

# Bachelorgradsoppgave

Evnerike barn – elevene vi ofte glemmer.  
Gifted children – the pupils we tend to  
forget.

Hvem de er, og hvordan vi kan gjøre deres akademiske fremtid lysere.  
Who they are, and how we can make their academic future brighter.

Tanja Carina Brenden Hoff

GLB 360

**Bachelorgradsoppgave i**

Grunnskolelærerutdanning for 1. – 7. trinn

2013



Avdeling for  
lærerutdanning.



## SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: Tanja Carina Brenden Hoff

Norsk tittel: Evnerike barn – elevene vi ofte glemmer.  
Hvem de er, og hvordan vi kan gjøre deres akademiske fremtid lysere.

Engelsk tittel: Gifted children – the pupils we tend to forget.  
Who they are, and how we can make their academic future brighter.

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv.

Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre.  
Kan frigis fra: \_\_\_\_\_

Dato: 30.05.2013

*Tanja Carina Brenden Hoff*  
Sign.

*Som lærere, og mennesker generelt, har vi behov for å brenne for noe.*

*Noe som får oss til å ville være bedre, yte det lille ekstra og seire.*

*Det vi brenner for, skinner gjennom og viser hvem vi egentlig er. Det vi brenner for, er det som viser at vi alle er forskjellige. Vi ser verden på ulike måter, på samme måte som lærere ser sine elever på ulike måter.*

*Det vi brenner for, skinner gjennom og viser hvem vi egentlig er, i klasserommet. Det vi brenner for, er det som viser at vi alle er forskjellige, som lærere. Vi ser våre elever på ulike måter. Det vi brenner for, er det som gjør at vi tar en ekstra kikk på eleven.*

*Og det lille ekstra,  
kan utgjøre stor forskjell.*

Tanja Carina Brenden Hoff - 2013

# *Innhold*

Evnerike barn – elevene vi ofte glemmer.....	5
Metode .....	6
Inndeling.....	6
Evnerik eller begavet? .....	7
Hvem er de evnerike barna?.....	8
Ulike typer evnerike barn .....	9
Type 1: De vellykkede .....	9
Type 2: De utfordrende .....	10
Type 3: De skjulte .....	10
Type 4: De som dropper ut .....	10
Type 5: De dobbelteksepsjonelle .....	11
Type 6: De autonome.....	11
Læringsstiler .....	11
Tilrettelegging i skolen.....	13
Opplæringsloven og evnerike barn.....	14
Opplæringen må tilpasses elevens faglige nivå .....	14
Opplæringen må tilpasses elevens læringskapasitet. ....	14
Opplæringen må tilpasses elevens læringsstil.....	15
Opplæringen må legge vekt på samarbeid og relasjonelle ferdigheter. ....	15
Fokus på evnerike barn i litteratur og utdanning.....	15
Å strekke seg litt lengre .....	17
Utvikling av kreative evner. ....	19
Idémyldring. ....	22
Akselerasjon og berikelse .....	22
Evnerike barn – elevene vi må huske.....	24
Litteraturliste .....	25

## *Evnerike barn – elevene vi ofte glemmer.*

*Hvem de er, og hvordan vi kan gjøre deres akademiske fremtid lysere.*

*Hvordan ville det vært å skulle sitte i det samme rommet, flere timer, uker og år i strekk, uten å møte utfordringer som er tilpasset deg og dine evner? Dag ut og dag inn, med de samme kjedelige oppgavene som er alt for enkle. Og har du gjort tabben med å løse dem for fort, får du ekstra mange av dem. Rundt deg sitter dine medelever; dere er like gamle, men langt fra hverandre når det kommer til hvordan dere forstår språk, sammenhenger og vennskap. De andre sliter med det du synes er enkelt på skolen; de andre forstår ikke hvorfor du vil leke andre leker; de andre er annerledes. Problemet er, at de andre betegner deg som annerledes, som smart, nerd, kjedelig, alt med en negativ undertone. Du blir utenfor, og søker støtte hos de som du håper kan forstå og hjelpe deg; voksne, lærere Det eneste du får, er en ekstra bok, som tilhører klassetrinnet over deg.*

## Evnerike barn – elevene vi ofte glemmer.

Gjennom hele mitt skoleløp har jeg vært vitne til hvordan elever som er flinkere enn andre ikke får de utfordringene de trenger, og hvilke følger dette får for elevene på skolen så vel som på fritiden. Inntrykket jeg sitter igjen med er at lærere i den norske skolen ikke vet hvordan de skal forholde seg til elever som er kommet lengre enn sine medelever. På høgskolen er vi drillet i å se enkelteleven og tilpasse opplæringen til dens evner og behov. Samtidig er det det blir lagt mest vekt på, når det kommer til å tilpasse opplæringen, de svake elevene. Undervisningsplaner skrives ned, undervisningsopplegg beskrevet, vi lager opplegg som gjør at alle skal føle mestring, og tenker kanskje derfor på at oppgaven må være enkel nok. Det er mulig vi på grunn av dette glemmer utfordringer. Utfordringer for alle elevene, ikke bare de som sliter. Det er ikke enkelt å skulle tilrettelegge for de som ikke befinner seg midt på treet i klassen, men for de svakeste presser vi oss selv til å komme opp med motiverende og spennende oppgaver. De sterkeste tar vi oss av ved å skrive nederst på planen for timen eller ukeplanen «ved god tid:» eller «for de som blir ferdig fort:». Problemet er at vi da slipper for lett unna. Det er mulig at

den ekstra oppgaven som blir skissert nederst, med mindre det er «arbeide videre i boka», er den eneste oppgaven som gir de sterkeste elevene utfordring i løpet av den undervisningstimen.

## Metode

Min personlige interesse for evnerike barn begynte å bli større allerede da vi tidlig i lærerutdanningen gikk nærmere inn på tilpasset opplæring og spesialpedagogikk. Vi skulle skrive oppgaver om temaet, og alle snakket om ulike diagnoser som gjorde at elevene trengte ekstra tilrettelegging fra lærerens side. Gjennom oppveksten hadde jeg sett hvordan evnerike hadde blitt oversett på skolen og begynte å miste interessen for alt av læring. Det at denne gruppen elever ikke var blitt trukket frem, begynte å irritere meg, og jeg bestemte meg derfor for å ta tak i denne delen av spesialpedagogikken. Siden da har jeg lest norske og engelske bøker om emnet, og da vi skulle skrive bachelor ble en kvalitativ litteraturbasert oppgave derfor passende for meg. En kvalitativ metode der formålet er å samle inn informasjon fra litteraturen, for å forstå de evnerike barna og deres situasjon. Problemstillingen jeg har brukt under arbeidet er: Hvem er de evnerike barna, og hvordan kan vi som lærere tilpasse undervisningen for å møte deres evner. Siden jeg utdanner meg som grunnskolelærer på barnetrinnet, og det er viktig at vi oppdager disse barna så fort som mulig, er fokuset lagt til barnetrinnet. Det betyr nødvendigvis ikke at mye av det som blir skissert ikke kan benyttes på høyere trinn.

## Inndeling

Denne teksten er delt i tre med tanke på hva som er viktig for oss lærere å vite om dette temaet; hvem de evnerike barna er, understreking av hvorfor det er viktig å tilpasse opplæringen for dem, og hvordan vil skal gjøre dette. Det å legge til rette for de evnerike elevene i klassen er kanskje den største utfordringen for oss, og vil derfor bli viet mer tid enn den overstående.

Den første delen gir kjennetegn ved evnerike barn slik at vi som lærere kan identifisere disse elevene i klassen for å kunne gi dem den tilpasningen de trenger. Denne delen viser hvor ulike disse elevene er fra de andre i klassen, og også hvor ulike de er fra hverandre. Det er en utbredt misforståelse blant ansatte i skolen at barna som gjør det godt på skolen og er flinke og greie, er de som er evnerike. Dersom disse tankene er de som definerer evnerike barn, kan vi forstå hvorfor skolefolk hevder at disse elevene klarer seg bra selv. Men det er ikke bare den aktuelle

prestasjonen som vi bør sette søkelyset på, men yteevnen og kapasiteten. På denne måten vil de ansatte kunne legge til rette for at alle skal kunne yte sitt beste ut fra sine forutsetninger, og se at de som er evnerike trenger hjelp, støtte og utfordringer for å yte sitt fulle potensial.

I den andre delen ser vi nærmere på de evnerike barna og skolen, hva de har rett til gjennom opplæringen og hvordan dagens skole er for dem som elever. Denne delen viser til Opplæringsloven, og vi går litt mer i dybden på paragrafen om tilpasset opplæring for å vise hvordan denne er viktig å ha i tankene når man har evnerike barn i klasserommet.

I den tredje delen tar vi for oss de evnerike elevene i klasserommet og pedagogiske strategier, og vil derfor være den største delen. Som lærere er det ikke nok at vi oppdager og ser de evnerike elevene, vi må også vite hvordan vi skal kunne tilrettelegge for dem i klasserommet. Denne delen vil gi ideer til hvordan vi kan jobbe med evnerike barn i klasserommet for å skape et mer utfordrende og lærerikt miljø like mye for de ikke-evnerike som for de evnerike elevene i klassen.

## Evnerik eller begavet?

I litteraturen er det blitt brukt to ulike betegnelser når det gjelder disse barna: *Begavede* og *evnerike*. For å kunne være konsekvent, måtte jeg velge mellom disse to, og på grunn av det vi ofte legger i de ulike ordene ble valget enkelt. I denne teksten vil betegnelsen på denne gruppen være *evnerike* barn, da *evnerik* passer bedre til det jeg ønsker å komme frem til; at evnerike barn har evner som utvikles. Evner er noe som endrer seg, som ved riktig oppfølging styrkes, mens med neglisjering svekkes. Betegnelsen *begavet*, høres mer ut som en konstant tilstand eller evne barnet er i eller innehar, og som ikke forsvinner eller trenger oppmerksomhet og trening for å opprettholdes og utvikles. Så mens begavethet virker som noe statisk, er evner dynamisk. Ved å definere evner på denne måten, vil det være lettere å se hvor viktig det er for oss som lærere å gi næring til disse evnene også.

## Hvem er de evnerike barna?

For å kunne gi næring til disse evnene, og gi de evnerike barna den utfordringen de trenger på skolen, må vi først identifisere dem. Men hvordan skal vi kunne definere hvem som er evnerike? Mange forskere mener at vi bare kan definere 2-3% av elevene som er evnerike, mens andre, som pedagog og psykolog Arnold Hofset (1970), mener at ca. 11% kan betegnes som evnerike. Ut i fra det som videre i dette kapitlet defineres som å være evnerik, fremstår Hofsets mening som mest realistiske. Men selv om det er så mye som 11% som kan defineres som evnerike, er det fremdeles forskjell på å være evnerik og det å være skoleflink, noe den danske organisasjonen Gifted Children har laget en oversikt over. Noen av forskjellene som kommer frem der er for eksempel at skoleflinke barn kjenner svarene, mens evnerike barn stiller spørsmålene, og at skoleflinke barn er på topp i klassen, mens de evnerike er forut for klassen. Kognitive, emosjonelle og sosiale kjennetegn ved de evnerike barna kommer ofte frem gjennom deres oppførsel i klasserommet (Skogen og Idsøe, 2011). Som lærere vil vi derfor ha gode muligheter til identifisere dem, så lenge vi vet hva vi skal se etter.

Kate Distin (2006) er en av de som har gått litt grundig gjennom hva som karakteriserer de evnerike barna. Felles for dem, påpeker hun er at de ønsker å lære, forstå og oppdage. De har lidenskapelige interesser som de tar fatt i med en voldsom energi. I tillegg er de svært nysgjerrige og stiller mange spørsmål. De har god hukommelse og ser sammenhenger. Lynraske assosiasjonsrekker gjør at vi ofte ikke klarer å følge med på deres tankegang, og de ber om logiske begrunnelser og kan derfor virke utfordrende på mange. Ofte er de evnerike barna svært kreative, med originale tanker og forestillinger, i tillegg til at de er språklig avanserte og gjerne har en utpreget humoristisk sans. De kan også preges av å ha manglende samsvar mellom intellektuell og emosjonell modenhet, og kan derfor av og til være sky og sjenerte i nye situasjoner og føle seg annerledes, ulykkelige og ensomme. Distins beskrivelser av de evnerike barna passer godt sammen med «Munich Model of Giftedness» (Heller mfl., 2005), hvor språklig, matematisk, teknisk og praktisk intelligens sammen med kreativitet og enkelte kunstneriske og psykomotoriske ferdigheter omtales. Beskrivelsen stemmer også med Renzulli og Smiths (Webb, 2003, s.49) synspunkt, der de vektlegger intelligens, fokus og utholdenhet samt kreativitet som faktorer. Vi kan også si at de har høyere kognitiv intelligens enn sine jevnaldrende, eller høyere enn gjennomsnittlig effektivitet av hjernefunksjon, slik Skogen og Idsøe (2011) sier det. En bredere definisjon av begrepet vil omfatte barn med høy yteevne



innenfor intellektuelle, kreative og/eller kunstneriske områder, som besitter uvanlig gode lederegenskaper, eller som gjør det eksepsjonelt bra innenfor bestemte fagområder (Skogen og Idsøe, 2011). Denne vide definisjonen er nok den jeg mener er den som beskriver det å være evnerik best, da den involverer det å være evnerik på ulike arenaer.

Evnerike barn er vanligvis preget av asynkron utvikling. Selv om de er velutviklet kognitivt, vil ikke den emosjonelle modenheten være på det samme nivået, da de fortsatt bare er barn. Vi kan se barn som er kommet mye lengre enn sine medelever inne i klasserommet, ha problemer med å knytte skolisser og leke sammen med sine jevnaldrende. Kognitive strategier som anvendes av evnerike barn kan være vanskelig å forstå av medelever, og ofte også av lærerne. Deres forestillinger om, og forventninger til, et vennskap kan være svært avvikende fra jevnaldrende barns forestillinger. Dette kan føre til sosiale vansker og isolasjon mener Gross (2009)

Selv om mange har kommet opp med kriterier for evnerike barn og disse ofte samsvarer med hverandre, er denne gruppen barn like heterogen som andre grupper, de er svært mangfoldige. Likevel vil det være en nyttig fremgangsmåte for å identifisere disse barna å kartlegge deres mest relevante egenskaper. For dersom vi ikke klarer å identifisere disse barna, er vi heller ikke i stand til å gi dem den oppfølgingen og tilretteleggingen de trenger som elever.

## Ulike typer evnerike barn

I en av de få nyere bøkene om evnerike barn på norsk, *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen* av Kjell Skogen og Ella Cosmovici Idsøe (2011), blir det referert til forskerne Betts og Neihart (1988) og deres forsøk på å kategorisere evnerike barn i seks typer. I denne delen skal vi se nærmere på disse seks ulike typene, for å se hvor stort spennet er innenfor denne elevgruppen.

### Type 1: De vellykkede

Den første av disse typene er «De vellykkede». Disse elevene er enkle for oss å oppdage og kan bestå av så mye som 90% av de som blir betegnet som evnerike. Vi kjenner dem igjen som de elevene som er snille og flinke, som gjør det godt på skolen og som har gode relasjoner til lærere og foreldre. Grunnen til at disse elevene fungerer så godt, er at de har lært seg hvordan systemet virker og tilpasser seg derfor samfunnet med et generelt høyt selvbilde.

Men selv om de fungerer godt i samfunnet kan det være at de, på grunn av kunnskap om hvordan systemet fungerer og fordi de fort kjeder seg, bruker minst mulig innsats på å komme seg igjennom. Denne måten å utnytte systemet på gjør at de også fort kan bli avhengig av det, og blir mindre kreative og autonome. På grunn av at disse elevene presterer så godt som de gjør og kommer bedre overens med voksne enn jevnaldrende, er disse spesielt utsatt for å kalles nerd og bli sett på som merkelig blant jevnaldrende.

#### Type 2: De utfordrende

Den andre typen av evnerike barn er de utfordrende, som er svært kreative. Det er disse elevene som ikke tilpasser seg og opplever at skolesystemet ikke anerkjenner deres evner. De havner derfor ofte i konflikter med lærere og foreldre. På grunn av dette blir de ofte frustrerte og forstyrrende i klasserommet. Selv om de er svært kreative og intelligente, har de ofte et negativt selvbilde, og står i faresonen for å droppe ut av skolen på grunn av stoffmisbruk, kriminalitet og lignende. Mange glemmer nok at de som er svært kreative også er evnerike, og at det å være evnerik ikke nødvendigvis betyr at de har brillen, leser mye fagstoff og er keitete - de kan være hvem som helst, også de vi går hjem og irriterer oss over.

#### Type 3: De skjulte

De som faller innenfor denne typen er ofte jenter som er usikre og engstelige. For å passe bedre inn sammen med sine jevnaldrende, skjuler de sine evner, og deres ønsker kommer derfor ofte i konflikt med det foreldre og lærere forventer. Behovet for å tilhøre en gruppe stiger ofte med alderen og slår særlig til i puberteten. Som lærere på barneskolen kan vi derfor oppdage at elever som har vært langt foran andre i klassen, begynner å prestere under sine evner på mellomtrinnet. Dette er et tydelig varseltegn, som gjør at vi må arbeide mer med klassemiljøet og bygge opp selvtillit til disse elevene.

#### Type 4: De som dropper ut

På grunn av at de blir identifisert som evnerike svært sent, er de som er av den fjerde typen ofte sinte og frustrerte elever. De føler at deres behov ikke er blitt verdsatt på flere år, noe som gjør at de føler seg avvist av systemet. Denne følelsen av å være neglisjert skaper ofte

bitterhet og svært lav selvfølelse. Disse er anbefalt å få rådgiving, da disse følelsene kan føre til at de responderer defensivt, blir tilbaketrunkne og deprimerte. Formålet med hele denne oppgaven vil være å hindre at vi får elever av type 4 ved at vi som lærere kan oppdage dem tidligere.

#### Type 5: De dobbelteksepsjonelle

Denne typen evnerike barns evner blir ofte glemt på grunn av at de har et handikapp. Om det er skrivevansker, dysleksi eller fysisk eller psykisk funksjonshemming, står dette i veien for at vi skal legge vekt på deres evner. I skolesammenheng vil ikke disse elevene prestere på noen måte som gjør at de kan identifiseres som evnerike. De er ofte utålmodige, kritiske og har lav selvfølelse, da skolen ofte legger for stor vekt på deres svakheter at de glemmer å se deres styrker. De viser derfor ofte tegn på stress, frustrasjon, avvising og hjelpeløshet.

#### Type 6: De autonome.

I motsetning til elever av type 1, som jobber for systemet, lar de autonome elevene systemet jobbe for seg. De er uavhengige og selvstyrte, jobber effektivt i skolehverdagen og presterer svært godt. Disse elevene er de vi kan se på som svært vellykkede, som har gode prestasjoner, et høyt selvbilde og er godt likt blant jevnaldrende, foreldre og lærere. De klare å uttrykke egne følelser, mål og behov fritt og aksepterer seg selv. Disse elevene er kanskje de som i skolesammenheng gjør det ekstremt godt, men slipper å få nerdestempelet, da de er svært godt likt.

### Læringsstiler

At de lærer mer enn sine jevnaldrende er ikke det eneste vi legger merke til ved evnerike barn. Hvordan de lærer, deres læringsstil, skiller seg ofte ut. De tar i bruk mer sofistikerte læringsstiler enn sine medelever (Sternberg & Grigorenko 1993). Vi kan se at de har tendenser til å være mer reflekterende, mindre impulsive og mer metodiske når de møter oppgaver. Samtidig kan de svare svært fort når de får muligheten. Motivasjonen til de evnerike barna ser ut til å komme fra ønsket om å benytte sin kunnskap på en meningsfull måte (Gruber 1986; Sternberg & Lubart 1991), som lærere bør vi derfor legge til rette for mer realistiske oppgaver for elevene. De søker etter å lære seg ny kunnskap og gitt de rette

utfordringene, legger de mye av sin energi i oppgaven som skal utføres og vier mye av sin oppmerksomhet for å utvikle større kompetanse innen det gitte området (Stenberg & Lubart, 1991; Runco, 1993).

Evnerike barns metoder for problemløsning er ofte kreative og viser at de har evnen til å benytte seg av flere perspektiv. Deres fleksible tenkning og ofte originale tankemønstre er et resultat av store mengder informasjon og manipulerbare ideer, styrt av god metakognitiv kontroll. Den største delen av evnerike barn lærer best gjennom å lytte til ny informasjon, de er auditive. Dette gjør at de ofte klarer seg godt i skolen, da de klarer å fange opp det som blir sagt og legge dette i korrekt rekkefølge for så å danne en helhet. Den resterende, og mye mindre delen, av de evnerike barna lærer gjennom det visuelle. De lærer ofte på motsatt måte av de auditive, da de ser hele bildet på en gang og føler ikke et behov for å ta alt ett steg av gangen. De synes derfor å kjede seg i undervisningen, da å gå fra del til helhet ofte er den måten vi arbeider på i skolen. Elevene som lærer på denne måten er ofte av type 2, de som er svært kreative.

De evnerike barna er ikke bare svært ulike fra andre barn, de kommer i like mange typer som sine jevnaldrende. Selv om de ikke skal være vanskelig å oppdage, nå som vi vet hva vi skal se etter, er det likevel ikke enkelt å legge til rette for dem i klasserommet. Også her skiller de seg ut fra sine jevnaldrende og skaper utfordringer for læreren.

## Tilrettelegging i skolen

En av de antakelsene vi har gjelder troen på at «de flinke klarer seg selv», og at vi derfor ikke bør bruke opp ressurser på dem og spesialtilpassede undervisningsopplegg. Den andre ligger i den politiske og ideologiske holdningen vi har om at den såkalte eliten ikke bør få spesiell støtte og hjelp i en sosialdemokratisk nasjon. I tillegg til dette har vi også naivistene som tror det som er mest rettferdig er å gi alle lik opplæring.

Det er en nødvendighet at klasseklimaet preges av forventninger om å gjøre sitt beste, for at de evnerike barna skal kunne ha det best mulig på skolen. Dette er noe skolen og klassestyrer må legge til rette for. Det bør bli ansett som positivt å være god i et fag og å ha talent. Selv klassemiljøet er godt for evnerike barn, må lærere likevel fortsette å tilrettelegge undervisningen for at de evnerike ikke skal ha uutnyttet potensial for læring. Dette kan, ifølge Mønks (2008, s.69) føre til:

- Dårlig konsentrasjon
- Negativ skolefaglig selvoppfatning
- Lavt innlærings tempo
- Problemer med å tilegne seg skriftlig undervisningsmaterieil
- Negativ oppfatning av lærerne og skolen
- Dårlig skolemotivasjon
- Utilfredshet med egne studieveaner og resultater
- For mange aktiviteter utenom skolen på bekostning av lekser
- For store forventninger blant skolekameratene om gode resultater
- Lærere som stadig hevder at prestasjonene ligger lavere enn reelle muligheter.
- Foreldre som er misfornøyde med de dårlige prestasjonene på skolen
- Eksamensangst
- Dårlig sosial selvtillit
- Følelse av ikke å være akseptert av klassekameratene

## Opplæringsloven og evnerike barn

«Opplæringsloven §1-3 Tilpasset opplæring» viser at skoleeier har plikt til å sørge for at opplæringen i størst mulig grad blir tilpasset elevens evner, anlegg og forutsetninger. Selv om denne paragrafen, uten tvil, er kommet til for å tilpasse opplæringen for elever med lærevansker og funksjonshemninger, er dette en lov som, slik den fremkommer i dag, også passer perfekt for de som er spesielt evnerike (Lykkelige barn – brev til Departementet). Denne måten å se paragrafen på støttes av formuleringen som er brukt i §5 om spesialundervisning, hvor det helt klart fremgår at spesialundervisning er et verktøy for bedre tilpasset opplæring for dem som ikke får et forsvarlig utbytte av den ordinære opplæringen (Skogen, 2005). Begavede barn som ikke får utbytte av den ordinære opplæringen har like stor rett til spesialundervisning som barn med for eksempel lærevansker. Men det virker som om denne paragrafen sjelden blir brukt når det gjelder begavede barn (Skogen og Idsøe, 2011). Følgende vil det være en nedbryting av hva loven om tilpasset opplæring betyr og hvordan den passer perfekt for evnerike barn og deres rett til å få bedre støtte fra skolen.

Opplæringen må tilpasses elevens faglige nivå.

Det er ikke bare elever med generelle lærevansker eller spesifikke lærevansker som trenger hjelp fra lærere, det trenger også de evnerike. Undervisningsopplegg i skolen er oftest tilrettelagt for de middels sterke og de svakeste elevene. Dette vil kunne virke så kjedelig og lite inspirerende på de evnerike elevene at de mister motivasjonen eller oppmerksomheten. De trenger utfordringer som er tilpasset sitt nivå, og som ikke er for enkle for dem. Ingen faglig utfordring kan gjøre at de blir uinspirert, noe som igjen skaper mindre motivasjon og oppmerksomhet. Dette gjør at de blir mer passive i undervisningen, og kan ende opp med å henge etter, da de blir slurvete og likeglade. De kan dermed komme til kort faglig sett, sier Kjell Skogen (2010a). Det vil være en like stor utfordring for læreren å legge til rette for evnerike barn som for de med en lærevanske eller funksjonshemming. Begge elevgruppene vil imidlertid lide under en manglende tilrettelegging.

Opplæringen må tilpasses elevens læringskapasitet.

For at elevene skal kunne lære noe må vi som lærere ha kunnskap om elevenes forutsetning for læring. Vi bygger kunnskap på tidligere kunnskap, og lærerens kunnskap om elevenes

forutsetninger gjør at elevene kan å yte mer. Lærernes vurderingsevne er vanligvis god med tanke på elevens læreforutsetning, vi må bare bli flinkere til å se deres kapasitet. Det er store individuelle forskjeller mellom de enkelte elevene, også de evnerike, og det å legge vekt på læringskapasiteten, og hvilke forutsetninger elevene har, vil ha gode ringvirkninger. Vi har rimelig grunn til å anta at gode læringserfaringer i seg selv fører til bedre læringskapasitet (Skogen, 2010b), og på samme måte kan vi se at dårlige læringserfaringer fører til dårligere læringskapasitet. Evnerike elever som ikke får brukt sin kapasitet, vil kunne få dårlige erfaringer med skole og læring.

Opplæringen må tilpasses elevens læringsstil.

Elevene lærer på ulike måter og i de senere år er dette noe vi har blitt opptatt av. Den beste måten å lære på for den enkelte elev omtales i litteraturen i dag som elevens læringsstil (Buli-Holmberg mfl., 2007). Selv evnerike barn trenger veiledning for å finne sin læringsstil, og denne stilen kan endre seg over tid som følge av læring. Ved å legge vekt på og gi oppgaver som åpner for ulike læringsstiler vil flere elever få muligheten til å lære på sin måte.

Opplæringen må legge vekt på samarbeid og relasjonelle ferdigheter.

For å leve opp til inkluderingsideologien, er det viktig at elevene får sin tilpassede opplæring i en mest mulig inkluderende kontekst. Ressurser må derfor brukes til å gi de evnerike elevene relasjonelle ferdigheter og samarbeidstrening. Det er grunner til å anta at faglig mestring skaper trivsel og på denne måten vil faglig mestring også kunne medvirke til et bedre samarbeidsmiljø og utvikling av bedre relasjonelle ferdigheter (Skogen, 2010). Læring skjer i stor grad i samspill med andre, og samarbeid og relasjonelle ferdigheter blir dermed vesentlig i utviklingen av gode læringsbetingelser (Seljø, 2005). Dersom vi først har fokus på individet, vil det være enklere å senere kunne se individet i fellesskapet.

Fokus på evnerike barn i litteratur og utdanning.

I dag kan vi se at det er lite fokus på de evnerike barna i den norske faglitteraturen, både i spesialpedagogikken og i generell pedagogisk litteratur. I studieplanene for pedagogikk og

spesialpedagogikk på høghskolen og universiteter finner vi også svært lite om temaet. Men det finnes mye litteratur internasjonalt som tar tak i dette tema.

Lovverket for den norske skolen åpner for, og forplikter skoleeiere til å legge til rette for opplæring som er tilpasset elevens evner, anlegg og forutsetninger. Dette må da selvfølgelig også omfatte de evnerike elevene. Dersom vi som lærere skal kunne følge opp disse lovene bør vi heve kompetansen på området og legge inn en faglig innsats.



## Pedagogiske strategier

I denne delen vil det finnes ideer til hvordan vi kan jobbe med evnerike barn i klasserommet for å skape et mer utfordrende og lærerikt miljø, for de ikke-evnerike så vel som for de evnerike elevene i klassen.

### Å strekke seg litt lengre

For å kunne tilrettelegge undervisningen for de evnerike elevene best mulig, skal vi se litt nærmere på hvordan Blooms taksonomi kan hjelpe oss med å lage varierte oppgaver som spiller på flere nivåer av intellektuell atferd. Blooms taksonomi (læren om klassifisering) klassifiserer nivåer av intellektuell atferd som er viktig for læringsutbyttet. Denne klassifiseringen er gjort i seks nivåer etter kompleksitet, og er som følger: Kunnskap, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering.

Den enkleste formen i Blooms taksonomi er kunnskap. Dette er enkel opphenting av informasjon, noe vi oppnår for eksempel gjennom pugging. Vi gir fra oss den kunnskapen vi sitter inne med på samme måte som den kom inn, uten å ha lagt til egne ord, tanker og vurderinger. Denne formen for intelligens er noe alle i klasserommet kan, og som også brukes mye av i dagens klasserom. Et eksempel på en oppgave som understreker og trener dette første nivået er å lage en tidslinje. På denne måten gjengir elevene det de først har lært. Det er på dette nivået vi begynner de fleste undervisningstimer på i dag, for å skape en inngang til forståelse, som er det andre nivået. Når elevene har oppnådd forståelse kan de gjenfortelle det de kan med egne ord. På dette nivået har de begynt å legge et mer personlig preg i det de kan. En oppgave som lar elevene arbeide med en disposisjon over forandringer i livene deres frem til dette tidspunktet. De må på denne måten grave frem det de kan om livet sitt og formulere det gjennom en disposisjon der de bruker språket mer fritt. Denne oppgaven gjør også at de selv må gjøre utvelgelsen av livshendelser og dermed også sette sitt preg på produktet.

Anvendelse av kunnskap er svært viktig for at elevene skal kunne ha nytte av kunnskapen de sitter inne med, og er derfor tredje nivå i Blooms taksonomi. Her vil elevene kunne bruke det de kan i en annen kontekst. For eksempel vil de kunne illustrere en av forandringene de beskrev i den tidligere disposisjonen, i en tegneseriestripe. Denne formen for intellektuell atferd gjør at

elevene vil være mer fleksible og ha lettere for å trekke sine kunnskaper i flere sammenhenger. Dette åpner for det fjerde nivået; analyse. Her forstår elevene egenskapene til det de har lært, slik at de kan studere mindre deler for seg selv eller sette ulike deler opp mot hverandre. Vi er nå innenfor de tre mest komplekse nivåene, som sjelden brukes i skolen, men som vil være de som passer best for de evnerike elevene, på grunn av deres krav til mer refleksjon og en høyere intellektuell atferd. På dette nivået vil det å lage en oppgave hvor elevene skal lage en undersøkelse som omhandler «hvordan barn ønsker at skolen skal være» passe godt og utfordrende. Videre skal elevene presentere sin egen analyse av informasjonen og sine funn for medelever og lærere. Denne oppgaven gjør at elevene må ta i bruk det de kan fra undersøkelsen, og vurdere de ulike delene opp mot hverandre for å komme frem til et resultat som er representativt for funnene.

Nivå fem kalles syntese, og krever at elevene lager originale tanker, ideer eller produkter. Elevene tar her i bruk det de kan for å utarbeide nye produkt. Å arbeide på dette nivået gjør at elevene vil være bedre rustet til å komme opp med egne, originale ideer, som vil kunne hjelpe samfunnet like mye som deres egen videre skolegang. Det er gjennom originale tanker at samfunnet utvikler seg, og hjelpe elevene med å tenke litt utenfor boksen vil derfor være til stor nytte. En oppgave som baserer seg på noe elevene allerede kan, vil sammen med forrige oppgave være at de skal utforme en skole som ville vært appellerende for barn, der de tegner resultatet. Her bruker de sine funn fra tidligere (sin nye kunnskap) til å produsere egne skoler, som vil bli helt egne gjennom kreativiteten. Om denne skolen ville fungert eller ikke, vil de kunne se nærmere på om de arbeider med det høyeste nivået; vurdering. Dersom elevene vurderer kan de bedømme det de selv har analysert, som for eksempel ta tak i tre utfordringer de ser med det nye skolebygget de har utformet og funnet løsninger for disse. Evnen til å vurdere eget arbeid er svært viktig for elevene når det kommer til senere arbeid, og det er derfor synd at de ikke får nok trening i det fra skoleårene.

Både i læreplanen for Kunnskapsløftet og i skolehverdagen ser vi hvordan det er de tre første nivåene som blir prioritert og inkludert. For å utfordre elevene ytterligere, både de som er evnerike og de som ikke er det, bør vi forsøke å legge mer vekt på de tre siste nivåene av Blooms taksonomi – Analyse, syntese og vurdering. Ved å arbeide med disse nivåene vil vi kunne få alle elevene til å strekke seg lengre, og dermed bli mer originale og selvstendige tenkere.

## Utvikling av kreative evner.

Albert Einstein skal en gang ha sagt at “kreativitet er intelligens som har det gøy”. Dette er nok noe professor i utdanningspsykologi E. Paul Torrance, kunne sagt seg noe enig i. Han var blant de første som anerkjente kreativitet som en del av intellektet og utviklet en test som åpnet opp for at ikke bare IQ-tester skulle brukes i undersøkelser av en persons intellekt. Dette økte oppmerksomheten for verdien av kreative evner, noe som igjen gjorde det mulig å utvikle bedre programmer og støtte rundt evnerike barn. Hans test hadde fire kriterier for å teste intelligensen. Basert på disse fire kriteriene kan vi som lærere arbeide for å øke og utvikle de kreative evnene til de ikke-evnerike, så vel som de evnerike elevene (Mowat, 2008). Evnerike barn er som tidligere beskrevet ofte veldig kreative og er i alle fall kommet lengre enn sine jevnaldrende i den kognitive utviklingen. Å arbeide med kreativitet i klasserommet gjør at vi som lærere kan skape større aksept for det å tenke annerledes og å være original, noe som vil kunne være en særlig støtte for evnerike barn.

Den første av disse fire kriteriene er flyt, som er evnen til å produsere store mengder kreative idéer og tanker. Oppgaver rundt flytende tenkning skaper en søken i elevens private lager av kunnskap og erfaringer etter alle mulige svar, tanker eller reaksjoner. Det er i tillegg svært viktig at vi som lærere, klarer å holde tilbake sine egne meninger om de tanker og idéer som dukker frem. Å ikke gjøre dette vil forstyrre flyten, og fokuset i oppgaver rundt flytende tenkning skal som kjent være på kvantitet, og ikke nødvendigvis kvalitet. Et eksempel på hvordan vi kan arbeide med dette, er å komme opp med et scenario, der elevene i etterkant skal skrive ned så mange grunner som de kan opp med til at dette hendte. Det eneste som skal være føringen er «hvor lang liste kan din liste bli?». La elevene tenke og skrive ned alt. Andre kreative oppgaver som er flotte som tankekart eller idémyldring, kan være å skrive en liste over alt som kan åpnes, boktitler på en bok om klokke, ord som gjør at vi tenker på moro eller ting vi kan si eller gjøre for å takke en annen person. Denne formen å arbeide på lar elevene skrive ned det de tenker uten å føle at de selv blir vurdert, og åpner opp for et bedre og åpnere klassemiljø, like mye som en friere tankeflyt hos de individuelle elevene.

Den andre av disse kriteriene er fleksibilitet, som er evnen til å se ting fra ulike perspektiver og se situasjoner fra ulike synspunkt. Som et resultat av denne evnen vil vi utvikle evnen til å skape

flere idéer (flyt) og mer unike idéer (originalitet). Fleksibel tenkning utvider flytende tenkning, da elevene vil kunne lage lengre lister over alternativer og idéer når de lærer å ta i bruk ulike synspunkter. Formålet med aktiviteter som øker fleksibilitet er å generere og fremme responser som går utenfor det normerte, da fleksibilitet åpner opp for oppfinnelser og oppdagelser av nye og utestede idéer. Spørsmål som oppfordrer til fleksibilitet lar elevene strekke seg litt lengre, og kan være spørsmål om «hva annet kan skje?», «hva om ...?» eller «på hvilken måte er disse to ulike objektene like?». Former for mer konkrete oppgaver innenfor dette emnet kan være at de selv skal lage analogier der de må sammenligne ulike objekter og sette dem sammen på en ny måte. Oppgaver rundt fleksibel tenkning kan vi trekke inn i alle fag for å utfordre evnerike barn så vel som ikke-evnerike barn. I kunst og håndverk vil det å skulle lage en tegning som viser sinne, kjærlighet eller glede på, uten å inneholde mennesker være utfordrende. Dette utfordrer kreativiteten gjennom at de må strekke sine egne kunnskaper litt lengre og tenke utenfor boksen. Det å kunne se noe fra et annet perspektiv kan vi arbeide med gjennom å la elevene velge et eventyr og skrive det på nytt fra en annen karakters ståsted. Torrances andre kriterium bygger mye på de tre siste nivåene til Bloom - Analyse, syntese og vurdering. Der fokuset ligger på å se deler av en helhet opp mot hverandre og utfordre egen tenking.

Det tredje, og nest siste, kriteriet til Bloom er originalitet. Originalitet er resultatet av å tenke utenfor boksen. Jo flere ideer som blir produsert (flyt) og jo mer disse skiller seg fra normalen (fleksibilitet), jo større er sjansen for at det vil resultere i en original respons. Dersom vi som lærere verdsetter og oppfordrer til kreativitet, vil det være en større mulighet for å få originale responser, og originalitet vil forekomme i de fleste klasser der læreren verdsetter originale tanker. Enkle oppgaver som oppfordrer til originalitet er for eksempel å la elevene designe et moteriktig antrekk for år 2113, lage en ny superhelt med en helt unik superkraft og tegne, skrive og lage en tegneseriestripe, samt å designe omslaget til en ny bok de selv kunne tenke seg å skrive. Denne siste oppgaven kan trekkes videre inn i egne skriveprosjekt og være en berikelse for motivasjonen i skriveprosessen. En annen oppgave, som passer utmerket dersom elevene leser Roald Dahl i norsk eller engelsk, er å lage egne nonsenseord og nye interessante definisjoner til dem. De vil da kunne lage en egen ordliste med nonsenseord, slik som de vi finner i Dahls bøker. Denne oppgaven passer, slik som Dahls bøker, for alle klasstrinn på barneskolen.

Det fjerde og siste kriteriet er utdyping, og er evnen til å legge til detaljer, fylle inn tomrom, bygge grupper av relaterte idéer og utvide idéer. Hensikten med dette er å utvide, strekke og legge til noe mer til den originale idéen. Utdyping blir definert som en evne innenfor kreativ tenking, fordi elevene dermed blir stilt flere spørsmål og må søke etter flere svar enn de vanligvis ville hatt, eller ta en enkel idé og utvikle den til en mer kompleks ide. Som lærere oppmuntrer vi til utdyping når vi stiller spørsmål som «hva mer kan du fortelle meg?» eller «hvilke nye ideer kan du legge til?». Oppgaver rundt utdyping kan også brukes i alle fag, og utfordrer de evnerike elevene. Men selv om de er utfordrende for de evnerike, er det ikke entydig med at de er vanskelige for de ikke-evnerike. De er utfordrende, men bare på hver enkelt elevs premisser, oppgavene åpner opp for individuell utvikling og lar hver elev arbeide på sitt nivå. Et eksempel på en oppgave som fungerer slik er å la elevene få korte setninger, en slags oppsummering av for eksempel et eventyr, og la dem gjøre setningene mer deskriptive. Her får hver elev legge til det de ønsker, og vi kan se hvordan de svakest kanskje bare legger til et par adjektiv for å gjøre det hele mer deskriptivt, mens de evnerike kan endre setningsoppbyggingen og legge inn andre former for skildringer. I begge tilfeller har elevene arbeidet med å utdype og skapt sitt eget produkt. Oppgaver som lar elevene utdype er for eksempel at de i mat og helse får utdelt en enkel oppskrift på rundstykker, og legger til egne ingredienser for å gjøre smaken bedre. Dette kan først gjøres på papiret, før de får prøve sine oppskrifter i praksis. På denne måten skaper vi en naturlig mulighet til å arbeide med Blooms sjette nivå: Vurdering. I kunst og håndverk kan elevene få en del av et bilde som de limer på et større ark, som de så skal fullføre eller utvide ved å legge til detaljer og male eller tegne videre. Her kan de også arbeide i par, og bytte bilde som skal utvides. En annen oppgave som utfordrer elevene på utdyping er at de skal lage et kryssord der deres eget navn står i sentrum for så å fylle på med egne ord som beskriver dem. På denne måten får elevene arbeidet med adjektiv på en kreativ måte. Oppgaven kan gjøres enkel ved at vi bare skal fylle inn vannrette ord og ikke ta hensyn til loddrette, eller mer komplisert ved at begge skal tas hensyn til.

En oppgave som er standard i den norske skole, er «ferie-oppgaven». Den vi alle har vært gjennom etter, mer eller mindre, hver eneste ferie: «Skriv om hva du har opplevd i ferien». Istedenfor å skrive en sammenhengende tekst om dette, noe som ofte ender i oppramsing og sjelden en ekte fortelling, kan de lage en liste over det de har opplevd i ferien. På denne måten får de øvd seg på flyt og fleksibilitet, før de velger ut et par ord fra listen, og gjennom utdyping skaper et originalt produkt, som et dikt. Det viktigste når vi skal la elevene arbeide med og

utvikle kreative evner, er at vi som lærere er åpne for nye ideer og lager oppgaver vi ikke helt vet hva elevene kommer til å svare på. Dette er kanskje noe mange lærere synes er vanskelig, å gi slipp på kontrollen, men for evnerike barn spesielt er det svært viktig at de får utforske og lufte sine egne tanker uten å få anerkjennelse. Denne mangelen på anerkjennelse, kommer kanskje ofte av at vi som lærere ikke selv klarer å forstå disse elevenes tankegang.

### Idémyldring.

Ashley McCabe Mowat (2008), har i flere år interessert seg for evnerike barn og aktiviteter som passer for dem i klasserommet. Hun nevner idémyldring som en av disse aktivitetene. Idémyldring er en gruppeaktivitet laget for å generere et stort antall ideer for en løsning til et problem. I tillegg forbedrer denne aktiviteten evnen til å samarbeide og lytte til andre. Kvantitet er viktig. Få så mange ideer ned på papiret som mulig. Ønsk alle idéer velkomne, ingen idéer er for dårlige til å skrives ned. Vi kan bedømme de ulike ideene ved en senere anledning. Ved å si imot en idé, stopper vi flyten og dermed også mange originale idéer. Idéer som er litt utenom det vanlige er flotte, dette betyr at vi har begynt å tenke utenfor normalen og nærmer seg mer originale idéer og løsninger. Når vi hører en annens idé, kan det gjøre at vi kommer på noe lignende selv og bygger videre på en annens idé. Dette er utvilsomt akseptabelt og gjør at vi trekker hverandre oppover. Idémyldringsaktiviteter kan være å komme opp med så mange uvanlige bruksanvisninger for gjenstander som for eksempel en skolisette eller en papirpose. Vi kan også stille spørsmål som elevene kan ha en idémyldring på før de skriver sin egen tekst. Slike spørsmål kan være: "Hva om alle som hadde det samme navnet måtte bo i samme hus, hvordan hadde det vært?" Eller: "Hva hadde skjedd om fargen grønn var blitt fjernet fra verden?"

### Akselerasjon og berikelse

For å imøtekomme de evnerike barna i klasserommet, må vi som lærere legge til rette for at de skal kunne arbeide i sitt tempo, på sitt nivå og med sin stil, og frigjøre dem fra strukturer i klasserommet som kan være hemmende for deres læring. For å kunne klare dette må vi kjenne elevene og deres styrker og vansker godt, og ikke minst klare å gi dem både en beriket og en akselerert læringsopplevelse. Gjennom berikelse, som er den mest anvendte måten å differensiere for de evnerike barna på, vil elevene få pensum som passer bedre til deres læringsbehov. Dette kan vi gjøre ved å la elevene få arbeide med et spesielt tema de interesserer

seg for og med dette utvide elevens pensum. Gjennom akselerasjon, som er mindre vanlig, blir elevene ført gjennom det tradisjonelle pensum raskere enn det normale. På denne måten matcher vi elevenes ferdighet- og motivasjonsnivå med læreplanen. Akselerasjon gjør at elevene ikke kjeder seg på grunn av for enkelt stoff, og føler seg oftere sett, hørt og faglig utfordret. Denne strategien kan gjøres på ulike måter, gjennom at elevene tar enkelte fag eller hele utdanningen sammen med høyere klasser eller får egen undervisning og bøker samtidig som de går i klasse med sine jevnaldrende. Det finnes argumenter for begge, men selv mener jeg at vi bør, om mulig, legge mest mulig vekt på å ha elevene sammen med sine jevnaldrende. Selv om at det å la elevene gå i klasse med utgangspunkt i læringsnivå vil føre til flere faglige utfordringer som passer dem bedre, vil ikke det sosiale aspektet ved denne strategien, etter min mening, være spesielt fordelaktig. Dette basert på den asynkrone utviklingen de evnerike barna ofte opplever. Skogen og Idsøe (2011) understreker dette med at de evnerike barna «... ikke har samme affektive eller emosjonelle modenhet som klassekameratene.». Jeg mener at dersom vi som lærere klarer å bringe disse to strategiene sammen vil vi kunne imøtekomme de evnerike elevenes tempo, stil og nivå. Disse to strategiene behøver ikke nødvendigvis å være motsatte strategier, selv om det kanskje kan virke slik, for god akselerasjon inneholder berikelse, og god berikelse er akselererende (Skogen og Idsøe, 2011).

Det er flere måter vi kan legge til rette for de evnerike elevene og samtidig gi resten av klassen en mer variert og passende undervisning. For å kunne gjøre dette må vi som lærere bare tenke litt utenfor boksen, være kreative og huske at de evnerike fortsatt bare er barn som de andre i klassen.

## Evnerike barn – elevene vi må huske

Selv om bare 11% av elevene i den norske skole kan defineres som evnerike, er det ingen grunn til at de ikke skal få undervisningen tilpasset sine evner. Så selv om samfunnet kanskje ikke mener at vi skal gi eliten like mye støtte, er det nettopp det vi må gjøre. Tanken om at vi ikke må bygge opp under eliten må utgå, til fordel for elevenes læringspotensial.

Felles for de evnerike barna er at de ønsker å lære, forstå og oppdage. De kan ofte preges av manglende samsvar mellom intellektuell og emosjonell modenhet, men dette er ikke nødvendig. En bred definisjon er at evnerike barn er barn med høy yteevne innenfor intellektuelle, kreative og/eller kunstneriske områder, som besitter uvanlig gode lederegenskaper, eller som gjør det eksepsjonelt bra innenfor bestemte fagområder. Selv om mange har kommet opp med kriterium for evnerike barn og disse ofte samsvarer med hverandre, er gruppen svært mangfoldig. Likevel vil det være nyttig å kartlegge deres mest relevante egenskaper for å kunne identifisere dem.

«Opplæringsloven §1-3 Tilpasset opplæring» viser at skoleeier er pliktig til å sørge for at opplæringen i størst mulig grad blir tilpasset elevens evner, anlegg og forutsetninger, og slik den fremkommer i dag, passer den utmerket for de som er evnerike. Tilpasset opplæring er å bevisst gjøre forskjell på elevene ved å gi dem opplæring som passer deres læringsstil og potensial. Det vil være en like stor utfordring for læreren å legge til rette for evnerike barn som for de med en lærevanske eller funksjonshemming. Under en manglende tilrettelegging, vil imidlertid begge elevgruppene lide. Dersom vi som skal kunne følge opp disse lovene bør vi heve kompetansen på området.

I klasserommet må vi forstå at de trenger like mye støtte som andre, og mange av dem mer enn, de gjennomsnittlige elevene. Dersom vi klarer å se hvordan det å tilrettelegge for evnerike barn kan være en stor ressurs både i klassen og i fremtiden, kan vi komme langt. Ingen ønsker seg elever som mistrives på skolen, som kjeder seg, ikke blir forstått og som dropper ut. Vi ønsker fornøyde elever, som tar fatt i utfordringer med energi, som kommer med originale tanker og idéer og som utvikler seg til å bli helt unike individer som fungerer i samfunnet. Dette kan vi klare gjennom å se elevene og øke vår egen kunnskap om emnet. Klarer vi det, vil vi kunne gjøre skolehverdagen mye mer interessant og lærerik for flere.



## Litteraturliste

- Buli-Holmberg, J. mfl.** 2007. *Refleksjoner om opplæring i et læringsstilperspektiv*. Oslo: Damm.
- Distin, K.** 2006. *Gifted Children. A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Gruber, H.E.** 1986. "The self-construction of the extraordinary." I Stenberg, R.J. og Davidson, J.E. (red.) 2005. *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heller, K.A. mfl.** 2005. "The Munich Model of Giftedness. Designed to Identify and Promote Gifted Students." I Stenberg, R.J. og Davidson, J.E. (red.) 2005. *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofset, A.** 1970. *Evnerike barn i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lykkelige barn - Brev fra Departementet.** Tilgjengelig på <http://www.lykkeligebarn.no/index-5.htm> hentet 10.05.2013
- Opplæringslova § 1-3.** *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Kunnskapsdepartementet  
<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>
- Opplæringslova § 5-1.** *Rett til spesialundervisning*. Kunnskapsdepartementet  
<http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-006.html#5-1>
- Runco, M.A.** 1993. «Divergent thinking, creativity, and giftedness». *Gifted Child Quarterly* vol 37, no 1, s. 16- 22.
- Seljø, R.** 2005. *Læring i praksis*. Oslo: Cappelen.
- Skogen, K.** 2005. *Spesialpedagogikk – en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K.** 2010a. Evnerike barn i den norske skolen. I *Skolepsykologi*, 2.
- Skogen, K.** 2010b. «Blanke Ark» - TV-serie på TV Norge, høsten 2009. I *Skolepsykologi*, 2.

**Skogen, K. og Idsøe, E. C.** 2011. *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen.* Kristiansand: Høyskoleforlaget

**Sternberg R.J. og Grigorenko, E.L.** 1993 "Thinking styles and the gifted" *Roepers Review* vol. 16, no.2, s 122-130.

**Sternberg R.J. og Lubart, T.I.** 1991. "An investment theory of creativity and its development" *Human Development* vol. 34, s. 1-31.

**Webb, J.T.** mfl. 2003. *Guiding the Gifted Child.* Scottsdale, Arizona: Gifted Psychology Press.