



KUNNSKAPSSENTER
FOR UTDANNING

EVNERIKE ELEVER OG ELEVER MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL

En forskningsoppsummering

KRISTIN BØRTE, SØLVI LILLEJORD & LOTTA JOHANSSON



KUNNSKAPSENTER FOR UTDANNING

BESØKSADRESSE: Drammensveien 288, 0283 Oslo

POSTADRESSE: Postboks 564, NO-1327 Lysaker

ISBN: 978-82-12-03494-5

REFERANSE NR: KSU 1/2016

PUBLISERT: Mars 2016

FOTO: Hege Svortevik Oen

TITTEL: EVNERIKE ELEVER OG ELEVER MED STORT
LÆRINGSPOTENSIAL: EN FORSKNINGSOPPSUMME-
RING

REFERANSE: Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L.
(2016). Evnerike elever og elever med stort
læringspotensial: En forskningsoppsumming. Oslo:
Kunnskapssenter for Utdanning. www.kunnskapssenter.no.

RETTIGHETER: © 2016 Kunnskapssenter for
utdanning, Norges forskningsråd, Oslo. Det er
tillatt å sitere fra denne rapporten for forskningsbruk
eller annen ikke-kommersiell bruk – forutsatt
at gjengivelsen er korrekt, at rettigheter ikke påvirkes
og at den siteres korrekt. All annen bruk krever
skriftlig tillatelse.

KUNNSKAPSENTER FOR UTDANNING

TELEFON: +47 22 03 70 00

EPOST: kunnskapssenter@forskningsradet.no

INTERNETT: www.kunnskapssenter.no

FACEBOOK: [kunnskapssenter](https://www.facebook.com/kunnskapssenter)

TWITTER: [kunnskapsrad](https://twitter.com/kunnskapsrad)

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	2
1. HVORFOR EN FORSKNINGSOPPSUMMERING OM EVNERIKE ELEVER OG ELEVER MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL?	4
1.1 ORD OG BEGREPER	4
1.2 KJENNETEGN VED FORSKNING OM EVNERIKE ELEVER	4
1.3 NORSK KONTEKST - KORT HISTORIKK	5
1.4 EKSEMPEL FRA FINLAND	6
1.4.1 Evnerike elever og egalitære kulturer	6
1.4.2 Læreres holdninger	7
1.4.3 Tilbud for evnerike elever i Finland	7
1.4.4 Tilpasset opplæring – for alle	7
2. METODE	9
2.1 SYNTETISERING AV REVIEWARTIKLENE	9
2.2 KJERNEARTIKKEL SOM STRUKTURERENDE GREP I KONFIGURATIV SYNTese	11
3. FORSKNING OM EVNERIKE ELEVER	12
3.1 SENTRALE BEGREPER OG DEFINISJONER	13
3.2 IDENTIFISERING OG DIFFERENSIERING AV EVNERIKE ELEVER	14
3.3 PROBLEMER EVNERIKE ELEVER KAN MØTE	14
4. TILTAK FOR Å IVARETA EVNERIKE ELEVERS UTVIKLINGSBEHOV	16
4.1 ORGANISATORISKE TILTAK	16
4.1.1 Seleksjonsprogrammer	16
4.1.2 Akselerasjonsprogram	17
4.2 PEDAGOGISKE TILTAK	18
4.2.1 Undervisningsstyrte tiltak – tre dimensjoner	18
4.2.2 Sosiale og læringsstøttende tiltak	20
4.3 PROGRAMMER UTENFOR SKOLEN	22
4.4 OPPSUMMERING AV ORGANISATORISKE OG PEDAGOGISKE TILTAK	23
5. FORUTSETNINGER FOR Å LYKKES MED TILTAK FOR EVNERIKE ELEVER	24
5.1 ANERKJENNE AT EVNERIKE ELEVER TRENGER OPPFØLGNING	24
5.2 TVERRINSTITUSJONELT SAMARBEID	25
5.3 TILLPASSET OPPLÆRING	25
5.4 FLEKSIBEL INFRASTRUKTUR	26
5.5 IMPLEMENTERINGSKVALITET	26
6. KONKLUSJONER OG KUNNSKAPSHULL	28
6.1 KUNNSKAPSHULL	28
LITTERATUR	30
VEDLEGG 1: Søkestreng og elektroniske databaser	31
VEDLEGG 2: Inklusjons- og eksklusjonskriterier	32

SAMMENDRAG

Kunnskapssenter for utdanning presenterer her en forskningsoppsummering om evnerike elever og elever med stort læringspotensial. Forskningsoppsummeringen bygger på ni litteraturgjennomganger (reviews), publisert i perioden 2010-2015. Reviewartiklene er identifisert gjennom systematiske søk og valgt ut etter en inklusjons- og eksklusjonsprosess for å besvare følgende reviewspørsmål:

Hva kjennetegner gode pedagogiske tiltak for evnerike elever og elever med stort læringspotensial?

De ni reviewartiklene dekker flere sentrale tema i forskningen om evnerike elever og elever med stort læringspotensial. De har både samlet forskning om hvordan skoler kan identifisere elever med evner ut over det vanlige, hva som er kjennetegn ved denne (heterogene) elevgruppen og hva forskning viser kan være gode undervisningsopplegg for elever som er evnerike og/eller har stort læringspotensial.

Blant de ni reviewartiklene er det identifisert tre kjerneartikler av god kvalitet som syntetiseres og brukes til å strukturere presentasjonen av tema. Syntetisering av forskning bidrar til å klargjøre problemstillinger og utvide perspektivet på det som undersøkes. Slik blir det gradvis klarere hvordan man kan besvare forskningsspørsmålet. De seks andre reviewene supplerer, nyanserer og forsterker funn i kjerneartiklene.

Oppsummeringen viser at det er en lang tradisjon – ikke bare i Norge, men i de fleste land som er omtalt i reviewartiklene – for å forstå inkluderende utdanning som samfunnets særlige ansvar for å ta vare på de svake. Argumenter om at det også er nødvendig å sette inn tiltak for evnerike elever og elever med stort læringspotensial har blitt betraktet som elitisme og til dels oppfattet som en undergraving av likhetsprinsippet. Holdningen har vært at de ressurssterke klarer seg selv. Dette rapporteres fra så forskjellige land som Finland, Australia, Tyskland, Østerrike og Sveits. Forskningen som er gjennomgått preges av denne polariseringen. Det finnes svært mye litteratur om evnerike elever og elever med stort læringspotensial, men kvaliteten på det som publiseres er variabel. Mye av forskningen er normativ med et uklart kunnskapsgrunnlag. Tilgangen på informative empiriske studier er relativt beskjeden, men det finnes gode beskrivelser av tiltak i enkelte land og vurderinger av kvaliteten på tilbudene. Den forskningen som er gjennomgått gir

ikke grunnlag for kategoriske anbefalinger om hva lærere skal gjøre, men påpeker problemer og viser forutsetninger for og kjennetegn ved god pedagogisk praksis for elever med evner og talent ut over det vanlige. I alle spørsmål om tilpasset opplæring er det skolens samlede kompetanse og lærernes profesjonelle skjønn som avgjør kvaliteten på det tilbudet elevene får.

Noen studier spør om lærere får tilstrekkelig lederstøtte. Forskerne registrerer at ansvaret for å identifisere og undervise evnerike elever og elever med stort læringspotensial ofte ligger på den enkelte lærer. Samtidig viser forskningen at de fleste lærere verken får kunnskap om særtrekk ved disse elevene gjennom lærerutdanning eller etterutdanning, noe som får forskerne til å spørre om skolene da har den nødvendige kompetansen til å møte evnerike elevers behov på deres premisser. Studier påpeker også at skoler kan være problemorienterte. En måte å endre problemfokus er at man i stedet snakker om elevenes behov. For eksempel har elever som er evnerike og har stort læringspotensial behov for å bli "sett" og forstått på sine egne premisser, men de må likevel slippe eksponering og unødig oppmerksomhet som kan føre til at medelever oppfatter dem som annerledes. Å vende oppmerksomheten fra problemer til behov er en kulturendring som forutsetter lederinitiativ og som må hvile på kunnskap fra forskning, innspill fra elever og foreldre samt godt profesjonelt skjønn.

I likhet med alle mennesker er også evnerike elever og elever med stort læringspotensial sosiale. Flere forskere mener at svake eller dårlige relasjoner til lærere kan forklare frafall blant evnerike elever. De trenger at lærere aksepterer og forstår dem. Det er også indikasjoner i forskningen på at de lærer best i gruppe. Hva som er en optimal gruppesammensetning kan imidlertid ikke forskningen gi et entydig svar på. Noen forskere mener at evnerike elever yter best når de er sammen med "likesinnede", men det er vanskelig å vite hva de konkret legger i dette. Også her er det nødvendig med kunnskap, lokale vurderinger og profesjonelt skjønn.

Evnerike elever og elever med stort læringspotensial utfordrer skolens undervisningspraksis. Forskningen er samstemt i at disse elevene trenger et pedagogisk godt gjennomtenkt undervisningsopplegg med progresjon og stadig nye innfallsvinkler på fagstoffet.

Improviseringer og repetisjoner nevnes som særlig uheldig for evnerike elever, som har lett for å kjede seg og kan komme til å "melde seg ut" hvis undervisningen oppleves som triviell. Elevene trenger hele tiden nye utfordringer, og mer av det samme er ikke en god måte å bli utfordret på.

Forskningsoppsummeringen gir eksempler på tiltak som er prøvd ut i flere forskjellige land, både innenfor og utenfor skolen, og vurderinger av hvor godt disse tiltakene har fungert etter sine intensjoner. Den presenterer også forutsetninger som må være til stede for at skolene skal lykkes med å gi evnerike elever og elever med stort læringspotensial et godt opplæringstilbud. Særlig viktig er konsistens og samarbeid mellom nivåene og tydelig ansvarsplasing på de forskjellige nivåene.

Rapporten avsluttes med konklusjoner og kunnskaps-hull i forskningen.

1. HVORFOR EN FORSKNINGSOPPSUMMERING OM EVNERIKE ELEVER OG ELEVER MED STORT LÆRINGSPOTENSIAL?

Kunnskapsministeren oppnevnte 21. september 2015 et utvalg som skal sammenstille tilgjengelig kunnskap om høyt presterende elever og foreslå tiltak som kan bedre opplæringen for disse elevene. Regjeringen ønsker en "langsiktig og mer helhetlig satsing for elever som presterer på høyt faglig nivå, elever som har spesielle talent og elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene"¹. Utvalget, som ledes av Jan Sivert Jøsendal, leverer sin rapport 15. september 2016. I følge mandatet skal utvalget utarbeide et kunnskapsgrunnlag basert på nasjonal og internasjonal forskning og erfaringer fra andre land som har flere høyt presterende elever². Kunnskapscenter for utdanning ble bedt om å bistå utvalgets sekretariat med kunnskapsgrunnlag til utvalgets arbeid, og har utarbeidet en forskningsoppsummering (review of reviews) som svarer på følgende reviewspørsmål:

Hva kjennetegner gode pedagogiske tiltak for evnerike elever og elever med stort læringspotensial?

Ettersom tilbudet for elever med stort faglig potensial antas å være bedre andre steder (i følge medieopp-slag som: «Familie gir opp norsk skole – flykter til Danmark»³), er det viktig å se nærmere på hva andre land gjør og hva internasjonal forskning sier om gode tiltak for evnerike elever. Denne rapporten bygger på en gjennomgang og analyse av ni reviewartikler som er publisert i fagfelleverderte tidsskrift. Samlet dekker de ni litteraturoppsummeringene mange sentrale problemstillinger innenfor feltet, men går ikke like grundig inn på alle. Kunnskapscenterets rapport avsluttes derfor med en anbefaling om områder hvor det trengs mer forskning.

1 <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nytt-utvalg-om-hoyt-presterende-elever/id2440524/>

2 <https://www.regjeringen.no/contentassets/56af3fef2ede4bbd9e7a3e-a9f936c4ec/mandat.pdf>

3 Aftenposten, 7. august 2013. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/familie-og-oppvekst-old/Familie-gir-opp-norsk-skole---flykter-til-Danmark-7273193.html> Familien som denne artikkelen omhandler mente at deres datter på ni år ikke fikk de samme utfordringene i den norske grunnskolen som hun kunne få i Danmark med plass på egen privatskole for evnerike barn.

1.1 ORD OG BEGREPER

Det har vært utfordrende å finne gode og dekkende ord og uttrykk for de som brukes i den engelske forskningslitteraturen. I tillegg varierer begrepsbruken med hvilke tidsskrift artikkelen er publisert i. I rapporten har vi oversatt *gifted children* og *gifted and talented children* med vekselvis *evnerike*, *begavede* og *talentfulle elever*. I tråd med ordbøker (Kunnskapsforlaget Norsk-engelsk/Engelsk-norsk samt iFinger - Vega stor Norsk-Engelsk/Engelsk-Norsk ordbok) behandles *evnerik*, *begavet* og *talentfull* som synonymmer uten vesentlige nyanseskjeller ettersom alle dekker meningsinnholdet i *gifted*. I engelsk språk er også *gifted education* et innarbeidet begrep. Dette har vi ikke et dekkende begrep for på norsk, derfor omskriver vi *gifted education* med formuleringer som *opplæring tilpasset evnerike elever*.

Engelsk	Norsk
Gifted children	Evnerike elever
Giftedness	Begavelse
Gifted and talented	Talentfulle
High Achieving Students	Høyt presterende elever
Twice exceptional	Dobbelteksepsjonelle

Tabell 1. Oversikt over norske begreper som benyttes i forskningsoppsummeringen

1.2 KJENNETEGN VED FORSKNING OM EVNERIKE ELEVER

Det er mange som er opptatt av å fremme evnerike elevers interesser. Internasjonalt har feltet lenge vært preget av et sterkt foreldreengasjement og aktivister som har spredt kunnskap om evnerike barn gjennom hjemmesider og pamfletter. Søk i forskningsdatabaser viser at det er svært mye tilgjengelig litteratur om temaet, men Kunnskapscenterets analyser og kvalitetssikring av tilgjengelig forskning viser også at kvaliteten er variabel. Det trengs derfor et bedre forskningsfundament og mer kunnskap om kjennetegn ved og særlige behov i denne elevgruppen. I forskningsoppsummeringen bidrar Kunnskapscenter for utdanning med et overblikk over sentrale tema i forskningen, samt innsyn i problemstillinger som policy og praksis må ta hensyn til. Rapporten innledes

med en kort beskrivelse av norsk politikk for evnerike og høyt presterende elever samt en presentasjon av nyere finsk forskning om hvordan det finske utdanningssystemet ivaretar disse elevene. Forskningsoppsummeringen innledes med kapittel 2, som viser hvordan Kunnskapssenteret har gjennomført litteratursøk, sortert og syntetisert de 9 inkluderte reviewartiklene. I kapittel 3 blir artiklene gjennomgått etter tema som organisatoriske og pedagogiske tiltak, før det konkluderes med forutsetninger og implikasjoner. Rapporten avsluttes med anbefalinger og identifiserte kunnskapshull i forskningen om evnerike elever.

1.3 NORSK KONTEKST - KORT HISTORIKK

Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei*⁴ viser at antallet svakt presterende elever i Norge er redusert de siste årene, mens andelen høyt presterende elever (på nivå 5 og 6) ikke har økt tilsvarende. Forskningen skiller ofte mellom evnerike eller begavede elever og (skole) flinke elever. Mens flinke elever ofte kan vise til gode resultater, har evnerike eller begavede elever potensial til å prestere enda høyere enn de flinke. Det er imidlertid ingen selvfølge at de vil gjøre det. Hvis lærerne ikke vet hvordan de skal identifisere disse elevene og tilpasse opplæringen for dem, kan de oppleve undervisningen som kjedelig. Evnerike elever kan utfordre skolens normer, noe som resulterer i at lærere og medelever oppfatter dem som «annerledes» og behandler dem dårlig⁵. I tillegg finnes en gruppe dobbelteksjonelle elever (twice exceptional), altså begavede elever med en tilleggsvanske som for eksempel lærevansker, dysleksi eller oppmerksomhetsproblemer som ADHD⁶.

Ettersom gruppen evnerike elever er heterogen, finnes det ikke bestemte opplæringstiltak som kan ivareta alle elever som er evnerike eller har potensial til å prestere høyt. Det er for eksempel ikke gitt at en evnerik elev har et like stort potensial for å prestere høyt i alle fag og emner. Historisk har mange evnerike elever blitt betraktet som «problembarn» eller diagnostisert⁷. Oppfatninger av hva det vil si å være «evnerik» forandrer seg over tid. Allerede i 1970 observerte Arnold Hofset⁸ en økende motvilje mot å trekke inn IQ når evnerikhet skulle defineres. Likevel var det vanlig å bruke evneprøver for å identifisere

evnerike barn⁹. Hva det vil si å være evnerik er imidlertid kontekstavhengig. Den mest brukte evnetesten for å identifisere evnerike barn i Norge er WISC-R (Wechsler's Intelligence Scale for Children Revised)¹⁰ som er oversatt og tilpasset norske forhold¹¹. Forskning viser imidlertid at slike evnetester ikke nødvendigvis er godt nok tilpasset elever med minoritetsbakgrunn i norsk skole¹².

I forskningslitteraturen er det vanlig å vise til elever med særlige læringsforutsetninger, det vil si elever med «potensial til å nå de høyeste faglige nivåene»¹³. Det er også snakk om elever med «spesielle talent», som i Norge mer eller mindre har vært synonymt med idrett eller kunst (for eksempel musikk), blant annet på grunn av lite oppmerksomhet rundt akademisk og intellektuelt talent¹⁴. Ofte snakkes det om at noen har gode forutsetninger, spesielle evner eller begavelse når de har en IQ på 130 eller mer – en kategori av elever som utgjør mellom 2-5 % av befolkningen¹⁵ – men bildet kompliseres av at det ikke er en kausal sammenheng mellom IQ og skoleprestasjoner.

Det norske utdanningssystemet bygger på et ideal om at alle elever har rett på et likeverdig utdanningstilbud basert på tilpasset opplæring. Mens andre europeiske land har utviklet opplæringstiltak spesielt for evnerike og talentfulle elever¹⁶, har det i Norge gjerne vært en antagelse om at elever med stort faglig potensial klarer seg selv uten særlig oppfølging¹⁷. Dette til tross for at opplæringsloven § 1-3 slår fast at skolen har en plikt til å tilpasse opplæringen til «evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten»¹⁸. En mangel på tilpasset opplæring for å

4 <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e-5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>

5 Smedsrud, J. (2012). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen*, nr. 5, s. 5-12.

6 Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksjonelle elever – begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

7 Smedsrud, J. (2012). (op.cit., s. 9).

8 Hofset, A. (1970). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

9 Denne trenden blir tilsynelatende videreført i dag. Et delprosjekt i forskningsprosjektet «Skoleklar», som gjennomføres av forskere ved Universitetet i Stavanger i samarbeid med internasjonale eksperter, skal identifisere barn med høyt akademisk potensial ved hjelp av tester, observasjoner og «en mer omfattende undersøkelse rettet mot intelligens». Hentet fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/barn-og-unges-utfordringer/aktuelt/barn-med-hoeyt-akademisk-potensial-article82292-13162.html>

10 Sternberg, R. J. (2005). The WISC model of giftedness. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (red.) *Conceptions of giftedness* (s. 327-343). New York: Cambridge University Press.

11 Smedsrud, J. (2012). (op.cit., s. 9).

12 Pihl, J. (2006). Problembarn – eller etnosentrisk sakkyndighet? *Barn*, nr. 1, s. 33-49.

13 Smedsrud, J. (2012). (op.cit., s. 6).

14 Smedsrud, J. (2012). (op.cit., s. 7); Se også Nissen, P., Kyed, O., Baltzer, K. & Skogen, K. 2012. *Talent i skolen. Identifisering, undervisning og utvikling* (oversatt til norsk av A. O. Aakervik). Namsos: Pedagogisk Psykologisk Forlag.

15 Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen* (s. 86). Oslo: Høyskoleforlaget.

16 Eurydice (2006). *Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe*. Hentet fra http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf

17 Idsøe, E. (2014). (op.cit.).

18 Opplæringslova §1-3 hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

stimulere de kognitive evnene til elever med stort faglig potensial kan resultere i at de presterer lavere og/eller mister motivasjonen til å fullføre utdanningen sin, med frafall som et mulig resultat¹⁹. At disse problemene ikke er unike for Norge, beskrives i del 3, eksempel fra Finland.

I Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*²⁰ fremheves særlig to former for tilpasset opplæring for elever med stort faglig potensial, nemlig akselerasjon og beriket undervisning. Akselerasjon kan dreie seg om at elever får ta fag på et høyere trinn, og egner seg spesielt godt dersom målet er at de skal lære hurtig. Beriket undervisning omfatter supplerende og mer varierte arbeidsoppgaver, og egner seg når målet er å bruke opplæringen som inspirasjon og intellektuell stimulans. Det er ikke bare den akademiske eller faglige støtten som er viktig. Høyt presterende elever, eller de med potensial til å prestere høyt, må også få relevant og god lærerstøtte for å bevare sin motivasjon. Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* refererer til en forskningsoversikt som konkluderer med at dersom lærerne klarer å skape et godt læringsmiljø, kan elever med stort læringspotensial vise til like gode resultater uavhengig av om de har fått undervisningen i heterogene eller i nivåbaserte grupper²¹.

1.4 EKSEMPEL FRA FINLAND

Universitetet i Helsinki har et internasjonalt anerkjent forskningsmiljø med høy kompetanse på spørsmål om evnerike elever, og koblingen høye resultater på PISA og et egalitært skolesystem gjør Finland til et interessant case. Professor Kirsi Tirri er den eneste nordiske forskeren som har fått sin forskning inkludert i en av reviewene som presenteres i denne forskningsopsummeringen. Fordi det er likhetstrekk i systemer, historie og kultur for utdanning i de nordiske landene, har vi valgt å innlede rapporten med en gjennomgang av tre nyere artikler fra den finske forskergruppen (Tirri & Kuusisto 2013; Laine & Tirri 2015 og Laine, Kuusisto & Tirri 2016)²².

19 Idsøe, E. (2014) (op.cit.).

20 <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce-0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

21 Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Sutherland, M., Smith, C., Stack, N. & Dickenson, M. (2008). *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented*. Technical report. London: EPPi-Centre.

22 Laine, S. & Tirri, K. (2015). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students, *High Ability Studies* 1(16) DOI:10.1080/13598139.2015.1108185.

Laine, S., Kuusisto, E. & Tirri, K. (2016). Finnish Teachers' Conception of Giftedness, to be published in *Journal for the Education of the Gifted*
Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils, *Journal for the Education of the Gifted* 36(1) 84-96.

1.4.1 Evnerike elever og egalitære kulturer

Det finske utdanningssystemet bygger, i likhet med det norske, på inkluderende idealer. Alt ligger dermed til rette for at alle finske elever skal få en opplæring tilpasset sitt potensial. Selv om evnerike barn ikke er spesielt omtalt i finske styringsdokumenter, omfattes de av gjeldende lover og forskrifter om en inkluderende skole. Finske forskere finner at i egalitære kulturer – som for eksempel den finske – er debatten om evnerike elever polarisert. Mens evnerike elever har mange engasjerte talspersoner, kommer også negative holdninger til overflaten så snart det blir snakk om å gjøre noe for denne elevgruppen (Laine & Tirri 2015, s. 2). I Finland, som i de andre nordiske landene, er det lang tradisjon for å koble spesialtiltak i utdanning til samfunnets ansvar for å ta vare på de svakeste. Forslag om tiltak for evnerike og talentfulle elever har derfor blitt avfeid som elitisme og til dels oppfattet som å motarbeide likhetsprinsippet (Tirri & Kuusisto 2013, s. 86). Holdningen har vært at de mest ressurssterke klarer seg selv.

Det er ingen enighet mellom forskerne om en klar definisjon på evnerik (gifted). Manglende enighet kan forklare hvorfor Ambrose m fl. (2010)²³ finner en tendens til at tiltak sjelden baserer seg på kunnskap fra forskning, men oftere på bestemte oppfatninger om hva som kjennetegner evnerike elever og hvordan de bør behandles. Det trengs derfor mer og bedre forskning om evnerike elever og oppsummeringer av den forskningen som finnes.

Det er en seiglivet myte at det å være evnerik eller begavet er en medfødt og uforanderlig egenskap (Laine m fl. 2016). I økende grad oppfattes imidlertid evner som noe som også kan formes og utvikles. Konsekvensen av å betrakte evner som noe formbart er at personer rundt elevene, det vil si lærere, foreldre og andre med ansvar for elevenes læring og utvikling, har som oppgave å støtte utviklingen av potensial til talent (Gagné 2010)²⁴. Også evnerike barn og unge må støttes og utfordres om de skal utvikle seg, lære å konsentrere seg og arbeide målrettet. Det er ikke alltid slik at evnerike elever også gjør det godt på skolen. Når det gjelder å prestere høyt, antas motivasjon og innsats å være de viktigste faktorene (Reis & Renzulli 2009)²⁵.

23 Ambrose, D., Tassel-Baska, J., Coleman, J. J. & Cross, T. L. (2010). Unified, insular, firmly policed, or fractured, porous, contested, gifted education, *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 453-478

24 Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99

25 Reis, S. M. & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogenous group and giftedness is a way of being that starts in the person over time and experiences, *Gifted Children Quarterly*, 53(4), 233-235

1.4.2 Læreres holdninger

Lærerne er de fremste til å identifisere evnerike elever og bestemme hva slags tilbud de skal få. Det er imidlertid forsket lite på lærernes oppfatninger av og holdninger til elevgruppen. Laine m fl. (2016)²⁶ viser til to studier (Kärkkäinen 2011 og Kärkkäinen & Rätty 2010)²⁷ som finner at når eleven oppfattet seg selv som en flink elev, betraktet lærerne elevens kompetanse som stabil. Hvis derimot eleven ikke var fornøyd med sine prestasjoner, hadde lærerne en tendens til å betrakte eleven som en som kunne forbedre sine prestasjoner. Disse funnene kan indikere, mener Laine m fl. 2016, at lærere har en tendens til å betrakte begavelse som noe medfødt, særlig når elevene presterer høyt.

Fordi det har vært vanlig å betrakte begavelse og talent som egenskaper mennesker har i ulik grad, altså som noe medfødt²⁸, har Laine m fl. (2016) satt sammen funn fra to studier – en kvalitativ studie som har undersøkt oppfatningene blant 212 grunnskolelærere, og en kvantitativ surveystudie med 463 lærere på ungdomstrinnet og i videregående skole. Målet var å avdekke om lærere antar at begavelse er medfødt eller om de forstår det som egenskaper som kan utvikles. I den kvalitative studien (Laine m fl. 2016) refererte lærerne sjeldnere til at begavelse kan utvikles, mens den kvantitative studien fant at flertallet hadde et utviklingsperspektiv på giftedness (malleable view of giftedness). Etter en gjennomgang av den kvalitative studien (n=212) finner Laine m fl. (2016 s.15-16) at finske lærere generelt er positive til evnerike elever. Hele 87 % sa at spørsmål om disse elevene vil bli viktige fremover. Lærerne har en flerdimensjonal oppfatning av hva det vil si å være evnerik og betrakter begavelse som noe som *skiller* evnerike elever fra andre. Noen lærere mente at begavelse er noe disse elevene "har" - en spesiell form for kunnskap, evne og ferdigheter, altså noe medfødt snarere enn noe som kan formes og utvikles. Enkelte påpekte at det ligger i navnet – det er en "gave". Når lærerne snakket om begavelse som noe som kan utvikles, var det med referanse til kognitive funksjoner: Evnerike elever har lett for det, de lærer fort (tar ting fort), det er "naturlig" for dem, de trenger ikke øve osv. Lærerne beskrev også evnerike elever som gode i problemløsning, kreative og innovative, nytenkende, entusiastiske, lærevillige, motiverte, interesserte, uavhengige, modige, åpne og

26 Laine, S., Kuusisto, E. & Tirri, K. (2016). Finnish Teachers' Conception of Giftedness, to be published in *Journal for the Education of the Gifted*.

27 Kärkkäinen, R. & Rätty, H. (2010). Parents' and teachers' views of the child's academic potential, *Educational Studies*, 36(2), 229-232
Kärkkäinen, R. (2011). Doing better? Children and their parents' and teachers' perceptions of malleability of the child's academic competences (Doctoral dissertation, University of Eastern Finland) Retrieved from http://publications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-61-0420-1/index_en.html

28 Til og med i nyere ordbøker utgitt i Norge omtales talent og begavelse som medfødt (for eksempel Kunnskapsforlaget Engelsk-Norsk/Norsk-Engelsk 2012)

spørrende. Den kvantitative studien (n=463) fant at de fleste lærerne (54 %) hadde et vekstperspektiv på begavelse, mens 33 % betraktet det som noe medfødt og 16 % hadde en blandet forståelse av om begavelse er medfødt eller kan utvikles. Laine m fl. (2016) konkluderer med at lite har forandret seg i Finland de siste 20 årene på dette området. Finske lærere vet at de må legge undervisningen til rette for evnerike elever, men de har ikke fått opplæring i hvordan de skal forholde seg til denne elevgruppen og bruker ikke praksiser som anbefales i forskningslitteraturen. Når ansvaret ligger på den enkelte lærer, blir praksis ulik.

1.4.3 Tilbud for evnerike elever i Finland

De siste årene har det finske utdanningssystemet blitt mer fleksibelt, for eksempel finnes tilbud om tidligere skolestart, mulighet for å hoppe over klassetrinn, faglig akselerering og evnegruppering (Laine & Tirri (2015)²⁹. Det er også innført karakterfrie skoler, foreldre kan velge skole for sine barn og det diskuteres å etablere spesialskoler, sommerskoler og egne utdanningsprogram for evnerike elever (Tirri & Kuusisto 2013 s. 84)³⁰. Siden 2000 har flere studier undersøkt læringsmiljø, holdninger til evnerike barn, evnerike barns selvoppfatning og akademisk potensial samt disse barnas multiple intelligenser og spesialprogrammer for elevgruppen. Siden 2007 har talent og kreativitet vært nevnt som nasjonale mål (Tirri & Kuusisto 2013, s. 92). De finske forskerne mener at befolkningen generelt trenger mer informasjon om denne elevgruppen og at temaet må inn i lærerutdanningen. Lærere må vite hvordan de skal gjenkjenne evnerike elever og hvordan de skal tilpasse undervisningen slik at de får bedre utbytte av timene.

1.4.4 Tilpasset opplæring – for alle

Prinsippet om tilpasset opplæring i en inkluderende skole sier at *alle* elever – også evnerike, høyt presterende og de som har potensial for å prestere høyt – skal få en undervisning som tar hensyn til individuelle behov. Tanken er at når alle elever støttes på sine egne premisser, kan de lære så raskt og dypt som mulig. Differensiering kan imidlertid bare lykkes om læreren har nødvendig kompetanse og en positiv holdning til evnerike og høyt presterende elever. Laine og Tirri (2015) har gjennomført en spørreundersøkelse blant 202 grunnskolelærere som har beskrevet hvordan de møter behovene til evnerike elever i undervisningen. Forskerne konkluderer med at den beste undervisningsstrategien for evnerike elever trolig er differensiering, men at lærernes differensieringspraksis ikke er god nok. Differensiering kjennetegner en undervisningspraksis hvor læreplan, undervisningsmetode, læringsaktiviteter og elevarbeider

29 Laine, S. & Tirri, K. (2015). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students, *High Ability Studies* 1(16) DOI:10.1080/13598139.2015.1108185.

30 Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils, *Journal for the Education of the Gifted* 36(1) 84-96

modifiseres proaktivt av læreren. Laine og Tirri (2015) finner at i stedet for planlagt og proaktiv handling preges lærernes arbeid i for stor grad av improvisering og reaktiv handling. Ettersom lærerne er mer opptatt av de som sliter, blir mange evnerike elever heller ikke inkludert i grupper som får differensiert undervisning (s. 4).

I de finske studiene anbefales det at evnerike elever får undervisning individuelt eller i gruppe med andre høyt presterende elever. Det kan være homogen eller heterogen gruppesammensetning, helst innen klassen. Evnerike elever har lett for å kjede seg. Lærerne mener at den beste formen for differensiering for evnerike elever er å gi dem oppgaver med gode problemstillinger som forutsetter at de må strekke seg (Laine m fl. 2016 s. 9). Noen lærere bruker evnerike elever som lærerassistenter, men dette vil ikke forskerne anbefale. Mange lærere mener at evnerike elever trenger større utfordringer og mer avanserte oppgaver. Utfordringene må imidlertid være konsistente og tilpasset eleven. Repetisjoner og spontane aktiviteter er uheldig. Ulike elever har ulikt utbytte av forskjellige former for gruppering, og elevene kan gå inn og ut av grupper etter behov. En form for differensiering er å justere tempoet, og evnerike elever kan få mulighet til å studere temaet mer i dybden. Lærerne som ble intervjuet hadde sjelden planlagt egne hjemmelekser til evnerike elever. Lærerne ble også spurt om hvor ofte de tok hensyn til evnerike elever når de planla undervisningen sin. 23 % svarte daglig, 23 % svarte månedlig. 37 % svarte at de ikke aktivt tenkte på evnerike elever når de forberedte undervisningen sin, og 14 % svarte at de gjorde dette noen få ganger i semesteret eller svært sjelden.

2. METODE

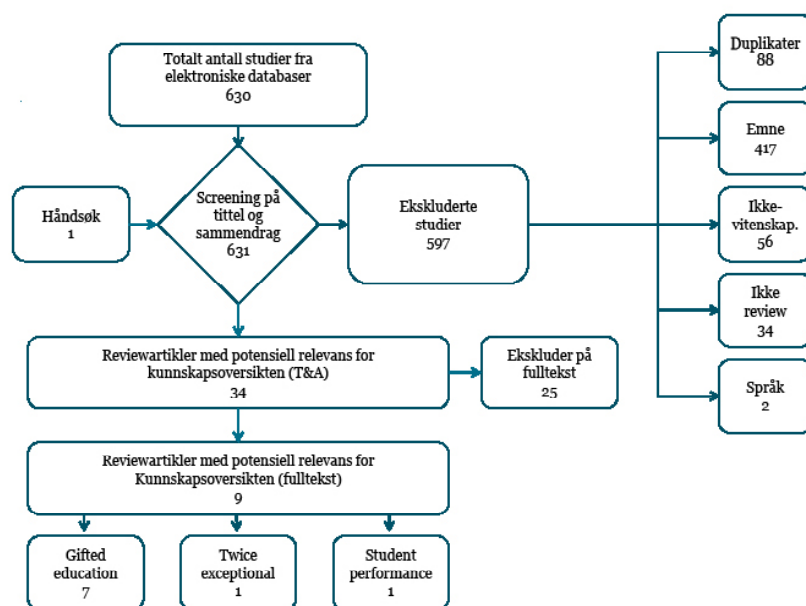
Spørsmålet som denne forskningsoppsummeringen skal svare på er:

Hva kjennetegner gode pedagogiske tiltak for evnerike elever og elever med stort læringspotensial?

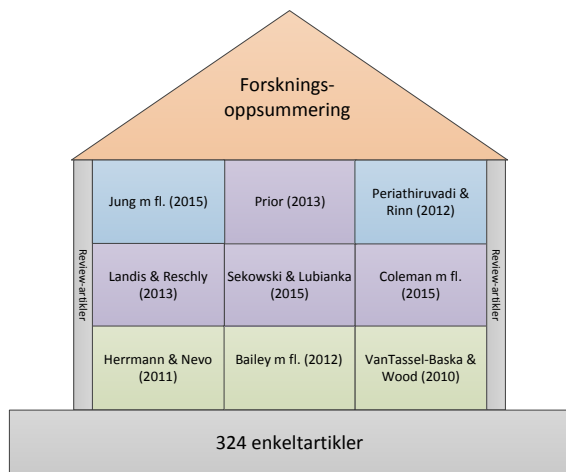
I oktober 2015 gjennomførte Kunnskapssenter for utdanning systematiske litteratursøk i seks elektroniske databaser etter litteraturoversikter (reviewartikler) med evnerike og talentfulle elever som sentrale søkeord (se vedlegg 1). 34 reviewartikler med potensiell relevans for forskningsoppsummeringen ble identifisert. Etter en sortering som fulgte strenge kriterier for inklusjon- og eksklusjon (se vedlegg 2) ble antallet redusert til 9 reviewartikler som til slutt ble inkludert i denne forskningsoppsummeringen. Figur 1 viser et diagram over trinn i søke- og sorteringsprosessen. Reviewartiklene er vurdert på forskningskvalitet og relevans for forskningsspørsmålet. Tre tematiske kategorier ble identifisert i sorteringsprosessen: 1) review som fokuserer på opplæring tilpasset evnerike elever, 2) review som fokuserer på dobbelteksperisjonnelle elever og 3) review som fokuserer på elevenes prestasjoner.

2.1 SYNTETISERING AV REVIEWARTIKLENE

En forskningsoppsummering gir oversikt over og innsyn i problemstillinger som forskningen undersøker. Datakildene i en forskningsoppsummering er de inkluderte reviewartiklene. Funn, konklusjoner og anbefalinger hviler på et solid forskningsfundament fordi de ni inkluderte reviewene i denne forskningsoppsummeringen samlet sett har gått igjennom 324 enkeltstudier. Figur 2 (neste side) viser oppbyggingen av forskningsoppsummeringen. Enkeltstudiene utgjør fundamentet som forskningsoppsummeringen bygger på. De tre reviewartiklene merket med grønt er kjerneartikler og utgjør grunnstammen i rapporten, og de øvrige reviewartiklene benyttes for å utdype, supplere, nyansere eller komplettere kjerneartiklene.



Figur 1. Resultat av sorteringsprosessen



Figur 2. Oversikt over reviewene og antall enkeltstudier som inngår i forskningsoppsummeringen

I syntetiseringen av reviewartiklene er det viktig å sammenstille funn og innsikter på en slik måte at de "oversettes inn i hverandre" (Noblit & Hare 1988)³¹. Slik kan vi få ny forståelse som overskrider den hver enkelt reviewartikkel kan gi. Syntetisering er en iterativ prosess der nye review legges til syntesen etter hvert som de leses. Perspektivet på det som undersøkes utvides og det blir gradvis klarere hvordan man kan besvare forskningsspørsmålet.

Det første steget i syntetiseringen er å identifisere de sentrale temaene som tas opp i de inkluderte reviewartiklene og gruppere dem i henhold til overordnede kategorier. Dette skjer etter at reviewartiklene er lest i fulltekst. De overordnede kategoriene som identifiseres er ikke gjensidig utelukkende og en reviewartikkel kan supplere eller utfylle tema i de andre kategoriene. I dette materialet er det identifisert fire hovedkategorier:

- Identifisering og differensiering av evnerike elever (Landis & Reschly 2013; Sękowski & Łubianka 2015; Coleman m fl. 2015 og Prior 2013)
- Problemer evnerike elever kan oppleve (Landis & Reschly 2013; Sękowski & Łubianka 2015; Coleman m fl. 2015 og Prior 2013)
- Organisatoriske tiltak for evnerike elever (Herrmann & Nevo 2011 og Jung m fl. 2015)
- Pedagogiske tiltak for evnerike elever (Bailey m fl. 2012; VanTassel-Baska & Wood 2010 og Periathiruvadi & Rinn 2012)

Kategoriseringen av de ulike reviewartiklene knyttet til tema viser hvor de ulike reviewartiklene har sitt tyngdepunkt i syntesen. For å utdype poeng eller komme med supplerende informasjon, kan imidlertid andre review trekkes inn og brukes på tvers av kategorier. Når kategoriene er identifisert, utarbeides det tematiske kortversjoner på norsk om hver kategori slik de beskrives i reviewartiklene. Formålet er å få frem hvordan hver reviewartikkel forstår de ulike temaområdene. I dette arbeidet ligger det følgelig alltid et element av fortolkning. Når det foreligger kortversjoner av hvert temaområde fra alle reviewene, analyseres disse på tvers for å se likheter, ulikheter og mønstre i materialet. I denne iterative prosessen samarbeider flere forskere om analysearbeidet. De tematiske kategoriene er viktige utgangspunkt for å gjøre sammenligninger og for å brette ut og kartlegge bredden i temaet. Slik bidrar en forskningsoppsummering til å gi oversikt over og innsyn i et forskningsfelt.

Kriterier for kjerneartikkel	Bailey m fl. (2012)	Herrmann & Nevo (2011)	VanTassel-Baska & Wood (2010)
Gode begrepsavklaringer	Defineres i forhold til jevnaldrende, fokus på både realiserte og ikke realiserte evner (potensial)	Viser til begreps kompleksitet, men med fokus på ikke nødvendigvis realiserte evner	Fokus på aktuelle prestasjoner snarere en framtidige. Generiske og fagspesifikke evner.
Sentrale problemstillinger	Sosiale (innenfor klasserommet)	Organisatoriske (innenfor og utenfor klasserommet)	Innholdsmessige (inne i klasserommet)
Tydlig plassering i forskningsfeltet	Studerer berikningsprogram	Studerer akselerasjons- og seleksjonsprogram	Studerer berikningsprogram
Gode kontekstbeskrivelser	Storbritannia	Tysktalende land i Europa	USA
God metode og utvalg	Grundig metodologisk beskrevet	Mangfold av tiltak og gode resultatbeskrivelser	Lang og grundig forskningsprosess
Gode beskrivelser av sentrale temaer	Kollektive undervisningsmåter	Organisatoriske muligheter	Individuelle undervisningsmåter
Overføringsmuligheter til norsk kontekst/ generaliserbarhet	Viser ulike måter å organisere læring i grupper	Viser ulike måter å organisere tiltak på	Viser ulike måter å organisere undervisningen på

Tabell 2. Kriterier for kjerneartikkel

31 Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). Sage.

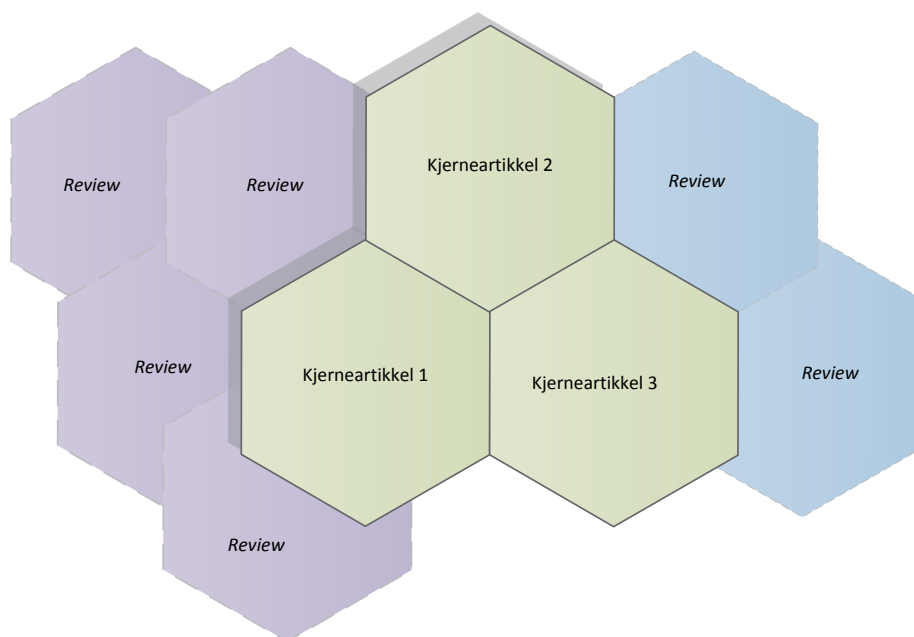
2.2 KJERNEARTIKKEL SOM STRUKTURERENDE GREP I KONFIGURATIV SYNTSE

I forskningsoppsummeringen omtales noen av reviewartiklene som kjerneartikler. De er identifisert som kjerneartikler fordi de bidrar til å dokumentere og klargjøre kompleksiteten i feltet og gir dermed et bredere og mer solid grunnlag enn de andre litteraturreviewene for å besvare forskningsspørsmålet (*Hva kjennetegner gode pedagogiske tiltak for evnerike elever og elever med stort læringspotensial?*). Kjerneartiklene har et klart formulert forskningsspørsmål, god beskrivelse av metode for søk og inkludering av artikler i reviewen, god sammenheng mellom forskningsspørsmål, inkluderte artikler og drøfting av funn, konklusjoner og anbefalinger. Derfor skårer de høyt både på relevans- og kvalitetsvurderingen sammenlignet med de øvrige inkluderte reviewartiklene.

Kjerneartiklene gir til sammen en god oversikt over forskningen på feltet. De løfter frem sentrale problemstillinger, gir en forskningsstatus og påpeker hva det er som (per i dag) ser ut til å være de største utfordringene. En kjerneartikkel har både en historisk forankring, gir en status over nåtiden og ser fremover. I denne forskningsoppsummeringen har følgende tre

reviewartikler blitt identifisert som kjerneartikler: Bailey m fl. (2012), Herrmann & Nevo (2011) og VanTassel-Baska & Wood (2010). Disse er markert i grønt i Figur 2 (forrige side). Tabell 2 (forrige side) viser hvordan de tre kjerneartiklene kompletterer hverandre når de ulike kriteriene for kjerneartikler brettes ut.

I forskningsoppsummeringen brukes de tre kjerneartiklene som strukturerende elementer i syntesearbeidet. De andre inkluderte reviewartiklene utdyper, supplerer, kompletterer og/eller nyanserer de identifiserte temaområdene. Figur 3 (under) viser hvordan de enkelte reviewartiklene henger sammen og danner en mosaikk der kjerneartiklene står i sentrum og de resterende seks reviewartiklene synliggjør bredden i forskningsfeltet. De lilla sekskantene viser reviewartikler som utvider tematikken ved å gi en bakgrunn for hvorfor det er nødvendig med tiltak for evnerike elever og gir eksempler på særlige utfordringer som evnerike elever kan møte (Landis & Reschly 2013; Sękowski & Łubianka 2015; Coleman m fl. 2015 og Prior 2013). De blå sekskantene viser hvordan andre review utvider og utdyper temaområdet ved å spesifisere bestemte opplæringstiltak rettet mot evnerike elever (Jung m fl. 2015 og Periathiruvadi & Rinn 2012).



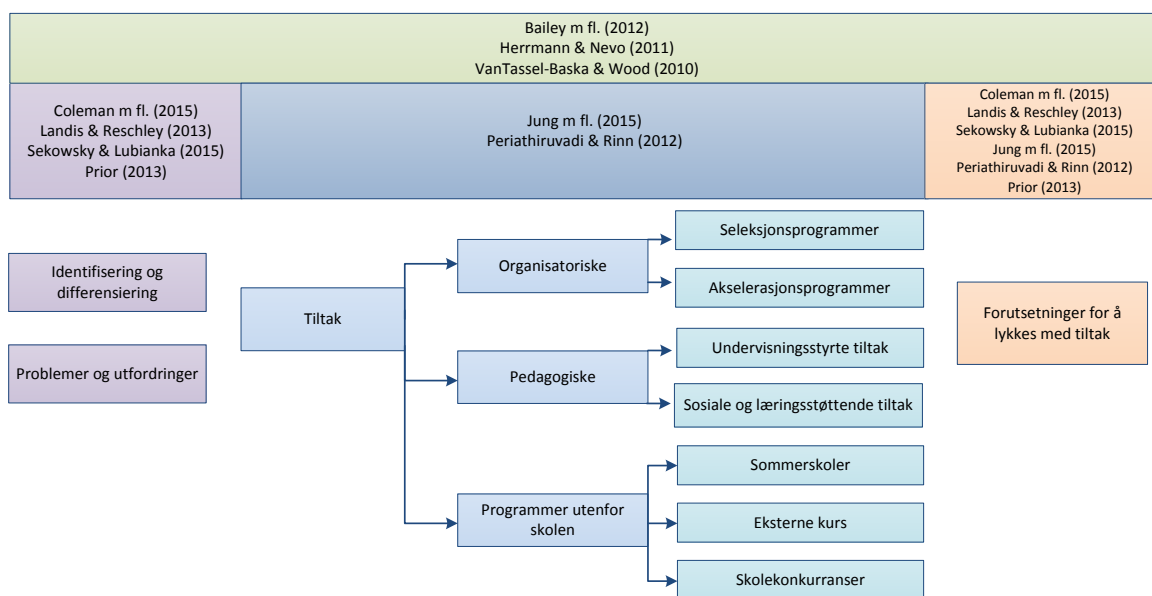
Figur 3. Forholdet mellom kjerneartiklene og de andre reviewartiklene i syntesen

3. FORSKNING OM EVNERIKE ELEVER

I forskningsoppsummeringen inngår ni reviewartikler som gir en oversikt over og innsikt i forskning om utdannings- og undervisningstiltak for evnerike elever og elever med stort læringspotensial. Figur 4 (under) gir en oversikt over forskningsoppsummeringens tematiske kategorier og hvordan de inkluderte reviewene brukes i syntesen for å belyse de tematiske kategoriene. Den videre teksten følger Figur 4 langs en horisontal linje. Først presenteres hvordan ulike land identifiserer evnerike elever og legger opplæringen til rette for dem. Deretter drøftes problemer og utfordringer evnerike elever kan møte, før de ulike organisatoriske og pedagogiske tiltakene utdypes. Til slutt konkluderes det med et sett forutsetninger som må være på plass for at man skal lykkes med tiltak for evnerike elever. Her trekkes det på alle de ni inkluderte reviewartiklene i tillegg til introduksjonskapittelet som viser evnerike elevers plass i en norsk og nordisk kontekst.

Forskningen som oppsummeres i denne rapporten er fra så forskjellige land som USA, Østerrike, Sveits, Tyskland, Storbritannia og Australia, med ulike ordninger for elever som er evnerike og talentfulle eller har stort læringspotensial. I følge Herrmann og Nevo (2011) har evnerike elever og elever med potensial for å prestere høyt lenge hatt lite oppmerksomhet i utdanningsforskningen. Som en konsekvens av endringer i både praksis og policy (Bailey m fl. 2012 og Herrmann & Nevo 2011), er det nå utviklet flere pedagogiske tiltak spesielt for disse elevene. Det har gitt mer forskning som beskriver kjennetegn ved elevene, hvordan tiltakene virker, gode differensieringsmekanismer samt hvilke konsekvenser det kan få om man forsømmer disse elevene.

I Storbritannia har det for eksempel vært en radikal omlegging av både politikk og praksis for disse elevgruppene. Mot slutten av 1990-tallet introduserte



Figur 4. Illustrasjon over tematiske kategorier og hvordan reviewartiklene benyttes i fremstillingen

myndighetene flere initiativ for evnerike elever og formulerte klare forventninger om hvordan skolene skal tilrettelegge undervisningen for evnerike og høyt presterende elever (Bailey m fl. 2012). I Australia bygger utdanningssystemet på et sterkt fundament av sosial rettferdighet. En egalitær tankegang har, inntil nylig, ansett tiltak for evnerike og høyt presterende elever som elitistisk, ettersom man tok for gitt at dette er elever som klarer seg selv. På 2000-tallet har koblingen mellom utdanningspolitikk og kunnskapsøkonomi ført til en tro på at nasjonens konkurranseevne kan styrkes internasjonalt om man satser på utdanning for de mest lovende studentene (Jung m fl. 2015). I Tyskland, Østerrike og den tyskspråklige delen av Sveits har man også antatt at evnerike og høyt presterende elever blir tilstrekkelig utfordret med tradisjonell undervisning. Først på midten av 1990-tallet ble utdanning spesielt tilpasset evnerike elever og elever med stort læringspotensial et politisk prioritert tema i for eksempel Østerrike (Herrmann & Nevo 2011). Europakommisjonen satte temaet på dagsordenen i 1994 og oppfordret landene til å utvikle undervisning tilpasset evnerike barn og unges utviklingsbehov, innenfor rammene av egen utdanningspolitikk (The Parliamentary Assembly Council of Europe, 1994³² sitert i Sękowski & Łubianka 2015). Flere land (blant andre Spania, Tyskland, Tsjekia) viser til Europarådets anbefalinger og resolusjonen "Action Plan for the Gifted and Talented" fra 2007³³ og inkluderer evnerike elever i kategorien "elever med særskilte pedagogiske behov" (Sękowski & Łubianka 2015, s. 79).

USA har en lengre tradisjon for arbeid med evnerike og høyt presterende elever. Selv om noen distrikter og storbyer har hatt spesialklasser for evnerike elever siden 1919, har det imidlertid vært lite forskning på faktiske forskjeller i undervisningsstrategier, innhold og læreplan (VanTassel-Baska & Wood 2010). Allerede på 1960-tallet utviklet Ward³⁴ (referert i VanTassel-Baska & Wood 2010) ideer om differensiert undervisning for evnerike elever. De siste 40 årene (1970-2010) har forskere blitt enige om noen nøkkelerier for hva som kjennetegner god undervisning for evnerike elever og elever med stort læringspotensial.

32 Parliamentary Assembly Recommendation 1248 (1994). *Education for Gifted Children*. Tilgjengelig: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/X2H-Xref-ViewHTML.asp?FileID=8142&lang=en>

33 COST Strategic Workshop (2007). *Resolution: Action plan for the gifted and talented – an essential part of the Lisbon Strategy*. European Cooperation in Science and Technology COS Strategic Workshop: Meeting the Needs of Gifted Children and Adolescents – Towards a European Roadmap, Brussels, Belgium, 26–27 November. Available at: http://www.cost.eu/download/resolution_giftedchildren

34 Ward, V. (1961). *An axiomatic approach to educating the gifted*. Columbus, OH: Merrill.

3.1 SENTRALE BEGREPER OG DEFINISJONER

Forskningslitteraturen bruker mange ulike begreper om elever som er evnerike, talentfulle eller begavede. Engelske forskere knytter begavelse (giftedness) til teoretiske og akademiske evner, mens talent brukes om praktiske og sportslige ferdigheter eller kunstneriske anlegg (Sękowski & Łubianka, 2015 og Bailey m fl. 2012). Ellers i Europa brukes talent og begavelse enten hver for seg (f. eks. Tyskland og Portugal) eller overlappende (f. eks. Italia og Danmark), i tillegg brukes mer deskriptive definisjoner som "elever med høye intellektuelle evner" (Spania) eller "intellektuelt modne barn" (Frankrike) (Sękowski & Łubianka 2015).

Et fellestrekk ved disse begrepene er at oppmerksomheten er på allerede realiserte evner – altså evner som faktisk medvirker til gode skoleprestasjoner og karakterer. Det er imidlertid nødvendig å skille mellom de elevene som faktisk presterer høyt og de elevene som har potensial for å prestere høyt. I en studie av frafall i skolen så Landis & Reschly (2013) spesielt på evnerike elever som droppet ut, og som følgelig ikke presterte høyt (i form av testresultater eller karakterer). Når disse elevene omtales som underpresterende, vil det si at de ikke får utløp for sitt fulle potensial. Underpresterende elever skiller seg fra lavt presterende elever fordi andre vansker forklarer hvorfor de ikke når spesifiserte kunnskapsnivåer (Landis & Reschly 2013). Coleman m fl. (2015) peker på at det handler både om evne og motivasjon: evne til å lære, men også om motivasjon og innsats for å lære.

I tillegg er det en gruppe elever som omtales som dobbelteksjonelle (twice exceptional) eller "gifted learning disabled" - altså evnerike elever med en form for lærevanske eller tilleggsvanke. Det er gjerne kombinasjonen av det å være evnerik og tilleggsvanke oppmerksomhetsproblemer med hyperaktivitet (ADHD), autismespekterforstyrrelser (ASD) eller spesifikke læringsvansker som har vært gjenstand for forskning (Prior 2013).

Herrmann og Nevo (2011) går gjennom ulike definisjoner på begavelse (giftedness) i tysktalende land. Et utgangspunkt for tiltakene som Herrmann og Nevo (2011) beskriver er hvordan man kan stimulere barn med urealisert læringspotensial. Coleman m fl. (2015) har undersøkt sosiale konsekvenser i sammenhenger der evnene er realiserte. Både Bailey m fl. (2012) og Sękowski & Łubianka (2015) har gått gjennom forskning om både realiserte og ikke realiserte læringspotensial – et skille som har stor betydning for hvilke pedagogiske tiltak som anses å være relevante. Evnerike elever som presterer høyt utmerker seg ofte ved gode resultater og høye karakterer. Når det gjelder disse elevene, er skolens oppgave å finne pedagogiske tiltak som utfordrer deres evner på ulike måter. Når det gjelder elever med potensial for å prestere høyt og dobbelteksjonelle elever, er imidlertid skolens oppgave annerledes og mer kompleks fordi det er vanskeligere å identifisere

re disse elevene og deres potensial. Det er derfor svært viktig at både evnerike elever som presterer høyt, elever med potensial for å prestere høyt og dobbelteksepsjonelle får oppmerksomhet – men det er snakk om ulike elever som trenger ulike former for oppmerksomhet.

3.2 IDENTIFISERING OG DIFFERENSIERING AV EVNERIKE ELEVER

Den aller enkleste måten å identifisere evnerike eller begavede elever på er å bruke IQ-test, der en skår over 130 (Coleman m fl. 2015) tyder på en intelligens over gjennomsnittet. På tross av at det nå er enighet om at intelligens tester alene ikke er et tilstrekkelig mål på begavelse, brukes slike tester i stor utstrekning i Europa (Sękowski & Łubianka, 2015). Det er særlig to modeller som i dag brukes for å identifisere evnerike barn: Hellers Munich-modell og Mønks multidimensjonale modell (gjengitt i Sękowski & Łubianka, 2015, s. 76).

Munich-modellen er utviklet for å beskrive relasjonen mellom begavelse og prestasjon, og viser at det er mange forhold som medvirker til gode skoleprestasjoner. Utgangspunktet er at alle elever er begavede, og at begavelse – med riktig støtte – kan utvikles til talent. I følge denne modellen finnes det en gjensidig interaksjon mellom forutsetninger for talent (intellektuelle og kreative evner, sosial kompetanse etc.), ikke-kognitive personlige trekk (evne til å håndtere stress, læringsstrategier etc.) og miljømessige forutsetninger (familiestøtte, skolekvalitet etc.) Mønks multidimensjonale modell tar utgangspunkt i Renzullis definisjon av begavelse som betrakter begavelse som interaksjon mellom følgende tre forhold: evner over gjennomsnittet (både generelle, som IQ-tester kan måle, og spesifikke, som ofte utvikles i arbeidet med fag eller tema), engasjement for oppgaver (motivasjonsrelatert selvtillit, utholdenhet etc.) og kreativitet (originalitet, nysgjerrighet, problemløsning).

Disse to modellene viser noen av forholdene som tilsammen avgjør om en person er evnerik. I forskningen er det enighet om at dette ikke kan reduseres til kun et spørsmål om intellektuell evne. På tross av enighet om at det trengs en bredere forståelse av hva begavelse egentlig er og hvordan det skal defineres, er mange pedagogiske tiltak likevel først og fremst rettet mot de akademiske ferdighetene og i liten grad de talentmessige (se f. eks. Herrmann & Nevo, 2011).

Det finnes også prosedyrer for å skille mellom grupper av evnerike eller høyt presterende elever. I europeiske land er det vanlig å bruke kartleggingsprøver og tester til å vurdere skoleprestasjoner og elevenes evner (Sękowski & Łubianka 2015), samt karakterer og andre former for skoleprestasjoner, for eksempel resultat fra skolekonkurranser (Herrmann & Nevo, 2011; Sękowski & Łubianka 2015). I tillegg brukes ofte psykologiske tester (intelligenstester) og

pedagogisk-psykologiske tester (koblet til skoleprestasjoner) (Sękowski & Łubianka 2015). Noen steder (Sverige, Frankrike, Polen og England) brukes også nomineringer – fra lærere, foreldre, jevnaldrende eller egen nominering (Sękowski & Łubianka 2015). I tillegg til dette gjennomføres intervjuer, både med elev og foreldre, ofte med en ekspert. I Tyskland skjer også identifisering gjennom konkurranser både i og utenfor skolen (Hermann & Nevo, 2011). Identifisering av evnerike elever og elever med stort læringspotensial er komplekst og ofte kombineres ulike metoder i dette arbeidet. I tillegg blir identifisering av evnerike elever enda vanskeligere hvis de har en tilleggsvanske, dvs. at de er dobbelteksepsjonelle. Forskningen viser at disse elevene ofte ikke blir identifisert som evnerike i det hele tatt. En hovedutfordring er at det å være evnerik og det å ha en lærevanske ofte blir oppfattet som to helt separate egenskaper som utløser ulike former for tilpasset opplæring eller spesialundervisning (Prior 2013).

3.3 PROBLEMER EVNERIKE ELEVER KAN MØTE

I forskningen om evnerike elever kommer det frem at elever i denne gruppen kan oppleve ulike problemer i sin skolehverdag. Problemene som presenteres her baserer seg i hovedsak på de tre reviewartiklene Coleman m fl. (2015), Landis & Reschly (2013) og Prior (2013).

Ettersom elever som identifiseres som evnerike eller høyt presterende er en heterogen gruppe, er også problemene de opplever svært ulike. I de inkluderte reviewartiklene påpekes følgende hovedproblem:

- Frafall og underprestasjon (Landis & Reschly 2013)
- Sosial stigmatisering (Coleman m fl. 2015 og Jung m fl. 2015)
- Mobbing (Peterson & Ray 2006³⁵ i Coleman m fl. 2015)
- Tristhet/sørgmodighet (Coleman m fl. 2015 og Jung m fl. 2015)
- Feildiagnostisering eller sen identifisering (Prior 2013)

Problemene er både faglige og sosiale, individuelle og samfunnmessige – og de kan få store konsekvenser for den enkelte. Coleman m fl. (2015) gjengir hvordan evnerike barn selv opplever å være annerledes enn andre, noe som kan utsette elevene for å bli mobbet, men også for selv å bli mobbere. I flere av reviewene er det nettopp sosiale forhold som blir løftet frem som spesielt vanskelige for evnerike elever. For eksempel mener Jung m fl. (2015) at disse barna sliter

35 Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 252-269.

med å finne sosial tilhørighet og kan utvikle en følelse av å være "sosiale utskudd". Lignende tendenser finner Landis & Reschly (2013) når de sammenstiller årsaker til frafall hos elever som anses å være evnerike. Også Zabloski og Milacci (2012³⁶ i Coleman m fl. 2015) fremhever at mangel på en god relasjon mellom lærer og elev var en viktig indikator på at evnerike elever droppet ut av skolen.

At merkelappen "evnerik" bidrar til at voksne får spesielle forventninger til disse elevene kan også skape problemer. For eksempel er det ikke alle elever som er komfortable med å være identifisert som evnerike. De kan bli flau når læreren bruker dem som gode eksempler for andre elever og kan synes det er pinlig å svare feil på spørsmål i klassen. En strategi evnerike elever som ikke ønsker oppmerksomhet gjerne bruker, er å kontrollere informasjonen omgivelsene har om dem. De kan frivillig gi informasjon, holde tilbake informasjon samt endre fokus for situasjoner, slik at de tildekker at de er evnerike. Cross m fl. (1991)³⁷ i Coleman m fl. (2015 s. 7) har intervjuet evnerike elever som beskriver tre strategier de bruker for å hankses med sosiale situasjoner. Den første strategien handler om å være usynlig. Evnerike elever sier for eksempel ikke at en prøve var lett, de unnlater å rekke opp hånden for å svare på spørsmål de egentlig vet svaret på, og sier ikke hvor gamle de er hvis de har hoppet over klassetrinn. Den andre strategien handler om å være svært synlig, for eksempel ved å spille klassens klovn eller oppføre seg frekt. Den tredje strategien er å mislede, for eksempel ved å late som om man er interessert, spille dum, prøve ut aktiviteter man ikke kan og stille rare eller sprø spørsmål.

Både Landis & Reschly (2013), Coleman m fl. (2015) og Jung m fl. (2015) påpeker negative konsekvenser av at skolene ikke kobler undervisningen til elevenes faglige evner. Det kan handle om venting, kjedsomhet og mangel på utfordringer. Når skolen ikke ivaretar de evnerike elevenes faglige potensial, kan elevene miste interessen for skolearbeidet og risikere frafall og mulig sosial stigmatisering (Landis & Reschly 2013). Samtidig utfordrer evnerike elever skolens normer på ulike måter og kan til og med bli sett på som en trussel mot lærings- og skolemiljøet.

Evnerike elever kan også ha tilleggsvansker som gjør det spesielt utfordrende å identifisere dem. Tilleggsvanskene kan kamuflere at de er evnerike og det at de er evnerike kan kamuflere at de har en tilleggsvanske. Det vil si at de hverken får støtte for sine utviklingsbehov eller støtte for å overkomme sine vansker. Prior (2013) viser til at når dobbelteksepsjonelle elever blir identifisert er det ofte sent i skoleløpet. Overgang

mellom ulike skoleslag (barneskole-ungdomsskole, ungdomsskole-videregående) kan oppleves som spesielt stressende for denne gruppen elever, men det kan også være en mulighet til å identifisere elevene som dobbelteksepsjonelle, fordi det er andre krav til arbeidsmengde og selvstendighet. Det at dobbelteksepsjonelle elever ikke blir identifisert kan føre til at de blir feildiagnostisert. Prior (2013) viser til at diagnoser som oppmerksomhetsproblemer med hyperaktivitet (ADHD), opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD) og tvangslidelser (OCD) er de mest brukte feildiagnosene som evnerike elever med en tilleggsvanske får.

36 Zabloski, J., & Milacci, F. (2012). Gifted dropouts: Phenomenological case studies of rural gifted students. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 6, 175–190.

37 Cross, T. L., Coleman, L. J., & Terhaar-Yonkers, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(1), 44-55.

4. TILTAK FOR Å IVARETA EVNERIKE ELEVERS UTVIKLINGSBEHOV

De ni reviewartiklene viser til flere tiltak som har blitt prøvd ut for å imøtekomme evnerike elevers lærings- og utviklingsbehov. Her grupperes tiltakene i tre kategorier: 1) organisatoriske tiltak, 2) pedagogiske tiltak og 3) programmer utenfor skolen. Den siste kategorien har både organisatoriske og pedagogiske innslag, men fellestrekket er at tiltakene ikke gjennomføres som del av det ordinære utdanningstilbudet. Organisatoriske tiltak tar utgangspunkt i skolens strukturelle forutsetninger, mens de pedagogiske retter seg mot aktiviteter i klasserommet. De fleste reviewene har undersøkt organisatoriske og pedagogiske tiltak som også har relevans for norsk kontekst. Derfor får disse tiltakene størst oppmerksomhet i forskningsopsummeringen. På tross av at det skilles mellom organisatoriske og pedagogiske tiltak, er det viktig å huske at de ofte griper inn i hverandre: organisatoriske tiltak uten pedagogisk innhold er lite verdt, og pedagogiske tiltak uten organisatorisk støtte får begrenset betydning.

4.1 ORGANISATORISKE TILTAK

Flere av de inkluderte reviewartiklene har undersøkt hvordan skolene organisatorisk kan ivareta og utvikle evnerike elevers ferdigheter og potensial (Herrmann & Nevo 2011 og Jung et al. 2015). Organisatoriske og strukturelle valg legger føringer for hvordan man kan gjennomføre pedagogiske tiltak. Forskningen beskriver to kategorier organisatoriske tiltak: seleksjonsprogrammer og akselerasjonsprogrammer (hovedsakelig i Herrmann & Nevo 2011 og Jung m fl. 2015).

4.1.1 Seleksjonsprogrammer

Ideallet i de fleste europeiske land har vært at skolen skal være inkluderende og at særlige tiltak skal gjennomføres innenfor rammene av det ordinære utdanningstilbudet. Forskningen viser imidlertid at det i de fleste land har vært større oppmerksomhet om de elevene som strever faglig og sosialt, og mindre om evnerike elever og elever med stor læringspotensial. Det er også mange land, deriblant Norge (Sękowski & Łubianka 2015), som har et begrenset juridisk rom for å legitimere spesialbehandling av evnerike barn. Noen land har eliteskoler og spesialskoler for evnerike elever, for eksempel Østerrike og USA.

I tysktalende land (Tyskland, Østerrike og den tysktalende delen av Sveits) finnes det forskjellige typer spesialskoler med større frihetsgrad og mulighet til å komprimere læreplanen slik at elevene kan avansere forttere eller fordype seg i tema (Herrmann & Nevo 2011). Coleman m fl. (2015) beskriver hvordan spesialskoler i USA legger til rette for både evnerike elever og elever med spesifikke interesser. Elever som tok disse studiene hadde en positiv innstilling til skolen, som de oppfattet som stimulerende både sosialt og faglig. De satte pris på at undervisningsinnholdet var mer utfordrende, og de opplevde også sosial tilhørighet med klassekameratene. Mens Coleman m fl. (2015) og Herrmann og Nevo (2011) synliggjør de positive sidene ved seleksjonsprogrammer, viser Bailey m fl. (2012) at seleksjonsprogrammer også kan virke negativt på akademisk selvforståelse og motivasjon, sammenlignet med undervisning som tilpasses elevene i sammenholdte klasser.

Mens noen studier finner sosiale fordeler med spesialiserte skoler, konkluderer andre med at evnerike elever som går på skoler tilpasset deres faglige nivå, kan føle seg sosialt stigmatiserte på grunn av manglende sosiale støttesystemer, for eksempel kan frafall fra skoler for evnerike elever kobles til mangel på dypere relasjoner (Coleman m fl. 2015). Særlig viktig er elevenes relasjoner med lærere, som har stor betydning både for det faglige arbeidet og sosial utvikling.

De negative sidene som nevnes når forskerne drøfter seleksjonsprogrammer dreier seg ofte om nettopp det sosiale og er spesielt knyttet til problemer som oppstår når sosiale forutsetninger endres ved bytte av skole (Herrmann & Nevo 2011 og Bailey m fl. 2012). Det er imidlertid vanskelig å fastslå om de sosiale ulempene skyldes overgang til spesialskoler, eller om de kan kobles til bytte av skole mer generelt. Det ser ut som om evnerike elever kan ha sosiale ulemper både ved å bli værende i den ordinære utdanningen (Jung m fl. 2015) og ved å forlate den til fordel for en ny skole. Studiene av selekterte skoler ser i stor grad ut til å rette oppmerksomheten mot elevenes trivsel og i mindre grad mot deres faktiske prestasjoner (Coleman m fl. 2015). Disse studier gir ikke et godt nok grunnlag til å kunne konkludere for eller imot bruken av selekterte skoler, men et godt sosialt miljø ser ut til å være svært viktig for evnerike elever – uavhengig av om det er på spesialskoler eller vanlige skoler (Coleman m fl. 2015, s. 15). Det kan se ut til at det *både* handler om å ivareta den faglige interessen og å skape et sosialt godt miljø for en gruppe elever som føler seg marginaliserte.

4.1.2 Akselerasjonsprogram

I følge Herrmann og Nevo (2011) er akselerasjonsprogrammer den vanligste typen tiltak som brukes for å møte evnerike elevers behov. VanTassel-Baska og Wood (2010) viser at slike tiltak har vært utbredt i USA de siste 40 årene. Herrmann og Nevo (2011) påpeker også at dette går for å være det mest kostnadseffektive tiltaket. Tabell 3 (under) viser en oversikt over ulike måter elever kan akselerere eller forserer undervisningen på.

Hoppe over et klassetrinn

Muligheten for å hoppe over et klassetrinn kan innebære at en elev som viser høyt potensial og motivasjon for å lære i barnehagen får begynne et år tidligere på skolen enn sine jevngamle venner. Elever kan også hoppe over et klassetrinn, for eksempel gå rett fra tredje til femte trinn. Herrmann og Nevo (2011, s. 53) viser til en studie fra Østerrike som har undersøkt rektors syn på denne praksisen. Rektorer på skoler som ikke tilbød trinnhopping uttrykte uro for at det kunne få

Referanse	Ulike typer akselerasjonsprogram	Beskrivelse
Herrmann & Nevo (2011)	Hoppe over et klassetrinn	<ul style="list-style-type: none">- Begynne et år tidligere på skolen- Hoppe over et klassetrinn f. eks gå rett fra tredje til femte klasse
Herrmann & Nevo (2011)	Komprimerte læreplaner/undervisning	<ul style="list-style-type: none">- Innholdet i undervisningen er komprimert slik at elevene går raskere igjennom lærestoffet enn normalt
Herrmann & Nevo (2011)	Tidlig deltidsstart på universitet	<ul style="list-style-type: none">- Elever går fremdeles på videregående men følger universitetsstudier på deltid
Jung m fl. (2015)	Tidlig oppstart på universitet	<ul style="list-style-type: none">- Elever begynner på universitet før de har fullført videregående- Tar fag på universitetet parallelt med videregående- Profesjonsutdanninger som lærer, jurist, lege etc. er lukket for tidlig oppstart

Tabell 3. Oversikter over ulike akselerasjonsprogram

negative konsekvenser for barnas sosiale utvikling, mens nesten alle rektorer på skoler som praktiserte det var positive. Lignende tendenser finnes også blant lærere i Tyskland, som fremhever at utdanning har mange andre mål enn bare gode resultater. Herrmann og Nevo (2011, s. 53) viser til flere studier som har undersøkt foreldres og elevers syn på det å hoppe over et klassetrinn. Studiene viser at barn som hoppet over trinn var positive til beslutningen som hadde blitt tatt (i Sveits) og at elevene lyktes med skolearbeidet på det høyere klassetrinnet (i Tyskland).

Det finnes for lite forskning til at vi kan trekke entydige konklusjoner om konsekvenser av å hoppe over et klassetrinn. Forskingen viser at det finnes mange antakelser og myter om negative konsekvenser av slike tiltak, spesielt knyttet til sosiale forhold, men at det ikke er forskningsmessig støtte for slik uro. Flere studier som har kartlagt langtidseffekter av akselerasjon i utdanning for evnerike elever viser at dette er positivt, ikke bare på kort sikt, men også for senere akademiske prestasjoner og yrkesmessig status (Herrmann & Nevo 2011, s. 53). I tillegg konstaterer VanTassel-Baska og Wood (2010) at det ikke finnes dekning for at det å hoppe over et klassetrinn får negative sosiale eller emosjonelle konsekvenser. Heller ikke fører det til kunnskapshull eller mindre interesse for skolen.

Komprimerte læreplaner

I Tyskland er det utviklet et tiltak som kan sies å være en kombinasjon av spesialklasser og det å hoppe over

et klassetrinn. Herrmann og Nevo (2011) kaller dette akselerasjonsklasse eller "kollektiv trinnhopping". En av studiene Herrmann og Nevo (2011, s. 57) viser til (Kaiser 1997), har evaluert et pilotprosjekt med akselerasjonsklasser med komprimert innhold ved seks ulike "Gymnasium"³⁸ i Tyskland. Klassene fulgte den ordinære læreplanen, men den ble komprimert (forkortet tidsmessig). I denne utvelgelsen var ikke IQ en faktor, men gode evner og høy motivasjon. Elevene som deltok viste seg å være mer tilfredse med skolen, egne prestasjoner og resultater. Samtidig var de mer sosialt engasjerte enn sine jevnaldrende. Elevene følte ikke større press, men kunne oppfattes som noe arrogante av de andre elevene. Etter perioden med komprimering ble klassen slått sammen med "vanlige" klasser. Studien viste at de evnerike elevene var høyt motiverte, arbeidet selvstendig og fortsatte å få gode karakterer.

Herrmann og Nevo (2011, s. 58) beskriver også en studie basert på komprimerte læreplaner utført av Heller (2002). Utvalgsriteriet var heller ikke her intelligestester, men at elevene hadde høy intellektuell evne, høy motivasjon og positiv studieatferd. Resultatene viste at svekket studiemotivasjon, som ofte oppstår i vanlige klasser, ikke skjedde i akselerasjonsklassen. Videre hadde elevene bedre akademisk selvforståelse, var mer selvsikre, åpne for endringer, og mer jevne i humøret. I tillegg fikk de bedre karakterer i alle fag enn elever som ikke deltok i

38 Barne- og ungdomsskolen med klassetrinn 5-13

akselerasjonsklassen (men som hadde fått tilbud om å delta). Derimot var det ikke noen forskjell i studieatferd eller sosiale evner. Elevene i kontrollgruppen - altså i gruppen som hadde fått tilbud om å delta i tiltaket, men som valgte å følge det ordinære tilbudet - viste mindre positiv selvforståelse, følte seg mindre ettertraktet, mer stigmatiserte, og var mindre optimistiske enn deres jevnaldrende i akselerasjonsklassen. I tillegg til elevene selv var også deres foreldre og lærere positivt innstilt til dette akselerasjonsprogrammet.

I følge VanTassel-Baska og Wood (2010) kan det være positivt å kombinere denne formen for akselerasjon med berikende strategier. Ulike berikningstiltak beskrives mer utførlig under pedagogiske tiltak (4.2).

Tidlig deltidsstart på universitetet

En annen form for akselerasjon er tidlig deltidsstart på universitetet (Herrmann & Nevo (2011). Tiltaket innebærer at elevene fremdeles går på videregående, men følger universitetsstudier. Elevene nomineres av skolen, og det kreves svært gode karakterer og høy motivasjon (Solzbacher 2008³⁹, referert i Herrman & Nevo 2011, s. 54). Solzbacher (2008) undersøkte blant annet motivasjonen til de elevene som ble valgt ut, og fant at de både ble motivert av prestisjefølelsen, men også av større faglige utfordringer. Både elevene og skolene mente at universitetsstudiene hadde virket positivt på deres skolearbeid og studieatferd. Elevene var både positive til opplevelsen og lyktes på universitetet.

I Sveits får elever som er evnerike i idrett, kunst og musikk mulighet til å begynne med deltidsstudier på universitetene. Herrmann og Nevo (2011, s. 54) viser til en studie hvor disse elevene ble sammenlignet med en gruppe elever fra det ordinære utdanningsløpet. De elevene som deltok i programmet fikk høyere karakterer og var mer optimistiske til sin egen kunnskap enn de som ikke deltok. I tillegg ble de dyktigere i problemløsning og opplevde at de følte seg mindre stresset, selv om arbeidsmengden var større. De fleste fortsatte med akademiske studier.

Tidlig oppstart på universitetet

Jung m fl. (2015) har sammenstilt forskning fra Australia om tidlig overgang til høyere utdanning. Her brukes tiltaket ofte for å møte evnerike elevers behov for utfordringer. Tiltaket kan sammenlignes med det å hoppe over et klassetrinn eller akselerasjon på lavere trinn. I visse tilfeller kan også evnerike elever gå rett til universitetet uten fullført eksamen fra videregående (Jung m fl. 2015).

Australske universiteter har ulike regler for tidlig deltakelse. Noen krever at eleven skal ha en bestemt alder, andre har ingen aldersbegrensninger. Det åpnes også for parallell-studering, som ligner det Herrmann og Nevo (2011) kaller tidlig deltidsstart. Det vil si at

elevene tar kurs på universitetet mens de går på videregående skole. Det finnes begrensninger, for eksempel får ikke elevene følge profesjonsrettede programmer (som lærer, jurist, lege etc.). Jung m fl. (2015) konstaterer at deltakelse i høyere utdanning stiller store krav til både innsats og motivasjon. Mange av elevene som valgte tidlig oppstart på universitetet hadde dårlige erfaringer fra skolen, både faglig (som kjedsomhet eller mangel på utfordringer) og sosialt (vanskeligheter med å finne sin plass blant jevnaldrende) (Young 2010⁴⁰ sitert i Jung m fl. 2015). Mange oppfatter det som en lettelse å begynne på universitetet, fordi de der blir del av et stimulerende miljø og opplever intellektuell tilfredstilte, anerkjennelse og frihet. Elevene satte også pris på at de ble behandlet som voksne.

Til tross for at de aller fleste studiene som Jung m fl. (2015) har gått gjennom rapporterer at elevene har opplevd tidlig start på universitetet som positivt, finnes det også elever som gir uttrykk for at overgangen fra videregående – hvor de presterte godt og var blant de beste, til universitetet, hvor det ikke var like lett å få gode karakterer – var utfordrende. Flere opplevde også forskjellene i undervisning, struktur, eksamen, økt reisevei etc. som problematisk. Til tross for noen ulemper, indikerer forskningen at elever som får begynne tidligere i høyere utdanning fortsetter å lykkes i fremtidige studier. Forskerne tror dette kan forklares med en grundig utvelgelsesprosess.

4.2 PEDAGOGISKE TILTAK

De pedagogiske tiltakene som beskrives her er i hovedsak hentet fra to av kjerneartiklene: VanTassel-Baska og Wood (2010) og Bailey m fl. (2012). Dette er tiltak som kan foregå innenfor alle de ulike organisatoriske tiltakene som tidligere er beskrevet. Videre er de ulike pedagogiske tiltakene knyttet til aktiviteter i klasserommet og kan følgelig betraktes som former for berikningstiltak.

4.2.1 Undervisningsstyrte tiltak – tre dimensjoner

VanTassel-Baska og Wood (2010) har, med utgangspunkt i tidligere forskning på undervisningspraksis (curriculum), utviklet det de kaller en integrert læreplanmodell (Integrated Curriculum Model) som har tre dimensjoner: 1) mestring av innhold, 2) utvikling av kritisk tenkning og refleksjon og 3) opprettelse av kunnskapssystemer. Ved å skille mellom faglig og generisk kunnskap, synliggjør VanTassel-Baska og Wood (2010) dimensjoner i begrepet evnerik. I modellen de har utviklet er det prestasjonsnivået som gir adgang til mer avanserte studier.

39 Solzbacher, C. (2008). *Frühstudium-Schüler an die Universität*. Deutsche Telekom Stiftung: Bonn.

40 Young, M. (2010). *Admission to Australian universities for accelerated students: Issues of access, attitude, and adjustment* (Unpublished doctoral dissertation). Sydney, Australia: The University of New South Wales.

1) *Mestring av innhold*

Dimensjonen mestring av innhold sammenfaller med tiltak knyttet til akselerasjon, for eksempel komprimering av innhold (Herrman & Nevo 2011). VanTassel-Baska og Wood (2010) beskriver diagnostisk preskripsjon, som baserer seg på testing av elever og at lærerne tar utgangspunkt i elevenes testresultater når de avgjør hvordan fagområdene kan komprimeres og hva det forventes at elevene skal kunne mestre. Forfatterne påpeker at en slik fremgangsmåte kan brukes til å tilpasse undervisningen både for svake og evnerike elever. Komprimering av undervisningsinnhold kan, i følge VanTassel-Baska og Wood (2010), brukes på små deler av pensum eller oppgaver. Ettersom veien til målet er åpen, har lærerne et stort handlingsrom hvor de kan tilpasse undervisningen til alle elevenes nivå – også de evnerike, eksempelvis med mer avansert eller mer variert innhold (for eksempel ved å bruke et annet undervisningsmateriale enn det vanlige). I følge studiene som er gjennomgått av VanTassel-Baska og Wood (2010, s. 348), har komprimering i matematikkfaget vist seg å gi gode resultater, og elevenes testskårer har økt etter komprimering.

2) *Utvikling av kritisk tenkning: prosess-produkt*

I den andre dimensjonen vektlegges undersøkende ferdigheter. Her er oppmerksomheten delvis på selve prosessen og delvis på det produktet som skal skapes, normalt gjennom samarbeid mellom elev og lærer. Et eksempel på denne type aktiviteter er PBL – problembasert læring hvor elevene selv får formulere spørsmål (problemstillinger) med utgangspunkt i noe kjent, og utfra dette diskutere og prøve ut ulike løsningsforslag som gjør det mulig å besvare oppgaven. I følge VanTassel-Baska og Wood (2010) øker denne arbeidsmåten elevenes forståelse for vitenskapelige prosesser. Ved å lære ting i dybden, går de heller ikke glipp av kunnskapen/ faginnholdet som de andre elevene, som følger ordinær undervisning, får med seg.

VanTassel-Baska og Wood (2010 s. 348-349) har gått igjennom flere studier som har undersøkt berikingsaktiviteter i "Schoolwide Enrichment model", utviklet av Renzulli⁴¹. VanTassel-Baska og Wood (2010) trekker frem type II og type III aktiviteter⁴² som omhandler utvikling av undersøkende ferdigheter. Hensikten med type II aktiviteter er å fremme ferdigheter som tenkning, forskning, kommunikasjon og metodekompetanse, mens type III aktiviteter er mer rettet mot den enkelte elevens egenaktivitet og

41 Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press, Inc., PO Box 320, Mansfield, CT 06250.

42 Schoolwide Enrichment Model inkluderer også type 1 aktiviteter som er designet for at elever skal komme i kontakt med områder som de er personlig interessert i. Disse er knyttet til mer generelle erfaringer og undersøkelser der elevene oppmuntres til å undersøke disse interesseområdene videre. Hentet fra http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198404_reis.pdf. 03.03.2016

undersøkende rolle, der det forventes at eleven skal tenke, føle og handle så profesjonelt som mulig. De viktigste funnene fra studiene er:

- elever som deltok i type II aktiviteter hadde større sannsynlighet for å sette i gang undersøkende prosjekt
- elever som fikk arbeide med elementer fra både type II og type III aktiviteter produserte mer fullstendige produkter med høyere kvalitet
- elever som deltok i type III aktiviteter viste positiv utvikling av personlige ferdigheter og i beslutninger knyttet til karriere- og utdanningsvalg

I utviklingen av undersøkende ferdigheter kreves en høy grad av selvstendighet, men samarbeid er nødvendig for å utvikle produkter av høy kvalitet.

3) *Utvikling av kunnskapssystemer*

I denne dimensjon er oppmerksomheten på helhet i stedet for på enkeltelementer og på temaer i stedet for på fag, noe som forutsetter en interaktiv læringsform. Når det er temaer innenfor og på tvers av kunnskapsområder som danner utgangspunkt for faglig læring, forventes det at elevene skal kunne forstå ett og samme fenomen fra ulike faglige perspektiver. Dermed flyttes oppmerksomheten fra konstruerte faglige skiller over mot nøkkelområder. Elevene leser, skriver og reflekterer, mens læreren stiller spørsmål og inviterer til diskusjon rundt problemstillinger som kan tolkes og drøftes. Læreren anerkjenner resultatet av diskusjonsprosessen som et viktig læringsutbytte fordi det skaper et mangfold av nye perspektiver hos elevene. Bevissthet om begreper er svært viktig her, fordi god begrepsforståelse og konsis begrepsbruk antas å støtte tverrfaglig læring, og prosessen resulterer i produkter som essayer eller tverrfaglige kunstneriske presentasjoner.

VanTassel-Baska og Wood (2010) peker på at aktiviteter i disse tre dimensjonene må praktiseres systematisk og forstås som deler av en helhet som kompletterer, ikke konkurrerer med hverandre.

I følge Gaultney (1998⁴³, i Bailey m fl. 2012) skiller begavede elever seg fra andre gjennom overlegen hukommelse. Lærere som underviser evnerike elever må derfor hjelpe dem til å utvikle bevisste strategier for "høyere-ordens tenkning". Tiltak som har til hensikt å utvikle slike evner, for eksempel ved å lese avanserte tekster, samt øvelser i å resonnerer og kommunisere, har vist seg å være svært gunstig for evnerike elever med flerkulturell eller lav sosio-økonomisk bakgrunn, og særlig jenter (VanTassel-Baska &

43 Gaultney, J. F. (1998). Differences in benefit from strategy use: What's good for me may not be so good for thee. *Journal for the Education of the Gifted*, 21(2), 160-178.

Wood 2010; VanTassel-Baska, Zuo, Avery & Little 2002⁴⁴, Landau, Weissler & Golod 2001⁴⁵ i Bailey m fl. 2012).

4.2.2 Sosiale og læringsstøttende tiltak

Tabell 4 (under) viser de ulike sosiale og læringsstøttende tiltakene som beskrives i de inkluderte reviewartiklene.

Homogene og heterogene grupper

I seleksjonstiltak som har blitt beskrevet tidligere (4.1.1) har evnerike elever blitt flyttet ut av klasserommene, for eksempel til spesialskoler, klasser eller kurs. Bailey m fl. (2012) trekker frem to alternative måter å organisere grupper i klasser på: a) homogene grupper hvor alle forventes å ligge på samme kunnskapsnivå og b) heterogene grupper der elevene ligger på ulike nivåer.

En form for skolebasert homogenisering er det som kalles den vertikale læreplanen, som er en radikal variant av homogene grupper hvor det ikke er alder, men faglig modenhet som avgjør hvordan elevene grupperes (Ryan & Geake 2003⁴⁶, Fardell & Geake 2003⁴⁷, i Bailey m fl. 2012). Studier av matematikkundervisning, der innhold og tempo er tilpasset gruppenes nivå, finner at både evnerike og øvrige elever hadde nytte av tiltaket og bedret sine prestasjoner.

De evnerike elevene hadde imidlertid mest igjen for tiltaket. Fardell og Geake (2003), i Bailey m fl. (2012) mener at dette kan skyldes at grupperingen ikke kun er faglig, men også knyttet til for eksempel motivasjon og interesser. At elevene er på lik linje skaper færre forstyrrende innslag i undervisningen. Bailey m fl. (2012) konkluderer i sin systematiske kunnskapsoversikt med at det er støtte for differensiert undervisning for evnerike elever og at gruppering etter nivå, både heterogene og homogene grupper og individualiserte programmer, er å foretrekke.

Landis og Reschly (2013), Sękowski og Łubianka (2015) og Bailey m fl. (2012) peker på at det er viktig å finne måter å integrere evnerike elever i undervisningen for å forhindre kjedsomhet og risiko for frafall (Landis & Reschly 2013) og ivareta deres behov i klasserommet (Sękowski & Łubianka, 2015). Walker (2005⁴⁸, i Bailey m fl. 2012) mener at det er særlig utfordrende å få evnerike jenter til å delta muntlig i klasserommet. Strukturerende intervensjoner kan særlig motivere jenter, men også evnerike elever i allmenhet. Eksempelvis nevnes bruk av kreative innslag, oppmuntring av forskjellige typer talent, utvikling av metakognitive strategier og ledelsesevner som noe som oppmuntrer til deltagelse i klasserommet.

Referanse	Sosiale og læringsstøttende tiltak	Beskrivelse
Bailey m fl. (2012)	Homogene og heterogene grupper	Gruppering av elever i <ul style="list-style-type: none"> - a) homogene grupper hvor alle forventes å ligge på samme kunnskapsnivå - b) heterogene grupper der elevene ligger på ulike nivåer - Vertikal læreplan der faglig modenhet avgjør gruppering av elever og ikke alder
Bailey m fl. (2012)	Sosiale interaksjoner	<ul style="list-style-type: none"> - Det sosiale samspillet i en gruppe er viktig for at evnerike elever skal prestere godt - Gruppeaktiviteter og muligheter til å jobbe sammen med både likesinnede og andre elever er viktig - Måten gruppen fungerer på medieres ofte av klassemiljøet
Periathiruvadi & Rinn (2012)	Bruk av teknologi i undervisning	<ul style="list-style-type: none"> - Kan gjøre undervisning tilgjengelig for flere elever på tvers av geografisk lokalisering - Online tilbud er fleksible - elever kan ta kurs når det passer

Tabell 4. Oversikt over sosiale og læringsstøttende tiltak

44 VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L. D., & Little, C. A. (2002). A curriculum study of gifted-student learning in the language arts. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 30-44.

45 Landau, E., Weissler, K., & Golod, G. (2001). Impact of an enrichment program on intelligence, by sex, among low SES population in Israel. *Gifted Education International*, 15(2), 207-214.

46 Ryan, M., & Geake, J. (2003). A vertical mathematics curriculum for gifted primary students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 12(1), 31-42.

47 Fardell, R., & Geake, J. (2003). Vertical semester organisation in a rural secondary school as a vehicle for acceleration of gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education*, 11(2), 16-30.

48 Walker, D. E. (2005). *Increasing Verbal Participation of Gifted Females through the Utilization of Multiple Intelligence Theory*. Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University.

Sękowski og Łubianka (2015) nevner diversifiserende læringsmetoder, hvor de evnerike elevene kan få spesielle oppgaver i klasserommet, for eksempel muntlige presentasjoner eller selvstendig arbeid med oppgaver innenfor sitt interesseområde. Muligheten for å utvikle selvregulerende evner kan forstås i lys av dette, og det kan ha betydning for å forebygge underytelse (Stoeger og Ziegler 2005⁴⁹ i Bailey m fl. 2012). Når elevene lærer å sette mål, strukturere tiden og planlegge leksene, får de i større grad mulighet til å ta kontroll over egen læring.

Sosiale interaksjoner

Flere pedagogiske tiltak rettet mot evnerike elever tar utgangspunkt i den enkeltes evner, men Bailey m fl. (2012) understreker betydningen av sosialt samspill for denne gruppen elever. For eksempel viser en studie (Barron 2000⁵⁰, i Bailey m fl. 2012) at evnerike elever både planlegger og løser oppgaver bedre når de arbeider i gruppe enn når de jobber alene. Når det gjelder de tiltakene som blir beskrevet under overskriften "programmer utenfor skolen" gir elevene uttrykk for at gruppeaktiviteter og mulighetene til å arbeide sammen er det aller beste ved sommerskole. Både Herrmann og Nevo (2011) og Bailey m fl. (2012) påpeker at det er viktig å ivareta evnerike elevers behov for samarbeid, både med likesinnede og med andre elever.

Når det gjelder prestasjoner i gruppe har Webb, Nemer og Zuniga (2002⁵¹, i Bailey m fl. 2012, s. 42) vist at evnerike elever i homogene grupper presterer bedre enn evnerike elever i heterogene grupper. I følge forfatterne var det sosiale samspillet den avgjørende faktoren, ikke gruppesammensetningen som sådan. I disse gruppene fantes det høyt begavede elever som presterte like godt i homogene som i heterogene grupper. Webb, Nemer og Zuinga (2002) mener dette kan skyldes både individuelle egenskaper og gruppens karakter. I noen tilfeller dominerer visse evnerike elever arbeidet i gruppene, mens andre samarbeider godt. Studien konkluderer med at evnerike elever har samme mulighet til å prestere godt i en heterogen gruppe som i en homogen, forutsatt at gruppen fungerer godt. Dette betyr at den sosiale sammensetningen av elever i en gruppe er viktigere for at evnerike elever skal kunne prestere godt enn sammensetning av gruppe etter nivå.

49 Stoeger, H., & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an Elementary Classroom Self-Regulated Learning Program for Gifted Mathematics Underachievers. *International Education Journal*, 6(2), 261-271.

50 Barron, B. (2000). Problem solving in video-based microworlds: Collaborative and individual outcomes of high-achieving sixth-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 391.

51 Webb, N. M., Nemer, K. M., & Zuniga, S. (2002). Short circuits or superconductors? Effects of group composition on high-achieving students' science assessment performance. *American Educational Research Journal*, 39(4), 943-989.

Bruk av teknologi i undervisningen

Teknologi fremheves ofte som løsningen på mange problemer i opplæringssammenheng, også når det gjelder tiltak for evnerike. Periathiruvadi og Rinn (2012) har gått igjennom 23 empiriske studier publisert mellom 2000-2012 som har undersøkt tiltak hvor teknologi brukes i undervisningen for evnerike elever og elever med stort læringspotensial. De konkluderer med at det trengs mer forskning på dette feltet før man kan si noe substansielt om bruk av teknolog i undervisning av evnerike elever. Basert på eksisterende forskning er det ikke mulig å trekke entydige konklusjoner om bestemte prosedyrer. Forskningen gir heller ikke grunnlag for å anbefale spesielle digitale verktøy som viser seg å ha særlig god effekt for disse elevene. En konklusjon i forskningen er at teknologi i seg selv ikke er svaret, men hvordan lærerne bruker den i undervisningen.

Periathiruvadi og Rinn (2012) grupperte de empiriske studiene i seks kategorier. Den første kategorien var studier som undersøkte hvordan teknologi kan støtte evnerike og høyt presterende elevers lærings- og utviklingsbehov. De har blant annet sett på bruk av pc til skriving og kritisk refleksjon samt elevenes holdninger til bruk av pc. Funn fra disse studiene viser blant annet at bruk av bærbar pc gjør det lettere for elevene å ta initiativ når de arbeider i prosjekter. Gutter hadde fordeler av å bruke bærbar pc ved skriving av essay, elever på videregående skole mente at bruk av pc var relevant for deres læring og elever på lavere trinn var mer positive til bruk av pc enn elever på høyere trinn.

Studiene i den andre kategorien har undersøkt online tester av selvregulering og konsentrasjon, strategisk tenkning og tester for å vurdere elevenes læring i online kurs. Funn fra disse studiene indikerer at evnerike elever i mindre grad enn andre elever lot seg distrahere, de husket bedre og var mer motiverte for å jobbe med oppgaver. Den tredje kategorien studier har undersøkt hvordan teknologi kan støtte undersøkende ferdigheter, problemløsningsferdigheter, kritisk tenkning, selvreguleringsferdigheter mv. i undervisning og undervisningsplanlegging. Studiene har undersøkt bruk av digitale kamera, mobiltelefoner og bærbare pc'er for å fremme undersøkende ferdigheter i naturfag, kritisk tenkning i matematikk og en spesiell programvare for å ta notater. Den fjerde kategorien studier har sett på programmering som et berikningsprogram der online kurs ble benyttet for å nå elever i rurale områder. Studentene rapporterte at i online klasserom savnet de ansikt-til-ansikt kontakt med lærere, selv om online veiledning fra mentor fungerte bra. I tillegg kom det frem at evnerike elever må utfordres og trenger trinnvis tilrettelegging.

Den femte kategorien av studier omhandler teknologi i varierte læringsmiljø, særlig online kurs. Flere studier som Periathiruvadi og Rinn (2012) har gjennomgått viser at evnerike elever og deres foreldre har positive erfaringer med online kurs. For eksempel fremheves

det at online kurs er fleksible. Elevene kunne ta kurs som ikke ble tilbudt på skolen, ekstrakurs innenfor deres interessefelt, akselerere gjennom et undervisningsopplegg i stedet for å bruke lang tid i klasserommet på samme pensum og elevene kunne ta kursene både hvor og når det måtte passe (Blair 2010⁵² i Periathiruvadi & Rinn 2012, s. 161). Evnerike elever har også rapportert ulike årsaker til hvorfor de foretrekker online kurs, for eksempel ønske om å lære mer om spesielle tema, ønske om å studere i eget tempo samt ønske om å ta ekstra kurs som ikke passer inn i skolens timeplan. Selv om elevene generelt var fornøyde med online kurs, foretrakk noen fysisk undervisningsmateriale, ville gjerne ha telefonkontakt og rapporterte at de savnet kontakt med lærer og jevnaldrende.

En av casestudiene (Ng & Nicholas 2010 i Periathiruvadi & Rinn 2012 s. 162) har identifisert noen sentrale faktorer i god pedagogikk for online læring. For eksempel gir et virtuelt diskusjonsforum muligheter for kritisk tenkning og refleksjon, men hvilke digitale pedagogiske grep læreren gjør i online læring har stor betydning for elevenes læringsutbytte, for eksempel kan diskusjonsforum inkluderes i online undervisning for å gi elevene mulighet til å tenke mer i dybden over ulike tema, dele synspunkter og få tilbakemeldinger. Uavhengig av hvor godt et digitalt verktøy er, så er elevenes læring avhengig av hvor godt lærerne klarer å integrere teknologi i undervisningen. Dette er en konklusjon i den sjette kategorien av studier, profesjonell utvikling. Her påpekes det i noen av studiene som Periathiruvadi og Rinn (2012) har gjennomgått at lærerne ikke får god nok opplæring i hvordan de skal bruke teknologiske verktøy i lærerutdanningen.

4.3 PROGRAMMER UTENFOR SKOLEN

Det er i hovedsak tre former for tiltak som gjennomføres utenfor skoletid: 1) skoleeksterne kurs, 2) skolekonkurranser og 3) sommerskoler. Disse tiltakene forekommer i ulik grad i Tyskland, Sveits og Østerrike (Herrmann & Nevo 2011). Tabell 5 viser dette:

Referanse	Program	Beskrivelse
Herrmann & Nevo (2011)	Skoleeksterne kurs	- Enkeltkurs som passer til elevers interesseområder som tilbys utenfor det ordinære utdanningstilbudet - Elevene bruker fritiden til å ta kursene
Herrmann & Nevo (2011)	Sommerskoler	- Program eller spesifikke kurs som foregår om sommeren
Herrmann & Nevo (2011)	Skolekonkurranser	- Konkurranser der elever konkurrerer i for eksempel matematikk, fysikk eller kjemi kunnskaper

Tabell 5. Oversikt over tiltak utenfor skolen

Skoleeksterne kurs

Både Tyskland og Sveits tilbyr elever kurs utenfor det ordinære utdanningstilbudet (Herrmann & Nevo 2011). Kursene sammenfaller med elevenes interesseområder og tar opp temaer som ikke dekkes i den vanlige undervisningen. De som deltar på slike kurs opplever i følge Herrmann og Nevo (2011, s. 57) positive langsiktige effekter på selvtillit, personlig utvikling, selvstendighet, og sosial kompetanse. Til tross for at kursene tilbys i elevenes fritid, ble det registrert lite frafall. Lignende resultat finnes i en sveitsisk studie (Wolfgramm 2004⁵³, i Herrmann & Nevo 2011).

Sommerskoler

Det er gjennomført flere studier av sommerskoler i Østerrike. De fleste har vært evalueringer med bruk av spørreskjema. I følge respondentene gir sommerskoler anledning til å fordype seg, lære noe nytt og treffe likesinnede. I tillegg var deltakerne positive til deltakelse i gruppediskusjoner, prosjektorientert samarbeid og selvstendig tenkning. I Tyskland er funnene de samme, her rapporterte deltakerne i tillegg om forsterket selvtillit. De opplevde dessuten redusert konkurransementalitet og en økt vilje til samarbeid. Det ble ikke registrert økt motivasjon, som var høy allerede i begynnelsen. Herrmann og Nevo (2011, s. 56) viser at det viktigste for deltakerne er at sommerskoler tilbyr mer utfordrende og inspirerende lærings situasjoner enn elevene får i skolen og at de i tillegg kan treffe likesinnede.

Skolekonkurranser

I Tyskland arrangeres det forskjellige typer skolekonkurranser som brukes i forbindelse med nominering til spesielle skoler og til stipendier. Konkurransene anses derfor både som lukrative og meritterende. Elever som deltar i slike konkurranser kommer ofte fra familier med høy utdanningsbakgrunn. De elevene som lykkes i slike konkurranser gjør det også bra i andre sammenhenger, og deltakelse har betydning for elevenes selvforståelse og karriereforventning.

52 Blair, R. (2010). Online learning for gifted students from the parents' perspectives. *Gifted Child Today*, 34(3), 28-30

53 Wolfgramm, C. (2004). *Die Förderung besonders begabter Kinder. Fazit aus zwei Schulversuchen*. BiEv-Bericht 4. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

4.4 OPPSUMMERING AV ORGANISATORISKE OG PEDAGOGISKE TILTAK

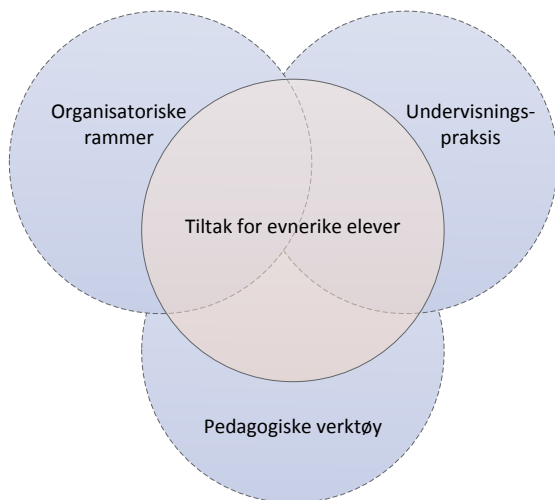
Forskningsoppsummeringen har presentert organisatoriske og pedagogiske tiltak som initieres i ulike land for å ivareta evnerike elevers utviklings- og læringsbehov. Forskingen som er gjennomgått belyser forskjellige sider ved tiltakene, men Herrmann og Nevo (2011) konstaterer at studiene i deres review legger mer vekt på hvordan elevene har opplevd de ulike tiltakene, enn tiltakenes faktiske betydning for elevenes framtidige valg og prestasjoner. På tross av at det kun er Coleman m fl. (2015) som har en fenomenologisk tilnærming, kan det virke som om de fleste studiene som er gjennomgått i de ni reviewene er inspirert av fenomenologi fordi de undersøker de evnerike elevenes *opplevelser* av å delta i forskjellige tiltak. Dette betyr at det er vanskelig å trekke noen konklusjoner om tiltakenes betydning eller effekt ut over dette. Derimot viser reviewene, ganske entydig, at alle typer tiltak som settes i gang for å ivareta og utvikle evnerike elevers behov oppleves å ha en positiv påvirkning på framtidig liv, om enn i ulik grad.

Bailey m fl. (2012) konkluderer at de fleste tiltak for evnerike elever foregår i sosiale sammenhenger, og elevenes evne til å takle sosiale situasjoner og kontekster har betydning både for akademisk suksess, men også personlig motivasjon. Derfor er den sosiale konteksten læringen foregår i svært viktig. I tillegg trenger alle elever både å bli akseptert og ha sosiale forbindelser med jevnaldrende (Coleman m fl. 2015)

og Sękowski & Łubianka 2015). Videre fremholder Bailey m fl. (2012) at pedagogiske prinsipper som gjelder spesielt for undervisning tilrettelagt for evnerike elever slik som utfordrende oppgaver på høyt nivå, metakognisjon og selvreguleringsferdigheter samt gjennomtenkt organisering av sosiale grupper - også har stor betydning for resten av elevgruppen. Dette er i tråd med konklusjonene til VanTassel-Baska og Wood (2010) som fremhever at læreplan og praksis designet for de beste elevene også kan egne seg for hele elevgruppen.

Innledningsvis ble de ulike tiltakene kategorisert som organisatoriske eller pedagogiske. Disse kategoriene er imidlertid ikke adskilte, men forutsetter hverandre. Figur 5 (under) illustrerer hvordan organisatoriske rammer, undervisningspraksis og ulike pedagogiske verktøy er tre gjensidig avhengige faktorer i arbeidet med å utvikle og implementere opplæringstiltak for evnerike elever og elever med stort læringspotensial.

De organisatoriske rammene ved skolen legger noen føringer for hva det er mulig å gjøre i undervisningen og hvilke pedagogiske verktøy som kan tas i bruk. Både tilgang til pedagogiske verktøy og kunnskap om dem er avgjørende for hvordan de kan brukes i undervisningen.



Figur 5. Forholdet mellom organisatoriske rammer, undervisning og pedagogiske verktøy ved utvikling av tiltak

5. FORUTSETNINGER FOR Å LYKKES MED TILTAK FOR EVNERIKE ELEVER

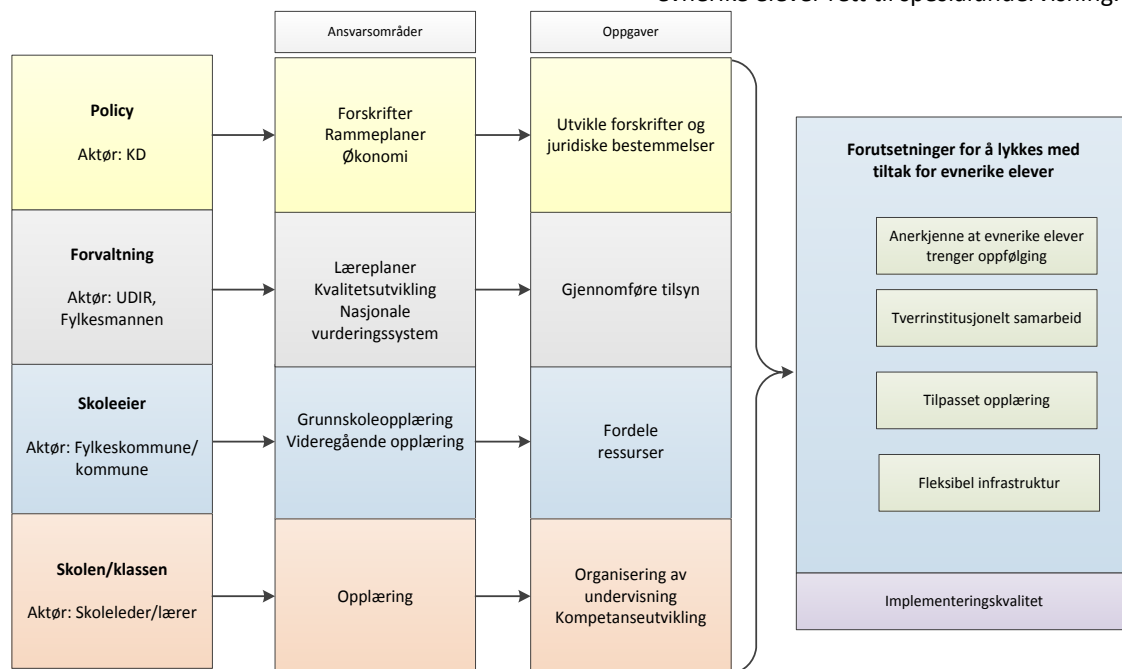
Syntetiseringen av de ni reviewartiklene har vist både bredden og kompleksiteten i forskningen på feltet om evnerike elever og elever med stort læringspotensial. Ved hjelp av tematisk syntetisering av kategoriene 1) identifisering og differensiering, 2) problemer evnerike elever kan møte, 3) organisatoriske tiltak og 4) pedagogiske tiltak er det mulig å utlede et sett forutsetninger for å lykkes med tiltak for evnerike elever. Disse forutsetningene er:

- Anerkjenne at evnerike elever trenger oppfølging
- Tverrinstitusjonelt samarbeid
- Tilpasset opplæring
- Fleksibel infrastruktur

Aktører på alle nivåer i det norske utdanningssystemet må akseptere at disse forutsetningene innebærer ansvar og forpliktelse for alle med funksjoner i systemet. Figur 6 (under) illustrerer dette ved å angi ansvarsområder og oppgaver ved de ulike nivåene policy, forvaltning, skoleeier og skolen.

5.1 ANERKJENNE AT EVNERIKE ELEVER TRENGER OPPFØLGING

Den første forutsetningen handler om å anerkjenne at evnerike elever trenger oppfølging, det vil si at de må identifiseres og få sine behov ivaretatt. Policynivå gir rammer som får konsekvenser for handlingsrommet til forvaltning, skoleeier, skolen og den enkelte lærer. For å ivareta evnerike elever eller elever med stort læringspotensial i utdanningssystemet trengs et enhetlig begrepsapparat og en terminologi som anerkjenner, definerer og beskriver hva det vil si å være evnerik. Sękowski og Łubianka (2015, s. 79) påpeker at det må utvikles "appropriate educational acts" – altså adekvate forskrifter. Karnes & Stephens (2005⁵⁴ i Sękowski & Łubianka 2015, s. 79) sier at forskrifter og andre reguleringer bør ha juridisk grunnlag i form av begrep og terminologi som gir rett til å legge til rette for spesialundervisning. Mange europeiske land (Frankrike, Spania, Portugal, Tyskland, Tsjekkia, Slovakia, Irland, Hellas, Luxemburg, Estland, Slovenia og Skottland) har utviklet forskrifter som gir evnerike elever rett til spesialundervisning.



Figur 6. Forutsetninger for å lykkes med tiltak for evnerike elever

54 Karnes, F. A., & Stephens, K. R. (2009). Gifted education and legal issues. In: Shavinina L.V. (ed) *International handbook on giftedness* (pp. 1327-1341). Springer Netherlands.

I tillegg til utvikling av begrep, definisjoner og kartleggingsverktøy for identifisering må det å være evnerike anerkjennes på alle nivå. Evnerike elever er en sosialt utsatt gruppe som skolen må ivareta på samme måte som den ivaretar alle elever. Ved å utvikle kategorier og kartleggingsverktøy skapes et handlingsrom for identifisering av evnerike elever og en mulighet for tverrinstitusjonelt samarbeid.

5.2 TVERRINSTITUSJONELT SAMARBEID

Den andre forutsetningen handler om tverrinstitusjonelt samarbeid. Samarbeid mellom profesjoner og institusjoner både i forbindelse med identifisering av evnerike elever, men også ved utvikling og tilrettelegging av undervisningstiltak for denne elevgruppen er nødvendig. Gjennom tverrinstitusjonelt samarbeid er det mulig å utnytte handlingsrommet, mulighetene og kompetansen som finnes på tvers av profesjoner i sektoren.

For eksempel kan PP-tjenesten⁵⁵ samarbeide med skolen om identifisering og gi råd om tilrettelegging av undervisning. Ved tiltak knyttet til akselerasjon – for eksempel at en elev hopper over et klassetrinn, eller følger undervisningen i bestemte fag på et høyere nivå – kan det være nødvendig at lærere på barneskolen samarbeider med lærere på ungdomsskolen eller at lærere på ungdomsskolen samarbeider med lærere på videregående skole. Samarbeid mellom lærere på tvers av barne- og ungdomstrinnet samt videregående vil også støtte elevenes overgang mellom de ulike trinnene. Dette kan være kritiske faser for elevene selv, noe Prior (2013) understreker i sin litteraturgjennomgang av dobbelteksjonelle.

Forskningsoppsummeringen viser at det sosiale miljøet og sosial tilhørighet er svært viktig for evnerike elevers faglige utvikling. Tidlig identifisering og tidlig tilrettelegging av opplæringen kan sikre et mer stabilt sosialt miljø over tid. Her kan for eksempel barnehagen ha en viktig oppgave i å identifisere evnerike barn eller barn med stort læringspotensial, slik at tidlig skolestart kan vurderes som tiltak.

For å sikre tverrinstitusjonelt samarbeid må det legges til rette for både utveksling av informasjon og kommunikasjon på tvers av institusjoner. For eksempel kan et godt utgangspunkt for samarbeid om evnerike elevers utviklingsbehov på tvers av skoletrinn være felles utvikling av individuelle opplæringsplaner, oppfølgingsplaner eller handlingsplaner. Tidligere kunnskapsoversikter har vist at et felles prosjekt eller objekt å samarbeide om er viktig for produktivt samarbeid på tvers av institusjoner og profesjoner (Lillejord & Børte 2014 og Lillejord m fl. 2015)⁵⁶.

55 <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Skole/Oversikt-over-aktorene/PP-tjenesten/>

56 Lillejord, S. & Børte, K. (2014) *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging* – KSU 3/2014. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk*

5.3 TILPASSET OPPLÆRING

Den tredje forutsetningen handler om tilpasset opplæring. Evnerike elever og elever med stort læringspotensial må få tilpasset opplæringen etter sine behov på samme måte som andre elevgrupper med rett til spesialundervisning. Opplæringslova § 1-3 og Utdanningsdirektoratet sin veileder om spesialundervisning⁵⁷ legger føringer for hvilke muligheter og handlingsrom som finnes. Derfor må handlingsrommet åpnes opp på policy- og forvaltningsnivå, slik at skoleeier og den enkelte skole kan sette inn tiltak for denne elevgruppen. Forskningsoppsummeringen viser at mange av studiene i de inkluderte reviewene ser på tiltak som enkelt kan gjennomføres innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Bailey m fl. 2012, Coleman m fl. 2015, VanTassel-Baska & Wood 2010). For at dette skal lykkes må både skolelederne og lærerne forstå hva som kjennetegner evnerike elever og elever med stort læringspotensial og pedagogisk kompetanse slik at de kan tilrettelegge opplæringen for dem.

Forskningen viser at den sosiale konteksten læringen foregår i har stor betydning for elever som er evnerike eller har stort læringspotensial. Det er en innsikt som har store konsekvenser for hvordan skolen (ledelse og lærere) velger å sette sammen elever i grupper og par. For eksempel kan bevisst gruppesammensetning – basert på for eksempel nivå (homogen gruppe eller heterogen gruppe) – enkelt la seg gjennomføre innenfor klasser eller på klassetrinn (Bailey m fl. 2012). For å kunne gjøre dette på måter som styrker elevenes motivasjon til å lære og læringsutbytte, må imidlertid læreren kjenner trekk ved elevgruppen og ha en forståelse for gruppeprosesser og gruppedynamikk. I tillegg må læreren kjenne individuelle særtrekk ved den enkelte elev. Hermann og Nevo (2011) finner at de evnerike elevene satte pris på å få mulighet til å samarbeide. Lignende konklusjoner trekker også Bailey m fl. (2012) som argumenterer for at evnerike elever noen ganger trenger individuelle oppgaver, men også oppgaver som de kan samarbeide om – både med andre evnerike, og med øvrige elever. Hva som er gode samarbeidsrelasjoner i klassen eller på skolen er en viktig del av lærernes profesjonskunnskap. Samarbeid trekkes også frem av VanTassel-Baska og Wood (2010) som viktig for utvikling av kritisk tenkning og problemløsning. Selv om individuelle tilpasninger kanskje er det enkleste for læreren, er det ikke nødvendigvis det mest hensiktsmessige for de evnerike elevenes faglige eller sosiale utvikling.

kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning,

57 <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltøkt/Spesialundervisning/>

5.4 FLEKSIBEL INFRASTRUKTUR

Den fjerde forutsetningen er at det finnes en infrastruktur som sikrer fleksibilitet i opplæringsløpet fra barnehage via barneskole, ungdomsskole, videregående og til høyere utdanning og som støttes av tverrinstitusjonelt samarbeid. I tillegg må den enkelte skole ha en infrastruktur som gjør det enkelt å identifisere og kartlegge de evnerike elevenes behov, men også gjøre det enkelt å møte elevenes behov gjennom tilpasset opplæring. Strukturen må med andre ord muliggjøre tilpassede opplæringstiltak innenfor den ordinære undervisningen. Dette kan for eksempel handle om at undervisning i bestemte fag går parallelt på tvers av klassetrinn slik at det blir enkelt for elever med spesielle behov å følge undervisningen på et høyere trinn uten ekstra organisering. Det kan også handle om at det utvikles undervisningsplaner for elever som har behov for å akselerere i opplæringen (jfr. VanTassel-Baska & Wood 2010) eller at det er tilgjengelig kartleggingsmateriale som kan gi et grunnlag for å bestemme elevenes nivå - slik at lærere og skoler kollektivt bygger opp en kunnskapsbase som kan brukes i undervisningen av elever som er evnerike eller har stort læringspotensial.

Muligheter til å akselerere i undervisningen, altså det å hoppe over et klassetrinn, utfordrer utdanningsløpets struktur. Siden det sosiale blir fremhevet som sentralt i mange av reviewene i denne forskningsopsummeringen blir det som skjer i overgangene mellom skoleslagene: barnehage-barneskole, barneskole-ungdomsskole, ungdomsskole-videregående, svært viktig. I alt som skjer mellom nivåene finnes det store muligheter og potensielle problemer. Mulighetene går ut på at elevene, av naturlige årsaker, kan hoppe over trinn. Organisatoriske hindringer oppstår kanskje først og fremst mellom videregående og høyere utdanning. Hvis elever har akselerert i undervisningen tidlig i utdanningsløpet er elevene yngre enn det opplæringsløpet formelt er tilrettelagt for. Da kan problemer oppstå. Når undervisning, både pedagogisk og organisatorisk, blir lagt til rette for evnerike elever er det viktig at hele utdanningsløpet blir organisert slik at elevene ikke risikerer at det blir et tomrom mellom ulike skolenivå.

5.5 IMPLEMENTERINGSKVALITET

En viktig forutsetning for å lykkes med tiltak handler om implementeringskvalitet. Dette påpekes i flere systematiske kunnskapsoversikter, blant annet (Lillejord m fl. 2015 og Wilson m fl. 2011)⁵⁸. I en

litteraturgjennomgang av 377 studier om implementering sier Fixsen m fl. (2005)⁵⁹ at gjennomtenkte og effektive implementeringsstrategier på flere nivå er essensielt for ethvert systematisk forsøk på å ta forskningskunnskap i bruk i praksis. Implementering består av et sett komplekse aktiviteter og det er derfor ikke mulig å konkludere med en universell oppskrift på hvordan implementering skal gjøres. I sin litteraturgjennomgang konkluderer Fixsen m.fl. (2005) (oversatt i Lillejord m fl. 2015) med at man lykkes med implementering når man:

- håndplukker praktikere og gir dem grundig opplæring, kyndig veiledning og jevnlige tilbakemeldinger
- mobiliserer de ressursene som trengs, sikrer infrastruktur i organisasjonen og vurderer både prosess og resultat
- sikrer at de som skal gjennomføre tiltakene får være med på å velge ut og evaluere tiltakene
- utnytter økonomiske rammer fleksibelt

Seedorf (2014)⁶⁰ finner at det er stor forskjell på hvordan skolene identifiserer evnerike elevers behov, setter inn tiltak og følger med på hvor godt de fungerer. Sentralt i arbeidet står problemløsning og problemidentifikasjon og problemløsning, og mange skoler mangler kompetanse i denne måten å arbeide på. Lærerne har ikke den kompetansen som trengs for å kunne tilpasse opplæringen slik det forventes – de mangler både ressurser, opplæring og lederstøtte – både fra skoleleder og skoleeier.

Intervjuene som Seedorf (2014) gjennomførte viste at lærerne oppfattet oppmerksomheten rundt evnerike elever som en ny oppgave de får på toppen av en allerede full arbeidsdag, og de er ikke interessert i mer arbeid uten støtte fra systemet rundt dem. Mange lærere arbeider heller ikke i team, og mangler kollegastøtte. TID er det som bekymrer lærerne mest. Det mest overraskende funnet i intervjuene var at lærerne mangler helt grunnleggende kunnskap om evnerike elever. Bare en av lærerne som ble intervjuet ga uttrykk for at hennes skole var godt forberedt på å ta imot høyt presterende elever. Seedorf (2014) konkluderer derfor med at skolene er for opptatt av problemer og heller bør begynne å snakke om elevenes behov. Evnerike elevers behov kan være at de underytter; at de trenger sosial og emosjonell støtte eller veiledning. Det er enighet i forskningen om at evnerike elever trenger en variasjonsbredde av

58 Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no
Wilson SJ, Tanner-Smith EE, Lipsey MW, Steinka-Fry, K, Morrison, J. (2011). *Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school aged children and youth*. Campbell Systematic Reviews 2011:8 DOI: 10.4073/csr.2011.8

59 Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., & Friedman, R. M. (2005). *Implementation research: a synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network

60 Seedorf, S. (2014). Response to Intervention. Teachers' Need for Implementation in Gifted and Talented Programs. *Gifted Child Today* 37 (4), 248-257

undervisningsaktiviteter for at de skal være engasjert i undervisningen og at den mest effektive metoden for å holde dem fokuserte er å tilpasse undervisningen gjennom arbeid som er *systematisk* og *vedvarende* (med tiltak som kommer jevnlig som i et kontinuum), har en *variasjonsbredde* av tilbud, blir *dokumentert* gjennom en strukturert prosess og *evaluert* med sikte på forbedring. Slik praksis må imidlertid implementeres med lederstøtte på alle nivåer.

Vellykket implementering forutsetter at:

- 1) skolen har *oppmerksomhet* om gruppen evnerike elever, tiltak de kan velge blant og kunnskap om hvordan de skal implementeres
- 2) at tiltak får lederstøtte (både fra skoleleder og skoleeier)
- 3) at lærere og ledere får opplæring i hvordan tiltak skal implementeres
- 4) at det settes av tid slik at lærere kan samarbeide, planlegge, gjøre seg kjent med tiltak og dokumentere elevenes fremgang
- 5) at behovet for differensiert undervisning av høy kvalitet anerkjennes

6. KONKLUSJONER OG KUNNSKAPSHULL

Forskningsoppsummeringen om evnerike elever og elever med stort læringspotensial gir et overblikk over forskningen på feltet, innsikt i og forståelse av problemstillinger som forskningen tar opp. Oppsummeringen viser at i svært mange land har inkluderende utdanning lenge vært synonymt med samfunnets ansvar for å ta vare på de svake. Tradisjonelt har det blitt antatt at evnerike elever og elever med stort læringspotensial klarer seg selv, og det å sette inn tiltak spesielt for denne elevgruppen ble sett på som elitistisk. I land som England, Australia og Tyskland kom spørsmål om evnerike elever og elever med stort læringspotensial på den politiske dagsorden på midten av 1990-tallet, og flere land følger nå etter.

Det finnes mye forskning og litteratur om evnerike barn, men kvaliteten på empiriske studier og rapporteringen av disse er variabel. Hvilket kunnskapsgrunnlag de bygger på er noen ganger uklart. Det finnes imidlertid gode beskrivelser av tiltak i enkelte land og vurderinger av kvaliteten på disse. Forskningen som er gjennomgått gir ikke grunnlag for kategoriske anbefalinger om hva lærere skal eller bør gjøre, men påpeker problemer og viser forutsetninger for god pedagogisk praksis for elever med evner og talent utover det vanlige.

Forskningsoppsummeringen viser at det er stor variasjon i begrepsbruk og definisjoner på feltet evnerike elever og elever med stort læringspotensial. Det er også mange forskjellige metoder og kombinasjoner av metoder som brukes i arbeidet med å identifisere elevene. I tillegg er evnerike elever og elever med stort læringspotensial en heterogen gruppe, noe som gjør det utfordrende å identifisere dem. Det er i dag enighet om nødvendigheten av å bruke en bredde av indikatorer for å identifisere evnerike elever og elever med stort læringspotensial.

Videre viser forskningsoppsummeringen at disse elevene kan møte en rekke problemer i sin skolehverdag. Det kan handle om underprestering, frafall, sosial stigmatisering og mobbing – noe som kan få store konsekvenser for dem senere i livet.

Forskningen beskriver en rekke tiltak – både organisatoriske og pedagogiske – som er rettet mot evnerike elever og elever med stort læringspotensial. De organisatoriske handler ofte om seleksjon eller akselerering, mens de pedagogiske er berikings tiltak.

Et sentralt poeng i forskningsoppsummeringen er at det sosiale miljøet er svært viktig for denne gruppen

elever. Det handler både om relasjon til lærer og relasjoner til jevnaldrende. Svake relasjoner og manglende tilknytning er også nevnt som forklaring på hvorfor noen evnerike elever og elever med stort læringspotensial har droppet ut av skolen. Det er indikasjoner i forskningen på at evnerike elever og elever med stort læringspotensial lærer best i gruppe, men hva som er en optimal gruppesammensetning kan ikke forskningen si noe om.

Forskningsoppsummeringen viser et sett forutsetninger som må være til stede for at utdanningssystemet skal kunne møte lærings- og utviklingsbehovet til evnerike elever og elever med stort læringspotensial på en god måte. Disse forutsetningene kan summeres opp slik:

- Anerkjennelse at evnerike elever trenger oppfølging
- Tverrinstitusjonelt samarbeid
- Tilpasset opplæring
- Fleksibel infrastruktur

6.1 KUNNSKAPSHULL

Forskningsoppsummeringen har også identifisert følgende kunnskapshull

- Fremtidig forskning bør undersøke læreres kunnskaper om og holdninger til gruppen evnerike elever
- Det trengs mer forskning om hvordan merkelappen "evnerik" påvirker elevens opplevelse av seg selv og sin plass i samfunnet
- Det er svært lite forskning på overganger mellom skoleslag for gruppen dobbelteksjonelle
- Forskning om teknologi i undervisningen av evnerike elever bør undersøke effekter av teknologibruk
- Det må utvikles gode forskningsdesign for å studere undervisningstiltak for evnerike elever

- Hvis forskning på temaet evnerike elever skal kunne informere praksis, må kvaliteten på forskningsdesign og rapporteringen bedres
- Det er klart behov for flere kvalitative studier av god kvalitet
- Forskere bør samle seg om en klar definisjon av evnerike elever og elever med stort læringspotensial og assosierte begrep som akademiske prestasjoner. Identifiseringsprosedyrer må beskrives omfattende og detaljert slik at evnerike elever og elever med stort læringspotensial kan få den best mulige undervisningen.
- Økt kvalitet, kvantitet og variasjon i forskningen samt komparative studier er nødvendig for å kunne trekke klare konklusjoner om tiltak som egner seg for evnerike elever.

LITTERATUR

Bailey, R., Pearce, G., Smith, C., Sutherland, M., Stack, N., Winstanley, C. & Dickenson, M. (2012). Improving the educational achievement of gifted and talented students: A systematic review. *Talent Development & Excellence*, 4(1), s. 33-48.

Coleman, L. J., Micko, K. J., & Cross, T. L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School Capturing the Students' Voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 358-376.

Herrmann, A. & Nevo, B. (2011). Gifted Education in German-Speaking Countries, *Gifted and Talented International*, 26 (1-2), s. 47-62.

Jung, J. Y., Young, M., & Gross, M. U. (2015). Early college entrance in Australia. *Roepers Review*, 37(1), 19-28.

Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 0162353213480864.

Periathiruvadi, S., & Rinn, A. N. (2012). Technology in gifted education: A review of best practices and empirical research. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(2), 153-169.

Prior, S. (2013). Transition and students with twice exceptionality. *Australasian Journal of Special Education*, 37(01), 19-27.

Sękowski, A. E., & Łubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 31(1), 73-90.

VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2010). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and individual differences*, 20(4), 345-357.

VEDLEGG 1: SØKESTRENG OG ELEKTRONISKE DATABASER

Det ble søkt i følgende elektroniske databaser:

- Education Resources Information Center (ERIC)
- Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA)
- International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)
- ProQuest Education Journals (PQEJ)
- Scopus
- Psycinfo

Følgende søkestreng ble benyttet :

(TI,AB("academically gifted" OR "gifted education" OR gifted NEAR adolescent* OR gifted NEAR child* OR gifted NEAR learn* OR gifted NEAR student* OR gifted NEAR teen* OR gifted NEAR youth OR "gifted writer*" OR giftedness OR "high ability" NEAR adolescent* OR "high ability" NEAR child* OR "high ability" NEAR learn* OR "high ability" NEAR student* OR "high ability" NEAR teen* OR "high ability" NEAR youth OR "high academic ability" OR "high-achieving" NEAR adolescent* OR "high-achieving" NEAR child* OR "high-achieving" NEAR learn* OR "high-achieving" NEAR student* OR "high-achieving" NEAR teen* OR "high-achieving" NEAR youth OR "honors student*" OR intelligen* NEAR adolescent* OR intelligen* NEAR child* OR intelligen* NEAR learn* OR intelligen* NEAR student* OR intelligen* NEAR teen* OR intelligen* NEAR youth OR talented NEAR adolescent* OR talented NEAR child* OR talented NEAR learn* OR talented NEAR student* OR talented NEAR teen* OR talented NEAR youth)) AND (TI,AB(review))

Søkedato alle databaser: 30.oktober 2015.

Filter (ERIC, ASSIA, IBSS & PQEJ): Fagfellevurderte artikler publisert etter 01.01.2010 (168 treff).

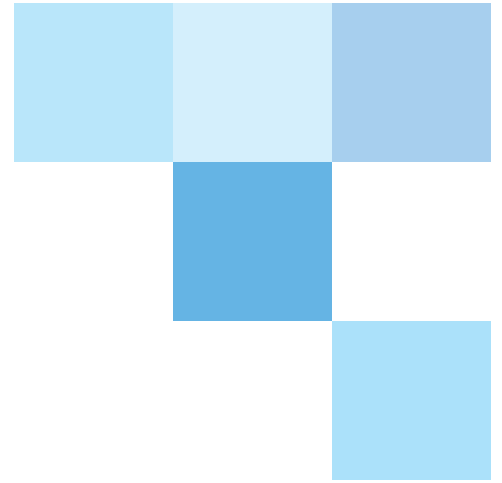
Filter (Scopus): Fagfellevurderte artikler publisert etter 01.01.2010. Dokumenttype: review-artikler og artikler in press. Emneområder: Psykologi, sosiologi, humaniora. Språk: Engelsk (115 treff).

Filter (Psycinfo): Fagfellevurderte artikler publisert etter 01.01.2010. Kategori: Human og All journals. Språk: Engelsk. (347 treff).

VEDLEGG 2: INKLUSJONS- OG EKSKLUSJONSKRITERIER

Kriterium	Beskrivelse
1. Dato	Publisert etter 1. januar 2010
2. Språk	Skrevet på engelsk, norsk, svensk eller dansk
3. Fagfellevurdert	Publisert i fagfellevurdert tidsskrift
4. Tema	Studien omhandler evnerike og talentfulle elever
5. Type studie	Studien må være en review – Studien må være en litteraturgjennomgang, systematisk kunnskapsoversikt eller metaanalyse
6. Relevans	Studien må ha som hovedfokus opplæring og tilrettelegging av undervisning for evnerike elever

Tabell 6. Inklusjons og eksklusjonskriterier benyttet i sorteringsprosessen



**TIDLIGERE UTGIVELSER FRA
KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING:**

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K., & Haukaas, A. (2014). Forhold ved skolen med betydning for mobbing. Forskningsoppsummering. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S. & Børte, K. (2014). Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Fischer-Griffiths, P. & Smeby, J.-C. (2014). Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet: En systematisk kunnskapsoversikt KSU 1/2014. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no



KUNNSKAPSENTER FOR UTDANNING

TELEFON: +47 22 03 70 00

EPOST: kunnskapssenter@forskningsradet.no

INTERNETT: www.kunnskapssenter.no

FACEBOOK: [kunnskapssenter](https://www.facebook.com/kunnskapssenter)

TWITTER: [kunnskapsrad](https://twitter.com/kunnskapsrad)



**KUNNSKAPSENTER
FOR UTDANNING**