

OM UDIRS KOMPETANSEPAKKE

Rolf Marvin Bøe Lindgren, psykolog*
Tverrfaglig ressursteam for evnerike barn

+47 455 19 940
rolf.lindgren@gtre.no

Vår 2021



*Rolf Lindgren er utdannet psykolog fra Universitetet i Oslo. Han har evnetestet over 250 barn, og har veiledet skoler, foreldre, BUP og PPT om evnerike barn siden 2011. Dette i samarbeid med Mensa Norge, Lykkelige Barn, som er et nettverk og støtteorganisasjon for evnerike barn og deres familier, samt siden 2019 for Grendel tverrfaglig ressursteam for evnerike barn.

Sammendrag

Følgende dokument er en kritisk gjennomgåelse av UDIRs kompetansepakke Elever med stort læringspotensial. Kritisk, fordi veilederen som den fremstår nå er for problematisk.

I kompetansepakken forsøker man en avgrensning av «elever med stort læringspotensiale» som elever med

- sterke kognitive evner[3]
- høy måloppnåelse[3]
- et stort potensial for utvikling[3]
- et stort læringspotensial kombinert med en læringsutfordring
- særlig høy kreativitet

(UDIR, 2020e)

Det hersker en del forvirring om hvem som skal inkluderes i «elever med høyt læringspotensial», i og med at noen av dem er lette å identifisere, mens andre ikke får utløst potensialet sitt, og følgelig er vanskelige å identifisere. Vi legger i dette dokumentet vekt på *elever med sterke kognitive evner*, siden det er disse vi har erfaring med, og som vi i størst grad opplever at

- underyter
- og/eller utvikler skolevegning eller problematferd av annet slag

og som har stort ubytte av tilpasset opplæring etter at de er identifisert. Vi snakker altså rent spesifikt om gruppen av elever med sterke kognitive evner.

Vi vil i det følgende redegjøre for hvordan vi opplever at veilederen feilinformerer om denne gruppen elever, både når det gjelder beskrivelse og tilrettelegging.

1.1 Intelligens er en arvelig, stabil faktor

Det virker som om veilederen feilaktig forstår intelligens som evne til å lære. Dette fører fort til misforståelser, som denne:

Mange forstår intelligens som en arvelig, stabil faktor. Et resultat av en slik forståelse er at elever med stort læringspotensial dermed ikke har behov for spesielle opplegg. Vi vet i dag at hjernen er i stadig utvikling. Hverken intelligens eller potensial er statisk. Derfor trenger elevene støtte og hjelp for å nå sitt fulle potensial.» (UDIR, 2020a)

Denne påstanden er svært kontroversiell.

Det er ikke slik at *mange forstår intelligens som en arvelig, stabil faktor*. At intelligens er stabilt og arvelig er et av de mest solid etablerte funnene om intelligens (Gottfredson, 1997a; Neisser, 1995; Plomin & Von Stumm, 2018). Det er ikke uvanlig å tro at eldre barn er mer intelligente enn yngre barn, fordi eldre barn lærer mer, men intelligens er i forhold til alder. En attenåring som skårer 100 er en gjennomsnittlig attenåring, en seksåring som skårer 100 er en gjennomsnittlig seksåring. De er like intelligente, selv om man må regne med at attenåringen har lettere for å lære enn seksåringen (Neisser mfl., 1996).

At intelligens er stabilt og arvelig betyr ikke at elever med stort læringspotensial ikke trenger spesielle opplegg, hvis vi forstår *stort læringspotensial* som *sterke kognitive evner*. Vi vet ikke om noen som mener at det er noen sammenheng her.

Når elevers kunnskaper og ferdigheter styrkes i løpet av skoletiden, vil deres evne til å ta til seg kunnskap også øke. Intelligensen forblir likvel den samme.

Denne feilen formidles videre i

Noen elever kan til tider lære raskere enn andre, og det finnes forskning som har sett på mulige forskjeller i struktur og funksjon i hjernen hos elever med stort læringspotensial. Endringer kan gi utslag i utvikling, vekst og forbedring, men kan også lede til tilbakegang, nedbryting og til og med sykdom. Derfor kan vi ikke sette merkelapp på elever. Alle elever har forskjellige behov til forskjellige tider, og den faglig progresjonen går ikke alltid i en rett oppadstigende linje.

En elev som har et stort læringspotensial i dag, vil av ulike årsaker kanskje ikke ha det om to år, og omvendt. Den tilpassede opplæringen må derfor være dynamisk. Den må være tilpasset et hvert barn til enhver tid.» (UDIR, 2020d)

Hjernen er plastisk, men *hvor* plastisk har stor sammenheng med intelligens. Et barn som har sterke kognitive evner nå vil ha det som to år også, hvis det ikke har fått en hjerneskode i mellomtiden. Hvis man misforstår sterke kognitive evner som læreevne, har man et poeng. Læreevnen varierer med motivasjon, sykdom, hva man alt har lært, etc., men *intelligens* varierer ikke (Gottfredson, 1997a).

Det følgende er også misforstått:

Et stort læringspotensial er ikke en statisk tilstand som du enten har eller ikke har. Det kan forstås som et atferdsmønster som tas i bruk i problemløsning. (UDIR, 2020f)

Det virker som om veilederen blander sammen forskjellige typer begavelse med sterke kognitive evner. I studiet de viser til er det ingen tvil om at barna er begavede hele tiden, men det er ikke alltid de viser det fram, bl.a. for å unngå stigmatisering (Cross mfl., 2019). Dette blir misforstått dithen at barna ikke alltid er høybegavede.

1.2 Forsering er *nødvendig* for kognitivt sterke elever

Veilederen advarer mot det mest effektive tiltaket for barn med høyt læringspotensial:

Ved University of Cambridge i England har de et av verdens mest prestisjetunge matematikkstudier, og fra hele verden får de mange søkere som ofte har forsert i faget. Dette er elever med toppkarakterer, og ofte har de tatt «universitetsmatematikk» i tillegg til skolepensum. Likevel er forsering ikke noe de ser spesielt positivt på ved Faculty of Mathematics. Kreativiteten i faget, det elementet som ofte skiller dem som klarer matematikk, og de som mestrer og har glede av faget, mangler ofte hos elever som har forsert:

Det å gjøre seg «ferdig» med skolematematikken – i form av å gjøre alle oppgavene i boken og deretter få en god karakter på eksamen – er egentlig ikke så fryktelig avansert. Det å lage egne spørsmål, definere egne problemstillinger, løse en oppgave på flere måter – gjerne i samarbeid med andre, forstå underliggende relasjoner mellom forskjellige temaer i faget, det er mye mer krevende, men kanskje også ekstra gøy og lærerikt. Hvis det er målet, så er ikke forsering den beste løsningen for eleven.[1]

(UDIR, 2020b)

Veilederen oppgir kun «Ems Lord, Leder for NRICH, University of Cambridge» som referanse, så vi vet ikke hva som menes med forsering i dette tilfellet. Kolberg (2018) oppgir tretten forskjellige varianter av forsering. Hattie (2012) oppgir at akselerering, altså at kognitivt sterke barn får undervisning på høyere nivå enn barn med normale kognitive evner, gir svært godt læringsutbytte ($d = 0.8$).

Barn som er kognitivt svært sterke trenger et pensum som er tilpasset dem for å trives og blomstre, og det er ikke det samme pensumet som passer best for barn som ikke er så kognitivt sterke (Gottfredson, 1997b).

Det er dette som stemmer med vår erfaring: Barn med sterke kognitive evner dropper ut av skolen i ren kjedsomhet fordi pensum ikke er tilrettelagt for dem.

1.3 Barn med sterke kognitive evner sliter normalt ikke sosialt

«Mange elever med stort læringspotensial kan ha vanskeligheter med å etablere vennskap med jevnaldrende. Eller de skjuler sitt store potensial for å passe bedre inn blant jevnaldrende.[1;2]»

(UDIR, 2020c)

Veilederen viser til noe forskning, men det later til at utvalget er skjevt og lite. Guldemond mfl. (2007) viser i et studie av 3422 elever at de mest begavede elevene (IQ 130-144) ikke var overrepresentert med sosiale og emosjonelle problemer.

1.4 Intelligens

Veilederen formidler kjente, men farlige myter om målbarhet av intelligens.

Intelligens kan forstås som en persons evne til å tilpasse seg miljøet og til å lære av sine erfaringer.[2] Når vi tester IQ ved bruk av ulike evnetester, gjen-speiler dette bare resultat på det aktuelle måletidspunktet og i den konteksten målingen ble gjort. Hjernen er plastisk, og de kognitive evnene er ikke statiske. (UDIR, 2020g)

Dette er feil.

At det er måleunøyaktigheter ved intelligenstesting er utvilsomt. Hvor korrekt målingen er, avhenger av en rekke faktorer, såsom kompetansen til den som administrerer testen, innsatsen til barnet som testes, etc. Men hvis alt er som det skal, og det er det vanligvis, holder resultatet seg gyldig. De kognitive evnene er statiske, selv om hjernen er plastisk.

1.5 Om intelligens

En diskusjon om intelligens kontra læringspotensial blir fort forvirrende fordi læringspotensial ikke er definert. I veilederen betyr det snart det ene, snart det andre. Det kan være vanskelig å forstå, hvis man bare forstår intelligens slik det forstås populært, at barnet er like intelligent uavhengig av motivasjon og dagsform. Hvilket læringspotensial et barn har avhenger av hva man mener med «potensial». Mener man noe som er uforløst? Og mener man *midlertidig* uforløst på grunn av dårlig dagsform eller *kronisk* uforløst på grunn av omgivelser som fører til at barnet underpresterer?

Når det står i veilederen at

En elev som har et stort læringspotensial i dag, vil av ulike årsaker kanskje ikke ha det om to år, og omvendt. Den tilpassede opplæringen må derfor være dynamisk. Den må være tilpasset et hvert barn til enhver tid.» (UDIR, 2020d)

så gir ikke dette mening. Et barn er normalt like intelligent i dag som om to år. Barnet kan imidlertid underyte i forhold til sin kapasitet, men betyr det at læringspotensialet er endret? Evnen til å lære der og da kan være endret, men potensialet, forstått som uforløst motivasjon til å yte etter evne, vil jo fortsatt være det samme, selv om det ikke viser seg.

Svaret på spørsmålet «Hva er intelligens?» avhenger av hvorfor man spør. De beste definisjonene som er nogenlunde uavhengig av kontekst, er muligens disse:

- Intelligens er de egenskapene som har med oppfatning, resonnering og hukommelse som bidrar til sosioøkonomisk suksess (Gottfredson, 1997a; Neisser, 1995)
- Intelligens er evnen til å maksimere mulige fremtidige valg (Wissner-Gross, 2013)
- Intelligens er hjernens strukturelle integritet (Etter Mitchell (2018))

For vårt formål er den siste definisjonen kanskje den mest oppklarende. Det intelligens-tester måler, er hvor godt hjernen er satt sammen. Intelligenstester måler ikke det som skjer på toppen (evne til å lære), de måler det som ligger i bunn (det fundamentet som hjernen er satt sammen av).

Læring styrker ikke det biologiske fundamentet som hjernen er satt sammen av, derfor blir man ikke mer intelligent av å lære. Det er ikke på dette nivået hjernen er plastisk. En

barn med en godt fungerende hjerne vil normalt lære raskere enn et barn med en mindre godt fungerende hjernen, men læringen i seg selv gjør ikke noe med hvordan hjernen er satt sammen.

Læringspotensialet er normalt hele tida det samme. Selv om man styrker et barns evne til å lære, vil ikke barnet skåre høyere på intelligenstester, men man vil ha gjort barnet i større stand til å takle hverdagen.

Intelligens er et svært abstrakt begrep. Det kan være vanskelig å forstå at et barn som har fått mye skolegang og mye stimulering ikke husker bedre, ikke resonnerer bedre, ikke oppfatter bedre enn et barn med samme IQ som har fått mindre skolegang og mindre stimulering. Det vil likevel normalt ha praktisk nytte av dette i gitte situasjoner.

1.6 Oppsummering

Å definere intelligens som høyt læringspotensial er uheldig, fordi læringspotensial, litt avhengig av hvordan man forstår «potensial», kan endre seg i et barn, mens intelligens normalt ikke gjør det, og det er intelligens som har betydning for hvordan undervisningen bør legges opp – ikke barnets læringspotensial.

Veilederen, i den formen den er nå, fremstår som svært problematisk. Den formidler feil fakta om intelligens. Vi har en rekke forslag til utbedringer, og vi vil overbringe disse ved forespørsel. Men aller helst så vi at arbeidet ble gjort om igjen.

Bibliografi

- Cross, J. R., Vaughn, C. T., Mammadov, S., Cross, T. L., Kim, M., O'Reilly, C., Spielhagen, F. R., Costa, M. P. D. & Hymer, B. (2019). A Cross-Cultural Study of the Social Experience of Giftedness. *Roeper Review*, 41, 224-242.
- Gottfredson, L. S. (1997a). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13-23. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90011-8](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90011-8)
- Gottfredson, L. S. (1997b). Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, 24(1), 79-132.
- Guldemon, H., Bosker, R., Kuyper, H. & van der Werf, G. (2007). Do Highly Gifted Students Really Have Problems? *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 555-568. <https://doi.org/10.1080/13803610701786038>
- Hattie, J. (2012). Ability Grouping. *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Kolberg, K. (2018). *Presentasjon på Lykkelige Barns konferanse*.
- Mitchell, K. J. (2018). *Innate*. Princeton University Press.
- Neisser, U. (1995). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American psychologist.*, 51(2).
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.
- Plomin, R. & Von Stumm, S. (2018). The new genetics of intelligence. *NATURE REVIEWS GENETICS*, 19(3), 148-159. <https://doi.org/10.1038/nrg.2017.104>
- UDIR (Red.). (2020a). 1.1 *Introduksjon til læring for alle*. https://bibsyst.instructure.com/courses/394/pages/1-dot-1-introduksjon-til-laering-for-alle-video?module_item_id=26305
- UDIR (Red.). (2020b). 1.4 *Vurdering av tiltakets hensikt*. https://bibsyst.instructure.com/courses/394/pages/1-dot-4-vurdering-av-tiltakets-hensikt?module_item_id=26308
- UDIR (Red.). (2020c). 1.5 *Sosial og faglig inkludering*. https://bibsyst.instructure.com/courses/394/pages/1-dot-5-sosial-og-faglig-inkludering-video?module_item_id=26309
- UDIR (Red.). (2020d). 1.6 *Hjernen og læring*. https://bibsyst.instructure.com/courses/394/pages/1-dot-6-hjernen-og-laering?module_item_id=26310
- UDIR (Red.). (2020e). 2.1 *Hvordan kan vi identifisere elever med stort læringspotensial?* https://bibsyst.instructure.com/courses/394/pages/2-dot-1-hvordan-kan-vi-identifisere-elever-med-stort-laeringspotensial?module_item_id=26314
- UDIR (Red.). (2020f). 2.2 *Introduksjon til identifisering*. https://bibsyst.instructure.com/courses/394/pages/2-dot-2-introduksjon-til-identifisering-video?module_item_id=26315

- UDIR (Red.). (2020g). 2.5 *Sterke kognitive evner*. https://bibsys.instructure.com/courses/394/pages/2-dot-5-sterke-kognitive-evner?module_item_id=26318
- Wissner-Gross, A. (2013). *A new equation for intelligence*. https://www.ted.com/talks/alex_wissner_gross_a_new_equation_for_intelligence