

Furnes, G.H. & Jokstad, G.S. (2023). Evnerike barn – begreps- og verdimangfold til besvær? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 86–102). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211005>

5

# Evnerike barn – begreps- og verdimangfold til besvær?

Gila Hammer Furnes, NLA Høgskolen og Gunnvi Sæle Jokstad, NLA Høgskolen

## Innledning

I Norge forsøker nasjonale myndigheter å sette et søkelys på å øke elevprestasjoner. Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei* viser at antallet svakt presterende elever er redusert de siste årene, mens andelen høytpresterende elever (på nivå 5 og 6) ikke har økt tilsvarende (Kunnskapsdepartementet, 2012–2013). NOU 2016: 14 *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial* (Kunnskapsdepartementet, 2016) foreslår tiltak for at flere elever skal prestere på høyt og avansert nivå i grunnopplæringen, og for at høytpresterende elever skal få et bedre skoletilbud. Denne siste elevgruppen betegnes ofte som *evnerike*. Flere studier viser imidlertid at evnerike oppgir at de ikke får en opplæring som bidrar til at de opplever mestring i praksis (for eksempel Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Jokstad & Hagenes, 2020; Skogen, 2012; Smedsrud, 2012). Dette er et brudd med intensjonene i utdanningspolitiske dokumenter.

St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* sier at skolen skal gjøre elevene i stand til å mestre sine egne liv og til å delta i samfunnet (s. 8). Dette slås også fast i Overordnet del for Læreplanen 2020 om Fagfornyelsen der temaet Folkehelse og livsmestring er omtalt som gjennomsyrende i alle fag. Alle barn har følgelig rett på å gå på skole og oppleve læring og mestring. Dette er grunnleggende behov som skolen har plikt til å arbeide for å dekke. FNs barnekonvensjon artikkel 29 – *Utdanningens formål og innhold* – fremhever utdanning som en grunnleggende rettighet. NOU 2019: 23 *Ny opplæringslov* sier at utdanningen skal blant annet ta sikte på å utvikle barns personlighet, talenter, psykiske og fysiske evner så langt det er mulig. Disse ideene skal danne grunnlaget for den nye opplæringsloven. Det kan finnes ulike årsaker til at evnerike, til tross for gode intensjoner i policy de siste år, ikke får en opplæring som er i tråd med deres opplæringsbehov. I dette kapitlet undersøker vi hvorvidt ulike forståelser i utdanningsfeltet om hva det vil si å være evnerik, kan utløse ulike praksiser i skolen.

Det finnes et mangfold med begreper og definisjoner knyttet til elevgruppen som forsøker å forklare hvem de evnerike er, og hvilken praksis skolen bør ha i møte med dem (Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2016; Smedsrud, 2020). I norske utdanningspolitiske styringsdokumenter har man før NOU 2016: 14 anvendt hovedsakelig to begreper knyttet til denne elevgruppen: *evnerike* eller *begavede barn*. Disse begrepene synes å benyttes om hverandre i for eksempel opplæringsloven § 1-3 og § 5-1, der evnerikes rett til tilpasset opplæring (TPO) omtales. Med NOU 2016: 14 og kunnskapsoppsummeringen som ble gjennomført av Børte et al. (2016), ble begrepet *elev med stort læringspotensial* introdusert, samtidig som begge også benytter betegnelsen *høyt presterende elever* (eller høytpresterende) enten separat eller som en kombinasjon der elever ble beskrevet med begge betegnelse. Både Jøsendalutvalget i NOU 2016: 14 og Børte et al. (2016, s. 6) mener at det ikke finnes en konsensus blant forskere om en klar definisjon på evnerike (engelsk: *gifted*). Dette er et problem fordi det viser seg at manglende tiltak rettet mot elevgruppen sjelden baserer seg på kunnskap fra forskning, men oftere på bestemte oppfatninger om, holdninger til og forestillinger rundt hva som kjennetegner evnerike elever, og hvordan de bør møtes. Dette funnet ser vi også hos Smedsrud (2020), som bygger på Dai og Chen (2013), og som viser til at ettersom forståelser om evnerike er sosiale konstruksjoner, er det naturlig at det finnes variasjoner

i definisjoner av konsepter. Variasjoner er et tegn på en sosial diversitet, altså et mangfold. Idsøe et al. (2021) presiserer at begreper også gir ulike konnotasjoner og teoretiske forståelser. De sier følgende:

Various terms are used in the literature for labelling children with high potential, including but not limited to 'gifted', 'precocious', 'bright' and 'talented'. These terms are not necessarily synonymous since they possess differing connotations and relate to different theoretical conceptions. (Idsøe et al., 2021, s. 2)

Det synes som Idsøe et al. (2021) er opptatt av at begreper kan være verdiladede. Dai og Chen (2013) er også opptatt av at begreper kan være verdiladede, og mener at hvorvidt noen er betraktet som evnerik, kan være kulturbetinginget. De uttrykker følgende: «[s]ocially speaking, the concept of giftedness is fundamentally value-laden. A person gifted in one culture may not be seen as gifted in another» (Dai & Chen, 2013, s. 151, referert i Smedsrud, 2020, s. 83). Smedsrud (2020, s. 91) argumenterer for at et begrepsmangfold er nyttig og tjenlig for å kunne romme den store variasjonen som kan knyttes til det å være evnerik. Vi følger hans argumentasjon på disse premisser, men vil supplere og undersøke om et begrepsmangfold også kan representere et verdimangfold som kan ha implikasjoner for tenkingen om evnerikes opplæring. Vi mener at det kan være behov for å undersøke begrepsmangfoldet ytterligere og drøfte hvilke verdier som fremmes i disse. Det er i denne konteksten vår studie har relevans. Vi undersøker følgende: *Hvordan framstilles evnerike elever i forskningslitteratur, og hvilke implikasjoner kan et begrepsmangfold ha for denne elevgruppens opplæring?* For å besvare denne problemstillingen undersøker vi hvordan forskningslitteraturen omtaler evnerike, og analyserer og drøfter funn i lys av teori om hvordan språkbruk kan ha innvirkning på praksisen (Bakhtin & Slaattelid, 1998). Hos Bakhtin er språkbruk viktig for å forstå hvilke stemmer (diskurser) som befinner seg mellom yringer og skjæringen mellom dem. Han mener at yringer og konteksten de yres i, kan ha betydning for hvordan mennesker forstår fenomen, og for hvordan de handler som følge av dette. I studien drøfter vi maktperspektivet knyttet til hvilke verdier som fremmes.

## Bakgrunn, mål og formål for studien

Skolen skal drive en forskningsbasert praksis, og gjennom å begrunne sin praksis i teori og forskning kan skolens praksis bli mer profesjonell og bidra til elevers læring og mestring (NOU 2015:8). Men for at skolen skal benytte forskningsbasert kunnskap, er den imidlertid avhengig av at det finnes tilstrekkelig forskning som kan vise hvilke undervisningspraksiser som kan være gode for å øke elevers læring og mestring.

Samfunnsdebatten og forskning har satt søkelys på hvordan det blir tilrettelagt pedagogisk for evnerike elever i Norge, og det etterlyses mer forskning om bedre praksis (for eksempel Furnes & Sæverot, 2016; Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Jokstad & Hagenes, 2020; Skogen, 2012; Smedsrud, 2012). I NOU 2016: 14 *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial* etterlyses mer forskning på feltet, samt at det oppfordres til en større ensretting av begrepsbruk knyttet til elevgruppen. Vår forskning tar utgangspunkt i NOU 2016: 14 sin doble oppfordring: 1) Vi ser på hvilke begreper som benyttes i forskningslitteratur publisert i kjølvannet av NOU-en, og 2) drøfter hvilke verdier som fremmes. Denne studien er en videreføring av en litteraturstudie der vi har undersøkt hva som finnes av publisert fagfelleverdert forskningslitteratur tilgjengelig på nett om evnerike i tidsrommet 2016 til februar 2022. At artiklene skulle være digitalt tilgjengelige, var et kriterium knyttet til tilgjengelighet for det pedagogiske fagfeltet i skolen. Vår tidligere studie viser at det finnes relativt få publikasjoner i denne kategorien. Vår nåværende studie bygger videre på disse funnene (generativitet) (for eksempel Ball, 2012) og undersøker på hvilken måte evnerike framstilles i nyere forskning som er gjennomført som en respons på NOU 2016: 14, og hvilke verdier som fremmes.

## Teoridel

Temaet evnerike har vært fraværende i forskningslitteraturen i Norge fram til 2010. Studier viser at evnerike oppgir å ha følt seg triste og nedfor som følge av manglende stimuli, og studier gjort i USA viser at det er et relativt stort frafall fra skolen blant evnerike i forhold til øvrig elevpopulasjon (for eksempel Hofset, 1968; Idsøe, 2014; Idsøe & Skogen, 2011; Smedsrud, 2012).

I det følgende belyses temaet evnerike knyttet til begrepsmangfoldet som finnes i forskningslitteratur, og vi drøfter hvilke verdier som fremmes i dette mangfoldet.

Hos Nissen et al. (2011) kjennetegnes evnerike barn å ha helt usedvanlige prestasjoner innenfor ett eller flere felt. Skogen (2012, s. 541) bygger på Distins (2006) omfattende studier av evnerike barn, som viser at evnerike har til felles at de ønsker å lære, forstå og oppdage. De kan ha en uvanlig energi og kan være lidenskapelige i sine interesser. Evnerike kan ha uvanlig hukommelse og evne til å se sammenhenger ved blant annet lynraske assosiasjonsrekker, som det kan være vanskelig å følge med på. De krever ofte logiske begrunnelser og kan noen ganger oppfattes som truende og utfordrende på sine omgivelser. En utfordring kan være manglende samsvar mellom intellektuell og emosjonell modenhet, altså at høy kognitiv kapasitet ikke er betinget i normal/høy aldersmodning (Skogen, 2012).

I utdanningspolitiske dokumenter før NOU 2016: 14 ble primært begrepene *evnerik* og *begavede* brukt. Begrepet *evnerik* har følgende leksikalske betydning: «har store, gode evner; begavet» (NAOB, 2022b) og *begavet*: «utstyrt med evner og anlegg utover det alminnelige; evnerik; talentfull» (NAOB, 2022a). Av disse to har vi valgt å bruke *evnerike* som gjennomgående begrep i denne studien når ikke referering til teori gjør det korrekt å bruke andre begreper.

## Evnerike barn – et begreps- og definisjonsmangfold

Det finnes over 100 ulike begreper om evnerike i internasjonale rapporter (for eksempel (NOU 2015:8); Monks & Ypenburg, 2008). Børte et al. (2016, s. 4) uttrykker at det har vært utfordrende å finne gode og dekkende norske ord og uttrykk. De har oversatt *gifted children* og *gifted and talented children* med vekselvis *evnerike*, *begavede* og *talentfulle* elever. De oppgir at ordbøker de har støttet seg til, synes å behandle begrepene *evnerik*, *begavet* og *talentfull* som synonymmer for *gifted*, uten at de har funnet vesentlige forklaringer på dette. De viser til at i engelsk språk er også *gifted education* et innarbeidet begrep, og at de ikke har funnet et ekvivalent begrep til dette på norsk. Derfor har de omskrevet *gifted education* med formuleringer som opplæring tilpasset *evnerike* elever. Børte et al. (2016) oppsummerer norske begreper og deres engelske oversettelser i rapporten slik (se tabell 5.1):

**Tabell 5.1** Oversikt over norske begreper som benyttes i forskningsoppsummeringen (Børte et al., 2016, s. 4).

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

Også Idsøe (2014) anvender et begrepsmangfold om evnerike som blant annet *smarte, lærer raskt eller presterer høyt faglig*. Hennes ytterligere konkretisering har resultert i begrepet elever med akademiske talent. Et begrepsmangfold kan ifølge Smedsrud (2020) være en berikelse og er ikke nødvendig å forsvares ideologisk. Han sier følgende:

When using the ideas discussed in this article, instead of employing dogmatic ideologies, defending our positions, and seeing the many definitions of giftedness as a weakness in the field, we could understand them as signs of richness and a concept in bloom. (Smedsrud, 2020, s. 91)

Vi registrerer at Smedsrud vektlegger begrepsmangfoldet som en berikelse, og ikke ønsker å gå inn i en begrepsdiskusjon knyttet til verdiene begreper representerer. Vi derimot ønsker å argumentere for, i lys av Bakhtin, at begrepenes konnotasjon ikke bør undervurderes.

Begreper kan være verdiladete og få førende konsekvenser for den pedagogiske handlingen.

## Ulike forståelser av evnerikdom

Mönks og Ypenburg (2008) har funnet ulike retninger og oppfatninger knyttet til forklaringer av evnerike. De oppsummerer dette i fire forklaringsmodeller: evnemodeller, kognitive komponentmodeller, prestasjonsorienterte modeller og sosiokulturelt orienterte modeller.

*Evnemodeller* tar utgangspunkt i mentale evner som kan oppdages i tidlig alder. Disse modellene forklarer fenomenet evnerike barn som unge indi-

vider med spesielle mentale evner. Retningen benytter intelligenskvotient (IQ) som måleenhet, med en nedre grense på 135. Her var Terman (1917; 1961) en pioner i forskningsfeltet med en longitudinell undersøkelse av omkring 1500 høyt begavede elever i begynnelsen av 1920-årene.

*Kognitive komponentmodeller* retter seg først og fremst mot informasjonsbearbeiding. Forskere innenfor denne retningen foreslår å snakke om QI framfor IQ, hvor QI står for kvaliteten på informasjonsbearbeidingen (Qualität der Informationsbearbeitung). Her står ikke «sluttproduktet» i fokus, men prosessen dit.

*Prestasjonsorienterte modeller* skjelner mellom anlegg og realiserte anlegg. At elever har anlegg for noe, er ikke en garanti for prestasjoner. Retningen forklarer barns progresjonsmuligheter i (eventuelt manglende) støtte i barnets umiddelbare miljø. Altså kan barn i utdanningsfattige familier få et dårligere utgangspunkt og kan være avhengige av skolens evne og vilje til å identifisere, tilrettelegge og stimulere. Fordelen med prestasjonsorienterte modeller er at en ikke retter kun blikket mot barnets prestasjoner, men også mot faktorer som hindrer realiseringen av barnets anlegg. Fokuset i disse modellene er utvikling i samsvar med egne evner, realisering av anlegg og mestring.

*Sosiokulturelt orienterte modeller* forklarer realisering av høy begavelse gjennom et positivt samspill av individuelle og sosiale faktorer. Her legges det vekt på utdanningspolitikkenes begavelsesfremmede tilbud, rettet mot evnerike elever, for å kunne realisere egne anlegg og evner. En slik tankegang kan, eksempelvis i egalitære samfunn, anse høybegavede som en potensiell «elite» og kan dermed legge hindringer for deres faglige progresjon (Mönks & Ypenburg, 2008).

Mönks og Ypenburg (2008) påpeker at de fire modellene ikke gjensidig utelukker hverandre, men at disse betoner ulike synspunkter som kan kombineres til et hele. Et eksempel på dette er flerfaktormodellen som består av evner+kreativitet+motivasjon = prestasjon. Denne triaden gir alle tre faktorer ansvar for at et evnerikt barn skal kunne prestere i tråd med egne anlegg. Evnerikdom er åpenbart et komplekst fenomen. Det er interessant å se hvordan de fire modellene presentert hos Mönks og Ypenburg (2008) kan fremme et lærings- og verdimangfold. Disse modellene danner et utgangspunkt for diskusjon av studiens funn.

## Metode

Studiens forskningsmetode er en systematisk litteraturstudie (for eksempel Cronin et al., 2008; Maxwell, 2006) med mål å få en komprehensiv oversikt med eksisterende forskning. Formålet er å identifisere studier som forsker på evnerike, og tolke hvordan de refereres til i pedagogisk forskning. Studiens transparens sikres gjennom en foreskrevet og systematisk dokumentert søkeprosess. Dataene består av vitenskapelige artikler som belyser og drøfter evnerike elevers opplæring i Norge. Studien er avgrenset til norsk kontekst for å undersøke forskningsfeltets praksis med evnerike etter at NOU 2016: 14 ble publisert. Tidsperspektivet er dermed vitenskapelige artikler publisert mellom 2016 og våren 2022.

Analysen tar for seg begreper som benyttes om evnerike fra forskningsartikler. Derved faller det utenfor studiens omfang å produsere en nærmere beskrivelse av de analyserte artiklens innhold knyttet til problemstilling, resultat og bidrag i drøfting utover det som belyser forståelsen av evnerikdom. Begrepene analyseres med et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) knyttet til hvordan evnerike omtales i eksisterende forskning. Fokuset er på hvilke diskurser (stemmer) som gjør seg gjeldende i ytringer. Mer konkret undersøkes nabobegreper som benyttes om evnerike, og vi drøfter hvilke konnotasjoner de synes å bære med seg. Som Idsøe et al. (2021) påpeker, kan ulike begrep som anvendes om evnerike, synes som synonyme, men det er de ikke nødvendigvis. Nabobegreper kan ha ulike konnotasjoner og relatere til ulike teoretiske konsepter. Det er dermed nærliggende å tro at de signaliserer ulike verdi- og læringssyn. En konnotasjon forstår vi som en idé eller følelse av et ord som en assosiasjon som kan tillegges til ordets bokstavelige eller primære betydning. Hos Bakhtin og Slaattelid (1998) kommer ord som ytringer sjeldent alene. Ytringer er i dialog med tidligere ytringer, og de kan ha både eksplisitte og implisitte betydninger som skjuler seg i ytringene. Kontekst og personers intuitive forståelser kan bringe skjulte betydninger til live, og deres fortolkning av ytringer kan ha virkning på deres praksiser. Her kommer naturligvis også våre forforståelser som forskere til å ha betydning for hvordan begrepene vi tar for oss, analyseres og fremstilles (Geertz, 1983). Formålet med denne tilnærmingen er tredelt: 1) Å belyse hvilke begreper som anvendes om evnerike, 2) forsøke å forstå språket som benyttes om dem, og 3) drøfte hvilket verdimangfold som fremtrer i begrepene som benyttes.



Datainnsamlingen ble gjennomført gjennom ordsøk i relevante søkemotorer for pedagogisk forskningslitteratur (Oria, NorArt, Google Scholar og Eric) (se tabell 5.2). Innledende søk ble gjennomført i Google Scholar siden denne gir et raskt overblikk på både studentoppgaver og norske fagfellevurderte vitenskapelige artikler. Videre gikk søket til Oria som gir tilgang til de fleste norske forskningsbibliotek, så til NordArt og Eric. Søkeordene som ble benyttet i søkene, ble valgt i henhold til studiens formål og i tråd med beskrivende ord om evnerike som har høy frekvens i NOU 2016: 14. Søket etter disse begrepene har fordret et analysearbeid i NOU 2016: 14 før søk i søkemotorer kunne gjennomføres. Bakgrunnen for NOU-en, slik det er presentert i mandatet, har vært regjeringens ønske om en langsiktig og mer helhetlig satsing for følgende elevgrupper:

1. Elever som presterer på et høyt faglig nivå
2. Elever som har spesielle evner og talent
3. Elever som har potensial til å nå de høyeste faglige nivåene

Hensikten med å benytte kriteriene fra rapporten var å fange opp begrepsmangfoldet som er benyttet om evnerike. I tillegg ble det søkt særskilt på artikler som benytter rapporten som en referanse. Hensikten med kriteriene har vært å avgrense studien og generere relevante data. For å avgrense søkene ble det definert inklusjons- og eksklusjonskriterier av artikler på forhånd. Forhåndsbestemte inklusjon- og eksklusjonskriterier i forkant av dokumentanalyser kan ha innvirkning på hva som forskes på og ikke, og hvordan funn kan ha implikasjoner for studiers resultater (for eksempel Cronin et al., 2008; Maxwell, 2006). Det er likevel nødvendig å avgrense hva som undersøkes, selv om det alltid er fare for at noen dokumenter som kan være relevante, utelates. Dette blir studiens avgrensning. Følgende inklusjonskriterier er valgt:

1. *Innholdstype*: Fagfellevurderte vitenskapelige artikler fra norsk kontekst som nevner NOU 2016: 14, og artikler i antologier tilgjengelige digitalt (med DOI)
2. *Tema*: Evnerike elever i norsk skole
3. *Søkemotorer*: Oria, NorArt<sup>1</sup>, Google Scholar og Eric

---

1 Fra 2021/22 er NorArt flyttet inn i Alma Nasjonalbiblioteket (Bibliotekutvikling, 2021).

4. *Tidslinje*: Fra og med 2016 til og med våren 2022

5. *Språk*: norsk og engelsk

**Tabell 5.2** Søkeord og søkemotorer

Database	Boolsk søkestreng
<b>Oria</b> Kun fagfellevurderte artikler Alle norske bibliotek Fra og med 2016	(«NOU 2016: 14» «mer å hente») OR (NOU 2016: 14 «more to gain») AND (evnerike OR «høyt presterende» OR «spesielle evner» OR «akademisk talent» OR «stort læringspotensial» AND «mer å hente»))
<b>NorArt</b> Kun fagfellevurderte artikler Alle norske bibliotek Fra og med 2016	(«NOU 2016: 14» «more to gain») AND (gifted OR «high achievement» OR talent OR «academic talent» OR «learning potential» AND school) Alma, Det kom kun 1
<b>Google Scholar</b> Kun fagfellevurderte artikler Fra og med 2016	Alternativ 1: («NOU 2016: 14» «mer å hente») AND (evnerike OR «høyt presterende» OR «spesielle evner» OR talent AND «akademisk talent» OR «stort læringspotensial» AND «mer å hente» AND (skule OR skole))  Alternativ 2: («NOU 2016: 14» «more to gain») AND (gifted OR «high achievement» OR talent OR academic talent OR learning potential) AND «school»
<b>Eric</b> Kun fagfellevurderte artikler Alle norske bibliotek Fra og med 2016	(NOU 2016: 14 «more to gain») AND Norwegian AND (gifted OR «high achievement» OR talent OR academic talent OR learning potential) AND school pubyearmin: 2016 location: Norway

For å finne relevante artikler leste vi innledningsvis artiklenes titler og sammendrag for å ekskludere artikler som ikke oppfylte kriteriene. Så fant vi frem til om lag 20 artikler som oppfylte kriteriene, og hadde størst relevans for vår studie. Artiklene ble studert og analysert knyttet til hvilket begrepsbruk de har. I det følgende presenteres studiens resultater og analyse før studiens funn drøftes.

## Resultat, analyse og drøfting

Studien viser at etter NOU 2016: 14 *Mer å hente* verserer det fortsatt et mangfold med begreper om evnerike i norsk forskningslitteratur. Vi argumenterer for at et begrepsmangfold kan tyde på ulike forståelser av evnerikdom, derved ulike verdier og læringssyn. Et begreps- og verdimangfold kan etter vår mening både fremme og hemme evnerike elevers muligheter for tilpasset opplæring. Analysen har fokus på følgende begreper: *Evnerike*, *Begavede*, *Barn med akademisk talent*, *Intelligente barn*, *Høytpresterende*, *Barn med stort læringspotensial* samt *Eksepsjonelle*.

### Evnerike forstått som *begavede* (engelsk: gifted)

Elever kan betegnes som «evnerike» eller «begavede» når de utviser eksepsjonelle evner innen ett eller flere fagfelt, eksempelvis praktiske eller teoretiske skolefag, i forhold til gjennomsnittet (Skogen, 2012). Evnerikdom kan bli forstått som en overflod i abilities eller capabilities på engelsk. Mönks og Ypenburg (2008) plasserer forståelser om gifted/begavet som medfødte eller iboende evner innen de to første kategoriene: Evnemodeller og Kognitiv komponentmodeller. Begge signaliserer et verdi- og læringssyn der barns iboende evner avgjør deres grad av evnerikdom. Her får ikke det sosiale aspektet oppmerksomhet. Sett ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan en begavelse forstås som noe man er født med – en gave som man ikke har så mye påvirkningskraft på. En konsekvens av en forståelse av evnerikdom som en gave kan være at lærere i for eksempel egalitære land oppfatter elevers medfødte begavelse som tilstrekkelig for deres utvikling, og ikke anerkjenner deres opplæringsbehov. Med en slik praksis får ikke evnerike tilpasset opplæring og dette kan føre til redusert mestring i skolen.

### Evnerike forstått som *barn med akademisk talent* (engelsk: academic talent)

«Elever med akademisk talent» er et begrep foreslått av Idsøe (2014). Disse beskrives som elever som oppviser eksepsjonelle talent i teoretiske skolefag som langt overstiger gjennomsnittlige elever men er mer i tråd med elever

i høyere klasser. Et spørsmål som trenger seg frem, er hvorvidt akademisk talent er en iboende evne, eller kan sees i sammenheng med opplæringen og elevers omgivelser. Å oppvise akademisk talent er trolig betinget i at man faktisk blir gjenstand for denne type opplæring. Ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan akademisk talent forstås som en sosial konstruksjon der akademiske fag er en viktig diskurs. Flere kategorier hos Mönks og Ypenburg (2008) kan synes relevante (iboende og sosialt konstruert). Læreres forståelser av evnerikdom kan påvirke deres elev- og lærings-syn, dertil praksis.

### Evnerike forstått som intelligente barn

Retninger som benytter intelligenskvotient (IQ) som måleenhet, begrenser evnerikdom til en nedre grense IQ på 135. I Norge er den mest brukte evnetesten for å identifisere evnerike den oversatte WISC-R testen (Wechsler's Intelligence Scale for Children Revised) (Wechsler, 1974). Ved å benytte IQ som måleenhet signaliseres at evnerikdom er medfødt og sammenfaller med *Evnemodeller* og *Kognitiv komponentmodeller* beskrevet hos Mönks og Ypenburg (2008). Evnetester og IQ-testing er imidlertid omdiskuterte fenomen blant annet grunnet deres vestlige konstruksjoner og forståelser om hva som kan regnes som høy og lav intelligens (Sundet, 2001). Derved kan barn fra ikke-vestlige land produsere andre testresultater enn vestlige barn. Vestlige utdanningssystem og deres testmetoder strever med å favne diversitet og mangfold, og dette gir seg utslag i overrepresentasjon av minoritets elever i spesialundervisning, spesialklasser og spesialskoler (Pihl, 2006, s. 33). Et etisk anliggende er at utdanningssystemene evner i liten grad å identifisere evnerike minoritets elever, men har makten til å definere minoritets barn som å ha lærevansker. Ulike verdier og forståelser av intelligens kan avgjøre hvilke opplæringstilbud som gis til ulike typer elever. Her kan interessante perspektiver på evnerikdom være emosjonell intelligens (EQ) som relateres til sosiale ferdigheter. EQ dreier seg om evnen til å uttrykke empati, å forstå sine egne følelser og håndtere følelser (for eksempel Bellamy et al., 2005). Høy EQ er en følelsesmessig begavelse så vel som intelligens og kan hos Mönks og Ypenburg (2008) relateres til *Sosiokulturelt orienterte modeller*. Sett ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan det sosiale perspektivet innebære at intelligens presentert både som IQ og EQ kan for-

stås ut fra kulturen og konteksten de er konstruert i. Derved kan ulike kulturelle forståelser av intelligens som IQ, EQ eller andre målenheter utløse ulike typer praksis i skolen.

### Evnerike forstått som høytpresterende

Evnerike blir beskrevet som høytpresterende som en referanse til noe man yter, en type sluttprodukt. Børte et al. (2016, s. 5) avviser at evnerike nødvendigvis er høytpresterende. De kan derimot være underdyttere. Fokuset på prestasjoner synes å falle hos Mönks og Ypenburg (2008) innenfor *Prestasjonsorienterte modeller* og *Sosiokulturelle modeller*. En karakterprestasjon må sees i sammenheng med hvordan andre elever presterer. Sett ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan høytpresterende knyttes til karakterdiskursen i og med at de er målt mot resten av elevpopulasjonen. Dersom evnerike blir forstått som høytpresterende, blir en konsekvens at mange blir potensielt ikke oppdaget eller får tilrettelagt opplæring. Mange faller også utenfor.

### Evnerike forstått som barn med stort læringspotensial (norsk/engelsk)

Jøsendalutvalget som har skrevet NOU 2016: 14 *Mer å hente*, har konstruert begrepet *elevet med stort læringspotensial* som de mener dekker mangfoldet og heterogeniteten blant evnerike. De skriver at alle elever har et læringspotensial, men at noen lærer raskere og tilegner seg mer kompleks kunnskap sammenlignet med jevnaldrende. Fokuset er på elevens potensial for læring på ett eller flere faglige områder. Dette fokuset synes å falle hos Mönks og Ypenburg (2008) innenfor blant annet *Evnemodeller* og *Kognitiv komponentmodeller* siden et læringspotensial kan sees i sammenheng med personlig vekst. Sett ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan det bak begrepet «et stort læringspotensial» ligge diskurser i antonymer til «stor», som antyder at det finnes hos andre barn mindre eller lite læringspotensial. Denne hentydningen kan imidlertid vekke uvilje hos pedagoger, siden det finnes gode grunner for å argumentere for at alle barn har ubenyttet potensial for læring. Barn har forskjellige talent og vekstmuligheter, og det skal godt la seg gjøre å lære alt mens de er barn. Det er her begrepet *livslang læring* er rele-

vant for å antyde at mennesker har potensial for læring hele livet. Formålet med denne diskusjonen er å vise at det nykonstruerte begrepet «stort læringspotensial» kan, til tross for gode intensjoner, muligens starte flere verdiladede diskusjoner som omtaler evnerike som elite, fremfor å skape gode vilkår for å gi dem et opplæringstilbud som er i tråd med deres opplæringsbehov.

### Evnerike forstått som eksepsjonelle

Å være eksepsjonell dreier seg om å være usedvanlig eller enestående. Eksepsjonelle elever har usedvanlige evner – enten intellektuelle, fysiske, tekniske eller sosiale, og som viser uvanlig god prestasjon sammenlignet med sine jevnaldrende (for eksempel (NOU:2016:14); Neber, 2020; Smedsrud, 2020). Noen elever betegnes som dobbelteksepsjonelle. Dette refererer til elever som har vansker på noe(n) område(r) og er eksepsjonelt evnerike på andre. Evnerike som eksepsjonelle synes å falle hos Mönks og Ypenburg (2008) innenfor de fleste modellene, fordi det å være eksepsjonell kan sees i sammenheng med personlig vekst i forhold til øvrig populasjon. Sett ut fra et dialogisk perspektiv (Bakhtin & Slaattelid, 1998) kan det å være eksepsjonell antyde en unntagelse fra normalen; en usedvanlig annerledeshet. Man kan kun være eksepsjonell i forhold til andre, ikke i forhold til seg selv. Begrepet dobbelteksepsjonelle antyder at elever kan være ulike normalen på flere områder. En mulig konsekvens for praksisen er at skoler og lærere som har et problemorientert syn på eleven og kun identifiserer deres vansker, vil ha utfordringer med å identifisere deres talenter og opplæringsbehov.

## Konklusjon

Vi har argumentert for at et mangfold av begreper og definisjoner kan være tegn på et verdimangfold. Det vil si at ulike ideer om evnerike kan være basert på ulike verdier og holdninger man har til evnerike, og hvordan man forstår deres opplæringsbehov og opplæringsrett. Verdier er viktige for formuleringer om hva som er målene med utdanning, men som vi har sett i forskningslitteratur og i diskusjonen over, kan verdier både fremme og hemme skolens tilrettelegging for evnerike elevers opplæring. Det er derfor gode grunner for å argumentere for at på samme måte kan uklare verdier,

eller et verdimangfold som signaliseres gjennom kanaler som påvirker skolen, ha stor betydning for evnerikes opplæring. Dette kan for eksempel være forskning, policy, opinion i samfunnet og ulike kulturelle praksiser. Policy kan være NOU 2016: 14 *Mer å hente* som kom opp med begrepet «elever med stort læringspotensial», som synes å bidra til at diskusjonen tilspisser seg rundt hvorvidt det er mulig å betegne mennesker med lite eller stort læringspotensial. Dette nye begrepet synes ikke å gagne evnerike elevers sak. Slik beveger diskusjonene seg mellom hva som er pedagogisk mulig og hva som knyttes til menneskesyn og er derfor også et etisk anliggende.

Det vil utvilsomt alltid være dragkamper knyttet til begrepsbruk. Et begreps- og verdimangfold kan på den ene siden være en berikelse i skolen, siden det tar stilling til elevmangfoldet. På den andre siden kan begrepsmangfoldet føre til at pedagoger ikke opplever at de har en felles forståelse om hva slags elever det dreier seg om når man nevner evnerike, og hvilken praksis skolen kan og bør ha. For den videre forskning kan det være interessant å forske mer på hvorfor noen betegnelser av evnerike elever frembringer motvilje hos pedagoger fremfor omsorg. Etisk sett bør pedagoger ha alle elevers ve og vel i tankene og gi dem en opplæring som er i tråd med deres opplæringsbehov.

## Referanser

- Bakhtin, M. & Slaattelid, R.T. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne.
- Ball, A.F. (2012). To know is not enough: Knowledge, power, and the zone of generativity. *Educational Researcher*, 41(8), 283–293. <https://doi.org/10.3102/0013189X12465334>
- Bellamy, A., Gore, D. & Sturgis, J. (2005). Examining the relevance of emotional intelligence within educational programs for the gifted and talented. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(2), 53–78.
- Bibliotekutvikling. (2021). *Norart har flyttet inn i Alma*. <https://bibliotekutvikling.no/2022/01/05/norart-har-flyttet-inn-i-alma/>
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Kunnskapssenter for Utdanning.
- Cronin, P., Ryan, F. & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: A step-by-step approach. *British Journal of Nursing*, 17(1), 38–43. <https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.1.28059>
- Dai, D.Y. & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151–168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Distin, K. (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Furnes, G.H. & Sæverot, H. (2016, 16. oktober). De evnerike elevene ekskluderes. *Bergens Tidende*. <https://www.bt.no/btmeninger/debatt/i/oGOo0/de-evnerike-elevene-ekskluderes>
- Geertz, C. (1983). «From the native's point of view»: On the nature of anthropological understanding. I C. Geertz (Red.), *Local knowledge: Further essays in interpretative anthropology* (s. 55–70). Basic Books.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Idsø, E.C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Idsø, E.C. & Skogen, K. (2011). *Våre evnerike barn: En utfordring for skolen*. Høyskoleforlaget.
- Idsø, E.C., Campbell, J., Idsø, T. & Størksen, I. (2021). Development and psychometric properties of nomination scales for high academic potential in early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(4), 624–637.
- Jokstad, G.S. & Hagenes, T. (2020). Elever med stort læringspotensial – en kunnskaps- og holdningsutfordring? *Fra barnehage til voksenliv: Utdanning, didaktikk og verdi*. <https://doi.org/10.52145/DWJX8017>
- Maxwell, J.A. (2006). Literature reviews of, and for, educational research: A commentary on Boote and Beile's «Scholars before Researchers». *Educational Researcher*, 35(9), 28–31. <https://doi.org/10.3102/0013189x035009028>



- Meld. St. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I. (2008). *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger*. Abstrakt.
- NAOB (2022a). Begavet. <https://naob.no/ordbok/begavet>
- NAOB (2022b). Evnerike. <https://naob.no/s%C3%B8k/evnerike>
- Neber, H. (2020). Educating the gifted: An opportunity for improving the quality of teaching and learning in classrooms. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 8(1–2), 161–176.
- Nissen, P., Kyed, O. & Baltzer, K. (2011). *Talent i skolen: Identifikasjon, undervisning og utvikling*. Dafolo.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente. Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/15542e6ffc5f4159ac5e47b91db91bc0/no/pdfs/nou201620160014000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=7>
- Pihl, J. (2006). Problembarn – eller etnosentrisk sakkyndighet? *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 24(1), 33–49.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 540–559). Cappelen Damm Akademisk.
- Smedsrud, J. (2012). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen*, 5(2012), 5–12.
- Smedsrud, J. (2020). Explaining the variations of definitions in gifted education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 79–97. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2129>
- St.meld. nr. 31 (2007–2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Sundet, J.M. (2001). Intelligens og IQ. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121(16), 1885.
- Terman, L. M. (1917). The intelligence quotient of Francis Galton in childhood. *American Journal of Psychology*, 28(2), 209–215.
- Terman, L. M. (1961). The Intelligence Quotient of Francis Galton in Childhood. I J. J. Jenkins & D. G. Paterson (Red.), *Studies in individual differences: The search for intelligence* (s. 134–139). Appleton-Century-Crofts.
- Wechsler, D. (1974). *Wechsler intelligence scale for children-revised*. Psychological Corporation.