

De intelligente elever



af

Britta Rauff, 222158
&
Sanne Kutscher, 222203

<i>Titel</i>	3
<i>Problemformulering</i>	3
<i>Emnebegrundelse</i>	3
INTRODUKTION	3
IDENTIFIKATION	4
Moderne metaforer og deres indflydelse på testning	5
Gardner versus Sternberg	6
FORUDSÆTNINGER OG POTENTIALER	7
SELVFØLELSE, DILEMMA OG KONSEKVENNS	8
Socio-emotionelle vanskeligheder	9
KONKLUSION	11
LITTERATURLISTE	13

Titel

De intelligente elever

Problemformulering

Med udgangspunkt i at intelligente børn har særlige forudsætninger og potentialer, hvilke konsekvenser kan understimulering have for barnets personlige- og faglige udvikling og hvordan støtter vi bedst disse elever ?

Emnebegrundelse

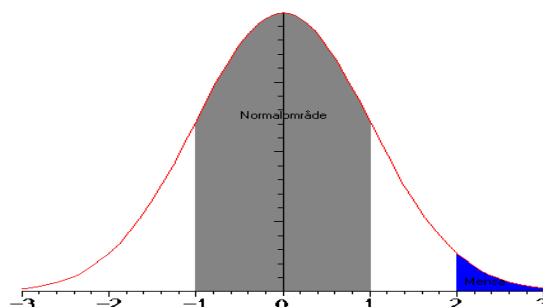
Efter de seneste års debat om særligt begavede børns vilkår for anerkendelse og stimulans i Folkeskolen, synes vi det er interessant at undersøge :

- hvad der ligger bag begrebet "intelligent"
- hvordan vi som lærere kan bidrage til identifikationen af elever med et intellektuelt potentiale, der i erkendelse og faglig kapacitet kan nå – og har behov for at nå – betydeligt længere og dybere, end gennemsnitsgruppen (K.M.Vaughan, 1977) for at undervisningsdifferentiere på en tilfredsstillende måde.
- hvilke konsekvenser understimulering kan have for et intelligent barn
- om der er sandsynlighed for, at intelligente børn udvikler socio- emotionelle vanskeligheder eller uheldige adfærdsmønstre som konsekvens af understimulering.

INTRODUKTION

Blot ved at observere børn i læringsituationer er en erfaren underviser sjældent i tvivl om, at der i en almindelig klasse er store forskelle på læringssejnen blandt børn med tilsvarende fysisk alder.

Med Bellkurven vil vi illustrere at der er en bred mellemgruppe indenfor normalfordelingsområdet, en mindre gruppe retarderede elever med forsinkede kognitive evner i forhold til deres fysiske jævnaldrene og en tilsvarende mindre gruppe avancerede elever der i kognitive evner er forud for deres jævnaldrene.



Herhjemme har vi i psykologisk forskning fokuseret på de retarderedes udviklingshæmning og kognitive begrænsninger frem for de avanceredes udviklingsforudsætninger og potentialer.

Vores påstand er så, at ligesom de retarderede har brug for at få identificeret deres udviklingsbehov så det kan matche udfordringerne i læringsituationen, har de avancerede et tilsvarende og ligeværdigt behov for identifikation, således man kan sikre deres positive udvikling.

Vi vil se på, hvilke teorier der ligger bag intelligensbegrebet, og om der er et uharmoniske samspil mellem eleven med særlige forudsætninger og folkeskolen og potentiel konsekvens heraf.

IDENTIFIKATION

Det er nemmere at genkende intelligens end at definere og værdifastsætte den. Begrebet *intelligens* indgår i daglige konversation og kan beskrives leksikalt, men det har ingen entydig videnskabelig definition. Vi vil her prøve at se på de forskellige definitioner.

Den neuropsykologisk definition af intelligens er ”*den eller de varige egenskaber ved centralnervesystemet, som forklarer de positive korrelationer/sammenhænge mellem forskellige færdigheder*”. Dvs. at intelligens, i den naturvidenskabelige tradition, ikke er en egenskab man kan af- eller udvikle, men er statisk.

Humanvidenskaben bruger flere forskellige termer til at beskrive de sjældne og ekstraordinære intellektuelle præstationer : Hurtigløbere, kvikke, begavede, velbegavede, talentfulde, dygtige eller børn med særlige forudsætninger. Uanset hvilken term man tager til sig som sin egen, er de alle et forsøg på at beskrive de børn ”*som kontinuerligt forbavser m.h.t. en særlig formåen m.h.t. kundskaber og deres anvendelse i en eller flere henseender*” (Roland Persson).

L.Kanevsky, (1999)¹, skelner mellem almindelige og velbegavede børn (1) og børn med særlige forudsætninger (2) og finder, at der både er kvantitative og kvalitative forskelle mellem (1) og (2) og bygger identifikationen alene på observation.

Velbegavede elever	Elever med særlige forudsætninger
Kender svarene	Stiller spørgsmålene
Er interesserede	Er ekstrem nysgerrige
Har gode idéer	Har vilde, skøre idéer
Arbejder hårdt	Beskæftiger sig med andre ting, men klarer sig godt
Svarer på spørgsmål	Diskuterer i detaljer og er omstændige
Befinder sig i toppen af klassen	Er forud for klassen
Lytter med interesse	Viser stærke holdninger og synspunkter
Lærer let	Ved det allerede
Har det godt med kammeraterne	Foretrækker voksne
Er modtagelige	Er intense
Kopierer nøjagtigt	Skaber nyt
Modtager information	Bearbejder information
Er ”teknikere”	Er ”opfindere”

Sternberg (1993) har med sin *Pentagonale implicite teori* forudsat at *begavelse kan identificeres gennem det tidspunkt et barn udvikler en færdighed, som almindeligvis ikke udvikles før, senere eller i det hele taget* og på baggrund af følgende kriterier:

Excellence : man skal være ekstremt højt bedømt i en eller flere evner i forhold til sine jævnaldrene.

Sjældenhed : personen må udvise en sjælden høj evne i forhold til jævnaldrene.

Produktivitet : de ekstremt gode evner skal føre til (potentielt) produktivitet

Demonstration : de høje evner skal kunne demonstreres gennem en eller flere tests

Værdi : de udviste og udsøgte evner skal være værdsat af det omkringliggende samfund.

¹ L. Kanevsky, Ass. Prof, Vygotski Institute, Simon Fraser University, Canada.

Sternbergs identifikation bygger både på observation og test og placerer hans pentagonale teori et sted mellem de humanvidenskabelige- og samfundsvidenskabelige traditioner.

Den psykometriske tilgang vægter brugen af tests til at identificere forskelle i intellektuel formåen. Forskellene skal ses i forhold til hvor langt barnet er nået i sin overordnede intellektuelle udvikling i forhold til jævnaldrende.

Indenfor den psykometriske tradition er der forskellige opfattelser af hvorvidt der findes én hierarkisk overordnet generel intelligens (Jensen), flere modulære intelligenser (Gardner) eller en kombination af disse (Sternberg). Psykometrien tager ikke højde for, at ikke-intellektuelle faktorer som f.eks. temperament og motivation spiller ind på testresultatet.

Moderne metaforer og deres indflydelse på testning

At teste intelligens er ligeså multifacetteret som begrebet intelligens. Sternberg (1993) har forsøgt at inddele de forskellige teoretiske retninger i 7 overordnede metaforer, som hver har forskellige opfattelser af hvad intelligens er, og dermed hvordan intelligens testes.

Metaforer der ser intelligens som intern til individet

- *Den geografiske metafor* kortlægger evnernes placering i hjernen, evt. med ”g” som hierarkisk overordnet til modulbegrebet (Fodor, 1983), og bygger testning på faktoranalyser som metode til at skaffe sig indblik i strukturen.
- *Den beregnende metafor* bygger sin intelligensteori på kognitive evner og en hierarkisk overordnet ”g” faktor (Spearman, 1927) altså en generel krystalliseret og flydende evne. I de kognitive tests må et intelligent menneske udvise høje evner i informationsforarbejdning, både i udvælgelse af strategier, hastigheden hvormed strategierne udføres og dannelsen af de mentale fremstillinger (Jensen, 1998).
- *Den biologiske metafor* foreslår at intelligens er relativ til hjernebølgers kompleksitet, og jo mere komplekse de er, jo mere fleksibelt reagerer de intelligente på ukendt stimuli.
- *Den erkendelsesteoretiske metafor* bygger på filosofi og specielt på vidensfilosofi i sit intelligensbegreb. Piaget (1952) mente at intelligens var biologisk betinget, og at der var 2 afhængige aspekter af intelligens : intelligensens funktion og dens struktur. At funktion er adaptation som inkluderer assimilering af miljøet til ens egne strukturer (psykologiske eller kognitive) og akkomoderer ens strukturer til at opnå nye aspekter af omgivelserne. Den erkendelsesteoretiske tilgang i testningen er, at relatere testresultatet til det udviklingsskema der passer til barnets mentale vækst i forhold til jævnaldrene.

Metaforer der ser intelligens som ekstern til individet

- *Den antropologiske metafor* refererer grundlæggende til ”loven om kulturelle forskelle” og hælder til at kognitive evner udelukkende er miljømæssigt betinget. Testen kan f.eks. være: hvad sker der hvis man over- eller understimulerer barnet.
- *Den sociologiske metafor* adskiller sig kun svagt fra den antropologiske. Hvor den antropologiske har effekten af interkulturel stimulans, har den sociologiske metafor at gøre med effekten af socialiseringen i eget miljø (Vygotski 1978). Zonen for nærmeste udvikling

(ZNU) er relateret til formidlet læring, eftersom formidlet læring ser ud til at være det, der hjælper børn til at opnå deres niveau for potentiel udvikling.

Metafor der ser intelligens som både intern og ekstern til individet

- *Systemmetaforen* er et forsøg på at samle forskellige andre metaforer og ser intelligens som en kompleks interaktion af forskellige systemer og er inspireret af Piaget. Både Gardner og Sternbergs teorier forudsætter, at en person ikke blot er begavet i kraft af et højt niveau i en eller flere evner, men også i kraft af måden hvormed disse evner interagerer som et system.

I praksis er fortalerne for de forskellige teoretiske traditioner tilbøjelige til enten at være uenige med eller ignorere hinanden, men vi vurderer at der i princippet ikke er grund til at teorier om modulære, genetiske eller sociokulturelle bestemte forskelle skulle være uforenelige, men ser det som at de komplementerer hinanden.

Gardner versus Sternberg

I *Multiple intelligenser (MI)* bygger Gardner (1983) sin teori på Thurstones (1947) *multiple faktor teori*. Teoriene har mange ligheder, idet begge teorier bygger på, at selvstændige interaktive intelligenser (kompetencer) fungerer modulært, dvs. uafhængigt.

Umiddelbart vurderer vi at MI har opnået en så stor popularitet fordi teorien er en politisk korrekt modsætning til den racehygiejne, der fandt sted i Danmark helt op i 1950'erne, hvor man med sterilisationsloven bevidst forsøgte at udrydde retarderede og andre «mindreværdige elementer». Den suppleres også godt af nyere national kollektiv bevidsthed om at "*der er altid noget man er god til, man skal bare finde ud af hvad det er*", ("Gummi Tarzan", Ole Lund Kierkegaard)

Begrundelsen for MI hentes i evolutionsteori, menneskets biologi, og viden om hjernens funktioner og dysfunktioner. Teorien er modtaget med begejstring i pædagogiske kredse, på grund af de forskellig tilgange til læring og modtaget med kritik pga. manglende empirisk grundlag og logisk sammenhæng. Neuropsykologisk viden tyder på, at Gardner tager fejl m.h.t. sin forståelse af modulbegrebet (Fodor, 1983) der anerkender at de grundlæggende kognitive processer er modulært organiserede, mens de mere komplekse processer, som tænkning og beslutninger antages at være mere afhængige af hinanden og af hjernens dirigent, frontallapperne (Goldberg, 2002).

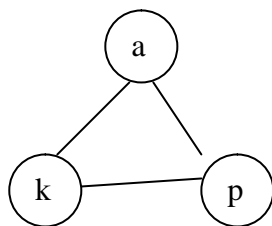
Gardner har i en samtale med Jensen anerkendt, eksistensen af "g" (Jensen, s. 128), om end han mener at IK-tests udelukkende afspejler intellektuelle potentialer og ikke de modulære kompetencer.

I teorien om *succesfuld intelligens (SI)* definerer Sternberg (1985, 1988, 1997, 1999) intelligens som evnen til at opnå succes i livet både i forhold til egen standard og i forhold til en sociokulturel kontekst. Hans *triarkiske model* er til forskel fra *MI* empirisk underbygget og forholder sig til metakomponenter, en trio af overordnede mentale evner, der fungerer i samspil og afhængigt af hinanden.

Trioen består af :

1. en analytisk intelligens (målt ved IK-test), der afspejler evnen til at analysere, hvordan en bestemt opgave kan angribes

2. en **k**reativ intelligens, der afspejler evnen til syntese og evnen til at reagere på ukendt stimuli og situationer
3. en **p**raktisk intelligens, der afspejler evnen til at føre 1 og 2 ud i praksis.



Sternbergs intelligens syn placerer ham mellem tilhængerne af humanvidenskabelige retninger (Gardner) og de mere naturvidenskabelige og Murray, (*The Bell Curve*, 1994) og Jensen (G-faktor, 1998).

Nogle testeksperter argumenterer for, at Sternberg stadig mangler at levere overbevisende beviser for, at de intelligenser han har identificeret er fuldstændig anderledes, end det de standardiserede IK-tests måler.

Alligevel anser vi Sternbergs teori det som det bedste bud på en moderne intelligensopfattelse, altså et samspil mellem flere faktorer.

FORUDSÆTNINGER OG POTENTIALER

I Vygotski's teori om *zonen for nærmeste udvikling* (ZNU) skelnes der mellem *forudsætninger*, det barnet kan på egen hånd, og *potentialer*, det barnet kan klare under vejledning af og med støtte fra en mere kompetent person.

Derfor er det vigtigt, at eleven ikke overlades til sig selv, selv om eleven er avanceret i forhold til jævnaldrene, da lave forventninger også skaber lave præstationer i forhold til potentialet og dermed har negativ indflydelse på livskvaliteten. Vygotski lægger vægt på, at det er ved *aktivitet* at eleven knytter den objektive ydre verden til den subjektive indre verden. Processen går begge veje, og derfor har eleven både behov for samspil og påvirkninger fra læreren og skolekammerater, og også behov for selv at påvirke og omforme livet i skolen.

Samarbejdsdelen har også det i sig, at eleven får mulighed for at *imitere* og *identificere* sig med andre og dermed få opfyldt behovet for betydningsdannelse. Eleven får et forbillede, som er værd at efterligne og får hjælp til at skabe retning og struktur.

Hvis de intelligente børn skal udnytte deres potentialer er det vigtigt at de bevarer *motivationen* og *engagementet*, og at de får lov at udnytte deres kreative evner. Ved at fokusere undervisningen på potentialer i stedet for forudsætninger kan man lave en bedre undervisningsmålsætning og skabe større udviklingsmuligheder for den enkelte elev.

Læreren opgave er således at sikre at undervisningsdifferentiering sker på en sådan måde at eleven i læringssituationen "står på tæer" i udviklingssvarende vejledning, for at udvikle de forudsætninger der har betydning for livskvaliteten.

Kierkegaard er blevet citeret i uendelighed om vejledning. Han sagde bl.a. ”For at kunne hjælpe en anden må jeg kunne forstå mere end han, men dog først og fremmest forstå det han forstår. Når jeg ikke gør det hjælper min mere forståen ham slet ikke”. (Søren Kierkegaard, 1859)

Det vil i realiteten sige at for at den intelligente elev kan udvikle sine forudsætninger og dermed potentialer, forudsætter det at læreren både har forståelse for elevens tankesæt og evner at stimulere eleven i udviklingen.

SELVFØLELSE, DILEMMA OG KONSEKVENNS

Hvad er det, der er med til at opbygge børnenes identitetsfølelse, så de ved, hvad de selv indeholder og står for? Det er det spørgsmål, vi i det følgende vil give et bud på.

Tønnesvang fremfører i sin teori fire almenmenneskelige grundkomponenter, som skal være opfyldt, for at barnet kan danne et robust selv, og dermed være et center for initiativ og perception.

- Det første tema er, spejling af *selvhævdelse og selvfremsstilling*. Det refererer til at børnene har behov for at hævde deres egen individualitet, for at udvikle deres selv og selvfølelse. I den forbindelse har de brug for voksne (forældre / lærere osv.), som med empati korrigerer dem i forhold til deres forestillinger om sig selv. På denne måde udvikles realistiske ambitioner samt stabile og positive oplevelser af selvfølelse og selvrespekt.
- Det næste er *betydningsdannelse*. Ifølge Tønnesvang er det basalt for mennesker, og det giver mening og værdi, at stræbe efter noget som er større end en selv. Det vil sige at børnene har behov for forbilleder eller livsvejledere, som kan vise dem målet / hvad de kan blive til. De har brug for hjælp til at skabe retning og struktur i deres tilværelse, og det vil give dem en følelse af, at det nytter at gøre noget i verden.
- Det tredje er *samhørighed*, og drejer sig her om at børnene har brug for et tilhørsforhold til en gruppe. Her kan de opleve ligesindede og ligeværdige og få en følelse af stabilitet og sikkerhed.
- Til sidst *mestring og kompetence udvikling*, som er et udtryk for børnenes behov for aktivt at handle og beherske forhold i deres verden. Her har de brug for et passende modspil, ”medspillende modspillere”, det vil sige voksne som stiller udfordringer til dem indenfor deres udviklingszone. På denne måde opnås optimal frustration og børnene udvikler deres evner, talenter og færdigheder.

For den intelligente elev kan det have afgørende negativ betydning for elevens selvdannelse at de ikke har tilstrækkeligt ligesindede og ligeværdige at spejle sig i. Når samhørighedsfølelsen udebliver kan det betyde en begrænsning i elevens selvdannelse, og det kan føre til et ubalanceret og selvfremsiddt selv som er et nødvendigt parameter for at barnet udvikler mestring af egen tilværelse.

Andre mulige konsekvenser for de intelligente elever:

- De bliver ikke optaget i gruppen af klassekammerater, fordi de enten selv eller klassekammeraterne ikke føler de hører til, kan de blive tvunget ud i ensomhed og tendens til isolation.

- Måske vil de vælge et gruppefællesskab uanset prisen og give køb på deres egne selvstændige meninger og mål.
- Hvis de får for lette udfordringer og for svag stimulation vil det give en begrænset indlæring. Deres handleevne bliver svag, og de får en svag livsstyrke.
- Arbejdsmoralen bliver lav hvis de ikke skal anstrenge sig for noget,
- Hvis de sjældent oplever konkurrence, får de et urealistisk billede af sig selv og deres evner, og lærer ikke at håndtere en fiasko.

For den intelligente elev gælder det specielt, at hvis de ikke føler sig set som dem de er, kan de vælge at spejle sig i kammeraterne og dermed underpræstere i forhold til deres evner eller af kedsomhed eller frustration gøre opmærksom på sig selv ved at være tværs. Begge dele vil føre til et forvrænget selvbillede og er et destruktivt dilemma, der afspejler et modsætningsforhold mellem elevens evne til potentiel udvikling og en almen samfundsinteresse i at alle elever præsterer i forhold til evner.

Socio-emotionelle vanskeligheder

Man kunne godt forledes til at tro, når de begavede børn har flere kognitive kvaliteter, vil det lede til færre socio-emotionelle problemer. De skulle være i stand til at undgå eller løse flere interpersonelle problemer end andre og have en større selvforståelse. Dette gælder ikke altid.

Anders Gade omtaler tre væsentlige personlighedsdimensioner, som er emotionel stabilitet, impulsiv stabilitet og social interaktion.

Begavede børn kan være i besiddelse af *emotional ustabilitet*, som en følge af at de på nogle områder er langt mere udviklede end det deres alder og modenhed svarer til. Det kan føre til en *ubalance i barnets følelsesliv*, som det kan have svært ved at håndtere. Dertil kommer at deres sociale interaktion kan være præget af *indadvendthed* fordi de føler sig anderledes og forkerte. På den anden side er de også ofte engagerede og entusiastiske, og det gør dem impulsive og andre børn kan have svært ved at klare skiftene.

- At de er sartere kan give sig udslag i følelsesmæssige problemer med en tendens til depressioner og indadvendthed. Det er børn som tænker meget over tingene, og derfor har mindre tilbøjelighed til at hengive sig til fri og ubekymret leg. Deres tankevirksomhed fylder så meget, at *de kan have svært ved at mærke sig selv* og til det behøver de støtte fra voksne.
- Eller de kan blive hyperaktive og udadvendte. Børn med særlige forudsætninger er oftest ivrige og videbegærlige, og kommer let til at kede sig, hvis undervisningsplanlægningen kun tager udgangspunkt i den brede gruppe. Så mindskes motivationen og fører til *dårlige arbejdsvaner og forstyrrende og urolig adfærd*.
- Urolig adfærd kan også være en reaktion på, at eleven føler sig anderledes og forkert i forhold til resten af klassen. Hvis barnet mangler plads til at komme til udtryk og udfolde sig menneskeligt og opgavemæssigt, og oplever at blive kritiseret, afvist og være til irritation for andre, så vil det indvirke negativt på barnets selvopfattelse. Det oplever ingen empatisk spejling og forståelse, og det vil føre til *tomhed og mindre livsmod*.
- Modsat kan eleven også tilpasse sig, og være en dygtig og velfungerende elev, der udvikler en hjælperærer-funktion. Det sker så på *bekostning af elevens egen selvudfoldelse*.

James T. Webb (1993) mener at der er to opfattelser, som gør sig gældende på det socio-emotionelle område.

- Den ene siger begavede børn får problemer på dette område, som de skal have hjælp til, hvis de ikke bliver identificeret eller ikke får udarbejdet et specielt tilrettelagt forløb.
- Den anden opfattelse hælder til, at gruppen af begavede børn med socio-emotionelle problemer er lille. Webb påpeger, at disse børn via udvælgelsesprocessen er udvalgt efter, at de er velfungerende i skolen og har derfor heller ikke problemer på det socio-emotionelle område. Denne udvælgelsesproces får heller ikke de underpræsterende med.

Han mener dog, at der ser ud til at være nogle socio-emotionelle problemer selvom familien og omgivelserne er understøttende. Webb har opstillet skema over mulige problemer, som kan skyldes de karakteristiske styrker hos begavede børn:

Styrkesider	Medfølgende problemer
Intellektuel nysgerrighed, intrigerende motivation, leder efter signifikans	Stiller spørgsmål, som gør folk forlegne, har stæk vilje, modsætter sig ordrer, er excessiv i interesser, forventer det samme af andre
Abstraktionsevne, kan lide problemløsning, danner synteser	Afviser detaljer, modsætter sig øvelser, sætter spørgsmålstejne ved procedurer
Optager information hurtigt	Utålmodig overfor andres langsomhed, kan ikke lide rutiner, kan modsætte sig at lære fundamentale færdigheder
Elsker sandheden, retfærdighed og fair play	Problemer med det praktiske, bekymrer sig om humanitære spørgsmål
Kan lide at organisere, systematisere	Laver komplicerede regler og systemer, vil bestemme og er dominerende
Har let ved at formulere sig, har stor information på avancerede områder	Kan bruge ord for at "flygte fra en situation, andre ser barnet som en "nørd"
Tænker kritisk, har høje forventninger, er selv-kritisk, evaluerer andre	Kritisk og intolerant overfor andre, kan blive modløs og depressiv, perfektionist
Sensitiv, empati for andre, ønsker at blive accepteret af andre	Sensitiv over for kritik og afvisning, forventer at andre har samme værdier, behøver succes og anerkendelse, kan føle sig anderledes og forkert
Høj energi, ivrighed, perioder med intense anstrengelser	Frustration over inaktivitet, ivrigheden kan afbryde andre, har behov for kontinuerlig stimulation, kan ses som hyperaktiv
Stærk sans for humor	Ser absurditeterne i situationer, humoren bliver måske ikke forstået af andre, kan blive "klassens klovn"

Her er det netop de begavede elevers styrkesider, som også kan være til gene for dem, og det understreger betydningen af at de bliver identificeret, anerkendt og forstået.

I sin bog om "Begavede børn i skolen" påpeger Gunilla Wahlstrøm, at de begavede børn ikke altid viser interesse for skolearbejdet og at de er utålmodige. De har mange gange en uacceptabel adfærd i form af uro og forstyrrelser og kan være anstrengende over for lærere og kammerater.

Engelske undersøgelser viser, at når man sammenligner faglige forudsætninger hos almindeligt velbegavede elever og elever med særlige forudsætninger, så er det den sociale adfærd som adskiller de to grupper. Børn med særlige forudsætninger beskrives som værende mere vanskelige og mere usædvanlige i deres adfærd.(Lyngby-Taarbæk kommune)

Vores påstand er at folkeskolens manglende fokus på de intelligente elevers forudsætninger og potentialer medfører at deres særlige evner enten går upåagtet hen eller de havner på den forkerte hylde, for eksempel i specialklasser.

De intelligente elevers socio-emotionelle vanskeligheder og forvrængede selvbilleder kan medføre udvikling af uheldige adfærdsmønstre og dermed en utilpasning i den traditionelle folkeskolestruktur.

Mens der i de senere skoleår har været et fald i fysiske handicappedes visitation til vidtgående specialundervisning er antallet af børn med sociale, emotionelle og psykiske vanskeligheder femdoblet fra 1985 til skoleåret 2001/2002 (Amtsrådsforeningen). Dette står i skærende kontrast til intentionerne om en mere rummelig skole. Undersøgelsen fremsætter ikke dokumentation for de bagvedliggende årsager til udviklingen, men konstaterer blot den faktiske udvikling.

De fire undervisningskategorier i specialundervisningstilbud med socio -emotionelle og psykiske vanskeligheder er elever med Autisme, Aspergers syndrom, ADHD/DAMP og sociale og emotionelle vanskeligheder. Det interessante i den forbindelse er, at autisterne er den eneste kategori, hvorom man kan sige at de har deciderede indlæringsvanskeligheder.

Det gode spørgsmål er så om en manglende identifikation, anerkendelse og stimulans af de intelligente elever i folkeskolen, som FN's Børnekonvention foreskriver, medfører marginalisering fra den "rummelige" skole. Det er et spørgsmål som vi ikke er kompetente til at besvare entydigt, men vi tillader os at vurdere at der er en sandsynlighed for.

KONKLUSION

Skolens opgave er at støtte den enkelte elev i en alsidig personlig udvikling, står der i Folkeskoleloven, og i regeringsgrundlaget 2001 står der *"der skal være plads til de dygtigste elever i vores uddannelsessystem, og der skal være mulighed for differentieret undervisning målrettet mod den enkelte elev"*. Derfor må der også til de højt begavede være et tilbud, som rummer udfordringer og udvikling af deres talenter og evner.

Læreren må være i stand til at komme med udfordringer indenfor den nærmeste udviklingszone, så der kan finde læring sted, og så de får et integreret selv med en god livsstyrke som resultat. De har også brug for voksne, som kan hjælpe med at skabe retning og struktur, og som de kan bruge som forbilleder. Alt i alt vil det give dem tryghed, selvtillid og identitet og bane vejen til selverkendelse og selvfølelse.

Ifølge Bruner er uddannelse afgørende for udvikling af selvet, og på den baggrund har vi et særligt ansvar som lærere.

Forældre og lærere kan godt have meget forskelligt syn på årsagerne til elevens præstationer og adfærd, og derfor er det afgørende med et godt skole-hjem samarbejde i disse situationer.

Med baggrund i, at de begavede elever ikke får optimal støtte i Folkeskolen, som den ser ud i dag, er der opstået nogle enkeltstående initiativer rundt omkring i landet.

I august 2003 starter en skole for særligt begavede børn i. Skolen hedder Mentiqua, og sigter på elever med samme begavelsesmæssige potentialer. Begrundelsen er, at elever i en klasse ikke må være for forskellige, hvis læring skal finde sted, og i en almindelig Folkeskoleklasse har disse elever kun læreren som reel mulig samarbejdspartner.

Modsat foreslår Leif Kragh (Matematik, 2003), at de intelligente elever bevares i de aldersopdelte klasser, men at der ind imellem arrangeres timer hvor de er sammen med andre elever på samme faglige niveau. Hvis eleven er lidt ældre, kan man inddrage et nærliggende gymnasium.

PPR i Lyngby-Taarbæk kommune har startet et projekt, hvor børnene først identificeres på baggrund af samtaler med børn, forældre og lærer samt adfærd- og opmærksomhedstests samt kognitive tests. Dernæst tilrettelægges der et forløb, som tager udgangspunkt i den enkeltes situation. Forløbet planlægges i samarbejde mellem lærere, forældre og børnene og mulige ændringer i undervisningen diskuteres.

Initiativerne ser vi som udtryk for et længe overset behov, og forskellige bud på anerkendelse af at børns ligeværdige udviklingsmuligheder skal afspejles i forskellige udfordringer.

Ud fra dette kan vi konkludere, at det er vigtigt, at børn med særlige forudsætninger bliver set, som dem de er. De er anderledes i forhold til flertallet i klassen, de har behov for et fællesskab både med jævnaldrene og med ligesindede. I folkeskolen må vi også have et tilbud til dem og forhindre udstødelse.

PERSPEKTIVERING

Vi mener at de intelligente elever både har behov for lærerne og kammeraternes diversitet for at udvikle den sociale side og opleve menneskers forskellighed. Men også at de har brug for at være blandt ligesindede, for at føle et gruppetilhørsforhold, og for at strække sig og stå på tæer i deres faglige og sociale udfordring for at udfordre og dermed udvikle deres potentialer.

For at imødekomme diversiteten i folkeskolen, mener vi at man såvel kan imødekomme de intelligente elever og de almindelige elevens sociale og faglige behov med en større grad af vekselvirkning mellem et nedprioriteret antal af timer med den jævnaldrene stamklasse til fordel en opprioritering af ikke-aldersbetingede holddannelser med ligesindede medspillere.

Vi anser passende vekselvirkning mellem samvær med jævnaldrene og med ligesindede for ligeværdigt væsentlige for den optimale udvikling af potentialer af såvel de intelligente som de normalt begavede elever.

LITTERATURLISTE

- R. Sternberg, International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent, K.A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow, Pergamon Press, 1993, s. 185-208
- J. T. Webb, International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent, K.A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow, Pergamon Press, 1993, s. 525-538
- R. Sternberg, Handbook of Gifted Education, Nicholas Colangelo m.fl., Pearson Education, Inc., 2003, 3. udg., Kap. 7.
- Ole Kyed m.fl.(2002), Undervisning af elever med særlige forudsætninger, Kroghs Forlag
- Anders Gade (1997), Hjerneprocesser, Frydenlund Grafisk, 1999, kap. 14 og 15
- Elkhonon Goldberg,: Hjernens Dirigent. Frontallapperne og den civiliserede bevidsthed. Psykologisk Forlag, København, 2002.
- Amtsrådsforeningen (2000), Statistik af Samrådet vedrørende Den Amtskommunale Specialundervisning,
- Jensen, Arthur (1998) The G-Factor - the Science of Mental Ability, Praeger Publishers
- Vinkler på selvet, Jan Tønnesvang, kpt 8
- Begavede børn i skolen – duelighedens dilemma, Gunilla O. Wahlstrøm, Kroghs Forlag, 1998
- Læreprocesser, potentialer og undervisningsdifferentiering, Vagn Rabøl Hansen m.fl., DPU 1998
- Stephen Von Tetzcher, Udviklingspsykologi, kpt 13, Intelligens s.271-291
- Per Fibæk Laursen, Howard Gardner - en introduktion, s.215-228
- Mesterstykker: Skolens rummelighed, intelligenser, undervisning og læring, Mogens Hansen, Billesøe og Baltzer 2002
- Elevens verden, Innføring i pedagogisk psykologi, Gunn Imsen, 3. udgave, kpt 8 kpt 11

Artikler, foldere

- *”Projekt: Skolens møde med elever med særlige forudsætninger”*, Lyngby-Taarbæk kommune, PPR, 2001
- *Hvad skal vi med dem der kan det hele i forvejen*, Leif Kragh, Matematik, nr 2, 2003
- Jens Dolmer, Intelligens – historisk rids.
- *Begavede elevers dilemma i Folkeskolen*, Kirsten Mørch Vaughan, Tidens skole Årg. 77, nr. 5., 1975

Materiale fra Web

- www.psyknet.dk
- www.mentiqa.dk
- Making Intelligence Tests Smarter, interview med Robert Sternberg af Erica Goode, New York Times, 3/4/2001
- The top of their class, APA Online, Volume 34, 5. maj 2003, Melissa Dittmann - <http://www.apa.org/monitor/may03/topclass.html>
- Cultivating otherwise untapped potential, APA Online, Volume 34, 5. maj 2003, Deborah Smith
- Skolens rummelighed - fra idé til handling, Undervisningsministeriet, 2003