

Institut for Psykologi – KU

Forside til alle skriftlige opgaver

Bachelor 2005		Tilvalg BA 2006	
Kandidat 2005		Tilvalg KA 2006	
Med censur		Uden censur	

Bachelor – ønsker feedback (sæt X)	
Personlighedspsykologi	
Udviklingspsykologi	
BA-projekt	

Fagelement:			
BA – Kognitions- Psykologi, titel.			
Antal typeenheder:		Svarende til normalsider:	
Eksaminator:			

Navn:			
Cpr.nr:		Eksamensnr:	
KU-e.mail:		Tlf.nr.:	

Opgaven er udarbejdet i

Navn:			
Cpr.nr.:		Eksamensnr:	
KU-e-mail:		Tlf.nr.:	

Navn:			
Cpr.nr.:		Eksamensnr.:	
KU-e-mail:		Tlf.nr.:	

Navn:			
Cpr.nr.:		Eksamensnr.:	
KU-e-mail:		Tlf.nr.:	

Dato for aflevering	
---------------------	--

Forsiden SKAL hæftes på alle eksemplarer af opgaven som den første side.
 Opgaver med censur afleveres i 3 eksemplarer, opgaver uden censur afleveres i 2 eksemplarer.
 Angivelse af typeenheder SKAL være korrekt oplyst (tegn og mellemrum tælles med).
 Svarende til antal normalsider. Indholdsfortegnelse og litteraturliste skal ikke medregnes. Modeller, grafer og ligh. tælles ikke med. Fodnoter/slutnoter medregnes. Check studieordningen.

Københavns Universitet
Institut for Psykologi
Øster Farimagsgade 5 A
1353 København K

Tro & love erklæring

Det erklæres herved på tro og love, at undertegnede egenhændigt og selvstændigt har udformet opgaven samt at de opgivne typeenheder er oplyst korrekt. Alle citater i teksten er markeret som sådanne, og opgaven eller væsentlige dele af den har ikke tidligere været eller er ikke aktuelt fremlagt i anden bedømmelsessammenhæng.

Jeg er gjort bekendt med, at overtrædelse af reglerne om videnskabelig redelighed behandles efter universitetets regler: "Disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Københavns Universitet"

Dato:

Underskrift:

Højtbegavede Børn i Folkeskolen

SUI-Synopse sommereksamen 2008

SUI seminarhold: Youth at the Edge of Society v. Mariane Hedegaard

Udarbejdet af: Tatiana Goldberg, 240681-3048, eksamensnr. 959

Antal typeenheder: 14.460 svarende til 6,0 normalsider inkl. fodnoter og mellemrum

Indhold

1. Indledning og problemformulering	2
2. Definitioner og begrebsætning	3
2.1. Udviklingsteori.....	3
2.2. Intelligens.....	3
3. Case – Lidt for hurtig	4
3.1 En succeshistorie?	5
4. De højtbegavede børn	5
4.1 Intervention i skolen.....	6
4.2 Familie, peer-gruppe og intervention.....	8
Referencer	9
Selvvalgt litteratur.....	12
Supplerende litteratur.....	15

Bilag 1: Uddrag af Folkeskoleloven og FN's Børnekonvention

Bilag 2: Case – Lidt for hurtig

Bilag 3: Model over de højtbegavede børns situation i skolen

1. Indledning og problemformulering

Højtbegavede børn¹ er blevet et stort debattemne i Danmark (se fx Gottlieb, 2004; Siefert, 2008). Umiddelbart kunne man stille spørgsmål ved, hvorfor man egentlig behøver beskæftige sig med disse børn – klarer de sig ikke fint selv, når nu de er så begavede? Men det er en myte, at disse børn ikke har brug for noget særligt (se fx Kyed, 2007; Sankaar DeLeeuw, 2004, Smith, 2003 & Wahlström, 1998). Det er et voksende problem ikke kun i Danmark, men også mange andre steder i verden²; man kan argumentere for, at vi spilder potentielt talent og ressourcer (Sternberg, 1998, Kyed, 2007, p. 161, Torrance, 1969, p. 19), hvilket bestemt må være bekymringsværdigt, da det er lige netop den slags ressourcer, Danmark i sin moderne rolle som videnssamfund skal kunne trække på. Der er også et etisk aspekt at tage hensyn til, idet særligt begavede børn har krav på en undervisning og uddannelse, der er tilpasset deres behov, nøjagtig som alle andre børn har det – dette står klart i både den danske lovgivning og i FN's Børnekonvention³. Udfra en udviklingsteoretisk tilgang, som bygger på en idé om vigtigheden af deltagelsen i skolen som social praksis og den læring der sker i denne sammenhæng, kan man desuden udtrykke bekymring for, at en manglende imødekommelse af disse børns behov kan have en negativ indflydelse på deres udvikling i det hele taget, og at det altså ikke blot handler om, at de måske keder sig lidt i skolen.

Disse overvejelser har givet udslag i følgende problemformulering:

Hvad er et højt begavet barn, og hvilke særlige udfordringer stilles disse overfor i deres deltagelse i skolen som en social praksis set fra både barnets, dets forældres, skolens og samfundets perspektiv? Hvilke muligheder er der for intervention, og hvilken betydning har denne, eller manglen på samme, i forhold til børnenes udvikling?

Til belysning af problemformuleringen lægges ud med en begrebssætning omkring udvikling og intelligens efterfulgt af en case til belysning af de højtbegavede børns problemstilling. Herefter analyseres og diskuteres børnenes situation, og afslutningsvis diskuteres perspektiver for intervention.

¹ I Danmark ofte betegnet "børn med særlige forudsætninger" (Kyed, 2003 & 2007)

² Se Kyed, 2007: Skandinavien; Smith, 2003: USA; Howe 1990: Storbritannien; Mönks & Ypenburg, 2006: Tyskland)

³ Se Bilag 1: uddrag af Folkeskoleloven og af FN's Børnekonvention

2. Definitioner og begrebsætning

For at kunne analysere og diskutere de højt begavede børns situation samt se på interventionsmulighederne, er det nødvendigt først at have fastsat en indgangsvinkel til begreberne udvikling og intelligens – hvad er en god udvikling for børnene, og hvad er det i det hele taget at være højtbegavet?

2.1. Udviklingsteori

Denne synopsis går ud fra en idé om udvikling som tæt forbundet med læring og deltagelse i social praksis især inspireret af Vygotskys ”zonen for nærmeste udvikling” (Vygotsky, 1998, kap. 6) og Hedegaards teori om læring og udvikling som en social aktivitet, en tilegnelse af kulturelle praksisser gennem interaktion med andre (Hedegaard 2002, p. 224). Barnet ses som en aktiv deltager og medskaber i sin egen udvikling, men ikke dermed som eneansvarlig for den – der er mere tale om en gensidig påvirkning mellem barnet og dets omgivelser. Barnet ses som intentionelt handlende og rettet mod sine omgivelser og sin udvikling – en god udvikling for barnet sker gennem en læring, der tager udgangspunkt i zonen for nærmeste udvikling og i barnets rettethed. Begrebet rettethed er inspireret af Leontjevs virksomhedsteori (Leontjev, 2002) og Bertelsens idé om rettethed mod rettetheden (Bertelsen, 1994, p. 181). Rettethed forstås som det, et menneske er rettet mod, dets motiver, interesser, en både indre og ydre bestemt måde at percipere omverdenen på og samtidig en rettethed mod zonen for nærmeste udvikling og mod rettetheden i både én selv og andre⁴.

Denne udviklingsforståelse indebærer et fokus på barnets deltagelse i skolen som en social institution og vigtigheden af dette for barnets udvikling; de højtbegavede børns skolegang og skolens håndtering af deres rettethed og zone for nærmeste udvikling bliver af fundamental betydning for deres udvikling.

2.2. Intelligens

Klassiske intelligensteorier, som pladsen er for trang til at gennemgå detaljeret her, peger på intelligens som – ofte meget snævert definerede – kognitive aspekter i mennesket (se fx Spearman, 1927; Sternberg, 1990). I det pædagogiske system i Danmark er Howard Gardners teori om multiple intelligenser (MI) i dag meget vellidt (Gardner, 1997; Kyed, 2005 p. 173 & 2007 p. 55). Der er da også en vis pointe i at søge at fokusere på mange forskellige dele af den menneskelige kunnen, men Gardners popularitet i de danske skoler må nok til dels tilskrives den måde teorien passer ind i den danske tankegang og lighedsideal med sin skjulte jantelov: hvis vi alle er intelligente på hver vores måde, er der i virkeligheden ingen, der er noget særligt mht. begavelse. For definitionskriterierne for MI (Gardner, 1993 pp. 60-61, 63-66) er uholdbare og ringe empirisk underbygget, teorien virker

⁴ Begrebet rettethed spiller også ind i forhold til den intelligensdefinition der ligger til grund for synopsisen (se afsnit 2.2).

meget kulturspecifik og Gardner udvander både intelligensbegrebet og sin egen teori ved at udvide den med begreber som ”spirituel intelligens⁵” og ”naturalistisk intelligens⁶” (Gardner, 1999).

Praktisk anvendt kan Gardners intelligensdefinition i yderste konsekvens betyde, at man kan stille sig tilfreds med, at børn, der har svært ved det faglige i skolen, bliver ladet tilbage mht. fx læsevne eller matematisk kunnen, fordi det jo er okay, så længe de er gode til at kaste med frisbee eller til at spille xylofon. MI vil derfor ikke blive anvendt i denne synopsis på trods af, at det ellers er et stort punkt på dagsordenen, når højtbegavede børn diskuteres i medier og litteratur (Armstrong, 1994; Baltzer, 2005a, p. 173-176; Kyed, 2007).

Den intelligensdefinition, der ligger til grund for synopsisen, læner sig ikke op af de klassiske intelligensopfattelser, men tager som udviklingsforståelsen udgangspunkt i begrebet rettethed. Intelligens forstås langt mere holistisk end i de klassiske intelligensteorier; der er tale om en idé om en særlig rettethed i højtbegavede mennesker og en anderledes måde at percipere og differentiere⁷ i forhold til sin omverden. Der er altså tale om en forståelse af intelligens som noget meget mere grundlæggende i mennesket end i de fleste kognitive teoriers noget snævre opfattelse; Om intelligens som dynamisk og liggende i selve personlighedens konstituerende dele – i menneskets rettethed og intentionalitet⁸. Udfra denne intelligensopfattelse ses det derfor som ekstremt vigtigt, at de højtbegavede børn får mulighed for at leve op til deres potentialer, da der ikke er tale om simple kognitive mekanismer, der blot er lidt mere effektive end hos andre, men om noget, der er helt fundamentalt i dem som mennesker, og som de har et stort behov for at realisere.

3. Case – Lidt for hurtig⁹

Det fremgår af casen, at Stefans situation i folkeskolen er problematisk set fra flere forskellige perspektiver – både hans eget, hans mors og skolen og samfundets; Stefan selv mistrivedes både socialt og fagligt – han udfordres ikke og følte sig udenfor fællesskabet og reagerede ved enten helt at melde sig ud eller ved at forstyrre i klassen. Han følte sig anderledes og vidste ikke selv, hvad problemet var, han internaliserede det og så det som noget iboende sig selv. Samtidig savner Stefans forældre også både viden og støtte ift. Stefans situation; de føler at deres barn stemples som defekt, og selv da skolepsykologen nærmer sig problemets virkelige kerne, er der ingen løsning for Stefan, for

⁵ Undren over eksistentielle spørgsmål, evner for at stille spørgsmål om vores plads i kosmos.

⁶ Ekspert i at kende og klassificere naturens objekter.

⁷ Differentieringsbegrebet er hentet fra Gibsons teori om perceptuel læring (Gibson & Gibson, 1955), der bygger på en idé om differentiation frem for berigelse i perceptuel læring.

⁸ For uddybelse af denne intelligensopfattelse: se Goldberg, M.T. (2006): *Intelligensens Natur*, bachelorprojekt ved Københavns Universitet, juni 2006.

⁹ Casen er vedlagt som bilag 2

også skolen efterlyser hjælp – de føler ikke, at de har værktøjerne til at udfordre Stefan og håndtere hans adfærd, og han bliver en kilde til konflikter i klassen. Stefan kan ikke integreres i skolen og dermed heller ikke i samfundet.

I sidste ende må Stefan og hans forældre søge hjælp udenfor den traditionelle skole, og Stefan finder både de rette udfordringer og den gode oplevelse af deltagelsen i et socialt fællesskab på Mentiqa-skolen.

3.1 En succeshistorie?

Umiddelbart lyder det jo godt; Stefan og hans forældre er meget tilfredse. Stefan føler sig ”i himlen”, og problemet er ikke længere noget iboende ham – det er blevet eksternaliseret til at være noget, der eksisterer i omgivelsernes håndtering af ham som én der er ”lidt for hurtig”.

Ser man nærmere på Stefans nye situation, dukker der alligevel flere problemstillinger op omkring Mentiqa-skolerne og selve ideen i at søge at integrere de højtbegavede børn i samfundet ved at fjerne dem fra den normale skoles kontekst. Af hensyn til den begrænsede plads i synopsis, vil jeg se nærmere på dette i det mundtlige oplæg.

4. De højtbegavede børn

Stefans situation er interessant, fordi hans problemer i folkeskolen ikke er noget enkeltstående problem; statistisk set befinder der sig mindst ét barn som Stefan i hver eneste skoleklasse landet over¹⁰. I nedenstående tabel ses nogle udvalgte¹¹ karakteristika ved de højtbegavede børn:

Kognitivt/tænkning	<ul style="list-style-type: none"> • Hurtigtopfattende/hurtig og effektiv indlæring/bearbejder information hurtigere • Omfattende vidensbase/stort ordforråd/god hukommelse • Anderledes problemløsning/ser andre sammenhænge • Stor nysgerrighed/meget observerende • Tænker selvstændigt og forholder sig kritisk/stiller spørgsmålstegn ved tingene
Personlighedsmæssigt	<ul style="list-style-type: none"> • Anderledes rettethed <ul style="list-style-type: none"> - Stor interesse for eksistentielle spørgsmål - Meget nysgerrige og observerende • Kreative • Perfektionistiske og ofte selvkritiske • Veludviklet humor, behersker ironi

Tabel 1: Beskrivelse af det højtbegavede barn

Kilder: Kyed, 2005 & 2007; Mönks & Ypenburg, 2006; Sankar-DeLeeuw, 2004 pp. 194-198; Wahlström, 1998;

¹⁰ Op til 5% af børn i skolealderen kan betegnes som højtbegavede (Kyed, 2007, p. 46; Koshy & Casey, 1996, p. 50).

¹¹ Litteraturen omkring højtbegavede børn indeholder uoverskuelige mængder af lister over karakteristika og definitioner på det højtbegavede barn – derfor præsenteres her kun et udvalg af de mest hyppige beskrivelser.

Den danske folkeskoles indretning er problematisk ift. de begavede børns karakteristika; vedlagt i bilag 3 er en model, der kan give et overblik over det komplekse og dynamiske samspil af faktorer, der bidrager til at stigmatisere det højtbegavede barn som et problembarn. Af modellen fremgår det, at børnenes problemer ikke er noget iboende dem, men noget der opstår i det komplekse samspil mellem dem og deres omgivelser: deres peer-gruppe¹² og skolen som institutionel praksis (se også Varenne & Mcdermott, 1998, p. 140). Fx understøtter modellen ideen om, at højtbegavede børn ikke i sig selv nødvendigvis mangler sociale kompetencer (Kyed, 2007, p. 21; Preuss & Dubow, 2004, p. 105), men at der kan være tale om en interaktion mellem forskellige faktorer, såsom deres anderledes rettethed og skolens praksis, der i sidste ende påvirker dem både psykisk og socialt.

Det fremgår ligeledes af modellen, at disse børn virkelig oplever problemer; I sidste ende kan børnene nå så langt ud, at de udviser adfærd, der kan blive fejlagnosticeret som autismelidelser eller opmærksomheds-/adfærdsforstyrrelser (Borch, 2004; Stolberg-Christensen et al., 2004; Kyed, 2007; anonym, 2007). Nederst i modellen ses det, at det enkelte barns egne forudsætninger og dets kontekst i form af familien selvfølgelig spiller ind ift. barnets håndtering af de udfordringer og problemer, det møder. Af pladshensyn vil jeg se nærmere på familien og børnenes peer-gruppe, i det mundtlige oplæg.

Ud fra det tidligere begrebssatte syn på udvikling understreges igen vigtigheden af at beskæftige sig med de højtbegavede børn: i modellen ses det, hvordan et samspil af faktorer gør, at børnene ikke får opfyldt deres behov ift. deres rettethed og zone for nærmeste udvikling – de er i krise. Vygotsky nævner, at der ikke er tale om, at barnet i udviklingskrise i sig selv er vanskeligt, men at barnet *bliver* vanskeligt, fordi det pædagogiske system ikke kan følge med (Vygotsky, 1998, pp. 193-194)¹³. Vygotsky understreger vigtigheden af at have indgående kendskab til barnets zone for nærmeste udvikling og af at tilpasse dets læring til denne, da det er herigennem, at selve barnets udvikling sker (Ibid. pp. 203-204 & Vygotskij, 1982, p. 116), men som det ses i modellen slår en sådan tilpasning ofte felt mht. de højtbegavede børn.

4.1 Intervention i skolen

Det står klart, at det er nødvendigt med en mere hensigtsmæssig håndtering af disse børn i skolen; Først og fremmest skal børnene naturligvis identificeres, og som det fremgår af modellen i bilag 3, er det ikke altid så ligetil. Mange lærere forveksler konformitet med begavelse, og de højtbegavede elevers tendens til at tænke anderledes og selvstændigt og dermed udfordre den konventionelle

¹² I synopsis anvendes betegnelsen "peer" for gruppen af jævnaldrende børn, idet der ikke eksisterer en kortfattet fuldt dækkende betegnelse på dansk.

¹³ Også Klaus F. Riegel nævner, at "exceptional individuals" ofte oplever kriser, fordi deres omgivelser ikke kan følge med (Riegel, 1975, p. 55).

tænkning som lærerne ofte repræsenterer stemmer ikke overens med lærernes billede af ”den dygtige elev” (Torrance, 1969, pp. 14 & 24). Normalt foreslår man derfor en kombination af metoder til udpegelse af højtbegavede elever¹⁴:

Testning	<ul style="list-style-type: none"> - Traditionel IQ-testning (fx WISC eller Ravens Progressive Matricer) - Standpunktskarakterer - ”Ability-testing” i forskellige af skolens fagområder
Nomineringer	<ul style="list-style-type: none"> - Af lærere - Af forældre - Af børnene selv, egen mening og vurdering

Tablet 2: Identifikation af højtbegavede elever

Kilder: Baltzer, 2005b, p. 198; Koshy & Casey, 1997, p. 50-51, Krechevsky & Gardner, 1990; Steiner & Carr, 2003, p. 216, Torrance, 1968, p. 23

Traditionelt har man i den danske folkeskole grebet de højtbegavede børns behov for udfordringer an ved at give dem ekstraopgaver og ved at lade dem fungere som ”hjælpelærere” (Kyed, 2005, p. 220). Desværre består ektramaterialet oftest af flere opgaver af samme slags, og det kan ikke ses som passende undervisningsdifferentiering og udfordring til højtbegavede elever at lade dem sætte kryds og bolle under navneord og udsagnsord i 50 sætninger i stedet for 10. Mht. rollen som hjælperlærer, kan man tale både for og imod – børnene kan på den ene side udvikle deres kompetencer ved at videreformidle deres viden (Tudge, 2004, p. 200; Kyed, 2005, p. 220), men på den anden side, kan det være en belastning for børnene, at de skal påtage sig denne rolle, og de får måske ikke lov at realisere deres potentialer.

Et andet tiltag er at lade børnene springe en klasse over – der er dog ofte en del modvilje mod denne fremgangsmåde, da der argumenteres for, at børnene kommer til at lide socialt, selvom de bliver bedre stillet fagligt. Der er dog langt fra enighed om, hvorvidt dette egentlig er tilfældet (Sankaar-DeLeeuw, 2004, p. 202). Formentlig er hensigtsmæssigheden i det et spørgsmål om det enkeltes barns forudsætninger og modenhed.

Andre tiltag kunne være projekter udenfor den almindelige skoleklasse, hvor højtbegavede børn kan mødes og få ekstra udfordringer, eller overflytning til en special-skole. Som tidligere nævnt, ses det dog som noget problematisk at søge at fremme de højtbegavede børns integration ved at fjerne dem fra den almindelige skoleklasse; man burde snarere sigte mod at skabe et skolemiljø, der værdsætter og ikke frygter forskellighed (Phelan et al., 1991, p. 246); i Sverige har man siden

¹⁴ Også her træder janteloven og tabuet omkring det at være højtbegavet frem; eksempelvis udtrykker forfattere bekymring over de stakkels ”marginal-børn” som er lige på kanten, men ikke helt gode nok til at kvalificere sig til specielle tiltag for højtbegavede (Koshy & Carr, 1997, p. 52). Dette er ikke en bekymring, man hører udtrykt ved udvælgelser til eliten indenfor fx sport og musik.

1960'erne sigtet mod at hjælpe børn med særlige behov *i* klassen frem for udenfor (Hylander & Guvå, 2004, p. 73), og mange forfattere argumenterer da også for, at man bør søge at støtte og udfordre de højtbegavede børn i den almindelige undervisning (Koshy & Casey, 1997; Kyed, 2005, p. 222; Robenhagen, 2005, Stein & Poole, 1997). Stein og Poole argumenterer fx for en Learner-focused frem for Teacher-directed undervisning, hvor man arbejder tværfagligt og med elevernes medbestemmelse i både målsætning, arbejdsprocesser og evaluering (Stein & Poole, 1997). Dette ligner Hedegaards "Double-move" i læring (Hedegaard, 2002), der bygger på Vygotskys teori om zonen for nærmeste udvikling. Det i bogen gennemgåede læringseksperiment viser, at det er muligt at tilrettelægge undervisning, der skaber og bygger på børnenes zone for nærmeste udvikling; der lægges stor vægt på at skabe motivation og læring ved at tage udgangspunkt i børnenes rettethed – deres interesser, motiver og det, der er meningsfuldt for dem. Her kan alle børnenes udvikling tilgodeses – ikke kun de højtbegavedes – og gennem projektets fokus på zonen for nærmeste udvikling og børnenes rettethed skabes de rette betingelser for en god udvikling.

4.2 Familie, peer-gruppe og intervention

Der er flere interessante aspekter ved problemstillingen omkring de højtbegavede børn i folkeskolen, end der er plads til at inddrage på den begrænsede plads i denne synopsis. I det mundtlige oplæg vil jeg derfor kaste endnu et blik på casen om Stefan og se nærmere på familiens og peer-gruppens rolle og mulighederne for intervention. Dette har givet udslag i følgende problemformulering for det mundtlige oplæg:

Hvike ovevejelser kan man gøre sig ift. det at overflytte højtbegavede børn som Stefan til en specialskole som Mentiqa-skolen? Hvilke alternative interventionsmuligheder kunne overvejes ift. familien og hvilke problemstillinger gør sig i det hele taget gældende ift. familien og peer-gruppen til det højtbegavede barn?

Referencer

- (Anonym) (2007): Intelligente børn bliver dumme i skolen, [artikel], *www.politiken.dk*, 23. marts 2007
- (Anonym) (2005): *Udenfor* [presseklip fra Dansk Pædagogisk Universitets arkiv], *www.dpu.dk*, 8. august 2005
- Armstrong, T. (2000): *Mange intelligenser i klasseværelset*, Humlebæk: Adlandia
- Baltzer, K. (2005a): Undervisningsdifferentiering og elever med særlige forudsætninger, pp. 173-193 i Kyed, O. (red) (2005): *Undervisning af børn med særlige forudsætninger*, 2. rev. udg., Vejle: Kroghs Forlag
- Baltzer, K. (2005b): Danske erfaringer år 2005 pp. 197-207 i Kyed, O. (red) (2005): *Undervisning af børn med særlige forudsætninger*, 2. rev. udg., Vejle: Kroghs Forlag
- Bertelsen, P. (1994), Kernen i det Menneskelige Tilværelsesprojekt er Rettethed mod Rettetheden, p. 158-218 i Neumann, A. (red.) (1994), *Det Særligt Menneskelige*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Binet, A. & Simon T. (1916), The Development of Intelligence in the Child, p. 13-16 i Dennis W. & Dennis M.W (1976), *The Intellectually Gifted – An overview*, New York: Grune & Stratton.
- Borch, A. (2004): De kloge børns byrde [debatindlæg], *Politiken*, 2. sektion p. 7, 30. juli 2004
- Delisle, J. (2003): To Be or To Do: is a Gifted Child Born or Developed?, *Roepers Review*, efterår 2003, vol. 26, issue 1, pp. 12-13, Michigan: Routledge
- Gardner, H. (1993), *Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences*, London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1997): *De mange intelligensers pædagogik*, red. af Per Fibæk Larsen, København: Gyldendal Uddannelse
- Gardner, H. (1999), *Intelligence Reframed – Multiple Intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books.
- Gibson J.J. & Gibson E.J. (1955), Perceptual Learning: Differentiation or Enrichment?, *Psychological Review*, vol 62, No. 1, 1955, p. 32-41, USA: American Psychological Association.
- Gottlieb, M. (2004a): Særligt kloge børn på specialskole [artikel], *www.politiken.dk*, 18. februar 2004
- Gottlieb, M. (2004b): Begavede børn trives på eliteskoler [artikel], *www.politiken.dk*, 19. februar 2004
- Hedegaard, M. (2002): *Learning and Child Development – A Cultural Historical-Study*, Århus: Aarhus University Press

- Howe, M.J.A. (1990): Introduction i Howe, M.J.A. (ed.) *Encouraging the Development og Exceptional Skills and Talents*, Leicester UK: The British Psychological Society
- Hylander, I. & Guvå, G. (2004): Development of a Consultee-Centered Consultation in Sweden i Lambert, N. & Hylander I. (Eds.) *Cunsultee-Centered Consultation*, Ebrary: Lawrence Erlbaum
- Koshy, V. & Casey, R. (1997): Empowering the Teacher to Meet the Challenge of the Able Child, *Early Child Development and Care*, vol. 130, pp. 49-58, Amsterdam: Overseas Publishers Association
- Kyed, O. (2005): Elever med særlige forudsætninger – nogle perspektiver, pp. 15-29 & 173-208 i *Undervisning af elever med særlige forudsætninger*, 2. rev. udg. Vejle: Kroghs Forlag
- Kyed, O. (2007): *De intelligente børn – børn med særlige forudsætninger*, København: Aschehoug
- Krechevsky, M. & Gardner, H. (1990): The Emergence and Nurturance of Multiple Intelligences: The Project Spectrum Approach i Howe, M.J.A. (ed.) (1990) *Encouraging the Development og Exceptional Skills and Talents*, Leicester UK: The British Psychological Society
- Leontjev, A.N. (2002), *Virksomhed, Bevidsthed, Personlighed*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (2006): *Vores barn er højtbegavet*, Danmark: Dansk Psykologisk Forlag
- Phelan, P., Davidson, A.L. & Cao, H.T. (1991): Student's Multiple Worlds: Negotiating the Boundaries of Family, Peer and School Cultures, *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 22, no. 3, pp. 224-249
- Preuss, L.J. & Dubow, E.F. (2004): A Comparison Between Intellectually Gifted Children and Typical Children in Their Response to a School and a Peer Stressor, *Roepers Review*, vinter 2004, vol. 26, issue 2, pp. 105-111, USA: Routledge
- Riegel, K.F. (1975): Toward a Dialectical Theory of Development, *Human Development*, vol. 18
- Robenhagen O. (2005): Udfordringer til alle elever – Skolen på vej? pp. 15-29 i *Undervisning af elever med særlige forudsætninger*, 2. rev. udg. Vejle: Kroghs Forlag
- Saietz, D. (2008): Folkeskolen skal hjælpe højt begavede [artikel], *www.politiken.dk*, 18. marts 2008
- Sankar-DeLeeuw, N. (2004): Case Studies of Gifted Kindergarten Children: Profiles of Promise, *Roepers Review*, sommer 2004, vol. 26, issue 4, pp. 192-207, USA: Routledge
- Smith, D. (2005): Cultivating Otherwise Untapped Potential, *APA Monitor on Psychology*, May 2003, vol 34, no 5, USA: American Psychological Association
- Spearman, C. (1927), The Doctrine of Two Factors, kap. 6 i *The Abilities of Man*, p. 58-68 i Wiseman, S. (ed.) (1967), *Intelligence and Ability – Selected Readings*, Suffolk: Penguin Books.

- Stein, G. & Poole, P. (1997): Meeting the Interests and Needs of Gifted Children: A Strategy for Teaching and Learning, *Early Child Development and Care*, vol. 130, pp. 13-19, Amsterdam: Overseas Publishers Association
- Steiner H.H. & Carr, M. (2003): Cognitive Development in Gifted Children: Toward a More Precise Understanding of Emerging Differences in Intelligence, *Educational Psychology review*, vol. 15, no 3, september 2003, pp. 215-246, USA: Plenum Publishing Corporation
- Sternberg, R.J. (1990), *Metaphors of Mind – Conceptions of the Nature of Intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1998): Ability Testing, instruction and assessment of achievement: Breaking out of the vicious circle, *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, Feb 1998, USA: NASSP
- Stolberg-Christensen, M.H., Rolighed, B. & Westermann, M. (2004): Skolen sygeliggør intelligente børn [debatindlæg], *Politiken* 2. sektion, p. 7, 10. august 2004
- Torrance, P.E. (1965): *Gifted Children in the Classroom*, New York: The MacMillan Company
- Tudge, J. (2004): Practice and Discourse as the Intersection of Individual and Social Human Development i Perret-Clemont, A.N., Pontecorvo, C., Resnick, L.B., Zittoun, T. & Burge, B. (Eds.) *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge: Cambridge University Press
- Varenne, H. & McDermott, R. (1998): *Successful Failure. The School America Builds*, Boulder, Colorado, USA: Westview
- Vygotskij, L.S. (1982): *Om barnets psykiske udvikling*, København: Nyt Nordisk Forlag
- Vygotsky, L.S. (1998): *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 5, Child Psychology*, New York: Plenum Press
- Wahlström, G.O. (1998): *Begavede børn i skolen – duelighedens dilemma?*, Vejle: Kroghs Forlag A/S

Selvvalgt litteratur

- Armstrong, T. (2000): Kap. 3: Beskrivelser af intelligenser hos elever, kap. 4: Undervisning af elever i MI teorien, kap. 5: MI og udvikling af undervisningsplaner, kap. 6: MI og undervisningsstrategier og kap. 9: MI skolen pp. 33-91 & 113-120 i *Mange intelligenser i klasseværelset*, Humlebæk: Adlandia.....**59 ns.**
- Delisle, J. (2003): To Be or To Do: is a Gifted Child Born or Developed?, *Roeper Review*, efterår 2003, vol. 26, issue 1, pp. 12-13, Michigan: Routledge.....**5 ns.**
- Gardner, H. (1997): Kap. 6: Undervisningens mål og midler, kap. 7: Forståelsesundervisning i de tidlige år og kap. 9: Vurdering i kontekst: Alternativet til standardtests pp. 131-178 & 212-243 i *De mange intelligensers pædagogik*, red. af Per Fibæk Larsen, København: Gyldendal Uddannelse.....**55 ns.**
- Hertzog, N.B. & Bennett, T. (2004): In Whose Eyes? Parents' Perspectives on Learning Needs of Their Gifted Children, *Roeper Review*, vinter 2004, vol. 26, issue 2, pp. 96-104, Michigan: Routledge.....**18 ns.**
- Howe, M.J.A. (ed.) (1990): pp. 1-15, Howe, M.J.A., Introduction, pp. 22-45, Radford, J., The Problem of the Prodigy og pp. 222-244, Krechevsky, M. & Gardner, H., The Emergence and Nurturance of Multiple Intelligences: The Project Spectrum Approach i *Encouraging the Development of Exceptional Skills and Talents*, Leicester UK: The British Psychological Society.....**68 ns.**
- Koshy, V. & Casey, R. (1997): Empowering the Teacher to Meet the Challenge of the Able Child, *Early Child Development and Care*, vol. 130, pp. 49-58, Amsterdam: Overseas Publishers Association.....**11 ns.**
- Kyed, O. (red) (2005): Kap. 2: Robenhagen O., Udfordringer til alle elever – Skolen på vej?, Kap. 12: Baltzer, K., Undervisningsdifferentiering og elever med særlige forudsætninger, Kap 13: Baltzer, K., Danske erfaringer år 2005 og Kap 14: Kyed, O., Elever med særlige forudsætninger – nogle perspektiver, pp. 15-29 & 173-208 i *Undervisning af elever med særlige forudsætninger*, 2. rev. udg. Vejle: Kroghs Forlag.....**45 ns.**
- Kyed, O. (2007): De intelligente børn pp. 18-28, Hvem er de intelligente børn pp. 45-60, Hvad vil det sige, at have særlige forudsætninger pp. 68-88, Særlige kendetegn – særlige behov pp. 107-116, Det er vigtigt at blive identificeret pp. 134-137 og Er dit barn undergyder i skolen pp. 154-161 i *De intelligente børn – børn med særlige forudsætninger*, København: Aschehoug.....**42 ns.**
- Kitano, M.K. & Lewis, R.B. (2005): Resilience and Coping: Implications for Gifted Children and Youth at Risk, *Roeper Review*, sommer 2005, vol. 27, issue 4, pp. 200-205, Michigan: Routledge.....**15 ns.**
- McMann, N. & Oliver, R. (1988): Problems in Families with Gifted Children: Implications for Counselors, *Journal of Counseling and Development*, vol. 66, februar 1988, pp. 275-278 USA: American Counseling Association.....**6 ns.**

- Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (2006): Kap. 2: Hvad er høj begavelse?, kap. 3: Forskellige former for begavelse, kap. 4: Høj begavelse og talent, kap. 5: At erkende og støtte, kap. 8: Støttmuligheder i skolen, kap. 9: Højtbegavede underydere og kap. 12: Støtte til højtbegavede betyder lige udviklingsmuligheder for alle pp. 23-52, 67-76 & 99-107 i *Vores barn er højtbegavet*, Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.....**30,5 ns.**
- Pearl, P. (1997): Why Some Parent Education Programs for Parents of Gifted Children Succeed and Others do Not?, *Early Child Development and Care*, vol. 130, pp. 41-48, Amsterdam: Overseas Publishers Association.....**7 ns.**
- Preuss, L.J. & Dubow, E.F. (2004): A Comparison Between Intellectually Gifted Children and Typical Children in Their Response to a School and a Peer Stressor, *Roepers Review*, vinter 2004, vol. 26, issue 2, pp. 105-111, USA: Routledge.....**18 ns.**
- Sankar-DeLeeuw, N. (2004): Case Studies of Gifted Kindergarten Children: Profiles of Promise, *Roepers Review*, sommer 2004, vol. 26, issue 4, pp. 192-207, USA: Routledge.....**43,5 ns.**
- Sankar-DeLeeuw, N. (2007): Case Studies of Gifted Kindergarten Children Part II: The Parents and Teachers, *Roepers Review*, vinter 2007, vol. 29, issue 2, pp. 93-99, USA: Routledge.....**16,5 ns.**
- Smith, D. (2005): Cultivating Otherwise Untapped Potential, *APA Monitor on Psychology*, May 2003, vol 34, no 5, USA: American Psychological Association.....**3 ns.**
- Stein, G. & Poole, P. (1997): Meeting the Interests and Needs of Gifted Children: A Strategy for Teaching and Learning, *Early Child Development and Care*, vol. 130, pp. 13-19, Amsterdam: Overseas Publishers Association:**7 ns.**
- Steiner H.H. & Carr, M. (2003): Cognitive Development in Gifted Children: Toward a More Precise Understanding of Emerging Differences in Intelligence, *Educational Psychology review*, vol. 15, no 3, september 2003, pp. 215-246, USA: Plenum Publishing Corporation.....**29 ns.**
- Sternberg, R.J. (1998): Ability Testing, Instruction and Assessment of Achievement: Breaking out of the Vicious Circle, *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, feb 1998, USA: NASSP.....**4,5 ns.**
- Torrance, P.E. (1965): Kap. 2: Goals in Teaching Gifted Children, kap. 3: Identifying Gifted Children, kap. 4: Motivating Gifted Children to Learn og kap. 9: Becoming a Teacher of Gifted Children pp. 12-37 & 88-92 i *Gifted Children in the Classroom*, New York: The MacMillan Company.....**31 ns.**
- Vygotskij, L.S. (1982): Spørgsmålet om undervisning og den intellektuelle udvikling i skolealderen, kap. 7, pp. 105-124 i Vygotskij, L.S m.fl. *Om barnets psykiske udvikling*, København: Nyt Nordisk Forlag**18 ns.**
- Vygotsky, L.S. (1998): Kap. 6: The Problem of Age og kap. 11: The crisis at Age Seven pp. 187-206 & 289-296 i *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 5, Child Psychology*, New York: Plenum Press.....**43,5 ns.**

Wahlström, G.O. (1998): Kap. 3: Hvad er begavelse? Hvordan kan vi genkende den?, kap. 4: De begavede børns situation i folkeskolen, kap. 5: Hvordan lærerne skal forholde sig, kap. 9: De begavede børns behov og kap. 10: Hvad kræves der for, at man kan udvikle sin begavelse? pp. 24-66 & 99-108 i *Begavede børn i skolen – duelighedens dilemma?*, Vejle: Kroghs Forlag A/S.....**29,5 ns.**

I alt:.....**605 normalsider**

Supplerende litteratur

- Bertelsen, P. (1994), Kernen i det Menneskelige Tilværelsesprojekt er Rettethed mod Rettetheden, p. 158-218 i Neumann, A. (red.) (1994), *Det Særligt Menneskelige*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Binet, A. & Simon T. (1916), The Development of Intelligence in the Child, p. 13-16 i Dennis W. & Dennis M.W (1976), *The Intellectually Gifted – An overview*, New York: Grune & Stratton.
- Gardner, H. (1993), *Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences*, London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1999), *Intelligence Reframed – Multiple Intelligences for the 21st century*, New York: Basic Books.
- Gibson J.J. & Gibson E.J. (1955a), Perceptual Learning: Differentiation or Enrichment?, *Psychological Review*, vol 62, No. 1, 1955, p. 32-41, USA: American Psychological Association.
- Leontjev, A.N. (2002), *Virksomhed, Bevidsthed, Personlighed*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Spearman, C. (1927), The Doctrine of Two Factors, kap. 6 i The Abilities of Man, p. 58-68 i Wiseman, S. (ed.) (1967), *Intelligence and Ability – Selected Readings*, Suffolk: Penguin Books.
- Sternberg, R.J. (1990), *Metaphors of Mind – Conceptions of the Nature of Intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press.

Heraf litteratur fra obligatorisk pensum

- Hedegaard, M. (2002): *Learning and Child Development. A Cultural Historical Study*. Århus: Aarhus University Press
- Phelan, P., Davidson, A.L. & Cao, H.T. (1991): Student's Multiple Worlds: Negotiating the Boundaries of Family, Peer and School Cultures, *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 22, no. 3, pp. 224-249
- Riegel, K.F. (1975): Toward a Dialectical Theory of Development, *Human Development*, vol. 18
- Hylander, I. & Guvå, G. (2004): Development of a Consultee-Centered Consultation in Sweden i Lambert, N. & Hylander I. (Eds.) *Consultee-Centered Consultation*, Ebrary: Lawrence Earlbaum
- Tudge, J. (2004): Practice and Discourse as the Intersection of Individual and Social Human Development i Perret-Clemont, A.N., Pontecorvo, C., Resnick, L.B., Zittoun, T. & Burge, B. (Eds.) *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge: Cambridge University Press
- Varenne, H. & McDermott, R. (1998): *Succesfull Failure. The School America Builds*, Boulder, Colorado, USA: Westview

Uddrag af Folkeskoleloven

Folkeskolens formål

Kapitel 1, §1: "Folkeskolens formål er i samarbejde med forældre at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling".

Undervisningsdifferentiering

Kapitel 2, §18: "Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger".

Kapitel 2, §18, stk. 2: "Det påhviler skolelederen at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever".

Kilde: www.retsinfo.dk

Uddrag af FN's børnekonvention

Artikel 29, stk. 1: "Deltagerlandene er enige om, at uddannelsen af barnet skal have til hensigt at (a) udvikle barnets muligheder i relation til personlighed, evner og psykiske og fysiske formåen fuldt ud"...

Kilde: www.boerneraadet.dk

Lidt for hurtig¹

Intelligens: På grund af en høj IQ og dårlig trivsel havde lærere og elever svært ved at kapere Stefan i folkeskolen.

I klasselokalet på Mentiqaskolen i Odense står skakspil på standby i pauserne. Nogle gange får de ældste elever lov til at spille i timen, og 12-årige Stefan Vikkelsøe Pedersen, der går i 6. klasse på skolen, glæder sig til, at han kan få lov til at gøre det samme. Ellers har hans store interesse altid været rollespil. Indtil han begyndte på skolen for højt begavede børn, begravede han sig i en verden med orker og elvere for at slippe væk fra massiv mobning.

»Hvis man er højt begavet, har man ofte en interesse, som man går op i og går op i den rigtigt. Man har tit svært ved at få venner, fordi man er lidt hurtigere. Her på skolen er jeg sammen med de andre i den virkelige verden,« siger han.

Mentiqaskolerne bygger på undervisning af højt begavede børn, som typisk har haft trivselsvanskeligheder i den almindelige folkeskole, og Mentiqa har derfor netop trivsel som højeste målsætning. Konceptet er udviklet af Pernille Buch-Rømer ud fra en overbevisning om, at en skolegang med ligesindede gør det muligt for eleverne at udvikle egne sociale kompetencer.

Hvilken ugedag?

Stefan skiftede skole til Mentiqa i 5. klasse, fordi han ikke fik nok udfordringer fagligt, blev uregerlig og mest af alt mistrivedes: »Jeg ved ikke helt selv, hvorfor jeg blev mobbet. Måske fordi jeg var lidt for hurtig. Når vi legede en leg, kunne de andre ikke følge med, og så blev jeg skubbet ud. Jeg var bare for mig selv. Der var ingen andre, der syntes, at jeg var specielt interessant. Jeg så mig selv som småt begavet, for alle de andre handlede på en anden måde end jeg. Det var indtil, jeg fik at vide, at jeg var begavet,« siger han.

Med en formodning om at Stefan var DAMP-barn, blev han sendt til både børnepsykiatrisk afdeling og skolepsykolog allerede i børnehaveklassen. Læreren mente ikke, at han ville kunne følge med i en almindelig 1. klasse, fordi han var fraværende. Når klassen havde arbejdet med ugedagene og årets gang, kunne han ikke fortælle læreren, hvilken dag det var, selv om de lige havde snakket om, at det var tirsdag. Det undrede Stefans mor: »Stefan kunne sagtens ugedagene, men han kunne ikke bruge en hel dag på det. Han havde meldt sig ud og deltog ikke i undervisningen, fordi han kedede sig,« siger Henriette Vikkelsøe Pedersen.

Ifølge skolepsykologen var det eneste mærkværdige ved Stefan, at han havde en tårnhøj IQ på 138. Men diagnosen hjalp ham ikke i undervisningen gennem folkeskolen. Lærerne havde stadig svært ved at udfordre ham. Han kiggede ud af vinduet og var doven, eller også forstyrrede han undervisningen og drillede sidemanden.

»Han var uregerlig, men forestil dig altid at blive behandlet som om, at du har en defekt. Stefan skal ikke være professor, men han skal have en skolegang, der giver ham selvtilid og tro på sig selv,« siger Henriette Vikkelsøe Pedersen.

En ond cirkel

Lise Kjems Knattrup er lærer i Stefans gamle folkeskole. Hun husker en stor og stærk dreng, der var frustreret og følte sig misforstået: »Bevågenheden er blevet større siden da. Men på det tidspunkt stod vi med et barn i voldsomme konflikter, der overtrådte de almindelige sociale spilleregler. Der var mange konflikter på en dag, og det gjorde det svært at gennemføre en almindelig klasseundervisning,« siger hun.

¹ Artiklen er let forkortet

Selv om lærerne senere fik skolepsykologens forklaring på Stefans adfærd, var det stadig svært at udfordre ham og håndtere hans adfærd. Han bed ikke på den undervisningsdifferentiering, der fandt sted i den almindelige klasseundervisning, men han viste flere gange, at når han havde interessen, kunne han lære lynhurtigt.

Normale børn

»Skolepsykologen kom med en forklaring på tingene, men derfra og til at det ændrede en hel masse, var der langt. Vi kunne godt have brugt noget hjælp til, hvad der kunne gøres inden for de rammer, som vi havde. Vi manglede redskaber til at bryde cirklen.« siger Lise Kjems Knattrup.

Familien Vikkelsøe havde opmærksomheden rettet mod Mentiqa længe før, at afdelingen i Odense åbnede. Skolen lovede differentieret undervisning til de enkelte elever og et rummeligt og mobbefrit miljø. Det lød godt i Stefans ører: »Jeg tænkte, at det sikkert ville være medicinen. Nu ville jeg blive frelst, og sådan har det også været. Fra første dag var vi alle sammen lige pludselig venner, og det var ligesom i himlen,« siger han.

Mentiqaskolerne er netop en skole for højt begavede børn, der har nogle andre behov end den almindelige folkeskoleelev. Allerede i de små klasser har eleverne filosofi og latin, og undervisningen foregår på et højere fagligt niveau. Eleverne har et individuelt tilpasset undervisningstilbud, hvor de bliver udfordret mest i det, som de er gode til.

»Vi er ikke superelitehoveder, vi er også normale børn. Jeg har ikke brug for at være den skarpeste eller klogeste. Allermest har jeg bare lyst til at være en del af fællesskabet og være med,« siger Stefan.

Bilag 3 – Model over de højtbegavede børns situation i folkeskolen

