

Jørgen Smedsrud

Forsering og akselerasjon for evnerike elever

Det dårligste av de beste alternativene

I 2016 gjorde kunnskapsdepartementet akkompagnert av noen av de ledende forskerne på feltet store steg i form av å utvikle en forståelse for elevgruppen i Norge og forslag til spesifikke tiltak (NOU: 2016:14), som retter søkelyset mot evnerike- og talentfulle elever i Norge (Børte, Lillejord og johanssen, 2016). Sammenlignet med andre skandinaviske land med tilnærmet samme skolemodell er dette enestående, da man for eksempel i Sverige slet med å få igjennom samme prosjekt. Det er over tid påpekt at Norge stiller svakt ovenfor elever med stort læringspotensial, og spesielt gjør vi alt for lite i skolen for å forbedre situasjonen og danne tilstrekkelige opplæringstilbud for de elevene som trenger mer og raskere læring (Flaten, Kvåle, & Kleppo, 2018; Skogen, 2012, Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud & Skogen, 2016). En ting er å uttrykke bekymring for elevgruppen i Norge, noe annet er å utvikle tiltak som imøtekommer de komplekse behovene til den samme elevgruppen i skolen. Erfaringsmessig er det fristende med en "quick fix" hvor vi tilbyr homogene tiltak med visse inntakskrav som er basert på enten en karakterskala eller pådriv fra ressurssterke foreldre og lærer. På denne måten er det nærliggende å tilby forseringstilbud for elever som trenger noe ekstra og mer i skolesammenheng. Utfordringen ligger i at det er nettopp denne generaliseringen av elevgruppen man nå over flere år har forsøkt å motvirke, evnerike elever har i likhet med andre elever behov for et helhetlig opplegg som i imøtekommer alle sider ved læringsprosessen, ikke bar hastighet.

Jørgen Smedsrud er doktorgradsstipendiat Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Tidligere PP-rådgiver for veiledningssenteret Romerike.

AKSELERASJON (FORSERING)

Jeg ble engang avbrutt av en norsk matematiker under et foredrag om evnerike elever, han påpekte helt korrekt at akselerasjon er ensbetydende med noe som øker i fart jevnt, og i all uanselig fremtid, og derfor er en dårlig betegnelse på tiltak i skolesammenheng, dessverre har vi ikke et godt synonym i norsk sammenheng. Som påpekt i tittelen er akselerasjon et tiltak som har godt empirisk grunnlag for å gjennomføres for evnerike elever (Smedsrud, & Skogen, 2016; VanTassel-Baska, 2005; Colangelo, Assouline & Lupkowski, 2004). Vi har de senere årene hatt mulighet for forsering for elever i ungdomsskolen og videregående. Definisjonen tiltaket hviler seg på er bred (litt usikker på hva du mener), og ser ikke på kartleggingsverktøy utover skoleprestasjoner og eventuelt motivasjon for at elevene skal inngå i tilbudet. Noe som er stadfestet i §1-15 og lyder at eleven skal ha *tilstrekkelig kompetanse* (udir.no). Forsering handler om at eleven får gå raskere gjennom skoleprogresjonen, men ikke nødvendigvis utdanningsløpet- med dette menes det at en ikke har noen spesifikke oppfølgingstiltak om eleven eventuelt skulle fullføre enkelte fag tidligere enn forventet for sin alder. Eleven ender da opp med å være “ferdig” med faget. Dette vil igjen utløse fritimer, men ikke nødvendigvis en videre progresjon i læringen. Videre er ikke oppfølgingen lovfestet i opplæringsloven på lik linje med for eksempel § 5-1 *spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet). Dette fører til at de heller ikke sikres en kvalitet i oppfølgingen utover de gitte rammene for pensum, det gjeldende året eleven forserer til. Med andre ord, har eleven ingen garanti for å lære etter sin hastighet, heller har eleven garanti for å lære pensum tilhørende et klassetrinn over. Utfordringene som ligger i gjennomføringen av slike tiltak er mange, spesielt i Norge hvor vi også har en geografisk utfoldelse som gjør forsering til videregående nærmest umulig i enkelte regioner (Smedsrud, & Skogen, 2016). En annen utfordring ligger i at elevene gjerne må vente til ungdomsskolen før de mottar slike muligheter i skolen (Smedsrud & Skogen, 2016). Dette kan gjøre at vi allerede her har mistet store deler av elevgruppen, da vi vet at mange evnerike elever

kan bli underyttere og i ytterste konsekvens utvikle negativ atferd tidlig (Clarck & Callow, 2002, Winner, 2000, Ziegler & Heller, 2000 Montgomery, 2009). En annen utfordring ligger i at vi reduserer evnerike elever til en homogen gruppe hvor vi antar at forseringstilbud vil imøtekomme behovet til flertallet av elevene.

MANGFOLDET BLANT EVNERIKE ELEVER

Som Flaten, Kvåle og Kleppo (2018) påpeker er evnerike elever en annen gruppe en skoleflinke. Selv om enkelte evnerike elever kan dele personlighetstrekk og læringstrekk med skoleflinke elever, er det også bred enighet om at evnerike elever er annerledes og utvikler seg annerledes. Feilslutningen som vi ofte ser i skolen er ikke at vi antar at evnerike elever kan være skoleflinke, noe de selvfølgelig kan. Den store feilslutningen ligger svært ofte at mange forventer at en evnerik elev MÅ være skoleflink. Dersom eleven har sterke evner, men underytter, vil vi de trolig ikke gjenkjennes. Vi har i norsk skole tradisjonelt hatt en forventning til at en “flink” elev er en som gjør som han blir tilsagt, venter på tur, bruker tiden riktig, viser god sosial kompetanse etc. (Persson 1998; Kolberg, 2015). Imidlertid vet vi at evnerike elever tidvis kan oppleves som frekke, energiske og slitsomme (Distin, 2006; Skogen, 2012). Denne elevgruppen har en særlig tiltrekning mot å *oppdage, utforske og lære* nye konsepter. De *fantaserer, eksplorerer* og utfordrer omgivelsene, læreren og strukturen i skolen. Evnerike elever kan for en lærer oppleves som helt avvikende fra ideen man har om en *intelligent, interessert og utforskende* elev (Perleth, Schatz og Mönks, 2000). Med andre ord vil mye av utfordringen ligge i at våre oppfatninger av en intelligent og flink elev ikke vil stemme overens med hvordan evnerike elever faktisk *agerer i skolen*. Dette vil i sin tur kunne gi utslag i hvilke elever som rekrutteres til forsering. På denne måten opprettholdes også stereotypen av evnerike elever som ensbetydende med skoleflinke idealelever som gjør som de blir tilsagt. Det er nettopp denne frustrasjonen mange foreldre til evnerike elever opplever i møte med skolen. Skolen stiller seg skeptiske til å sette inn tiltak for eleven fordi den såkalte “evnerikdommen” ikke direkte kan observeres i kjente skoleprestasjoner. I dette

spenningsforholdet ligger det store utfordringer. Det holder dessverre ikke med forsering på ungdomsskolen for disse elevene.

HVORFOR ER DAGENS SITUASJON UTILSTREKKELIG
Å legge til grunn at evnerik elever er ensbetydende med høy intelligens er høyst problematisk. En helhetlig forståelse av elevgruppen med fokus på både indre og ytre læringsprosesser bør legges grunn for å danne et helhetlig bilde. Likevel, er ofte høye intellektuelle ferdigheter ofte en indikasjon for læringspotensialet til eleven (Winner, 2000). Samtidig ser vi at en i egalitære land som Norge, Svergie og Danmark stiller seg kritisk til intelligens som en predikerende variabel for læringspotensial (Tannenbaum, 2000). Vi vektlegger i større grad en likhetstankegang som forutsetter at skolesystemet i høyst mulig grad skal favne flertallet av elever, og der individuelle rettigheter gis til enkelt elever ved behov. En skole inspirert av den vestlige egalitære tankegangen, vil legge til grunn at alle har de samme forutsetningen til å mestre skolen og indirekte forventes også like prestasjoner (Skogen, 2012). Som vi har vært inne på i denne artikkelen er evnerike elever langt i fra en homogen gruppe, derfor må også opplæringspraksisen for elevene reflektere denne forståelsen. Med det hensyn og utvikle ferdighetene til individet har vi gjennom (bør skrives om, litt usikker på hva du mener) § 1-3 *lov om tilpasset opplæring* (lovdata.no) allerede dekning i opplæringsloven for å individualisere undervisningen til enkelteleven. Likevel stiller opplæring av denne elevgruppen (see: Mönks & Katzko, 2005; Skogen, 2010; Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, & Skogen, 2016; Smutny & Lind, 2003) krav til lærerkompetanse, og helst spesifikk fagkompetanse. Dette kompetansen er ikke bare avgjørende for å imøtekomme læringsbehovet for eleven, den er også avgjørende for å identifisere evnerike elever (Nadjafikhah, et al. 2012). Dette har sammenheng med at evnerike elever ofte tenker annerledes og presenterer innovative og kreative løsninger. En lærer uten spesiell kompetanse innenfor et fagområde kan lett overse slike løsningsstrategier eller kreative spørsmål (Hoth et al. 2017). En lærer uten denne kom-

petansen vil i utgangspunktet bare være kompatibel til å komprimere pensumet for eleven (akselerasjon/forsering), men ikke diskutere faget og løsningene i noe dypere forstand eller utfordre eleven rent intellektuelt. Poenget her er ikke å fremme en antagelse om at læreren må være evnerik selv for å undervise evnerike elever, men en bør inneha en høy kompetanse i faget man underviser i. Berikelse av undervisningen må ta utgangspunkt i elevens innlæringshastighet, interesse og faglig kompetanse. Sistnevnte er vi relativt gode på å identifisere i norsk skole, førstnevnte er ofte en utfordring tidlig i skolen for evnerike elever (Smedsrud, & Skogen, 2016).

KREATIVITET OG FORSERING

Kreativitet henger sammen med evnen til å tenke annerledes, se nye muligheter for kjente problemer og evnene til å se multiple løsninger på et problem (Silver, 1997; De Souza Fleith, 2000). Videre krever undervisningsstrategier som i imøtekommer disse behovene særskilt høy kompetanse fra læreren (Sak, 2010). For at læreren skal kunne fange opp kreative svar, løsninger på et problem eller diskutere et fag som for eksempel matematikk på et høyt nivå, bør også læreren være kreativ innenfor det samme faget (Goldin, 2017). Det er som nevnt ingen garanti for at læreren i det klasserommet eleven forserer til er mer kreativ enn det klasserommet eleven allerede deltar i. Spesielt med tanke på at norske lærere generelt har scoret relativt lavt i for eksempel matematisk kompetanse i forhold til andre europeiske land vi ønsker å sammenligne oss med (Grønmo, & Onstad, 2012). Et studie gjennomført av Kim (2006) konkluderer med at opptil 30 % av elevene som faller ut av videregående kan være evnerike, og at det kjennetegn ved gruppen elever som dropper ut er at de er særdeles kreative. Med andre ord er vi i risiko for å feile disse elevene dobbelt, ved at vi ikke i imøtekommer deres behov innenfor normal klasserommet, og deretter rekrutterer elever til forsering gjennom andre mål enn hvor deres styrke ligger. På denne måten møter ikke disse elevene utfordringer og er ved høy risiko for å bli underytere. Forsering tiltak imøtekommer trolig bare en brøkdel av den elevgruppen vi her beskriver

som evnerike, og derfor kompetanse blant lærere nøkkelen for suksess.

KONKLUSJON

Med utgangspunkt i forsering som tiltak for evnerike elever i skolen er det tiltalende å tenke at dette løser utfordringene knyttet til den evnerike elevens innlæringstakt. Det vil forsering trolig ikke gjøre. For det første er eleven avhengig av at den møter en mer kompetent lærer i den klassen den forsere til, noe vi ikke har garanti for. For det andre forveksler vi ofte *hastighet* med større "volum" av læringsaktiviteter, eller repetisjon- noe elevene oppfatter som ren straff (Skogen, & Idsøe, 2011). De beste tilbudene for evnerike elever reflektere en identifiseringspraksis som baserer seg på kjennetegn utover observerbare skoleprestasjoner. Den basere seg på *kompleksitet, akselerasjon, berikelse og individuelle ferdigheter/interesser*, den må starte langt tidligere enn i dag og spesifikk kompetanse. Videre krever det at vi i mye større grad enn pr. nå implementerer undervisning om evnerike elever på lærerutdannelsen og lektorprogrammet slik at vi evner å identifisere flere av elevene. Til slutt må rekurreringen forsering og eventuelt andre tilbud basere seg på en helhetlig indentifiseringsprosess og ikke en endimensjonal og prestasjonsorientert forståelse av elevene.

Referanser:

- Børte, K., Lillejord, S. og Johansson, L. (2016). Evnerike elever og elever med stort læringspotensial, en forskningsoppsummering. Kunnskapssenter for utdanning, 1-33.
- Clark, C. & Callow, R. (2002). *Educating the gifted and talented: Resource issues and processes for teachers*. London: David Fulton.
- Colangelo, N., Assouline, S.G. & Lupkowski-Shopluk, A.E. (2004). Whole-grade acceleration. I N. Colangelo, Clark, C. & Shore, B. (1998). *Educating students with high abilities*. Paris: United Nations educating and science organization.
- Colangelo, N., Assouline, S.G. & Lupkowski-Shopluk, A.E. (2004). Whole-grade acceleration. I N. Colangelo, Clark, C. & Shore, B. (1998). *Educating students with high abilities*. Paris: United Nations educating and science organization.
- de Souza Fleith, D. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153.
- Flaten, K., Kvåle. og Kleppo L. (2018). Elever med eksepsjonelle evner – mer enn bare skoleflinke. Hentet 24.02.2018, fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/januar/elever-med-eksepsjonelle-evner--mer-enn-bare-skoleflinke/>
- Goldin, G. A. (2017). Mathematical creativity and giftedness: perspectives in response. *ZDM*, 49(1), 147-157.
- Grønmo, L. S., Lindquist, M, Arora, A, & Mullis, I. V. S. (2013). Chapter 1. TIMSS 2015 mathematics framework Mullis, I.V.S. & Martin. M. O. (Eds.) TIMSS 2015 assessment framework. (pp. 11 – 27).
- Hoth, J., Kaiser, G., Busse, A., Döhrmann, M., König, J., & Blömeke, S. (2017). Professional competences of teachers for fostering creativity and supporting high-achieving students. *ZDM*, 49(1), 107-120.
- Idsøe, E.C. og Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nadjaifkiah, M., Yaftian, N., & Bakhshalizadeh, S. (2012). Mathematical creativity: some definitions and characteristics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 285-291.
- NOU 2016:14. (2016). Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Opplæringsloven (2017). Tilpasset opplæring og tidlig innsats. Hentet 24.02.17, fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Peleth, C., Schatz, T. & Mönks, F.J. (2000). Early identification of high ability. I

- K.A. Heller, F.J.Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent*(s.297–317). Amsterdam: Elsevier Science Ltd
- Sak, U.
(2004). About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, 26(4), 216-222.
- Silver, E. A.
(1997). Fostering creativity through instruction rich in mathematical problem solving and problem posing. *ZDM*, 29(3), 75-80.
- Skogen, K.
(2010). Evnerike barn i den norske skolen. *Skolepsykologi*, 2, 5–12.
- Skogen, K.
(2012). Evnerike barn –en spesialpedagogisk oppgave. I E. Befring& R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s.540–558). Oslo: Cappelen Damm
- Smedsrud, J. og Skogen, K.
(2016). Evnerike elever og tilpasset opplæring. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tannenbaum, A.J.
(2000). A history of giftedness in school and society. I K.A. Heller, F.J.Mönks,R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent*(s.23–55). Amsterdam: Elsevier Science Ltd. Texas: Prufrock Press.
- Utdanningsdirektoratet.
(16.09.2016). Tilbud for elever som trenger ekstra utfordringer i realfag. Downloaded from: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/realfagsstrategien/tilbud-til-elever-som-trenger-ekstra-utfordringer-i-realfag/>
- VanTassel-Baska, J.
(2005a). Acceleration strategies for teaching gifted learners.
- Winner, E.
(2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159–169
- Ziegler, A. & Heller, K.A.
(2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. I K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (red.), *International handbook of giftedness and talent*(s.3–23). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.

Jørgen Smedsrud

Fougstad gate 9a

0173 Oslo

jorgen.smedsrud@iped.uio.no