

“Evnerike elever”

Hvordan blir “evnerike elever” ivaretatt i en norsk og i en nederlandsk skole?

Margaretha Geeske Otter den Hollander



Masteroppgave i pedagogikk
Didaktikk og organisasjonslæring
Pedagogisk Forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige Fakultet
UNIVERSITETET I OSLO
Våren 2007

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK**TITTEL:****”Evnerike elever”****Hvordan blir ”evnerike elever” ivaretatt i en norsk og i en nederlandsk skole?****AV:****DEN HOLLANDER, Margaretha Geeske Otter****EKSAMEN:****Masteroppgave i pedagogikk.
Didaktikk og organisasjonslæring.****SEMESTER:****Våren 2007****STIKKORD:****Tilpasset Opplæring****Evnerike elever****Norge og Nederland**

Sammendrag

Problemområde / Problemstillinger

Begrepet "Tilpasset Opplæring" er et mye omdiskutert tema på norske skoler, og alle skolene er, gjennom lovgivning, blitt pålagt å gi sine elever en opplæring som er tilpasset deres individuelle behov og evner. Med innføringen av den nyeste reformen "Kunnskapsløftet" ble dette prinsippet enda en gang sterkt vektlagt. Men hva med de evnerike, er dette en glemt gruppe? Det ser nemlig ikke ut til at skolemyndighetene vier stor oppmerksomhet til denne gruppen selv om samfunnet stadig stiller høyere krav til sine medlemmer. Jeg mener at det ligger mye ubenyttet potensial blant barn og unge mennesker. Hvordan er situasjonen i andre land, for eksempel i Nederland? I min oppgave ønsket jeg å finne svaret på følgende problemstillingen:

"Evnerike elever" – Hvordan blir "evnerike elever" ivaretatt i en norsk og i en nederlandsk skole?

For å svare på denne problemstillingen har jeg valgt å dele den opp i tre delspørsmål:

- Hva er evnerike elever og evnerike elevers særtrekk?
- Hvordan er tilpasset opplæring organisert i forhold til disse elevene, spesielt når det gjelder matematikkfaget?
- Hva mener evnerike elever selv om det tilbudet de får?

Utgangspunkt

Mitt utgangspunkt har vært sentrale teorier om evnerike barn og empiriske erfaringer fra en norsk og en nederlandsk skole.

Metode

Det er benyttet komparative, kvalitative forskningsmetoder. Datainsamlingsmetoder er observasjon (på en norsk og en nederlandsk skole), halvstrukturert intervjuer og uformelle samtaler. Mine informanter var: to norske og to nederlandske evnerike elever, deres foreldre, lærerne og rektor fra den norske og den nederlandske skolen. Metoden er empirisk, hvor to

singlecase studier i matematikk ble sammenlignet. Samtidig er undersøkelsen eksplorativ og det må presiseres at skolene ikke er representative for sitt land.

Kilder

Jeg har benyttet internasjonale teorier om evnerikhet og brukt litteraturhenvisninger i bøker for å finne flere kilder. Jeg har dermed vært en flittig besøkende av bibliotekene ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Amsterdam. Videre har jeg fått råd av mine veiledere, både når det gjelder bøker, forskningsrapporter og stortingsdokumenter. I tillegg har jeg brukt mange internettkilder.

Resultater /Hovedkonklusjoner

Gjennom Renzullis "Three Ring Model", Mönks "Multifactor Model" og egenskaper eller særtrekk som vitenskapsmenn har beskrevet, har jeg funnet det teoretiske svaret på hva evnerike elever er og dermed fått besvart det første delspørsmålet. Ut fra disse teoriene har jeg laget intervjuguider og intervjuet mine "evnerike" informanter, deres foreldre og lærerne. På denne måten ble teori testet mot empiri. Gjennom intervjuene og observasjoner fikk jeg bekreftet at jeg hadde å gjøre med elever som oppfylte kriteriene for evnerikhet. I Nederland ble dette enda mer tydelig fordi skolen har satt i gang spesielle tiltak for slike elever. Tiltakene er: "Acceleration, Testing, Enrichment". De elevene jeg intervjuet der, deltar i slike spesielle tiltak og det bekrefter at det her dreier seg om evnerike elever. I Norge finnes ikke slike tiltak og det var derfor vanskelig å bestemme om de elevene jeg intervjuet der er evnerike elever eller om det er elever som ligger "godt over gjennomsnittet".

Tilpasset Opplæring i matematikkfaget er nokså lik organisert på den norske og den nederlandske skolen, i hvert fall før den norske skolen fikk det nye læreverket i matematikk. Begge skolene har nivådeling (tre nivåer) hvor de evnerike elever jobber på det høyeste nivået. På den norske skolen jobber elevene fra et læreverk og i Nederland får elevene individuelle oppgaver som læreren finner frem til hvert enkelt barn og som er tilpasset dette barnets spesielle behov. Før den norske skolen fikk det nye læreverket fikk elevene også oppgaver som var mer tilpasset elevens spesielle behov. Den nederlandske skolen har "acceleration" som tiltak for evnerike elever, og det var et tiltak som også den norske skolen brukte før de fikk det nye læreverket. Ved innføring av det nye læreverket er det litt uenighet

om hvorvidt elevene kan jobbe i sitt eget tempo. Den nederlandske skolen startet en plussklasse en uke etter at jeg besøkte dem. Det er et tiltak som er satt i gang for å gi evnerike elever en ekstra utfordring, dette tiltaket kalles "enrichment". Begge skolene tester sine elever og administrerer resultatene.

Fra min undersøkelse kom også frem at både de norske og de nederlandske elevene (og deres foreldre) er fornøyde med det tilbudet de får, selv om elevene mener at de ville klare vanskeligere oppgaver. Elevene viser ikke tegn på at de underpresterer og det vil si at de ikke kjeder seg på skolen men det ligger her en stor utfordring for lærerne i begge land.

FORORD

Å skrive denne oppgaven har vært et interessant og lærerikt arbeid, som jeg ikke ville ha klart uten den hjelpen jeg har fått. Selv om jeg ikke har brukt mange måneder på min oppgave, har jeg brukt mye tid. Søvnløse netter, og det har det vært mange av, har vært brukt på oppgaveskriving. Nå er jeg glad for å være ”i havn”.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter: lærere, elever og foreldre. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Jeg vil også takke begge mine veiledere, professor Kjell Skogen og professor Svein Egil Vestre, for den veiledningen jeg har fått.

Laurens, min mann, jeg takker deg for din (data)støtte og din tålmodighet. Jeg var ikke alltid ”like blid”. Takk for at du holdt ut med meg.

Lise, jeg takker deg fordi du har korrekturlest min oppgave. Det var en stor jobb.

Anneke, jeg takker deg for at du har gitt meg ”tak over hodet” i Nederland.

Røyken, våren 2007.

Margaretha Geeske Otter den Hollander

Innhold

SAMMENDRAG	3
FORORD	7
1. INNLEDNING	13
1.1 FORMÅL MED OPPGAVEN.....	13
1.2 BAKGRUNN FOR TEMAVALG.....	13
1.3 PROBLEMSTILLINGEN	14
1.4 METODE.....	14
1.5 DATAINNSAMLINGSMETODER.....	15
1.6 AVGRENSNING	15
1.7 BEGREPSFORKLARING	15
1.7.1 Hva er ”evnerike elever”	15
1.7.2 Hva er ”tilpasset opplæring”.....	16
1.8 FREMGANGSMÅTE.....	16
2. TEORI - INTERNASJONAL FORSKNING	17
2.1 MODELLER SOM BESKRIVER OG/ELLER ILLUSTRERER EVNERIKHET	17
2.1.1 Renzulli: ”The Three-Ring Conception of Giftedness”	17
2.1.2 Mönks´ ”Multifactor Model”	19
2.1.3 Tannenbaums psykososiale modell	21
2.2 HVA KJENNETEGNER EVNERIKE ELEVER.....	21
2.3 EVNERIKHET I MATEMATIKK	23
2.4 HVORDAN KAN EVNERIKE ELEVER OPPDAGES	24
2.5 TILPASSET OPPLÆRING AV EVNERIKE ELEVER	25
2.5.1 Organisatoriske tiltak	26
2.5.2 Differensiering (berikelse) i pensumet	28
2.6 HVA ER Å UNDERPRESTERE?	31
3. SKOLEPOLITISKE AMBISJONER I NORGE OG NEDERLAND.....	33
3.1 NORSK SKOLELOVGIVNING OG SKOLEPOLITISKE AMBISJONER GJENNOM HISTORIEN.....	33
3.1.1 Fra de første spesialskolene til integrering.....	33
3.1.2 Fra integrering til inkludering.....	34
3.1.3 Inkludering.....	36
3.1.4 Tilpasset opplæringens videre utvikling.....	37
3.1.5 Kunnskapsløft – dagens situasjon.....	39
3.1.6 Avslutning norsk del.....	40

3.2	NEDERLANDSK SKOLELOVGIVNING OG SKOLEPOLITISKE AMBISJONER GJENNOM HISTORIEN..	41
3.2.1	”Skolestriden” i Nederland.....	41
3.2.2	De første spesialskolene	42
3.2.3	Begrepsbruk: ”mainstreaming, integration” og ”inclusion”	43
3.2.4	Fra det første integreringsforsøket til loven på primærskolen i 1998.....	44
3.2.5	Fritt skolevalg, økonomisk likestilling og kontroll.....	46
3.2.6	Hva med de evnerike i dagens situasjon?	47
3.2.7	Avslutning nederlandsk del	50
3.3	SAMMENLIGNING AV NORSK OG NEDERLANDSK SKOLEUTVIKLING GJENNOM HISTORIEN	50
3.3.1	Fra etablering av spesialskoler til integrering/inkludering	51
3.3.2	Fra Salamanca-erklæringen til dagens situasjon.....	52
3.3.3	Avslutning sammenligning historisk del.....	52
4.	METODE	54
4.1	VALG AV DESIGN	54
4.2	LITT OM MIN HISTORISKE UNDERSØKELSE	55
4.3	FORARBEIDET TIL MIN UNDERSØKELSE.....	56
4.3.1	Valg av skole og tildeling av informanter	56
4.3.2	Utarbeidelse av intervjuguide og prøveintervju.....	57
4.4	GJENNOMFØRING AV MIN UNDERSØKELSE – INTERVJUENE.....	58
4.5	DATAANALYSE	59
4.6	RELIABILITET OG VALIDITET.....	59
5.	PRESENTASJON AV EMPIRISKE FUNN OG DRØFTING	61
5.1	HVA ER EVNERIKE ELEVER ELLER EVNERIKE ELEVERS SÆRTREKK?	61
5.1.1	Above average ability.....	62
5.1.2	Task commitment.....	64
5.1.3	Creativity.....	66
5.1.4	Omgivelseskomponenter: ”family, school, peers”	67
5.1.5	Øvrige egenskaper i korthet	67
5.2	HVORDAN ER TILPASSET OPPLÆRING ORGANISERT I FORHOLD TIL DISSE ELEVENE NÅR DET GJELDER MATEMATIKKFAGET?	69
5.2.1	Lærerens utdanningsbakgrunn og kunnskap om tilpasset opplæring	69
5.2.2	Organisatoriske tiltak i matematikktimene.....	70
5.2.3	Differensiering i pensumet og oppfølging	71
5.2.4	Ønsker i forbindelse med tilpasset opplæring	74
5.3	HVA MENER DE EVNERIKE ELEVER SELV OM DET TILBUDET DE FÅR OG OM ARBEIDSFORMEN?74	
5.4	DRØFTING AV EMPIRISKE FUNN MOT TEORI.....	76
5.4.1	Drøfting av evnerike elever og evnerike elevers særtrekk.....	76
5.4.2	Drøfting av hvordan tilpasset opplæring er organisert i forhold til disse elevene.....	78

5.4.3	<i>Drøfting av hva de evnerike elever selv mener om det tilbudet de får</i>	85
6.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	87
6.1	OPPSUMMERING	87
6.2	VEIEN VIDERE I MATEMATIKK FOR DEN NORSKE SKOLEN	89
6.3	VEIEN VIDERE I MATEMATIKKFOR DEN NEDERLANDSKE SKOLEN.....	90
	KILDELISTE	93
	VEDLEGG 1	99
	VEDLEGG 2	111

1. INNLEDNING

1.1 Formål med oppgaven

Et hovedmål for meg med denne undersøkelsen er å bidra på en konstruktiv måte til en diskusjon om tilpasset opplæring for evnerike elever.

Selvfølgelig håper jeg at en slik diskusjon skal få følgende konsekvenser i framtiden:

- Å oppnå et høyere kunnskapsnivå for de elevene som har potensial for det. Hvis ”evnerike elever” får utviklet potensialet sitt, kan det tenkes at det kommer samfunnet til gode. Ikke i dag, men kanskje i morgen eller over i morgen.
- Å dra opp norske skårer på internasjonale tester. Ved å tilpasse undervisningen til elevene (i stedet for at elevene må tilpasse seg skolen), kan ”evnerike elever” dra opp gjennomsnittet. Det er ingen grunn til at Norge skal skåre lavere enn andre land i Europa. Norge ble nummer 21 i matematikk på Pisaundersøkelsen fra 2003 og lå dermed litt under gjennomsnittet for OECD-landene (Pisa 2003).

Gjennom min oppgave håper jeg at alle som leser den får en større bevissthet om at det virkelig finnes ”evnerike elever” som har et behov for å få utnyttet sitt potensial på en måte som først og fremst kommer eleven selv til gode og at man ikke tar det som en selvfølge at ”de klarer seg allikevel”. Det er det slett ikke alle som gjør.

1.2 Bakgrunn for temavalg

Temaet ble valgt på grunn av min egen erfaring og interesse som mor og pedagog. Jeg ønsker at en del av foreldrene som har ”barn med atferdsproblemer” slipper å få de samme erfaringene som vi har vært gjennom, med turer til BUP, skolepsykiater og ”uvitende” lærere, og at de barna det gjelder, slipper å få diagnoser som ADHD, Tourette-syndrom eller andre diagnoser. Vi har vært gjennom mange tunge stunder og mange unødvendige bekymringer.

Gjennom min egen lærerutdanning, som jeg avsluttet i 1979, fikk jeg ingen spesiell kunnskap om evnerike elever. Det ”fantas ikke” evnerike elever på den tiden, de ble i hvert fall ikke nevnt. Dog var det en slags uskreven lov at man også skulle ta hensyn til de som kunne mer.

Nå lever vi i en tid hvor fokuset er mer individrettet, og dessuten finnes det en god del kunnskap om evnerikhet i tillegg til at Kunnskapsløftet ble innført høsten 2006. Disse tre tingene til sammen må følgelig få konsekvenser for skolevesenet og opplæringen i sin helhet. Med innføringen av Kunnskapsløftet tror jeg at tiden er blitt mer moden for å sette fokuset på de evnerike, fordi skolene har gjennom denne siste reformen blitt pålagt å ta hensyn til denne elevgruppen. Jeg mener for all del ikke at man skal glemme de svake, men også evnerike elever har læreplikt og skolene blir nødt til å innse at de også har forpliktelser ovenfor evnerike elever. Mye kostbar barnetid blir kastet bort ved ikke å ta hensyn til den gruppen.

1.3 Problemstillingen

”Evnerike elever” - Hvordan blir ”evnerike elever” ivaretatt i en norsk og i en nederlandsk skole?

For å få svar på problemstillingen har jeg formulert tre delspørsmål:

- Hva er evnerike elever og evnerike elevers særtrekk?
- Hvordan er tilpasset opplæring organisert i forhold til disse elevene, spesielt når det gjelder matematikkfaget?
- Hva mener evnerike elever selv om det tilbudet de får?

Gjennom valg av metode, som kort blir nevnt nedenfor og som jeg senere i oppgaven vil beskrive i kapittel 4.1, ønsker jeg å finne svar på min problemstilling og de tre delspørsmålene som jeg har formulert.

1.4 Metode

I undersøkelsen er det benyttet komparative, kvalitative forskningsmetoder. Det ble foretatt observasjoner i en nederlandsk og en norsk skole. Klasseforstandere, faglærere, skolens

ledelse ved begge skoler, noen evnerike elever og foreldre til disse elevene ble intervjuet. Metoden er empirisk, hvor to singlecase studier i matematikk ble sammenlignet: en barneskole i Nederland og en skole i Norge. Samtidig er undersøkelsen eksplorativ og det må presiseres at skolene ikke er representative for sitt land.

1.5 Datainnsamlingsmetoder

Undersøkelsen er kvalitativ og bygger på det empiriske materialet som jeg har samlet inn. I tillegg har jeg brukt relevant litteratur, artikler og dokumenter om mitt emne.

Datainnsamlingsmetoder jeg har brukt er: ustrukturert intervju, uformelle samtaler og observasjon. Jeg har brukt diktafon til intervjuene. Videre har jeg sett på læreverket i matematikkfaget, differensieringsmetoden og organiseringen i klassen (grupperinger). Mine informanter var: skoleledelse, klasseforstandere, eventuell faglærere, evnerike elever (utvalgt av lærerne etter lærernes skjønn) og foreldre til disse elevene.

1.6 Avgrensning

Tilpasset opplæring er et stort område og jeg har belyst en liten del av det. Jeg har begrenset meg til å beskrive hvordan tilpasset opplæring er organisert for ”evnerike elever” i de respektive land og skoler, og kun i matematikkundervisningen på 7. trinn. Videre har jeg sett på læreverk og differensieringsmetoder, alt dette på bakgrunn av tilpasset opplæring for evnerike elever på dette trinnet. Undersøkelsen foregikk på en nederlandsk og en norsk skole over en periode på omtrent en uke på hver skole.

1.7 Begrepsforklaring

1.7.1 Hva er ”evnerike elever”

I engelsk litteratur, som jeg har brukt mest, brukes flere begrep: ”gifted, extremely gifted, bright, intelligent”. Bortsett fra at det brukes flere begrep, sikter også begrepene til forskjellige nivåer av intelligens. I min oppgave har jeg valgt å bruke det norske begrepet ”evnerik” for alle disse variantene av intelligens. Arnold Hofset brukte også begrepene ”evnerike eller høy evnegruppe” for de cirka 11 prosent som skårer høyest (Hofset 1968).

Når det gjelder min undersøkelse om evnerike elever, er utvalget av disse elevene basert på lærerens skjønn. Jeg formidlet til lærerne at jeg var interessert i ”særlig flinke elever” uten at jeg gikk i detalj om standardavvik og håpet da at lærerens utvalg av elever skulle passe innenfor det som anses som ”evnerike elever” i litteraturen. Dette måtte gjøres slik fordi ikke alle elevene er blitt testet.

1.7.2 Hva er ”tilpasset opplæring”

Min arbeidsdefinisjon av tilpasset opplæring er: ”En differensiert opplæring som er tilpasset hver enkelt elevs spesielle behov og evner”. Altså den videste tolkning i bokstavelig forstand. Jeg tok ingen hensyn til videre norske eller nederlandske definisjoner. Begrepet differensiering blir også brukt og tolket på samme måte som tilpasset opplæring. I relasjon til matematikkfaget betyr min arbeidsdefinisjon at alle elever, også de evnerike, skal få oppgaver som passer til deres nivå på en slik måte at de har noe å strekke seg mot.

1.8 Fremgangsmåte

Den teoretiske bakgrunnen står beskrevet i kapittel 2. Her presenteres flere teorier om evnerike elever i form av modeller om evnerikhet. Deretter går jeg nærmere inn på hva som kjennetegner evnerike elever og hvordan de kan oppdages. Etter det beskrives hva forskning sier om evnerike elevers kognitive behov og hvordan det behovet kan dekkes. Jeg kommer inn på differensieringsproblemet slik som Telhaug ser det og til slutt vil jeg si litt om hva det er å underprestere. Det siste kun i forbindelse med en bevisstgjøring av fenomenet uten å gå inn på å finne løsninger. Det 3. kapitlet inneholder en historisk oversikt over den norske og den nederlandske skolepolitikken helt frem til dagens situasjon og avsluttes med en sammenligning av de to landene. Det 4. kapitlet beskriver metoden og i kapittel 5 blir mine empiriske resultater presentert og drøftet mot internasjonal forskning som er presentert i kapittel 2. Det 6. kapitlet er en avslutning med oppsummering. Begrepene barn og elever brukes om hverandre.

2. TEORI - INTERNASJONAL FORSKNING

For å få svar på hva som kjennetegner evnerike elever, vil jeg først gi svar på hvordan teoretikere beskriver ”evnerike elever”. Jeg gjør dette ved å presentere noen modeller. Etter å ha presentert modellene gir jeg en beskrivelse av hva som kjennetegner evnerike elever og hva som kjennetegner evnerikhet i matematikk. Så følger et subkapittel om hvordan evnerike elever oppdages og deretter kommer tilpasset opplæring til evnerike elever, både med hensyn til organisering og med hensyn til pensum. Jeg avslutter kapittelet ved å skrive litt om hva det er å underprestere.

2.1 Modeller som beskriver og/eller illustrerer evnerikhet

Her skal jeg beskrive to enkle modeller samt så vidt nevne noen andre. Ved å beskrive Renzulli og Mönks´ modell, samt kjennetegnene som er listet opp i kapittel 2.3 (Hva kjennetegner evnerike elever?), har jeg en beskrivelse av evnerike elever som er meget brukbar for mine intervjuer.

2.1.1 Renzulli: ”The Three-Ring Conception of Giftedness”

Det mest velkjente konsept av evnerikhet i U.S.A. og kanskje i resten av verden, kommer fra Renzulli med sin ”Three-Ring Model”, påstår Felthusen i Heller og Felthusen (1986: 33). Renzulli og Ridge hevder at forskning på produktive-kreative mennesker viser at de som har fått anerkjennelse har tre ”grupper” karaktertrekk eller komponenter som virker sammen og griper i hverandre. Disse er: ”above average abilities”, ”task commitment” og ”creativity”. Kun et samspill av disse likeverdige komponentene kan lede til kreative og produktive prestasjoner som kjennes igjen som ”evnerikhet”, på engelsk ”giftedness”. Dette illustreres ved hjelp av følgende figur:



Figur 1: Three-Ring Model of Giftedness – Renzulli
(Figuren er hentet fra Heller og Felthusen 1986: 40).

Det grå området i figuren representerer sammenvirkningen. Komponentene er likeverdige og det skal ikke legges større vekt på én komponent på bekostning av de andre komponentene (Renzulli og Ridge 1981).

”Above average ability” blir delt inn i “General ability” og “Specific ability”. “General ability” er muligheten til å kunne tilegne seg nye kunnskaper og nye erfaringer for så å kunne bruke dem i nye situasjoner, samt kapasiteten til å tilegne seg abstrakt tenkning. Det er de karaktertrekkene som kan brukes på mange områder. ”Specific ability” er å kunne tilegne seg kunnskap på et eller flere områder, men likevel ikke alle områder. Eksempler er matlaging, musikk, billedhugging, ballett osv. “Task Commitment” er en form for sterk motivasjon. Begrep som brukes kan for eksempel være: viljestyrke, utholdenhet og hard jobbing. Det tredje begrepet: “Creativity” er et restbegrep for det som ikke passer inn under de andre begrepene og Renzulli forklarer det med at begrepene “gifted”, “genius”, “eminent creators” og “highly creative persons” allikevel blir brukt om hverandre i forskningsprosjekter om evnerikhet som om det er synonymmer (Renzulli 2005).

Bortsett fra en modell som viser hva evnerikhet er, har Renzulli og Ridge også definert begrepet ”giftedness”:

“Giftedness consists of an interaction among three basic clusters of human traits: above average abilities, high levels of task commitment, and high level of creativity. Gifted and talented children are those possessing or capable of developing this composite set of traits and applying them to any potentially valuable area of human performance. Children who manifest or are capable of developing an interaction

among the three clusters require a wide variety of educational opportunities and services beyond those ordinarily provided through regular instructional programs” (Renzulli og Ridge 1981: 204).

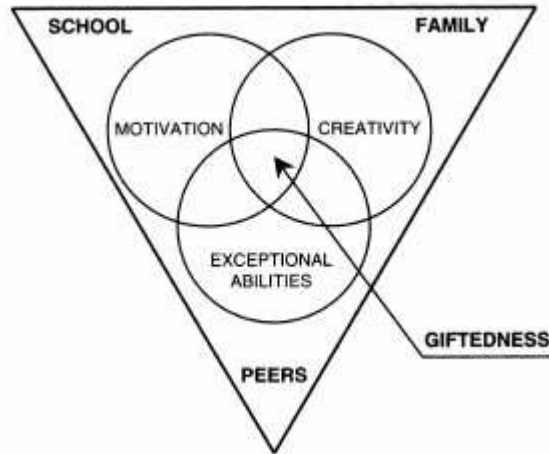
Om begrepet ”gifted behavior” sier Renzulli følgende:

”Gifted behavior consists of thought and action resulting from an interaction among three basic clusters of human traits, above average general and/or specific abilities, high levels of task commitment, and high levels of creativity. Children who manifest or are capable of developing an interaction among the three clusters require a wide variety of educational opportunities, resources, and encouragement above and beyond those ordinary provided through regular instructional program” (Renzulli 2005: 267).

Mönks og Span viser til Renzulli som påstår at forskning har vist at det ikke er en selvfølgelig sammenheng mellom høy intelligens og prestasjon. Kreativitet er vanskelig å definere eksakt. Fleksibilitet, inventivitet, selvstendighet og nysgjerrighet når det gjelder å løse problemer og spørsmål, har sammenheng med kreativitet. Den tredje komponenten er motivasjon. Forskning viser at det ”å ønske å nå et mål” er en svært viktig ingrediens i realisering av ”evnerikhet”. Den første komponenten kan betraktes som relativt stabil, den andre og tredje komponenten har sammenheng med hva slags oppgave det er og personenes interesse, og i tillegg spiller omgivelsen en rolle (Mönks og Span 1985).

2.1.2 Mönks’ “Multifactor Model”

Modellen som presenteres nå er Mönks’ ”Multifactor Model”. Mönks modifierer Renzullis modell og videreutvikler den til sin ”Multifactor Model” med komponenter fra omgivelsene. Figur 2 viser modellen med de tre personlige egenskaper ”creativity, motivation and outstanding/exceptional achievements” og de tre komponenter fra omgivelsene ”family, school and peers”. Med denne modellen vil Mönks vise at Renzulli benekter omgivelsesfaktorer. Selv mener Mönks at de personlige variablene samarbeider og delvis er avhengige av sosiale faktorer (Mönks og Katzko 2005: 190-191).



Figur 2: Multifactor model of giftedness -
Mönks
(Mönks og Katzko 2005: 191).

Mönks har laget en arbeidsdefinisjon som kan sammenfattes på følgende måte: "Giftedness is an individual potential for exceptional or outstanding achievements in one or more domains" (Mönks og Katzko 2005: 131). Hvis skolene ikke kan imøtekomme elevenes spesielle behov kan det virke demotiverende på evnerike elever, mener Mönks.

Pensum/årsklassesystem hvor elevene blir sett på som en homogen gruppe som bearbejder pensumet i lik tempo kan ha tragiske konsekvenser for svake elever og virker forsinkende for evnerike elever. Også klassekamerater, med omtrent lik alder, men som ikke er "peers" eller "utviklingslike", har innflytelse på evnerike elevers utvikling. Det kan lede til en skjev personlighetsutvikling og/eller underprestering. Også lærere har problemer med å omgå slike elever og allerede i barnehagen blir evnerike elevers interesse og spørrelyst begrenset.

Evnerikhet utvikler seg ikke isolert. Omgivelsene spiller en avgjørende rolle i spørsmålet om evnerike elevers harmoniske utvikling og det er ingen selvfølge at foreldre, lærere, klassekamerater og søsken vet hvordan de skal omgås hverandre (Mönks og Span 1985).

Allerede i 1970 mente IJzerman noe lignende. Han brukte begrepet "talent" for intelligens og mente at en høy prestasjon var et kriterium for å være "et talent". I tillegg til generell høy intelligens var motivasjon, konsentrasjon, viljestyrke og kreativitet viktige elementer.

IJzerman mente også at omgivelsene spilte en viktig rolle når det gjaldt trivsel eller mistrivsel av den begavede (IJzerman 1970).

2.1.3 Tannenbaums psykososiale modell

Porter henviser til Tannenbaum som også har utviklet en modell som består av fem faktorer som må samarbeide optimalt for å oppnå resultater, som han kaller for ”talents”.

Tannenbaum bruker ikke begrepet ”gifted” slik som Renzulli gjør. Faktorene er: ”general ability, special aptitudes, non-intellective requisites, environmental supports and chance” (Tannenbaum referert i Porter 1999: 37-38). Modellen blir presentert som et tre-dimensionalt pentagram (femstjerne) for å vise at disse fem faktorene har en statisk og dynamisk funksjon. Ifølge Feldhusen er Tannenbaum en av de få teoretikere som har inkludert begrepet “change” i sin definisjon (Heller og Felthusen 1986: 33). Videre kan Sternberg og Gagné nevnes, som også har utviklet fullstendige modeller (Porter 1999). Jeg kommer ikke til å presentere dem men slutter meg til det George sier om definisjoner av ”gifted” og ”talented”:

”As the reader can see, there is no one theory based definition of gifted and talented that is universally accepted and that will fit all programmes as well as all circumstances for our children. The common use of these terms is ambiguous and inconsistent, for example, it is common acceptable at the moment to use the terms interchangeably as when we describe the same person as being a gifted musician or a talented musician” (George 1992: 7).

2.2 Hva kjennetegner evnerike elever

Noen teoretikere gir en lang oppsummering av evnerike elever, andre gir en beskrivelse eller en blanding. Selv om jeg i feltet kun ser på barneskoleelever og matematikkfaget, begrenser teorien seg ikke til dette alderstrinnet. Teoridelen blir beskrevet litt kronologisk, det kan tenkes at det er en utvikling her selv om jeg ikke går nærmere inn på den.

Hofset, som på sin tid forsket på den omvendte problemstillingen “Hvordan er evnerike elevers tilpasning i norsk grunnskole?” siterer Guilford (1959) og Torrance (1962b: 16-17). ”Det siste tiåret har imidlertid forskernes oppmerksomhet for alvor blitt rettet mot evnen til kreativ tenkning, og selv om en finner noe forskjellige definisjoner av dette begrepet, synes det i alle fall å herske enighet om at divergente funksjoner utgjør et meget vesentlig ledd i den kreative tenkning” (Hofset 1968: 31).

Young and Tyre refererer til en sjekkliste som er utviklet av Laycocks i 1975. Sjekklisten er en av de første og mest brukte og er for å hjelpe lærere å identifisere evnerike elever. Den har følgende 20 items:

- 1) *“Possess superior powers of reasoning, of dealing with abstractions, of generalizing from specific facts, of understanding meanings, and of seeing relationships*
- 2) *Have great intellectual curiosity*
- 3) *Learn easily and readily*
- 4) *Have a wide range of interests*
- 5) *Have a broad attention-span that enables them to concentrate on, and persevere in solving problems and pursuing interest.*
- 6) *Are superior in the quantity and quality of vocabulary as compare with other children of their own age*
- 7) *Have ability to do effective work independently*
- 8) *Have learned to read early (often well before school-age)*
- 9) *Exhibit keen powers of observation*
- 10) *Show initiative and originality in intellectual work*
- 11) *Show alertness and quick response to new ideas*
- 12) *Are able to memorize quickly*
- 13) *Have great interest in the nature of man and the universe (problems of origin and destiny, etc.)*
- 14) *Possess unusual imagination*
- 15) *Follow complex directions easily*
- 16) *Are rapid readers*
- 17) *Have several hobbies*
- 18) *Have reading interests which cover a wide range of subjects*
- 19) *Make frequent and effective use of the library*
- 20) *Are superior in arithmetic, particularly in problem solving”*
(Young and Tyre 1992: 18).

Torrance produserte en sjekkliste for kreative studenter med flere kjennetegn ”skills in group activities, problem solving, the ability to express their emotions easily, keen sense of humour, originality and persistence in problem solving. They are curious, have high energy, are idealistic, have artistic interests and are keenly attracted to the unusual, the complex and the mysterious” (Torrance referert i George 1992: 18). I 1981 utvider Torrance listen og mener at det blir lettere for foreldre og lærere å oppdage kreative elever. Listen inneholder: ”is full of ideas and sees the relationship between them; is imaginative and enjoys pretending; has flexibility of ideas and thoughts; constructs, builds and then re-builds; can cope with several ideas at once; always telling others about their discoveries or inventions; likes to do things differently from the norm”. Listen inneholder også negative kjennetegn

som: “stubbornness; uncooperativeness; non-participation in certain activities; low interest in details and indifferent to some common conventions and courtesies; disorganised and sloppy about matters which appear unimportant; temperamental, demanding and emotional” (Torrance referert i George 1992: 18-19). Torrance bruker begrepet ”creative students” hvor jeg bruker begrepet ”evnerike elever”. Ifølge Mooij er evnerike elever nysgjerrige og forskende. De kan mye mer enn foreldre eller lærere forventer av dem og de er mer selvstendige enn sine jevngamle venner. Der hvor slike elever kommer i en situasjon hvor hans/hennes muligheter blir begrenset eller redusert, kan det oppstå store problemer med å fungere, som for eksempel: han/hun blir uinteressert i dagligdagse aktiviteter, isolerer seg selv eller blir isolert av andre, dårlig arbeidsholdning, konflikter med ”maktspersoner” (lærere, foreldre, skolens ledelse), dårlig selvbilde, uselvstendig oppførsel og kjedsomhet (Mooij 1991). George bruker én arbeidsdefinisjon for “gifted students” og én for ”talented students”: ”Gifted students are those with potential to exhibit superior performance across a wide range of areas of endeavour” og “Talented students are those with a potential to exhibit superior performance in one area of endeavour”. Ifølge George er det mange feilinformasjoner om evnerike elever. Mange mennesker antar at disse elevene er annerledes, og casestudier av evnerike elever har vist at adjektivene nevrotisk, sosial dumme og ensomme ofte blir brukt, selv om forskning har forkastet disse kjennetegn. Hver enkelt av de evnerike elevene har ulike styrker, personligheter og karaktertrekk (George 1992).

Etter å ha presentert noen modeller om evnerikhet og beskrevet evnerike elevers kjennetegn, slik som noen få så det, er det fortsatt mange uopplarte spørsmål rundt dette emnet. Kan dette være grunnen at modellene om evnerikhet bare blir mer kompliserte? Begrepsbruket er heller ikke entydig. Begrepene, blant annet ”gifted” og ”talented”, blir brukt om hverandre og sjekklister som brukes er både omfattende og overlappende. Det viser seg at det er vanskelig å komme med en entydig definisjon om evnerikhet.

2.3 Evnerikhet i matematikk

Kruteskii identifiserte ytre kjennetegn av matematisk-evnerike elever. Kjennetegnene varierer fra elev til elev.

- *“A clear interest (sometimes even a keen interest) in mathematics (arithmetic, algebra, geometry). The tendency to work with mathematics with pleasure and without compulsion*
- *Mastery of definite mathematical skills and habits at an early age*
- *Fast mastery of mathematics*
- *Attainment of a comparatively (by age) high level of mathematical development”* (Renzulli og Ridge 1981: 211).

Ashley har utpekt egenskaper for yngre barn som har matematisk potensial. ”Unge barn har stor interesse for tall, klokker og kalendere. De elsker å måle alt, tenker matematisk-logisk, har god hukommelse og sterk motivasjon”. Det er de egenskapene som beskrives i ”the Three-Ring Conception of Giftedness” (Ashley referert i Renzulli og Ridge 1981: 211).

2.4 Hvordan kan evnerike elever oppdages

Å oppdage og vurdere evnerike elever har ikke ”talentjakt” som mål. For å kunne tilby elever passende læringsaktiviteter må man finne ut hva de allerede vet, hva de har kunnskap om og hva de allerede kan, mener Leyden. Uansett hvor store muligheter elevene har, er det viktig for en lærer å ha god innsikt i elevens læringsstrategi og i hva eleven er i stand til å gjøre. Eleven må ha mulighet til å vise sin kunnskap og ferdigheter og kan bare gjøre det hvis de blir gitt mulighet til det. I barneskolen er det som oftest klasselæreren som har mulighet å oppdage elevens muligheter, eventuelt supplert med annen informasjon og andre kilder sier Leyden og påpeker at det kan være vanskelig å oppdage de som underpresterer. All tilgjengelig informasjon og flere tilnæringsmåter må benyttes for å oppdage evnerike elever og det må tas hensyn til faktorer som har innflytelse på holdning (oppførsel/performance) som for eksempel motivasjon, personlighet, bakgrunn og eventuelle problemer. Leyden nevner flere kilder som kan brukes for å få en helhetlig informasjon om eleven. Den første kilden er informasjon fra foreldre. Leyden mener at foreldre og andre som har ansvar for eleven er en for lite brukt kilde som inneholder verdifull informasjon. Den mest detaljerte kunnskapen om eleven ligger her. Informasjon fra foreldre kan skaffe vesentlig kunnskap om barnet. Som andre nevnes bruk av faglærere. De har en bedre oversikt over hva som forventes av en elev av et bestemt alder fordi de underviser mange andre. Den tredje er en sjekkliste med karakteristikk av evnerikhet. Den fjerde kilden er skolens rapportering av

elevens utvikling. De siste tre kildene er standardiserte tester, prøver over pensumet og samtaler med elever (Leyden 2002).

George mener at diskusjonen om evnerike elever vesentlig er knyttet til behovet om å finne effektive teknikker for å identifisere slike elever, samt behovet om å finne arbeidsprosedyrer en travel lærer kan bruke i sitt klasserom. Evnerikhet er bredt definert, det vil si at elever kan være evnerike på forskjellige områder og det betyr at mange kilder kan brukes til å identifisere denne populasjonen. Kildene kan kategoriseres i tre områder: Lærerens vurdering av eleven, bruk av klassifiseringsmetoder og bruk av flere typer av standardiserte tester. Når det gjelder lærerens kunnskap om eleven fortsetter George og sier at lærerne må stille seg selv spørsmålet om de har et godt system for å få tak i alle elevers behov og er informasjonen tilgjengelig for neste-års lærere? Det gjelder barneskolen. George mener også at lærere må ta hensyn til tre prinsipper når de identifiserer evnerike elever: For det første må læreren være sikker på at identifiseringsprosessen starter i områder hvor elevene har erfaringsmuligheter, for det andre må læreren være sikker på at eleven kan uttrykke seg godt nok og er i stand til å høre på det som blir sagt og for det tredje må læreren være sikker på at identifiseringsprosessen er siktet mot en brukbar utvikling og økning av elevens arbeide. George hevder at det er viktig at lærerne noterer alle direkte erfaringer med elevene sine (oppførsel, talenter og interesser) og systematiserer disse opplysningene. Det er videre viktig at lærerne sørger for kreative omgivelser slik at elevene har mulighet å utvikle sine talenter, ”creative learning environment”. Med dette menes et klasserom hvor tenkning blir høyere verdsatt enn hukommelse, hvor lærerne stimulerer elevenes fantasifulle og uvanlige idéer og hvor feil blir sett på som mulighet til å sette akseptable standarder for seg selv. Lærere som er likegyldige eller negative til evnerike elever, gjør ikke noe for å identifisere eller ta vare på slike elever (George 1992).

2.5 Tilpasset opplæring av evnerike elever

Tilpasset opplæring av evnerike elever deles i to subkapitler. Det første subkapitlet beskriver organisatoriske tiltak (2.5.1) og det andre beskriver teorier om differensiering i pensumet eller hvordan differensiering kan oppnås (2.5.2). Jeg vil påpeke at det som blir beskrevet som praktiske tiltak i dette subkapitlet er hentet fra kilder fra den engelske og den amerikanske tradisjonen. Begrepsbruk fra de to tradisjonene kan være forskjellige på noen områder og

overlappende på andre områder. Forskningsresultatene, for så vidt de blir nevnt, baseres også på de forskjellige tradisjonene og det kan tenkes at de ikke umiddelbart er overførbare til andre deler av verden. Det påpekes også at selv om jeg har delt det inn i to subkapitler at det i praksis er en kombinasjon. Differensiering i pensumet kan medføre organisatoriske tiltak og at man har organisatoriske tiltak fordi man ønsker å differensiere.

2.5.1 Organisatoriske tiltak

Gallagher kom med syv administrative strategier som kan brukes i undervisningsprogrammer for evnerike:

- 1) ”*Enrichment in the classroom*”, et differensiert program for den evnerike eleven, laget av læreren. Programmet skal utføres i klassen uten hjelp fra ekstra lærer.
- 2) ”*Consult teacher program*”, det er også et differensiert program som eleven får av læreren, men som læreren har laget sammen med en ”specially trained consultant teacher”.
- 3) ”*Resource room/pullout program*”, her forlater evnerike elever klasserommet på fastsatte tider for å følge et spesielt program med en ”spesiallærer”.
- 4) ”*Community mentor program*”, her blir evnerike elever, på individuell basis, tatt ut av undervisningen for en periode for så å få opplæring på et område som interesserer eleven (With selected members of the community).
- 5) ”*Independent study program*”, differensiert instruks, uavhengige prosjekter med en kvalifisert voksen tilstede.
- 6) ”*Special class*”, evnerike elever blir plassert sammen og får eget opplegg.
- 7) ”*Special school*”, spesielle skoler, etablert for å undervise evnerike elever.
(Gallagher m.fl. referert av Maker i Morris og Blatt 1986: 202).

Maker viser til at ”acceleration” ikke er nevnt som organisatorisk tiltak hos Gallagher, mens hun beskriver amerikanske forskningsprosjekter hvor ”acceleration” ble utprøvd som et av de organisatoriske tiltakene. Resultatene av forskningen på dette området viste seg å være lite brukbare. Det er først et behov for å utvikle en god design med et antall variabler som kan relateres til suksessspørsmålet. Amerikanske myndigheter, fagfolk som lager program for evnerike barn, foreldre, lærere og øvrige mener at, blant disse syv administrative strategier

eller organisatoriske tiltak, er "resource room" den beste modellen på barneskolen og at "advanced classes" videre oppover, er den beste løsningen. Må det tas et valg igjen mellom disse to tiltakene foretrekker "educators" eller pedagoger "resource room" modellen. Det begrunnes med at evnerike elever kan utvikle sosiale og emosjonelle problemer når de kun skal være sammen med andre evnerike elever. Maker selv hevder at det ikke tas hensyn til at forskning ikke støtter deres angst om utvikling av sosiale og emosjonelle problemer eller utvikling av en elitær holdning og at det heller ikke tas hensyn til de problemene som oppstår i forbindelse med et "pullout program" i "advanced classes". Maker mener at en eventuell elitær holdning mer er en konsekvens av at slike elever blir stemplet som "evnerik", noe som gir status hos eleven og foreldre og sier videre at det må jobbes med å forebygge at en slik negativ holdningsendring oppstår. Det største problemet som oppstår som følge av et "pullout program", mener Maker, er klasselærerens tolkning av sitt ansvar ovenfor den evnerike eleven som er blitt tatt ut av klasserommet. Klasselæreren har det endelige ansvaret for sine elever også for de som har et eget program, uansett nivå av programmet. Det andre store problemet Maker beskriver er den negative holdningen av lærerne og klassekamerater ovenfor den evnerike eleven som forlater klassen, fordi det medfører forstyrrelser. Lærerne kan reagere negativt ved å planlegge hyggelige aktiviteter på tider der evnerike elever er utenfor klassen, la elevene ta igjen det de har gått glipp av i klassen eller stille andre krav. Det tredje store problemet omtaler Maker som mangel på kontinuitet mellom vanlige og spesielle programmer. Kommunikasjon om samarbeid mellom klasselærere og "spesiellærere" er vanskelig, fordi begge grupper lærere er i klassene sine hele dagen. Dessuten har "spesiellærere" flere klasselærere å forholde seg til fordi hun/han har elever fra mange forskjellige klasser (Maker 1986). Daurio konkluderer at "enrichment" kan være nyttig for alle elever, men at det ikke finnes studier som viser at "enrichment" er overlegent til "acceleration". Det viser at akselererte elever presterer minst like godt som elever som har vært gjennom et berikelsesprogram, både når det gjelder de akademiske og de ikke akademiske ferdigheter (Maker 1986: 203).

Leyden sier at noen mener at de forskjellige måtene en grupperer elevene på i undervisningen kan være effektive alle sammen hvis man håndterer det riktig og at det ikke finnes én måte som kan betegnes som "best". Velger man "mixed-ability grouping" unngår man å velge ut elever og hvis læreren bruker denne arbeidsformen på en god måte, kan hun/han skape læringssituasjoner hvor alle elever kan utvikle seg i sitt eget tempo. Evnerike elever unngår å

bli stemplet, slipper å se på seg selv som annerledes og erfarer at læring er en fellesaktivitet hvor de selv kan dra læring av ved å høre på andre. Er en lærer ikke i stand til å håndtere denne arbeidsformen på en god måte risikerer evnerike elever å kjede seg og å bli frustrerte. De kan bli bedt om å sette seg for seg selv for å jobbe selvstendig. Evnerike elever kan miste sin motivasjon eller ta en dominant stilling i gruppen. "Setting or target grouping" blir mer og mer brukt i engelske barneskoler, spesielt i fagene matematikk og engelsk. Elever kan flyttes mellom flere grupper, dette etter elevens behov. Dette har fordeler for både læreren og eleven. Læreren har ett nivå å forholde seg til og evnerike elever kan arbeide på et høyere nivå. Når det gjelder elevene påpeker Leyden at hvis all læring finner sted i "settled groups", da vil også kvaliteten være begrenset. Det finnes alltid evnerike elever som er flinkere enn de andre i den samme gruppen. Ved "streaming" blir evnerike elever selektert ut og får undervisning sammen. En ulempe er at flere evnerike elever ikke er like evnerike på alle områder. En annen ulempe er at øvrige elever på skolen ser på seg selv som annenrangs borgere i skolen, som ikke er flinke nok til å prestere nok. "Working with an older age group" er en variant som ikke er så mye brukt. Når en elev har en spesiell begavelse, for eksempel i matematikk, blir det ordnet slik at eleven deltar i matematikkundervisningen i en gruppe med eldre elever. Denne arbeidsformen kan by på praktiske problemer i forbindelse med timeplanen (Leyden 2002).

2.5.2 Differensiering (berikelse) i pensumet

"The education of the child shall be directed to the development of the child's personality, talents and mental and physical abilities to their fullest potential" (The United Nations Convention on the Rights of the Child (article 29), sitert i George 1992: 61).

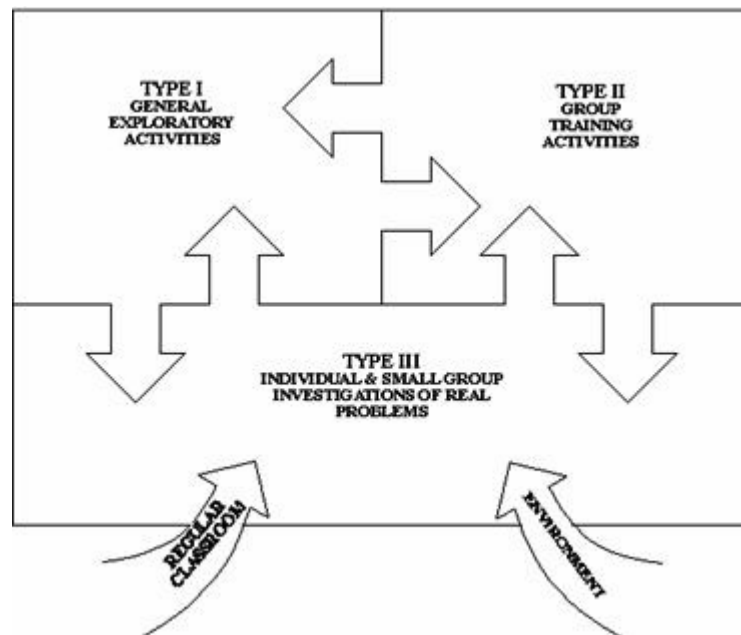
Det ser ut til at pedagoger, generelt sett, er kommet videre i et forsøk å løse konflikten mellom de stridende filosofer om likhet og evnerikhet. De er kommet et godt stykke på vei ved å tolke likhet som like muligheter til å realisere sitt potensial og ikke se på likhet som lik behandling. De har også sett at begrepet "evnerikhet" kan tolkes på en annen måte, slik at det ikke lenger impliserer "elitær tenkning", slik det ble gjort før (Maker 1986: 216).

"Generally, it seems that educators have moved forward in an attempt to resolve the competing philosophies of equality and excellence. They have come a long way toward an interpretation of equality as equal opportunity. To reinterpretation of the term excellence, so that it does

not imply elitism to the same extent it did in the past” (Maker 1986: 216).

Kaplan mener at evnerike elever har noen felles karakteristikk, men at de også er forskjellige når det gjelder behov, muligheter og interesser. Derfor må hver læreplan tilpasses (er differensiering) den individuelle evnerike eleven, men må også ta vare på de generelle behovene evnerike elever har. Det er altså ikke nok med en læreplan fordi det ikke finnes en prototyp av en evnerik elev (Kaplan 2004).

Kanskje den mest kjente modellen er Renzullis ”Enrichment Triad Model”. ”The Enrichment Triad Model” av Renzulli er basert på ”The Three-Ring Model” og beskriver tre typer av berikelse. Type 1 er utviklet for å tilby alle elever en stor variasjon av disipliner, emner, erfaringer osv. som ikke blir dekket av vanlig pensum. Renzulli kaller dette for generelle eksplorerende aktiviteter, og meningen med denne berikelsen er å øke interessen. Type 2 har som mål å utvikle tenknings- og følelsesprosesser gjennom trening. Noen av disse treningsprogrammene er generelle og kan gjøres både i klassen og i berikelsesprogrammer. Andre treningsprogrammer er spesifikke og kan ikke planlegges av læreren eller gjøres i grupper. Det dreier seg i så fall om instruksjoner til enkeltelever som har en særinteresse i et emne. Læreren har en assisterende rolle. Type 1 og 2 kan brukes av alle elever og er ikke ment å være skreddersydd for evnerike elever. Det er derimot Type 3, den er for elever som er interessert i å forske på et selvvalgt emne og inkluderer mange ferdigheter blant annet selvstudie gjennom: planlegging, organisering, kildebruk, bruk av tid, å kunne ta avgjørelser og selvevaluering. Renzulli hevder at Type 3 berikelse er for elever som presterer mye, har stor interesse og motivasjon. Det er de elevene den ”Three-Ring” modellen er utviklet for (Renzulli referert i Davis og Rimm 1998).



Figur 3: The Enrichment Triad Model (Davis og Rimm 1998: 147).

Davis og Rimm sier at de aktivitetene som er basert på berikelse av pensumet er utviklet med følgende tanker:

- *“Maximum achievement in basic skills*
- *Content beyond the national curriculum*
- *Exposure to a variety of fields of study*
- *Student selected content*
- *High content complexity*
- *Creative thinking and problem solving*
- *Development of thinking skills*
- *Attentive development*
- *Motivation”* (Davis og Rimm 1998: 122).

Det er logisk at berikelse og differensiering samarbeider fordi berikelse leder til differensiering. De fleste lærere lager passende arbeidsplaner og berikelsesprosessen er dermed en aktivitet som krever mye av læreren: fleksibilitet, vurdering av elevenes behov, timing og kunnskap om emner (George 1992).

Eyre and Marjoram (referert i George 1992: 97) har følgende definisjon på enrichment:

“Enrichment is a process by which school work becomes alive and exciting, and by which learning is an organic, growing, never-ending, but ever-fascinating journey. It is not about perfunctory completion of routine tasks, but about enlarging horizons, tackling problems whose solution give rise to further problems, seeking peaks, experimenting with new materials, processes and ideas. It is also about enhancing the quality of life in the classroom and heightening sensitivity”

Jeg avslutter dette subkapittelet med å vise til Callow og Clark. De hevder at for fem år siden syntes ikke skolene der (England) at det var nødvendig å diskutere evnerike elever fordi de ikke hadde slike elever i klassen. Tidene har endret seg og det er klart at skoler ikke bare har elever med spesielle behov, men også evnerike elever. Dette er de to endene av det edukative spektret (Callow og Clark 2002).

2.6 Hva er å underprestere?

Gallagher påstår at: ”The presence of unused potential is a tragedy at both the personal and political level of a society” (Gallagher referert av Maker i Davis og Rimm 1998: 278).

Til en viss grad underpresterer vi alle sammen, sier Leyden. Uten tvil kan vi alle gjøre mer under andre omstendigheter: mer hjelp og bedre betingelser. Begrepet ”underprestere” er et merkelig begrep fordi det antas at andre er bedre i stand til å vurdere hva du kan eller hva du har mulighet til. Det kan være mange og komplekse grunner til at elever underpresterer, for eksempel familieomstendigheter, emosjonelle problemer, eller elevens personlighet.

Evnerike elever har lært å trekke seg tilbake på grunn av kjedsomhet eller frustrasjon fra tidligere år på skolen (Leyden 2002). ”Underachievement” eller underprestasjon blir definert av Richert som en diskrepans mellom elevenes skolerresultater og elevenes aktuelle muligheter, som for eksempel reell intelligens, prestasjonsmuligheter, kreativitet og observerbare data. Selv om mange studier bruker flere tekniske definisjoner er diskrepans mellom potensial og den aktuelle produktiviteten en del av alle definisjoner (Richert referert i Davis og Rimm 1998: 278). Evnerike elever er i faresonen fordi deres unike intellektuelle og kreative muligheter gjør dem sårbare både hjemme og på skolen, og det igjen kan lede til at de begynner å underprestere. Underprestasjon er en diskrepans mellom elevens skolerresultater og hans eller hennes aktuelle muligheter, eller skolerresultatene som er

betraktelig lavere enn forutsett (George 1992). De fleste studier definerer underprestasjon som en stor avstand mellom skoleresultater og potensialet (Butler-Por 1987). Et av Vygotskys bidrag til intelligenspsykologien handler om en proksimal utviklingszone (the zone of proximal (or potential) development). Vygotsky sier at den proksimale utviklingssonen er forskjellen mellom det aktuelle utviklingsnivået av problemløsning på egen hånd og nivået av det potensialet utviklingsnivået av problemløsning under veiledning av voksne. Med dette mener Vygotsky at eleven er i stand til problemløsning på et høyere nivå når problemene blir løst sammen med voksne. Det er årsaken at mange evnerike elever ikke blir oppdaget, de har potensial men de må kunne realisere det potensialet de har (Vygotsky referert i Heller m.fl. 1993: 201). Også dette kan ses på som en form for underprestere.

Fra definisjonene kommer det frem at definisjonene når det gjelder begrepet "underprestere" er nokså like og det kan tenkes at det er viktig for lærere å være observante på dette fenomenet. Som Leyden (s. 18) sier har evnerike elever lært å trekke seg tilbake på grunn av kjedsomhet eller frustrasjon fra tidligere år på skolen. Mooij (s. 12) var inne på det samme når han sier at evnerike elever er nysgjerrige og forskende. De kan mye mer enn foreldre eller lærere forventer av dem og de er mer selvstendige enn sine jevngamle venner. Der hvor slike elever kommer i en situasjon hvor hans/hennes muligheter blir begrenset eller redusert, kan det oppstå store funksjoneringsproblemer som for eksempel: han/hun blir uinteressert i dagligdagse aktiviteter, isolerer seg selv eller blir isolert av andre, dårlig arbeidsholdning, konflikter med "maktspersoner" (lærere, foreldre, skolens ledelse), dårlig selvbilde, uselvstendig oppførsel og kjedsomhet.

3. SKOLEPOLITISKE AMBISJONER I NORGE OG NEDERLAND

I dette kapitlet beskrives først hvordan utviklingen var i Norge fra spesialskoler og folkeskoler til integrering, gjennom integrering til inkludering og så helt frem til dagens situasjon med den siste læreplanen "Kunnskapsløftet" og med tilpasset opplæring for alle. Gjennom en historisk oversikt fra de første spesialskolene til Kunnskapsløftet høst 2006 får vi altså litt mer innsikt i den utviklingen og hvor vi er nå. Etter det beskriver jeg hvordan det nederlandske skolesystemet har utviklet seg og er kommet frem til et system med flere skoletyper og fritt skolevalg på grunn av skolestriden. De første spesialskolene, integreringsforsøk, integrering av de "lette" spesialskolene og opplæring for evnerike elever er temaer som blir beskrevet. Til slutt en sammenligning av de to landene. I min sammenligning kommer jeg også til å legge hovedvekten på hva utviklingen har vært for tilpasset opplæring for de evnerike elever, når den gruppen kom i bildet og helt frem til dagens situasjon.

3.1 Norsk skolelovgivning og skolepolitiske ambisjoner gjennom historien

For å begrense oppgavens omfang og fordi jeg er interessert i evnerike elever, setter jeg fokuset etter hvert mer og mer på tilpasset opplæring for evnerike elever. Der hvor det er nødvendig for min oppgave å ta med andre opplysninger, gjør jeg dette.

3.1.1 Fra de første spesialskolene til integrering

De første statlige spesialskolene ble etablert i Norge fra midten av 1800-tallet. "...hvor hensikten var å gi opplæring til funksjonshemmede barn og unge som hadde falt utenfor både i skole- og samfunnsmessig sammenheng" (Skogen 2005: 35-36). De første spesialskolene var Døveinstituttet i Trondheim, Redningsanstalten i Christiania og Åndssvakeskolen på Torshov og i 1896 kom Lov om Behandling av forsømte Børn (vergerådsloven) (Skogen 2005). I 1951 kom Lov om spesialskoler. Loven om spesialskoler ga det formelle grunnlaget for statlige skoler for fem kategoriene barn: syns-, og hørsels- og talehemmede, evneveike og barn og ungdom med tilpasningsvansker. Hver spesialskole spesialiserte seg på den ene

funksjonshemming. Ved et tillegg til loven om folkeskolen ble kommunene pålagt å gi hjelpeopplæring, såkalte ”hjelpklasser”. Dermed hadde skoleintern spesialundervisning kommet i gang. Denne utviklingen skapte et behov for mer fagfolk og Skolepsykologisk tjeneste ble hjemlet i skoleloven i 1959. Samtidig var det et viktig grunnlag for oppstarten av det som skulle bli Statens spesiallærerhøgskole i 1961 (Befring 2004). Under arbeidet med forberedelse av et felles lovverk for opplæring av alle skolepliktige barn og unge hadde man den mest grundige drøftingen av integreringsbegrepet. I 1971 kom innstillingen fra det såkalte Blomutvalget hvor integrering ble sett på som en forpliktende målsetting ved tilrettelegging av opplæringstilbud for funksjonshemmede. Utvalget definerte integrering ut fra følgende kriterier: tilhørighet i et sosialt fellesskap, delaktighet i fellesskapets goder og medansvar for oppgaver og forpliktelser (Dalen 2000). I 1974 hadde departementet ferdig en fullstendig læreplan for grunnskolen (Telhaug 1997). I 1975 ble loven om grunnskolen endret og dette ledet til formalisering av en felles grunnskole for alle barn. Loven om spesialskoler fra 1951 ble dermed opphevet (Befring 2004). Telhaug (2002), som kaller denne perioden for sosialdemokratiets tidsalder, sier at i denne perioden var det de sosiale motivene som motiverte. Elevsentrert pedagogisk tenkning gikk sammen med en politisk og skolepolitisk ideologi. Gammel urettferdighet og forskjellsbehandling hva adgang til utdanning angikk, skulle avvikles:

”De like muligheter skulle gjøres gjeldende for barn og unge fra ulike sosioøkonomiske kår, for barn og unge fra land som fra by, for praktisk begavede barn som teoretisk begavede elever. Det gjaldt nå også om å erstatte klassesamfunnet med et nytt fellesskap mellom alle samfunnsmedlemmer, et fellesskap som innebar solidaritet, samhörighet og gjensidig respekt” (Telhaug 2002: 12).

Telhaug hevder at det var årsaken til at enhetsskolen ble utbygd. En felles, obligatorisk 9-årig grunnskole oppsto, samt videregående skoler med åpne dører for alle. Segregasjonen av funksjonshemmede skulle avløses av integrering i normalskoler. Staten hadde overtatt det som det sivile samfunnet og private aktører hittil hadde utøvd. Staten overtok nå styringen gjennom bevilgninger, lover, reglementer og instruksjoner (Telhaug 2002).

3.1.2 Fra integrering til inkludering

Begrepet ”integrering” betyr blant annet: å sette enkelte deler sammen til en helhet. I skolesammenheng betyr det å inkorporere alle i et helhetlig og sosialt fellesskap, med de

ulikheter som finnes (Briseid 2006). Eller å gi rom for funksjonshemmede i en skolekontekst (Befring 2004). Integrering blir det nye utdanningspolitiske fanebegrepet med innføring av den nye grunnskoleloven i 1975 hvor alle barn går på felles grunnskole. Begrepet ”tilpasset opplæring” ble introdusert ved endringene i denne grunnskoleloven (Dalen 2000). Ved denne skolelovendringen ble det fastslått at ”Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har” (Grunnskoleloven § 7,1). En konsekvens ble at skolene måtte differensiere opplæringen. Den vanlige undervisningen skulle også imøtekomme ulike elevers behov (Dalen 2000). Det ble vanskelig å holde begrepene tilpasset opplæring og spesialundervisning fra hverandre i praksis. Dalen henviser til Stortingsmelding nr. 61 (1984-1985) for å avklare innholdet i de begrepene.

”Her heter det at tilpasset opplæring er det overordnede begrepet som utgjør et helhetlig prinsipp. Spesialundervisningen skal felles inn i dette prinsippet med utgangspunkt i de særlige behovene elevene har. I spesialundervisning må det imidlertid stilles krav til mer spesiell ekspertise. Utgangspunkt for spesialpedagogiske tiltak må dessuten alltid bygge på en sakkyndig vurdering” (Dalen 2000: 12).

Læreplanen for grunnskolen av 1974 var preget av et sosialpolitisk ønske om integrering av sosiale og individuelle hensyn (Telhaug 1997). Selv om begrepet ”tilpasset opplæring” ble introdusert ved innføringen av den nye grunnskoleloven i 1975 var emnet ikke nytt i Norge. Det var bare slik at begrepet ”tilpasset opplæring” var kjent under et annet navn, nemlig ”differensiering”. Allerede i 1970 ble ”differensieringsproblemet” tatt opp av Telhaug. Telhaug sier at begrepet frem til omtrent 1960 ikke ble brukt helt entydig av fagfolk. Differensiering var en kombinasjon av det som etter omtrent 1960 skulle bli oppdelt i ”pedagogisk” og ”organisatorisk” differensiering og Telhaug kom i 1970 med følgende definisjoner av begge begrepene:

”Differensieringen er pedagogisk så sant det skjer innenfor klassens ramme”

og

”Differensieringen er organisatorisk når vi helt eller partielt deler opp klasser – gjerne heterogene grupper og opprinnelige klasser – for å omgruppere elevene etter visse kriterier slik at de nye gruppene får et mer homogent preg” (Telhaug 1970: 16-17).

Denne dimensjonen viser hvordan elevene kan grupperes, den andre dimensjon gjelder ulikheter i lærestoffet og da brukes begrepsparet: ”kvalitativ” og ”kvantitativ” differensiering. Kvalitativ differensiering er faglig differensiering hvor det tas hensyn til elevenes evner og interesser (for eksempel i teoretisk eller praktisk retning) og kvantitativ differensiering er nivå-differensiering. Begrepsparene krysser hverandre og utelukker ikke hverandre (Telhaug 1970). Det var på denne tiden intense debatter rundt dette emnet og et forvirrende begrepsbruk hvor Telhaug har forsøkt å rydde opp.

I 1987 ble skoleloven igjen endret og utvidet med den presiseringen at *alle* barn skal få gå på den skolen de geografisk tilhører, så langt det er mulig (Briseid 2006). Blomutvalget snakket om ”de fleste”, nå ble det ”alle, så langt det er mulig” (Dalen 2000).

3.1.3 Inkludering

I 1994 satte Salamanca-erklæringen (UNESCO 1994) begrepet ”inkludering” på den internasjonale dagsorden (Briseid 2006). Inkludering er et bredere begrep enn integrering og refererer til opplevelser av tilhørighet, anerkjennelse og sosiale forhold (Befring 2004).

Salamanca-erklæringen går ut på:

“.....schools for all – institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs...”

og

“This should include educational disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized groups”

og

“The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have. Inclusive schools must recognize and respond to diverse needs of their students” (Salamanca-erklæringen).

Her blir det *blant annet* erklært at ikke bare ”disabled children” men også ”gifted children” skal inkluderes i en ”skole for alle” og at disse inkluderende skolene må hylle forskjeller, stimulere læring og imøtekomme individuelle behov. Briseid hevder at idéen med Salamanca-erklæringen var at læringssituasjonen skulle tilpasses barnet og ikke omvendt. Pedagogiske institusjoner skal ikke bare tilpasses barn med lærevansker og funksjonshemninger men også, blant annet, spesielt evnerike barn (Briseid 2006). I

læreplanen av 1997 (L97) finner vi det tilbake i punkt 3 og 4 av de generelle målformuleringer:

3. *”Ei opplæring der innhald, struktur, arbeidsmåtar og omsorg sikrar at barn og unge får nytta evnene og anlegga sine, blir motiverte til innsats og får interesse for vidare opplæring.*
4. *Ei opplæring som er best mogleg tilpassa dei lokale forholda og alderen og føresetnadene til elevane” (L97 forord).*

Begrepet ”evnerike elever” ble ikke nevnt her, men formuleringen ”føresetnadene til elevene” kan tolkes slik at det også inkluderer de evnerike. Var ”integring” det politiske fanebegrepet i 1975, ble det ”tilpasset opplæring” ved innføring av L97.

3.1.4 Tilpasset opplæringens videre utvikling

Under ”Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskulen” kan vi lese at:

”Det lovfesta prinsippet om tilpassa opplæring skal komme til uttrykk i heile verksemda i skulen. Alle elevane, også dei med særlege vanskar eller særlege evner på ulike område, må få møte utfordringar som svarer til føresetnadene deira. Individuell tilpassing er nødvendig for at alle elevar skal få eit likeverdig tilbod. Det krev at alle sidene ved opplæringa - lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel - blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har” (Utdanningsdirektoratet 2007).

Elever med særlige vansker og med særlige evner blir begge nevnt her. Hvis vi ser nærmere på læreplanens generelle del (L97: 29) under avsnittet ”Det arbeidende menneske” blir tilpasset opplæring nevnt men formuleringene blir holdt veldig generelle. I dette kapitlet fremhever læreplanen at skolen har rom for alle og at lærerne må ha blick for den enkelte. Videre kommer det fram at undervisningen ikke bare skal tilpasses i fag og stoff, men det skal også tilpasses alderstrinn og utviklingsnivå, samt den enkelte eleven og den sammensatte klassen. I tillegg sies det at læreren må bruke variasjonene i elevens anlegg, uensartetheten i klassen og bredden i skolen som en ressurs for en allsidig utvikling for alle (L97: 29). Evnerike elever blir ikke viet særlig stor oppmerksomhet.

I Opplæringsloven § 1-2 (1998) heter det: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten”. Opplæringsloven sier

heller ikke mer om evnerike elever eller at den med denne formuleringen har prøvd å inkludere Salamanca-erklæringen, noe som kanskje gjør begrepet tilpasset opplæring her litt diffust. Også i NOU (2003: 16) "I første rekke", blir tilpasset opplæring tatt opp igjen. Utvalget foreslår blant annet at kravet om tilpasset opplæring, etter opplæringslovens bestemmelser, forsterkes. Videre foreslås det at alle elevene skal tilhøre en basisgruppe og at basisgruppen skal sikre den enkelte elev en tilpasset opplæring. Det tredje forslaget er at skoleeier må kunne dokumentere hvordan de gir tilpasset opplæring til alle. Det nevnes at det svært sjelden blir truffet spesielle tiltak for godt utrustede elever og at denne praksisen fra tid til annen har vært utsatt for kritikk og at denne kritikken svært sjelden har ført til tiltak. Videre i rapporten kommer det klart frem at tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp men at rettighetssiden er mest eksplisitt utformet for de med særlig behov og støtte i opplæringen (NOU 2003: 16). Rapporten vier ikke stor oppmerksomhet til de evnerike elever. Bachmann og Haug har også forsket på tilpasset opplæring og skrevet en rapport på oppdrag av Utdanningsdirektoratet. Utdanningsdirektoratet vil bruke rapporten som et grunnlag i forbindelse med planleggingen av evalueringen av Kunnskapsløftet (Bachmann og Haug 2006). Også i denne rapporten er det lite fokus på evnerike elever. I Stortingsmelding nr. 30 "Kultur for læring" (2003-2004), forklares en gang til hva som legges i begrepet tilpasset opplæring:

"Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både "teoritrette" og "teoritørste" elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skole største utfordring. Det krever holdningsendringer, men også kunnskap, kompetanse og muligheter for lærerne i det daglige arbeid" (St.meld. nr. 30: 2003-2004, forord).

Likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Elevene er ulike og har ulike forutsetninger og behov og et likt tilbud til alle gir ikke et likeverdig tilbud. Skolen må gi variert og differensiert opplæring for å gi et likeverdig tilbud. Retten til tilpasset opplæring kan gis i form av spesialundervisning eller innenfor opplæringens ordinære rammer. Elever som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den vanlige undervisningen har rett på spesialundervisning (St.meld. nr. 30: 2003-2004: 85). Videre viser Stortingsmeldingen til forskning som forteller at mange skoler har kommet langt når det gjelder tilpasset opplæring, men at det fortsatt er et stort potensial for forbedring. Mangelen

på tilpasset opplæring og de store variasjonene i bruk av spesialpedagogikk skyldes etter departementets vurdering blant annet:

- *”For lite kunnskap om hvordan tilpasset opplæring kan og bør gjennomføres og forskjellig oppfatning når det gjelder organisering og tilrettelegging.*
- *Manglende kunnskap om regelverket og om handlingsrommet innenfor dette regelverket.*
- *Modeller for tildeling av ressurser er ikke tilfredsstillende” (St.meld. nr. 30: 86).*

Befring bruker ikke begrepet tilpasset opplæring når han snakker om de evnerike eller ”særlig talentfulle”, men tar utgangspunkt i spesialundervisningen. Befring sier at spesialundervisningen historisk sett alltid har rettet seg mot de svakeste i skolevesenet. I norsk sammenheng er spesialpedagogikken forankret i de fire S-er sier Befring. Det er: svake, spredte, skjulte og sviktede minoritets- og fattigdomskulturer. Uten å gå nærmere inn på hva han mener med alle disse kategoriene, vil jeg kun belyse hva han sier om ”særlig talentfulle”. Befring mener at en del av de særlig talentfulle også blir forsømt og sviktet, at de faller under den siste ”s-en”. Årsaken er at deres ressurser og potensial ikke får tilfredsstillende utviklingsbetingelser. Dette kan være en målgruppe for spesialpedagogikken og vil bidra til å bedre muligheter for en individuell tilnærming i undervisningen. Variasjon er ikke et problem, men en berikelse (Befring 2004). Hvis det skal være slik som Befring påstår, at undervisning for evnerike elever skal ses på som spesialundervisning fordi det er snakk om en elevgruppe som har særlige behov, er det nødvendig med en sakkyndig vurdering for å få et spesielt opplegg. Men å sende evnerike elever til skolepsykologisk tjeneste til utredning krever en annen tenkning og det kan sikkert være interessant for noen å drøfte om det er nødvendig å la gruppen av evnerike elever falle under spesialpedagogikk eller om Salamanca-erklæringen kan integreres innenfor rammen av den vanlige undervisningen. Birkemo mener at evnerike elever i noen grad blir en diskriminert minoritet i skolen og dette fordi de ikke gis samme mulighet som andre elever til å utvikle sine evner og anlegg (Pedagogisk profil, De intelligente barna: 1/2006).

3.1.5 Kunnskapsløft – dagens situasjon

”Hva er Kunnskapsløftet?”

”Kunnskapsløftet er den nye reformen i grunnskolen og videregående opplæring. Reformen fører til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæringen” (Dette er Kunnskapsløftet 2004).

Målet for Kunnskapsløftet er at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Norsk skole er en inkluderende skole der det skal være plass for alle. Alle skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner. Kunnskapsløftet skal bidra til å sikre tilpasset opplæring for alle elever og legge økt vekt på læring. (Dette er Kunnskapsløftet 2004).

Et av Kunnskapsløftets overordnede mål er å sørge for at omfanget av tilpasset opplæring øker og dette ut fra et klart ønske om at flere elever skal prestere faglig bedre enn de gjør i dag (Bachmann og Haug 2006: 10). Skolen og lærebedriften skal fremme tilpasset opplæring og sørge for varierte arbeidsmåter (Kunnskapsløftet 2006). I læreplanens generelle del under avsnittet ”Det arbeidende menneske” blir tilpasset opplæring nærmere beskrevet. I dette kapittelet fremhever læreplanen at skolen har rom for alle og at lærerne må ha blick for den enkelte. Videre kommer det fram at undervisningen ikke bare skal tilpasses i fag og stoff, men den skal også tilpasses alderstrinn og utviklingsnivå, samt den enkelte eleven og den sammensatte klassen. I tillegg sies det at læreren må bruke variasjonene i elevens anlegg, uensartetheten i klassen og bredden i skolen som en ressurs for en allsidig utvikling for alle (Kunnskapsløftet, generell del 2006: 29). Den sterke vekten på tilpasset opplæring ble en del av Kunnskapsløftet (Bachmann og Haug 2006: 11).

3.1.6 Avslutning norsk del

Det har ikke vært en lang tradisjon på spesielle tiltak for de evnerike i Norge og Sverige (Norden). Det kommer frem gjennom det Telhaug (2002) beskriver om det han kaller den sosialdemokratiske tidsalderen, som varte fra 1935 til 1980 og de skolepolitiske idealene fra den tiden (Telhaug 2002: 20-21). Gammel urettferdighet og forskjellsbehandling skulle avvikles og et nytt fellesskap mellom alle samfunnsmedlemmer, som innebar solidaritet, samhörighet og gjensidig respekt skulle erstatte det gamle klassesamfunnet. Tiden var inne for en stor, sterk, regulerende og ikke minst utjevne stat (Telhaug 2002: 20-21). I nordiske land har sosialdemokratisk tenkning hatt stor innflytelse gjennom flere tiårs historie. Selv om det ikke har vært tradisjon å vie de evnerike stor oppmerksomhet så brukes

begrepet ”tilpasset opplæring” allerede i den nye grunnskoleloven fra 1975. I 1994, med undertegningen av Salamanca-erklæringen, forplikter Norge seg til også å ta seg av de evnerike. Tilpasset opplæring skal gjelde alle elever. Med den nye læreplanen ”Kunnskapsløftet”, ser det ut at utviklingen viser tendens til en reell forandring på dette området. Tilpasset opplæring er blitt lagt stor vekt på, både i de politiske dokumentene og Kunnskapsløftet selv. Bachman og Haug hevder at dette kan forklares ut fra en utdanningspolitisk og ideologisk prioritering og dreining. Kunnskapsløftet er et resultat av en politikk som ble utformet mens Norge hadde en borgerlig regjering med en Høyre statsråd og med ett klart ønske, nemlig å endre kursen i liberal retning (Bachman og Haug 2006). Selv om det er Clemet som fremstår som frontfigur var det Lilletun som introduserte denne retningen i utdanningspolitikken (Telhaug 2005).

3.2 Nederlandsk skolelovgivning og skolepolitiske ambisjoner gjennom historien

Også for denne delen gjelder at jeg hele tiden vil være oppmerksom på hvor interessen for evnerike elever eller elever med spesielle behov dykker opp og så fokusere på utviklingen for denne gruppen. Der hvor jeg mener at det er nødvendig gir jeg ekstra opplysninger.

3.2.1 ”Skolestriden” i Nederland

Staten og kirken ble skilt fra hverandre i 1795 (Scheiding kerk en staat 2007). Det var i begynnelsen av det som kaltes ”Den franske tiden” eller ”Fløyel Revolusjonen” (Romein 1977). Under den ”Franske tiden”, som varte fra 1795-1813, kom undervisningsloven fra 1806 og den foreskrev blant annet at skolene skulle være offentlige og religiøst nøytrale (Schoolstrijd 2007). De religiøse og private skolene som fantes skulle nedbygges gradvis. Undervisningsloven fra 1806 ledet til stor motstand, særlig i de ”Zuidelijke Nederlanden”, hvor det var mange katolikker som ville ha sine egne skoler. Motstanden var så stor at det ledet til separasjonen mellom Nederland, som vi nå kjenner det, og de ”Zuidelijke Nederlanden” (Veld 1987), som vi nå kjenner som Belgia. Separasjonen var i 1830. Nederland endret grunnloven i 1848 og fikk dermed tidens endelige versjon (Romein 1977). Dodde viser til Klinken som sier at med denne grunnlovsendringen ble det bestemt at undervisningen skulle være fri og at alle kunne stifte sine egne skoler (Dodde 1983: 43). Hermed er den første delen av skolestriden over.

Gjennom grunnlovsendringen i 1848 med sin undervisningsfrihet oppsto det et todelt skolesystem, nemlig offentlig skole og det som ble kalt ”bijzonder onderwijs”, på norsk ”ualminnelig skole”. Sistnevnte besto den gang kun av religiøse skoler, protestantiske og katolske. Myndighetene tok ansvar for offentlig skole. Ualminnelig skole skulle ha sitt eget styre og styremedlemmene var foreldre. Men staten gjorde økonomisk forskjell, den offentlige skole ble favorisert og støttet med mye mer penger fra statskassen enn den ualminnelige skole (Veld 1987). Det oppsto en politisk strid om dette, som ble betegnet som den andre delen av skolestriden (Dodde 1983). De to religiøse grupperingene ønsket økonomisk likestilling (Euredyce 2007) og etter en langvarig strid ble det i 1917 bestemt økonomisk likestilling av offentlig skole og ualminnelig skole og fastlagt i skoleloven fra 1920. Dermed var det slutt på en mer enn 100-årig skolestrid (Dodde 1983). Loven om fritt skolevalg og økonomisk likestilling gjelder fortsatt. Jeg kommer tilbake til dette senere i kapitlet under 3.2.5.

Selv om det i første omgang kan diskuteres om det er relevant for min oppgave å ta med den historiske tiden så langt tilbake, mener jeg selv at den bidrar til å forklare det nederlandske skolesystemet med flere skoletyper og fritt skolevalg. Grunnloven fra 1848, den historiske utviklingen etter denne loven, skoleloven fra 1920, det religiøse mangfoldet og forskjellige synspunkter på god pedagogikk i senere tid, har tvunget frem et system som alle kunne leve med og som har ledet til at det anno 2007 finnes offentlige skoler, religiøse skoler, og skoler som har innrettet sin undervisning etter en bestemt pedagogisk oppfatning som for eksempel Steinerskoler, Daltonskoler, Jenaplanskoler og så videre. Det har også ledet til at alle foreldre kan velge den skolen eller skoletypen de ønsker for sine barn.

3.2.2 De første spesialskolene

Spesialskolesystemet er mangfoldig, har vært under stadig forandring og er komplisert. Jeg har kun tatt med det mest nødvendige slik at den røde tråden ikke mistes av syne og for at leseren ikke skal miste oversikten. Der hvor det er mulig, har jeg brukt norske begrep for å unngå full forvirring på grunn av alle begrepene og forkortelsene som brukes i Nederland.

På 1800-tallet fikk Nederland spesialskoler som var for døve og/eller blinde elever. Skolene ble kalt for brede skoler siden de omfavnet begge typer handikapp. På 1900-tallet fikk døve

og blinde elever sine egne skoler. Det ble på denne tiden også opprettet skoler for evneveike elever og da skoleloven kom i 1920, som også omfattet spesialundervisningen, var det allerede etablert 30 skoler for evneveike elever. I 30-årene kom det skoler for fysisk handikappede og langvarig syke elever. Fra 1949 ble det lettere å stifte spesialskoler for spesielle målgrupper. (Wet op het lager onderwijs 2007). Dermed fikk de ”svært evneveike” og de ”lett evneveike” sine egne skoler, samtidig oppsto det en tredje skoletype innenfor den retningen, en skole for elever med lære- og atferdsvansker (Mlk-scholen 2007). Det var altså en differensiering innenfor spesialskolene for evneveike elever. Mot 70-årene rettes det mye kritikk mot denne utviklingen. Altfor mange elever var blitt ekskludert fra den vanlige skolen og samfunnet forøvrig. Dessuten er det mange som hele tiden har ment at spesialskolerelever blir stigmatisert, noe som var meget uønskelig. Utviklingen skulle snus og evneveike elever skulle i stor grad inn i den vanlige skolen (Hamstra 2007). Også her ble det politisk fanebegrepet nå ”integring”.

3.2.3 Begrepsbruk: ”mainstreaming, integration” og ”inclusion”

Før jeg fortsetter med den historiske utviklingen i 3.2.4, forklarer jeg det nederlandske begrepsbruket fordi det er forskjellig fra det norske. Hamstra sier at i det nederlandske språkbruket blir det neppe gjort forskjell mellom begrepene ”mainstreaming, integration” og ”inclusion”. Begrepene blir oversatt til ”integratie”, integrering. Hamstra (2007:7) viser til Flem og Keller som påstår at hele integreringsprosessen dreier seg om sosial integrering. Når det gjelder integrering av spesialskolerelever i vanlig skole sier Flem og Keller:

”Hoe eerder een kind met beperkingen in contact komt met een kind zonder beperkingen en hoe meer de eigen schoolse taken overeenkomen met die van de rest van de klas, des te kleiner is de kans dat het kind met beperkingen in een uitzonderingspositie zal worden geplaatst. Wanneer het kind door anderen als gelijke wordt gezien, neemt de kans op ”symmetrische interactie” toe. Dit wordt gekenmerkt door gelijkheid en het streven naar een zo gering mogelijk verschil tussen de kinderen onderling” (Flem og Keller sitert i Hamstra 2007:7).

Norsk oversettelse:

”Jo tidligere et barn med begrensninger kommer i kontakt med et barn uten begrensninger og jo mer de egne skoleoppgavene kommer overens med det resten av klassen har, desto mindre er sjansen for at barnet med begrensninger kommer i en særstilling. Når et barn blir sett på som lik av andre, øker sjansen på ”symmetrisk interaksjon”. Den er preget av likhet og strever etter minst mulig forskjell barna imellom” (min oversettelse).

Der hvor det i Norge først snakkes om integrering og senere om inkludering som en forsterkning av integreringsbegrepet, brukes det i nederlandsk språkbruk kun begrepet integrering. Flem og Kellers bruk av begrepet integrering, kan dermed også tolkes som det norske begrepet inkludering.

3.2.4 Fra det første integreringsforsøket til loven på primærskolen i 1998

I 1975 ble Contourennota lansert av Undervisningsdepartementet (Hamstra 2007). I Contourennotaen ble et fremtidsbilde av nederlandsk skole frem til omtrent år 2000 presentert, og meningen var å få en bred diskusjon på gang i landet. Alle, særlig de som jobbet i skolevesenet, ble oppfordret til å reagere (Ahlers 1975). I Contourennotaen taltes det blant annet for undervisning med en mer individuell karakter. Med dette mentes det at det skulle tas hensyn til individuelle forskjeller mellom elever når det gjaldt evner, interesser og ferdigheter (Hamstra 2007). Ekstra hjelp utenfra for spesialelever skulle inn i skolen etter samråd med foreldre. Meningen var "Het scheppen van onderwijsleersituaties, die aan de aard van het kind zijn aangepast", eller på norsk: "Å kreere læringssituasjoner som er tilpasset barnets karakter" (Ahlers 1975). Målet var å unngå at elever skulle plasseres på spesialskoler i så stor grad som hittil. Notaen innholdt dermed også retningslinjer for det første integreringsforsøket. Det viste seg å være meget vanskelig for regjeringen å få gjennomført dette prosjektet og mye penger ble brukt. Det viste seg også at skolene ikke var i stand til å gi den undervisningen spesialskoleelever hadde behov for. Elevantallet på spesialskolene bare vokste (Hamstra 2007). Selv om de talte for at undervisningen skulle få en mer individuell karakter og at det skulle tas hensyn til forskjeller mellom elever, så var det på denne tiden i Nederland vel ikke de evnerike elever de tenkte på. Contourennota var en reaksjon på den kritikken som kom i 70-årene, kritikken på at flere og flere elever forsvant til spesialskolene. Men det første forsøket på å få spesialskoleelevene tilbake til vanlig skole var ikke så vellykket. Flere forsøk fulgte.

I august 1985 ble "Interimwet op het Speciaal Onderwijs en het Voortgezet Speciaal Onderwijs" innført "ISOVSO". Dette var en interimlov og i denne loven ble spesialundervisningen for barnetrinnet "Speciaal Onderwijs" og spesialundervisning for ungdoms- og videregående trinnet "Voortgezet Speciaal Onderwijs" apart beskrevet.

”Basisonderwijs”, basisundervisning, kom under en egen lov: ”Wet op het basisonderwijs”, Loven om basisundervisning (Eurydice 2007). Basisundervisning var et nytt begrep og med dette mentes undervisning for barn fra 4 til 12 år. Det som jeg har omtalt som ”vanlig skole” var fra 6 til 12 år. Interimloven skulle gjelde frem til 1995, men den ble utvidet til 1998 (ISOVSO 2007). Skoleloven fra 1920 inkluderte altså også spesialundervisningen (se under 3.2.2) og med denne interimloven fikk spesialskolen og basisskolen sin egen *interimlov*. Hvorfor begrepet ”Interimwet” ble brukt kom ikke frem fra det materialet jeg har fått tak i, men det kan tenkes at det var fordi Contourennotaprojektet var mislykket og fordi man så seg nødt, på grunn av den kritikken som kom på 70-tallet, til å integrere en god del elever med særlige behov. Denne integreringsprosessen ville uansett ha ledet til et nytt skolesystem og det var man vel klar over.

Samtidig med ”ISOVSO”’s innføring ble også ambulant veiledning introdusert. Målet med denne ordningen var å få elever fra *to typer spesialundervisning*, de lett evneveike og elever med lære- og atferdsvansker, tilbake i basisskolen og gi dem hjelp der. Ved bruk av *preventiv* ambulant veiledning ville man oppnå at elever skulle få hjelp i basisskolen for så å unngå plassering på spesialskole (Hamstra 2007). Gjennom bruk av ambulant veiledning og preventiv ambulant veiledning ble det igjen tatt et første forsiktig skritt for å få eller beholde de to elevgruppene i basisskolen med full integrering av kun disse to gruppene som mål. Spesialskolene for svært evneveike elever og fysisk handikappede elever fikk sin egen ordning, som ikke vil bli tatt opp her.

I 1994 ble reformen ”Weer samen naar school” innført ”WSNS” (ISOVSO 2007). På norsk kan det oversettes slik: ”Sammen til skole igjen”. Målet var nå å få lett evneveike elever og elever med lære- og atferdsvansker inn i basisskolen. Dette prosjektet ledet til Lov om primærskolen i 1998 (Eurydice 2007), som er beskrevet lengre ned. Reformen er en videreføring av den prosessen som ble startet med innføringen av ”ISOVSO” og et følgende skritt i retning integrering.

I 1994 undertegnet også Nederland Salamanca-erklæringen. Ifølge Groeneweg var det ikke så komplisert for Nederland å implementere den erklæringen. Grunnen var at Nederland allerede siden 1985, med innføringen av Interimloven, hadde startet inkluderingsprosessen for elever fra spesialundervisningen (Groeneweg 2007). Salamanca-erklæringen fra 1994 og

”WSNS” hadde begge som mål å integrere elever fra spesialskolen i basisskolen. Men det var egentlig bare halve målet. Når det gjelder Nederland er det vanskelig å si hva som kom først. Var det Salamanca-erklæringens spede begynnelse som utløste nederlandsk aktivitet på det spesialpedagogiske område eller var Nederland tidligere ute med sine idéer fremtvunget av 70-årenes opinion? Når ble de idéene som ledet til Salamanca-erklæringen i 1994 drøftet for første gang internasjonalt? Begrepet ”evnerike elever” som ble nevnt i Salamanca-erklæringen er i hvert fall ikke blitt nevnt med et eneste ord i prosjektet ”WSNS” og heller ikke før. Groeneweg nevner i sin artikkel ikke de evnerike elever med et eneste ord. Den gruppen ble kanskje oversett av Groeneweg da han påsto at det ikke var vanskelig å implementere Salamanca-erklæringen i Nederland?

I 1998 erstattet en ny lov interimloven fra 1985, og Loven om primærskolen ble introdusert. Effekten av den nye loven var at spesialskolene for de ”lett evneveike elever” og spesialskolene for elever med lære- og atferdsvansker forsvant gjennom integrering i primærskolen. (Wet op het lager onderwijs 2007). Dermed er integreringsprosessen fullført for disse to elevgruppene.

Begrepet ”evnerike elever” har ikke vært nevnt en eneste gang i utviklingen, fra spesialskolen til dens integrering i primærskolen i 1998. Allikevel har Nederland undertegnet Salamanca-erklæringen og dermed forpliktet seg til å gi tilpasset opplæring også til denne gruppen. Hvordan dette kan gjøres kan først beskrives etter at jeg har forklart min påstand om fritt skolevalg og økonomisk likestilling gjort i 3.2.1 (andre avsnitt) og skrevet litt om sentralisering og desentralisering av skolesystemet i Nederland. Begge emnene er av betydning når det gjelder skolens arbeid med evnerike elever.

3.2.5 Fritt skolevalg, økonomisk likestilling og kontroll

I 3.2.1 nevnte jeg at loven om fritt skolevalg og økonomisk likestilling fortsatt gjelder. Jeg vil dokumentere min påstand om fritt skolevalg først. Hofman mfl. henviser til Kuiper og Knuver som mener at: ”A distinctive feature of the Dutch education system is that it is based on a constitutional principle of freedom of education, including to found schools based on an ideological or religious principle” (Hofman mfl. 2004: 58). Det bekrefter min påstand om at det som ble beskrevet i grunnloven fra 1848 om fritt skolevalg fortsatt er gyldig og at alle kan stifte skoler på ideologisk eller religiøs basis. Den andre delen av min påstand har med

økonomisk likestilling å gjøre og kan dokumenteres ved å henvise til Hofman som hevder at "The state finances both the public and the private sectors equally, as enacted by the law in 1917" (Hofman mfl. 2004: 58). For å klargjøre dagens generelle situasjon enda tydeligere henviser jeg igjen til Hofman mfl., som henviser til Kuiper og Knuver. Kuiper og Knuver forklarer at Nederland kombinerer en sentralisert skolepolitikk med en desentralisert administrasjon og ledelse. Når det gjelder den sentraliserte delen utøver regjeringen kontroll gjennom lover og reguleringer. Undervisningsdepartementet har det endelige ansvaret og utøver kontroll over hele skolesystemet gjennom skoleinspeksjoner, eksamener og studiefinansiering. I 1993 har regjeringen innført enda sterkere kontroll ved å innføre et nasjonalt pensum. Om den desentraliserte delen sies det at ansvaret i praksis er delegert til skolenes interne organisasjon og ledelse, det vil si skolens rektor (Hofman 2004:59).

3.2.6 Hva med de evnerike i dagens situasjon?

Mönks og Pflüger henviser til den nederlandske loven og sier at evnerike elever ikke blir nevnt eksplisitt. Det var ikke før 2001 at evnerike elever ble sett på som en gruppe med spesielle behov. Loven om primærundervisningen, art. 8, sub 4 sier: "Ten aanzien van leerlingen die extra zorg behoeven, is het onderwijs gericht op individuele begeleiding die is afgestemd op de behoeften van de leerling" (Wet Primair Onderwijs 2007). Mönks og Pflüger har oversatt det til: "Students with special needs have to be offered an individualized education regarding their special need". Mönks sier at evnerike elever dermed kom under integreringsreformen "Weer samen naar school", "WSNS", "Sammen til skole igjen" (Mönks og Pflüger 2005). Målet var dermed også å beholde evnerike elever på skolene. Det viste seg nå at loven om primærundervisningen fra 1998 ikke gjaldt de evnerike elevene da loven ble innført, og det viste seg også at Groeneweg den gang ikke tenkte på de evnerike elevene da han påsto at det ikke var vanskelig for Nederland å implementere Salamanca-erklæringen. Uansett hvor mye eller lite skoler har gjort for sine evnerike elever, viser det seg at retningslinjer fra undervisningsdepartementet som kom i 2001 når det gjelder opplæring for de evnerike elever, kom ganske sent og faktisk hang etter den utviklingen som allerede var i gang i samfunnet.

Hvordan var det i gang i samfunnet og når begynte det? Det er et spørsmål det ikke finnes et dokumentert svar på. Det er mer en utvikling som har funnet sted i et samfunn med det skolesystemet de har. Det som er beskrevet under 3.2.5 viser at alle foreldre, etter at

skolestriden var avsluttet, fortsatt kan velge skole til sine barn, at skolene er økonomisk likestilte og at staten utøver delvis kontroll, det siste særlig i forbindelse med kvalitetssikring. Det er ikke vanskelig å forstå at dette har ledet til et stort mangfold av skoler. Av den grunn finnes det også skoler som velger å gjøre en ekstra innsats for evnerike elever. Det er mange måter å gjøre dette på og de skolene som ønsker det kan søke om veiledning og støtte hos ”Stichting Leerplan Ontwikkeling”, ”SLO” og/eller ”Christelijk Pedagogisch Centrum”, ”CPC”. SLO betyr på norsk: Stiftelse Læreplan Utvikling og CPC betyr: Kristelig Pedagogisk Sentrum. Begge disse to instituttene er utpekt i 2001 av undervisningsdepartementet som ekspertisesentra for evnerikhet (Mönks og Pflüger 2005) og har som hovedoppgave å inventarisere informasjon om evnerikhet og gjøre den tilgjengelig for andre (Boer og Hulsbeek 2007). Instituttene ble ikke nyopprettet den gang, de hadde eksistert og veiledet skoler på mange områder i flere år og lenge før de ble utpekt av undervisningsdepartementet.

Tiltakene innfor skolene kan være:

- Tidligere skolestart
- Hoppe over et klassetrinn eller andre former for akselerasjon
- Ekstra aktiviteter på skoler for eksempel sport og musikk, men også akademiske ferdigheter. Når det gjelder de akademiske ferdigheter er det seks ”pilotschools” i Nederland og meningen er at hver region får en slik skole. I dette tilfellet kan evnerike elever bli fritatt fra den vanlige undervisning.
- ”Workshops” innenfor skolen. Skjer som oftest i Montessori-, Jenaplan-, Dalton- og Freinetskoler, men blir brukt som et ekstra tiltak for evnerike elever innenfor primærskolen.
- Videre deltar 95% av alle nederlandske skoler i den årlige ”Cito-toetsen”, som tester elevenes kunnskap på de fleste skolefagenes områder. Cito er et akronym og står for: ”Central instituut voor toetsontwikkeling”, som på norsk er: Sentralt institutt for testutvikling. De evnerike får en ”Toptoets” og blir invitert til et (av de få) sommerkursene (Mönks og Pflüger 2005).

Også utenfor skolene er det en del aktiviteter når det gjelder evnerike elever. Universitetene i Utrecht og Nijmegen startet forskningen på eget initiativ. Radboud Universitetet i Nijmegen har en avdeling ”Centrum voor Begaafdheids Onderzoek” ”CBO”, et senter for forskning om

evnerikhet som ble opprettet i 1988 og som har som mål å forske på utvikling av muligheter for en optimal utvikling for evnerike elever og de problemene de evnerike møter – hjemme og på skolen (Universiteit Nijmegen 2007). I tillegg ønsker ”CBO” å bidra til at evnerike barn og deres foreldre får en ansvarlig veiledning. ”CBO” har flere tiltak i forbindelse med evnerikhet, blant annet:

- Veiledningskurs for foreldre
- Gruppescreeening av klasser
- Utvikling av læremidler
- Studiedager for lærere
- Lengre kurs for lærere som ønsker å fordype seg
- ”Enrichmentclasses”
- Elevene kan følge ”masterclasses” på Radboud Universitetet i Nijmegen. Testresultatene teller med som ”poeng” når elevene senere skal studere. Universitetet i Amsterdam tilbyr også ”masterclasses”. For begge universitetene gjelder det kun for de elevene som går i det høyeste klassetrinnet (Mönks og Pflüger 2005).

Identifikasjonskriteria for evnerikhet er ikke fastlagt. I først omgang er tiltak for eventuelle evnerike elever en avgjørelse mellom lærere, foreldrene og eleven. Når det gjelder å hoppe over et klassetrinn er det ikke nødvendig med en test, det er en sak mellom foreldrene og læreren. Radboud Universitetets ”CBO”, som har kunnskap til individuell testing, har utviklet en gruppetest for å identifisere evnerike elever innenfor en gruppe. Denne prosedyren er populær og akseptert av alle involverte fordi den er effektiv (Mönks og Pflüger 2005).

I 1990 ble et postgraduate program utviklet ved ”CBO” i samarbeid med ”European Council for High Ability”, ”ECHA” (hvor professor Mönks er formann i). Programmet heter ”Specialist in Gifted Education” og omtrent 100 nederlandske lærere har tatt dette kurset. Kurset er utprøvd med suksess i flere europeiske land. I flere land planlegges nå et Masterprogram for studenter som vil fordype seg i evnerikhet (Mönks og Pflüger 2005).

3.2.7 Avslutning nederlandsk del

Veld påstår at man i Europa legger merke til at skandinavisk- og tysktalende land hadde tidlige skolelover. Kirken hadde mye makt og det var en religiøs homogenitet. Denne kombinasjonen har antageligvis ledet til tidlig skolelovgivning i disse landene. I religiøst blandede samfunn slik som Nederland og England var det tydeligvis mer vanskelig å utøve kontroll. Det var alltid "dissenter" som hadde sine egne skoler (Veld 1987). Etter skolestriden kunne man bruke energien sin på andre områder og det var utviklingen av spesialundervisningen. Spesialundervisningen differensierte seg mer og mer og fikk flere og flere elever. Denne utviklingen var uønskelig og i 1975 gjorde den nederlandske regjeringen et første mislykket forsøk på integrering gjennom Contourennota. Med innføringen av Interimloven som ble innført i 1985, og som skulle avløses av loven om primærskolen, ble et nytt integreringsforsøk utprøvd. Denne gangen med mer hell. Integreringsforsøket gikk trinnvis. Det første trinnet var gjennom bruk av ambulante veiledning og preventiv ambulante veiledning og det andre trinnet var prosjektet Weer Samen Naar School som ble innført i 1994, det samme året som Salamanca-erklæringen ble undertegnet. I 1998 er en viktig del av spesialundervisningen integrert i primærskolen, som målet var.

Begrepet "evnerike elever" har gjennom denne historiske utviklingen ikke dukket opp en eneste gang. Undervisningsdepartementet viste liten interesse frem til 2001, men mye forskning foregikk allerede da på to universiteter og de instituttene som i 2001 ble utpekt av departementet som ekspertisesentrum. Det er et stort samarbeid mellom disse instansene og skolene og i tillegg vokser tilbudet i det private markedet som skolene og foreldrene benytter seg av.

3.3 Sammenligning av norsk og nederlandsk skoleutvikling gjennom historien

I den nederlandske delen skrev jeg litt om skolestriden for å forklare hvordan Nederland har kommet til det systemet de nå har. I Norge er situasjonen annerledes og den antas kjent. Min sammenligning startet jeg derfor ved etableringen av de første spesialskolene.

3.3.1 Fra etablering av spesialskoler til integrering/inkludering

Begge land etablerte spesialskoler for funksjonshemmede barn rundt 1800-tallet og det var også i begge land at tilbudet rundt 1950 (Norge 1951 og Nederland 1949) ble bredere ved å innføre spesialskoler for flere målgrupper av elever. Forskjellen mellom de to landene var at det i Norge ble opprettet hjelpeklasser for å gi de evneveike spesialundervisning og i Nederland ble det en større differensiering innenfor spesialskolene for evneveike elever. Ved oppretting av hjelpeklasser i Norge hadde skoleinternspesialundervisning kommet i gang og det kan ses på som et første skritt i retning av integrering, selv om dette begrepet ikke var aktuelt på denne tiden.

I Norge, i begynnelsen av 1970-tallet, ved utarbeidelsen av et felles lovverk for opplæring av alle skolepliktige barn, gjorde Blomutvalget integrering av funksjonshemmede til en forpliktende målsetting. Som følge av dette ble grunnskoleloven endret i 1975 og en felles grunnskole for alle elever formalisert. Begrepet ”tilpasset opplæring” ble dermed introdusert og loven om spesialskoler fra 1951 ble opphevet i Norge. I Nederland var prosessen en annen. Det kom mye kritikk til det daværende systemet av spesialskoler som tok til seg flere og flere elever. Som reaksjon på denne uheldige ekskluderende utviklingen av spesialskolene ble Contourennota introdusert i 1975 som første skritt i retning av integrering. Det som var likt, var at det i begge land ble truffet tiltak i 1975 i forbindelse med integrering, i Norge gjennom en grunnskolelovendring og i Nederland gjennom Contourennota. Forskjellen var at lovendringen som ble gjennomført førte til et positivt resultat i Norge og at Contourennota, i Nederland, ble et mislykket prosjekt. Dermed hadde Norge kommet ett skritt videre med sin integrering av elever med spesielle behov.

Det var ikke før i 1985, med innføring av ”ISOVSO”, at Nederland igjen gjorde et forsiktig skritt mot integrering gjennom ”ambulant veiledning” og ”preventiv ambulant veiledning”, mens Norge i 1987 endret skoleloven og dermed integrerte *alle* elever i vanlig skole. I 1994 ble prosjektet ”Weer samen naar school” innført i Nederland. Meningen var *ikke* å integrere *alle* elever, kun to grupper spesialskoleelever. Det var ikke før i 1998, ved innføringen av loven om primærskolen, at to grupper med spesialskoler forsvinner og at de to elevgruppene dermed automatisk ble integrert i primærskolen. Her er det to forskjeller mellom Norge og Nederland. Den ene forskjellen er at Norge hadde integrert *alle* elever i vanlig skole i 1987

og Nederland hadde integrert sine to målgrupper omtrent 10 år senere i 1998. Den andre forskjellen er at det aldri har vært et nederlandsk mål å ha full integrering.

3.3.2 Fra Salamanca-erklæringen til dagens situasjon

I 1994 ble Salamanca-erklæringen undertegnet av Nederland og Norge. Denne erklæringen satte et sterkt fokus på ”tilpasset opplæring” for *alle* elever, også de flinke. I Norge finner vi det i målformuleringen fra L97. Groeneweg mente at det ikke var vanskelig for Nederland å implementere Salamanca-erklæringen fordi han mente at Nederland hadde startet inkluderingsprosessen allerede i 1985. Han glemte å se hva som ble gjort for de flinke elevene. Forskjellen mellom Norge og Nederland er at Salamanca-erklæringen i Norge ledet til en ny læreplan (L97) med en forsiktig formulering om ”foresetnadene til elevene” og i Nederland ble den nye loven om primærskolen sett som en realisering av Salamanca-erklæringen, uten å tenke på de flinke elevene.

”Tilpasset opplæring” ble et enda viktigere begrep innenfor norsk skole, selv om det generelt sett kun ble tolket i retning av de svake elevene. Også opplæringsloven fra 1998 var heller ikke tydelig på hva som lå i begrepet. Det blir utgitt flere rapporter og dokumenter om dette emnet, men få har fokus på evnerike elever når de diskuterer tilpasset opplæring for alle. Den nye nederlandske loven om primærskolen, som også er fra 1998, sier ingenting om opplæring av evnerike elever men overlater alt til skolene.

I Nederland er det først i 2001 at de evnerike elever blir av Undervisningsdepartementet sett på som en gruppe med spesielle behov, men det viser seg at departementet henger etter i forhold til det som er i gang i samfunnet. Kunnskapsløftet, reformen som ble innført høsten 2006, legger sterk vekt på tilpasset opplæring, og målet er at tilpasset opplæring skal øke og at elevene skal prestere bedre enn de gjorde før.

3.3.3 Avslutning sammenligning historisk del

Selv om begge land har en ganske forskjellig historisk bakgrunn, er det påfallende at utviklingen har vært ganske lik på mange områder. Den store forskjellen, som kom frem, er at det norske skolesystemet er mer styrt ovenfra gjennom lover og reformer. Det nederlandske skolesystemet har en større grad av frihet og det hender at lovgivningen følger

etter utviklingen i samfunnet. I Nederland er det heller ikke slik at alle skolene er like aktive i sitt arbeide for evnerike elever og det er fordi skolene velger sine ”satsningsområder”. Selv om alle skolene i Norge er blitt forpliktet til å gi tilpasset opplæring til evnerike elever, finnes det ingen sentrale instanser som tilbyr kurs og veiledning i den grad som det finnes i Nederland. I hvor stor grad skoler fra en og samme kommune samarbeider om tilpasset opplæring for sine evnerike elever har jeg ikke forsket på, men det kan tenkes at det er tidkrevende hvis hver skole hver for seg må finne ut av hvordan de kan drive tilpasset opplæring for evnerike elever på en best mulig måte. I Nederland har man ikke lovgivningen å takke for den utviklingen som har funnet sted, men interessen for emnet ”evnerikhet” har sørget for en stor aktivitet på dette området både på universiteter og det private markedet. Den interessen har ledet til at det nå finnes flere instanser som kan tilby både kunnskap og materialer i forbindelse med opplæring av evnerike elever. Kunnskapen om evnerikhet er dermed samlet på noen få steder og alle interesserte har et sted hvor de kan henvende seg.

Fra den historiske oversikten kom det fram at begge land har forpliktet seg til å gi tilpasset opplæring til sine evnerike elever og at det finnes en politisk vilje til det i begge land. Alle norske stortingsdokumenter, rundskriv og så videre som gjelder skolepolitikk, kan være et tegn på at den politiske vilje i Norge er større enn i Nederland og det kan være en fordel når man virkelig vil få en sak gjennom, i dette tilfellet tilpasset opplæring for evnerike elever. En kan få saker og ting gjennomført. I Nederland henger skolepolitikken etter utviklingen i samfunnet når det gjelder interesse for tilpasset opplæring for evnerike elever. Det jeg ser som en fordel i Nederland er at det er lett å få tilgang til kunnskap, samt hjelp og veiledning på et høyt nivå på grunn av ekspertisesentra og universiteter som samarbeider på dette området og tilbyr skolene sin hjelp og støtte. I Norge er den typen hjelp og ekspertise, av historiske årsaker, ikke tilstede og det er noe som gjør det tyngre for skolene og lærerne å skaffe seg den nødvendige kunnskapen og for å få den hjelpen de trenger.

4. METODE

I dette kapitlet beskriver jeg fremgangsmåten for min undersøkelse. Først sier jeg noe om det designet jeg har valgt og om hvordan jeg gikk frem i forbindelse med den historiske undersøkelsen, så skriver jeg om forarbeidet til mine undersøkelser med valg av skoler, informanter og utarbeidelse av intervjuguiden. Deretter beskriver jeg hvordan jeg gjennomførte min undersøkelse, litt om dataanalyse og til slutt noe om reliabilitet og validitet.

4.1 Valg av design

Undersøkelsen har en komparativ multiple case studie design hvor matematikkundervisningen i 7. klasse på én norsk og én nederlandsk barneskole ble sammenlignet. Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode. Jeg intervjuet matematikklærere, elever og foreldre, og hadde uformelle samtaler med lærerne og rektoren på begge skolene. Intervjuene var halvstrukturerte. Videre har jeg sett på det læreverket som brukes i matematikkundervisningen i begge land og observert hvordan opplegget fungerer i praksis. Undersøkelsen er eksplorativ.

Case studie design er, ifølge Skogen, en av våre mest brukte forskningstilnæringer i utdanningsvitenskapelig forskning i internasjonal sammenheng. "Denne forskningstilnærningen egner seg godt til å studere fenomenene slik de forekommer i den virkelige verden og ikke under kontrollerte laboratoriumpregede betingelser". Case studier kan plasseres inn under den hermeneutiske forskningstradisjon (Fugleseth og Skogen 2006).

Og som Yin uttrykker seg: "In general, case studies are the preferred strategy when "how" or "why" questions are being posed, when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context" (Yin 1994: 1). Disse spørsmålene, "how" og "why", er aktuelle for min undersøkelse. Hvordan blir det differensiert på begge skolene og hvorfor gjør man det? For å få svar på disse spørsmålene må jeg undersøke et fenomen som finner sted i den virkelige verden, nemlig tilpasset opplæring på én norsk og én nederlandsk skole.

Alvesson og Sköldberg sier at menneskets subjektive opplevelse blir utgangspunkt for fenomenologien. Man ser bort fra spørsmålet om det finnes en objektiv motsetning. Den ”virkelige” verden skal ”skjæres bort” og det er fenomenverdenen som er av interesse. Dette betyr at det abstraheres fra det eksisterende objektet til en idéverden. Dette kalles fenomenologisk reduksjon (Alvesson og Sköldberg 1994: 96). Gjennom intervju får jeg et svar på ”hvordan” og ”hvorfor” spørsmålene. Svarene jeg får av mine informanter er informantenes subjektive opplevelser (fenomenverden) og som forsker er de min oppgave å tolke disse kilder.

Behovet for å tolke kilder utviklet seg i sin tid til en vitenskap som kalles ”hermeneutikken”. I dag innebærer det også mellommenneskelig forståelse og samhandling. Hermeneutikken oppfattes vanligvis som en åndsvitenskap og den fokuserer på å finne mening og forståelse i teksten (Kleven 2002). Når vi tolker, overfører vi det andre sier, skriver og så videre, til andre uttrykk. Vi finner andre ord og vår egen forståelse kommer frem i det vi tolker. Hovedpoenget med hermeneutisk teori nå er at vi også må tolke oss selv i tolkningsprosessen. Hvordan blir, det vi forsker på farget og påvirket av oss selv, spør Fugleseth. Med andre ord: Hva legger vi inn i teksten (*inventio lectoris*) (Fugleseth og Skogen 2006). ”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet har vært skildret som beskrivelsen og tolkningen av temaer i intervjupersonens livsverden. Det er et kontinuum mellom beskrivelse og tolkning” (Kvale 1999). En utfordring for meg er da å tolke og å finne mening og forståelse i teksten som ble et resultat av intervjuene.

4.2 Litt om min historiske undersøkelse

Når det gjelder den norske historiske delen har det stort sett gått etter ønske. Jeg fant det jeg trengte, på de stedene det var logisk å lete og alt jeg fant kunne plasseres kronologisk slik at det ble en sammenheng. Den nederlandske historiske delen var grei til å starte med, men problemene oppsto da jeg kom til lanseringen av *Contourennota*. Jeg lette under alle de søkeordene jeg kunne finne på, men fikk bare brøkdeler av den informasjonen jeg trengte. Det var heller ikke så mange opplysninger å hente under departementets informasjonssider. Ikke mye fra før år 2000 er lagt ut digitalt og de dokumentene som ligger der har ikke mye å gjøre med det jeg var ut etter. Jeg tok kontakt med departementet, la frem mitt problem og

spurte om de kunne opplyse meg om hvor jeg kunne finne det jeg trengte eller om de selv kunne skaffe meg den informasjonen. De kunne ikke svare meg, men spørsmålet mitt ble sendt videre til "Postbus 51". Dette er myndighetenes informasjonssenter. Jeg fikk et "no reply"-svar om at spørsmålet mitt ville ta mer enn to dager å svare på og jeg fikk et referansenummer. Etter at det hadde gått omtrent ti dager kontaktet jeg departementet igjen og spurte hvordan det sto til med spørsmålene mine. Jeg oppga referansenummeret mitt og fikk høre at de ikke kunne se det på statusen min, men at de skulle sende en puring. Jeg fikk aldri et svar. Det eneste som sto igjen var å bestille en ekstra reise til Nederland for så å finne ut mer om dette i litteraturen på universitetet i Amsterdam. Siden jeg ikke er student der fikk jeg ikke elektronisk tilgang til det jeg ville ha, men jeg fikk litt hjelp av personalet der. Også der fant vi ut at mye av det jeg trengte ikke var lagt ut på nettet. Av den personen som hjalp meg fikk jeg også høre at undervisningsministeriets eget bibliotek ikke var tilgjengelig for øyeblikket i forbindelse med brannskade. Gjennom min sønn, som er student der, fikk jeg lånt noen bøker fra universitetet. Mens jeg var i gang med den nederlandske historiske delen oppdaget jeg at den nederlandske lovgivningen ikke er styrende men overlater mye til skolene og skolemyndighetene selv. Det forklarer også hvorfor jeg ikke fant det jeg lette etter. I Nederland måtte jeg gå annerledes til verks og det var ikke lett hele tiden. En uke etter at jeg kom tilbake fra Nederland fikk jeg et svar fra departementet. De kom med et forslag om to små bøker som jeg allerede selv hadde funnet på universitetet i Amsterdam. Lite av det var brukbart. Jeg mener at jeg nå har fått det meste på plass og hvis det er ting som mangler er det ikke på grunn av tidspress, men fordi informasjonen ikke finnes eller ennå ikke er tilgjengelig på nettet.

4.3 Forarbeidet til min undersøkelse

4.3.1 Valg av skole og tildeling av informanter

Når det gjelder valg av den norske skolen fant jeg ut at min nabokommune er opptatt av å jobbe med tilpasset opplæring også for evnerike elever. Jeg sendte en e-post til alle skolene i kommunen og forklarte hvem jeg var, hva jeg studerte og informerte dem om min oppgave. Jeg gjorde meget klart i min e-post at jeg var interessert i tilpasset opplæring for "de særlig flinke". Jeg fikk en positiv reaksjon fra en stor skole med omtrent 350 elever. Vi gjorde en besøksavtale og da jeg møtte frem hadde jeg på forhånd sendt diverse informasjonsskriv og

samtykkeerklæringer til skolen. Jeg ba avdelingslederen om å dele ut de informasjonsskrivene til lærerne og foreldrene og om å samle dem inn igjen. Siden det er avdelingslederen som kjenner skolen best, bestemte vi oss for at hun skulle spørre og informere lærerne på det 7. trinnet og at lærerne skulle selektere ut evnerike elever. Jeg intervjuet to evnerike elever, en matematikklærer, en klasselærer og foreldrene til disse to elevene. Med rektoren selv hadde jeg en uformell samtale.

Da jeg skulle finne meg en nederlandsk skole handlet jeg omtrent på den samme måten. I stedet for å sende en e-post til hver skole i en by, sendte jeg en e-post med mitt ærend til et ”skolekontor”. E-posten ble sendt videre til en skole med 310 elever og jeg fikk positiv respons på min forespørsel, det viste seg at ledelsen av skolen var interessert i min oppgave om evnerike elever og at skolen jobber aktiv med differensiering for, blant annet, min målgruppe. Jeg gjorde også en besøksavtale og før jeg møtte frem, hadde jeg også sendt diverse informasjonsskriv og samtykkeerklæringer til skolen per e-post med spørsmålet om videreformidling og innsamling. Da jeg kom senere for å gjennomføre min undersøkelse viste det seg at det ikke var nødvendig med de formalitetene. På denne skolen intervjuet jeg to evnerike elever, klasselæreren, og foreldrene til disse to elevene. Også her hadde jeg en uformell samtale med rektor.

4.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide og prøveintervju

Jeg utarbeidet tre intervjuguider, en til matematikklæreren/klasselæreren, en til elevene og en til foreldrene. Spørsmålene ble laget ut fra problemstillingen og ut fra teori om evnerike elever. Jeg foretok et prøveintervju med en lærer fra en sjuende klasse i Norge, som også har evnerike elever i sin klasse. Dette for å finne ut om det var nødvendig med noen justeringer. Yin sier at ”The pilote case study helps investigators to refine their data collection plans with respect to both the content of the data and the procedures to be followed” (Yin 1994: 74). Det viste seg at ikke alle spørsmålene mine var tydelige og derfor justerte vi dem sammen. Noen spørsmål gikk litt over i hverandre, men vi lot dem stå allikevel. De kunne også komplementere hverandre. Vi gjennomgikk sammen de intervjustørsmålene som jeg hadde laget til elevene. Spørsmålene var forståelige men ble justert lite grann. På grunn av tidspress, min avtale på skolen i Drammen og en bestilt reise til Nederland, hadde jeg ikke tid til å prøveintervjue en evnerik elev og derfor valgte jeg den løsningen som er beskrevet her. Det ble heller ingen prøveintervjuer med foreldrene. Foreldreintervjuene ble blant annet

brukt som en form for datatriangulering som gjør min forskning mer valide. ”With triangulation, the potential problems of *construct validity* also can be addressed, because the multiple sources of evidence essentially provide multiple measures of the same phenomenon” (Yin 1994: 92). Yin diskuterer også bruk av flere kilder ”..... a major strength of a case study data collection is the opportunity to use many different sources of evidence” (Yin 1994: 91). Dette fenomenet kalles triangulering (Yin 1994). Under prøveintervjuet brukte jeg diktafon som skulle gi meg bedre mulighet til å konsentrere meg om samtalen med mine informanter.

4.4 Gjennomføring av min undersøkelse – intervjuene

Gjennom den informasjonen jeg hadde sendt til skolene på forhånd var lærerne og foreldrene i Norge (og Nederland) informert om frivillighet og anonymitet. Jeg hadde meldt undersøkelsen til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S, så dermed var også det formelle på plass og kunne jeg starte mine undersøkelser.

Jeg startet i Norge og var på en skole i en uke. Jeg fikk ikke gjennomført alle mine intervjuer, men jeg brukte disse dagene til også å se på arbeidsmåter og arbeidsformer og så hjalp jeg (som gammel lærer) elevene i klassen. Etter min reise til Nederland fikk jeg gjennomført de øvrige intervjuene her i Norge. Det ble syv intervjuer her i landet. Når det gjelder lærerintervjuene var det helt i orden for dem at jeg brukte diktafon. Det tok omtrent tre kvarter per lærerintervju og lærerintervjuene ble gjennomført i klasserom og på lærerens arbeidsrom. Med rektoren hadde jeg en åpen samtale om tilpasset opplæring for flinke elever. Etter at intervjuene var bearbeidet, sendte jeg spørsmålene med svarene til lærerne i Norge for å kontrollere om det som jeg hadde skrevet, stemte med det de hadde fortalt meg. Skogen mener at det er viktig at informantene leser utskriftene av intervjuer (Fuglestad og Skogen 2006). Da jeg intervjuet elevene startet jeg med en hyggelig prat for at de skulle bli mer avslappet. Jeg viste dem diktafonen og vi prøvde den ut. De syntes det var interessant å være med på en undersøkelse, men samtidig merket jeg at de var litt nervøse i begynnelsen. Det ble fort bedre. Da jeg intervjuet foreldrene merket jeg ikke mye nervøsitet. Det kan tenkes at foreldrene syntes mitt emne var greit i forhold til deres barn. Ingen hadde noe imot at jeg brukte diktafon, det var også noe jeg hadde informert alle om i informasjonsbrevet.

Så reiste jeg til Nederland for å gjennomføre min undersøkelse der. Her klarte jeg å gjennomføre mine intervjuer, men det var også fordi jeg var nødt til det. Også der hjalp jeg til i klassen. Jeg hadde et intervju med klasselæreren som også var matematikklæreren. At jeg brukte diktafon var greit for læreren. Elevintervjuene forløp på den samme måten som i Norge og det samme kan sies om foreldreintervjuene. Rektoren og jeg snakket om skolens arbeidsmåte. Etter at jeg hadde bearbeidet intervjusvarene, gikk jeg gjennom dem med læreren for å kontrollere at det jeg hadde fått med meg var riktig. Det ble seks intervjuer i Nederland.

Før jeg fikk gjennomført de siste intervjuene i Norge, fikk jeg en telefon fra Personvernombudet. Samtalen varte mellom en halv time og tre kvarter og de ville ha mange tilleggsopplysninger om min undersøkelse. Videre kom det frem at de mente at en del av mine spørsmål var for sensitive og det ble foreslått at ikke de skulle komme med. Spørsmålene det gjaldt ble derfor ikke viderebehandlet og ble slettet. Jeg hadde opplysningplikt fordi opptakene ble oppbevart på min datamaskin.

4.5 Dataanalyse

Kvale differensierer mellom fem ulike metoder for kvalitativ analyse. Den første kaller han for ”meningsfortetning” og med det mener han en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer. Den andre metoden kaller han for ”meningskategorisering”, det vil si intervjuet kodes i kategorier eller tall for å vise styrke. ”Narrativ strukturering”, som tredje, vil si en sosial og tidsmessig organisering av teksten for så å få frem meningen med den. Nest siste er ”meningstolkning” og her er målet en dypere og mer eller mindre spekulativ tolkning av teksten. Den siste er ”meningsgenerering gjennom ad hoc metoder”. En rekke ulike analyseformer basert på sunn fornuft (Kvale 1999).

4.6 Reliabilitet og Validitet

Om reliabilitet i case studier sier Yin ”The objective is to be sure that, if a later investigator followed exactly the same procedures as described by an earlier investigator and conducted the same case-study all over again, the later investigator should arrive at the same findings

and conclusions” (Yin 1994: 36). Han påpeker at han ikke mener at den samme undersøkelsen må gjøres om igjen. Ifølge Kvale kan en for sterk fokusering på reliabilitet motvirke kreativ tenkning og variasjon (Kvale 1999). Når det da gjelder reliabiliteten av min undersøkelse har jeg nøye beskrevet hva jeg har gjort og hvordan jeg har gått frem. Av den grunn mener jeg at hvis en annen forsker skulle gjennomføre en lignende undersøkelse (på lignende skoletyper) vil forskeren komme til et lignende resultat.

Når det gjelder (ekstern) validitet sier Yin ”The external validity problem has been a major barrier in doing case studies. Critics typically state that single cases offer a poor basis for generalizing” (Yin 1994: 36). Uten å gå nærmere inn på å finne litteratur som forsvarer ekstern validitet i case studier vil jeg si at for min undersøkelse har kritikerne rett. Resultatene av min undersøkelse kan ikke overføres til andre steder, personer eller tider. Men Kvale bruker validitetsbegrepet på en annen måte. Han argumenterer for å integrere valideringsarbeidet i forskningshåndverk. ”Valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk” (Kvale 1999). Dette betyr, slik jeg tolker det, at man kan gjøre alle case studier valide ved å vise nøyaktighet og god håndverksmessig kvalitet. Det er noe som jeg har forsøkt å gjøre i min oppgave.

5. PRESENTASJON AV EMPIRISKE FUNN OG DRØFTING

I dette kapitlet blir mine empiriske funn beskrevet. Først behandler jeg evnerike elevers særtrekk, så hvordan tilpasset opplæring er organisert for disse elevene i matematikkfaget. Det tredje emnet jeg tar opp er hva de evnerike elever selv mener om det tilbudet de får og til slutt en drøfting.

Først en gang til: Min hovedproblemstilling er:

”Evnerike elever” - Hvordan blir ”evnerike elever” ivaretatt i en norsk og i en nederlandsk skole?

Jeg har formulert tre delspørsmål for å få svar på hovedproblemstillingen:

- Hva er evnerike elevers særtrekk?
- Hvordan er tilpasset opplæring organisert i forhold til disse elevene, spesielt når det gjelder matematikkfaget?
- Hva mener evnerike elevene om det tilbudet de får?

Spørsmålene fra intervjuguiden behandler disse tre temaene, som da blir de tre hovedkategoriene. Hvert tema har flere subkategorier.

5.1 Hva er evnerike elever eller evnerike elevers særtrekk?

Da jeg tok kontakt med skolene bad jeg dem å finne ”særlig flinke elever” til min undersøkelse. For å finne ut om jeg virkelig har med evnerike elever å gjøre, skal jeg først se på Renzullis særtrekk. Etter at særtrekkene til Renzulli er behandlet, ser jeg på Mönks´ omgivelseskomponenter og til slutt tar jeg for meg en del øvrige egenskaper som evnerike elever kan ha.

Renzulli (1981) beskriver følgende tre karaktertrekk eller særtrekk av evnerike elever: ”above average ability, task commitment” og ”creativity”. Disse karaktertrekkene er ikke så konkrete og derfor brukte jeg en del av de egenskapene som er beskrevet i teoridelen og som kommer fra andre vitenskapsmenn. Mange intervju spørsmål er basert på disse egenskapene og disse egenskapene kan brukes som eksempler for Renzullis teori. Gjennom denne arbeidsmåten gjorde jeg min undersøkelse mer konkret.

5.1.1 Above average ability

I Norge intervjuet jeg to lærere hvorav den ene er matematikklærer til begge elevene og klasselærer til en av dem. Jeg kaller henne for ”Mette” Den andre læreren er kun klasselærer til den andre eleven og henne kaller jeg ”Kari”. Begge har ansvar for barnas læring. Om de to norske elevene, som jeg kaller for Ari og Bente, sa Mette at de tar nye matematiske kunnskaper fort til seg, at de har glede av å lære og at de viser interesse for matematikk. Når klassen får en matematikkprøve skårer også disse to elevene høyere enn resten av klassen sier Mette. Begge elevene er flinke og reflekterte, har et høyt kunnskapsnivå som ikke begrenser seg til matematiske ferdigheter og liker utfordringer generelt sett, sier både Mette og Kari. Lærerne klarte ikke å svare på alle spørsmålene fordi de ikke har hatt elevene over flere år, men foreldrene bidro med sin del. Men de svarene jeg fikk fra lærerne om disse to elevene var nokså like på de fleste områder. Erfaringene hjemme var forskjellige. I Aris tilfelle ble det oppdaget hjemme at han var skoleflink, dette kunne oppdages på grunn av tidligere erfaringer med søsken og Bentes utvikling ble oppfattet som ”helt vanlig” og det var på skolen at det ble oppdaget at hun var skoleflink. Dette i seg selv behøver ikke å si noe om barnet er flink eller ikke, eller hvor flink barnet er, men det er mer foreldrenes subjektive opplevelse av situasjonen. Spørsmålet om barnet liker utfordringer ble også forskjellig besvart. I Aris familie var det et tydelig ”ja”, og i Bentes familie var det mer usikkerhet rundt dette. Da hadde foreldrene ikke tenkt så mye på det. Også her dreier det seg om foreldrenes subjektive opplevelse. På mitt spørsmål om barna viste tidlig interesse for tall og/eller bokstaver, svarte foreldrene til Ari at han ikke hadde noe spesiell interesse for tall, men at han viste stor interesse for puslespill og lego. Moren til Bente svarte at Bente kunne tallene før hun begynte på skolen og at hun også kunne bokstavene. Bente kunne sette sammen enkle ord, men ikke lese. I henhold til foreldrenes informasjon har Både Ari og Bente vært skoleflinke fra skolestart, har en bred interesse også utenom skoleemner og er selvstendige. Ifølge foreldrenes opplysninger liker også både Ari og Bente å gå på skolen. Disse to elevene

bekreftet at de liker å gå på skolen og at de ikke har problemer med skolefagene. Begge to jobber med matematikkfaget på det høyeste nivået, og liker faget.

Når det gjelder den nederlandske skolen var det én lærer som ble intervjuet, hun er både matematikklæreren og klasselæreren til de to elevene og har hovedansvaret for dem. Jeg kaller elevene for Charles og Dennis og læreren for Nina. Svarene jeg fikk var nokså like for begge elevene. Nina sa at begge elevene elsker matematikk eller andre matematiske aktiviteter som Sudoku eller matematiske oppgaver fra internett. Det snakkes også mye matematikk hjemme hos dem. Også for disse elevene gjelder at de tar matematiske kunnskaper fort inn til seg. Nina mener at dette skjer spontant hos evnerike barn "Hele verden er matematikk". Både Charles og Dennis har glede av å lære og liker også utfordringer på flere andre områder. Når disse elevene blir testet gjennom prøver, noe som skjer på individuell basis, skårer de høyt. Jeg kommer tilbake til dette senere i oppgaven under 5.2.3. Når det gjelder mitt spørsmål om Charles og Dennis har god generell kunnskap, svarer Nina at begge to har en meget god generell kunnskap og en bred interesse. Da jeg spurte foreldrene hvem det var som oppdaget at barnet var skoleflink svarte foreldrene til Charles at det var Nina og i Dennis' tilfelle var det foreldrene selv som hadde oppdaget at han var skoleflink, også på grunn av erfaring med eldre søsken. I den familien hvor Nina oppdaget at barnet var skoleflink, dreide det seg om et "eldste" barn. Begge familiene forteller at barna deres liker utfordringer. Foreldrene til Dennis sier at Dennis er interessert i sport og liker utfordringer der, men at han ikke er interessert i å bli spesielt flink i dette. Når det gjelder akademiske ferdigheter liker også Dennis utfordringer her, men i tillegg ønsker han å være perfekt der. Charles kunne lese i ganske ung alder, lenge før skolestart. Foreldrene husker ikke akkurat når. Dennis viste tidlig interesse for tall og kunne regne frem til 100 i 4-års alderen. Ifølge foreldrene liker barna å gå på skolen. Begge elevene har hoppet over et klassetrinn. Elevene selv gir uttrykk for at de liker å gå på skolen, at de liker matematikkfaget og at de jobber med sine egne selvvalgte oppgaver, som de får utlevert av sin lærer. Dette kommer jeg tilbake til senere under 5.2.3. Elevene har heller ingen problemer med de andre skolefagene. Der hvor spørsmålene er blitt stilt til alle mine informanter stemte svarene overens, både i Norge og i Nederland.

5.1.2 Task commitment

Her så jeg ikke bare på motivasjonen, men også på konsentrasjonen og det å kunne jobbe over lengre tid. Det er et samspill mellom disse faktorene som også kommer frem når mine informanter svarer på intervju spørsmålene. Jeg begynner med å beskrive hva Mette og Kari sier om emnet.

Når det gjelder motivasjon kom det frem at Ari og Bente har god motivasjon og at de kan konsentrere seg lange perioder om gangen. Konsentrasjonen hos Bente kan bli mindre når hun har en bestevenninne som samarbeidspartner.

”Hun kan jobbe veldig konsentrert, det kommer helt an på hvem hun sitter sammen med. Sånn, som hun sitter nå, med venninnen, er det ikke alltid like bra”.

Når det gjelder Ari kan konsentrasjonen være mindre når han har lærere som ikke kjenner ham godt. Om Ari sier Mette også at:

”Han har en god motivasjon. Han har nok sine ting hvor han ikke er like motivert, men vi har blant annet en fleksibilitet innenfor gruppen og det er at noen ganger så vil han være hos meg og noen ganger så er han hos en lærer, han har vanlig. Og så vi kan bytte, jeg sitter og jobber der også. Det har også noe med fleksibilitet å gjøre. Han har da med seg de oppgavene jeg har gitt ham og så sitter han bare i et annet rom hvor han gjør det. Du kan spørre den læreren, han vanligvis har. Så vi er fleksible, vi også. Hvis dette er en motivasjonsfaktor for ham, når han kommer og spør om å få flytte, så synes jeg at det er bare fint. Sånn har vi hatt det, det kan gå begge veier. Det har med motivasjon å gjøre, hvem som er der. Bare å se en kamerat”.

Det viser seg at for den ene eleven gjelder at han/hun konsentrerer seg mindre med en bestevenn og for den andre eleven er dette en motiverende faktor som gjør at eleven konsentrerer seg bedre og er mer motivert. Videre sier Mette om Ari at:

”Han viser at han kan jobbe veldig selvstendig og er ikke avhengig av noen. Han er ikke det. Hvis han har kjørt seg fast, så spør han. Han gir ikke opp. Det så jeg fordi det var noe med printall som han ikke forsto og da ga han ikke opp”.

Det at eleven ikke gir opp er også et tegn på motivasjon.

Kari sier at Ari av og til synes at det er litt slitsomt å jobbe og da spør han om han virkelig må gjøre det som blir forventet av ham. Men når han er i gang, så jobber han selvstendig. Fra denne uttalelsen kommer det frem at elevens motivasjon ikke alltid er på topp, men at eleven er pliktoppfyllende. Det kan være slik at det har med alder å gjøre, men det kan også tenkes at fagområdet spiller en rolle og arbeidsmåter innenfor andre fagområder. I matematikk jobber elevene stort sett selvstendig videre med sine oppgaver og det gjøres det kanskje ikke i alle fagene. Vi drøftet ikke dette nærmere. Svarene jeg fikk angående spørsmål om Bente var ikke så utfyllende når det gjelder dette emnet. Hun kan jobbe konsentrert, lange perioder om gangen, er motivert og viser viljestyrke.

Da jeg spurte elevene hvilke arbeidsmåter de foretrakk svarte Bente meg at hun ønsker å jobbe alene på grunn av konsentrasjonen og Ari sa at det var greit å jobbe i nivågrupper (et samarbeide med elever som jobber på det samme nivået) og at det ellers var fint å jobbe alene. Begge elevene mener at de kan konsentrere seg lenge og ga uttrykk for at de kan jobbe lange perioder om gangen. Begge elevene ga uttrykk for at de helst vil ha null feil.

I Nederland spurte jeg Nina om elevene var motiverte og da svarte hun:

”Ja, de er generelt sett veldig motiverte, og ønsker å lære noe nytt. De jobber hele tiden. Det hender av og til at de lener seg litt tilbake, men da er det bare å inspirere dem lite grann også fortsetter de igjen. De jobber alltid. De har også en bred interesse”.

Når det gjaldt den ene elevens intrinsiske motivasjon kunne læreren ikke si så mye. I tillegg kom Dennis fra en annen skole for kort tid siden. Når det gjelder valgmuligheter er disse store fordi elevene skriver sin egen ukeplan. Dette kommer jeg tilbake til i 5.2.3. Å kunne velge samt det å ha ansvar for egen læring har også betydning for motivasjonen mener Nina. Begge elevene har en bred interesse og viser selvstendighet i forbindelse med oppgavene. De ønsker å vite alt, også detaljer og de konsentrerer seg på alt. Elevene har god konsentrasjonsevne og kan jobbe lange perioder om gangen ifølge læreren.

Når det gjelder de nederlandske elevene fortalte Charles meg at han gjerne vil jobbe alene i matematikk for å slippe å forklare til andre elevene hele tiden. Det er greit å jobbe sammen med andre elever hvis de jobber med oppgaver på det samme nivået, sa han. Dennis synes at

det er fint å jobbe sammen med elever som er flinke og som også har idéer. Ellers liker også han å jobbe alene. Også her sa begge elevene at de kan konsentrere seg lenge og at de kan jobbe lange perioder om gangen. Som for eksempel når vi har en "Citotoets", sa Dennis (landsdekkende tester som foregår over flere dager). Dennis fortalte meg at han helst vil ha null feil og Charles fortalte meg at han vil være klassens beste, men at han kan akseptere en feil. Også her kommer svarene fra mine informanter i ganske stor grad overens, det gjelder både den norske og den nederlandske delen.

5.1.3 Creativity

Om Ari sa Mette at han finner flere innfallsvinkler når han skal løse matematiske oppgaver. På denne måten oppfattes eleven som kreativ. Ari har forståelse for faget og viser fleksibilitet i tenkemåten. Bente blir også oppfattet som kreativ uten at det ble nevnt på hvilken måte. Om originalitet i språk og gjøremål sier Mette at Bente viser det, men at det synes mindre hos Ari. Det siste blir bekreftet av Kari. Eleven er flink i norsk, men viser ikke særlig kreativitet på dette området. Han kan godt jobbe mer med frie tekster. Foreldrene til begge elevene mener at deres barn viser originalitet i språk og gjøremål. Når det gjelder den ene eleven har læreren og foreldre altså litt forskjellig oppfatning. Det betyr ikke at en av dem tar feil, men det kan være at lærere og foreldre tolker spørsmålet forskjellig og at de har forskjellige forventninger til eleven.

I Nederland ble begrepet "Creativity" tolket på to forskjellige måter. Nina svarte at begge elevene er kreative, men på en annen måte en andre elever. Når det gjelder kreativitet i håndarbeide lager de "uroelige" saker (med for eksempel mange farger), det er lettere for disse elevene å være kreative når det gjelder akademiske ferdigheter (hodefag og språkbruk). Ifølge foreldrene til Charles viser han ikke originalitet i språk og gjøremål, foreldrene mener at han har et lite ordforråd. Nina mener at testene viser noe annet. Det andre foreldreparet sier at de ofte må le på grunn av barnets språkbruk, det dreier seg ofte om en dobbel betydning av ord som barnet finner på. Det viser seg at elevene kan være kreative på forskjellige måter. Begrepet ble oppfattet som litt vagt. Både på den norske og den nederlandske skolen ble lærerne spurt om kombinasjonen av disse tre karaktertrekkene var tilstede hos de elevene vi har diskutert. Alle lærerne svarte at dette var tilfelle.

5.1.4 Omgivelseskomponenter: "family, school, peers"

Mönks utvider Renzullis modell med følgende tre omgivelseskomponenter: "family, school" og "peers". Som sagt tidligere mener Mönks at de personlige variablene (above average ability, task commitment og creativity) virker sammen og delvis er avhengige av sosiale faktorer (Mönks 1992). Når det gjelder disse omgivelseskomponentene begrenser jeg meg til å se på disse i forhold til elevens utviklingsmuligheter på skolen og ikke privatlivet til eleven.

Siden denne subkategorien ikke er så stor, tar jeg den norske og den nederlandske skolen under ett.

Hvis jeg ser på den første komponenten "family" i forhold til elevens utviklingsmuligheter på skolen, tenker jeg først og fremst på et samarbeid mellom foreldrene og skolen hvor eleven står sentral. Det er kun det jeg belyser. Begge familiene i Norge mener at de har et bra samarbeid med lærerne. Lærerne påstår noe annet, nemlig at samarbeidet med Bentes familie er ganske bra og at samarbeidet med Aris familie ikke er i henhold til det skolen ønsker seg når det gjelder for eksempel oppmøte på konferansetimer. I Nederland er foreldrene og læreren fornøyde med samarbeidet slik som det er. I begge landene kan alle parter ta initiativet til en konferansetime. Når det gjelder komponent nummer to, "school", i forhold til eleven, så jeg på om det er et samarbeid mellom skole og eleven hvor eleven står sentral og hvor skolen tilrettelegger opplæringen for eleven. Skolene i Norge og Nederland tilrettelegger opplæringen for sine evnerike elever og hvordan det gjøres blir beskrevet under 5.2.2 og 5.2.3. Den tredje komponenten er "peers". Her så jeg på om skolen har tiltak som gjør at evnerike elever har mulighet til å gjøre ting med utviklingslike. Her ser vi at skolene gir elevene mulighet til å jobbe med de som er, eller omtrent er, på det samme nivået, men at skolene gjør det på veldig forskjellige måter. Det blir beskrevet under 5.2.2.

5.1.5 Øvrige egenskaper i korthet

Ikke alle intervju spørsmålene jeg har stilt og svarene jeg har fått, kunne plasseres innenfor de subkategoriene som jeg har brukt. Egenskapene som er beskrevet av Renzulli kan betraktes som betingelser for å bli "stemplet" som evnerik og omgivelseskomponentene som Mönks nevner kan nesten ses på som betingelser for en god utvikling av evnerikhet. Disse har derfor fått egne subkategorier. De øvrige egenskaper, som jeg beskriver her, er ikke nødvendige og

kan variere fra elev til elev. Det er eksempler på egenskaper som gjør det lettere å oppdage evnerike elever.

Begge norske elever har venner på skolen og er populære, selv om Bentes popularitet kan variere, ifølge Mette. Ari har venner fra flere klassetrinn, sier han og Bente har venninner i ”storgruppen”, men ikke i ”mattegruppen”, sier hun selv. Begge elevene har lederegenskaper mener lærerne, men viser det sjelden. Elevene viser god oppførsel hos sin klasselærer og matematikklærer. Ari kan oppføre seg mindre bra hos andre lærere. Elevene gir begrunnelser for tanker og handlinger, det mener også foreldrene. Ifølge Mette har Bente estetisk bevissthet. Hvor mye estetisk bevissthet den andre eleven har, kunne ikke lærerne svare på. Ifølge foreldrene har begge elevene estetisk bevissthet. På spørsmålet om lærerne mener at elevene er fornøyde med det tilbudet de får, svarer Kari at hun mener at Ari (som hun er klasselærer for) er fornøyd og Mette (mattelærer for begge elevene) sier:

”Det kan jeg nesten ikke svare på hvis jeg skal være helt ærlig. Det kan jeg ikke svare på. Vi tilpasser slik at de jobber i sitt tempo, vi har jo de samme bøkene. Og så jobber de innenfor sin egen gruppe (som er nivå delt)”.

Om Charles sa den nederlandske læreren at han har venner. Om Dennis sa hun at han er ganske ny på skolen og at det tar litt tid å få venner. Det stemmer med det Dennis fortalte om seg selv. Han blir akseptert. Når det gjelder lederegenskaper sier læreren at elevene ikke viser det, de er ikke fremtredende og tar ikke ledelse. Men blir de bedt om å gjøre noe eller lede noe, så gjør de det. Begge elevene oppfører seg noen ganger ganske aktivt og andre ganger viser de latskap og lener seg tilbake. Derfor vil Nina ha disse to elevene i en plussklasse. Hva det menes med det, blir beskrevet senere under 5.2.3. På mitt spørsmål om elevene begrunner sine tanker og handlinger svarer læreren at elevene ikke gjør dette overfor henne. Foreldrene til Charles sier at de ikke har registrert det og foreldrene til Dennis sier at de da selv må spørre ham videre. Når det gjelder estetisk bevissthet mener Nina at Charles har det og at hun ikke vet det om Dennis. Foreldrene til Charles har lagt merke til estetisk bevissthet hos sitt barn og foreldrene til Dennis mener at han ikke har det. Nina mener at elevene kan mer og vet at elevene selv også er klar over det. Hun sier at hun har mange elever i sin klasse og at skolen gjør veldig mye i forhold til andre skoler, men at det er grenser.

”Det er grenser for hva jeg kan gjøre. Jeg mener at det er flere barn. Situasjonen her er, i forhold til den tradisjonelle skolen, ideal. Men elevene selv mener vel at de kan mer”.

Jeg presenterte også Kruteskiis ytre kjennetegn av matematisk-evnerike elever og spurte matematikklærerne om de kjente igjen disse egenskapene. Disse kjennetegnene ble kjent igjen hos alle lærerne som jeg intervjuet. I tillegg har alle lærerne erfaring med elever som underpresterer, også evnerike.

5.2 Hvordan er tilpasset opplæring organisert i forhold til disse elevene når det gjelder matematikkfaget?

I denne delen tar jeg for meg lærerens utdanningsbakgrunn og kunnskap om tilpasset opplæring for evnerike elever og hvordan undervisningen for disse elevene er organisert både organisatorisk og med hensyn til pensum. Videre ser jeg på differensiering og oppfølgingen av disse elevene og til slutt om skolene har ønsker i forbindelse med tilpasset opplæring.

5.2.1 Lærerens utdanningsbakgrunn og kunnskap om tilpasset opplæring

Mette er nyutdannet fra lærerhøgskolen hvor hun også har tatt spesialpedagogikk. Hun har jobbet syv år ved skolen. Kari har jobbet ved skolen i tjue år. Ingen av disse to lærere har fordypning i matematikk, men Mette har en spesialinteresse i faget og blir sett på som sterkest på dette området og har derfor matematikkundervisning på det høyeste nivået. Hun blir sett på som ”matematikklærer”. Når det gjelder mit spørsmål om hvor lenge lærerne har jobbet med tilpasset opplæring sa Kari at var det vanskelig å tidsfeste det, fordi tilpasset opplæring er noe som har vært under stadig utvikling og hun husker ikke når det startet. Mette har hele tiden jobbet med tilpasset opplæring. Skolen har hatt et internt kurs om tilpasset opplæring og lærerne lærer også av hverandre. Om hva de legger i begrepet ”Tilpasset Opplæring” sa lærerne:

”At de (elevene) skal få en undervisning som er tilpasset deres nivå, de må ha ting å stekke seg til som alle andre”.

og

”Elevene skal få lov til å bruke sine evner og ikke bli stanset i sin streben etter å nå mål. Viktig å få jobbe i sitt eget tempo og få opplæring underveis i det de ikke forstår”.

Begge lærere føler at de har en del kunnskap om tilpasset opplæring, men sier samtidig at man alltid kan lære mer.

Den nederlandske læreren, Nina, ble ferdigutdannet for tre år siden og valgte å jobbe på denne skolen hvor hun også hadde sin praksisplass. Hun hadde hørt litt om tilpasset opplæring under sin utdanning, men det var ikke mye. Nina har fått kunnskap om tilpasset opplæring gjennom kurs på ”Freudenthalinstituut”. Freudenthalinstituut tilhører Universitet i Amsterdam og er et ekspertisesentrum for blant annet matematikk. Målet for instituttet er å forbedre kvaliteten i matematikk på alle skolenivåer: barneskole, videregående skole og yrkesutdanning. Videre er læreren med i en landsdekkende arbeidsgruppe for matematikk hvor de prøver å samle inn eller finne på oppgaver som kan brukes for evnerike elever.

”Tilpasset Opplæring” for denne læreren betyr:

”Vi sørger for utfordrende situasjoner og oppgaver, slik at barna blir stimulert til å fortsette. Videre sørger vi for en god oppfølging av barna og forsøker å hjelpe dem videre i sin utvikling”.

Læreren spesialiserer seg på evnerike elever og har av den grunn sin klasse kun 4 dager per uke. Den 5. ukedagen bruker hun på evnerike elever som går på skolen her. Hun er det som i Norge kalles en lærer i spesialpedagogikk, men da for evnerike elever. På mitt spørsmål om hun føler at hun har nok kunnskap om tilpasset opplæring svarte hun:

”Jeg tror at jeg allerede vet mye om evnerike elever, men det er mye mer å lære om dem. Jeg føler meg sikker på det jeg vet nå, men ønsker å fordype meg enda mer. Man kan alltid lære mer, særlig på dette området”.

5.2.2 Organisatoriske tiltak i matematikktimene

På den norske skolen hvor jeg var, er alle elevene på det 7. trinnet (det er parallelle klasser) fordelt over tre nivågrupper som kalles for ”mestringsgrupper”. Det er ikke ”vanntette skott” mellom gruppene og elevene kan flyttes fra gruppe til gruppe. Det er lærerne i samarbeid med foreldrene som bestemmer. Matematikkgruppen på det høyeste nivået er en gruppe med

omtrent 20 elever og gruppen har et par evnerike elever. Hver gruppe er samlet i et klasserom, men elevene kan ta med sine oppgaver og jobbe et annet sted. Det er flere voksne tilstede for å hjelpe enn det er grupper. Det er flere voksne tilstede i timene.

Når det gjelder den Nederlandske skolen er alle elever fra 7. og 8. klasse (samsvarer 6. og 7. trinn i norsk skole) fordelt over tre nivågrupper i matematikk (det er ikke parallelle klasser). Elevene kan flyttes fra gruppe til gruppe, det er læreren som bestemmer. Matematikkgruppen med det høyeste nivået er en gruppe på omtrent 15 elever og har et par evnerike elever. Elevene kan jobbe innenfor sitt eget klasserom eller i et fellesrom. Klasseromsdørene til fellesrommet er åpne. Læreren på det 7. trinnet startet en plussklasse en uke etter at jeg besøkte dem. Der skal hun jobbe med elevenes sosial-emosjonelle utvikling. Hun tenkte på: spille kompliserte spill, jobbe med utfordrende oppgaver, tilby disse elevene et nytt språk eller et annet fag som for eksempel filosofi, noe elevene er interessert i. Målet med plussklassen er å gjøre noe felles med utviklingslike noen timer i uken (se 5.1.4). Det er kun én lærer tilstede i timene.

5.2.3 Differensiering i pensumet og oppfølging

Før jeg beskriver hvordan det differensieres for evnerike elever i Norge, må jeg først si noe om matematikkopplegget generelt for dette klassestrinnet. Det 7. trinnet i den norske skolen bruker et nytt læreverk som nettopp hadde kommet og ble introdusert for elevene. Hvert kapittel fra dette læreverket starter med nytt fellesstoff, som alle elevene må gå gjennom og som blir introdusert av læreren. Resten av kapitlet er nivådelt i tre nivåer som kalles linjer. Hver linje har sin farge hvor den røde linjen er den letteste, så kommer den gule linjen og til slutt den blå linjen som inneholder de vanskeligste oppgavene. Her er altså en differensiering innenfor læreverket. Metoden er delvis selvinstruerende, men lærerinstruks er også en vesentlig del. Det er flere momenter hvor læreverket ”hindrer” elevene i å jobbe selvstendig videre, det er fordi læreverket presenterer emner som må ”drøftes” underveis med hele gruppen. Det finnes ekstra oppgavebøker til læreverket som brukes til hjemmearbeid og ferdighetstrening. Elevene har selv ansvar (under veiledning av læreren) for å velge riktig linje og er i den grad med å planlegge sin egen undervisning

De norske elevene, også de evnerike, starter altså med fellesstoffet fra det første kapitlet. Etter at de evnerike har jobbet seg gjennom fellesstoffet kan de jobbe seg gjennom det nivået

som passer deres kapasiteter eller, rettere sagt, som ligger nærmest deres kapasiteter, som er det høyeste nivået i boken. Det er såpass mange oppgaver til hvert kapittel i den ekstra oppgaveboken at alle elevene, uansett hvilket nivå de jobber på, har nok å gjøre til det neste kapitlet blir behandlet, sier Mette. Hvert nivå avsluttes med en prøve. Da melder følgende spørsmål seg: Hva med de aller flinkeste, de evnerike? Hva, når de har jobbet seg gjennom den blå linje og har tatt en prøve med godt resultat? Mette sier at de evnerike elevene må ha mulighet til å jobbe i sitt eget tempo, gå fortere gjennom stoffet enn de øvrige elevene og eventuelt fortsette på neste trinns pensum eller i dette tilfelle ungdomsskolepensum. Hun sier samtidig at ikke alle lærerne er enige i dette og fordi alle lærerne er knyttet til hverandre gjennom en eller annen form for samarbeid, kan det skape arbeidsmåter for elevene som verken lærerne eller elevene er helt fornøyde med. Kari, som er klasselæreren til Ari og samtidig mattelærer på et lavere matematikknivå, mener også at evnerike elever må kunne fortsette i sitt eget tempo og eventuelt starte med neste trinns pensum. Disse elevene må i tillegg få oppgaver som ikke er pensum, men som er en berikelse, mener hun. Hvis de evnerike elever trenger hjelp, kan de henvende seg til sin lærer og få hjelp. Mette sa at hun også behandler stoffet på tavla og at de evnerike ikke har vondt av å høre det en gang til. Elevenes oppfølging skjer gjennom prøver i boken og den gir, som Mette sa, både eleven og læreren informasjon om hvor eleven står. Selvvurderingen er fint for at eleven skal kunne velge sitt eget nivå, men læreren administrerer det også for seg selv. I tillegg er det en oppsummering en gang i uken. Da tar læreren inn bøkene og elevene får en utførlig tilbakemelding. Foreldrene skriver under på tilbakemeldinger. Kari sa at Ari kan mer enn han gjør og det mener også elevens foreldre. Kari sa:

”Ari har perioder hvor han gjør så lite som mulig. Han har mer å gå på. Jeg tror at han vil ha nytte av et system med å få karakterer, der har jeg tenkt på. Det er en form for belønning for ham. Tre nivåer – det må deles opp enda mer”.

Her ga Kari uttrykk for at differensieringen ikke er bra nok, egentlig må man dele opp stoffet enda mer.

Når det gjelder den nederlandske skolen skal jeg også først si noe om matematikkopplegget generelt, for de to klassetrinnene. Elevene har ikke ett felles læreverk, men jobber med egne oppgaver som er på løsark utlevert av læreren. Hver elev skriver sitt eget matematikkprogram og leverer den til læreren. Elevene velger et emne som de ønsker å

jobbe med og skriver dette emnenavnet på matematikkprogrammet. Det er altså kun emnet de ønsker å jobbe med som de skriver opp, ingen oppgaver. Hver elev har en oversikt over årets pensum, som de har i en egen mappe hvor de velger disse emnene fra. De har selv ansvar (under lærerens veiledning) for at de kommer seg gjennom alle emnene. Læreren finner frem oppgaver til hvert enkelt barn som hun henter fra flere læreverker eller andre kilder. Oppgavene blir så kopiert, stiftet sammen og utlevert til elevene. Slik får hver elev sitt eget matematikkopplegg. Elevene planlegger på denne måten i stor grad sin egen matematikkundervisning (se 5.1.1 og 5.1.2).

Når det gjelder de evnerike elevene i Nederland har også de mulighet til å jobbe seg fortere gjennom pensumet enn resten av klassen, et fenomen som blir kalt "acceleration". Som sagt har begge disse elevene hoppet over et klassetrinn og Nina fortalte meg at elevene også har kommet ganske langt med årets pensum. Nina finner også frem oppgaver til disse elevene og i tillegg kan elevene selv finne oppgaver for evnerike elever på Internett og fordype seg, dette fenomenet kalles "enrichment". Freudenthalinstituttet har lagt ut en god del matematiske oppgaver/-problemer hvor denne elevgruppen kan jobbe med. Elevene kommer til læreren hvis de trenger en forklaring på noe nytt. Læreren sier at hun ikke bruker mye tid på å forklare evnerike elever oppgaver, elevene forstår alt med en gang. Men de spør til de vet alt om noe, de vil gjerne lære og er nysgjerrige. Det hender også at elevene vil ha en skriftlig veiledning og da gjør Nina det. Elevene får nye oppgaver etter behov, de kan alltid jobbe med noe. Når elevene er ferdige med et emne tilbys det også andre muligheter:

- Elevene kan gjøre oppgaver som hører hjemme på (nederlandsk) videregående skole.
- Bruke det de har lært, ved å "undervise" i dette emnet på et lavere klassetrinn.
- Bruke de kunnskapene de har ervervet seg på en annen måte. Når det gjelder statistikk kan de gjøre en undersøkelse på skolen med tabeller og grafer.

Nina fortalte også at skolen bruker oppgaver fra spesielle lærebøker som er utviklet av SLO (Stichting Leerplan Ontwikkeling – Stifting Læreplan Utvikling). Det er en stiftelse som utvikler læremateriell for evnerike elever, ifølge Nina. Ellers er det mye kommersielt på markedet for evnerike elever. Vanlige forlag har ikke lærebøker til evnerike elever sa hun. Elevene følges opp gjennom landsdekkende tester som finner sted to ganger i året. I tillegg

får elevene individuelle prøver over det stoffet de har gjennomgått (5.1.1). Siden elevene jobber med sine egne oppgaver og selvvalgte emner kan læreren ikke gjennomføre fellesprøver. Det oppfattes som arbeidskrevende av henne, men hun håper å bygge opp et system over tid som kan brukes om igjen, også av kolleger. Nina har ett tilfelle i sin klasse av en evnerik elev som underpresterer. Først vil hun snakke med en sakkyndig om denne eleven og i tillegg overveier hun å ta den eleven med i plussklassen.

5.2.4 Ønsker i forbindelse med tilpasset opplæring

Da jeg spurte den norske skolen om det var noen konkrete ønsker svarte Kari at det var et ønske om mer kompetanse med hensyn til tilpasset opplæring for evnerike elever.

”For de svake elevene er det spesiallærere som tar seg av og for de flinke er det klasselæreren som må ta seg av dem”.

Mette var fornøyd fordi skolen hadde fått lov til å kjøpe så mye i det siste. Videre var det et ønske om at ”samarbeidsproblemet” (ikke konflikt) skulle komme frem i min undersøkelse.

I Nederland svarte Nina at hun kunne tenke seg mer undervisningsmateriale for evnerike elever fra den tidligere nevnte stiftelsen (SLO). Hun nevnte at det ikke dreide seg om konkretiserende materialer fordi evnerike elever trenger ikke det. Læreren sa:

”Hvis jeg forklarer noe for elevene, gjør jeg dette med konkrete eksempler. De evnerike løfter det med en gang til et abstrakt nivå”.

Nina er fornøyd med de mulighetene som finnes på skolen og synes at det går bra. Men hun sier også at tilpasset opplæring fortsatt er under utvikling.

5.3 Hva mener de evnerike elever selv om det tilbudet de får og om arbeidsformen?

Siden de norske elevene nettopp har fått et nytt læreverk, svarte de delvis ut fra den erfaringen de har med den ”gamle” arbeidsmåten. Elevene får hjelp når de rekker opp hånda, det er flere voksne som går rundt for å hjelpe elevene. Det hender også at læreren gir instruks til en liten gruppe som har kommet på noe nytt. I matematikktimene bestemmer læreren hva

vi skal jobbe med, mener elevene og føler at de i liten grad er med i planleggingen. Elevene har med den nye metoden ansvar for å velge riktig nivå/linje. Ukeplaner får elevene utlevert av sin lærer og elevene mener at planen er fornuftig. Elevene gir uttrykk for at det kan være greit å hjelpe andre av og til, men at de også ønsker å jobbe for seg selv uten å bli forstyrret av andre. Begge to sier at de klarer å finne enklere eksempler enn det som står i boken, når de skal forklare ting til andre elever. Begge elevene mener selv at de har god konsentrasjon, og at de bruker tiden sin fornuftig. Bente sier at det er vanskelig å konsentrere seg når det er mange som snakker. Elevene ønsker å oppnå gode resultater og satser på null feil, noe som hender av og til. Begge to er fornøyde med denne arbeidsformen og det tilbudet de får. Ari mener at han kanskje kan jobbe med litt vanskeligere oppgaver og Bente mener at hun helt sikkert ville klare vanskeligere oppgaver. Elevene sliter ikke med lekser, har tid til sine hobbyer som for begge to er på det fysiske planet og har sine fremtidsplaner ”klare”. Begge elevene har et godt forhold til de voksne ved skolen.

Også de nederlandske elevene oppfatter seg selv som flinke, liker matematikk og jobber på et nivå som er tilpasset deres individuelle kapasiteter. Begge elevene har stor fremgang i matematikk og Dennis sa at han har mest fremgang i de fagene han vet minst om, som for eksempel fransk. Når elevene er ferdige med sine oppgaver, lager de en ny plan som de leverer til Nina. Nina finner da nytt stoff til elevene. Ellers kan de gjøre det som er beskrevet under 5.2.3. Begge to fortalte om timer hvor de hadde fått lov å jobbe med matematikk fra ”videregående skole”, det likte de veldig godt. Dennis mener at opplegget ikke er så differensiert og føler at stoffet fortsatt er for lett. Charles virker med fornøyd med det nivået han jobber på, men kan også godt tenke seg å jobbe med oppgaver som er vanskeligere. Elevene får hjelp ved å gå til læreren og be om det. Det er kun én lærer i klassen, så det hender at de må vente og ikke får hjelp øyeblikkelig. Elevene planlegger i stor grad sin egen virksomhet fordi de selv velger sine oppgaver og fyller ut sine egne ukeplaner. De har dermed et stort ansvar for egen læring. Elevene mener selv at de bruker tiden sin fornuftig og at de har god konsentrasjon. De sier også om seg selv at, hvis de hjelper andre, så er de i stand til å finne lettere eksempler enn de som står i oppgavene. Når det gjelder eget arbeide, ønsker elevene enten å ha null feil eller å være klassens beste. Begge to er stort sett fornøyde med denne arbeidsformen og med det tilbudet de får. Elevene har lengre skoledager på barnetrinnet enn i Norge, men de har ingen lekser. Begge to har flere hobbyer, som også delvis er på det fysiske planet. Elevene har også her et godt forhold til de voksne ved skolen.

5.4 Drøfting av empiriske funn mot teori.

5.4.1 Drøfting av evnerike elever og evnerike elevers særtrekk

På begge skolene ba jeg om å få kontakt med to "særlig flinke" elever. Lærerens skjønn som fagperson spilte en stor rolle ved utvalget av evnerike elever på begge skolene. I Nederland spilte også elevenes skolekarriere en rolle.

Som presentert i teorikapitlet under 2.2.1 beskriver Renzulli og Ridge tre karaktertrekk eller komponenter av evnerike elever. Disse komponentene er: "above average ability", "task commitment" og "creativity". Renzulli og Ridge påstår at kun et samspill av disse likeverdige komponentene kan lede til kreative og produktive prestasjoner som kjennes igjen som "evnerikhet" (Renzulli og Ridge 1981). Lærerne fra Norge og Nederland beskrev elevene slik at det kunne relateres til disse komponentene.

"Above average ability" er synlig gjennom at elevene skårer høyt på prøver og tester og gjennom lærerens beskrivelser av elevene. De nederlandske elevene jeg intervjuet har i tillegg hoppet over et klassetrinn. De fire elevene er ikke bare flinke i matematikkfaget, men blir betegnet som flinke og reflekterte generelt sett med en bred interesse. Om en av elevene sa en lærer at eleven finner flere innfallsvinkler når han/hun skal løse matematiske oppgaver. Det kan tenkes at det er det som Renzulli (2005) beskriver som "general ability", muligheten å kunne tilegne seg nye kunnskaper og nye erfaringer for så å kunne bruke de i nye situasjoner, samt kapasiteten til å tilegne seg abstrakt tenkning.

"Task commitment" er en form for sterk motivasjon slik som viljestyrke, utholdenhet og hard jobbing og også her mener lærerne fra begge land at dette, generelt sett, absolutt er tilstede hos elevene. Elevene gir også selv uttrykk for at de liker å jobbe, at de er flinke til å konsentrere seg og at de ønsker å gjøre alt eller mest mulig riktig.

"Creativity" beskriver Renzulli (2005) som et restbegrep uten å gå dypere inn på det og det viste seg at begrepet ble tolket litt forskjellig av informantene. Men selv om begrepet ble tolket forskjellig mente lærerne fra begge land at elevene var kreative. Uttrykk som å være fleksibel i tenkemåten, originalitet i språk og gjøremål, å være kreativ når det gjelder

akademiske ferdigheter og å være kreativ i forming ble brukt. Også Hofset (1968) kom inn på begrepet ”kreativ tenkning”. Ut fra det lærerne fortalte kom det fram at kombinasjonen av disse tre karaktertrekkene, beskrevet av Renzulli, var tilstede hos disse elevene.

Andre har også uttalt seg om evnerikhet, blant annet Mönks. Mönks har utvidet Renzullis modell til sin Multifactor Model med omgivelseskomponentene: ”family”, ”school” og ”peers” og mener at de personlige variablene samarbeider med omgivelseskomponentene (Mönks og Katzko 2005). Når det gjelder den første komponenten ”family” har jeg sett på samarbeidet mellom foreldrene og skolen og det viser seg at det er forskjellig oppfatning mellom et foreldrepår og læreren om hva et godt samarbeid er når det gjelder den norske skolen. Samarbeidet med det andre foreldrepåret og skolen er etter ønske. I Nederland er begge familiene og skolen fornøyde med samarbeidet slik det er. Hvorvidt det mindre gode samarbeidet har innflytelse på elevens læring eller resultater er ikke målbart men det kan tenkes at et godt samarbeid kommer alle partene til gode. Komponentene ”school” og ”peers” er en selvfølgelig del av min oppgave. ”School” trenger ikke en nærmere forklaring, det er hvor det hele avspiller seg og ”peers” kommer frem når jeg beskriver hvordan skolen organiserer sin undervisning for sine evnerike elever i 5.4.2.

I tillegg til Renzullis og Mönks’ modell finnes det en del egenskaper til som gjør det lettere å oppdage evnerikhet hos elever. Laycocks (referert i Young and Tyre 1992: 18), Torrance (referert i George 2002: 18-19), Mooij (1991) og George (2002) beskriver slike egenskaper. En del av disse karaktertrekkene eller egenskapene er beskrevet ovenfor fordi de faller sammen med modellene til Renzulli og Mönks. Når det gjelder de øvrige egenskapene kom det frem fra min undersøkelse at de fleste av de karaktertrekkene som er blitt beskrevet passer for de fire elevene jeg har intervjuet. En av elevene kunne lese før skolestart, en av dem kunne løse enkle matematiske oppgaver til 100, elev nummer tre kunne tallene og bokstavene, men ikke sette bokstavene sammen til ord og den siste eleven hadde en stor interesse for legobygging og puslespill. Elevene har brede interesser, flere hobbyer, er i stand til å tenke logisk og abstrakt, er i stand til å arbeide selvstendige og er fleksible i sin tenkning. Her har jeg tatt med noen kjennetegn som gjaldt alle i mer eller mindre grad. De negative kjennetegn, slik som er beskrevet av Torrance (1981), var ikke påfallende tilstede hos noen av elevene. Mange kjennetegn, i henhold til min erfaring, passer også for andre typer elever og ikke kun for evnerike.

Kruteskiis ytre kjennetegn av matematisk-evnerike elever (referert i Renzulli og Ridge 1981: 211) ble presentert for lærerne og alle bekreftet at den beskrivelsen stemte overens med elevene. Det gjaldt da ikke punktet om elevene behersket matematiske ferdigheter på en veldig ung alder. Ashley's egenskap "stor interesse for tall, klokker og kalender på ung alder" (referert i Renzulli og Ridge 1981: 211) var også lagt merke til da barna var unge av noen av foreldrene.

Selv om mange av karaktertrekkene til evnerike elever er tilstede hos alle de fire elevene jeg har snakket med, så sier det ikke så mye om hvor evnerike de er. I Nederland var Dennis blitt testet og hadde fått bekreftet at han var "høyt begavet". Den andre eleven hadde omtrent den samme skolekarrieren, så det kan tenkes at også han, etter å ha gjennomgått en test, ville ha blitt stemplet som "høyt begavet". I Norge har man ikke slike tiltak og det er derfor vanskelig å vite om disse elevene er like evnerike. I tillegg kan det tenkes at Renzullis tre karaktertrekk er tilstede og overlapper hverandre hos de aller fleste elevene i mer eller mindre grad og da har man heller ingen garanti om man har med virkelige evnerike elever å gjøre eller bare "veldig skoleflinke" elever. Renzullis modell sier, med andre ord, ikke så mye om intelligensnivået. Det samme kan sies om Mönks' omgivelseskomponenter "family", "school" og "peers". Det er lett å anta at slike omgivelseskomponenter, hvis de gir positive erfaringer, har en positiv innvirkning på elevresultater og det er kanskje ikke så vanskelig å måle forskjellen i intelligens når disse faktorene faller bort eller minsker. Men det må være en nesten umulig oppgave å måle forskjellen hvis en av de komponentene ikke har vært tilstede (for eksempel familie), for da har man ingenting å sammenligne med. Derfor var det eneste jeg kunne forholde meg til lærernes erfaringer og beskrivelser av sine evnerike elever. Men konklusjonen blir at elevene fra min undersøkelse viser de karaktertrekkene som kommer overens med kriteriene som er lagt frem i min teoridel og at de derfor kan betegnes som "i mer eller mindre grad evnerike elever".

5.4.2 Drøfting av hvordan tilpasset opplæring er organisert i forhold til disse elevene

Lærerens utdanningsbakgrunn og kunnskap om tilpasset opplæring.

Det kan tenkes at utdanningsbakgrunn og kunnskap om evnerike elever spiller en rolle når lærerne organiserer tilpasset opplæring for den elevgruppen, og derfor har jeg tatt med den

delen. Både den norske og den nederlandske matematikklæreren har lærerhøyskolen som bakgrunnsutdanning og den norske læreren har også tatt spesialpedagogikk. Da jeg spurte lærerne om hva de legger i begrepet tilpasset opplæring fant jeg ut at det er en felles forståelse for begrepet og det var en stor fordel for min undersøkelse. Den norske matematikklæreren kom i kontakt med tilpasset opplæring av evnerike elever etter sin utdanning og gjennom sitt arbeid som lærer. Den nederlandske læreren kom i kontakt med tilpasset opplæring mens hun hadde en praksisplass på den skolen hun nå jobber på og som var hennes øvingsskole. Begge lærerne utvidet sine kunnskaper gjennom sitt arbeid på skolen og det vil bli omtalt nedenfor.

Rektoren på den norske skolen fortalte meg at han ikke har truffet en eneste lærer ved sin skole som kom med kunnskap om evnerike elever, heller ikke de nyutdannede. Skolen har hatt et internt kurs om tilpasset opplæring for evnerike elever som alle lærerne har deltatt på og læreren fortalte at de utveksler erfaringer seg imellom og på denne måten lærer av hverandre. Selvfølgelig er det en stor fordel at det blir organisert interne kurs hvor alle lærere deltar i men det finnes også individuelle behov hos lærerne og slik som jeg har forstått det er det vanskelig å få dekket disse. Lærerne føler at det er et sterkt behov blant alle kolleger for mer kunnskap om dette og på flere fagområder, men det viser seg at tilbudet ikke er stort når det gjelder tilpasset opplæring for evnerike elever. Det er overraskende at, selv om alle norske skoler er blitt forpliktet til å gi tilpasset opplæring til alle sine elever, så har departementet ikke satt i gang tiltak for å forbedre lærerens kunnskap på dette området. Med innføring av den nyeste læreplanen burde noen kanskje ha tenkt over det faktum at det ikke bare dreier seg om å innføre noe ”som er viktig”, men at det samtidig må innføres ”noe som er nødvendig”, nemlig kurstilbud om tilpasset opplæring for evnerike.

Fra den nederlandske historiske delen kom frem at undervisningsdepartementet ikke har brydd seg mye om opplæring av evnerike elever, særlig ikke før 2001. I tillegg kan skolene velge sine satsingsområder og foreldrene kan velge skole til sine barn, og av den grunn kan det tenkes at disse ingrediensene til sammen kan være årsaken til at kunnskap om tilpasset opplæring for evnerike elever heller ikke er et prioritert område på lærerhøyskolene. På den nederlandske skolen ble læreren kjent med tilpasset opplæring for evnerike elever gjennom sin praksisplass som jeg har nevnt før. Men så har læreren vært på flere eksterne kurs, blant annet på Freudenthalinstituttet. Som beskrevet før er kurstilbudet stort for de som er

interessert i å lære mer om evnerike elever. Den nederlandske læreren føler nå at hun vet mye om slike elever men kan tenke seg å lære enda mer.

Ved den norske skolen deltar alle lærerne på et internt kurs og i Nederland blir en lærer sendt på eksterne kurs for så å bli skolens spesialpedagog for evnerike elever. Skolene gjør det på hver sin måte og det kan tenkes at det ikke spiller så stor rolle på hvilken måte en skole skaffer seg kunnskap om evnerike elever, om det er en lærer som da blir "spesialpedagog" eller om det er flere lærere som blir "ekspert". Det er et valg en skole gjør og er uavhengig av i hvilket land den skolen står i og er egentlig ikke mer enn et organisatorisk tiltak. Fra Mönks' og Pflügers artikkel kom frem at kunnskap er lett tilgjengelig i Nederland gjennom ekspertisesentra og kunnskap på universiteter (Mönks og Pflüger 2005). Det kan ses på som en stor fordel fordi det gjør det lettere for nederlandske lærere å fordype seg og å tilegne seg kunnskap om evnerikhet. På grunn av tidligere skolepolitiske valg finnes ikke slike sentra i Norge og det betyr at det er tyngre for norske lærere å skaffe seg den nødvendige kunnskapen. De har ikke et sted hvor de kan henvende seg og melde seg på et kurs når de føler behov for å lære mer.

Ved ikke å prioritere flere kurs eller formidling av kunnskap om tilpasset opplæring for evnerike elever i en eller annen form i Norge, kan det tenkes at forskjellen i denne kunnskapen mellom landene øker. Det er ikke nødvendig at norske lærere, som gjennom de siste læreplanene er blitt pålagt å tilpasse opplæringen også til evnerike elever, famler i mørke. Kunnskapen finnes, den må bare graves frem og formidles. Tilpasset opplæring for evnerike elever er kommet for å bli i et kunnskapssamfunn som stadig stiller større krav til sine medborgere.

Organisatoriske tiltak i matematikktimene (og de andre fagene)

Jeg mener at det er på plass å utvide litt om hva slags organisatoriske tiltak skolene har i de andre fagene i drøftingen og det av flere grunner. Hos begge skolene er tilpasset opplæring for evnerike elever i utvikling. Å begrense meg til matematikkfaget i drøftingen ville utelukke å kunne skrive noe om en plussklasse eller tilbudet om et ekstra fag, og det er akkurat noe som kan være et av tiltakene for en evnerik elev i matematikkfaget. Skolenes helhetlige holdning med hensyn til tilpasset opplæring for evnerike elever må kunne komme frem.

Den norske og den nederlandske skolen har et organisatorisk tiltak felles og det er nivådeling. Elevene blir plassert sammen med andre elever som jobber på omtrent det samme nivået i matematikkfaget. På den norske skolen har de det samme opplegget i norskfaget og i engelsk. Begrunnelsen er at det er en flerkulturell skole og spredningen i kunnskap blant elevene er nokså stor. Ved å dele opp elevene etter nivå får alle det tilbudet som passer dem best, mente rektoren. Det er tilpasset opplæring for alle og inkluderer også tilpasset opplæring for evnerike elever. På den nederlandske skolen har tilpasset opplæring for evnerike elever i matematikk kommet lengre enn i de andre fagene. I nær fremtid blir tilpasset opplæring for alle elever utvidet for fagene nederlandsk og engelsk. Det er tilpasset opplæring i de fagene allerede, men ikke så strukturert som i matematikk. Videre er det et organisatorisk tiltak i Nederland som ikke blir brukt i Norge. Det er opprettelse av en plussklasse som ble startet av 7. klasse lærer en uke etter at jeg besøkte dem.

Telhaug drøftet allerede denne nivådelingen i 1970 og kalte denne formen for differensiering for "organisatorisk" differensiering. Heterogene grupper og opprinnelige klasser ble delt opp og elevene ble omgruppert etter visse kriterier slik at den nye gruppen fikk et mer homogent preg. (Telhaug 1970). Leyden bruker et annet uttrykk for den nivådelingen som finner sted på den norske og den nederlandske skolen, nemlig "setting or target grouping". Elevene kan flyttes mellom flere grupper, dette etter elevens behov. Dette er et tiltak som blir mye brukt i engelske barneskoler og da spesielt i fagene matematikk og engelsk. Leyden mener at det har fordeler for både lærerne og elever fordi lærerne har ett nivå å forholde seg til og evnerike elever kan jobbe på et høyere nivå (Leyden 2002). Det viste seg, særlig på den norske flerkulturelle skolen, at det er grunnen for at skolen jobber ivrig for en nivådeling. På den norske skolen er det læreren sammen med foreldrene som bestemmer når en elev skal flyttes fra det ene nivået til et annet og på den nederlandske skolen er det kun læreren som bestemmer det. Om den nederlandske læreren har en større myndighet enn sine norske kollegaer eller om det er andre årsaker har jeg ikke svar på, men det kan også tenkes at det kun er praktiske grunner til dette. Leyden påstår også at noen mener at de forskjellige måtene en grupperer elevene på i undervisningen kan være effektive alle sammen hvis man håndterer det riktig og at det ikke finnes en måte som kan betegnes som "best" (Leyden 2002). Måten en velger å gruppere elevene på kan være et praktisk valg, men det må også tas

hensyn til det som er lovlig i et land. ”Streaming”, hvor evnerike elever blir selektert ut og får undervisning sammen er for eksempel ikke tillatt i Norge.

Det andre organisatoriske tiltaket som ble nevnt er en plussklasse noen timer i uken. Blant de tiltakene som er beskrevet i teoridelen kommer dette tiltaket til å ligge nærmest Gallaghers ”Resource room/pullout program” hvor elevene får et eget opplegg av en kvalifisert voksen, Ifølge Maker (1986) mener fagfolk at bruk av ”resource room” er den beste modellen for en barneskole fordi man mener å unngå at elever kan utvikle sosiale og emosjonelle problemer noe som kan være tilfelle når evnerike elever kun skal være sammen med andre evnerike elever som for eksempel i spesielle klasser for den elevgruppen. Den nederlandske skolen ønsker spesielt å jobbe aktivt med dette sosial-emosjonelle aspektet i den plussklassen ved for eksempel kompliserte spill. Målet med plussklassen er at evnerike elever kan gjøre noe felles med andre evnerike elever. Det er noe Mönks var inn på når han snakker om ”peers” eller utviklingslike (se 5.4.1). I tillegg tilbys eleven for eksempel et nytt språk eller et annet fag som filosofi. Men dette beskrives under subkapitlet ”Differensiering i pensumet og oppfølging”, fordi det faller under ”enrichment” som blir drøftet der. Selv om jeg har valgt å ha ”pluss-klasse” under ”organisatoriske tiltak”, velger jeg å drøfte innholdet av undervisningstimer under ”enrichment”.

Differensiering i pensumet og oppfølging

Telhaug bruker også begrepet ”pedagogisk differensiering”. Denne differensieringen er innenfor klassens ramme. Begrepsparet ”kvalitativ” og ”kvantitativ” differensiering ble forklart. Ved kvalitativ differensiering tas det hensyn til elevens evner og interesser, og kvantitativ differensiering innebærer nivådifferensiering. Begrepene krysser hverandre og utelukker ikke hverandre (Telhaug 1970). Under 2.5 kom jeg også selv inn på det. Dette, at begrepene krysser hverandre og ikke utelukker hverandre, er synlig på begge skolene. Organisatoriske tiltak, som nivådeling, har som mål å gi elevene arbeidsoppgaver som passer best mulig deres behov, som igjen er en kvantitativ differensiering. Den kvantitative differensieringen gjøres forskjellig på den norske og den nederlandske skolen, særlig etter at den norske skolen har fått det nye læreverket. Selv om det nye læreverket ble introdusert for elevene da jeg startet mine observasjoner, ble det tydelig for meg at lærerne har drøftet læreverket og arbeidsmåten grundig. Jeg kommer også inn på den ”gamle arbeidsmåten” for den norske skolen, fordi jeg har fått inntrykk av at lærerne differensierte mer før de fikk det

nye læreverket, særlig med hensyn til evnerike elever. Da var opplegget også mer likt det nederlandske.

I Norge jobber evnerike elever på det høyeste nivået fra et felles læreverk, men det er også mange andre elever som jobber i den samme gruppen og på det samme nivået. Det som kom frem fra intervjuene var at det er litt uenighet blant de ansatte om evnerike elever kan jobbe seg fortere gjennom pensumet eller om de må gjøre mange ekstra oppgaver fra oppgaveboken til de andre elevene fra gruppen har kommet like langt, nemlig til slutten av kapitlet. Det vil si at de må gjøre mer av det samme mens de venter på resten. Det å jobbe seg fortere gjennom pensumet kalles "acceleration" av fagfolk og er et tiltak som ble brukt på skolen før det nye læreverket ble tatt i bruk. Hvis evnerike elever må gjøre mange ekstra oppgaver til de andre elevene har kommet like langt, har vi et dilemma. Nemlig: kan vi da snakke om tilpasset opplæring for evnerike elever? Som lærer med mange års erfaring pleier jeg å kalle denne differensieringen en differensiering i mengden. Dette står i motsetning til det jeg pleier å kalle en differensiering i dybden hvor elevene har lov til å fordype seg mer i et emne. Selv om begrepet "tilpasset opplæring" ble tolket nokså likt av alle mine informanter, ser det ut til at det er en diskrepans mellom det som sies og det som gjøres. Lærerne er av organisatoriske grunner nødt til å samarbeide men er ikke helt enige om arbeidsformen, særlig ikke når det gjelder de evnerike. Fra min samtale med rektoren kom det meget klart frem at skolen virkelig vil satse på tilpasset opplæring, også for evnerike elever. Det er derfor ikke umulig å anta at det ligger en oppgave her for skolens ledelse. Tilpasset opplæring for evnerike elever er kanskje noe alle ansatte virkelig må ønske seg for å kunne forbedre tilbudet for denne elevgruppen. Det nye læreverket er delt opp i tre nivåer og gir kanskje ikke de utfordringene til evnerike elever som de egentlig trenger. De evnerike elevene har dermed ikke noe "å strekke seg til" og får heller ikke utnyttet sitt potensial.

Jeg har vært inn på at skolen jobbet på en annen måte før de fikk det nye læreverket og fikk inntrykk av at differensieringen var mer utbredt da. Foreldrene, lærerne og rektoren fortalte meg at evnerike elevene hadde mulighet til å jobbe med pensumet fra et høyere trinn og for det høyeste trinnet gjaldt det at de evnerike elevene kunne jobbe med pensumet fra ungdomsskolen. Jeg ble fortalt at det også var et samarbeid mellom skolen og ungdomsskolen. På det tidspunktet jeg var på den skolen var det ingen av elevene fra dette trinnet som jobbet med oppgaver fra ungdomsskolen. Hvorfor de evnerike elevene jeg har

intervjuet ikke fikk den muligheten har jeg ikke spurt, men det kan tenkes at lærerne har så mye tillit til det nye læreverket at de mente at det forløpig ikke var nødvendig med slike tiltak. Jeg ble også fortalt at elevoppgavene ble kopiert og delt ut til elevene før skolen fikk det nye læreverket og jeg forsto det slik at disse oppgavene var mer tilpasset elevenes individuelle nivå. Det spørres om det nye læreverket er en fremgang for skolens utvikling når det gjelder differensiering for evnerike elever eller om det er et skritt tilbake for denne elevgruppen. Det kan også tenkes at oppgavene fra det høyeste nivået er såpass avanserte at evnerike elever ikke har behov om å gjøre oppgaver fra ungdomskolen. Men det er vanskelig å tro fordi da er ikke diskusjonen om å jobbe seg fortere gjennom boken "acceleration" eller om å gjøre ekstra oppgaver nødvendig.

På den nederlandske skolen brukes to måter å differensiere pensumet på, nemlig "acceleration" og "enrichment". Maker (1986) ser på begrepet "acceleration" som et organisatorisk tiltak, men som Telhaug (1970) påstår, så krysser begrepene "organisatoriske" og "pedagogiske" tiltak hverandre. Jeg har valgt å plassere "acceleration" under differensiering i pensumet fordi jeg ser på dette som et pedagogisk tiltak for å bruke Telhaugs begrep. Fordi Maker (1986) beskriver "acceleration" som et organisatorisk tiltak sammenligner hun det med Gallaghers organisatoriske tiltak (Gallagher m.fl. referert av Maker i Morris og Blatt 1986) og mener at Gallagher ikke har tatt med dette organisatoriske tiltaket. Det kan tenkes at det ikke var meningen hans heller, men det er igjen den problemstillingen Telhaug (1970) beskriver. I denne sammenligningen kommer "resource room" som tiltak bedre ut om vi må tro ekspertene. For meg, som beskriver "acceleration" som et pedagogisk tiltak og "resource room" som et organisatorisk tiltak, er ikke denne sammenligningen noe jeg trenger å ta stilling til.

Å hoppe over et klassetrinn er en form for "acceleration". Som Maker (1986) også påstår har forskning på dette tiltaket vist seg å være lite brukbart fordi det mangler en god researchdesign. Skolen bruker også "enrichment" som differensieringsform. Daurio konkluderer at "enrichment" kan være nyttig for alle elever, men at det ikke finnes studier som viser at "enrichment" er overlegent til "acceleration". Daurio påstår at akselererte elever presterer minst like godt som elever som har vært gjennom et berikelsesprogram, både når det gjelder de akademiske og de ikke-akademiske ferdigheter (Daurio referert av Maker i Morris og Blatt 1986: 203). Skolen jeg har besøkt har ikke følt seg tvunget til å velge mellom

disse to tiltakene og bruker både ”acceleration” og ”resource room” og det virker slik at alle er fornøyde med situasjonen.

En plussklasse er beskrevet som et organisatorisk tiltak og den undervisningen elevene får i en plussklasse er en berikelse og blir derfor drøftet som ”enrichment”. Det virker forvirrende, men jeg føler at jeg er inne i den problemstillingen Telhaug (1970) prøvde å rydde opp i. Gallagher omtaler ”Enrichment in the classroom”, men det er bare en variant. Den mest kjente enrichmentmodellen, ifølge Klausmeier (1986), er ”The Enrichment Triad Model” av Renzulli og den er basert på ”The Three-Ring Model”. Enrichment som beskrives som differensiering i pensumet og derfor er et pedagogisk tilbud kan være den undervisningen evnerike elever får i en pluss-klasse. Modellen beskriver tre typer av ”enrichment” og den typen som blir beskrevet som ”Type 3” er designet for evnerike elever og er ment å være en berikelse for elever som presterer mye, har stor interesse og motivasjon. Maker (1986) kommer inn på at tilhengere av ”enrichment” mener at det er viktig at elevene har noen timer felles med utviklingslike og at de får en mulighet til å erfare hvordan det er å jobbe på et nivå som utfordrer dem. Det er det som er meningen med den plussklassen på den nederlandske skolen.

5.4.3 Drøfting av hva de evnerike elever selv mener om det tilbudet de får

Fra mine intervjuer kom det frem at alle de fire elevene er fornøyde med det tilbudet de får, men at de mener de ville klare vanskeligere oppgaver, selv om noen samtidig mener at oppgavene er tilpasset deres nivå. Jeg var inne på dette med lærerne på den norske og den nederlandske skolen og lærerne ga uttrykk for at de egentlig var klar over dette men at det var vanskelig å differensiere for hvert enkelt elev.

Leyden tar dette opp med ”underachievement” og sier at dette kan være et resultat av kjedsomhet eller frustrasjon fra tidligere skoleår (Leyden 2002). Richert definerer ”underachievement” som en diskrepans mellom elevenes skolerresultater og elevens aktuelle muligheter (Richert referert i Davis og Rimm 1998: 278). George og Vygotsky er inn på det samme. Butler sier konkluderende at de fleste studier definerer ”underachievement” som en stor avstand mellom skolerresultater og potensialet (Butler 1987). Mooij (1991) tar opp en del

problemer som kan oppstå i situasjoner hvor evnerike elevers muligheter blir begrenset eller redusert (s.12).

Elevene viser ikke tegn på “underachievement”, selv om en av elevene av og til må motiveres ekstra. Elevene sier at de er fornøyde med det tilbudet de får. De mener selv at de har en god kontakt med de voksne på skolen og det ble også bekreftet av de voksne. Det faktum at det ikke er aktuelt for disse elevene å snakke om “underachievement” kan være et tegn på at elevene virkelig trives på skolen og med det tilbudet de får. Selv om elevene tror de klarer vanskeligere oppgaver er diskrepansen mellom det de får og det de kan ikke så stor at det går på bekostning av elevenes trivsel og prestasjoner.

6. AVSLUTTENDE KOMMENTARER

6.1 Oppsummering

I dette kapittelet skal jeg presentere mine funn gjennom å svare på delspørsmålene.

Det første delspørsmålet er:

- *Hva er evnerike elever og evnerike elevers særtrekk?*

For å få svar på dette delspørsmålet har jeg benyttet en god del teori. Jeg har blant annet sett på modellen til Renzulli: "The Three-Ring Conception of Giftedness", modellen til Mönks som utvider Renzullis modell med begrepene: "family", "school" og "peers" og jeg har beskrevet en del egenskaper eller særtrekk som, ifølge forskere, er forbundet med evnerike elever. Jeg kom også inn på "underachievement". Gjennom teorien har jeg fått svar på hva evnerike elever er og/eller hvilke særtrekk disse elevene har. Ut fra denne teorien har jeg laget mine intervjuguider og intervjuet mine informanter. På denne måten kunne jeg teste teori mot min egen empiri. Gjennom disse intervjuene fikk jeg bekreftet at jeg hadde å gjøre med elever som, i hvert fall, ligger *godt over gjennomsnittet*. Alle elevene oppfylte kriteriene for evnerikhet og kan dermed betegnes som mer eller mindre evnerik.

Fra min undersøkelse kom det også frem at det på den nederlandske skolen er satt i gang tiltak som i teorien blir beskrevet som spesielle tiltak for evnerike elever. Tiltakene som er satt i gang der (og hvor mine to informanter deltar i) er:

- 1) "Acceleration", gjennom å hoppe over et klassetrinn.
- 2) "Testing", gjennom mange "citotoetsen", året rundt og eventuell individuell testing.
- 3) "Enrichment", gjennom å tilby elevene et eller flere ekstra fag.

Det at de to elevene jeg observerte i Nederland deltar i slike spesielle tiltak, bekrefter at det er to evnerike elever. I Norge finnes ikke slike tiltak og derfor er det vanskelig for meg å

være sikker på om jeg virkelig hadde å gjøre med evnerike elever eller om jeg hadde å gjøre med elever som ligger *godt over gjennomsnittet*.

Det andre delspørsmålet er:

- *Hvordan er tilpasset opplæring organisert i forhold til disse elevene, spesielt når det gjelder matematikkfaget?*

På den norske skolen er nivådeling og de evnerike elevene jobber på det høyeste nivået. Det er uenighet på skolen om hvor fort evnerike elever får lov å jobbe seg gjennom pensumet på dette nivået. På den nederlandske skolen er det også nivådeling, i tillegg får elevene kopierte oppgaver som er tilpasset deres behov og nivå. Det ble startet en plussklasse på den nederlandske skolen en uke etter at jeg besøkte den, hvor elevene har mulighet til å ta et eller flere ekstra fag, såkalt "enrichment". Skolen i Nederland bruker også "acceleration" slik at elevene har en mulighet til å jobbe seg fortere gjennom klassens pensum. Fra intervjuene kom frem at den norske skolen hadde et mer differensiert opplegg før de fikk det nye læreverket som ble introdusert den uken jeg kom. Da ble oppgavene også kopiert og delt ut til elevene og oppgavene var mer tilpasset elevenes individuelle behov. Den norske skolen brukte da også "acceleration", elevene hadde mulighet til å jobbe med neste års pensum og for den 8. klasse gjaldt at evnerike elever fikk lov å jobbe med bøker fra ungdomsskolen. Det var et samarbeid mellom barneskolen og ungdomsskolen. Med innføringen av det nye læreverket ser det ut til at skolen har gått et skritt tilbake når det gjelder tilpasset opplæring for evnerike elever. Situasjonen på den norske skolen før de fikk det nye læreverket var omtrent slik situasjonen var på den nederlandske skolen mens jeg var der. Jeg henviser til Kaplan som mener at evnerike elever har noen felles karakteristikk, men at de også er forskjellige når det gjelder behov, muligheter og interesser. Derfor må hver læreplan tilpasses den individuelle evnerike eleven men også ta vare på de generelle behovene evnerike elever har. Det er altså ikke nok med en læreplan fordi det ikke finnes en prototyp av en evnerik elev (Kaplan 2004).

Det viste seg at det var mange likheter mellom hvordan den norske og den nederlandske skolen tilrettelegger for sine evnerike elever før den norske skolen fikk det nye læreverket i

matematikk. Det kan diskuteres om tilbudet til evnerike elever er forbedret eller redusert gjennom innføring av det nye læreverket.

Det tredje delspørsmålet er:

- *Hva mener evnerike elever selv om det tilbudet de får?*

Gjennom mine intervjuer med disse elevene og deres foreldre kom det frem at elevene på begge skolene er fornøyde med det tilbudet de får, selv om elevene mener at de ville klare vanskeligere oppgaver. Det ser ikke ut til at elevene underpresterer, og det kan være et tegn på at de ikke kjeder seg på skolen. Men allikevel ligger det her en stor utfordring for lærerne i begge land.

Elevene vet at de kan mer, lærerne vet det og nå gjelder det å gjøre noe med den kunnskapen. Jeg viser til mine forslag i 6.2 og 6.3: Veien videre...

6.2 Veien videre i matematikk for den norske skolen

Selv om den norske skolen var et godt stykke på vei før de fikk det nye læreverket, har de med innføringen av det endret sitt tilbud til evnerike elever betydelig. Det kan stilles spørsmål om forlag, som produserer læreverk til skolene, eier den kunnskapen om evnerike elever som er nødvendig for å produsere materiell den elevgruppen har behov for. Dessuten finnes det ikke en prototyp av en evnerik elev (Kaplan 2004) og det betyr at evnerike elever også trenger et individuelt program slik som skolen gjorde mer før de fikk det nye læreverket. Det viste seg at det, ved innføringen av det nye læreverket, samtidig oppsto et ”samarbeidsproblem”, som drøftet i 5.4.2 under ”differensiering i pensumet og oppfølging” og det kan tenkes at det ikke kommer de evnerike elever til gode.

Jeg anbefaler den norske skolen å evaluere det nye læreverket etter for eksempel tre måneders bruk og da særlig med hensyn til evnerike elever. Spørsmålene skolen kan stille seg da er for eksempel: Har vi klart å løse ”samarbeidsproblemet” til fordel for de evnerike? Hva er gevinsten for dem, har de fått et bedre tilpasset opplæring med det nye læreverket enn

de hadde før? Det kan være interessant å spørre de evnerike elevene hva de selv mener om det nye tilbudet og hva de kan tenke seg som forandring som forbedrer deres posisjon.

Det er ikke bare den enkelte skolen eller den enkelte skolens ledelse som har et ansvar for at evnerike elever får et bedre tilbud. Undervisningsdepartementet, universiteter og/eller andre instanser har mange utfordrende oppgaver her. Det er ikke bare å pålegge skolene at de ”må bli flinkere til å gi tilpasset opplæring til evnerike elever” uten å komme med et godt tilbud til de som skal utføre jobben. Det er en tung oppgave som skal fordeles over flere skuldre, ikke bare lærernes. Hvem som tar seg av den oppgaven, skal ikke jeg drøfte, men noen må ta ansvar. Kommentaren om at lærerne mangler kunnskap om tilpasset opplæring for evnerike elever leser vi gjennomgående, men kunnskapen til å gjennomføre ”Kunnskapsløftet” (også for de evnerike) finnes, den må bare graves frem og spres.

6.3 Veien videre i matematikk for den nederlandske skolen

Den nederlandske skolen har et matematikkopplegg som ikke var så forskjellig fra det opplegget ved den norske skolen før de fikk det nye læreverket. Nivådeling, ”acceleration” og ”enrichment” er tiltak som er satt i gang. ”Enrichment” er å finne både i den plussklassen, ekstra fag og i matematikkoppgaver som elevene kan hente fra internett.

Da jeg kom til den nederlandske skolen viste det seg at Mönks´ modell som videreføring av Renzullis ”Three-Ring Model of Giftedness” er kjent hos læreren fra den 7. klasse og modellen blir tatt hensyn til. Når man blir sett på som ekspert og man ikke har kolleger man må drøfte alt med, kan arbeidssituasjonen fort bli lettere, særlig når man vet hvor kunnskap kan hentes, slik som tilfellet er på den nederlandske skolen, og har mulighet til å innhente den.

Mitt forslag til den nederlandske skolen er et skritt videre i Renzullis ”Enrichment Triad Model” ved å utvide de tiltakene som allerede er blitt truffet, med for eksempel aktiviteter hvor disse elevene blir forskere som skal løse et problem. Hvor de blir produsenter og ikke konsumenter av informasjon. Hvor de skal formulere en problemstilling, utvikle en forskningsdesign og planlegge sluttproduktet (Renzulli referert i Davis og Rimm 1998).

Avslutningsvis vil jeg si at nederlandsk skole (det gjelder også generelt sett) ikke har departementet å takke for utviklingen som har funnet sted. I Nederland er det universitetene (og ikke kun de nederlandske) som har utviklet og spredt kunnskap om evnerike elever. I tillegg er det de informasjonsentra som også har gjort sitt. Med innsatsen av disse instansene har lærerne vært i stand til å tilegne seg kunnskap om opplæring av evnerike elever. Skolene som har tilpasset opplæring for evnerike elever som satsingsområde vet hvor de kan hente kunnskap og dette kan tenkes å være en fordel når en skole ønsker å videreutvikle seg.

KILDELISTE

- Ahlers, J. (1975): *Meer mensen mondig maken. Samenvatting discussienota "Contouren van een toekomstig onderwijsbestel"*. den Haag: Staatsuitgeverij.
- Alvesson, M. og K. Sköldberg (1994): *Tolkning og reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, M. og P. Hammersley (2004): *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bachmann, K. og P. Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. URL: http://utdanningsdirektoratet.no/opload/Forskning/tilpasset_opplaring.pdf (lesedato 21.12.2006).
- Befring, E. (2004): "Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger". I: Befring, E. og R. Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Boer de, G. og M. Hulsbeek (2007): *(Hoog)begaafde leerlingen in het po en vo. Een inventarisatie van knelpunten*. URL: <http://www.minocw.nl/documenten/wsns-voortgang2001-bijlage3.pdf> (lesedato 23.02.2007).
- Briseid, L. G. (2006): *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid*. Oslo: Høyskoleforlaget/Norwegian Academic Press.
- Butler-Por, N. (1987): *Underachievers in school: Issues and intervention*. Chichester - New York – Brisbane – Toronto – Singapore: John Wiley & Sons.
- Callow, R. og C. Clark (2002): *Educating the gifted and talented: Resource issues and processes for teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Contourennota 1975. URL: <http://www.parlement.com/9291000/biof/01733> (lesedato 22.02.2007).
- Dalen, M. (2000): *Så langt det er mulig og faglig forsvarlig ...* Oslo: Gyldendal.
- Davis, G.A. og S.B. Rimm (1998): *Education of the gifted and talented*. "4. utgave". Boston: Allyn and Bacon.
- Dette er Kunnskapsløftet (2004). URL: http://odin.dep.no/filarkiv/226866/Rundskriv_Kunnskapsloftet.pdf (Lesedato 29.12.2007).
- Dodde, N.L. (1983): *Het Nederlandse onderwijs verandert. Ontwikkelingen sinds 1800*. Muiderberg: Coutinho.
- Eurodyce (2006): *Het onderwijssysteem in Nederland*. URL: http://www.minocw.nl/documenten/eurydice_2006_nl.pdf (lesedato 21.02.2007).

-
- Fugleseth, K og K. Skogen (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- George, D. (1992): *The challenge of the able child*. London: David Fulton Publishers.
- Groeneweg, H.G. (2007): *Inklusief onderwijs, ... Ook iets voor Nederland?* URL: <http://www.collectief-inclusief.nl/Inclusief%20onderwijs-artikel%20B%20Groeneweg.pdf> (lesedato 22.02.2007).
- Grunnskoleloven. URL: <http://home.online.no/~hunwww/Hsb004.htm> (lesedato 21.12.2006).
- Hamstra (2007): *De ontwikkeling naar integratie*. URL: <http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/ppsw/2004/d.g.hamstra/c2.pdf> (lesedato 21.02.2007).
- Heller, K.A. og J.F. Felthusen (1986): *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective*. Toronto - Lewiston - N.Y., Bern - Stuttgart: Hans Huber Publishers.
- Heller, K.A., F.J. Mönks og A.H. Passon (1993): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Hofman, R.H., et.al. (2004): *Institutional context of education systems in Europe: A cross-country comparison on quality and equity*. Dordrecht – Boston – London: Kluwer Academic Publishers.
- Hofset, A. (1968): *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- IJzerman, Th.J. (1970): *Het talentvraagstuk*. ”2. utgave”. Groningen: Wolters Noordhof.
- ISOVSO: *Education around the world*. URL: <http://www.inca.org.uk/2099.html> (lesedato 21.02.2007).
- Kaplan, S.N. (2004): ”Myth: There is a single curriculum for the gifted”. I: J. Van Tassel-Baska (red.): *Curriculum for gifted and talented students*. California: Thousand Oaks/Corwin Press.
- Klausmeier, K. (1986): ”Enrichment: An educational imperative for meeting the needs of gifted students”. I: C. June Maker (red.): *Critical issues in gifted education. Defensible programs for the gifted*. ”Bind 1.” Austin, Texas: PRO-ED.
- Kleven, T.A. (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub AS.
- Kunnskapsløftet. URL: <http://odin.dep.no/filarkiv/254450/laereplaner06.pdf> (lesedato 21.12.2006).
- Kunnskapsløftet, generell del. URL: http://utdanningsdirektoratet.no/upload/laereplaner/generell_del/bokmal.pdf (lesedato 21.12.2006).

-
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- L97, Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. URL: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/generell_del/bokmal.pdf (lesedato 17.01.2007).
- Leyden, S. (2002): *Supporting the child of exceptional ability at home and at school*. London: David Fulton Publishers.
- Maker, J.C. (1986): "Education of the gifted: Significant trends". I: R.J. Morris og Burton Blatt (red.): *Special education: Research and trends*. New York – Oxford – Beijing – Frankfort – Sao Paulo – Sydney – Tokyo – Toronto.
- mlk-scholen. URL: http://www.deschoolanno.nl/Artikelen/artjrg16_20/art180202.htm (lesedato 15.02.2007).
- Mönks, F.J. en P. Span (1985): *Hoogbegaafden in de samenleving*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.
- Mönks, F.J. og M.W. Katzko (2005): "Giftedness and gifted education". I: R.J. Sternberg og J.E. Davidson (red.): *Conceptions of giftedness*. "3. utgave". New York: Cambridge University Press.
- Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005): *Gifted education in 21 European countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: CBO.
- Mooij, T. (1991): *Schoolproblemen van hoogbegaafde kinderen*. Muiderberg: Coutinho.
- NOU 2003: 16. I første rekke: Forsterket kvalitet i grunnpplæring for alle. URL: <http://www.dep.no/filarkiv/207780/NOU303016-TS.pdf> (lesedato 21.12.2006).
- Opplæringslova. URL: <http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html> (lesedato 21.12.2006).
- Pisa (2003): *Resultater i matematikk*. URL: http://www.pisa.no/pdf/P03_ma.pdf (lesedato 10.05.2007).
- Porter, L. (1999): *Gifted young children*. Buckingham: Open University Press.
- Renzulli, J.S. og H.L. Ridge (1981): "Teaching mathematics to the talented and gifted" I: Glennon, V.J. (red.): *The mathematical education of exceptional children and youth. An interdisciplinary approach*. Virginia: The national council of teachers of mathematical.
- Renzulli, J.S. (2005): The three-ring conception of giftedness: "A developmental model for promoting creative productivity" I: R.J. Sternberg & J.E. Davidson (eds.): *Conceptions of giftedness*. "2. utgave". Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Romein, J. og A. (1977): *De lage landen bij de zee. Een geschiedenis van het Nederlandse volk*. "7. utgave". Amsterdam: Querido.

Salamancaerklæringen. URL: <http://www.isp.uio.no/studie/bachelor/kskogen1.rtf> (lesedato 04.01.2007).

Scheiding kerk en staat. URL: <http://www.kerkrecht.nl/main.asp?pagetype=onderdeel&item=52&subitem=1633&page=> (lesedato 27.02.2007).

Schoolstrijd. URL: [http://nl.wikipedia.org/wiki/Schoolstrijd_\(Nederland\)](http://nl.wikipedia.org/wiki/Schoolstrijd_(Nederland)) (lesedato 15.02.2007).

Skogen, K. (2005): *Spesialpedagogikk: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

St.meld.nr. 30 (2003-2004). Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartementet. *Kultur for læring*. URL: <http://dep.no/filarkiv/207625/STM0304030-TS.pdf> (lesedato 21.12.2006).

St.meld.nr.16 (2006-2007)og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. URL: <http://odin.dep.no/filarkiv/301806/STM20062007116000DDDPDS.pdf> (lesedato 21.12.2006).

Telhaug, A.O. (1970): *Den 9-årige grunnskolen og differensieringsproblemet*. Oslo: Lærerstudentenes Forlag.

Telhaug, A.O. (1997): *Utdanningsreformene. Oversikt og analyse*. Oslo/Didaktika Norsk Forlag.

Telhaug, A.O. (2002): *Skolen mellom stat og marked. Norsk skoletenkning fra år til år 1990-2002*. Oslo. Didaktika Norsk Forlag.

Utdanningsdirektoratet. URL: <http://www.utdanningsdirektoratet.no/L97/planer/197/html/bruats.html> (lesedato 31.01.2007).

Universiteit Nijmegen (2007). URL: http://www.ru.nl/socialewetenschappen/ambulatorium/centrum_voor/centrum_voor/publicaties (lesedato 25.02.2007).

Universiteit Nijmegen (2007). URL: http://www.ru.nl/socialewetenschappen/ambulatorium/centrum_voor/centrum_voor/geschiedenis/ (lesedato 28.03.2007).

Veld, Th. (1987): *Volksonderwijs en leerplicht. Een historisch sociologisch onderzoek naar het ontstaan van de Nederlandse leerplicht*. Leiden: Rijksuniversiteit. (doktoravhandling).

Wet op het lager onderwijs. URL: <http://www.europeanagency.org/natovs/netherlands/1a.html> (Lesedato 21.02.2007).

Wet op het primair onderwijs (2007). URL: <http://wetten.overheid.nl/cgi-bin/sessioned/browsercheck/continuation=13549-002/session=045942325796155/action=javascript-result/javascript=yes> (lesedato 23.03.2007).

Yin, R. (1994): *Case study research. Design and methods*. London: SAGE Publications.

Young, P. og C. Tyre (1992): *Gifted or able?* Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

VEDLEGG 1

Informasjonsskriv til rektor/avdelingsleder

Forespørsel om å intervju noen lærere og elever, samt et intervju med deg.

Takk for hyggelig samtale på kontoret ditt og at jeg får lov å foreta en undersøkelse på deres skole.

Jeg skulle kontakte deg igjen etter en time med min veileder for å få litt mer informasjon selv.

Som sagt, så ønsker jeg å se hvordan dere driver ”tilpasset opplæring” og da særlig for de flinkeste. Jeg vil da gjerne intervju de lærerne som har matematikkundervisning på 7. trinnet. Et intervju med deg (som vi snakket om mens jeg var på kontoret ditt), tror jeg, kan bli aktuelt. Og som du foreslo vil jeg gjerne intervju en eller to evnerike elev(er) fra 7. klassetrinnet pluss foreldre. Det jeg også vil gjøre og det vi snakket om det er å se på undervisningsmaterialet som brukes til å differensiere med i matematikkundervisningen og fordype meg litt i skolens mål når det gjelder tilpasset opplæring. Jeg kommer, som avtalt til å være litt i klassene, men ikke for å observere lærerne. Hvis det oppstår en ubehagelig situasjon for en lærer mens jeg er i den klassen, forlater jeg lokalet. Antageligvis kommer det til å dreie seg om 3 ganger en uke at jeg besøker dere og hvis det passer for dere vil jeg gjerne begynne hos dere den 29. januar.

Jeg sender også med informasjonsskriv til lærere og til foreldre/elever med samtykkeskjema. Som avtalt distribuerer du det videre. Kanskje kan du samle det inn igjen og deretter videreformidle det til meg? Du kan gjerne fylle ut et eksemplar selv.

Det er frivillig å være med og alle har når som helst mulighet å trekke seg, uten nærmere begrunnelse. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og enkeltpersoner vil ikke kjenne

seg igjen etter at oppgaven er ferdig. Jeg vil bruke diktafon, opplysningene anonymiseres og opptakene slettes etter at oppgaven er levert og godkjent.

Personvernombudet er informert om mitt prosjekt.

Har du flere spørsmål kan du ringe meg eller sende meg en e-mail. E-mailadressen har du og mitt telefonnummer er: xxxxxxxxxxx

Som avtalt, får skolen et eksemplar av min oppgave når den er godkjent.

På forhånd takk,

Vennlig hilsen

Margaretha den Hollander

Informasjonsskriv til lærere

Forespørsmål om å delta i intervju

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitet i Oslo og skriver min avsluttende masteroppgave. Mitt tema er tilpasset opplæring for flinke elever og jeg skal se på hvordan flinke elever ivaretas i forhold til prinsippet tilpasset opplæring på en norsk og en nederlandsk skole.

For å gjennomføre min undersøkelse trenger jeg å snakke med noen lærere som underviser flinke eller evnerike elever på det 7. trinnet i matematikk. Spørsmålene som stilles dreier seg om lærernes syn på tilpasset opplæring, praksis og om den elevgruppen.

Det er frivillig å være med og alle har når som helst mulighet å trekke seg, uten nærmere begrunnelse. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og enkeltpersoner vil ikke kjenne seg igjen etter at oppgaven er ferdig. Jeg vil bruke diktafon, opplysningene anonymiseres og opptakene slettes etter at oppgaven er godkjent og levert.

Vedlagt følger samtykkeerklæringen, i tilfelle du kan tenke deg å være med. Etter at den er underskrevet kan den leveres tilbake til rektoren som videreformidler den til meg. Hvis du har spørsmål kan du ringe meg eller sende meg en e-mail

Med vennlig hilsen,

Margaretha den Hollander

telefon: xxxxxxxxxxxx

e-mail: xxxxxxxxxxxx

Informasjonsskriv til foreldre/elev

Forespørsel om å delta i intervju

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitet i Oslo og skriver min avsluttende masteroppgave. Mit tema er tilpasset opplæring for flinke elever og jeg skal se på hvordan flinke elever ivaretas i forhold til prinsippet tilpasset opplæring på en norsk og en nederlandsk skole.

For å gjennomføre min undersøkelse trenger jeg å snakke med noen skoleflinke elever. Spørsmålene som stilles elevene dreier seg i hovedsak om hvordan elevene erfarer undervisningen og om de mener den er tilpasset deres behov. Jeg skal se på matematikkfaget.

Det er frivillig å være med og alle har når som helst mulighet å trekke seg, uten nærmere begrunnelse. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og enkeltpersoner vil ikke kjenne seg igjen etter at oppgaven er ferdig. Jeg vil bruke diktafon, opplysningene anonymiseres og opptakene slettes etter at oppgaven er godkjent og levert.

Jeg vil be dere om tillatelse om å intervjuere deres barn. Selvfølgelig etter at dere har snakket med barnet deres og barnet selv er interessert i å delta. Jeg er også interessert å intervjuere dere som er foreldre til barnet.

Vedlagt følger samtykkeerklæringen, i tilfelle du kan tenke deg å være med. Etter at den er underskrevet kan den leveres tilbake til rektoren som videreformidler den til meg. Hvis du har spørsmål kan du ringe meg eller sende meg en e-mail

Med vennlig hilsen,

Margaretha den Hollander

telefon: xxxxxxxxxxxx

e-mail: xxxxxxxxxxxx

Samtykkeerklæring lærerne:

Jeg har lest informasjon om din oppgave om tilpasset opplæring for flinke elever og jeg vil delta i intervjuet.

Navn:

Underskrift:

Informert samtykkeerklæring foreldre/barn

Jeg har lest informasjon om din oppgave om tilpasset opplæring for flinke elever og jeg har ingenting imot at vårt barn deltar i intervjuet. Du kan også ha et intervju med meg/oss.

Navn:

Underskrift:

Informatie voor de directeur/Informasjon til direktøren.

Verzoek om enkele leraren en leerlingen/ouders te interviewen, tevens het verzoek om ook van u een interview af te nemen indien dit nodig mocht zijn en een interview met de leerkracht die verantwoordelijk is voor dit onderdeel.

Bedankt voor het gezellige gesprek dat we hadden op uw kantoor in november en de bereidheid om mij de gelegenheid te geven een onderzoek te doen op uw school.

Ik zou contact opnemen zodra mijn plannen wat meer concreet waren en dat is nu. In Noorwegen heb ik een school gevonden die ook aan mijn onderzoek deel wil nemen, daar ben ik eergisteren geweest voor een gesprek. Volgens mijn informatie, gevonden op internet (OCW) hebben jullie vacantie vanaf de 24e februari, dit geldt ook voor de school in Noorwegen.

Het laatste weekeinde van januari ben ik in Stockholm, dus is het voor mij alleen haalbaar om vanaf maandag de 29e januari in Noorwegen te beginnen. Ik zou dan kunnen proberen de boot van Oslo naar Kiel te nemen op zaterdag de 3e februari en maandag de 5e bij jullie kunnen beginnen. Ik stel dit ook voor aan de school in Noorwegen en dan pas kan ik de boot bespreken. Indien dit uitkomt wil ik het graag weten. Dit is een voorlopig voorstel en moet gecoördineerd worden met de school hier.

Zoals eerder besproken zou ik graag een aantal interviews afnemen. Ik wil mijn onderzoek beperken tot begaafde kinderen in groep 8 (ik had begrepen dat daar kinderen zijn die aan mijn "eisen" voldoen), ook de ouders van het/de kind(eren). Tevens wil ik de leerkrachten interviewen die rekenonderwijs in die groep(en) geeft. Mijn plannen waren destijds nog niet zo gedetailleerd, maar aangezien dit een "Master" is van 30 studiepunten (is een half studiejaar), moet ik me behoorlijk beperken. Vandaag had ik nog een gesprek met mijn begeleider en met hem een uiteindelijk plan van aanpak besproken.

Zoals u weet betreft dit het onderwijs aan begaafde leerlingen en hoe dit is aangepast. Ik zou ook graag in de hoogste klassen kijken naar het materiaal dat wordt gebruikt om de differentiëring te vergemakkelijken, voor wat betreft het vak rekenen. Het is niet mijn

bedoeling de leerkrachten te observeren en mocht ik in de klassen zijn tijdens de lessen en er ontstaat een onaangename situatie in de klas voor de leerkracht (ik denk hierbij aan een conflict met een leerling) trek ik me terug uit het lokaal gedurende die tijd. Het onderzoek wordt geacht plaats te vinden over drie periodes van een week.

Ik stuur ook een informatiebrief mee voor de leerkrachten en de ouders/leerlingen en een accordverklaring. Ik verzoek u deze te distribueren en na invulling en ondertekening van de verklaring weer in te zamelen en aan mij door te sturen. Misschien wilt u zelf ook een verklaring invullen. Zoals is beloofd, krijgt de school een vertaald exemplaar van mijn scriptie.

Het is vrijwillig om deel te nemen en iedereen heeft de mogelijkheid zich, wanneer dan ook, terug te trekken zonder opgaaf van reden. De informatie wordt vertrouwelijk behandeld en niemand is herkenbaar tijdens het onderzoek en als het onderzoek voltooid is. Ik gebruik dictafoon, de informatie wordt geanonimiseerd en de opnames worden verwijderd nadat het onderzoek is goedgekeurd en ingeleverd.

Mocht u nog vragen hebben, kunt u mij bellen of een e-mail sturen.

Telefoonnummer Noorwegen: xxxxxxxxxxx

Zweden: xxxxxxxxxxx

E-mail: xxxxxxxxxxx

Met vriendelijke groeten,

Margreet Otter den Hollander.

Informatie voor de leerkrachten/informasjon til lærerne

Verzoek om deel te nemen aan een interview

Ik studeer pedagogiek aan de Universiteit in Oslo en ben bezig met mijn afstudeerscriptie. Het thema is aangepast onderwijs (differentiëring) voor begaafde kinderen. Ik wil zien hoe of er onderwijs wordt gegeven aan begaafde kinderen op een school in Noorwegen en in Nederland.

Om dit onderzoek te realiseren wil ik een aantal leraren en leerlingen interviewen. De vragen die aan de leerlingen gesteld worden zullen voornamelijk gaan over hoe de leerlingen hun onderwijs ervaren en of ze menen dat dit aan hun behoeftes voldoet.

Het is vrijwillig om deel te nemen aan dit interview en iedereen heeft de mogelijkheid zich, wanneer dan ook, terug te trekken zonder opgaf van reden. De informatie wordt vertrouwelijk behandeld en niemand is herkenbaar tijdens het onderzoek en als het onderzoek voltooid is. Ik gebruik dictafoon, de informatie wordt geanonimiseerd en de opnames worden verwijderd nadat het onderzoek is goedgekeurd en ingeleverd.

Bijgevoegd ontvangt u een verklaring die u kunt ondertekenen indien u mee wilt doen aan mijn onderzoek. Nadat die is ingevuld en ondertekend, kan deze bij de directeur worden ingeleverd en vervolgens aan mij worden doorgegeven.

Mocht u nog vragen hebben, kunt u mij bellen of een e-mail sturen.

Telefoonnummer Noorwegen: xxxxxxxxxxxx

Zweden: xxxxxxxxxxxx

E-mail: xxxxxxxxxxxx

Met vriendelijke groeten,

Margreet Otter den Hollander.

Accoordverklaring:

Ik heb de informatie over het onderzoek voor wat betreft differentiëring voor begaafde kinderen gelezen en ik wil deelnemen aan het interview.

Naam:

Handtekening:

Informatie voor de ouders/leerlingen. / Informasjon til foreldre/elever.

Verzoek om deel te nemen aan een interview

Ik studeer pedagogiek aan de Universiteit in Oslo en ben bezig met mijn afstudeerscriptie. Het thema is aangepast onderwijs (differentiëring) voor begaafde kinderen. Ik wil zien hoe of er onderwijs wordt gegeven aan begaafde kinderen op een school in Noorwegen en in Nederland.

Om dit onderzoek te realiseren wil ik een aantal leraren en begaafde leerlingen interviewen. De vragen die aan de leerlingen gesteld worden zullen voornamelijk gaan over hoe de leerlingen hun onderwijs ervaren en of ze menen dat dit aan hun behoeftes voldoet.

Het is vrijwillig om deel te nemen aan dit interview en iedereen heeft de mogelijkheid zich, wanneer dan ook, terug te trekken zonder opgaaf van reden. De informatie wordt vertrouwelijk behandeld en niemand is herkenbaar tijdens het onderzoek en als het onderzoek voltooid is. Ik gebruik dictafoon, de informatie wordt geanonimiseerd en de opnames worden verwijderd nadat het onderzoek is goedgekeurd en ingeleverd.

Ik wil u om toestemming vragen om uw kind te interviewen, natuurlijk nadat u hier met uw kind over gesproken heeft en hij/zij daar zelf ook mee accoord gaat. Ik wil ook graag een interview met u als ouder(s).

Bijgevoegd ontvangt u een verklaring die u kunt ondertekenen indien u mee wilt doen of ermee accoord gaat dat uw kind deelneemt. Nadat die is ingevuld en ondertekend, kan deze bij de directeur worden ingeleverd en vervolgens door hem aan mij worden doorgegeven.

Mocht u nog vragen hebben, kunt u mij bellen of een e-mail sturen.

Telefoonnummer Noorwegen: xxxxxxxxxxx

Zweden: xxxxxxxxxxx

E-mail: xxxxxxxxxxxx

Met vriendelijke groeten,

Margreet Otter den Hollander.

Accoordverklaring:

Ik heb de informatie over het onderzoek voor wat betreft differentiëring voor begaafde kinderen gelezen en heb er geen bezwaar tegen dat mijn kind deelneemt aan het interview. Wij gaan er ook mee accoord zelf geïnterviewd te worden.

Naam:

Handtekening:

VEDLEGG 2

Tre korte versjoner av intervjuer er publisert etter tillatelse av Personvernombudet for forskning i Bergen og mine informanter. Lydopptak tilgjengelig for sensorene.

Intervju Nederlandsk elev med klasselærer/matematikklærer

Bakgrunn for min undersøkelse med følgende problemstilling:

Hvordan blir evnerike barn ivaretatt i norsk og nederlandsk skole?

Gjennom intervjuene ønsker jeg å finne ut hvordan evnerike barn blir ivaretatt i norsk og nederlandsk skole. Jeg er kjent med at denne skolen legger stor vekt på tilpasset opplæring for alle elever og at målet er en videreutvikling av dette. Jeg ønsker å stille deg spørsmål om deg og din utdanningsbakgrunn, om eleven generelt og om elevens (nivå) i matematikk og opplegget og organiseringen rundt dette.

Spørsmål om deg og din bakgrunn:

- 1) Hvor lenge har du jobbet med tilpasset opplæring? **3 år på denne skolen og jeg har hørt litt om dette på min utdanning. Men jeg hadde ikke jobbet med dette da.**
- 2) Har du vært på kurs for å lære om "tilpasset opplæring"? **Jeg har fått opplæring på "Freudenthalinstituttet" og der lærte vi om "isfjellmodellen". Det er en kontekstfase, som handler om oppgaver som har med ting å gjøre fra den virkelige verden (leke butikk), så er det modellfasen og den abstrakte fasen (nakne oppgaver), som er den øverste delen av isfjellet. Ellers så er jeg med i en arbeidsgruppe for matematikk og da prøver vi å samle eller finne på oppgaver som kan brukes for evnerike elever.**
- 3) Hva legger du i TPO for evnerike barn? **At alle barn kan lære på en måte som passer til deres behov og gir dem utfordringer slik at de videreutvikler seg.**

Du har blitt informert om prosjektet mitt og vet at jeg ser på tilpasset opplæring for evnerike elever. Du har slike elever i din gruppe.

- 4) Hvordan er undervisningen organisert for disse elevene? Stikkord: små grupper innenfor klassen med like flinke, små grupper utenfor klassen, individuell instruks, akselerasjon? osv. **Gallagher:** Enrichment in the classroom, consultant teacher program, resource-room/pullout program, community mentor program, independent study program. **Acceleration og enrichment er mye brukt. Noen av barna er ferdige med programmet fra 7. klasse og har mulighet å gjøre oppgaver som egentlig hører hjemme på ungdomsskolen. Enrichment er her for eksempel å bruke det de har lært. De gjør dette for eksempel ved å undervise i dette emnet på et lavere trinn. De må beherske stoffet så bra at de kan instruere andre elever på et lavere trinn. Et annet eksempel er å gjøre en undersøkelse med tabeller og grafikk. Bruke de kunnskapene de har ervervet seg. Vi bruker bøker som er utviklet av en stiftelse som jobber spesielt for evnerike barn og lager spesielle opplegg i matematikk. Vanlige forlag utvikler ikke lærebøker for evnerike elever. Et eksempel er SLO. Ellers er det mye kommersielt.**
- 5) Hvordan tar du hensyn til alle elevenes nivå? **Et skritt videre hver gang. Jeg følger elevens utvikling.**
- 6) Hvordan tilpasses undervisningen de evnerike? **Se øvrige spørsmål og svar.**
- 7) Når og på hvilke måter blir evnerike elever instruert? Aleine, sammen med andre, når du har tid, når eleven har behov eller annet? **? Noen elever vil ha en muntlig veiledning, andre ønsker at jeg skriver det ned for dem. De får det når de får nye oppgaver og hvis de har behov.**
- 8) Jobber de evnerike fra bøker eller løsark som går ut over pensumet. **Blant annet løsark som jeg har funnet frem og stiftet (det er bare en måte), de finner på noe selv (statistikk) og det finnes også oppgaver på internett for evnerike elever hvor de kan jobbe med. De kommer til meg hvis de vil lære noe nytt eller trenger forklaring. Jeg bruker ikke mye tid på å forklare dem oppgaver. Jeg behøver bare å si en gang hva omkrets er og så vet de det og husker det. Det forstår det med en gang. Begge to har hoppet over et trinn og skal begynne på ungdomsskolen nå. Disse to barn ønsker også å vite alle detaljer når de spør om en sak eller ting, så man må ikke bare anta at de skjønner alt med en gang fordi de ikke kjenner til detaljene. De spør til de vet alt om noe, de vil gjerne lære, de er nysgjerrige og har sine egne idéer. Hvis jeg vil få den ene på andre tanker, må jeg komme med**

en god begrunnelse. Er mine begrunnelser gode nok er det ok for eleven å akseptere mitt forslag.

- 9) Er det planlagt progresjon i stoffet? **Se øvrige spørsmål og svar.**
- 10) Hva jobber de evnerike med når du gir de andre instruks? Må de vente eller kan de jobbe selvstendig videre med materialet de har? **De jobber selvstendig videre med sine egne oppgaver som de selv har valgt.**
- 11) Hvordan er planleggingen og gjennomføring av undervisningen din for de evnerike? **Se øvrige spørsmål og svar.**
- 12) Er barnet involvert i planleggingen? **De velger selv hva de vil jobbe med. Når de er ferdige med de oppgavene de har fått av meg, kan de levere de oppgavene til retting og de kan si hva de ønsker å jobbe videre med. Neste dag sørger jeg for at det ligger nye oppgaver. I matematikken er det for eksempel slik at elevene noen gang velger et emne som de er ferdige med etter et par dager og en annen gang har de et emne som tar mye lengre tid, hvis de for eksempel ønsker å jobbe med statistikk og grafikk. Slike emner skriver de ikke på det gule programarket men i en matematikkmappe.**
- 13) Hadde tilpasset opplæring vært bedre i tilfelle dere hadde mer penger eller tid til disposisjon? **Jeg synes at det går bra her, men det er fortsatt under utvikling. Hadde vi mer penger ville jeg gjerne bestille mer materiale slik at vi kunne tilby evnerike elever flere utfordrende oppgaver. Vi trenger ikke konkretiserende materialer for evnerike. Hvis jeg forklarer noe for gjennomsnittselever, gjør jeg dette med konkrete eksempler, de evnerike løfter det med en gang til et abstrakt nivå.**
- 14) Hva er klasselærerens holdning i tilfelle dere tar ut barn for å gi dem ekstra opplæring? **Uaktuelt**
- 15) Når blir så disse elevene tatt ut? **Uaktuelt.**
- 16) Hva er eventuelle konkrete ønsker, ikke pengeønsker men materialer eller noe annet dere kan tenke dere? **Jeg vet ikke eksempler i matematikk, men på andre områder har jeg ønsker.**
- 17) Føler du at du har nok kunnskap til tilpasset opplæring eller kan du tenke deg å lære mer? **Jeg tror at jeg vet allerede mye om evnerike elever, men det er mye mer å lære om dem. Jeg føler meg sikker på det jeg vet nå, men ønsker å fordype meg enda mer. Vi kan alltid bli bedre.**

- 18) På hvilke områder? Flere områder, blant annet matematikk og nederlandsk, også sosialt og emosjonelt. Det er vanskelig å jobbe med kreative (kunstneriske) oppgaver for disse elever, fordi de ofte er for perfekte og krever for mye av seg selv. De jobber heller med sitt hode.
- 19) Er det noe mer du vil si, som jeg ikke har spurt deg om rundt dette emnet? Nest uke starter jeg med en pluss-klasse. Der skal vi jobbe med sosial-emosjonell utvikling spille ”kompliserte” spill, gjøre noe felles med andre evnerike, jobbe med utfordrende oppgaver. Tilby dem filosofi eller et annet fremmed språk, men elevene er med på å bestemme hva de ønsker å jobbe med. I plussklassen er det elever fra hele skolen.

Spørsmål om eleven:

- 1) Hvordan ble disse elevene oppdaget og hvem oppdaget dem? Den ene eleven kom fra en annen skole fordi han hadde kjørt seg fast der. Foreldrene lot ham teste fordi han har to eldre brødre som også er evnerike og testen bekreftet at også han var evnerik. Den andre eleven hoppet over et trinn her på skolen og vi ser på ham at han stadig vekk gir litt mer av seg selv. Han utvikler seg.
- 2) Hvordan blir barnet fulgt opp? Begge elevene for ekstra veiledning på det sosiale og emosjonelle området. Ellers landsdekkende tester, to ganger i året (Cito) og så gir jeg dem prøver etter det stoffet de har gått gjennom. Det er arbeidskrevende og jeg ønsker å ha et system på det som også kan brukes av andre og som kan brukes om igjen. Men dette må bygges opp.
- 3) Hvem har ansvar for barnets læring? Kontaktlærer, spesialpedagog? Jeg som klasselærer.
- 4) Er eleven særlig interessert i matematikkfaget? Ja, absolutt. De elsker å ha matematikk eller sudoku eller andre matematiske aktiviteter. De snakker også om dette hjemme.
- 5) Vet du om barnet lærte seg matematiske ferdigheter på ung alder (før skolestart)? Jeg tror at det skjer spontant hos evnerike barn. Hele verden er matematikk.
- 6) Tar eleven nye matematiske kunnskaper fort inn til seg? Ja.
- 7) Hvordan er barnets konsentrasjon? Bra, ønsker å vite alt, alle detaljer og konsentrere seg på alt.

-
- 8) Barnets oppførsel? **Bra, noen ganger aktiv, andre ganger viser de latskap og lener seg tilbake. Derfor vil jeg ha dem i en pluss-gruppe.**
- 9) Hva kan du si om følgende karaktertrekk eller kombinasjon av disse karaktertrekkene i forhold til dette barnet?
- a. **Fleksibilitet. Hvis de får en god begrunnelse kan de endre sin mening/ide. Men de aksepterer ikke bare hva andre sier. Hvis de aksepterer mitt argument sier han ok.**
 - b. **Intelligens Ja, god intelligens.**
 - c. **Kreativitet Ja, men de viser det på en annen måte enn de andre elevene. Det er lettere for dem å være kreativ i hodefag.**
 - d. **Motivasjon Ja, stort sett veldig motiverte, jobber alltid og ønsker alltid å lære noe nytt. Noen ganger er de demotiverte men det går over når man vet å inspirere dem. Bred interesse.**
 - e. **Viljestyrke (intrinsikk motivasjon) Ja, men mindre merkbar hos den ene eleven som kom fra en annen skole.**
 - f. **Intellektuell nysgjerrighet Ja.**
- 10) Gir barnet begrunnelser for tanker og handlinger? **Ikke til meg.**
- 11) Generell kunnskap? **Meget bra og bred interesse.**
- 12) Glede av å lære? **Ja, jeg tror det.**
- 13) Liker barnet utfordringer? **Ja.**
- 14) Viser barnet originalitet i språk og gjøremål? **Ja, i språk. Bruker ord som ikke andre bruker. Ordspill liker en av guttene. (xxx bruker et enkelt språk).**
- 15) Viser barnet uavhengighet? **Ja.**
- 16) Har barnet estetisk bevissthet? **En av de to er jeg sikker på, den andre eleven vet jeg ikke.**
- 17) Hva slags samarbeid har dere? **De kan komme når de har spørsmål, jeg sørger for at de blir sett, jeg gir dem idéer, de gir meg idéer, det er en slags vekselvirkning.**
- 18) Hvilke valgmuligheter har barnet? Utvikling av egen interesse? **Se øvrige spørsmål og svar.**
- 19) Venner – popularitet? **En av de to har venner fordi han sparker fotball. Han har funnet en jente som også er veldig flink og hvor han liker å jobbe sammen med. Den andre er forholdsvis ny og det tar litt tid, men eleven blir vel akseptert.**

- 20) Lederegenskaper? **De viser det ikke, men de har gode idéer. Er ikke fremtredende. De leder ikke grupper, de tar ikke ledelse. De gjør heller noe andre ber dem å gjøre.**
- 21) Samarbeid med foreldrene. **Bra, tror jeg. Av og til inviterer jeg foreldrene og av og til kommer foreldrene uten beskjed.**
- 22) Hva med kombinasjonen av intelligens, kreativitet, motivasjon? (Renzulli), **Er tilstede hos dem.**
- 23) Er elevene fornøyde med det tilbudet de får? (TPO). Hva mener du? **Jeg tror at de selv mener at de kan mer. Det mener også foreldrene, men jeg har mange elever og i forhold til andre skoler gjør vi veldig mye.**
- 24) Har dere erfaring med evnerike elever som underpresterer? **Ja, jeg mener at to elever har sperre. Et barn er redd for å gjøre feil, det går litt bedre nå. Når det gjelder det andre barnet må jeg snakke med en ortopedagog og dette barnet vil jeg også ha i en pluss-gruppe.**

Tilleggsspørsmål til matematikklæreren: (gjelder begge elevene).

Kruteskii identifiserte ytre kjennetegn av matematisk-evnerike elever. Kjennetegnene varierer fra elev til elev.

- *“A clear interest (sometimes even a keen interest) in mathematics (arithmetic, algebra, geometry). The tendency to work with mathematics with pleasure and without compulsion.*
- *Mastery of definite mathematical skills and habits at an early age.*
- *Fast mastery of mathematics.*
- *Attainment of a comparatively (by age) high level of mathematical development” (Renzulli og Ridge 1981: 211).*

Hva kjenner du igjen av dette i forbindelse med denne eleven? **Alt, absolutt.**

Intervjuspørsmål til foreldrene

- 1) Har dere flere barn? Hvor mange? Også definert som skoleflinke? **Vi har to barn, de er definert som skoleflinke. Et barn har nettopp begynt på ungdomsskolen.**
- 2) Hvor i rekkefølgen kommer han/hun? **nummer 2.**
- 3) Hvordan ble det oppdaget at deres barn er skoleflink? **Barnet tok ting lett, men ikke mer enn at jeg trodde var normalt egentlig. Barnet hang godt med og vi har mye kontakt med læreren. Godt med, og litt over. Jeg definerte dem som helt vanlige barn. Ikke noe super.**
- 4) Var barnet tidlig interessert i tall, kalender, klokke? **Ja, barnet var interessert i klokke og tall, men ikke mer enn det jeg syntes var normalt. Barnet var ganske små, men jeg kan ikke tidfeste det.**
- 5) Hvem oppdaget det? **På skolen.**
- 6) Matematiske ferdigheter på ung alder? **Hun kunne tallene før hun begynte på skolen, også bokstavene. Hun kunne ikke lese, men hun kunne sette sammen enkle ord. viste interesse, men jeg har ikke tenkt så mye over det.**
- 7) Gi barnet begrunnelser for tanker og handlinger? **Nei, egentlig ikke. Ikke som jeg vet. Hun handler på eget initiativ, men sier ikke hvorfor.**
- 8) Planlegging, organisering av arbeidsoppgaver? **Hun planlegger, men når det gjelder lekser er hun stort sett ferdig. Jeg stoler på at hun gjør det hun må gjøre. Hun gjør ikke mye. Jeg har gjort det magma, ikke mas.**
- 9) Viljestyrke? **Ja, det har hun.**
- 10) Generell kunnskap? **Hun kan og vet mye og er interessert i mye. Jeg er litt overrasket over hva hun tenker på.**
- 11) Glede av å lære? **Ja, det tror jeg. Men ikke alt er like morsomt. Det er gøy med enkelte ting.**
- 12) Intellektuell nysgjerrighet? **Vanskelig spørsmål. Det er jeg ikke så sikker på. Vanskelig å svare på. Hun er nysgjerrig på hva som er rundt omkring henne. Opptatt av musikk.**
- 13) Liker barnet utfordringer? **Ja..., ikke noe sånt. Det har jeg ikke tenkt så mye over egentlig. Hvis det interessere henne, tror jeg nok at hun liker utfordringer.**

- 14) Viser barnet originalitet i språk og gjøremål? **I språk kan det hende at hun tuller litt med venninner. Også når hun gjør ting, men jeg vet ikke noe eksempler.**
- 15) Viser barnet uavhengighet? **Ja, absolutt og det har hun gjort lenge.**
- 16) Har barnet estetisk bevissthet? **Ja, hun har øye for ting.**
- 17) Hvilke utdanning har dere? **Jeg (mor) er frisør, mannen jobber med data, jobber med prosjekt. Datteren er også flink i data, går i arv ha, ha.**
- 18) Er det flere i familien som er flinke? **Den andre datteren, hun er flink og henger godt med.**
- 19) Samarbeid med skolen? **Ja, veldig bra. Jeg har kjent læreren ganske lenge og vi har et godt samarbeid.**
- 20) Er dere fornøyde med skolen og samarbeidet? **Vi er fornøyde.**
- 21) Hukommelse? **Hun har god hukommelse.**
- 22) Ordforråd? **Vanskelig å svare på.**
- 23) Motivasjon? **Se øvrige spørsmål og svar.**
- 24) Stiller han/hun høye krav til seg selv? **Ja, men hvis hun er fornøyd, mener hun at også vi andre skal være fornøyde.**
- 25) Kunne han/hun lese før han/hun begynte på skolen? **Nei, men hun kunne sette sammen enkle ord.**

Intervjuspørsmål til eleven

- 1) Liker du å gå på skolen? **Ja.**
- 2) Hva er lettest på skolen? **Samfunnsfag.**
- 3) Hva er mest vanskelig? **Engelsk av og til.**
- 4) Hva er det beste du vet på skolen? **Matematikk, norsk.**
- 5) Liker du matematikk? **Ja.**
- 6) Får du et opplegg i matematikk som er ulikt det de andre elevene får? **Jeg har matte på det høyeste nivået, som de andre på det samme nivået.**
- 7) Hva er annerledes? Flere oppgaver eller vanskeligere stoff? **Før vi fikk de nye bøkene, fikk vi ark. Etter at jeg var ferdig kunne jeg få andre oppgaver som noen gang var litt vanskeligere.**
- 8) Er det ”progresjon” i stoffet? For eksempel hvis du lærer noe nytt hender det at du senere lærer noe nytt som bygger på det som du har lært før? **Fra bøkene, ja. /ellers et uaktuelt spørsmål.**
- 9) Når får du instruks? Når læreren har tid eller på faste tider eller når du har behov? **Sammen med de andre eller når jeg rekker opp hånda. Læreren gjør det også slik at vi kan jobbe videre på egen hånd og hvis vi trenger hjelp gir hun instruks i en liten gruppe til de som har kommet så langt.**
- 10) Hvor jobber du med oppgavene? I klassen eller utenfor i en gruppe eller alene? **I klassen.**
- 11) Hvor har du størst fremgang (hvilket fag)? **Norsk og matematikk. Men når jeg jobber sammen med andre, kan vi hjelpe hverandre.**
- 12) Liker du å jobbe i grupper eller jobber du helst alene? **Alene.**
- 13) Hvilke arbeidsmåter foretrekker du? **jobbe i nivågrupper er greit, ellers liker jeg å jobbe for meg selv.**
- 14) Med hva slags elever ønsker du ev. å jobbe sammen med? **Venner, ellers er det det samme. Men vi har faste plasser og vi hjelper hverandre likt. Han er også flink i matematikk.**
- 15) Liker du å jobbe lange perioder om gangen? **Kan jobbe lenge, 1 time.**
- 16) Synes du at de har god konsentrasjon? **Jeg har god konsentrasjon.**

- 17) Kunne du tenke deg å jobbe med vanskeligere stoff? **Litt vanskeligere kan jeg tenke meg.**
- 18) Føler DU at du bruker tiden din på skolen fornuftig? **Ja.**
- 19) Kan du velge hva du vil jobbe med eller bestemmer læreren? **I arbeidstimene bestemmer vi selv, i matematikk velger vi nivå i boken.**
- 20) Liker du å jobbe perfekt? **Ja, helst null feil, skjer av og til.**
- 21) Jobber du med egne oppgaver eller har du en arbeidsplan/ukeplan? **Ukeplan.**
- 22) Hender det at du er ”hjelpelærer”? **Nei.**
- 23) Liker du å hjelpe andre barn eller foretrekker du å jobbe for deg selv? **Jeg hjelper andre men liker også å jobbe for meg selv.**
- 24) Kan du forklare ting til andre barn ved bruk av eksempler? **Ja, jeg kan finne enklere eksempler enn de som står i boken.**
- 25) Synes du at din lærer har en fornuftig plan til deg? **Ja.**
- 26) I tilfelle ”ja”, er du da med i planleggingsfasen? **Lærer lager ukeplanen men vi velger selv nivå.**
- 27) Har du mye eget ansvar for egen læring på skolen? **Ja, jeg tar ansvar for mine egne oppgaver.**
- 28) Har du mange venner på skolen? **Ja, i 7., 6. og 5. trinn.**
- 29) Ser du på deg selv som en ledertype? **Nei.**
- 30) Forholdet mellom deg og læreren, rektoren, klassekamerater? **Godt forhold.**
- 31) Hvordan ble det oppdaget at du var skoleflink? **Var flink fra 1. klasse, oppgavene var stort sett gode.**
- 32) Har du mange hobbyer? Hvilke? **Spiller fotball (ikke trening, men ute), skøyter.**
- 33) Hva er dine fremtidsplaner? **Jeg vil bli lege.**
- 34) Hva vil du fortelle meg mer? **Jeg ville gjerne begynne på skolen. Jeg kunne telle til 20. Pappa spilte yatzee med oss og slik lærte jeg å telle. Jeg har en onkel som er fem år eldre og jeg lærte mye av ham.**