

Våre evnerike barn.

Tilpasset opplæring.

Gro Anita Vestby



Høgskolen i **Hedmark**

BA- oppgave

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Norsk sammendrag

Tittel: Våre evnerike barn.	
Forfatter: Gro Anita Vestby	
År 2013	Sider 27
Emneord: Tilpasset opplæring, evnerike barn.	
Sammendrag: <p>Denne oppgaven har til hensikt å belyse kjennetegn ved de evnerike barna, metoder for identifisering samt strategier for hvordan undervisningen for disse barna kan organiseres slik at de får realisert sitt potensiale for læring. Lovverket for tilpasset opplæring og spesialundervisning presenteres samt en bekreftelse fra departementet om at lovene også gjelder for de evnerike barna. Videre påpekes det at tilpasset opplæring er en rettighet for alle barn i Norge, men ut fra litteraturen kan det se ut til at dette ikke er realiteten rundt om på skolene. Det kan virke som om de evnerike barna blir plassert bakerst i køen når det gjelder prioritering og bevilgning av ressurser.</p> <p>Oppgaven fortsetter med å sette fingeren på problemet med å identifisere disse barna, der uvitenhet og manglende kompetanse blant lærerne kan se ut til å skape problemer. Evnerike barns mest relevante egenskaper og det faktum at dette ikke er en homogen gruppe blir presentert i kapittel tre som også avsluttes med å se på hvilke konsekvenser manglende tilpassing kan gi hos disse elevene.</p> <p>Videre blir identifiserings og kartleggings metoder belyst. Her omtales IQ-tester, sjekklister, mappeevaluering og informasjon for lærere, foreldre, venner og eleven selv som viktige kilder. Pedagogiske strategier som segregering, akselerasjon og berikelse er beskrevet for å belyse noen alternativer for tilpassing av undervisningen for disse barna. Det kommer også fram at et godt skole – hjem samarbeid er minst like viktig for disse barna som for alle andre. Det bemerkes at evnerike barn er en understudert gruppe i Norge, men at de siste årenes mediefokus har fått pendelen til å svinge i retning av at dette er et viktig satsningsområde.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Gifted children.	
Authors: Gro Anita Vestby	
Year: 2013	Pages: 27
Keywords: Adapted education, gifted children.	
Summary:	
<p>This paper intends to illustrate the distinctive features of the gifted children, methods of identifying and strategies on how to organize the teaching so they can realize their full potential for learning and development. Legislation for adapted education and special education is presented and also a confirmation from the department where the laws also apply to the gifted children. Further it points out that adapted education is a right for all children in Norway, but from literature it may look like this is not the reality. The gifted children seem to be placed at the back of the line when it comes to priority and grant of resources.</p> <p>The paper goes on to pinpoint the problems of identifying these children, where ignorance and lack of competence among teachers seems to create problems. The gifted children most relevant qualities and the fact that this is not a homogenous group is presented in chapter three, which also terminates by looking at which consequence lack of adaption may give these children.</p> <p>Furthermore the identification and mapping methods will be illustrated. Here IQ-tests, checklists, portfolio assessments and information will be mentioned as important sources for teachers, parents, friends and the student itself. Teaching strategies such as segregation, acceleration and enrichment are described to shed light on some alternatives for adapted education for these children. It is also evident that good school-home cooperation is at least as important for these children as for others. It is also pointed out that gifted children is an understudied group I Norway, but that the last couple of years of media focus on the subject is making it become a more important priority.</p>	

Forord

Gjennom mine studier de siste tre årene, samt fem år som lærer har jeg forstått at klasserommet inneholder utrolig mange forskjellige barn, med forskjellige væremåter og fremtoninger. Før jeg startet i skolen og på studiene hadde jeg ikke så god forståelse av at det ofte ligger noe bak denne opptreden, ofte helt andre ting enn jeg først kunne tenke meg. Jeg har lært om barnets virkelighetsoppfatning og fått erfare at den ofte ikke er lik den voksnes. Vi har snakket mye om mangfoldet og at dette er en utfordring for lærere, og jeg ble nysgjerrig på temaet tilpasset opplæring. Dette er omtalt godt for de svake gjennom studiet og det har jeg sett mye av selv ute i skolen, men tilpassing for de evnerike hørte eller så jeg lite til.

På høgskolen traff jeg Kari Kolberg, forfatter av Krumelures blogg, som jeg snakket mye med om dette temaet. Dette ga meg en inderlig interesse for disse «litt glemte» barna og jeg bestemte meg tidlig for at de skulle være tema i min bachelor oppgave. Jeg vil rette en takk til Kari for gode samtaler om tema både før og underveis i oppgaven, bloggen hennes har vært en flott inspirasjonskilde og et godt oppslagsverk.

Jeg vil også rette en takk til Anne-Karin Sunnevåg som har vært min veileder på denne oppgaven. Hun fikk oss tidlig i gang med skriveingen og har gitt klare og konkrete tilbakemeldinger underveis.

Gro Anita Vestby

Hamar, 07.05.13

Innhold

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	3
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING.....	6
1.1 PROBLEMSTILLING.....	8
1.2 OPPBYGNINGEN AV OPPGAVEN.....	8
2. TILPASSET OPPLÆRING – EN RETTIGHET.....	10
2.1 FORSTÅELSE AV TILPASSET OPPLÆRING.....	11
2.1.1 <i>Smal tilnærming</i>	12
2.1.2 <i>Vid tilnærming</i>	12
3. DET EVNERIKE BARNET.....	13
3.1 DAGENS SITUASJON FOR EVNERIKE BARN I NORSK SKOLE.....	15
4. HVA KAN SKOLEN GJØRE FOR DE EVNERIKE BARNA.....	17
4.1 IDENTIFISERING OG KARTLEGGING.....	17
4.2 PEDAGOGISKE STRATEGIER.....	19
4.2.1 <i>Segregering</i>	19
4.2.2 <i>Akselerasjon</i>	20
4.2.3 <i>Berikelse</i>	22
4.3 SAMARBEID HJEM – SKOLE.....	23
5. AVSLUTTNING.....	25
LITTERATURLISTE	27

1. Innledning.

Skolen i dag har læreplanverket for kunnskapsløftet som styringsdokument og gjennom den har skolen som mål å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev ut fra det ståsted eleven har, uavhengig av hvilke ende av læringskalaen eleven hører til.

Læreplanverket for kunnskapsløftet legger til grunn at undervisningen i størst mulig grad skal tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og nivå. Fordi elevene er ulike, må de få ulike utfordringer. Alle elever skal få oppgaver som gir dem mulighet til læring, mestring og utvikling (LK06 s. 15).

Dette er en krevende oppgave for lærere og mange ser på dette som en av de største utfordringene de har. Det er også et mål å gjøre dette mest mulig inne i klassefelleskapet slik at elevene beholder gruppetilhørigheten. Lillejord, Manger og Nordahl viser til Hatties forskning, der det kommer frem at individualisert undervisning i liten grad har bedre effekt på elevers læringsutbytte enn undervisning i et større fellesskap. (Lillejord et al s.44)

Det ser snarere ut som om læringsutbyttet blir bedre i skoler og klasser der det er en mer stabil organisering av undervisningen, der alle elever i hovedsak er i det samme sosiale fellesskapet hele uken, og der det i perioder anvendes kollektive undervisningsformer og arbeidsmåter (Lillejord et al s. 44).

Målet er at undervisningen gir alle like godt utbytte, om du er av de virkelig gode, de middels gode eller av de som synes det er vanskelig og ikke får det til. Læreren skal helst mestre dette i gruppen om den er på 15 eller 30 elever, en nesten umulig oppgave sier mange. Alle lærere prøver å finne sin måte å mestre denne utfordringen på og i følge Nordahl (2002) kan de i hovedsak differensiere innenfor de fem hovedområdene innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tid for å greie dette. Det vil si at lærestoffets vanskelighetsgrad tilpasses eleven, det blir variert i arbeidsmåter eksempelvis individuelt teoretisk- eller praktisk arbeid, gruppearbeid, muntlig eller skriftlig, elever blir tatt ut i grupper, trinn nivådeles i enkelte fag, elever får mulighet til å bruke ulik tid for tilnærming av teorien eller elever får individuell opplæring. Det kan se ut til at en slik differensiering i stor grad iverksettes for de svake elevene, men hva blir gjort for de evnerike barna? Hvilke tilpassing får de? Noe bra gjøres der ute i feltet, men det refereres for ofte til elever som kjeder seg med å måtte gjøre mer av det samme. Er mengdetrening det rette for de elevene som allerede skjønnte det etter første presentasjon?

Lovverket vi har i dag skulle i første øyekast ikke etterlate seg noe tvil om at undervisningen skal tilpasses alle elever. Et eksempel på dette er § 5-1. Rett til spesialundervisning. «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning» (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, § 5-1). Loven sier vidare at opplæringstilbudet skal vurderes opp mot det opplæringsmålet som er realistiske for hver enkelt elev. Men, opplæringsloven har også en paragraf som kan forklare noe om hvorfor prioriteringen av tilpasset opplæring for evnerike barn, kan se ut til å ha kommet i skyggen av tilpassingen for de faglig svake elevene i mange år. Opplæringsloven omtaler dette i § 1-3, også med fokus på de faglig svake elevene. «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærerkandidaten» (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, § 1-3). Så langt gjelder dette alle elever, men vidare i loven flyttes fokuset over til de faglig svake elevene. «På 1 til 4 årstrinn skal kommunen sørge for at den tilpassa opplæringa i norsk eller samisk og matematikk mellom anna inneber særleg lærartettleik, og er særleg retta mot elevar med svak dugleik i lesing og rekning» (Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, § 1-3). Dermed kan det se ut til at norsk lovverk i realfagene norsk/samisk og matematikk på sett og vis har satt de evnerike barna bakerst i køen for å få tilpasset opplæring i disse fagene.

I mange år har det foreligget lite norsk litteratur om emnet evnerike barn, men i 2011 begynte noe å skje. Høyskoleforlaget kom med boken «Våre evnerike barn. En utfordring i skolen.», samme år kom Stortingsmelding 22 (2010-2011) om ungdomstrinnet, «Motivasjon–Mestring–Muligheter» med et eget avsnitt om «De høyt presterende elevene». I tillegg var de høyt presterende barna for første gang tema på Østlandske lærerstevne 2-3 november 2012. Samme år kom også Cappelen Damm med boken Spesialpedagogikk der Kjell Skogen har et kapittel kalt Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I skrevet stund kom også Pedagogisk Psykologisk Forlag as med en norsk utgave av Paul Nissen, Ole Kyed og Kirsten Baltzer sin bok Talent i skolen – identifikasjon, undervisning og utvikling der også Kjell Skogen har bidratt med noe. Dette indikerer at temaet evnerike barn i norsk skolen er kommet mer i fokus den senere tiden.

1.1 Problemstilling.

«Våre evnerike barn» er et tidsaktuelt tema. Det vil være nyttig for en lærers videre praksis å fordype seg i dette. Siden fokuser lenge er blitt rettet mot de faglig svake, er det muligens ikke så lett å finne metoder for tilpassing for de evnerike barna. Med den bakgrunn vil denne oppgaven ha følgende problemstilling:

Hva kjennetegner evnerike barn og hvordan legge til rette undervisningen slik at disse barna får realisert sitt potensiale for læring?

Denne oppgaven skal sette fokus på hvordan evnerike barna kan identifiseres, hvilke rettigheter de har i skolen og hva som kan gjøres i skolen for å tilpasse undervisningen for disse elevene.

Definisjonen på evnerike barn kan være forskjellig, men i følge Skogen og Idsøe er et grunnleggende kjennetegn at de har høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende. «De regnes å ha en IQ på 130 og dette finner man hos 2-5 % av befolkningen» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 86). Betegnelse på disse barna er mange og varierende. Eksempelvis kan man komme borti smarte barn, høyt begavede barn (HB-barn), særbegavede barn eller evnerike barn. I denne oppgaven vil betegnelsen evnerike barn bli benyttet.

1.2 Oppbygningen av oppgaven.

Denne oppgaven er en teoretisk oppgave bygd opp gjennom 5 kapitler. I kapittel 1, innledningen, presenteres retningslinjene for tilpasset opplæring i skolen (LK06 og Opplæringsloven) med en vurdering om dette er gjeldende for de evnerike barna. Her påpekes også mangelen på norsk litteratur innom temaet evnerike barn, oppfulgt av en oversikt over hva som finnes i dag. Videre presenteres problemstillingen etterfulgt av definisjonen på evnerike barn.

Kapittel 2, tilpasset opplæring – en rettighet, påpeker at disse lovene gjelder for alle barn, og det gis også en beskrivelse av forståelsen av tilpasset opplæring.

I kapittel 3, Det evnerike barnet, gis en grundig beskrivelse av hvem det evnerike barnet er. Hvem tror norske lærere disse barna er og hvordan er deres situasjon i norsk skole i dag, dette blir omtalt videre i kapittelet.

Teoridelen avsluttes i kapittel 4, Hva kan skolen gjøre for de evnerike barna, med en beskrivelse av identifiserings og kartleggings metoder som benyttes i norske skoler. Videre utgreies de tre pedagogiske strategiene segregering, akselerasjon og berikelse mens det avsluttes med viktigheten av et godt skole – hjem samarbeid.

I siste kapitlet, Avslutning, blir trådene dratt sammen med en oppsummering. Her kommer også noe om konsekvensene for disse barna ved manglende tilpassing, samt noen tanker om veien videre i arbeidet med evnerike barn i norsk skole.

2. Tilpasset opplæring – en rettighet.

Som det kommer frem i innledningen har vi et regelverk i Norge som sier at alle elever har rett til å få tilpasset opplæringen etter sine egne forutsetninger. Alle barn skal trives og føle at undervisningen er meningsfull for dem, uavhengig av om de er av de riktig dyktige eller de som sliter med skolefagene.

En forutsetning for at tilpasset opplæring skal fungere i en skoleklasse, er at læreren sørger for at alle elever trives på skolen, og at de opplever opplæringen som meningsfull. Det er derfor viktig å være oppmerksom på at opplæringslovens bestemmelse om tilpasset opplæring også gjelder elever som arbeider raskere eller yter bedre enn gjennomsnittet. De flinke elevene har like stor rett som alle andre elever til å bli sett av læreren og til å få utfordringer som gjør at de trives. (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2010, s. 39)

Innledningsvis beskrives Opplæringsloven § 1-3 som gir alle elever rett til tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger, men som lengre ut i loven sier at i lesing og regning skal dette på 1-4 trinn være spesielt rettet mot de svake elevene. Med denne hentydningen kan det bli til at skoleledere vektlegger tidlig innsats for de svake mer enn for de sterke. Med denne loven som bakgrunn sendte foreningen Lykkelige barn i 2008 en forespørsel til statsminister Jens Stoltenberg der de ønsket en avklaring på om begavede barn har rett til tilpasset opplæring etter opplæringsloven. Kunnskapsdepartementet svarte helt klart, denne loven skal gjelde alle barn i norsk skole.

Alle elever skal få tilpasset opplæring, også elever som lærer fort og har et høyt kunnskapsnivå. Her har skolene et ansvar for å utnytte de mulighetene som finnes for å gi også de mest begavede barna intellektuelt utfordrende oppgaver. Det er lov å gi spesielle tilbud til spesielt flinke elever, når dette er nødvendig for at de skal få tilstrekkelig utbytte av opplæringen. (Johansen & Løvehaug, 2010)

De fortsetter med å påpeke at alle elever må ha noe å strekke seg etter, og henviser til regelen i LK06 om at 25% av timene i et fag kan omdisponeres til andre fag slik at også evnerike barn kan jobbe mer med et fag de har spesielle ferdigheter i. Til slutt omtaler de § 1-14 fra opplæringsloven som gir elever fra grunnskolen med tilstrekkelig kompetanse i ett eller flere fag på videregående nivå mulighet til å følge opplæringen der. Med dette brevet har kunnskapsdepartementet gjort det helt klart at Opplæringsloven også ivaretar de evnerike barna.

Selv om regelverket er klart, kan det se ut til at evnerike barna ikke står høyest på prioriteringslisten i skolen når lærere og skoleledelser skal tilpasse for elevene.

På tross av den norske opplæringslovens § 1–3 om tilpasset opplæring for alle elever, samt § 5 om spesialundervisning for dem som ikke kan få et forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen, ser det ut til at gruppen evnerike barn ikke får en tilpasset opplæring i en forsvarlig grad. Det ser ut til at § 5 meget sjelden blir brukt i forhold til evnerike med særskilte opplæringsbehov. (Nissen, Kyed, Baltzer & Skogen: 2012 s.63)

Opplæringslovens § 5-1 sier at elever som ikke har, eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning har rett på spesialundervisning. Videre i paragrafen kan man lese at i vurderingen av hvilke opplæringstilbud som skal gis skal det legges vekt på den enkelte elevens utviklingsutsikter. Elevens realistiske opplæringsmål skal altså være grunnlaget for videre planlegging. Som det blir påpekt i kapittel 3.1 ser det ikke ut til at alle disse elevene har en tilfredsstillende skolehverdag hverken faglig eller sosialt og nettopp derfor bør denne paragrafen også benyttes for de evnerike barna. Ut fra litteraturen kan det se ut til at denne paragrafen i liten grad er benyttet for disse elevene. Skogen og Idsøe forteller om rektoren på en ungdomsskole (se kapittel 3.1) som benytter denne paragrafen for evnerike barn der det medfører debatt om disse elevenes behov for spesialundervisning. Jenny Gran Engelstad skrev i 2012 en master om tilpasset opplæring «Lærernes tilpasningsarbeid for evnerike elever i den norske skolen» der hun intervjuet åtte lærere fra tre forskjellige ungdomskoler om hvordan de tilpasser for sine evnerike elever. Her kommer det bl.a frem at lærerne syntes det er lettere å tilpasse for de som sliter, faggapet blir stort i en gruppe når man tilpasser i begge endene av skalaen, dette er tidkrevende og tilpassingen omhandler som oftest ekstraoppgaver med høyere vanskelighetsgrad etter at ordinert stoff er gjennomgått. «Lærerne i denne undersøkelsen peker på at skolen i sin helhet i liten grad fokuserer på tilpasset opplæring for evnerike barn» (Engelstad, JG, 2012, s. 53). Dette er kun få eksempler fra skolen, men de kan indikere at § 5-1 i liten grad blir benyttet for våre evnerike barn.

2.1 Forståelse av tilpasset opplæring.

Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp i skolens opplæring, dette vil si at alle elever har rett på en opplæring som imøtekommer deres faglige og sosiale forutsetninger. Hvordan

dette skal utføres ser det ut til å være uenigheter om ute i skolene. Noen mener dette dreier seg om individuell tilpassing, mens andre mener det dreier seg om variasjon i undervisningen slik at det tilpasses hele gruppa. Vi snakker om to ulike tilnærminger av tilpasset opplæring.

2.1.1 Smal tilnærming.

Denne tilnærmingen er ofte rettet mot enkeltelever eller små grupper for tilrettelegging av læringsinnhold og arbeidsmetoder. «Den smale tilnærmingen er sterkere knyttet til tradisjonell spesialundervisning. Når enkeltelever ikke klarer å følge det ordinære opplæringstilbudet, er det i en slik smal tilnærming vanlig å fokusere på hva som er galt med eleven» (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010, s. 38).

Dette medfører ofte at skolen trenger hjelp utenfra eller at tilpassingen skjer utenfor det sosiale fellesskapet i klassen

2.1.2 Vid tilnærming.

«Den vide forståelsen av tilpasset opplæring kan oppfattes som en pedagogisk platform som skal prege hele skolen og skolens totale virksomhet» (Haug, 2004) sitert i Livet i skolen 2. I den vide tilnærmingen er hele skolen opptatt av å tilpasse seg elevgruppa. Her brukes lite spesialundervisning for å imøtekomme enkeltelevers forutsetninger, men de kontekstuelle forholdene som undervisningsmetoder, lærerens kompetanse, miljøet i klassen, samarbeid med hjemmet og personalets holdning blir tatt hensyn til.

3. Det evnerike barnet.

Hvem er det evnerike barnet, og hvordan kjenner man det igjen i en gruppe med barn? Dette spørsmålet setter fingeren på en stor utfordring for lærere. Det kan se ut til at kompetansen på området ikke er god nok, noe som fører til at disse elevene ikke blir identifisert allerede tidlig i skoleløpet. Allerede i 1994 kom parlamentarikerforsamlingen i Europarådet med en anbefaling rundt utdanningen av disse barna, der de anbefalte etterutdanning til lærere for å lære å identifisere høyt presterende barn. Det ser allikevel ikke ut som om dette er prioritert hverken som etterutdanning eller i grunnutdanningen nesten 20 år etter.

De fleste lærerne tror at evnerike barn er de barna som er smarte, som trives og gjør det bra i skolen, som oppfører seg fint, alltid hører på hva læreren sier, kort sagt – en slags «ideal- elev». Men virkeligheten er nok ikke akkurat sånn. (Skogen & Idsøe, 2011, s. 85)

Beklagelig nok er ikke dette det riktige bilde av situasjonen for disse barna. Det er lett å tro at de høyt presterende barna greier alt, er motiverte og seiler gjennom skole med gode resultater. At disse er nærmest selvgående og ikke trenger tilpasninger på nivå med de som syns fagene er vanskelige. Men det viser seg at det ikke alltid er disse kjennetegnene som beskriver et høyt presterende barn.

Disse elevene møter ofte spesielle utfordringer fordi de ofte betrakter verden på en annen måte, og fordi deres behov innenfor den pedagogiske kontekst er så forskjellig fra sine jevnaldrende. De kan forstyrre klassen og læreren ved å stille spørsmål som kan virke rare ut fra en vanlig norm, og de kan noen ganger nekte å gjøre oppgaver som de synes blir for kjedelig (Skogen & Idsøe, 2011, s. 85).

Disse barna har både krav og behov for tilpassede læringsaktiviteter, de kan ifølge Skogen og Idsøe lett falle utenfor faglig fordi de kjeder seg og også sosialt fordi deres utvikling ofte er asynkron. «For eksempel vil noen barn kunne ha svært intelligente samtaler med voksne ved 4-5 års alderen, men likevel ikke være i stand til å knytte sine egne sko» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 87-88).

De høyt presterende barna er like ulike hverandre som alle andre barn er ulike hverandre. De er ingen homogen gruppe og det vil være nyttig å vite litt om høyt presterende barns mest relevante egenskaper for å kunne identifisere dem i gruppen.

I følge Benito har det høyt presterende barnet veldig tidlig motorisk utvikling og generelt gode motoriske evner. De lærer helt ned i tre års alder å lese og skrive, og ennå tidligere å

telle til ti. Tidlig språkutvikling er i følge Colom 1995 også vanlig blant disse barna, og her er det da snakk om å kunne setninger allerede i 12 mnd. alder. Skogen og Idsøe påpeker at disse barna i førskolealder er tidlig gode på selvstendige aktiviteter, har god hukommelse og er generelt nysgjerrige. «De unngår risikofylte aktiviteter, men holder seg derimot til rolige aktiviteter som lesing, skriving, puslespill ol. og som venner foretrekker de eldre eller yngre barn» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 89).

Disse egenskapene det her er pekt på vil følge barna i oppveksten, men i arbeidet med å identifisere dem er det viktig å huske at de ikke nødvendigvis innebærer alle egenskapene. Skogen og Idsøe deler inn egenskaper de mener er karakteristiske for evnerike barn i skolen i tre kategorier. Kognitive egenskaper som eksepsjonell evne til å tenke abstrakt i tidlig alder, lære å lese tidlig og gode evner til legge merke til uvanlige sammenhenger er noen av kjennetegnene. Emosjonelle egenskaper som f.eks stort følelsesregister og nærhet til disse følelsene, god selvkontroll fra ung alder eller høye forventninger til seg selv og andre (Chuska, Clark, Silvermann, Winebrenner, i Skogen og Idsøe, 2011). Atypiske egenskaper blir beskrevet eksempelvis som god logisk tenkning, høy indre motivasjon eller god evne til å bruke allerede tilegnet informasjon for å løse nye problemer. Hentet fra (Bonner, Hebert og Reis, Schwartz, i Skogen & Idsøe, 2011, s.89-91)

Skogen og Idsøe gjengir også 6 forskjellige profilene på evnerike barn: Den vellykkede (type 1), inntil 90 % av de evnerike elevene, de er lydige, viser korrekt atferd og presterer høyt. Den utfordrende (type 2), tilpasser seg ikke, føler seg ikke anerkjent i skolen, havner ofte i konflikter med lærere og foreldre og kommer etter hvert i faresonen for å droppe ut av skolen. Den skjulte (type 3), er ofte jenter som skjuler sine talenter for å «passe» bedre inn blant jevngamle. De som dropper ut (type 4), sent identifisert og derfor ikke anerkjent tidnok, deprimerte eller tilbaketrukne og lavt selvfølelse. Dobbelteksepsjonelle barn (type 5), fysisk eller følelsesmessig funksjonshemming på et eller flere områder, kan også ha lærevansker på enkelte områder. Den autonome eleven (type 6), jobber effektivt, svært vellykket og har høyt selvbilde. (Skogen & Idsøe, 2011 s. 91-93) Denne opplistingen kan være til stor hjelp for lærere i identifiserings prosessen, men det er også her viktig å huske på at ikke alle kriteriene bør være oppfylt for at man står ovenfor et høyt presterende barn.

3.1 Dagens situasjon for evnerike barn i norsk skole.

Innledningsvis i denne oppgaven blir det påpekt at norsk skole har et lovverk som sier at undervisningen skal tilpasses hver enkelt elevs evner og forutsetninger. Ut fra dette skal alle elever hver dag få de utfordringene som passer nettopp for dem. Det kan se ut til at dette ikke helt er det rette bilde av hvordan elevene har det i norsk skole i dag og spesielt ikke de evnerike barna.

Vi har indikasjoner på at det hersker en slags ideologisk begrunnet motvilje mot spesiell tilrettelegging for evnerike barn. Det kan se ut til at mange elever av den grunn mister muligheten til å utnytte sitt potensial for læring og utsettes for belastninger med til dels alvorlig mistriivsel (Skogen & Idsøe, 2011, s. 47).

Alle elever må møte utfordringer som passer sitt nivå og ethvert klasserom må ha et klima der man forventer at alle yter og gjør sitt beste. Utfordringer og forventninger fra læreren er spesielt avgjørende for de evnerike barna.

Temaet evnerike barn i skolen har i den senere tid fått noe plass i media. Tidligere elever har stått fram og fortalt sin historie, foreldre til denne gruppen av barna har ytret sin frustrasjon og det er gjort noe norsk forskning på området. Gjentatte ganger hevdes det at de ikke blir sett og tilfredsstilt i skolehverdagen. Det ser ut til å være en holdning blant mange at de gode greier seg uansett, uten spesiell forpleining. «Da en rektor ved en ungdomsskole brukte § 5 som verktøy for å gi spesialundervisning til en liten gruppe ekstra ressurssterke elever, vakte det oppsikt og skapte debatt hvor det blant annet, som vanlig, ble hevdet at de «flinke klarer seg selv»» (Skogen & Idsøe, 2011, s.58). I tillegg har vi vårt likhetsideal og vår demokratiske holdning i skolen som ser ut til å skape en redsel for elitisme.

Den andre antakelsen er den som ligger i den ideologiske eller politiske holdningen at en sosialdemokratisk nasjon ikke bør gi spesiell hjelp og støtte til den såkalte eliten. Enkelte ekstremister har til og med antydnet at det ligger et snev av fascistisk elitetenkning bak ønsket om å gi ekstra hjelp og støtte til de evnerike (Skogen & Idsøe, 2011, s. 21).

Med disse holdningene om at de flinke klarer seg selv og redselen for elitisme er det interessant og lese Skogen og Idsøe sin referering fra case – studiet til Skogen (2010). Tre jenter og to gutter karakterisert som «spesielt evnerike» har fortalt sin historie der det viser seg at fire av dem ikke orket å gjennomføre ordinær videregående skole i Norge, mens den siste nå benytter seg av Norges gode trygdeordninger. Skogen og Idsøe refererer i samme

kapittel til Mønks liste over konsekvenser av manglende adekvat tilrettelegging av undervisningen for evnerike barn.

- Dårlig konsentrasjon
- Negativ skolefaglig selvopfatning
- Lavt innlæringstempo
- Problemer med å tilegne seg skriftlig undervisningsmateriell
- Negativ oppfatning av lærerne og skolen
- Dårlig skolemotivasjon
- Utilfredshet med egne studievaner og resultater
- For mange aktiviteter utenom skolen på bekostning av lekser
- For store forventninger blant skolekamerater om gode resultater
- Lærerne hevder stadig at prestasjonen ligger lavere enn reelle muligheter
- Foreldre som er misfornøyde med de dårlige prestasjonene på skolen
- Eksamensangst
- Dårlig sosial selvtillit
- Følelse av ikke å være akseptert av klassekamerater

(Skogen & Idsøe, 2012, s.51)

Ut fra denne listen og litteraturens hentydninger om at evnerike barn mangler tilpassing av undervisningen i skolen, kan det se ut til at situasjonen for disse barna videre i livet ikke er oppløftende.

4. Hva kan skolen gjøre for de evnerike barna.

4.1 Identifisering og kartlegging.

Som tidligere nevnt har det gjennom tidene blitt gjort lite forskning på evnerikhet hos norske barn, det kan se ut til at disse barna er en understudert gruppe, noe som igjen har ført til lite norsk litteratur om emnet. Skogen og Idsøe (2011) peker på mangelen på prioritering omkring opplæring om evnerike barn i spesialpedagogikken, pedagogikken og i lærerutdannelsen i Norge. «I studieplanene for pedagogikk og spesialpedagogikk for norske universiteter og høyskoler finner vi også meget lite om dette temaet» (Skogen & Idsøe, 2011, s.48). Med denne forskningsbakgrunnen kan det se ut til at Norge ikke har hatt noen god utviklet pedagogisk tradisjon for arbeid med høyt presterende barn. Fokuset er i den senere tid dreid i retning av at dette er et viktig satsningsområde, men siden tema er nesten fraværende i studieplanene for aktuelle studier kan det være langt igjen før dette er implementert i skolen. Dette kan være en av forklaringene på at Norge har lite variasjon i måten de identifiserer høyt presterende barn. Her blir denne identifiseringen i hovedsak gjort med intelligenstester (IQ-tester) av PPT eller andre instanser når det foreligger mistanke om at barnet sitter inne med eksepsjonelle evner. Dette er ikke en tilfredsstillende situasjon siden man godt kan være evnerik innen et område og slite på andre områder.

Skogen og Idsøe beskriver tre forskjellige tester i sin bok *Våre evnerike barn* (s.105), som PPT benytter i sin kartlegging av intelligens nivå på barn i norsk skole. (s.105)

WISC-R – Wechslers Intelligence Scale for Children – Revised, er den mest brukte testen i Norge og hele den vestlige verden for barn i skolealder. Det er en gammel test, utviklet av Wechsler og Wisc og utgitt for første gang i USA allerede i 1949, den er senere revidert i 1974 og i 1991. Wisc-III fra 1991 er normert i Sverige og ved hjelp av en norsk manual er det denne vi bruker i norske skoler. Testen er beregnet for barn fra 6–16 år og består av 13 deltester fordelt på en verbal del og en utføringsdel. I den verbale delen får elevene oppgavene presentert muntlig og skal gi muntlig svar. Denne delen skal teste barnets evne til å bearbeide språklig materiale, bruke verbale ferdigheter i resonnering og problemløsning samt barnets muligheter til å lære gjennom verbalt materiale. I utføringsdelen blir oppgavene gitt i form av visuelt/konkret materiale, korte muntlige instruksjoner og løsningen skal gis praktisk ved hjelp av konkretene. Her testes elevenes evne til å benytte visuelle bilder i sin

tenkning, behandle visuelt presentert materialet og evne til nonverbal resonnering. Det er kun psykologer, spesialpedagoger og noen pedagoger med embetseksamen som har lov til å utføre testen og det testes vekselvis verbalt og praktisk for variasjonenes skyld.

CAS – testen (Cognitive Assessment System) er utviklet av Jack A Naglieri i 1997 professor emeritus ved Georg Mason University, USA. Den er oversatt til norsk og er mindre kulturavhengig enn WISC-R derfor egner den seg godt for fremmedspråklige elever. Testen er beregnet for barn i alderen 5-18 år og kartlegger elevens kognitive evner som oppmerksomhets-, planleggings-, simultane- og sekvensielle prosesser, til sammen 12 deltester fordelt på tre i hver prosess og gir godt grunnlag for videre tiltak i skolen. Man må ha sertifisering for å kunne bruke testen og det er mer enn 400 PP-rådgivere i Norge som har denne sertifiseringen.

Leiter-R testen (Leiter International Performance Scale) er i likhet med WISC-R også en gammel test. Den ble første gang beskrevet på 1930-tallet, revidert på 1950-tallet og i 1997. Det er en nonverbal evnetest som måler intelligens og kognitive evner og er beregnet for alderen 2-21 år. Testen er ikke oversatt til norsk, men den inneholder amerikansk og svensk manual. Den består av to del-tester, en er visuell og logisk for vurdering av IQ, den andre evaluerer oppmerksomhet og hukommelse. Testen kan man bruke hel eller deles opp. For å kunne bruke denne testen må man være Autorisert psykolog, ha Cand. Pead. Spes. eller Cand. Ed grad med spesialkurs fra universitetet i Oslo.

Utover disse kognitive IQ- testene skal man være klar over at informasjon fra lærere, foreldre, venner og eleven selv kan være svært nyttig i prosessen med å identifisere disse barna. Slike rapporteringer blir ofte organisert i skalaer eller spørreskjemaer. Et eksempel på noe slikt er sjekklisten bakerst i boka Våre evnerike barn som både lærere og foreldre kan være med å fylle ut.

Mappeevaluering er også en metode for identifisering av barnets evner. Her vurderes ikke bare summen av det barnet har lært, men også barnets vei frem til denne lærdommen.

Mappeevaluering er ikke bare en samling av barnets produkter, men snarere en systematisk oversikt over hans/hennes fremgang i utviklingsområder, særlig innenfor mentale komplekse evner. Slike instrumenter gir verdifull informasjon om barnets utvikling innenfor ikke tradisjonelle områder (Coleman, Wright og Borland, i Skogen & Idsøe, 2011), og de kan også hjelpe læreren å utvikle og berike pensum, og til å reflektere over hvilken betydning det vil ha på eleven (Skogen & Idsøe, 2011, s. 112).

Dette er en måte å kartlegge utviklingen, bestemme utviklingsmulighetene for så å kunne berike pensum. Ifølge Skogen og Idsø er ikke dette bevist å være gyldig alene (s. 113), men det er et godt hjelpemiddel sammen med andre tester.

4.2 Pedagogiske strategier.

Når de evnerike barna er identifisert og kartlagt er det viktig at deres behov blir ivaretatt. Disse barna må utfordres på en slik måte at de holder motivasjonen oppe, det vil si at opplæringen må tilpasses slik at utfordringene til enhver tid gir dem noe å strekke seg etter. «Begavede elever trenger et avansert pensum rettet mot deres behov, de trenger tid til å utvikle evner og dyptgående interesser,....» (Skogen & Idsø, 2011, s. 118). Nedenfor belyses tre forskjellige pedagogiske strategier som kan være effektive i arbeidet med evnerike barn, segregering, akselerasjon og berikelse. Ved å se nærmere på disse strategiene oppdager man fort at det ikke bare er snakk om hva hver enkelt lærer kan tilpasse, men også tilpassing som berører hele skolesystemet.

4.2.1 Segregering.

Segregeringsstrategien innebærer å danne homogene grupper etter hvilke evner de har. Dette kan gjøres i form av spesialskoler, spesial klasser eller spesial grupper og på tvers av trinnene. I Norge ble spesialskolene avviklet eller omorganisert til kompetansesentre etter spesialskolereformen i 1991, slik at segregering i form av spesialskoler på grunnskolenivå er ikke aktuelt hos oss. Evnerike barn har som andre et stort behov for å møte barn på sitt eget nivå, barn som har de samme interesser og evner slik at de kan stimulere hverandre både sosialt og intellektuelt, på denne måten vil de få et bedre læringsmiljø. Skogen og Idsø beskriver en måte å segregere i skolen, der grupper med evnerike barn fra ulike trinn med interesse for samme fag får tilpasset opplæringen sin, gjerne av en lærer som har erfaring med å jobbe med slike barn.

Ved å gruppere etter evner på denne måten vil begavede elever kunne møte intellektuelle jevnaldrende og få et mer utfordrende læringsmiljø. Litteraturen på feltet er helt tydelig på at begavede elever trenger å tilbringe tid med andre på samme intellektuelle nivå (Skogen & Idsø, 2011, s. 119).

Skogen og Idsøe er altså klare på at alt tyder på at evnerike barn har nytte av å tilbringe tid sammen med andre på samme intellektuelle nivå gjerne i egne grupper. Samtidig kommer det frem i Hatties metaanalyse at nivå-differensiering har en effektstørrelse på 0,12 noe som tilsier at dette ikke har noen effekt. Videre leser jeg i Synligt lärande, at nivådeling for evnerike barn har liten effekt (0,30) (Håkansson, 2011, s.24).

Det er nevnt at segregering i skolen kan forekomme i form av spesial grupper som blir satt sammen av høyt presterende elever som jobber med samme fag, en form for talentklasser. Disse kan ha undervisning i og/eller utenfor skoletiden. Dette er beskrevet i den danske boken Talent i skolen (Nissen, Kyed, Baltzer & Skogen, 2012) men dette er lite eller ikke beskrevet fra norsk skole.

Det kan også opprettes rene talentklasser slik man har gjort med «Da Vinci Linjen» i Esbjerg Kommune. Det andre sporet er å opprette talentklasser som fritidsundervisning – noen ganger som en kombinasjon av ettermiddagsundervisning og weekender med internatundervisning (Nissen m.fl. 2012, s. 79).

I norsk skole kan det se ut til at det nærmest er en redsel for elitisme når det er snakk om å vie de evnerike litt mer oppmerksomhet enn vanlig, derfor ser vi lite av grupper og klasser spesielt for de høyt presterende. Det ser ut til at mange lærere heller over til teorien om at de høyt presterende elevene greier seg godt uten noen form for spesialforpleining.

Det er imidlertid ingen grunn til å tvile på at de fleste motstanderne av for mye hjelp til evnerike elever oppriktig tror at disse elevene greier seg best selv, og eller at det å gi dem for mye hjelp og oppmerksomhet representerer en form for elitisme som er uønsket i vårt sosialdemokratiske samfunn (Skogen & Idsøe, 2011, s. 68- 69).

4.2.2 Akselerasjon.

En annen pedagogisk strategi som kan brukes i skolen for å imøtekomme de evnerike barna faglig er akselerasjon. Det er snakk om å gå raskere gjennom pensum slik at disse elevene ikke blir sittende med mengdetrening til det kjedsommelige. I den norske enhetsskolen jobbes det iherdig for å få med seg alle opp på et vist nivå, noe som fører til at det blir en del gjentakelser og mye mengde trening for elevene. De elevene som tar ting lett slik at de ordinære oppgavene raskt er løst kan ha en tendens til å ende opp med ekstraoppgaver som ikke gir nye utfordringer. «Vi kjenner også lærere som bruker «mer av det samme» når de skal gi de raske elevene tilleggsoppgaver, men det er selvsagt lite motiverende å gjøre et

tjuetalls ekstraoppgaver av det som eleven allerede behersker» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 67). I slike situasjoner bør læreren benytte seg av akselerasjon som pedagogisk strategi slik at elevene kan rykke fremover i pensum, lære nye ting og holde motivasjonen oppe i jungelen av spennende og ny lærdom.

Denne strategien finnes i mange former men her skal det belyses noen få av dem. Helt fra starten kan et barn få tidligere skolestart enn vanlig. Dette kan være til stor nytte for barn som allerede som 4-5 åringer kan lese og skrive samt regne enkle mattestykker. Ved at disse barna får starte ett år for tidlig på skolen unngår man kanskje en del kjedsomhet, men Skogen og Idsøe påpeker også faren for at barna ikke følger elevene som er ett år eldre i den sosiale og emosjonelle utviklingen. «Samtidig er det en fare for at elever som kommer ekstra tidlig på skolen, ikke har den samme affektive eller emosjonelle modenheten som klassekameratene» (Cosmovic, i Skogen & Idsøe, 2011, s.119-120). Også sosialt vil dette merkes i forhold til fritidsaktiviteter, eksempelvis fotball og håndball, der barna må følge sitt alderstrinn selv om man følger et annet trinn på skolen. Barna vil altså få forskjellige sosiale grupper på skolen og i fritidsaktiviteter, noe som vil frata dem noe av gruppetilhørigheten som blir dannet ved fellesopplevelser. Varianter av dette er å begynne i riktig alder men hoppe rett til 2. trinn, eller å hoppe over et trinn senere når læringskapasiteten er kartlagt. Dette vil kunne gi de samme sosiale og emosjonelle forskjellene som om barna starter ett år for tidlig, men det vil på den annen side være like effektivt for å unngå kjedsomhet fordi man allerede kan det som skal læres.

Å akselerere kun i enkelte fag er også en strategi som kan brukes i arbeidet med høyt presterende barn. Det er ikke helt uvanlig at enkelte av disse barna kan prestere veldig forskjellig i ulike fag.

Som det fremkommer av tabellen, kan man være begavet på et område samtidig som man har lærevansker på et annet. Lærere vil vanligvis konsentrere seg mest om de vanskene disse barna fremviser, uten å legge merke til den talentfulle siden. For eksempel kan et begavet barn være veldig god i matematikk, men likevel ikke være i stand til å lese. Eller man kan ha svært avanserte språkferdigheter, samtidig som man er autistisk (Skogen & Idsøe, 2011, s. 96).

Her er det snakk om spesielle kategorier av høyt presterende barn og det er viktig at lærere er klar over dette fenomenet også. I slike tilfeller er det viktig at elevene får nok utfordringer på de områdene de presterer høyt og riktig tilpasning også på de områdene de sliter med å mestre. Eleven kan «hoppe» over et år i ett enkelt fag og følge en annen klasse eller han kan,

om han er god på selvstendig arbeid, ha veileder fra høyere trinn noen timer for så å være i egen klasse og jobbe med oppgaver gitt av veileder resten av fagets timer. Mens eleven fortsatt er under grunnskolens lærerplan vil nok dette i norsk skole stort sett være en tilpasset opplæring som er forventet at den enkelte lærer gjør for sine elever. Men, idet eleven må opp på videregående pensum vil det kanskje i mange tilfeller være nødvendig med en ekstern veileder slik at kompetansen er på plass. Når en elev følger høyere trinn i enkelte fag og dette dreier seg om 10 trinn eller videregående belyser Nissen, Kyed, Baltzer & Skogen (2012, s.102) at det dukker opp en problematikk om når han skal avholde eksamen. Skal denne eleven avholde eksamen sammen med sitt eget alderstrinn eller skal han følge trinnet han har hatt undervisningen i? Om eleven ikke får avholde eksamen for det trinnet han har fulgt undervisningen, vil dette nærmest være å beregne som berikelse av pensum i stedet for akselerasjon.

Akselerasjon kan også være ren pensumkoprimering. På denne måten jobber eleven seg gjennom pensum raskere enn resten av klassen. Dette stiller krav til tilpassing av opplæringen når årets pensum er unnagjort slik at ikke resten av året blir repetisjon eller dødtid. Eleven kan da enten fortsette på neste års pensum eller få muligheten til å fordype seg i det pensumet han allerede har vært igjennom. Denne måten å akselerere på lar eleven beholde gruppetilhørigheten til sin gruppe og dermed blir den sosiale, emosjonelle og intellektuelle utviklingen ivaretatt.

4.2.3 Berikelse.

Berikelse av undervisningen vil i hovedsak si at pensum skal utvides eller utdypes. Dette er ifølge Skogen og Idsøe (2011) den mest anvendte måten for pedagogisk differensiering av aktiviteter for evnerike barn. Dette kan benyttes der elever jobber seg gjennom pensum raskere enn resten av gruppa enten etter hvert tema eller på slutten av året. Om akselerasjonen har gått kontinuerlig hele tiden vil de evnerike være ferdig med årets pensum kanskje allerede ved jule tider. I disse situasjonene er det viktig at tiden blir brukt slik at eleven får utnyttet sitt læringspotensial.

Det som Mønks omtaler som berikelse, er aktiviteter elevene kan bruke ledig tid til når det ordinære stoffet er lært og fordøyd. Disse aktivitetene må ikke ha preg av kjedelig repetisjon, men må gi anledning til en dypere forståelse av det lærte stoffet eller til å lære nye ting i randsonen til det vanlige stoffet (Skogen & Idsøe, 2011, s. 49).

Hovedpoenget med berikelse av pensum er tilvekst av elevens læring og det kan godt gjøres i et tema eller emne som ikke er i den vanlige skoleplanen. Eksempler på dette kan være teologi, mikrobiologi, astrologi eller kjemi. Berikelsesstrategien er ikke bare rettet mot kognitiv utvikling men også mot sosial og emosjonell utvikling, derfor kan berikelsesaktiviteter også være eksempelvis deltagelse i kor eller sport, trening i lederegenskaper og debattering. Den trolig største utfordringen med denne strategien er planleggingen av aktivitetene. Dette er tidkrevende og det må tas hensyn til elevens evner og interesser, lærerens fagkompetanse på området samt tilgjengelighet av nødvendig utstyr.

Berikelse er ingen konkurrerende strategi til akselerasjon, men man kan snarere si at de utfyller hverandre. «De kan brukes i kombinasjon fordi god akselerasjon inneholder berikelse, mens god berikelse er akselererende» (Skogen & Idsøe, 2011, s. 123).

4.3 Samarbeid hjem – skole.

Et godt skole – hjem samarbeid ser ut til å være avgjørende for barns læring og utvikling. Foreldrene har hovedansvaret for sitt barns oppdragelse og læreren må samarbeide med hjemmet for å fremme faglig læring og sosial utvikling på best mulig måte.

I arbeidet med de høyt presterende barna er dette samarbeidet viktig på flere områder. Informasjon fra foreldrene om eventuelle uvanlige evner allerede ved skolestart er viktig slik at læreren er forberedt på hva han vil møte. Det er foreldrene som kjenner barnet sitt best og det er de som sitter inne med observasjoner som er gjort i barneårene før skolestart og også lengre opp i skoleløpet. I identifiseringsprosessen er det derfor viktig å lytte til foreldrene siden de ser barnet sitt i en helt annen setting enn hva er lærer gjør.

Kun en viss del av barnets utdanning skjer i skolen. Resten skjer i hjemmet og utenfor skolens vegger. Dette er grunnen til at informasjonene som foreldre kan gi til skolen om sine barns interesser og behov, om deres emosjonelle modenhet og sosiale samspill, er veldig viktig (Skogen & Idsøe, 2011, s. 133).

Det kan forekomme at skolen og foreldrene har helt forskjellige opplevelser av prestasjonen til en elev, i slike situasjoner er det veldig viktig at disse partene kan samarbeide. Skogen og Idsøe beskriver i sin bok (s. 131) situasjonen til den stille skolejenta Elin. Foreldrene mener hun er meget dyktig i matematikk siden hun kan løse mye vanskeligere stykker enn hennes jevngamle, noe skolen ikke er enig i det siden hun ofte har feil på de stykkene som blir gitt i

klassen. Dette er en situasjon som lett skaper konflikter mellom skole og hjem. Når Elin allikevel blir testet av PPT viser det seg at hennes IQ er så høy at hun går under kategorien evnerike barn. Dette gir et eksempel på viktigheten ved skole – hjem samarbeid og det å ta foreldrene på alvor.

5. Avsluttning.

Denne oppgaven har til hensikt å belyse kjennetegn ved de evnerike barna, metoder for identifisering samt strategier for hvordan undervisningen for disse barna kan organiseres slik at de får realisert sitt potensiale for læring. Dette er gjort ved først å presentere lovverket vi har for tilpasset opplæring og spesialundervisning i Norge, sett kritisk på ordlyden og sett spørsmål ved om disse lovene gjelder for de evnerike barna. Ved at foreningen Lykkelige barn i 2008 stilte samme spørsmål til direktoratet og publiserte svaret på sin nettside er det bekreftet at loven om tilpasset opplæring samt loven om spesialundervisning også gjelder for våre evnerike barn. Videre påpekes det at tilpasset opplæring er en rettighet for alle barn i Norge, men ut fra litteraturen kan det se ut til at dette ikke er realiteten rundt om på skolene. De evnerike barna virker til å bli plassert bakerst i køen når det gjelder prioritering og bevilgning av ressurser.

Oppgaven fortsetter med å sette fingeren på problemet med å identifisere disse barna. Uvitenheten på grunn av manglende kompetansen på område blant lærere og skoleledere ser ut til å være et problem. Det kan virke som om mange lærere tror at de evnerike utelukkende er de barna som er delaktige, svarer riktig og er pliktoppfyllende. Gjennom litteraturen vises det i denne oppgaven til at atferden til de evnerike barna godt kan være helt det motsatte. Videre beskrives de evnerike barnas mest relevante egenskaper, disse er det viktig å være klar over men det er like viktig å være klar over at et evnerikt barn ikke behøver å være innebefattet alle disse egenskapene. Disse barnas situasjon i norsk skole belyses videre, der det kan virke som at holdningen om at disse barna «klarar seg selv» og redselen for elitisme er rådende. Mønks liste over konsekvenser for manglende tilpassing blir sitert og er en mulig pekepinn om at dette er et viktig satsningsområde videre.

I kapittel 4 blir identifiserings og kartleggings metoder av disse barna belyst. Det påpekes at det har vært gjort lite forskning på dette i Norge og at man derfor har lite norsk litteratur innen tema. Satsningen omkring opplæring om evnerike barn har vært liten, men pendelen har begynt å svinge. Media har fått fokuset i retning av at dette er et viktig satsningsområde, men med manglende fokus i skoleplaner for pedagogiske studier vil det ta tid å få implementert dette i skolen. Videre beskrives tre tester som PPT bruker for å identifisere disse barna, men det påpekes også at informasjon fra lærere, foreldre, venner, og eleven selv samt mappeevaluering kan være nyttig informasjon i dette arbeidet. Pedagogiske strategier i

form av segregering, akselerasjon og berikelse blir omtalt som mulige metoder for å legge til rette undervisningen for evnerike barn i skolen. Med et kritisk blikk på lovverket, beskrivelse av evnerike barns mest relevante egenskaper, fokus på gode identifiseringsmetoder, tips til pedagogiske strategier for tilpassing av opplæringen og til slutt omtale av viktigheten med et godt skole – hjem samarbeid er oppgavens problemstilling besvart.

Litteraturliste

Engelstad, J.G., (2012). *Lærernes tilpasningsarbeid for evnerike barn i den norske skolen: Hvordan arbeider lærere med å tilrettelegge for gode læringsvilkår for evnerike elever, og hvilke utfordringer ligger i dette arbeidet?* (Masteroppgave). Lokalisert på: <http://krmlr.wordpress.com/masteroppgaver/>

[Håkansson, J.] (2011) *Synligt lärande: Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Sveriges kommuner och Landsting.

Idsøe, E.C, Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Johansen, H., Løvehaug, M. (2010) *Brev fra departementet*. Lokalisert på: <http://www.lykkeligebarn.no/index-5.htm>

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. (St.meld. nr. 22, 2010-1011). Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-1011/meld-st-22-2010--1011.html?id=641251>

Manger, T, Lillejord, S, Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforl.

Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K., Skogen, K. (2012) *Talent i skolen: Identifisering, undervisning og utvikling*. Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag AS

Opplæringslova. LOV-1998-07-17-61. § 1,5. Lokalisert 26,3 2013, på <http://www.lovdata.no>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2006). *Kunnskapsløftet*. Oslo: Departementet