debatten er omfattende og til dels preget av sterke meninger. Blant annet har argumenter for å sette inn tiltak rettet mot elever med stort læringspotensial av noen blitt betraktet som elitisme, og til dels blitt oppfattet som en undergraving av likhetsprinsippet (NOU 2009: 18). Samtidig viser en forskningsoppsummering fra Kunnskapscenteret for utdanning at det kan ha alvorlige følger dersom evnerike elever ikke blir sett og møtt i skolesammenheng. Spesielt nevnes frafall i utdanningen, underprestasjon, sosial stigmatisering, mobbing, feildiagnostisering og sen identifisering (Børte et al., 2016, s. 5).

Elever som skårer høyt på evnetester omtales gjerne som evnerike, talentfulle, begavede eller «akademiske talenter». Utdanningsdirektoratet bruker begrepet «elever med stort læringspotensial», og definerer dette som elever med sterke behov og potensial innen akademiske fag. Vi velger i vår artikkel å bruke «elever med stort læringspotensial» fordi begrepet virker etablert når disse elevene omtales.

Det påpekes imidlertid at elever med stort læringspotensial kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2021). Elever med høyt læringspotensial kan prestere godt faglig og sosialt dersom de blir møtt på en konstruktiv måte. Men selv om de får gode karakterer, kan de være underytere i skolen ene og alene fordi de ikke får utviklet sitt potensial fullt ut.

Noen barn lærer raskere enn sine jevnaldrende, og denne gruppen utgjør mellom ti og femten prosent av elevene i den norske skolen. Da inkluderes også de som har et ekstraordinært læringspotensial, noe som gjelder mellom to til fem prosent av elevpopulasjonen (NOU 2009: 18). Det er ikke nødvendigvis gitt at dersom man skårer høyt på evnetester, presterer man godt rent teoretisk på skolen. Gode faglige prestasjoner er avhengig av et læringsmiljø som legger til rette for motivasjon og mestrings-tillit, og av voksne som viser elevene at de anerkjenner og verdsetter deres individuelle behov og egenskaper. Det er også innvendinger mot å bruke IQ-skår som kriterium for et høyt læringspotensial, blant annet fordi intelligens ofte defineres som det en

måler med intelligens tester. Slike tester er ikke bare kulturavhengige, men gjenspeiler i stor grad egenskaper som verdsettes i læringsmiljøet.

Elever med stort læringspotensial har spesielle evner, lærer særdeles raskt, er gode på problemløsning og kan ofte være mer utholdende enn sine jevnaldrende. Men bortsett fra dette er de like forskjellige som alle andre barn. Dette betyr at de, som andre, kan ha spesifikke lærevansker, emosjonelle og sosiale utfordringer, nevrodiagnoser eller ulike former for funksjonsnedsettelse.

### **Teoretisk forankring**

Selv om elever med stort læringspotensial ikke utgjør en homogen gruppe, har de det til felles at de står i fare for å falle fra i skolen, fordi det ikke tilrettelegges for faglige utfordringer som motiverer og engasjerer til videre læring. Denne elevgruppen kan ha økt risiko for utfordringer knyttet til atferd, utenforskap blant jevnaldrende, økt forekomst av emosjonelle vansker og ensomhet senere i livet (Barber & Mueller, 2011; Freeman, 2013; Pinxten et al., 2023). I *Mer å hente. Bedre læring for elever med et stort læringspotensial* (NOU 2016: 14) vises det til at dette er en systemutfordring, og det påpekes her at det er behov for mer kunnskap, endrete holdninger og en felles erkjennelse av behovet for differensiert undervisning. Samtidig gir forskning et annet og mer nyansert bilde av elever med et stort læringspotensial, blant annet at de ikke er mer sosialt og emosjonelt sårbare enn andre elever, og at de kan ha en sunn personlig og sosial utvikling på lik linje med sine jevnaldrende (Kennedy & Farley, 2018; Papadopoulos, 2020; Pinxten et al., 2023). Uavhengig av dette ser det ut til at det er lite forskning på hva som skjer med begavede og evnerike barn og unge når de blir voksne (Rinn & Bishop, 2015).

En sunn utvikling forutsetter tilfredsstillende behov for menneskelig tilhørighet gjennom alle livets ulike faser (Gullestad, 2013, s. 45–84). «Autonomi» forklares som at en opplever seg selv som kilde eller opphav til egen atferd, noe Deci og Ryan benevner som «Locus of control» (2002, s. 8). Dette innebærer opplevelse av at man handler ut fra egne interesser og verdier, og at man samhandler med ytre omgivelser i overensstemmelse med egne interesser. Ryan og Deci (2000, s. 55) understreker at indre motivasjon kan bli stimulert på en positiv, men også en negativ måte avhengig av de praksiser som foreldre og lærere viser overfor barnet. Jordet (2020) påpeker at det å bli møtt med anerkjennelse, er menneskets mest grunnleggende psykologiske behov. Han viser til hvor avgjørende dette er for faglig og sosial trivsel og læring, og minner om at motivasjon er det som får elevene til å være engasjerte og aktive.

Organisatorisk differensiering dreier seg om hvordan skolen kan strukturere, gjennomføre og organisere undervisningstilbudet. Målsettingen er at alle elever skal få et tilpasset undervisningstilbud i et inkluderende oppvekstmiljø. Dette gjelder både de som strever med det teoretiske arbeidet og de som lærer raskere enn sine jevnaldrende. Med en barnegruppe på mellom 25 og 30 elever sier det seg selv at dette er en utfordring for læreren. Følgen er ofte at undervisningsopplegget tilpasses

gjennomsnittselevne, med den følge at både de med lærevansker og de med stort læringspotensial faller utenfor i faglig sammenheng.

Smedsrud og Skogen (2016) konkluderer med at man med et hindrende læringsmiljø mener et læringsmiljø som holder igjen fremfor å dyrke fremgang i fag. Dette støttes av Eyre (2013), som påpeker at identifisering, forståelse og kunnskap er helt avgjørende. For at elevene skal utviklet sitt potensial, viser hun til at det er viktig med et støttende miljø som kompenserer for vansker og fremmer prestasjoner. Det er verdt å merke seg at hun samtidig viser til at mangel på støtte og muligheter kan bidra til å undergrave og drepe et talent.

I vår undersøkelse var utgangspunktet at vi var nysgjerrige på hvordan våre informanter opplevde at de ble møtt med tanke på tilpasning og stimulering fra lærere eller læringsmiljøet de var en del av gjennom utdanningsløpet. Utgangspunktet for studien er derfor følgende problemstilling: *Hvordan opplever voksne med stort læringspotensial at de ble ivaretatt i den norske skolen?*

## Metode

For å svare på problemstillingen ønsket vi å gjennomføre dybdeintervjuer med unge voksne medlemmer i foreningen Mensa Norge. Å bli medlem her forutsetter at du på foreningens evnetest har en skår på minimum 130, noe som betyr at de er blant de to prosentene av befolkningen som skårer høyest på IQ. Leder av Mensa Norge var positiv til vår forespørsel om å gjennomføre studien, og han sendte også ut invitasjon til å delta på studien gjennom medlemsnettverket.

## Om utvalget

Vi satte som forutsetning for deltakelse i vår undersøkelse at informantene gjennom Mensa Norge sin egen test var kvalifiserte for å bli medlemmer. Vi ønsket innsikt i hvordan denne gruppen voksne hadde opplevd egen skoletid, og hvordan de mener at dette har påvirket dem senere i livet. Et informasjonsskriv ble sendt ut til medlemmene der det ble informert om studien og hva funnene skulle brukes til. Det ble også informert om at de første ti som meldte seg ville få mulighet til å delta i studien. Informantene består av fire kvinner og seks menn med et aldersspenn fra 25 til 45 år. Tre av informantene har eller holder på å gjennomføre masterutdanning. Tre av informantene har grunnskole som høyeste fullførte utdanning, og tre har videregående opplæring og en har fullført bachelorutdanning. Alle informantene bortsett fra to er i arbeid. Når det gjelder de to siste, er en student og en er trygdet.

Intervjuene ble gjennomført på Zoom etter at vi hadde tatt kontakt med hver enkelt for å finne et tidspunkt som passet dem. Det ble også informert om at alle data ville bli anonymisert, og at studien var basert på frivillighet. Dette betyr at informantene visste at de kunne trekke seg fra intervjuet om de ønsket det uten at dette eventuelt ville få noen konsekvenser for dem, men alle valgte å fullføre.

## Analyse

I våre analyser av datamaterialet ble det benyttet tematisk analyse, som er mye benyttet i fagdisipliner som psykologi og utdanningsvitenskap (Braun & Clarke, 2006, 2021; Braun et al., 2022). Tematisk analyse kan ifølge Braun og Clarke (2021, s. 331) ha utgangspunkt både i en deduktiv og induktiv tilnærming til analyseprosessen. Den deduktive tilnærmingen har et tydelig teoretisk utgangspunkt som fungerer som en teoretisk linse som former analyseprosessen, mens i en induktiv tilnærming er analyseprosessen i større grad forankret i data. Denne induktive tilnærmingen til analysen har vi etterstrebet å følge.

Intervjuene ble gjennomført digitalt, hvor en av forskerne ledet samtalen og en annen tok notater. Intervjuene ble auto-transkribert ved bruk av Word i Office 365. Tekstene ble deretter renskrevet av en av forfatterne, mens den andre i ettertid leste igjennom og kvalitetssikret transkriberingen ut fra notater. Resultatet var ti fylldige tekster, ett for hvert intervju. I analysene har vi etterstrebet å følge de steg for tematisk analyse som Braun og Clarke (2006) angir, fra første steg som er transkribering og gjennomlesning, til sist å definere og navngi hovedtema. Tekstene fra intervjuene ble gjennomgått i flere omganger av forfatterne hver for seg og sammen. I tabell 1 eksempel på innledende koding.

Tabell 1. Eksempel innledende koding og kategorisering.

Tekst	Koder	Noter/memos
Jeg gadd rett og slett ikke å bruke tid på det de andre holdt på med. Jeg kunne lese, skrive og var langt foran spesielt i matematikk når jeg begynte på skolen. Første klasse var kjedelig. Motivasjonen forsvant veldig fort for det vi holdt på med på skolen. Læringsutbyttet ble veldig lavt.	Manglende utfordringer	Skolen ser ikke ut til å ha vært nysgjerrig på hva denne eleven mestret helt fra skolestart.
Jeg valgte å trekke meg helt unna fra det klassen og læreren holdt på med. Jeg stilte ikke spørsmål. Jeg valgte å skjule at jeg kunne mye.	Sviktende motivasjon	Virker som en opplevelse av at skole er kjedelig fordi behov for utfordringer ikke ble møtt.
Jeg fikk ikke noe på skolen som fanget min interesse. Jeg ble beskyldt av både lærere og foreldre at jeg var lat og ikke gadd å yte.	Utvikling av uhensiktsmessig selvregulering	Foreldre og skole ser ut til å ha stått samlet mot eleven og dens behov. Kan ha fungert som en styrking av uheldig/negativ attribuerings?

Vi har i flere runder diskutert innledende koder og kategorier etter hvert som disse har kommet til i analysearbeidet. I neste fase ble de innledende kodene delt inn i tematiske grupper og overordnede tema, som vist i tabell 2.

### **Reliabilitet, validitet og forskningsetiske vurderinger**

Undersøkelsens validitet er søkt ivaretatt ved at en i størst mulig grad har fulgt stegene i den tematiske analysen slik dette er beskrevet hos Braun og Clark (2006). Deltakernes anonymitet er ivaretatt ved at alle navn er utelatt, og i fremstillingen er også informantenes kjønn tilfeldig tildelt for å sikre anonymitet.

Tabell 2. Hovedtema, deltema og eksempler på koding.

Overordnede tema	Kategorier	Koder (eksempler)
Overordnet skolehistorie	Kjedsomhet og manglende utfordringer	Topp grunnleggende ferdigheter, uten faglige utfordringer, manglende tilpassing, frustrasjon i å hindres i progresjon
	Manglende anerkjennelse	Intuitiv tenkning, «straffet» for å ta eget initiativ til læring, doble budskap på faglige prestasjoner (svak bedømming på prøver – til topps på eksamener)
	Relasjonen til lærerne	Opplevelse av å ikke bli likt av lærer, plagsom elev med mange spørsmål, plageånd som retter på lærer, hjelpelærer for andre elever
	Relasjon til medelever og sosiale utfordringer	Passet ikke inn, trivdes med spesiallever/spesialklasse, alternative mestringsarenaer (sjakk, idrett, IT, «gaming»)
Selvregulering	Motivasjon	Kjedelig å være langt foran klassen, negative attribusjons-tilbakemeldinger på akselerasjon
	Selvforståelse og aksept	Skole så ikke talentene, foreldre lyttet til lærer/skole, trykket ned av lærere
	Selvtutvikling og mestring	Alternative mestringsarenaer (bølle, dårlig atferd, hærverk, sjakk, IT, «gaming»/spill), uhensiktsmessig selvregulering
	Manglende strategier for læring	Manglende konstruktive formative tilbakemeldinger
Livsløp etter grunnopplæring	Utdannings- og karrierevei	Enten-eller (enten strevsomme år eller finner egne veier / oppdaget av arbeidslivet).
	Mensa-medlemskap	Bekreftelse, et aksepterende miljø, anerkjennelse, bevis på talentene, likesinnede
	Opplevelse av høyere utdanning	Enten-eller (elsker den kritiske tilnærmingen eller bukker under fordi det er uvant)
	Manglende strategier for å håndtere faglig motgang	Lærte ikke å koble innsats mot resultat, ikke lenger den smarteste

### **Presentasjon og drøfting av funn**

#### **Skolehistorien**

Våre informanter forteller om en skoletid som ikke er forenlig med målsettingen om at alle elever i den norske skole har rett til tilpasset opplæring i et inkluderende skolemiljø. Ingen av informantene forteller om et godt psykososialt skolemiljø, noe som

betyr at opplæringsloven § 9A-2 ble brutt. Informantene viser til at de kjedet seg, og de fant ulike strategier for å få tiden til å gå, som å tegne, dagdrømme eller bedrive det se selv beskriver som «tull og tøys». Sitatet nedenfor fra en av informantene er illustrerende for det de alle beskriver:

Jeg kjedet meg rett og slett fordi jeg hadde jo lært meg det meste flere år før det var på timeplanen på skolen. Jeg satt og fargela og gjorde meningsløse ting på skolen. Det ble kjedsomhet og mye dagdrømming, så læringsutbyttet ble veldig lite.

Det er likevel ikke det at skoletiden var uendelig kjedelig som slår oss mest, men trykket og alvoret som preget den enkelte når temaet kommer opp. Gjennom måten informantene forteller på, med tankefulle pauser hvor de leter etter ord for å beskrive opplevelsen, oppleves en påfallende sårhet. Flere av informantene forteller at de kjedet seg allerede i første klassetrinn. Alle unntatt en kunne lese da de begynte på skolen, og selv om de gledet seg til å skulle begynne på skolen, gikk det ikke så lang tid før de opplevde at det var en utfordring å sitte stille i timevis for å høre de andre lære om bokstavenes former og lyder.

Informantene savnet utfordringer og noe som vekket deres nysgjerrighet og motivasjon for videre læring. De fleste opplevde bare å få flere oppgaver på samme nivå når de var ferdige med de arbeidsoppgavene de andre skulle gjøre. Resultater ble for dem alle at de mistet motivasjon for skole og skolearbeid. En informant forteller: «Jeg synes etter hvert at skole var veldig meningsløst. Jeg gikk på skolen fordi jeg ikke hadde noe annet valg. Alle andre var på skolen, så hva skulle jeg gjort om jeg ikke var på skolen?»

### ***Relasjoner til lærere og medelever***

Informantene forteller om vanskelige relasjoner til lærere. Det er enkelte lærere innimellom som ser disse elevenes behov, men de hører til unntakene, og er ofte bare lærer i et enkeltfag eller et konkret skoleår. En av informantene sier følgende:

Forholdet til lærerne var ikke noe spesielt. Jeg gjorde det godt på skriftlige prøver. Men jeg ble alltid trukket ned i karakter fordi jeg ikke deltok mer aktivt i timene. Det ble jeg veldig irritert over, og kom derfor i konflikt med flere av lærerne.

Passivitet, apati eller motløshet er følelser alle setter ord på, og en sier følgende om dette:

Jeg svarte aldri på spørsmål i klasserommet – svarte konsekvent vet ikke. Jeg gadd ikke følge med, det ga et dårlig forhold til lærerne. Men hvorfor skulle jeg svare på så lite utfordrende spørsmål?

Informantene opplevde at de ikke ble verdsatt, og at deres hunger etter kunnskap ble oppfattet som et problem snarere enn en ressurs. Relasjonen til medelever ble også

farget av relasjonen til lærere og rollene informantene inntok i elevgruppen, og en sier følgende om dette: «Jeg hadde venner, men det var blant bråkmakerne.»

Ingen ønsket å hevde seg i klassesammenheng, for dette kunne bli oppfattet som lite populært hos medelevene. Det er et fellestrekk hos informantene at de ser ut til å undertrykke faglige evner. Når de ikke får anerkjennelse hos lærerne, søker de anerkjennelse på andre måter hos medelever. Mangel på utfordringer førte til apati og manglende engasjement, og dette igjen førte til at de ble stemplet som lite engasjerte, dovne eller dumme. I lys av en slik form for stigmatisering, er det kanskje ikke så overraskende at de stod i fare for å bli skjøvet ut fra det sosiale fellesskapet i klassen. Flere sier de engstet seg for å bli kalt nerd eller streber, og derfor heller inntok rollen som klassens klovn. Noen sier de av sine jevnaldrende ble ansett for å være lite sosiale. Andre igjen var offer for stigmatisering og ulike former for ekskluderende mekanismer, noe som igjen var medvirkende årsak til at de strevde med motløshet, dårlig selvtillit og depresjon.

I en kvantitativ studie som omfattet 339 lærere fant Lenvik (2022) at lærere kan ha misoppfatninger om opplæring og utdanning når det gjelder denne elevgruppen, og hun viser i denne sammenheng spesielt til stereotypiske synspunkter og negative holdninger til spesifikk opplæring. I en kvalitativ studie konkluderer hun videre med at elever forteller om en opplæring som går for sakte, er repeterende og lite utfordrende, og som ikke tar hensyn til deres individuelle behov (Lenvik et al., 2021).

Dette samsvarer med at alle våre informanter unntatt en kunne lese da de begynte på skolen, og selv om de gledet seg til å skulle begynne, gikk det ikke lang tid før de opplevde at det var en utfordring å sitte stille i timevis for å høre de andre lære bokstavene. Flere sier de mistet interessen for skolen allerede da.

I NOU 2009: 18 *Rett til læring* vises det til at det i Salamanca-erklæringen legges vekt på at utdanningssystemet må ta hensyn til den store variasjonen i barnas egenskaper, forutsetninger og behov (FN-sambandet, 1994). At dette er en målsetting den norske skole ikke lever opp til, kommer klart til uttrykk når informantene etterlyser mer utfordrende oppgaver: «Jeg fikk aldri lære studieteknikk. Jeg husket jo alt, så hvorfor da lære seg å pugge for eksempel? Men jeg lærte ikke å bearbeide eller prosessere dette, og jeg ble veldig raskt ferdig med det vi skulle jobb med.»

Samtlige av informantene snakker om mulighet for selvbestemmelse når vi spør dem om hvordan de tenker at drømmeskolen kunne være for elever som dem. At de har lett for å lære, opplever de har vært brukt mot dem, noe som har ført til at de selv også har ansett dette for å være en negativ egenskap. De forstår at læreren, som har mange elever å forholde seg til, kan oppleve det som utfordrende å ha elever med stort læringspotensial i klassen, fordi det byr på ekstra utfordringer å tilpasse undervisningsopplegget til både de som strever faglig og de som har behov for større utfordringer. De påpeker imidlertid at det har fått uheldige konsekvenser for dem rent personlig at de på skolen fikk inntrykk av at det var dem selv det var noe galt med, og ikke skoletilbudet.



### ***Mangel på anerkjennelse***

Informantenes opplevelser rundt skole og læring har påvirket deres selvoppfattelse og motivasjon. De forteller at uten intellektuell utfordring, mistet de interessen for skolearbeidet. Dette førte til en nedadgående spiral hvor de engasjerte seg mindre og mindre i skolearbeidet, noe som igjen virker forsterkende på opplevelsen av intens kjedsomhet og meningsløshet.

En sterk medvirkende faktor er informantenes opplevelse av å ikke bli anerkjent og verdsatt. Flere legger vekt på at den tradisjonelle, prosedyrebaserte tilnærmingen til læring opplevdes som meningsløs og frustrerende. Deres behov for kognitive utfordringer var større enn hos medelevene, og, som noen påpeker, også mer intuitiv. En av informantene forteller at han alltid fikk korrekte svar på matematikkoppgavene, men han fulgte sjelden fremgangsmåten læreren ville han skulle følge. Det var heller ikke alltid han kunne forklare hvordan han kom frem til svaret. Resultatet ble ofte konflikt med læreren, noe som førte til at han forholdt seg mer passiv til det som skjedde på skolen:

Jeg opplevde det vanskelig å bare sitte å høre og være passiv. Det ga meg mange negative følelser. Det var en dørgende kjedsommelighet som varte i hele tretten år.

Informantene berører ulike tema, men alle viser til at både mestringstillit og selvstillit blir svekket når de voksne både verbalt og non-verbalt formidlet at det var en ulempe at de lærte raskere og lettere enn andre. Informantene sier de aksepterte en slik holdning, noe som bidro til å svekke deres selvfølelse og motivasjon. Mens flere reagerte ved å bli mer utagerende, slik at de fikk innpass hos de andre som heller ikke fant seg til rette i klasserommet, påtok andre seg klovnerollen, eller de trakk seg tilbake og ble passive og apatiske. Smedsrud og Skogen (2016, s. 21) viser til at evnerike barn ikke vil få utløp for potensialet sitt uten hjelp fra andre, og de viser til at det er en myte at evnerike barn er mer stabile og emosjonelt velutviklet. Funnene i vår studie støtter dette.

Ingen av informantene har opplevd at de er blitt godt ivaretatt i skolen. Det er verdt å merke seg at samtlige oppgir at skole og skolearbeid bidro til å hemme, snarere enn å fremme, deres motivasjon for læring, livsmestring og psykiske helse. De forsto at de var mer vitebegjærlige og nysgjerrige enn sine jevnaldrende, men opplevde ikke at dette var positivt sett fra de voksnes ståsted. Med andre ord prøvde de å dempe «suget etter kunnskap» for å fremstå som mer like sine jevnaldrende. Flere viser til at de i enkelte situasjoner lot som de ikke mestret det teoretiske arbeidet fordi de ikke ville skille seg ut.

### **Selvregulering**

#### ***Selvbestemmelse og tilhørighet***

Deci og Ryan (2002, s. 4) viser til menneskets behov for kompetanse og selvbestemmelse. Deres teori om selvbestemmelse har som utgangspunkt at mennesket søker en holistisk integrering av personligheten eller selvet, i samspill med kunnskap hentet fra omgivelsene.

Informantene legger også vekt på at større mulighet for selvbestemmelse ville åpnet for at de kunne sette ord på hvordan undervisningsopplegget kunne blitt mer meningsfullt. Ingen av informantene vektlegger karakterer, så de er ikke spesielt opptatte av å prestere eller å være skoleflinke, men de vektlegger mestringstillit og det å kunne tilegne seg ny kunnskap.

Læring skjer ifølge Deci og Ryan (2002, s. 5) gjennom et samspill mellom indre og ytre betingelser. Selvbestemmelse og autonomi er viktige betingelser i denne sammenheng. På spørsmål om hva som kunne bidra til en bedre skolehverdag, svarer informantene at de hadde ønsket en mer praktisk orientert undervisning, mer fysisk aktivitet og mindre elevgrupper. I mindre grupper ville det være lettere for læreren å differensiere undervisningsopplegget og legge mer opp til prosjektarbeid hvor elevene kan jobbe med tema som er av spesiell interesse. På denne måten ville de fått muligheten til å tilegne seg dybdekunnskap og få utfordringer som kan bidra til å stimulere nysgjerrighet og motivasjon for videre læring alene eller sammen med andre.

Csikszentmihalyi (2002) omtaler dette som flyt i læringssituasjonen, og definerer det som optimal lykke når en læringssituasjon gir utfordringer som samsvarer med den enkelte elevs evner og muligheter. Dette er noe hele elevgruppen ville kunne profitere på. Deci og Ryan (2002, s. 7) viser til at vekst og læring skjer gjennom dialektiske prosesser mellom individet og dets sosiale omgivelser, og alle vil i ulik grad søke situasjoner som pirrer nysgjerrighet og gir mulighet for læring.

For å opprettholde motivasjon og engasjement bør elevene få økende utfordringer, slik at alle får noe å strekke seg etter. Det er flere muligheter for å tilpasse organiseringen på klassenivå, ved hjelp av grupperom og mindre elevgrupper. Stasjonsundervisning og prosjektarbeid åpner for muligheter med tanke på differensiering, og i ungdomstrinnet kan flere valgfag bidra til økt engasjement og motivasjon for videre læring. Informantene er bevisste på at de utviklet en uheldig evne til selvregulering, og at de manglet gode læringsstrategier grunnet mangel på faglige utfordringer. De sier de var bevisste på at de emosjonelt og sosialt sett ikke lå lenger fremme enn sine jevnaldrende, og at de derfor, som alle andre barn, også hadde behov for meningsfulle utfordringer.

Siden de på skolen ikke fikk et møte med meningsfulle læringsaktiviteter, prøvde de å kompensere ved å finne mening på andre måter. Dette førte til at de voksne opplevde dem som trassige eller vanskelige, og ikke forstod at de var frustrerte over å måtte sitte dag inn og dag ut å høre på ting de kunne fra før. Informantene forteller om uheldig selvregulering som forsterker dette negative forholdet til skole og læring.

Jeg likte gym og det sosiale miljøet, men jeg hatet skolen. Jeg foretrakk nesten å være på rektors kontor. Hatet å være i klasserommet fordi mine tanker var milevidt foran det som skjedde. Jeg fikk ikke utnyttet min store kapasitet, for jeg ble aldri utfordret.

En av informantene forteller hvordan hun gjennom et skoleår «faket» at hun hadde dyslektiske vansker, fordi hun da fikk tilbud om undervisning alene med en lærer.

Elever med stort læringspotensial utgjør ingen homogen gruppe, heller ikke våre informanter, men de har det til felles at de tegner et bilde av seg selv som elever som yter lite, og som har liten tilhørighet til skolesamfunnet. De savnet faglige utfordringer som kunne motivere og engasjere til videre læring. Fordi arbeidsoppgavene på skolen var for enkle, var det like greit å bli fort ferdig med dem: «I 8.-klassetrinn gjorde jeg ferdig hele tentamen på mindre enn en time, da hadde jeg også spist lunsj og ventet i 20 minutter. Da først fikk jeg lov å gå.» En annen formulerer det på denne måten:

Det var vondt å ha god tid, fordi jeg var ferdig ganske fort. Jeg ble evaluert ned fordi jeg ikke innordnet meg og fulgte metoden jeg skulle bruke for å komme frem til det riktige svaret. Mens de andre lærte om forskjellen mellom Oslo og Trondheim, hadde jeg på samme tid lært navnet på alle hovedstedene i Europa. Jeg klippet i gardinene, brettet papirfly eller bråkte fordi det var kjedelig, og jeg hadde ikke noe å gjøre.

Informantene påpeker at fordi de ikke møtte noen utfordringer, lærte de heller ikke å håndtere utfordringer. Sjøkket ble derfor stort da senere stod overfor mer utfordrende arbeidsoppgaver som krevde konsentrasjon og utholdenhet over tid. En forteller at dette var så uvant at han brukte sju år på å fullføre masteroppgaven, fordi dette var første gang han virkelig opplevde at han ble utfordret rent intellektuelt. Nederlag over ikke å håndtere denne form for uvante situasjoner, førte for flere til depresjon og redusert mestringstillit.

## **Livsløpet etter grunnutdanning**

### ***Høyere utdanning***

For elever som primært ikke er opptatte av å være skoleflinke eller å få gode karakterer, men som har en hunger etter kunnskap som utfordrer og stimulerer til videre læring, er målsettingen om at skolen skal ha en sosialt utjevne effekt ikke nådd. Om dette sier en:

Masteroppgaven ble en utfordring jeg ikke taklet så lett. Jeg var jo vant til at lekser og skolearbeid ble gjort i en fei. Nederlaget var så stort at jeg mistet all selvtillit. Jeg mistet troen på meg selv liksom.

Av de som gikk på universitetet er det flere som sier de her fikk den anerkjennelsen de tidligere hadde savnet i utdanningsløpet. De trivdes fordi de fikk velge fagområder som engasjerte og motiverte, og fordi lærerne her satt pris på at de tok initiativ til kritiske og utfordrende spørsmål og diskusjoner. De forteller at de på universitetet endelig møtte anerkjennelse for sin evne til å lære raskt, og det var motiverende å få dybdekunnskap om tema de interesserer seg unikt for.

Jeg fikk velge det jeg selv var interessert i på universitetet, og arbeidsmåtene passet meg også. Jeg synes ikke fag på universitetet var spesielt vanskelige. Forholdet til lærerne var også mye bedre, og foreleserne var veldig tilgjengelige.

En annen sier det samme på følgende måte:

Akademia tiltaler meg fordi lærerne der er glad i å diskutere. Jeg liker at lærerne er villige til å gå inn i krevende diskusjoner. Det er ikke det rette svaret som er interessant, men det å undersøke med brutale, men gode spørsmål.

Dette samsvarer med at en annen informant også påpeker at han hadde bedre utbytte av høyere utdanning enn skolen ellers. Han begrunner dette med at han fikk lov til å stille gode og litt sarkastiske spørsmål, noe professorene likte.

### **Medlemskap i Mensa Norge**

Informantene viser til at de som voksne valgte å gjennomføre Mensa Norge sin evne-test fordi de ønsket å utfordre seg selv. De følte seg annerledes, og hadde erfart at de skilte seg ut fra sine jevnaldrende. Da de bestod testen de måtte gjennomføre for å bli medlem, gjorde dette noe med deres selvfølelse og tro på egen mestring. I foreningen opplevde de også en sosial tilhørighet med likesinnede som de ikke hadde funnet andre steder. De kjente seg igjen i andre medlemmers fortellinger, og forstod at deres skolehistorie ikke var så uvanlig som de hadde trodd.

### **Arbeidslivet**

Når det gjelder de som ikke har fullført videregående skole, er det påfallende at de likevel opplever å bli sett og verdsatt i arbeidslivet. En av disse sier følgende:

Jeg er i jobb. Jeg trives godt. Jeg har alltid visst at jeg kan om jeg vil. Det har jeg også blitt fortalt hjemme. På skolen ble det mye trass. Jeg hadde stor kapasitet som aldri ble utnyttet gjennom skolegangen. Jeg har jo ingen høyere utdanning, men har vært heldig og ble oppdaget i praksisutplassering.

Informanten ovenfor forteller at han er selvlært, og har funnet et praktisk yrke som passer godt med det han selv omtaler som «multitask-evner». Han steg raskt i gradene og sitter nå i en ledergruppe i samme selskap. Flere har opplevd at noen i arbeidslivet oppdaget at de hadde spesielle evner og høy kompetanse, og derfor har de fått muligheter til jobb og karriere. Det er kun en av informantene som ikke trives i nåværende jobb. Likevel erkjenner han at arbeidet på mange måter har vært en redning, fordi arbeidsplassen har møtt ham med anerkjennelse og respekt og trigget hans nysgjerrighet for nye løsninger og muligheter.

### **Avslutning**

Selv om informantene hadde behov for større faglige utfordringer i skolehverdagen, er de klare på at dette ikke er ensbetydende med at de sosialt og emosjonelt var mer modne enn sine jevnaldrende. At de voksne på skolen forventet dette førte til frustrasjon og avmakt, fordi gapet mellom deres mestringsevne og skolens forventninger førte til stadig nye nederlag.

Når noen av informantene viser til at det kan diskuteres hvorvidt man kan hevde at noen har et stort læringspotensial hvis det ikke legges til rette for et godt læringsmiljø, har de et poeng.

Både Eyre (2013) og Freeman (2013) viser til at forventningene til spesielt evnerike barn i skolen ikke er høye nok, noe som fører til underytelse og manglende motivasjon, og dette er noe våre informanter tydeligvis kan kjenne seg igjen i. At det ikke ble lagt til rette for en forventning om at de skulle strekke seg rent faglig, er noe samtlige kommenterer. De viser til at når de aldri møtte på faglige utfordringer, lærte de heller ikke å møte motgang eller å jobbe med faglige utfordringer. Å bli tvunget til å sitte dag etter dag å høre på noe en kan fra før, ville få de fleste av oss til å reagere med frustrasjon og fortvilelse. Det er forståelig at en slik situasjon kan føre til sosial tilbaketrekning eller utagerende atferd, redusert selvtilit, motløshet og redusert psykisk helse.

Selv om det i opplæringsloven § 5-1 vises til at de elevene som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av undervisningen har rett på spesialundervisning, påpekes det samtidig i forarbeidene til opplæringsloven at denne retten ikke gjelder elever som lærer raskere enn sine jevnaldrende. Retten til spesialundervisning omfatter dermed ikke de elevene som er så kognitivt sterke at de ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen.

Dette betyr at for disse gjelder prinsippet om at opplæringen skal tilpasses den enkeltes behov. At dette er en rett som tolkes ulikt på den enkelte skole, strider ikke bare mot rettferdighetsprinsippet, men også mot gjeldende lovverk. I 1991 forpliktet Norge seg nemlig til å følge FNs konvensjon om barnets rettigheter (FN-sambandet, 1989). Når elever som presterer faglig sett bedre enn sine jevnaldrende ikke får de utfordringene de har behov for i skolen, bryter dette med artikkel 28 og 29. Her står det blant annet at skolen skal treffe tiltak for å oppmuntre til regelmessig skolegang og redusere antall som ikke fullfører skolegangen. Samtidig påpekes det at utdanningen skal ta sikte på å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig. Siden elevenes rettigheter ikke er like klart formulert i opplæringsloven, er det verdt å merke seg at det i 2003 ble bestemt at FNs konvensjon om barnets rettigheter skal gjelde over alle andre norske lover dersom de står mot hverandre.

Når informantene først i voksen alder møter en arbeidsgiver som verdsetter deres kognitive og kreative evner, kan ikke dette oppfattes som noe annet enn et nederlag for den norske skolen. Spesielt er dette til ettertanke når vi ser at også de som har falt utenfor utdanningssystemet har opplevd å bli møtt med anerkjennelse og respekt i arbeidslivet. Informantene viser til at de her har fått oppgaver som utfordrer dem rent intellektuelt, og som derfor også bidrar til å fremme mestringsglede og motivasjon.

Videre ser vi at medlemskapet i Mensa tydeligvis også har hatt stor betydning for informantene. Flere viser til at de her har møtt sine likesinnede, og at de for første gang i sitt liv har følt tilhørighet til et sosialt fellesskap. Dette har fått positive konsekvenser for deres selvbylde og opplevelse av egen identitet, og spesielt gjelder dette

for de som tidligere har følt på ensomhet og sosialt utenforskap. Det bør i denne forbindelse være til ettertanke at både Mensa Norge og arbeidsgivere ute i praksisfeltet tydeligvis har noen kvaliteter den norske skolen bør etterspørre.

### Forfatteromtaler

**Marie-Lisbet Amundsen** har lengre erfaring som pedagogisk-psykologisk rådgiver med spisskompetanse på sammensatte lærevansker og psykososiale vansker. Amundsen har siden 2010 vært ansatt som professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for pedagogikk, og leder også en forskergruppe her.

**Per Einar Garmannslund** har bakgrunn som lærer med lang erfaring både som lærer og lærerutdanner. Han har forsket på selvregulering og sårbare grupper i skole og utdanning. Garmannslund har siden høsten 2022 vært ansatt som dosent i pedagogikk ved NLA Høgskolen.

**Elisabeth Stang Lund** har hovedfag i spesialpedagogikk og ph.d. fra Universitetet i Oslo. Hun er i dag ansatt som førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har lengre erfaring som lektor i videregående skole.

### Referanser

- Barber, C. & Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roep Review*, 33(2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554158>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352.
- Braun, V., Clarke, V. & Hayfield, N. (2022). ‘A starting point for your journey, not a map’: Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 19(2), 424–445.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial. En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow. The classic work on how to achieve happiness*. Rider Books.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- Eyre, D. (2013). *Able children in ordinary schools*. Routledge.
- FN-sambandet. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- FN-sambandet. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi>
- Freeman, J. (2013). *Gifted children grown up*. David Fulton Publishers.
- Gullestad, S. E. (2001). Attachment theory and psychoanalysis: Controversial issues. *The Scandinavian Psychoanalytical Review*, 24, 3–16.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Kennedy, K. & Farley, J. (2018). Counseling gifted students: School-based considerations and strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(3), 361–367.
- Lenvik, A. (2022). *Gifted education in Norway. A mixed-method study with teachers and students in Norwegian comprehensive school* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen. BORA. <https://hdl.handle.net/11250/3018395>
- Lenvik, A., Hesjedal, E. & Jones, L. Ø. (2021). «We want to be educated!» A thematic analysis of gifted students' view on education in Norway. *Nordic Studies in Education*, 41(3), 219–238. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.262>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- NOU 2016: 14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med et stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>
- Papadopoulos, D. (2020). Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1), 305–323. <https://doi.org/10.17478/jegys.666308>
- Pinxten, W. F.-v., Derksen, J. & Peters, W. (2023). The psychological world of highly gifted young adults: A follow-up study. *Trends in Psychology*, 1–27.
- Rinn, A. N. & Bishop, J. (2015). Gifted adults: A systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213–235.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Smedsrud, J. (2018). Forserjing og akselerasjon for evnerike elever – det dårligste av de beste alternativene. *Psykologi i kommunen*, 53(3), 5–9.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 8. mars). *Elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>