

Tilpasset opplæring for evnerike elever

- en elevgruppe som må klare seg selv?

Ann Kristin Øiestad



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave ved LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Norsk sammendrag

Tittel: Tilpasset opplæring for evnerike elever.

Forfatter: Ann Kristin Øiestad

År: 2012 / 2013

Sider: 29

Emneord:

Tilpasset opplæring, evnerike elever, akselerasjon, anrikning, kompetansedyktige lærere, sosial kompetanse.

Sammendrag:

Denne oppgaven retter hovedfokuset mot de evnerike elevene i skolen. Den tar hovedsakelig for seg hvordan man som lærer kan tilpasse opplæring for disse evnerike elevene, med hovedvekt på differensieringsmetodene akselerasjon og anrikning. Akselerasjon er den differensieringsmetoden som studier har vist fungerer best for de evnerike elevene, mens anrikning kan være den beste differensieringsmetoden for å ivareta inkluderingen i fellesskapet og dannelsen av den sosiale kompetansen. Begge disse differensieringsmetodene kan sees i en sammenheng, hvor man som lærer både kan differensiere elevene ut ifra kunnskaps- og evnenivå i enkelte av fagene, samt innad i klasserommet som fellesskap ved berikelse av ulike oppgaver. For å kunne tilpasse opplæringen kreves det kompetansedyktige og kunnskapsrike lærere som kjenner godt til denne elevgruppen, slik at disse elevene blir tidlig identifisert og tatt på alvor. Samtidig må lærerne sitte inne med kunnskap om riktige differensieringsmåter innenfor ulike sammenhenger i skolehverdagen.

Engelsk sammendrag

Title: Adapted education for the gifted students.	
Authors: Ann Kristin Øiestad	
Year: 2012 / 2013	Pages: 29
Keywords: Adapted education, gifted students, acceleration, enrichment, teachers with a high competence, social competence.	
Summary: <p>This study mainly focuses on the gifted students in school. It is primarily based on how one as a teacher can adapt the education for these gifted students, with main emphasis on the differentiation methods acceleration and enrichment. Studies show that acceleration is the best differential method for the gifted students, while enrichment may be the best differentiation method in order to attend to the inclusion in the community and to the formation of the social competence. Both of these differentiation methods can be seen in coherence, where one as a teacher can differentiate both students based on their knowledge- and capability level in some of the classes, but also in the classroom where they can be enriched as a community with different tasks. In order to adapt the education, one need teachers with a high competence- and knowledge level who is well known with this group of students, so that these students are early identified and taken seriously. Also, the teachers must have knowledge about the right differentiation methods within different coherences during the school day.</p>	

Forord

Denne bacheloroppgaven er utarbeidet for grunnskolelærerutdanningen, som utgjør hoveddelen av emne 4 i faget pedagogikk og elevkunnskap, ved Høgskolen i Hedmark. Arbeidet er utført i perioden fra november 2012 til mai 2013. Jeg har skrevet denne oppgaven av egen interesse fordi jeg synes det er et veldig spennende og sentralt tema ute i skolehverdagen. Gjennom studiet har det vært et sterkt fokus på de svakere elevene, mens de evnerike elevene har vært mindre fremtredende. Dermed syntes jeg det var spennende å fordype seg mer i denne elevgruppen, slik at man som kommende lærer har kunnskap om hvordan disse elevene karakteriseres, og hvordan man best kan tilpasse opplæringen også for disse elevene. Arbeidet med denne oppgaven har vært svært interessant og lærerikt. Denne kunnskapen vil jeg trekke med meg videre inn i læreryrket, og bruke aktivt i møte med denne elevgruppen samt helheten av klassen.

Jeg vil takke min veileder Hanne Mikalsen for god veiledning og støtte under hele oppgaveskrivingen. Det har vært til stor hjelp og inspirasjon å få konstruktive tilbakemeldinger under hele denne prosessen.

Hamar, 24. mai 2013.

Ann Kristin Øiestad.

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG	3
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING	6
1.2 OPPBYGNING AV OPPGAVEN.....	7
2. TILPASSET OPPLÆRING	8
2.1 TILPASSET OPPLÆRING I LOVVERKET OG I PRAKSIS.....	9
3. KARAKTERISTIKK OG IDENTIFISERING AV DE EVNERIKE ELEVENE	11
3.1 DEFINISJON PÅ EVNERIKE ELEVER	11
3.1.1 <i>Karakteristikk</i>	13
3.2 IDENTIFISERING AV DE EVNERIKE ELEVENE.....	13
4. TILPASSET OPPLÆRING FOR DE EVNERIKE ELEVENE	15
4.1 TILRETTELEGGELSE OG LÆRERENS KOMPETANSE.....	15
4.2 AKSELERASJON OG ANRIKNING.....	17
4.2.1 <i>Akselerasjon</i>	17
4.2.2 <i>Anrikning</i>	18
4.2.3 <i>Samarbeidslæring</i>	19
4.3 AKSELERASJON VS ANRIKNING.....	20
5. UTFORDRINGER DE EVNERIKE ELEVENE KAN MØTE I SKOLEN OG SKOLENS ANSVAR	22
5.1 SOSIALE VANSKER.....	23
5.2 LÆRERENS OG DE JEVNALDRENE BETYDNING FOR LÆRINGSUTBYTTET.....	24
6. AVSLUTNING	26
LITTERATURLISTE	28

1. Innledning

Helt siden tilpasset opplæring ble satt på dagsorden har det vært et sterkt fokus på de svake elevene, og om disse får den tilpassede opplæringen de har krav på og behov for. Fokuset på de evnerike elevene har vært mindre fremtredende. Derfor er det spennende å rette hovedfokuset på hvordan disse elevene har det i skolen, og hvilke tiltak som settes i verk for at disse elevene skal få den tilpassede opplæringen de har krav på. Formålet med denne oppgaven er å rette fokuset på hvordan man som skole og lærer kan tilrettelegge den tilpassede opplæringen på best mulig måte, slik at også disse elevene og resten av klassen får dekket det behovet de har krav på. De evnerike elevene er en spennende elevgruppe, som har vært lite snakket om. Nå i den senere tid har søkelyset rettet seg mer mot denne elevgruppen, men ennå er det lite kunnskap rundt disse elevene. Hvordan opptrer disse elevene, hvordan kan de identifiseres, er de alle like, og hvordan skal man som lærer kunne tilrettelegge for denne elevgruppen, samtidig som helheten av klassen skal få dekket sine behov? Spørsmålene kan være mange, derfor er det viktig å opparbeide seg god kunnskap og kompetanse rundt dette emnet. Oppgaven vil videre ta for seg noen av disse spørsmålene som er viktig å belyse for at også disse elevene skal få nok utfordringer og god nok tilpasset opplæring både faglig og sosialt.

Tilpasset opplæring er et vidt begrep som favner stort. Oppgaven vil ikke gå inn på begrepene vid og smal tilnærming innenfor tilpasset opplæring, men fokuset vil ligge på hva tilpasset opplæring generelt er, hvilke tiltak som kan settes i verk for å kunne tilpasse opplæringen spesielt rettet mot de evnerike elevene, samt viktigheten av kompetente lærere.

Denne oppgaven har ikke et eget kapittel med begrepsavklaring. Begrepene vil derfor bli avklart underveis i oppgaven.

1.1 Problemstilling

Mange av de evnerike elevene kjeder seg fra de starter i barnehagen, hvor denne kjedsomheten fortsetter og øker på utover i skoleforløpet. Hvordan kan man som lærere forhindre dette, og bidra til at også disse elevene får utfordringer å strekke seg etter, som dekker deres behov og som bidrar til å utvikle dem videre både faglig og sosialt? Med tanke på dette blir min problemstilling for denne oppgaven derfor: **Hvordan kan man som lærer**

tilpasse opplæringen for de evnerike elevene? Dette er et sentralt spørsmål som det er viktig at man som skole og lærer har god nok kunnskap om, slik at elevene får den tilretteleggelsen de både har krav på og behov for.

1.2 Oppbygning av oppgaven

Kapittel 2, Tilpasset opplæring: I dette kapitlet ligger hovedvekten på hva læreplanen og lovverket sier om tilpasset opplæring, spesielt med tanke på hvilke utfordringer læreren står ovenfor i møte med de evnerike elevene. Kapitlet avrundes ved å gå nærmere inn på om intensjonene i lovverket følges opp ute i skolens praksis.

Kapittel 3, Karakteristikk og identifisering av de evnerike elevene: Dette kapitlet legger hovedvekten på hva som karakteriserer de evnerike elevene, og hvilke særtrekk mange av disse elevene besitter. Det vil også bli gått nærmere inn på viktigheten av at disse elevene blir oppdaget tidlig i skoleløpet, og skolens ansvar for dette.

Kapittel 4, Tilpasset opplæring for de evnerike elevene: Kapitlet 4 vil gå nærmere inn på ulike former man som lærer kan tilpasse og tilrettelegge opplæringen for de evnerike elevene. Her vil hovedvekten ligge på differensieringsmetodene akselerasjon og anrikning. Kapitlet vil også se nærmere på viktigheten av lærerens kompetanse rundt de evnerike elevene, med tanke på god nok tilrettelagt undervisning for denne elevgruppen.

Kapittel 5, Utfordringer de evnerike elevene kan møte i skolen og skolens ansvar: Dette kapitlet tar for seg hvilket ansvar skolen og lærerne har for å utvikle elevene både faglig og sosialt, med hovedvekt på å danne sosial kompetanse. Videre vil det ta for seg ulike sosiale vansker de evnerike elevene kan stå ovenfor, og betydningen de jevnaldrene har ovenfor de evnerike elevene.

Kapittel 6, Avslutning: Kapitlet oppsummerer og samler oppgaven til en helhet, slik at problemstillingen besvares.

2. Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel som skal bidra til bedre læring for alle elever. Dette er et gjennomgående prinsipp gjennom hele grunnopplæringen, hvor læreren skal tilrettelegge for stor variasjon for å fremme den enkelte og fellesskapets læring. Det tas sikte på stor allsidighet og variasjon innenfor bruk av lærestoff, ulike arbeidsmåter, ulike arbeidsoppgaver, læremidler, samt organisering og intensitet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Opplæringen skal i tillegg tilpasses hver enkelt elevs alder og utviklingsnivå, dermed må læreren bruke de ulike elevene som ressurspersoner i opplæringen, med tanke på deres forutsetninger, deres sammensetning i elevgruppen og hele læringsmiljøet generelt (ibid.).

Hva som er god tilpasset opplæring, har ikke et fasitsvar. Dette må hver enkelt skole drøfte ved å ta opp ulike dilemmaer sett i lys av det store mangfoldet i skolens, klassens og elevgruppens kontekst (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010). For at den tilpassede opplæringen skal fungere optimalt i undervisningen er det nødvendig med differensiering (ibid.). Denne differensieringen innebærer ikke at hver enkelt elev skal ha en individuell opplæringsplan, som er innenfor spesialundervisningen. Den skal i hovedsak differensieres innenfor gruppen eller klassen som helhet. Innenfor dette fellesskapet kan man tilpasse arbeidsplaner, hvor man her i tillegg kan henvise til annet fordypningsstoff. Det kan varieres i ulike arbeidsformer, som blant annet enkle presentasjoner, samt legge til rette for mer reflekterende oppgaver hvor elevene må komme opp på et høyere kunnskapsnivå, altså tilrettelegge for kvalitativ differensiering (Damsgaard, 2007).

Tilpasset opplæring i klasserommet kan ofte omhandle tilpasning av arbeidsmengde og tempo. Alle elever er ulike, hvor noen arbeider raskt og andre saktere, hvor noen får mange oppgaver, mens andre får færre oppgaver å arbeide med. En slik differensiering kalles en kvantitativ differensieringsmåte (Damsgaard, 2007). Denne differensieringsmåten er ikke alltid like heldig.

Hvis man utelukkende differensierer ved hjelp av mengde, kan det føre til at ”smarte” elever fort lærer seg å sette ned tempoet for å unngå å måtte gjøre mer av det de allerede for lenge siden har skjønt og fått til. Det kan nesten oppleves som en form for straff å jobbe fort og effektivt, fordi man da bare må gjøre enda mer av det samme (Ibid., s. 89).

Dette kan føre til at disse elevene mister motivasjonen og lærelysten for videre arbeid i skolen, noe som kan få store negative konsekvenser videre i skoleforløpet.

Når en kvantitativ differensiering ikke fungerer optimalt, kan en kvalitativ differensiering settes i verk og bidra til en bedre tilpasset opplæring. Denne differensieringsmåten innebærer at elevene får andre typer oppgaver enn det de allerede har gjennomgått og kan fra før. I disse oppgavene får elevene anvendt annen kunnskap eller refleksjon. (Ibid). Hilde Larsen Damsgaard (2007) skriver at: ” Istedenfor å referere eller reprodusere enda mer kunnskap og presentere flere fakta, kan de oppfordres til å vurdere og diskutere, til å se en type informasjon i forhold til annen informasjon og reflektere over mulige sammenhenger.” Her får elever som trenger større utfordringer, slik som de evnerike elevene, reflektert og brukt sin kompetanse og kunnskaper utover den konkrete oppgaven. På denne måten unngår læreren at de sterkere og evnerike elevene går videre i annet pensum og fagstoff, som senere skal undervises i fellesskapet av klassen. Læreren sin bevissthet rundt disse ulike differensieringsformene er vesentlig for at god tilpasset opplæring skal tre i kraft for hver enkelt elev, også for de evnerike.

2.1 Tilpasset opplæring i lovverket og i praksis

I Opplæringsloven (2008), § 1-3 Tilpasset opplæring, står det at: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringsloven, 2008). Gjennom denne lovparagrafen pliktes skoleeierne å arbeide for en tilrettelegging som skal gi alle elever en opplæring som er tilpasset deres evner, anlegg og forutsetninger, uavhengig av deres evnenivå, sosial og geografisk tilhørighet, funksjonsdyktighet og familiebakgrunn (Lillejord et al., 2010).

På tross av opplæringsloven § 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 tilpasset opplæring i forsvarlig grad. Det ser ut til at § 5 meget sjelden blir brukt når det gjelder evnerike med særskilte opplæringsbehov (Skogen & Idsøe, 2011, s. 47).

Dette er uheldig med tanke på at de evnerike elevene har like mye krav på tilrettelagt undervisning som alle andre elever. Bakgrunnen for dette skillet mellom lovgivningen og hvordan det reelt kan være ute i den norske skolen kan ha mange årsaker. Det kan virke som

om det i enkelte tilfeller hviler en ideologisk begrunnet motvilje for spesiell tilrettelegging for evnerike elever (ibid.). Det er spesielt to begrunnelser som mange politikere og fagfolk argumenterer for når det gjelder å avvise de evnerikes krav på tilpasset opplæring. For det første mener mange at de evnerike elevene utmerket klarer seg selv, dermed trenger de ingen spesiell hjelp, støtte eller tilrettelegging. Begrunnelse nummer to innebefatter at mange mener det ”å gi spesiell hjelp og støtte til evnerike barn og unge representerer en uheldig elitisme og motvirker sosial utjevning” (Skogen & Idsøe, 2011, s. 11). Disse ulike synene på de evnerike elevene skyldes i vesentlig grad uvitenhet rundt denne gruppen elever. På bakgrunn av dette kan mange elever miste å få utfylt og utnyttet sitt læringspotensial. De kommer ingen vei, og i stedet for å kunne utfolde seg kunnskapsmessig, utsettes de for unødvendige belastninger som kan føre til alvorlig mistrivsel i og for skolen som system (ibid.). Derfor er det vesentlig at også disse elevene blir tatt på alvor, hvor skolen og lærerne sitter inne med nok kunnskap og kompetanse rundt denne elevgruppen, om hvordan de kan karakteriseres, hvordan mange kan utarte seg, hvordan og i hvilke sammenhenger de lærer best. Videre i kapittel 3, vil det bli gått nærmere inn på viktigheten av å identifisere de evnerike elevene tidlig i skoleforløpet, og hvordan disse kan karakteriseres.

3. Karakteristikk og identifisering av de evnerike elevene

Mange kan ha den oppfatningen, inklusive mange lærere, at de evnerike elevene er de som trives og gjør det bra på skolen, er smarte, har fin oppførsel blant både lærere og medelever, altså de er en type mønsterelever. Men virkeligheten ute i skolehverdagen er nok en helt annen. De evnerike elevene besitter ofte spesielle behov for å kunne få utspring for sitt store potensial, hvor de trenger en tilretteleggelse med tilpassede læringsmåter og metoder som går ut over den ordinære undervisningen i klasserommet (Skogen & Idsøe, 2011). Dette behovet for tilretteleggelse, og ulike tiltak som kan settes i verk går nærmere inn på i kapittel 4 om tilrettelagt opplæring for evnerike elever. De evnerike elevene kan støte på flere utfordringer ved at de har en annen tilnærming til virkeligheten enn det deres jevnaldrende har, noe som kan føre til at de oppsøker eldre elever og personer i stedet (ibid.). I klasserommet kan og disse elevene føle en uro, og forstyrre resten av klassen med undrende spørsmål som kan virke svært rare, og utenfor manges kunnskapsnivå.

3.1 Definisjon på evnerike elever

Evnerike elever defineres ofte som de 5 % av elevene som er aller mest begavet på ett alderstrinn (ibid.). Ut ifra denne definisjonen vil en klasse på 20 elever, mest sannsynlig kun ha en elev som betraktes som evnerik. På bakgrunn av dette er det svært få jevnaldrende som besitter de samme begavede kunnskapene og evnene som disse enkeltelevne sitter inne med. Dermed kan disse enkeltelevne føle seg utenfor og i noen sammenhenger tilsidesatt i fellesskapet hvor de ikke har noen på sitt utviklingsnivå å henvende seg til. Her er det svært sentralt med god tilretteleggelse og tilpasning fra skolen og lærernes side.

”Grunnleggende kjennetegn ved spesielt begavede individer er at de har høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende. Det dreier seg da om en IQ på 130, som man finner hos 2 % til 5 % av befolkningen” (Skogen & Idsøe, 2011, s. 86). Det er denne definisjonen man finner i litteraturen, men dette kan være problematisk ute i praksis. Kan ikke en elev med IQ på 127 defineres som evnerik? Også disse elevene besitter svært høyt kunnskaps- og evnenivå, som kan strekke seg langt over sine jevnaldrenes. I tillegg er det svært sjelden disse elevene blir IQ-testet, dermed får heller ikke lærerne tallfestet elevenes ulike

intelligensnivå. Det sentrale for en lærer kan være å kartlegge de ulike elevenes kunnskapsnivå i de ulike fagene, dermed får læreren et bedre inntrykk av elevenes kunnskapsnivå, selv om deres IQ ikke blir kartlagt. En elev som sliter sterkt faglig eller en elev som er høyt begavet, har like stort krav på tilpasset opplæring. Dermed er det svært viktig at lærerne sitter inne med kunnskapen om hvilket kunnskapsnivå de ulike elevene besitter, slik at tilretteleggelsen blir best mulig for hver enkelt. De ulike elevenes IQ har her en mindre betydning.

Det høye kunnskaps- og evnenivået de evnerike elevene besitter er meget høyt. Flere av lærerne og de voksne rundt elevene er i mange situasjoner ikke i nærheten av å ha det samme kunnskapsnivået innenfor enkelte områder. Dette kan i mange tilfeller føre til missnøye og sterk irritasjon fra lærernes side. Dette kommenteres videre i kapittel 5.2 om lærerens og de jevnaldrenes betydning for læringsutbyttet. En annen definisjon basert på det samme synet som nevnt ovenfor, vil si at de evnerike elevene har en høyere gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon (ibid.). Dette kan omfatte elever med ”høy yteevne innenfor intellektuelle, kreative og/eller kunstneriske områder, som besitter uvanlig gode lederskaper, eller som gjør det eksepsjonelt bra innenfor bestemte fagområder” (Skogen & Idsøe, 2011, s. 87). Det er viktig å understreke at en evnerike elev ikke nødvendigvis trenger å besitte alle disse kvalitetene. Noen kan kun være evnerik i enkelte områder, men på en annen side forklarer Mönks (2008) at hovedandelen av de evnerike elevene scorer svært høyt på alle faglige områder. Men også de evnerike elevene er forskjellige, og de besitter ulike kvaliteter. Selv om Mönks (2008) hevder at hovedandelen av de evnerike elevene scorer høyt på alle faglige områder, finnes det også evnerike elever som viser denne høye faglige kunnskapen i kun enkelte fag, mens i andre fag kan de slite kraftig med innlæringen (Nissen, Kyed, Baltzer, 2011). Disse elevene og barna kalles for dobbelteksepsjonelle barn (ibid.). I slike tilfeller vil ofte læreren konsentrere seg om vanskene til disse elevene, hvor deres talentfulle sider i liten grad vil bli lagt merke til eller fremrost (Skogen & Idsøe, 2011). Disse dobbelteksepsjonelle elevene er det viktig at lærerne er klar over eksisterer, slik at også disse elevene får den tilretteleggelsen de har krav på, selv om denne tilretteleggelsen kan sprike ut ifra hvilke områder og fag det undervises i.

3.1.1 Karakteristikk

Spesielle særtrekk og karakteristikk ved evnerike elever er at de ofte knekker lesekode tidlig (Skogen & Idsøe, 2011). Som nevnt er det viktig å understreke at de evnerike elevene har like store individuelle forskjeller som gjennomsnittseleven. Dermed kan man ikke standardisere disse elevene, ved at de alle er like og sitter inne med den samme kunnskapen og de samme behovene. Disse har også store individuelle forskjeller, men det er visse likheter som ofte går igjen. De viser ofte svært god språklig styrke, har høy læringskapasitet, viser stor grad av konsentrasjonsevne, utholdenhet, energi og hukommelse, samtidig som de viser utpreget vitebegjær og logisk sans. Når en elev besitter disse egenskapene, vil de ofte også ha stor grad av humoristisk sans, selvstendighet, kreativitet og kritisk sans, som kan føre til at de blir svært velorganiserte (ibid.). Som lærer kan det være vanskelig og utfordrende å identifisere de evnerike elevene, selv om de besitter mange av de særtrekkene som er nevnt ovenfor. Flere av disse elevene kan slite med å bli identifisert i løpet av skoleforløpet. Videre i kapittel 3.2 vil det bli gått nærmere inn på viktigheten av denne identifiseringen.

3.2 Identifisering av de evnerike elevene

Man kan spørre seg selv om det har stor betydning om disse evnerike elevene blir identifisert. For de vil vel på et eller annet tidspunkt i livet bryte igjennom med sin begavelse? Nei, svarer Leyden (2002). Hun mener det er helt vesentlig og nødvendig at de evnerike elevene blir oppdaget så tidlig som mulig, for at de skal få den opplæringen de har krav på (Leyden, 2002). Det samme synet støttes av Nissen, Kyed og Baltzer (2011) hvor de mener at denne tidlige identifiseringen er svært sentral, slik at den pedagogiske innsatsen og tilretteleggingen disse elevene har krav på skal bli satt i verk. For at de evnerike skal få ut sin begavelse, må de ofte ha personer rundt seg som støtter deres interesser og sitt store potensial. Disse personene må ha tydelige forventninger til dem, samt gi dem tro på seg selv slik at de kan lykkes videre, og motivasjonen holdes ved like (ibid.) ”Genialitet kommer ikke av seg selv ut av den blå luften, fordi om man har arvet et potensial. Det krever slit, investering og mange timers trening, uansett om det er innenfor et mer tradisjonelt boklig fagområde, eller det er innenfor naturvitenskap, sport eller musikk” (ibid., s. 107, egen oversettelse). På bakgrunn av dette er det svært vesentlig at også de evnerike elevene blir hørt, tatt vare på og gitt gode nok utfordringer, slik at også deres behov blir dekket, og de

kan utforske videre læring. På en annen side kan det være svært utfordrende for mange skoler å støtte hver enkelt elev ut ifra deres interesser og kunnskapsnivå. Dette på bakgrunn av at mange skoler kan ha få ressurser hvor det er få eller ingen lærere som har spesielt god kunnskap rundt ett spesielt fagområde. Dette kan spesielt være problematisk utenfor byene, hvor det ofte er flere fådelte skoler, hvor spriket på kunnskapsnivået kan være enda større mellom elevene, og ressursene er få. Allikevel bør hver skole sitte inne med nok kunnskap om denne elevgruppen, slik at de kan gi råd og opplæring for hvordan akkurat deres skole setter fokus på hvordan man identifiserer de evnerike elevene, og møter den enkelte ut i fra dens behov. Dette blir kommentert videre i kapittel 4.1, om tilretteleggelse og lærerens kompetanse.

4. Tilpasset opplæring for de evnerike elevene

Kravene for en tilpasset opplæring er de samme for alle elever, uavhengig av om de er spesielt evnerike eller sliter med ulike vansker. Ifølge boken *Evnerike elever* (2011) bør ”opplæringen bygge på elevens faglige kunnskapsnivå, elevens læringskapasitet når det gjelder tempo og omfang, samt elevens preferanser når det gjelder måter å lære på” (s. 56). David George (2003) trekker frem viktigheten av metodene som brukes for å fremme elevenes læringspotensial, spesielt for de evnerike elevene. George mener disse metodene må inneholde logikk og forståelse, ved at de bør tilrettelegges slik at de møter de individuelle forutsetningene som hver enkelt elev har. I tillegg bør læringen skje i et stimulerende læringsmiljø, hvor elevene føler seg ivaretatt både faglig og sosialt. Når en som lærer skal ta hensyn til alle disse faktorene kan det by på store utfordringer. Disse utfordringene kan være å tilpasse lærestoffet ut ifra vanskelighetsgrad, progresjon og omfang. Et svært viktig moment som er sentralt, er at læreren må kjenne elevene sine godt for at tilretteleggingen skal bli best mulig både faglig og sosialt.

De evnerike elevene trenger et godt og nøye gjennomtenkt tilrettelagt opplegg. Mange av disse elevene misliker sterkt å arbeide med repeterende oppgaver som de allerede kan fra før, samt oppgaver og prosjekter som er for enkle for dem, og ikke nok utfordrende. Skogen og Idsøe (2011) hevder at alle elever, hvorav spesielt de evnerike elevene trenger å lære nye ting, se at de gjør fremskritt og arbeide godt. Det er ikke nok for elevene å få ekstraoppgaver på ekstraoppgaver innenfor det samme emnet og temaet som de allerede behersker godt. Dette kan være mot sin hensikt, og dermed virke umotiverende og kjedelig for disse elevene, hvor de kan bli ”fraværende” i klasserommet. Disse elevene kan også bli svært frustrerte, og dermed vise en negativ og forstyrrende adferd. For at disse elevene skal bli tatt på alvor og utfordret, slik at de kan utfolde seg videre både kunnskapsmessig og sosialt er som nevnt god tilpasset opplæring sentralt.

4.1 Tilretteleggelse og lærerens kompetanse

I skolen er tilpasningsnormen ofte gjennomsnittet, altså lærerne følger gjennomsnittet av elevenes kunnskap og kompetanse som blir rettesnoren ovenfor tilpasningen av pensumet, og arbeidsmåter i klassefelleskapet (Mönks & Ypenburg, 2008). Dette er på en side den beste

muligheten skolen har for å favne hovedandelen av elevene i fellesskap, men innenfor denne elevgruppen av jevnaldrende er de alle ulike, og på ulike nivå både faglig og sosialt. Skal de elevene som befinner seg utenfor den gjennomsnittlige normen få hemmet sine utviklingsmuligheter på bekostning av de andre? Det sitter mange elever utenfor denne gjennomsnittlige normen, både svakere elever og elever som er evnerike. Disse trenger en annen tilrettelegging enn den gjennomsnittlige normen som ofte blir fremvist i klasserommet. Dette store mangfoldet av elever kan gjøre det mer krevende for læreren, og med lite kunnskap rundt hvordan man skal tilrettelegge for gjennomsnittseleven, de svake elevene i klassen, og de begavede elevene, kan dette bli en utfordrende oppgave. Mönks (2008) hevder at "et undervisningstilbud som er differensiert etter vanskelighetsgrad og tempo, burde være regelen og ikke unntaket" (s. 64). Hvis dette er en regel som opprettholdes, kan det være en større mulighet for at den tilpassede undervisningen for hver enkelt elev blir satt i verk og vellykket.

Det sentrale for å imøtekomme de evnerike elevene, og tilrettelegge undervisningen best mulig er å ha god nok kompetanse og kunnskap rundt disse. Alle elever er ulike, også de evnerike. Det er umulig å definere at alle elever som er evnerike er "slik og slik", disse lærer også på ulike måter og de er ofte flinkere innenfor et område enn et annet. Det er viktig som lærer å ha denne kunnskapen, og ikke minst kompetansen til å vurdere hva man bør gjøre i de ulike situasjonene, og hvordan disse elevene kan utarte seg slik at det blir få missoppfatninger. Støttetiltak for evnerike elever forutsetter i de fleste tilfeller en individuell behandling. Denne behandlingen avviker dermed fra den ordinære klasseromsundervisningen, og kan by på utfordringer for læreren hvis den ikke er forberedt på slike "ekstraoppgaver" (Skogen & Idsøe, 2011). Denne kunnskapen, at de evnerike elevene trenger en mer gjennomtenkt og tilrettelagt undervisning, bør bli satt på dagsorden gjennom utdanningen til kommende lærere, nettopp på bakgrunn av at mange nyutdannende lærere er veldig usikre på hvordan de skal håndtere disse situasjonene (ibid.). Både i utdanningen og i samfunnet har det kommet tydeligere frem hvordan man kan håndtere de mindre sterke elevene, mens det sjelden kommer frem hvordan man skal behandle de evnerike. Dette bør ha en plass i utdanningen ved at man som lærer lettere skal identifisere, legge til rette og støtte disse best mulig. Når man skal imøtekomme de evnerike elevene må man som lærer i mange tilfeller som tidligere nevnt gå utover den normale undervisningsplanen. Dette krever kreativitet og motivasjon fra lærerens side, samtidig som de må føle seg trygge på at det de gjør er det rette for elevene (Mönks & Ypenburg, 2008).

Hvis det utarbeides et grundig tiltaksprogram for de evnerike elevene kan dette utføres i den normale undervisningen. Dette krever avvik fra den opprinnelige arbeidsprosessen og ekstraarbeid for læreren, men det vil bidra til at disse elevene vil få en større mulighet til å få utviklet seg videre innenfor det sosiale fellesskapet (ibid.).

4.2 Akselerasjon og anrikning

Ifølge Mönks, som ”er professor i ”psykologi og pedagogikk for evnerike barn” og president for ”Europeisk forening for evnerike barn”” (Skogen & Idsøe, 2011, s. 49) er kjernen til å støtte evnerike elever å ta utgangspunkt i differensierte undervisningstilbud. Dette er en pedagogikk som tar utgangspunkt i den enkelte elevs evner, hvor akselerasjon (økt tempo) og anrikning (berikelse av den normale undervisningen) har en sentral betydning, slik som repetisjon, ekstraundervisning og nedsatt tempo har for de svakere elevene (Mönks & Ypenburg, 2008). For å gjennomføre disse differensierte undervisningstilbudene er det svært viktig med motiverte lærere med pågangsmot, som føler de gjør en forskjell for disse elevene. Samtidig må det tilrettelegges for en fleksibel undervisningsform, samt et godt tilbud av variert undervisningsmaterieell (ibid.). Videre i oppgaven vil det bli gått nærmere inn på disse to hovedmulighetene for et differensiert undervisningstilbud for de evnerike elevene.

4.2.1 Akselerasjon

”Akselerasjon brukes som begrep om prosessen der en elev blir ført gjennom det tradisjonelle pensum raskere enn det som er vanlig” (Skogen & Idsøe, 2011, s. 119). Gjennom dette økte tempoet kan det være enklere for lærerne å tilfredsstille både nivået læringsplanen gir, sammen med motivasjonen og ferdighetene den enkelte elev sitter inne med (ibid.). I den amerikanske rapporten *A Nation Deceived* (2004), som omhandler hvordan skoler holder tilbake de smarteste studentene i Amerika, var vektleggingen av akselerasjon også her svært sentral for å videreutvikle disse evnerike elevenes kunnskap og kompetanse. Denne rapporten legger hovedvekt på at akselerasjon er den mest effektive differensieringsformen, hvor de evnerike elevene får dekket sine behov, motivasjonen holdes ved like, og de blir videre utfordret. Ut ifra denne amerikanske rapporten finnes det 18 ulike former for akselerasjon som kan benyttes i skoleforløpet. Her er det sentralt at hver enkelt

elev med foresatte er med på å avgjøre hvilken metode som passer best for dem. Disse 18 ulike metodene deles igjen inn i to ulike hovedformer: 1) Akselerasjon som innebærer at elevene korter inn på undervisningsforløpet, ved at de hopper over ett eller flere klassetrinn, eller begynner tidligere på skolen. 2) Akselerasjon som innebærer at elevene kun akselereres innenfor et enkelt fag (Assouline, Colangelo & Gross, 2004). Selv om flere mener denne differensieringsformen har stor effekt på de evnerikes læringsutbyttet fremfor det ordinære løpet, kan også denne formen møte stor motstand (Mönks & Ypenburg, 2008). Dette på bakgrunn av den sosiale og følelsesmessige utviklingen, hvor disse evnerike elevene kan ligge lengre etter enn de eldre elevene, og dermed heller bør være i klasser med sine jevnaldrende. I tillegg kan disse elevene miste sentrale og viktige erfaringer. Et eksempel er fra historien om Jutta på fire år som hoppet rett i andre klasse. Jutta lærte raskt og hadde svært høy intelligens, men på bakgrunn av at hun hoppet over første klasse, hadde hun ikke lært og utviklet finmotorikken tilstrekkelig når hun skrev (ibid.). Hadde hun gått i første klasse, hadde hun mest sannsynlig lært dette der, og dette problemet hadde vært løst.

4.2.2 Anrikning

I denne differensieringsmetoden utdypes og utvides lærestoffet (Mönks & Ypenburg, 2008). Dette er den mest anvendte differensieringsmetoden for evnerike elever, hvor hver enkelt elev får tilrettelagt et individualisert, pedagogisk program som kan settes i verk individuelt eller i grupper (Skogen & Idsøe, 2011). Dette tilleggsstoffet bør være stoff som tar hensyn til den enkelte elevs behov og evner, slik at denne tilretteleggelsen gir et best mulig læringsutbytte for den enkelte elev (Mönks & Ypenburg, 2008). Selv om dette kan by på utfordringer for læreren og kan være vanskelig for fellesskapet, er det nødvendig for de evnerike elevene å få utfolde seg videre i mer og annet pensum. Det er uheldig hvis disse hele tiden må vente på at de andre i klassen skal bli ferdige med et emne, før også de kan gå videre, dette kan føre til at de evnerike elevene begynner å kjede seg og mister motivasjonen for skolearbeidet. Hvis man som lærer skal unngå at disse elevene går videre i emner og temaer som kommer senere i pensum og som skal undervises i felles, kan det være hensiktsmessig å velge ut andre emner og temaer, altså utvide pensumet eller gå mer i dybden på det pensumet som det allerede arbeides med. På denne måten unngår man at de evnerike elevene allerede har arbeidet seg ferdig med pensum som blir gjennomgått og undervist ved en senere anledning.

Berikelse av lærestoffet kan utføres på flere ulike måter, og innenfor ulike områder. En mulighet kan være å tilby disse elevene å arbeide med emner og temaer som ligger utenfor den ordinære læreplanen. Her kan elevene blant annet gå i dybden på temaer som musikk, andre kulturer og folkeslag, biler, romfart, sjakk (Mönks & Ypenburg, 2008). For å opprettholde motivasjonen til disse elevene kan man som lærer velge ut temaer i samråd med eleven hva den skal arbeide med, slik at det ligger innenfor interesseområdet til eleven (ibid.). For at disse temaene som ligger utenfor den ordinære læreplanen skal få dekt elevens spørsmål og undring, er det her ofte behov for en spesialist på området, hvor denne sitter inne med nok kunnskap rundt det aktuelle temaet slik at elevene får nok utfordringer. Det kan være problematisk og utfordrende for skoler å få tak i disse spesialistene innenfor de ulike områdene. Allikevel er det viktig at skolene tenker over viktigheten av å sette kompetente lærere innenfor disse områdene, på bakgrunn av at disse temaene skal være interessante, motiverende og læringsgivende. Besitter lærerne ikke denne kunnskapen, fungerer ikke dette tiltaket tilstrekkelig. Innenfor arbeid med ulike emner i den ordinære opplæringen kan det passe godt med prosjektarbeid, hvor hele klassen blir delt inn i ulike grupper. Her arbeider elevene med det samme temaet, men nivået kan være på enkeltelevens eget nivå ved at de hver enkelt kan ta for seg et eget område innenfor det helhetlige emnet (ibid.). Et annet eksempel på slike ”rike” oppgaver kan være å lage en tegneserie. Her kan elevene lage så mange ulike tegneserieruter de klarer. En tegneserie hvor de svakere elevene lager fire ruter, kan de sterkere og evnerike elevene lage et helt tegneseriehefte. Her får alle elevene den samme oppgaven, men den utføres ulikt ut ifra hver enkelt elevs nivå. På denne måten får hver enkelt elev arbeide på sitt eget utviklingsnivå og i sitt eget tempo, samtidig som de er i fellesskap og i inkludering med de andre jevnaldrende i klassen. Dette bidrar til en bedre tilpasset opplæring for alle elevene, ikke kun for noen enkeltelever.

4.2.3 Samarbeidslæring

En tredje differensieringsmåte som har vist seg å fungere svært godt både for de evnerike elevene og de svakere elevene, er samarbeidslæring (Mönks & Ypenburg, 2008). Innenfor denne læringen arbeider de evnerike elevene sammen med de svakere elevene, hvor de forklarer og hjelper den andre gjennom ulike oppgaver. Ved denne typen samarbeid kan de evnerike elevene både bli bedre intellektuelt og sosialt, gjennom samhandling med andre jevnaldrende. Medelevene kan føle seg mer positivt ivaretatt, og føle begeistring ovenfor

denne elevens hjelpsomhet, noe som kan virke svært positivt i den sosiale samhandlingen i klassen videre. På en annen side kan dette samarbeidet være en ulempe, og i noen sammenhenger skadelig for den evnerike eleven, på bakgrunn av at disse elevene i mange tilfeller stadig søker utfordringer og det vanskelige. Får ikke disse elevene denne utfordringen og føler en gevinst ovenfor samarbeidet, kan dette føre til mer skade og frustrasjon enn positiv utvikling (ibid.). Samarbeidslæring, hvor de evnerike elevene blir ”hjelpelærere”, kan i mange tilfeller kun være den eneste måten disse elevene får av tilrettelagt undervisning. Dette kan være svært uheldig, med tanke på at disse elevene blir satt til å hjelpe andre medelever, slik at læreren får hjelp i sin undervisning. Det er ikke de evnerikes ansvar at de andre medelevene skal tilegne seg kunnskap. Dermed er det svært viktig at denne samarbeidslæringen blir brukt i kun enkelte sammenhenger for å fremme de evnerikes læring, ikke for å hjelpe læreren. Hvis dette samarbeidet skal fungere etter intensjonene skal den gagne både den evnerike eleven og den svakere eleven i like stor grad. Dermed er det viktig, som lærer, å vite i hvilke situasjoner og innenfor hvilke områder denne samarbeidslæringen bør finne sted.

4.3 Akselerasjon vs anrikning

James Kulik er professor ved universitet i Michigan og ekspert på emnet akselerasjon. Han påstår at akselerasjon er den beste metoden man kan bruke for at de evnerike elevene skal få det beste læringsutbyttet, og dermed bedre motivasjonen for videre læring (Assouline et al., 2004). ”Videre bekrefter ferske metaanalytiske studier at akselerasjon i kombinasjon med gruppering av de evnerike gir bedre effekt enn berikelse” (Skogen & Idsøe, 2011, s.121). Dette kan blant annet være på bakgrunn av viktigheten elevene har av å være i samvær og diskusjon med andre elever som er på samme utviklingsnivå som dem selv, samtidig som de får en tilretteleggelse av tempoet i undervisningen. Denne viktigheten av dette samspillet mellom jevnaldrende på samme utviklingsnivå blir gått nærmere inn på i kapittel 5.3 om lærerens og de jevnaldrenes betydning for læringsutbyttet. Men er det slik at anrikning ikke har den samme effekten på læringsutbyttet som akselerasjon? Og hvorfor er det denne differensieringsmetoden som blir mest anvendt i norsk skole hvis den har mindre effekt på elevenes læringsutbytte enn det akselerasjon har? Anrikning kan være den beste differensieringsmetoden når det kommer til å tilpasse opplæringen for helheten av klassen, ikke kun enkeltelever. Dette kan være bakgrunnen for den store bruken av dette i den norske skolen. Anrikning kan i tillegg være den beste måten når det kommer til å utvikle elevenes

sosiale kompetanse ved at de er inkludert i fellesskapet av klassen som helhet, og ser hvilke forskjeller og ulikheter det finnes utover dem selv. Denne bevisstheten er sentral å tilegne seg for at elevene videre i livet skal kunne omgås i sosiale fellesskap. Skogen og Idsøe (2011) sier på en annen side at: ”Etter vår mening er ikke akselerasjon og berikelse motsatte strategier. De kan brukes i kombinasjon fordi god akselerasjon inneholder berikelse, mens god berikelse er akselererende” (s. 123). Derfor kan det være en god løsning for en lærer i møte med evnerike elever å blande disse differensieringsmetodene, og ikke være konsekvent på at ”den og den” differensieringsmetoden er best. Hvis disse glir mer over i hverandre kan det være enklere å komme frem til den løsningen som passer best for den enkelte elev.

5. utfordringer de evnerike elevene kan møte i skolen og skolens ansvar

Opplæringsloven (2008), § 1-1, Formålet med opplæringen, hevder ”Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng”. Hvordan skal man som lærer møte dette og bidra til at elevene, også de evnerike, videre mestrer livet i arbeid og fellesskap? Det sentrale er å skape en fellesskapsfølelse i klasserommet hvor alle elevene føler seg inkludert og verdsatt. På denne måten dannes et godt arbeidsmiljø hvor elevene lærer å samarbeide med hverandre, noe som er viktig å ta med seg videre i livet. Her dannes det sosiale relasjoner med medelever og dermed hindres dannelsen av einstøinger. Vennskap og samhold er avgjørende faktorer som danner grunnlaget for elevenes faglige og sosiale utvikling i skolen. Derfor må skolen og lærerne bidra til å skape holdninger hvor alle aksepterer hverandre, er positive og vennlige med hverandre, slik at mobbing og utestenging blir forhindret (Manger, 2010). Videre må skolen legge til rette for at elevene skal få utviklet sine sosiale ferdigheter som selvkontroll, selvhverdelse, samarbeid, empati og ansvar for andre (Utdanningsdirektoratet, 2012). Eksempel på hvordan dette kan tilrettelegges med ulike tiltaksprogram nevnes videre i kapittel 5.1 om sosiale vansker. Å tilegne seg sosial kompetanse er essensielt med tanke på videre deltakelse i ulike sosiale fellesskap. Sosial kompetanse vil si å kunne samhandle med forskjellige personer i ulike situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2012). For mange evnerike elever er det svært viktig å ha denne sosiale kompetansen slik at de lærer å bli en del av fellesskapet, i stedet for å trekke seg tilbake i sin egen ”verden”. Foreldrene bidrar også til denne dannelsen av den sosiale kompetansen. Når foreldre oppdager at de har et evnerikt barn, blir de i de aller fleste tilfeller veldig stolte, og de støtter den faglige utviklingen videre, og de har et sterkt fokus på dette. I denne sterke oppfølgingen av den faglige utviklingen, kan den sosiale utviklingen og hele sosialiseringprosessen som barnet er i bli nedprioritert, noe som kan være svært uheldig for det enkelte barn. Dette kan føre til at eleven blir enda flinkere faglig, men mindre flink sosialt. Dermed kan det bli et stort sprik mellom enkeltindividet og fellesskapet, hvor disse elevene sliter med å finne sin plass i fellesskapet.

5.1 Sosiale vansker

Lærere har som ansvar å tilfredsstille de ulike individenes behov i klasserommet. Hvis man har en elev som avviker stort kunnskaps- og kompetansemessig, er det viktig at disse elevene ikke arbeider for mye alene. Dette gjelder spesielt de evnerike elevene, som ofte havner i denne ”enarbeidende” situasjonen (Wahlström, 1995). Hvis disse elevene arbeider for mye alene kan de etter hvert tro at all læring skal foregå alene, i stedet for å ha aktiviteter og diskusjoner i samhandling med andre. Dette kan videre føre til at denne elevgruppen kan isolere seg ut av fellesskapet, slik at det blir svært vanskelig for dem å arbeide i grupper og leke med andre, spesielt jevnaldrende (ibid.). Dette kan igjen få konsekvenser for videre studier og i det sosiale liv generelt.

Evnerike elever kan i mange tilfeller ha store vanskeligheter med å få venner, spesielt på samme alder. Dette på bakgrunn av at de tenker på andre måter, og de kan sitte inne med et høyere nivå av både språkbruk og andre ferdigheter, noe som kan føre til at de kan få en sjefsrolle blant de andre elevene. Mange av de evnerike elevene forventer de samme prestasjonene fra andre som de gjør av seg selv, noe som igjen kan bidra til en negativ holdning fra de andre elevene med tanke på deres lavere kunnskaps- og ferdighetsnivå (Skogen & Idse, 2011). Avstanden til de andre elevene kan bli desto større jo mer kunnskap og kompetanse de evnerike elevene tilegner seg. Dette kan føre til at de ikke ser på sine venner og jevnaldrende som interessante personer de kan ha det moro med og være sammen med (Wahlström, 1995). Dette er et urovekkende moment, som kan få store betydninger for disse elevene senere i livet. Spesielt med tanke på viktigheten ulike samarbeidsformer og de jevnaldrenes betydning har for sosialiseringen og identitetsdannelsen.

Det har blitt utviklet flere tiltaksprogram for å utvikle den sosiale kompetansen i skolen. ”I tiltaksprogrammer for å øke den sosiale kompetansen trenes elever til å samhandle med jevnaldrende og lærere gjennom problemløsning, konflikthåndtering og styring av deres evner til å utvikle og bevare vennskap” (Manger, 2010, s. 105). Dette er tiltak som burde være obligatorisk for alle skoler, slik at alle elever kan heve sin sosiale kompetanse. Spesielt viktig er disse tiltakene for klasser med evnerike elever. Selv om disse elevene er faglig sterkere, kan det ofte være store forskjeller mellom deres faglige og sosiale utviklingsnivå. Disse kan i mange tilfeller stå sterkt opp mot hverandre. Dermed kan tiltak for å bedre den sosiale kompetansen være avgjørende for om disse elevene får en videre positiv sosial utvikling.

5.2 Lærerens og de jevnaldrenes betydning for læringsutbyttet

Ut ifra John Hatties (2009) studie kalt ”Visible learning” som tar for seg 800 metaanalyser over hvilke faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte, er relasjonen mellom lærer og elev den mest sentrale. Selv om læreren har en stor betydning for elevenes læringsutbytte både faglig og sosialt, har også de jevnaldrende, og elevenes relasjoner til hverandre en stor betydning for dette læringsutbyttet (Hattie, 2009).

Den generelle delen av læreplanen bygger nettopp på innsikten om at framgangen til den enkelte eleven ikke bare avhenger av hvordan lærerne fungerer i forhold til hver enkelt elev, men også av hvordan lærerne får elevene til å fungere i forhold til hverandre.

Kompetanseutviklingen hos den enkelte skjer i et sosialt arbeidsfellesskap. Det er det sosiale fellesskapet som hever kvaliteten på den enkeltes læringsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Viktigheten av å skape gode sosiale relasjoner mellom elevene, og mellom lærer og elev er sentral for og igjen skape et godt klasseklima hvor alle er inkludert, føler seg trygge på hverandre og hvor læring står sentralt (Manger, 2010). Selv om denne fellesskapsfølelsen er sentral, har de evnerike et sterkt psykologisk behov for å møte andre evnerike barn, spesielt barn som deler samme interesser (Skogen & Idsøe, 2011). Dette er viktig for at de skal kunne stimulere hverandre til videre læring både faglig og sosialt. I det norske utdanningssystemet grupperes ikke disse elevene i egne skoler, men en mulighet er å danne grupper av disse barna fra ulike klasser i enkeltfag. På denne måten får disse elevene møtt andre jevnaldrende som er på samme nivå intellekt som dem selv, dermed får de et mer utfordrende læringsmiljø hvor de kan samarbeide og diskutere sammen, og ikke individuelt som de ofte ”trekkes tilbake til” inne i det vanlige klasserommet. Denne ivaretagelsen som de her kan føle er essensiell for videre læring og den sosiale følelsen og tilhørigheten (ibid.). Viktigheten av å tilbringe tid med andre jevnaldrende på samme intellektuelle nivå er svært sentral. Dette kan være vanskelig å få til i praksis med tanke på hvor få disse evnerike elevene er, og tillegg bør disse være evnerike innenfor de samme interesseområdene. Dette kan og være en av faktorene for at de evnerike elevene ofte blir værende i den samme klassen som sine jevnaldrende i alle fag.

En annen faktor for at disse elevene blir værende i det sosiale fellesskapet i klassen kan være at læreren har som ansvar å ta vare på og inkludere alle elever uansett bakgrunn og evnenivå. Men når man som lærer står ovenfor evnerike elever som kan utfordre dem i eget

kunnskapsnivå, avsløre læreren i et ulogisk resonnement eller komme med kritikk av skolens holdninger og utøvelse ut ifra skolepolitiske refleksjoner, kan det være utfordrende å opprettholde en positiv holdning til disse elevene (Skogen & Idsøe, 2011). Mange lærere kan oppta en negativ holdning ovenfor disse elevene, og dermed gi dem manglende støtte og hjelp i skolearbeidet og deres krav på tilretteleggelse kan bli svekket. Disse negative holdningene kan ofte komme av manglende kunnskap og kompetanse rundt denne elevgruppen, som nevnt i kapittel 2.1 om tilpasset opplæring i lovverket og i praksis. Har skolen og lærerne for liten kunnskap om hvordan disse elevene er, hvilke kunnskaper og ferdigheter de kan besitte, vil de også få problemer med å kunne tilrettelegge godt nok for denne elevgruppen, og negative holdninger kan lettere forekomme. Dermed er det viktig at skolens ledelse og lærerne tilegner seg denne viktige kompetansen om denne elevgruppen. Denne kompetansen bør tilegnes under utdanningen slik at lærerne allerede besitter denne kunnskapen når de kommer ut i arbeid med disse elevene. Skogen og Idsøe (2011) mener: ”En utdanningspolitikk bør etablere ansvaret for å sikre at behovene til evnerike elever blir oppfylt. Skolene bør søke å skape et læringsmiljø som utfordrer og støtter elevene til å forfølge dyktighet og utvikle en lidenskap for livslang læring” (s. 147). Dette er svært sentralt for å opprettholde motivasjonen og læringslysten hos elevene, spesielt med tanke på de utfordringene og den tilretteleggelsen de evnerike elevene har krav på og behov for.

6. Avslutning

De evnerike elevene er som belyst i oppgaven en kompleks og sammensatt gruppe, de er like ulike som alle andre elever. Allikevel er det visse karakteristiske trekk ved disse elevene som er vesentlig for en lærer å identifisere. Bli ikke disse elevene identifisert, kan det være vanskelig å tilrettelegge en god nok tilpasset opplæring som de både har krav på og behov for. Samtidig kan disse elevene bli aggressive, miste skolemotivasjonen og troen på seg selv hvis de ikke får den støtten de trenger. Nettopp derfor er det helt sentralt at både skolen som organisasjon og hver enkelt lærer sitter inne med god nok kompetanse og kunnskap rundt denne elevgruppen. Dette er essensielt for at disse elevene skal bli tatt på alvor, bli identifisert og for at det skal bli tilrettelagt en opplæring som gagnar den enkelte elev.

Om denne tilrettelagte opplæringen skal skje i grupper med kun de evnerike elevene i ulike aldre, eller innenfor den helhetlige klassen med sine jevnaldrende er opp til hver enkelt skole og lærer. Men det er vesentlig at man som lærer sitter inne med kunnskap om hvilke tilrettelagte opplegg som kan fungere for denne gruppen av elever. Som belyst i denne oppgaven er differensieringsmetodene akselerasjon og anrikning to anvendte metoder som har hatt stor effekt blant disse elevene, spesielt differensieringsmetoden akselerasjon. Denne elevgruppen har et sterkt behov for å møte andre evnerike barn på samme nivå som de selv, hvor de føler en tilhørighet og kan se seg selv gjennom de andre elevene rundt. Dette er sentralt for at de skal kunne stimulere hverandre til videre læring både faglig og sosialt. Som lærer er det viktig å være bevisst på disse behovene, men samtidig skal også disse elevene kunne fungere innenfor fellesskapet av klassen, slik at de danner en viktig sosial kompetanse som de vil ha behov for videre i livet. Derfor kan anrikning være en svært god differensieringsmetode med tanke på dannelsen av denne sosiale kompetansen, samt at denne metoden gir tilpasset opplæring til helheten av klassen, inkludert de evnerike elevene. Her kan alle elevene ha det samme utgangspunktet for en oppgave, men den utføres på ulike måter etter hvilket nivå de ulike elevene besitter. På denne måten tilpasses opplæringen for helheten av klassen. En kombinasjon av begge disse differensieringsmetodene kan være den beste måten til å bidra til at spesielt de evnerike elevene får en tilhørighet av fellesskapet i klassen, hvor de får arbeidet på sitt eget nivå, samtidig som de i enkelte fag kan arbeide i grupper med andre evnerike jevnaldrende som er på deres eget nivå, hvis dette lar seg gjøre i praksis på den enkelte skole. Som nevnt er det essensielle for å kunne tilrettelegge for spesielt de evnerike elevene å ha god nok kunnskap og kompetanse rundt denne

elevgruppen. Besitter man denne kompetansen, ser på forskning om hvilke differensieringsformer som gir best læringsutbytte, og er bevisst i sin lærerrolle, har man som lærer kommet et godt stykke på vei mot å kunne dekke de behovene som disse elevene har. Videre er det opp til hver enkelt hvordan man utøver denne kompetansen ut ifra hvilke ressurser man har, slik at de evnerike elevene får utviklet sine evner best mulig både faglig og sosialt.

Litteraturliste

Assouline, S. G., Colangelo, N., Gross, M. U. M. (2004). *A Nation Deceived: How schools hold back Americas brightest students. Volum 1*. Iowa: The University of Iowa. Lokalisert på http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Deceived/ND_v1.pdf

Damsgaard H. L. (2007). *Når hver time teller: Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole*. Oslo: Cappelens Forlag AS.

George, D. (2003). *Gifted education: Identification and provision* (2.utg.). London: David Fulton Publishers.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Tilpasset opplæring*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6/3/4.html?id=441463>

Leyden, S. (2002). *Supporting the child of exceptional ability at home and school* (3.utg.). London: David Fulton Publishers.

Lillejord, S., Manger T., Nordahl T. (2010). Rett til læring i fellesskap. I S. Lillejord, T. Manger, T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet* (s. 33-60). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Manger, T. (2010). Jevnaldrendes betydning. I S. Lillejord, T. Manger, T. Nordahl, *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: lærerprofesjonalitet* (s. 101-134). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2008). *Begavede barn: en veiledning for foreldre og pedagoger* (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K. (2011). *Talent i skolen: identifikasjon, undervisning og utvikling*. Frederikshavn: Dafolo forlag.

Opplæringsloven. (2008). § 1-1. *Formålet med opplæringa*. Lokalisert på <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>

Opplæringsloven. (2008). § 1-3. *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Lokalisert på <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>

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

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Sosial kompetanse*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/sosial-kompetanse/Sosial-kompetanse/>

Wahlström, G. O. (1995). *Begåvade barn i skolan: Duglighetens dilemma?* Stockholm: Liber Utbildning.