



Jørgen Smedsrud

Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn

Som en oppfølgingsartikkel til artikkelen i forrige nummer "Evnerike barn i skolen- de glemte elevene", ønsker jeg å drøfte noen sentrale teoretiske utfordringer ved definisjon, testing og identifisering av evnerike barn. Særlig vil fokuset i artikkelen dreie seg rundt definisjonsproblematikken som knytter seg til elevgruppen, utfordringer ved å se på gruppen som de som presterer i skolen og hvilke kartleggingsverktøy som egner seg best til å identifisere barn med særskilte evner og forutsetninger. Det er viktig at vi i Norge gjør oss kjent med problemstillingene som knytter seg opp mot disse barna slik at vi kan utvikle systemer, opplæringsplaner og identifiseringsverktøy som ivaretar vår skolefilosofi samtidig som behovene til de evnerike barna blir møtt på en tilfredsstillende måte.

Jørgen Smedsrud, nylig fullført masterutdanning i fordypningen psykososiale vansker ved universitetet i Oslo, institutt for spesialpedagogikk. Har skrevet både bacheloroppgave og masteroppgave om evnerike barn. Er for tiden ute etter relevant jobb. Brenner for de evnerike barna. Han er opptatt av at de skal inkluderes både i lærerutdannelse, spesialpedagogikk og generell pedagogikk. Forøvrig interessert i inkluderende og differensiert undervisning, og hvordan økte faglige utfordringer og inkludering kan virke forebyggende for barn og unge med utfordringer.

EN DEFINISJONSPROBLEMATIKK

For mange kan betegnelsene som brukes om evnerike barn virke både fremmed og lite presise. I enkelte sammenhenger kan det virke som teoretikerne er like forvirret når de ønsker å definere elevgruppen. Ofte kritiserer forskerne IQ og intelligenstagter før de faller tilbake på en definisjon som måler evner ut fra intelligenskvotient (Sternberg, 2005). Evnerike barn, begavede barn, barn med særskilte læringsforutsetninger, barn med eksepjonelle evner og barn med høyere akademisk potensial er trolig beskrivelse av en og samme gruppe elever (George, 1992, s. 2).

En finner mange ulike definisjoner av begavede eller evnerike barn i fagbøker. Definisjonene varierer i noe grad mellom fagfelt og land. Blant annet er enkelte forskere mest opptatt av sosiokulturelle definisjoner som inneholder faktorer knyttet til det spesifikke samfunnet man opptrer i. Ut fra dette kan en beskrive begavede som de personene som er flinkest innenfor de områdene samfunnet verdsetter (Mönks & Ypenburg, 2006., & George, 1992). Denne definisjonen er ikke brukbar om man ønsker å beskrive elevgruppen i nærmere detalj, blant annet fordi forskning viser at disse elevene kan være underyttere. Det kan derfor være problematisk å definere elevgruppen ut fra prestasjonene som viser seg direkte, eksempel på dette kan være utrolige mattekunnskaper og språkferdigheter i skolen. Den vanligste definisjonen av evnerike barn er det man kan beskrive som grunnleggende kjennetegn. Det innebærer barn med høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende. Man snakker gjerne om spesielle evner, begavelse eller gode forutsetninger når man har 130 eller mer i IQ (Skogen & Idsøe, 2011, Mönks & Ypenburg, 2006, & Winner, 2000). Dette betyr at mellom 2-5% av alle årskull er evnerike, også i Norge. En kan utdype denne forståelsen i flere-faktor-modellen. Modellen tar utgangspunkt i tre "faktorer" for begavelse, og disse kan beskrives som områder. *"Høytbegaved er ligesom normalt-begavet et beskrivende begrep. En særlig begavelse kan komme til uttryk i motoriske,*

sociale, kunstneriske eller høje intellektuelle færdigheder" (Mönks & Ypenburg, 2006, s. 29). Disse faktorene opptrer ofte sammen. Det skal poengteres at modellen har et bredt utgangspunkt og en elev med stort potensial innenfor alle disse domene vil være særdeles evnerikt. Likevel er modellen en god plattform for å forstå hvilke områder barn kan være evnerike innenfor. Den inneholder også sosiale og kunstneriske ferdigheter som er forsømt i mange forklaringsmodeller. Det er en viss tradisjon for å skille mellom høye evner og talent. Det kan få store konsekvenser om man ser på dette som to forskjellige ting, særlig innenfor utdanningspolitikk og skole. Skillet fremtrer gjerne når evnene ikke er av akademisk art.

EVNER OG TALENT, TO DIMENSJONER?

- Hvem er de evnerike barna?

For en videre klargjøring av hva problematikken dreier seg rundt kan det være interessant å påpeke hvem de evnerike elevene er, særlig i forhold til de skoleflinke barna. Den skoleflinke eleven begynner på skolen med lærelyst og godt potensial. De stiller få kritiske spørsmål og knekker skolekoden tidlig, aksepterer hvordan skolen fungerer og tar i mot det de skal lære. Den evnerike eleven kommer til barnehagen eller skolen med nysgjerrighet, lærelyst og et stort intellektuelt potensial. Deres kognitive funksjon gjør dem i stand til å knekke skolekoden tidlig, men kan stille seg kritisk og spørrende til svarene og undervisningen de mottar. Skolen klarer ikke stimulere deres særegenheter og nysgjerrighet. Ofte ligger undringene, kunnskapen og spørsmålene langt utover det læreren evner å svare på og pensumet rommer. Spørsmålene i matematikk gjenspeiles gjerne i *hvorfor* og ikke *hvordan*. De skoleflinke lurer på hvordan man regner 2×2 og aksepterer svaret, mens de evnerike lurer på hvorfor $2 \times 2 = 4$. Gradvis finner den evnerike eleven ut at de må henvende seg andre steder for svar på de virkelig interessante spørsmålene og skolen blir bare et utholdelig sted hvor man bruker timen til å filosofere over eksistensielle spørsmål. I enkelte sammenhenger

gir elevene opp skolen og gjøre bare det de må for å komme seg gjennom. Deres rare og avvikende opptreden i klasserommet med andre svar, andre spørsmål, andre interesser og viljen til å sette læreren på prøve gjør at både medelever og læreren i enkelte tilfeller misliker dem. I friminuttet har de få å snakke med på sine premisser og henvender seg ofte til yngre eller eldre barn, mismatchen skyldes deres overutviklede intellekt og rettferdighetssans. De kan ha problemer med å legge fra seg konflikter som oppstår og kan gå dagevis å fundere over dem, noe som kan føre til depresjon og angst. I flere tilfeller utsettes de for mobbing av andre elever med bakgrunn i deres avvikende tankemønster for alderen. I ytterste konsekvens blir skolen et uutholdelig sted uten sosial eller faglig stimulering. De evnerike barna resonere seg frem til at det må være noe feil med dem selv, det er jo ingen som forstår dem, ikke dem selv, ikke skolen, PPT eller BUP, hvor de gjerne har blitt henvist med avvikende problematisk atferd, og hvis de blir avdekt som evnerike har ikke skolen verktøy til å ivareta dem og kan i ytterste konsekvens bli behandlet som et problem, ikke en ressurs. Særlig stiller skolen seg spørrende til hvorfor de skal tilrettelegge for et såkalt evnerikt barn med høye scorer på en intelligens-test, men helt gjennomsnittlige karakterer. Den skoleflinke eleven går på sin side gjennom skolen, aksepterer systemet og presterer i forhold til sitt potensial. Det finnes selvfølgelig mange evnerike barn som presterer på skolen, likevel viser forskning blant annet av Montgomery, (2009) at underytelsesprosenten blant denne elevgruppen er større enn hos andre elever. Misforståelsen rundt at evnerike barn alltid er *de som presterer* kan være med på å forklare frykten i samfunnet om at vi ved å satse på og fremme evnerike barn vil skape et stort klaseskille.

- Prestasjon eller potensial

Som diskutert innledningsvis kan høye evner forstås ut fra ulike definisjoner og tilnæringsmåter. Den vanligste definisjonen fokuserer på *potensialet* til barnet via diver-

se kognitive analyser. Forskerne på feltet er uforent når det er snakk om evner og talent. For det første vil enkelte hevde at man ikke kan beskrive et barn som begavet om det ikke viser seg i målbare prestasjoner på viktige arenaer som for eksempel skolen. Blant annet sier Reis og Renzulli (2004) at oppfattelsen av IQ og begavelse som synonym er misvisende og at man heller bør fokusere på evnen til motivasjon, selvoppfattelse og kreativitet. På den andre siden er man opptatt av at evner er noe man har, men miljøet kan være med på å svekke disse eller undertrykke dem som et resultat av at man ikke er klar over eller stimulerer de iboende egenskapene barnet har. I denne sammenheng vil en viktig diskusjon være om man skal måle evner ut fra prestasjon eller potensial.

Først og fremst referer begrepet talent til en forutsetning noen har og det kan referere til alt fra idrett til skole. Det skal likevel fremheves at begrepet stort sett brukes innenfor idrett i Norge fordi vi ikke har noe tradisjon for å inkludere de evnerike elevene i beskrivelsene våre. Beskrivelsen brukes sjeldent når talenter som i større grad er rettet mot skolen viser seg. Dette har sammenheng med manglende beskrivende litteratur på området og vårt historiske syn på akademiske og intellektuelle talenter. Det vil trolig særlig i Norge alltid være en diskusjon om man skal måle evner ut i fra det som faktisk viser seg: De som faktisk presterer over gjennomsnittet i det domenet man verdsetter som betydningsfullt. Eller om man skal se potensialet i seg selv som nok til en klassifisering som evnerikt. Jeg vil videre presentere en mulig forståelse av disse kategoriene.

- Konsekvenser av en prestasjonsforståelse

For å forstå kategoriseringene rundt evner og talent er det beskrevet flere modeller. Blant annet flere-faktor-modellen og MI-teorien (mange intelligenser), hvor sistnevnte egner seg godt til å beskrive arenaer barn kan være flinke innenfor og er ment som en læringsmodell. Disse modellene er gjerne influert

av forskerens teoretiske perspektiver (Ziegler & Heller, 2000). Poenget blir at tankemåten både kritiserer en tradisjonell definisjon som verdsetter IQ som det beste måleinstrumentet for begavelse, blant annet fordi forskning viser at det å score høyt på intelligens-tester ikke nødvendigvis er forent med høye prestasjoner innenfor et eller flere domener som matematikk, norsk og samfunnsfag. *"Theoretically based diagnostic and promotional concepts need multidimensional formulations which are limited by cut-off levels inherent in a modell based on threshold values"* (Ziegler & Heller, 2000, s. 6).

Hvis man måler evner ut fra rene skoleprestasjoner og ikke er opptatt av andre variabler som læringsmiljø, indre prosesser som motivasjon og evnen til å være selvdrevet, sosial trivsel, foreldre og andre signifikante variabler, vil en direkte konsekvens av dette være at man forkaster at det finnes begavede barn som for eksempel underpresterer. Noen som igjen kan føre til at man ikke bruker noen ressurser på å identifisere disse barna. Samtidig er det hevder Gagné og Gagné (2001) at det er ingen sammenheng mellom IQ og motivasjon, noe som betyr at barn med høye evner trenger oppgaver på sitt nivå, godt læringsmiljø og muligheten til å møte kompatible jevnaldrende for å prestere.

En kan omtale talent som forut for begavelse. En kan videre argumentere for at begavelse og talent i utgangspunktet er to sider av samme sak. For det første beskrives gjerne talentet som forut for evnen. Det vil si at en beskriver talentet som en forutsetning for evnen og omvendt. Problemet som kan oppstå i forhold til de overnevnte problemstillingene er at man aldri vil kunne identifisere talentet fordi i det prestasjonen viser seg vil det være evnen man ser og man vil heller ikke være interessert i å identifisere talentet. En utfordring ved dette kan være en slags ansvarsfraskrivelse hos PPT, skole og andre instanser som står med særskilt ansvar ovenfor å identifisere evnerike barn. For det andre vil man forkaste at evnerike barn underpresterer i for eksempel norsk skole, fordi de som ikke presterer ikke ansees som

begavede. Talent kan på denne måten beskrives som evnen før den viser seg til omgivelsene. Man må se begavelse som et resultat av talentets interaksjon med flere faktorer som evnen til å ivareta: mulighetene som byr seg i miljøet, erfaring og motivasjon. Disse faktorene kan ikke sees på som statiske i kontrast til hva IQ ofte betraktes som (Ziegler & Heller, 2000, & Gagne, 2000). Siden sistnevnte er den beste indikatoren på gode kognitive funksjoner og skoleprestasjoner vi har i dag, vil den også være representativ for om et barn er evnerikt eller ikke. Man må derfor etterlyse og etterprøve andre forklaringer på hvorfor evnen ikke viser seg direkte. Miljøet er signifikant for om en evne viser seg eller ikke og er avgjørende for å ivareta evnerike barn i skolen. Man bør jobbe for å minimalisere faktorene som kan føre til at evnerike barn ikke får utløp for talentet sitt.

En mulig formulering på dette kan være: Hvis miljøet ikke stiller videre utfordringer til den talentfulle eleven og han/hun ikke får muligheten til å sammenligne seg med andre likesinnede, vil de per definisjon underprestere og det vil være miljøet som har satt disse betingelsene. IQ alene er ikke nødvendigvis en indikator på høye evner, men en god veiledning for hvilke egenskaper barnet har i forhold til de domene som er viktig for å bli god i for eksempel skolefag. *Spørsmålet man da bør stille seg er: Hva gjør at enkelte barn med så tilsynelatende høyt potensial ikke presterer i dagens skole?* Jeg ønsker videre å utforske mulige identifiseringsverktøy for evnerike barn.

Trolig kan ideen om evnerike barn som *de som presterer* være med å forklare noe av den ideologiske motviljen som har eksistert rundt tilrettelegging og opplæring av barn med særskilte evner og forutsetninger. Det kan virke som ideen om supermennesker som utelukkende kan sluke kunnskap uten begrensninger er med på å styrke stereotypene rundt barna. Det finnes mange evnerike barn som presterer på et høyt nivå, men dette betyr ikke at de ikke har behov for tilrettelagt undervisning, forståelse og tilgang

på utfordringer for å opprettholde motivasjonen i skolen. Uten dette vil prestasjonene forvitte i en kjedelig skolegang uten utfordringer. Samtidig som vi må vie mer ressurser på identifisering av evnerike barn som ikke presterer slik at vi i større grad evner å ivareta alle barn.

IDENTIFISERING

En sterk kognitiv funksjon på en evnetest vil være en god indikasjon på at et barn er evnerikt. Siden det er så mange andre faktorer som spiller inn på om evnene viser seg på skolen eller ikke er også evnetester den beste måten å identifisere evnerike elever på. I USA har man utviklet egne identifiseringsverktøy for evnerike barn. Dessverre er det liten eller ingen tradisjon for identifisering av evnerike barn i Norge, noe som medfører færre og dårligere identifiseringsverktøy. Evnetester er et generelt begrep som beskriver: *Verktøy som benyttes for å belyse eller forklare enkelte utfordringer eller styrker individer kan inneha.* Det er i følge Skogen & Idsøe (2011) avgjørende at evnerike barn på slike tester er i stand til å demonstrere at de virkelig besitter spesielle evner. Prestasjonen på testen er også avgjørende for om tiltak blir satt i gang rundt eleven. Den hyppigst brukte testen i Norge er WISC. For elevgruppen det her er snakk om vil WISC-R (*Wechslers Intelligence Scale for Children Revised*) (Sternberg, 2005), være aktuell. WISC er standardisert ut i fra norske forhold og er derfor direkte tilknyttet samfunnet og elevene. Hvis et barn scorer tilsvarende 2 standardavvik (*standard deviation*) eller mer på denne testen vil de kunne kategoriseres som evnerike (Sattler, 2001, s. 91). Intelligenstester er i stor grad begrenset til den gitte situasjonen og de variablene den spesifikke testen måler. Likevel er WISC et helhetlig og godt kartleggingsverktøy for utredning av barn og unge. Det er ikke nødvendigvis testene i seg selv, men hvordan systemet er lagt opp som er utfordringene knyttet til identifiseringen av evnerike barn i Norge.

- Utfordringer ved dagens system

Slik dagens system er utviklet blir man ofte henvist av skolen til PPT for utredning. Utredningene knytter seg ofte opp mot problematisk atferd, skrive og lesevaner eller andre utfordringer. For at vi skal identifisere evnerike barn og unngå at de blir underytere eller anonymisert i skolesystemet bør vi vurdere å implementere tidlig testing. Evnetester er som tidligere nevnt gode til å predikere en person suksess i et samfunn, men om barna først blir utredet i 10-klasse på ungdomsskolen, er det for sent. Barna har allerede utviklet uheldige læringsstrategier og kan stå i opposisjon til systemet. Dessuten vil et anonymt barn som presterer helt gjennomsnittlig på skolen i utgangspunktet ikke være aktuelt for utredning. Dette handler om at evnerike barn ser og analyserer verden gjennom andre briller. De løser oppgaver på en annen måte og trenger annen stimulering fra tidlig alder (Shavinina, 2008). Det er meget viktig at vi også klarer å identifisere de evnerike elevene som ikke presterer på skolen.

- Mulig evneprofil hos evnerike barn

Det er i høyeste grad viktig å påpeke at evnerike barn ikke er en homogen gruppe og derfor er en bred kartlegging viktig. Høyt begavede barn vil trolig ha profiler som ligner på vanlige barns testresultater, bortsett fra generelt høyere skårer på alle indekser. Det vil si at de ligger et til to eller flere standardavvik over gjennomsnittet for sin aldersgruppe. På denne måten vil et jevnt over sterkt testresultat være en god indikator på sterke evner. Siden gruppen er veldig variert er det viktig å huske at man også kan avdekke språkvanser hos disse barna. Det er ingen grunn til å mistenke at gruppen som ligger over gjennomsnittet ikke er like differensiert i personlighet og individuelle ferdigheter som gruppen i midten eller under gjennomsnittet, forskjellen er at potensialet for ferdighetene er høyere. Det kan derfor være utfordrende og meget viktig at man gjenkjenner evnen, siden det kan være lett å

fokusere på en eventuell variabel som ligger på eller under gjennomsnittet. Ifølge Kaufman (1994) kan det være lurt å bruke Wisc-r selv på evnerike barn i yngre aldersgrupper, fordi man da har muligheten for å kompensere den intellektuelle aldersforskjellen. I utgangspunktet vil mye omhandle en åpenhet rundt muligheten for at barnet man tester kan være evnerikt. Et punkt det kan være viktig å ha innblikk i er at evnerike barn kan tendere mot å slå ut på arbeidsminnedelen av Wisc, dette har sammenheng med deres nøyaktighet og veldige selvbevissthet rundt riktige eller gale svar. Det kan i enkelte tilfeller være vanskelig for barna at de ikke får riktig eller får vite om svaret de avgir stemmer. Det er likevel ekstremt viktig at utredningspersonalet har rikelig med kunnskap om hva man bør gjøre for barna hvis de får påvist høye evner. Prosessen som settes i gang etter utredning er på mange måter mer avgjørende enn å avdekke evnene.

TIDLIG IDENTIFISERING OG KUNNSKAP SOM NØKSEL TIL SUKSESS

Hvis evnerike barn ikke blir avdekt i tidlig alder står de i fare for å anonymiseres og understimuleres slik at potensialet ikke avdekkes og talentet forsvinner. *"Talent factors require favorable marginal conditions for their use; without active learning which is supported through favorable personality characteristics and suitable environmental features, talents vanish unused"* (Ziegler & Heller, 200, s. 7). Dette betyr at tidlig identifisering er avgjørende for å ivareta det potensialet som ligger gjemt i elevgruppen. Selv om Wisc er en av de mest helhetlige testene vi har i dag (Flanagan & Kaufmann, 2004) er den ikke uten svakheter. Blant annet er testen designet slik at barn med dårlig stimulering hjemmefra kan slå ut på enkelte variabler som igjen kan være ødeleggende for det totale bildet testen gir. I forhold til de evnerike barna har de tradisjonelle intelligenstestene vist svakheter i henhold til deres enorme innovative tankegang, at testene er alt for tidkrevende, måler dårlig

potensialet til elevene, er for opptatt av språk og har for faste rammer slik at det er vanskelig å måle for eksempel kreativitet (Shavinina, 2008). Shavinina hevder videre at om vi skal utrede barn i tidlig alder, noe som er til fordel for denne elevgruppen, bør vi skape mer dynamiske tester som er skreddersydd til å avdekke nettopp disse sidene ved mennesket. Evnerike barn kjennetegnes nettopp ved kreativitet, innovative tanker og enkelte ganger "brudd" på normene. *"First, for the most part, psychometric intelligence test measure factual or declarative knowledge, but not intelligence. The "Information" and "Vocabulary" subtest of the Wechsler intelligence scales are examples of such subtest"* (Shavinina, 2008, s.117). Siden skolen i hovedsak fokuserer på å erverve kunnskap fra en person til en annen, er det heller ikke rart at intelligenstestene fokuserer på dette. Utfordringen ligger i at den kognitive utviklingen til evnerike elever viser seg å utforme seg på en noe annen måte enn andre barn. Derfor kan man verken sette likhetstegn mellom prestasjon og begavelse, eller IQ og kunnskap. Videre kan en derfor si at en intelligenstest forteller oss noe om en persons læring, men kommer til kort når vi ønsker å vite noe om en persons evne til å lære i fremtiden. I forhold til Wisc kan dette ha en sammenheng med testens mål om å avdekke avvik fra "normal" kunnskap og forståelse.

- Tester som kan avdekke potensial

Jeg har tidligere i artikkelen argumentert for hvorfor det er viktig å identifisere potensialet til enkelte evnerike barn, fordi det synes som mange evnerike barn går gjennom skolen uten å prestere og er anonyme i skolesituasjonen. Det er presentert noen svakheter ved dagens tester og hvordan enkelte karakteristikk ved evnerike barn kan være utfordrende å gjenkjenne. Det er etter min mening særdeles viktig at vi evner å avdekke det gjemte kreative og intellektuelle potensialet som ligger gjemt hos elevgruppen. I følge Shavinina (2008) bør tester designet for å avdekke evnerike barn i tidlig alder inneholde følgende ni punkter:

1. Testene bør kunne undersøke det psykologiske og mentale konteksten som et individ genererer (kreativitet).
2. Intelligenstester bør ha en "åpen karakter".
3. Intelligenstester bør undersøke det grunnleggende for høye evner (*de psykologiske manifestene for alle variasjoner av høye evner*) eks: kunstneriske, problemløsning og kreativitet og IQ.
4. Intelligenstester bør ikke måle psykologiske funksjoner som kort og langtidshukommelse, oppmerksomhetsspan også videre.
5. Intelligenstester bør unngå fokus på fart og tidsrespons.
6. Intelligenstester bør også kunne måle intellektuelt potensial eller gjemte evner, ikke bare "faktiske" intellektuelle evner. Med andre ord skal en intelligenstest ikke bare være retrospektiv i sine målinger, men også femtidsrettet. Dette er kanskje den største svakheten ved dagens tester, de tenderer mot å sette likhetstegn mellom skolekunnskap og intelligens.
7. Testene bør kunne analysere en persons kognitive stil.
8. Testene bør ikke være veldig lange.
9. Testene bør kunne måle en persons meta-kognitive evner (tenkning om tenking). Evnerike barn er ofte meget filosofisk anlagt. (Oversatt fra Shavinina, 2008, s. 119).

Poenget her er ikke å gå dypt inn i hver enkelt av disse punktene. Den store fordelene ved disse testene er at de ikke bare egner seg for å avdekke eksepsjonelle evner eller potensialet til barn. Testene vil også kunne være mer "stuerene" i en tidlig alder fordi de setter som mål å fokusere og avdekke styrkene til barn. Siden det nettopp er tidlig identifisering, kunnskap og tilrettelegging som er den største faktoren for en suksessfull opplæring av evnerike barn bør vi også forsøke å designe kartleggingsverktøy som kan sørge for at vi evner nettopp dette. En av de store utfordringene ved tidlig identifisering er at vi ofte forbinner testing og utredning med noe negativt. Derfor bør man være klar på hva som er formålet med testen. Det er også slik i Norge at testene vi bruker reflekterer en manglende kunnskap om denne elevgruppen. Vi bør der-

for tenke nytt i forhold til hvordan testene er designet og gjennomført. Vi har i Norge en tendens til å tenke at behovene for alle barn er like, uansett læringspotensial, nivå, eller sosiokulturell bakgrunn. For å møte behovene til evnerike og talentfulle barn i Norge er det avgjørende at vi så tidlig som mulig kan identifisere dem som evnerike og at vi videre kan stimulere deres potensial innenfor det området eller interessen de har. En skal huske at opplæringsbehovet til et barn med et eksepsjonelt potensial innenfor musikk, kunst og språk vil være veldig forskjellig fra behovet til et barn med høyt potensial innenfor fysikk og matematikk (Feldhusen & Jarwan, 2000).

Det er nettopp dette som kanskje er noe av problemet i Norge, vår snevre kunnskap, forståelse og innsikt i hvor variert denne gruppen gjenspeiles i manglende teknikker, vilje og evne til å identifisere og ivareta elevgruppen. Det kan være dette som er årsaken til at vi faktisk identifiserer så få evnerike barn i dagens skolesystem.

OPPSUMMERING

I Norge er vi bare i startfasen ved å utforske evnerike barn. Det er derfor viktig at vi gjør oss oppmerksomme på variasjonen, definisjonen og hvordan vi bedre kan identifisere evnerike barn. Det synes avgjørende for evnerike barn at vi så tidlig som mulig er i stand til å avdekke deres potensial. Derfor bør vi vurdere å implementere tester som kan identifisere elevene og samtidig kartlegge andre barns beste læringsstrategier og styrker. Dette vil være til fordel for alle barn, ikke bare de evnerike. En skal huske at mestringfølelse er noe alle barn har behov for, jo tidligere man kan tilrettelegge for at barn får mestre på sitt nivå jo større fordel vil det være. Det vil ha store konsekvenser for elevgruppen om vi bare er ute etter de som presterer, særlig fordi det er en del av gruppen som er anonymisert og underpresterer i forhold til sitt potensial. Først og fremst bør vi utvikle et system som er like gode på å avdekke og fremme styrker hos barn som å avdekke vansker og utfordringer.

REFERANSER

- Feldhusen, F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of Gifted and Talented youth for Educational Programs. I K.A. Heller, F.J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, (Red.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. (ss. 271-283). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- Flanagan, D. P., & Kaufmanm A. S. (2004). *Essentials of Wisc-4 Assessment*. United States of America: John Wiley & sons.
- Gagnê, F., & Gagnê, S. T. (2001). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30(1), 71-100.
- Gagnê, F. (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. I K. A. Heller, F.J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, (red.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. (ss. 55-67). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.
- George, D. (1992). *The Challenge of the Able Child*. London: David Fulton Publisher.
- Kaufman, A. S. (1994). *Intelligent Testing with the WISC-3*. United states of America: John Wiley & sons.
- Montgomery, D. (2009). Why Do Gifted and Talented Underachieve? How Can Masked and Hidden Talents Be Revealed? I D. Montgomery, (Red.), *Able, Gifted and Talented Underachievers*. (ss. 3-41). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2006). *Vores barn er højtbegavet: En vejledning for forældre og lærere*. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Reis, M., & Renzulli, J. S. (2004) Current research on the social and emotional development of gifted an talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119-130.
- Sattler, J. M. (2001) *Assessment of Children, Cognitive Applications*. San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- Skogen, K., & Idsøe, E. C. (2011) *Våre Evnerike Barn, En utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Shavinina, L, V. (2008). How can we better identify the hidden intellectually abilities of the gifted? *Psychology Science Quarterly*: 50(2) 112-133
- Sternberg, R. J. (2005) The WISC Model of Giftedness. I R. J. Sternberg, & J. E. Davidson, (Red.), *Conceptions of Giftedness* (ss. 327-343). New York: Cambridge university press.
- 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*. (ss. 3-23). Amsterdam: Elsevier Science Ltd.

Jørgen Smedsrud

Waldemar Thranes gate 10 A
0171, Oslo.

Tlf: 957 33 480

E-post: jorgensmedsrud@gmail.com