

INDHOLDSFORTEGNELSE

1 SUMMERY	3
2 INDLEDNING	5
3 PROBLEMFELT	6
3.1 ØGET FOKUSERING	6
3.1.1 Politik	6
3.1.2 Privatskoler	7
3.1.3 Folkeskoler	8
3.1.4 Interessegrupper	9
3.2 FOLKESKOLEN	10
3.2.1 Talent versus højtbegavet	12
3.3 PROBLEMFORMULERING	14
4 TEORETISK RAMME	15
4.1 SOCIAL KONSTRUKTION	15
4.1.1 Hvad konstrueres	16
4.1.2 Kategori	18
5 TEORETISKE FORSTÅELSER AF HØJTBEGAVEDE BØRN.....	19
5.1 STANFORD-BINET IQ TEST	21
5.2 MULTIPLE INTELLIGENSER	22
5.3 SUCCESINTELLIGENS	25
5.4 FLER-FAKTOR-MODELLEN	28
5.5 TJEKLISTER	30
5.6 TESTS	31
5.7 SAMMENFATNING	32
6 DANSK FORSKNING	33
6.1 TALENTKLASSER I HJØRRING KOMMUNE.....	33
6.2 LYNGBY-TAARBÆK KOMMUNE	35
7 ANALYSESTRATEGI OG METODER.....	37
7.1 LITTERATURSØGNING	37
7.2 INTERVIEW	39
7.2.1 Informanter	40
7.2.2 Interviewguide	42
7.2.3 Transskription	43
8 EMPIRI.....	44
8.1 INTERVIEWEREN	45
8.2 INTERVIEWSITUATIONERNE	45
9 ANALYSE.....	46
9.1 KATEGORIENS UDVIKLING	46
9.1.1 Kategoriens uforanderlighed	49
9.1.2 Fra talent til særlige forudsætninger	50
9.1.3 Fra dårlige arbejdsvaner til mistrivsel	52
9.1.4 Fra påstand til kendsgerning	54
9.1.5 Opsamling	55
9.2 DEN AKTUELLE KATEGORI	56

9.2.1 Folkeskolelærerne	56
9.2.1.1 Højtbegavede børn generelt.....	56
9.2.1.2 Forskellige typer	58
9.2.1.3 Anderledes	60
9.2.1.4 Konsekvenser.....	61
9.2.2 Skolepsykologerne	62
9.2.2.1 Højtbegavede børn generelt.....	62
9.2.2.2 Kendetegn	64
9.2.2.3 Flere grupper	65
9.2.2.4 Isoleret.....	66
9.2.2.5 Miljø	68
9.2.2.6 Konsekvenser.....	68
9.2.3 Mentiqa	69
9.2.3.1 Højtbegavede børn generelt.....	70
9.2.3.2 Børn der optages og børn der ikke optages	70
9.2.3.3 Forskellige grupper	72
9.2.3.4 Styrker og svagheder	73
9.2.3.5 Normale	75
9.2.3.6 Konsekvenser.....	76
9.2.4 Forældrene.....	77
9.2.4.1 Højtbegavede børn generelt.....	77
9.2.4.2 Kendetegn	78
9.2.4.3 Problemer.....	80
9.2.4.4 Anderledes?.....	81
9.2.4.5 Diagnoser	82
9.2.4.6 Konsekvenser.....	84
9.2.5 Opsamling.....	85
9.3 TEORETISK PERSPEKTIV	89
9.3.1 Social konstruktion	89
9.3.2 Afvigelse	91
9.3.3 Styringsrationale.....	93
10 KONKLUSION	95
11 LITTERATUR	99
11.1 ARTIKLER SOM EMPIRI	102
BILAG 1	104
BILAG 2	107

1 Summery

The title of this sociological master thesis is: Highly Gifted Children – Social Construction of a Category. The thesis examines the social construction of the category of highly gifted children in a Danish context.

In recent years there has been an increasing interest in the highly gifted children. There has been an increase in public schools which offers the highly gifted children extra lessons and there have been established private schools specifically for highly gifted children. The highly gifted children have been portrayed as children with a high intelligence but also as children with significant social problems because the public schooling system has failed to give these children special attention. The increase in interest for this group of children indicates a development in the understanding of the highly gifted children and that this understanding is socially constructed.

The subject of this study is the understanding of the category. The study uses two qualitative methods to examine the understanding of the category. A literature search conducted in five journals for teachers and psychologist in the period from 1995 to 2008 in order to establish the development in the category over time. Eight semi structured interviews performed with two public school teachers, two school psychologists, two parents of highly gifted children and the principal and a teacher from a private school for highly gifted children.

The study shows that the category has developed on certain points. At the beginning the children was labeled 'talents' and now they are mostly labeled with 'special aptitudes'. The risks connected to the category have become more serious. At first the risk was poor work ethics and now the risk is maladjustment. At the beginning the category was critiqued for being just another odd trend for the increasing individualism and elitism in the society. This criticism do not occur now. The study also shows that the category is connected with different characteristics, typifications and understandings. The general conception is that highly gifted children possess special cognitive aptitudes, they learn fast, they are curious, they have a high IQ, they need academic challenge in order not to get bored in school and they often have difficulty in social relations. The category is divided into two types of highly gifted children. A type that is functioning well and a type that has problems and do not function well.

In the light of theory of social construction the category can be seen as a result of historic events and context. From the stand point of theory of outsiders the category can be seen as a

result of other people's reactions towards the highly gifted children. From the perspective of governmentality the category can be seen as a part of a process of inclusion and exclusion.

2 Indledning

Højtbegavede børn er for alvor kommet på dagsordenen indenfor de sidste år. De fremstilles i høj grad som børn, der kan få store sociale og personlige problemer, fordi de bliver overset eller misforstået i folkeskolen. Måden man forstår og definerer højtbegavede børn på ser ud til at have ændret sig. Tidligere har man ikke haft samme opmærksomhed på de problemer disse børn kan få, men har mere været opmærksomme på deres store intellekt og de store præstationer og bedrifter, de senere i livet kunne opnå. De blev set som meget dygtige, men kunne også være enspændere og lidt sære.

Det er denne ændring over tid i forståelsen af de højtbegavede børn samt den øgede fokusering på disse børn, jeg finder interessant. Man kategoriserer nogle børn som værende højtbegavede og hvilke egenskaber man tilskriver denne kategori er foranderlige – en social konstruktion. En amerikansk undersøgelse af højtbegavede børn som en social konstruktion viser, at det i høj grad er forskerne, der har konstrueret kategorien, da der før deres italesættelse af kategorien, ikke var en offentlig diskurs om de højtbegavede børn (Margolin 1993: 510ff). De danske forskere spiller naturligvis en også en afgørende rolle i konstruktionen af kategorien i Danmark. De har siden 1996 udgivet en del bøger og artikler om de højtbegavede børn¹. Men konstruktionen af kategorien sker også blandt de grupper af mennesker, der til dagligt omgås eller arbejder med disse børn. Det er forståelsen af kategorien blandt forældre og faggrupper denne undersøgelse vil beskæftige sig med.

¹ Der er siden 1996 blandt andet udgivet følgende bøger: ”På det jævne og i det himmelblå”, ”Undervisning af elever med særlige forudsætninger”, Teamets arbejde med talentpleje” og ”De intelligente børn”.

3 Problemfelt

Problemfeltet skal klargøre og præcisere undersøgelsens emne og problemstilling og til sidst lede frem til problemformuleringen. Jeg vil beskrive den øgede fokusering på de højtbegavede børn og sætte denne fokusering ind i en uddannelseskontekst.

3.1 Øget fokusering

Der har i de senere år været en øget fokusering på gruppen af højtbegavede børn også kaldet talenter, børn med særlige forudsætninger og intelligente elever. Denne fokusering afspejles ikke kun i tv-programmer og avisartikler, men i høj grad også i den siddende regerings regeringsgrundlag, privatskoler, folkeskolen og interessegrupper.

3.1.1 Politik

Den siddende VK-regeringen har i deres seneste tre regeringsgrundlag sat større og større fokus på højtbegavede børn. I det første regeringsgrundlag fra 2001 udtrykker regeringen et ønske om, at der i uddannelsessystemet også skal være plads til de dygtigste elever og at der skal være mulighed for differentieret undervisning, så undervisningen kan målrettes den enkelte elev (Statsministeriet 2001).

I regeringsgrundlaget fra 2005 skærpes retorikken, da regeringens målsætning nu er at få uddannelser i verdensklasse. For at nå denne målsætning skal blandt andet folkeskolen fornyes. Som et led i gennemførelsen af denne målsætning udpeger regeringen et såkaldt *Globaliseringsråd*, som skal rådgive regeringen om strategier og bidrage til gennemførelse. Regeringen udgiver i 2006 en strategi for fremgang, fornyelse og tryghed i Danmark, som er udarbejdet i Globaliseringsrådet. Heri er der blandt andet et kapitel om strategier i forhold til at opnå verdens bedste folkeskole. (Regeringen 2006; Statsministeriet 2005: 5f, 15) I dette kapitel udtrykkes det, at et af regeringens mål for folkeskolen er, at *”Alle elever skal have gode faglige forudsætninger. De dygtigste skal være på niveau med de bedste i andre lande. Og niveauet hos de svageste elever skal hæves”*. (Regeringen 2006: 12). Dette betyder, at både de dygtigste elever og de svageste elever skal hæves i niveau. De dygtigste elever skal blive bedre ved, at de gives større udfordringer og at der stilles krav til dem (Regeringen 2006: 13, 17).

Blandt andet i forlængelse heraf og eftersom et af undervisningsministeriets fokusområder er talentpleje, oprettes der en talentpulje under undervisningsministeriet. Denne talentpulje havde til formål at udvikle og indarbejde talentpleje i det danske uddannelsessystem. Der var

afsat 5 mio. kroner i henholdsvis 2006 og 2007 til dette arbejde. Undervisningsministeren udtaler i forhold til regeringens arbejde med talentpleje, at fokuseringen på lige muligheder for alle i forhold til uddannelse og at vi tager hånd om de svageste i uddannelsessystemet betyder, at vi kan komme til at glemme de dygtigste elever og at de dermed risikerer at droppe ud af uddannelsessystemet og dette kalder han *et frygteligt spild af ressourcer*. Nogle af de tiltag, der anses som effektive i forhold til talentpleje er trindeling i uddannelserne og niveaudeling i fag. Desuden skal lærerstuderende fremover undervises i at få øje på de dygtige elever i folkeskolen og der er oprettet en netbaseret talentportal henvendt til undervisere, forældre og elever. (Undervisningsministeriet 2008)

I regeringsgrundlaget fra 2007 bliver undervisning af børn med særlige talenter eller forudsætninger et konkret initiativ i bestræbelsen på at nå regeringens mål om, at Danmark skal have verdens bedste folkeskole. Initiativet beskrives således: ”*Undervisningen af børn med særlige talenter eller forudsætninger skal understøttes. Dette skal blandt andet ske ved, at der allerede i læreruddannelsen er fokus på undervisning af denne gruppe børn*” (Statsministeriet 2007: 31f).

I de tre regeringsgrundlag ses en stigende opmærksomhed på børn med særlige forudsætninger. I regeringsgrundlagene fra 2001 og 2005 omtales de *dygtigste elever* og hvordan der skal være plads til, at disse elever også bliver bedre i folkeskolen. I 2007 bliver undervisningen af *børn med særlige talenter eller forudsætninger* et konkret initiativ. Det skal nævnes, at regeringens definition af de dygtigste elever eller børn med særlige talenter er så bred, at den omfatter cirka 20 procent af børn i folkeskolerne.

3.1.2 Privatskoler

Der er indenfor de seneste år oprettet privatskoler specielt rettet mod højtbegavede børn. Mentiqa oprettede i 2004 deres første privatskole for højtbegavede børn i Søborg. I 2006 ophørte denne skole med at være en Mentiqa-skole og blev i stedet til Atheneskolen, som stadig er en skole for højtbegavede børn. Mentiqa har siden oprettet skoler i Odense og Hadsten. I 2008 har man oprettet en skole i Aalborg og i 2009 forventer man yderligere en skole i trekants-området. Hver Mentiqa-skole er en selvejende institution med egen bestyrelse, men de følger i store træk det samme pædagogiske grundlag. Mentiqas målgrupper er børn med særlige begavelsesmæssige forudsætninger, der ønsker skolegang med ligesindede samt individuelt tilpasset undervisning på et højere fagligt niveau end det folkeskolens læseplaner repræsenterer. (www.mentiqa-nordjylland.dk; www.athene-skolen.dk)

Privatskoler² som et bredt fænomen har eksisteret i Danmark i 200 år, men privatskoler målrettet højtbegavede børn er først opstået med Mentiqa-skolerne og Atheneskolen. Man kan selvfølgelig påstå, at mange privatskoler i bred forstand tiltrækker de dygtigste elever og fokuserer på høj faglighed. Men man kan næppe sætte lighedstegn mellem Mentiqa-skolernes højtbegavede elever og de dygtige elever på de privatskoler, der bygger på høj faglighed.

En undersøgelse foretaget for Ugebrevet A4 viser, at det frem for alt er akademikere, der vælger at anbringe deres børn i privatskoler. Mens det er 13 procent af alle børn i Danmark, der går i privatskole, så er børn med forældre, der er akademikere overrepræsenteret. I København går 38 procent af de såkaldte *akademikerbørn* i privatskoler, i Århus går 20 procent af akademikerbørnene i privatskole, mens det for de øvrige større danske byer er 26 procent af akademikerbørnene, der går i privatskole. De akademiske forældre lægger i deres skolevalg stor vægt på faglighed samt større fokus på de dygtigste elever. (Olsen 2006)

3.1.3 Folkeskoler

Hos nogle folkeskoler sker der også en øget fokusering på de højtbegavede børn. Overordnet set har Danmarks Lærerforening, ud fra et ministerielt krav om en rummelig folkeskole, beskæftiget sig med, hvordan folkeskolen indenfor fællesskabets rammer kan rumme alle elever – også de elever, der har særlige behov. For at få mange forskellige aspekter med af begrebet rummelighed har foreningen optegnet 10 forskellige scenarier, i det de kalder 10 billeder af rummelighed. Et af disse billeder er af en højtbegavet elev, som kunne læse og skrive, inden han begyndte i skolen og som har helt specielle evner på det matematiske område. Han beskrives som en elev, der ikke keder sig, men forældrene ønsker, at hans evner udnyttes bedre. Denne højtbegavede elevs behov kunne imødekommes ved, at eleven fik noget materiale i matematik, der udfordrede ham samt at han kunne mødes med andre højtbegavede på et hold et par gange om ugen efter skolen. (Danmarks Lærerforening 2006) Den højtbegavede elev bliver dermed anset som en elevtype med særlige behov, som skal rummes i folkeskolen.

Flere folkeskoler har særlige tiltag i forhold til de højtbegavede elever. Der er tale om undervisningsdifferentiering eller projektklasser og særlige hold, hvor de højtbegavede elever får ekstra faglige udfordringer ved siden af den almindelige skoletid. En tredjedel af landets kommuner oplyser, at de har igangværende projekter for højtbegavede børn. Projekterne er

² Ordet privatskole dækker her over det undervisningsministeriet kalder frie grundskoler. Det er skoler, som opfylder undervisningspligten, men kan have et andet idegrundlag end folkeskolen og forældre betaler et undervisningsbegyr. Der eksisterer mange forskellige typer af frie grundskoler, blandt andet religiøse friskoler, grundtvig-koldske friskoler og klassiske privatskoler med fokus på faglighed og disciplin. (Olsen 2006; UVM: <http://us.uvm.dk/grundskole/friegeogu/friegrundskoler/index.htm?menuid=1010>)

hos nogle kommuner konkrete tilbud og i andre kommuner er der blot tale om, at man har nedsat arbejdsgrupper og sætter emnet på dagsordenen. (Sørensen 2008)

Et eksempel på et konkret tilbud er det såkaldte *M-hold*³ på Holmegårdskolen i Hjørring. M-holdet var et eksperiment, som havde grundlag i skolens erkendelse af, at de ualmindelige børn i folkeskolen typisk var delt op i to kategorier; de tungt begavede børn og de uartige børn. Man mente dog, at der var endnu en kategori af de ualmindelige børn – de højtbegavede børn. Man oplevede på Holmegårdskolen, at man havde fem elever, som havde vanskeligheder, men som også var højtbegavede. Deres vanskeligheder varierede, men bestod blandt andet af manglende faglig udvikling, manglende selvtillid, manglende sociale kompetencer, selvcentrering og konflikter. For at disse børn skulle få en god skolegang, oprettede man M-holdet, hvor de kunne arbejde sammen på forskellige projekter og opgaver fem lektioner pr. uge. Under opgaverne fik børnene brugt deres evner til at ræsonnere, opstille hypoteser og handle intellektuelt i forhold til emner som for eksempel Keops-pyramidens hemmeligheder, konstruktion og test af boomeranger samt afkodning og konstruktion af hemmelige koder. På M-holdet skulle børnene støttes i både deres sociale og læringsmæssige udvikling. Holdet stoppede efter to års varighed i 2005. (Jensen 2005)

3.1.4 Interessegrupper

Der eksisterer en interessegruppe i Danmark, som arbejder for at forbedre vilkårene for de højtbegavede børn. Interessegruppen er foreningen Gifted Children, der blev oprettet i 2005 af forældre til højtbegavede børn. Foreningens formål kan overordnet deles i to: Et socialt formål og et politisk formål. Dette ses ved, at foreningen skal skabe rammer for social kontakt mellem forældre og børn. Det sker blandt andet ved arrangementer for børn og forældre samt udflugter og en sommerlejr. Desuden skal foreningen udbrede kendskabet til højtbegavede børn, arbejde for at forbedre vilkårene for børnene i skoler og institutioner samt understøtte forskning i højtbegavede børn. Foreningen udspringer af ”Netværk for forældre til børn med særlige forudsætninger”, som Mensa oprettede i 2000 på grund af et stigende antal henvendelse fra forældre, der efterspurgte et sådant netværk. Netværket løsrev sig fra Mensa og blev som sagt en selvstændig forening i 2005. For at blive medlem af Gifted Children skal man være forælder til et barn med en intelligens i de højeste fem procent af sin årgang. I juli 2008 er antallet af medlemmer opgjort til 438 familier, hvilket dækker over 578 højtbegavede børn. Børnene er mellem 3 og 18 år gamle og cirka 2/3 er drenge og den sidste 1/3 er piger. (www.giftedchildren.dk; www.mensa.dk/giftedchildren)

³ Navnet på M-holdet er en hentydning til Mensa.

European Council for High Ability (ECHA) blev oprettet i 1987 og er en europæisk interesseorganisation. ECHA er en organisation af forskere, lærere, skoleadministratorer og forældre, der er involveret i emnet høj begavelse. Organisationens formål er at fremme opmærksomheden på højtbegavede børn samt forsyne offentligheden med informationer om den bedste udvikling for disse børn. Organisationen udgiver blandt andet tidsskriftet ”High Ability Studies”. I begyndelsen af 1990’erne blev den danske forsker og skolepsykolog, Ole Kyed, tilknyttet ECHA, som repræsentant og korrespondent for Danmark. Ole Kyed er desuden også tilknyttet den internationale organisation; World Council for Gifted and Talented Children. (Baltzer m.fl. 2006: 8f; <http://www.echa.info/modules/content/index.php?id=1>)

Ovenstående viser, at der gennem de sidste år er sket en øget fokusering på gruppen af højtbegavede børn og talenter. Jeg vil nu sætte denne øgede fokusering ind i en uddannelseskontekst, for at se synliggøre, hvad der driver denne nye bevågenhed og hvilken kontekst den udspiller sig i.

3.2 Folkeskolen

Den danske folkeskole bygger på principper om frihed, demokrati og ligeværd (Undervisningsministeriet 2007: Folkeskoleloven, kap. 1, § 1). Folkeskolen ses grundlæggende som et oplysningsprojekt, hvor alle borgere i samfundet dannes til oplyste mennesker. Dette er i høj grad præget af blandt andet Grundtvigs vægtning af folkeligt fællesskab, kundskaber og det talte ord. Med folkeskoleloven af 1975 blev den danske enhedsskole skabt. Det var ikke længere muligt at lave organisatorisk differentiering, hvor eleverne kunne blive delt efter evner og fagligt standpunkt. Eleverne skulle undervises sammen på hvert klassetrin og den eneste niveaudeling, der fandtes var, at man enten skulle følge grundkursus eller udvidet kursus i nogle enkelte fag. Skolerne kunne søge undervisningsministeriet om dispensation fra at foretage denne niveaudeling og da der var en tendens til, at mange skoler brugte denne mulighed samt en tendens til, at der var meget få elever på grundkurserne, blev denne sidste rest af niveaudeling afskaffet med folkeskoleloven af 1993. (Baltzer 1996: 17-26; Hansen 2003: 58ff)

Når tanker om ligeværd og fællesskab er grundlæggende for folkeskolen, så er det mere nærliggende at fokusere på, hvordan alle kan være med på det klassetrin de er på og dermed også hvordan de svage elever og elever med særlige behov kan rummes i enhedsskolen. Disse tanker blev kritiseret for, at man ville gøre alle ens og ”*det, som ikke alle kan lære, må ingen lære*”. (Baltzer 1996: 26) Umiddelbart er principperne bag enhedsskolen ikke fordrende for

særlig opmærksomhed på de dygtigste elever eller de højtbegavede elever, for de skal nok klare sig i skolen, som bygger på lighed, det er de svage elever, der skal have mulighed for at være ligeværdige med de dygtigste elever.

Selvom folkeskoleloven af 1993 afskaffede den sidste mulighed for niveaudeling eller elevdifferentiering i folkeskolen, så blev der med denne lov givet mulighed for undervisningsdifferentiering - at dele elever i hold ud fra pædagogiske principper. Samtidig blev der også lagt vægt på det enkelte barns udvikling. (Baltzer 1996: 28f) Dette ses blandt andet i følgende uddrag fra Folkeskoleloven:

Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger. [...]Det påhviler skolelederen at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever. (Undervisningsministeriet 2007: Folkeskoleloven, kap. 1, § 1)

Det blev i 1993 lovbestemt, og er det stadig i folkeskoleloven i dag, at undervisningen skal tilrettelægges, så den svarer til den enkelte elevs forudsætninger og behov og at undervisningen skal rumme forudsætninger for alle elever. Det betyder, at samtlige elever skal udfordres – også de højtbegavede elever. Fællesskabet er stadig bærende, da der er fælles mål for hvert klassetrin og man følger stadig den samme klasse gennem hele skoletiden, men princippet om frihed fylder nu også meget. Frihed for den enkelte til at udvikle sig mest muligt indenfor rammerne af folkeskolen. Det kaldes også den rummelige eller inkluderende skole, hvor alle børn så vidt muligt skal rummes indenfor rammerne af den ”normale” skole og i langt mindre grad skal udskilles til andre foranstaltninger udenfor folkeskolens rammer.

Desuden har Danmark i 1994 underskrevet Salamanca-erklæringen, hvoraf det blandt andet fremgår, at ”skolen skal rumme alle elever, uafhængigt af deres fysiske, intellektuelle, sociale, emotionelle og sproglige evner eller andre forhold. Dette gælder også handicappede og særligt talentfulde børn” (Kyed 2007: 228). Salamanca-erklæringen er en form for hensigtserklæring, hvor man udtrykker i hvilken retning specialundervisningen skal gå, men erklæringen er ikke direkte forpligtende.

3.2.1 Talent versus højtbegavet

Det er ud fra ovenstående uddannelseskontekst, at den nye fokusering på talenter og højtbegavede børn i skolen skal ses. Efter 1993 hvor det enkelte barns udvikling fik større plads i folkeskolelov, blev det aktuelt at se på det enkelte barns udvikling og ikke kun på fællesskabet og dermed blev det også legitimt, at fokuserer på udviklingen af de stærke elever – talenterne og ikke kun på de svage elever. Regerings fokus på talentudvikling kan dermed ses som et opgør med den traditionelle fællesskabstanke og samtidig passer det ind i den nye opmærksomhed på det enkelte individ.

Nødvendigheden af talentudvikling begrundes med, at Danmark skal kunne konkurrere på viden. Vi skal have del i de muligheder, der følger med globaliseringen og må derfor udnytte de ressourcer vi har. Derfor skal også talenterne støttes, have plads og udfordringer, da det anses som værende *et frygteligt spild af ressourcer*, når de dygtigste elever glemmes og ikke får udfordringer og heraf risikerer helt at droppe ud af uddannelsessystemet. (Undervisningsministeriet 2008) I diskussionen om talenter ligger der således en begrundelse om at udnytte ressourcer, så landet kan få styrket sin konkurrenceevne. Men handler diskussionen om de højtbegavede om det samme? Og er der forskel på at være et talentfuldt barn og på at være et højtbegavet barn?

Tilsyneladende kan denne diskussion om børn med talenter, særlige forudsætninger, højtbegavede og intelligente deles op i to overordnede grupper; talenter og højtbegavede.

I følge Undervisningsministeriet er der forskel på, om man *har* talent for noget eller om man *er* et talent. Hvis man har talent for noget, så har man anlæg eller stor interesse og nysgerrighed for et særligt område. Op til 25 procent af alle børn har talent indenfor et særligt område. Hvis man er et talent, så betyder det, at man er en særlig begavelse, et unikum eller måske ligefrem et geni. Når Undervisningsministeriet taler om talentpleje, så er det den store gruppe af børn, der *har* talent indenfor et særligt område, de beskæftiger sig med. Det er de dygtigste elever, som skal udfordres, så de trives og får mulighed for at blive blandt de bedste. (<http://www.talentcamp.dk/flora/flora.asp?page=6262>)

De to førende danske forskere på området, Ole Kyed og Kirsten Baltzer, skelner mellem det de kalder velbegavede børn og højtbegavede børn. Dog berører Kyed forskellen mellem, hvad man traditionelt forbinder med begreberne talent og elever med særlige forudsætninger. Han mener, at talent typisk forbindes med evner indenfor de kreative områder, hvor i mod begavelse og intelligens ofte forbindes med evner på det boglige og akademiske område. Talent kan også signalere, at man har talent for noget særligt, for eksempel sprog. Kyed definerer talent, lige som undervisningsministeriet, som *”en person eller en forudsætning/et*

potentiale hos en person, som er god til noget og har mulighed for at blive en af de bedste, hvis potentialet stimuleres.” (Kyed 2007: 23f). Der ser ud til at være konsensus om forståelsen af talenterne, men de højtbegavede børn ser ikke ud til at være de samme børn, som dem der har talenter, de udgør en anden gruppe af børn. I modsætning til den gruppe af børn, der har talenter og som udgør op til en fjerdedel af alle børn, så udgør højtbegavede børn en mindre gruppe på kun to til fem procent af alle børn (Kyed 2007: 46). Der er flere forskellige begreber tilknyttet denne gruppe; de kaldes blandt andet højtbegavede, intelligente og børn med særlige forudsætninger. Som sagt defineres de højtbegavede børn som værende forskellige fra de almindeligt velbegavede børn. Ud fra definitionerne af de højtbegavede og de velbegavede børn, kan man sidestille de velbegavede børn med de talentfulde børn, som undervisningsministeriet taler om.

De velbegavede børn karakteriseres blandt andet som værende interesserede, svarer på spørgsmål, kender svarene, arbejder hårdt og ligger i toppen af klassen. De højtbegavede børn derimod er ekstremt nysgerrige, stiller spørgsmålene, diskuterer i detaljer og er forud for klassen. Sammenlignet med de velbegavede elever så har de højtbegavede elever blandt andet en større kapacitet til at tilegne sig viden, de opfatter og erindrer hurtigere, bearbejder information hurtigere, har en mere omfattende og raffineret viden samt generaliserer i højere grad deres viden. Desuden er de højtbegavede på visse områder af deres potentiale forud for deres jævnaldrende og det betyder, at deres omgivelser ikke deler deres måde at tænke, føle og lære på. Derfor vil disse børn i skolen og i andre sammenhænge møde særlige udfordringer og vanskeligheder. (Kyed 2007: 115; Baltzer 2005: 184ff)

Den øgede fokusering på også de højtbegavede børn, kan også ses som et opgør med fællesskab som basis og et opgør mod ”hvad ikke alle kan lære, må ingen lære”. Men på den anden side, så handler det også om, at disse børn ikke passer ind og at de også skal have en chance ligesom alle andre skolebørn. De højtbegavede børn har nogle særlige forudsætninger, som til en vis grad kræver særlig opmærksomhed, hvis de skal have mulighed for at udnytte deres potentiale. De bliver beskrevet som børn, der i deres liv vil møde særlige udfordringer og vanskeligheder på grund af deres høje begavelse. De vil med andre ord have vanskeligheder, som andre børn ikke har og disse vanskeligheder må man tage særlig hånd om eller helt prøve at forhindre.

Vores forståelse af de højtbegavede børnene har stor betydning for den måde, vi interagerer med dem på og hvilke tiltag, vi mener, der skal ske i forhold til dem. Derfor er det vigtigt at undersøge vores forståelse(r) af de højtbegavede børn.

3.3 Problemformulering

Problemformuleringen for denne undersøgelse er som følger:

Hvordan konstrueres kategorien højtbegavede børn i Danmark og hvordan kan kategorien forklares ud fra et sociologisk perspektiv?

Denne problemformulering skal besvares ved hjælp af tre undersøgelsesspørgsmål.

- **Hvordan har forståelsen af kategorien højtbegavede børn udviklet sig?**

Dette spørgsmål skal afdække, hvorledes kategoriseringen af højtbegavede børn har udviklet og forandret sig gennem de seneste år. Jeg antager at, sociale konstruktioner ændrer sig over tid og er afhængig af den tid, kultur og dagsorden, som konstruktionen er en del af.

- **Hvordan er den aktuelle konstruktion af kategorien og hvad fokuserer forskellige grupper på i kategorien højtbegavede børn?**

Med dette spørgsmål skal undersøgelsen gå dybere ind i den aktuelle konstruktion af kategorien set fra flere synsvinkler. Der er flere aktører omkring gruppen af højtbegavede børn, som er centrale i konstruktionen af kategorien og derfor er det relevant at undersøge deres forståelse af kategorien. De fire grupper der inddrages her er: Folkeskolelærere, skolepsykologer, forældre og Mentiqa.

- **Hvordan kan kategorien forklares sociologisk?**

Det sidste spørgsmål har til formål at sætte konstruktionen af kategorien i et sociologisk perspektiv. Ud fra sociologien, gives der nogle bud på, hvordan kategorien kan forklares og problematiseres.

Som undersøgelsesspørgsmålene antyder, vil undersøgelsen overvejende være deskriptiv. De tre undersøgelsesspørgsmål behandles hver for sig og undersøgelsen vil dermed få tre selvstændige analysedele. Spørgsmål et vil udgøre den indledende analysedel, spørgsmål to vil udgøre den anden og bærende analysedel og spørgsmål tre vil afslutte analysen ved at analysere resultaterne fra de to første analyseafsnit i et sociologisk perspektiv.

4 Teoretisk ramme

Som problemformuleringen eksplicit viser, har denne undersøgelse en socialkonstruktivistisk optik idet jeg antager, at kategorien *højtbegavede børn* er en social konstruktion. Teoriens rolle i denne undersøgelse er at være en teoretisk ramme for undersøgelsens formål og opbygning. Den skal tydeliggøre præcis, hvilken social konstruktion analysen skal belyse samt være en teoretisk tolkningsramme.

4.1 Social konstruktion

Jeg tager udgangspunkt i Ian Hackings teori om socialkonstruktivisme, eftersom den beskæftiger sig med social konstruktion af forståelsen af kategorier.

Socialkonstruktivismens centrale punkt er, at samfundsmæssige fænomener, i dette tilfælde kategorien højtbegavede børn, ikke er uforanderlige og evige, men at de bliver til via historiske og sociale processer. (Rasborg 2004: 349) Forestillingen om, at forskellige fænomener som for eksempel køn og moderskab er sociale konstruktioner er frigørende, fordi det minder os om, at disse fænomener og deres mening ikke er faste og uundgåelige. De er derimod konsekvenser af historiske begivenheder, sociale kræfter og ideologier. (Hacking 1999: 2)

I følge Hacking er det ikke så vigtigt, hvad socialkonstruktivisme betyder, det er langt vigtigere, at stille spørgsmålet: Hvad er meningen med socialkonstruktivisme? Den grundlæggende mening er at øge bevidstheden om forskellige sociale fænomener. Socialkonstruktivisten er kritisk overfor status quo og arbejder ud fra følgende synspunkter:

0. Under de nuværende omstændigheder tages X for givet. X ser ud til at være uundgåelig.
1. Men X havde ikke behøvet at eksisteret eller havde ikke behøvet at være som det er. X, eller X som det er på nuværende tidspunkt, er ikke determineret af tingens natur; det er ikke uundgåeligt.
2. X er ikke særlig godt som det er.
3. Vi ville være meget bedre stillet, hvis X blev afskaffet eller radikalt ændret.

Punkt 1 er begyndelsen for en undersøgelse af sociale konstruktioner – at eksistensen af X er sket ved og formet af sociale begivenheder, kræfter og historie og kunne have været anderledes end den fremstår nu. Undersøgelser af sociale konstruktioner kan gå videre til punkt 2 eller 3, men behøver ikke gøre det. Men hvis alle ved, at X er en social konstruktion

er der ingen pointe i at diskutere det og det er derfor punkt 0 er relevant som et bagvedliggende udgangspunkt. Der skal være en generel opfattelse af, at X er uundgåelig og tages for givet. Den socialkonstruktivistiske ramme sætter spørgsmålstegn ved dette og på den måde undermineres ideen om, at X har en essens. (Hacking 1999: 5ff, 12, 16)

Denne undersøgelse går ikke videre end til punkt 1. Undersøgelsen beskæftiger sig med den sociale konstruktion af højtbegavede børn som en kategori og afviser dermed, at kategorien er uundgåelig. Den har ændret sig over tid og kunne have været anderledes end den er i dag. Undersøgelsen tager *ikke* stilling til, om forståelsen af kategorien er god eller dårlig eller hvorvidt den burde ændres radikalt eller ej. Det er ikke mit ærinde med denne undersøgelse at være normativ eller dømme, hvad der er en den "sande" eller bedste måde at forstå de højtbegavede børn på. Formålet er at øge bevidstheden om kategorien.

Ud fra de ovenstående fire niveauer, kan meningen med socialkonstruktivisme opdeles i forskellige grader. Der er, i følge Hacking, seks grader af konstruktivisme. Den første og mindst krævende grad er den historiske. Det er en præsentation af det sociale fænomens historie og fremførelsen af, at fænomenet er konstrueret ud fra de sociale processer gennem årene. Den næste grad er den såkaldte ironiske, som indtager en ironisk indstilling til fænomenet; at vi troede fænomenet var uundgåelig, men det kunne have været helt anderledes. De næste fire grader går et stykke videre og følger holdninger om, at fænomenet er negativt og burde ændres eller helt afskaffes. Disse niveauer kaldes; reformist, afsløring, rebelsk og revolutionær. (Hacking 1999: 19ff)

De to først nævnte grader danner rammen for meningen eller formålet med denne undersøgelse. Undersøgelsen skal vise, at forståelsen af kategorien har udviklet sig historisk og at forskellige grupper i dag har forståelser af kategorien, som ikke nødvendigvis er ens og at de dermed kunne have været anderledes.

4.1.1 Hvad konstrueres

I følge Hacking er der tre forskellige typer af ting, der kan være socialt konstrueret: Objekt, ideer og elevator-ord. *Objekter* er forskellige kategorier, som eksisterer i verden, for eksempel børnene, barndom med videre. *Ideer* er de ideer, opfattelser, koncepter, overbevisninger, holdning og teorier der er om kategorierne. Ideerne behøver ikke at være private, de bliver diskuteret, accepteret og delt. Ideer er også grupperinger, klassifikationer og typer af objekterne. Selvom det er ordet ideer, der anvendes, så ligger ord som koncept og slags også op af betydningen af ideer. *Elevator-ord* er på et højere niveau end objekter og ideer. Det er

fakta, sandhed, virkelighed og viden. De er ikke objekter i verden, det er ord, der siger noget om verden eller om det vi siger og tænker om verdenen. (Hacking 2006: 9f, 21ff)

Med konstruktionen af kvindelige flygtninge som eksempel diskuterer Hacking, hvad det er der konstrueres. Er det individet eller kategorien? Det er evident, at kvinder er flygtninge som en konsekvens af sociale begivenheder. Det er ikke de kvindelige flygtninge som individer, der er socialt konstruerede, det er derimod klassificeringen af dem. Ideen, klassifikationen eller opfattelsen af den kvindelige flygtning er konstrueret. (Hacking 2006: 9f) På denne måde imødekommer Hacking den klassiske kritik af socialkonstruktivismen; at den afviser at beskæftige sig med de objektive vilkår. Han afviser ikke de objektive vilkår, han erkender, at de er der, men at den måde vi forstår disse vilkår på, er konstruerede og forandrer sig over tid.

Ideer eksisterer ikke i et vakuum, de befinder sig i en social kontekst. Hacking kalder denne sociale kontekst for en *matrix* og det er indenfor denne, at ideer eller koncepter dannes. Når der tales om sociale konstruktioner, er det ofte ideerne om kategorien, der tales om. Og ideer og deres matrix har en betydning for selve objektet. At blive klassificeret som det ene eller andet kan få stor betydning for et individs liv. Et menneskes opfattelse af sig selv og dennes livssituation kan ændres ved at blive klassificeret. (Hacking 1999: 10f, 31f) Der skelnes mellem det virkelige og det konstruerede. For eksempel er overgreb mod børn virkeligt, men ideerne eller forståelsen af overgreb mod børn er konstrueret. Der er interaktion mellem det virkelige og det konstruerede og dette er med til at forme og ændre både det virkelige objekt og de konstruerede ideer om objekter. For eksempel kan man sige, at børn der bliver diagnosticeret med ADHD er forskellige fra børn, der tidligere blev kaldt for rastløse, på grund af teorierne om dem og de midler, der er taget i brug for at imødekomme børn med ADHD. Omvendt kan ændringen også skyldes, at der er sket faktiske ændringer hos børnene, som har bidraget til udviklingen af ideerne om ”problembørn”. (Hacking 1999: 101ff)

Når man fokuserer på ideerne om eller klassifikationen af bestemte objekter, så taler Hacking om en *slags* objekter eller en slags børn. Hacking betegner dem som den *interaktive slags*, eftersom de kan interagere med det, der bliver klassificeret og dermed være med til at modificere eller udskifte klassifikationen. Det er ikke så meget en interaktion mellem selve objekterne som individer og klassifikationerne, men snarere en interaktion, der sker indenfor den matrix, der udgør omgivelserne for klassifikationen. Ideerne om objekterne betyder, at der sker bestemte tiltag i forhold til dem og det er med til at ændre dem og dette medfører igen en ændring i ideerne om objekterne. Hacking påstår dermed, at social konstruktion ikke foregår ved en envejspåvirkning, hvor det er samfundet (matrix), der konstruerer, men at det modsat er en tovejspåvirkning, hvor der konstrueres fra flere sider. (Hacking 1999: 103f, 111, 116)

Det er netop forståelsen af de højtbegavede børn, der skal undersøges her. Det er vigtigt at pointerer, at det er selve forståelsen og ikke objektet der undersøges. Jeg påstår ikke, at højtbegavede børn som individer blot er en konstruktion, som ikke i virkeligheden eksisterer. Højtbegavede børn er en realitet, men måden vi forstår dem på og kategoriserer og typificerer dem på, er socialt konstrueret. I forhold til teorien er kategorien højtbegavede børn en slags børn – en interaktiv slags, da den omkringliggende matrix interagerer med kategorien og dermed også er med til at ændre den. Det vil sige, at de forskellige grupper, der udgør en del af matrixen, som både interagerer med de højtbegavede børn som individer og med kategorien er med til at modificere kategorien og den måde vi forstår den på.

4.1.2 Kategori

Som det fremgår, er det socialkonstruktivistiske perspektiv ikke særlig optaget af den faktiske fysiske verden, men mere optaget af, hvordan vi forstår denne verden. Selve begrebet kategori uddybes i dette afsnit. Det er karakteristisk for vores måde at forstå verden på, at vi kategoriserer mennesker i forskellige kategorier og typer af mennesker. Dette gør vi ud fra en commonsense opfattelse af, hvad der karakteriserer forskellige kategorier og typer. Vores commonsense er tillært og oftest tager vi den for givet. (Loseke 2003: 13ff)

At en kategori er social konstrueret rejser flere spørgsmål. Hvordan genkender vi højtbegavede børn, når vi ser dem? Hvilken adfærd er inkluderet og hvilken adfærd er ikke inkluderet? Hvordan afgør vi, hvem der er højtbegavet og hvem der ikke er? Kategorier kræver, at vi ser ligheder mellem mennesker, som i virkeligheden er meget forskellige. Derfor: Hvad fokuserer vi på, for at finde disse ligheder og hvad ignorerer vi? Desuden er verden al for kompleks til, at vi kan erfare det hele og derfor kategoriserer vi mennesker ved at typificere dem. (Loseke 2003: 15-18)

[...] we categorize by typification. Think of typification as an image in our heads of typical kinds of things, be these cats, prostitutes, or ecological ruin. Because we cannot know all cats, prostitutes, or ecological ruin, the best we can do is have an image of the typical.
(Loseke 2004: 17)

Som citatet viser, er en kategori en forestilling om den typiske – i dette tilfælde det typiske højtbegavede barn. I virkeligheden er højtbegavede børn meget forskellige, men vi forbinder typiske ting med selve kategorien og ser højtbegavede børn som en bestemt type børn.

Selvom typificering betyder, at vi finder ligheder, så er det ikke ensbetydende med, at en kategori kun forstås som én bestemt type. Kategorien kan være forbundet med forskellige forståelser (Loseke 2004: 16). Forskellige forståelser kan både repræsenterer forskellige forståelser fra forskellige grupper af mennesker, men det kan også repræsenterer variation indenfor kategorien. Man forstår ikke nødvendigvis kategorien som én type af børn, men kategorien kan godt forstås som forskellige typer eller som havende forskellige underkategorier.

Ud fra den teoretiske ramme skal denne undersøgelses formål præciseres. Forståelsen af kategorien konstrueres gennem en historisk udvikling og indenfor en matrix og det skal her undersøges, hvordan denne forståelse har udviklet sig og hvordan den indenfor matrixen ser ud i dag.

5 Teoretiske forståelser af højtbegavede børn

Blandt forskere og eksperter, der beskæftiger sig med gruppen af højtbegavede børn, er der ikke enighed om, hvordan denne gruppe skal defineres og genkendes. Jeg vil i dette afsnit fremlægge forskellige definitioner og sætte dem i forhold til hinanden. De forskellige definitioner og teorier skal give læseren et indblik i, hvilke antagelser og ideer om højtbegavede børn og intelligens, der har indflydelse på konstruktionen af kategorien. Det er teorier, som i større eller mindre grad er tilgængelige for de grupper, der i det daglige interagerer med højtbegavede børn og derfor også har en betydning for den måde, de forstår disse børn på.

Mönks og Ypenburg sammenfatter de mange forskellige definitioner og opfattelser af høj begavelse i fire forskellige forklaringsmodeller. Forklaringsmodellerne giver et godt, men noget forsimplet overblik over typerne af forskellige definitioner. De fire typer modeller er: Evnemodeller, kognitive komponentmodeller, præstationsorienterede modeller og sociokulturelt orienterede modeller.

Evnemodellerne antager, at mentale og intellektuelle evner er stabile evner, der fastslås allerede i barnets tidlige barndom og ikke ændrer sig væsentlig med alderen. De tidlige fastslåede evner hos barnet vil typisk først komme til udtryk ved særlige præstationer i voksenalderen. De intellektuelle evner måles ved en høj intelligenskvotient (IQ). Nogle af evnemodellerne lægger kun vægt på IQ, mens andre erkender, at en IQ ikke alene fremmer særlige præstationer. Udover en høj IQ skal personen også besidde evnen til at sætte sig igennem samt være højt motiveret. Desuden skal personens sociale miljø være støttende.

De kognitive komponentmodeller dækker over teori, der fokuserer på informationsbearbejdningen. Det vil sige, at høj begavelse i højere grad skal findes i bearbejdningsprocessen end i præstationen eller slutproduktet. Høj begavelse kommer dermed blandt andet til udtryk ved selvstændighed og produktiv tænkning i en meget tidlig alder. I stedet for IQ taler man om QI, som betyder kvaliteten af informationsbearbejdning.

Præstationsmodellen skelner mellem anlæg for høj begavelse og *virkeliggjorte* anlæg for høj begavelse. Anlæg er en forudsætning for, at man kan yde enestående præstationer, men det er ikke alle der besidder disse anlæg, som får dem virkeliggjort i konkrete præstationer, da anlæggene ikke udvikler sig. Denne mangel på udvikling skyldes hovedsageligt, at anlæggene ikke anerkendes i hjemmet eller i skolen og dermed ikke stimuleres. Uden anerkendelse og stimulering, bliver børn med anlæg for høj begavelse oftest til underydere i skolen.

De sidste modeller er de sociokulturelt orienterede modeller. Disse modeller er af den opfattelse, at der hverken eksisterer nogle garantier for høj begavelse blandt de genetiske, sociale eller kulturelle forhold. Man antager i stedet, at høj begavelse etableres i en positiv interaktion mellem individuelle og sociale faktorer. Politik og økonomiske forudsætninger har stor indflydelse på, hvordan særlige præstationer bedømmes og hvordan betingelserne for disse præstationer dannes. Eksempelvis vil et lands uddannelsespolitik have stor indflydelse på, om højtbegavede børn får mulighederne for at yde særlige præstationer eller ej. (Mönks og Ypenburg 2006: 23-29)

Definitionerne får gruppen af højtbegavede børn, til at fremstå som en homogen gruppe, men det er den ikke. Børnene er individuelle og meget forskellige. Nogle højtbegavede præsterer godt i skolen, mens andre underpræsterer og årsagerne til, at en del af de højtbegavede børn underpræsterer, er vidt forskellige. Årsagerne kan være følelsesmæssige problemer, indlæringsvanskeligheder, handicaps som for eksempel aspergers⁴, manglende forståelse fra skolen, perfektionisme med videre. Højtbegavede børn kan også have en asynkron udvikling, som betyder at deres fysiske, intellektuelle, sociale og følelsesmæssige udvikling ikke er synkron. De vil være højt udviklet intellektuelt og derfor kan de fremstå som meget ældre

⁴ Aspergers syndrom er en mild form for autisme. Børn med Aspergers syndrom har lettere autistiske symptomer, som er funktionsnedsættelse på indenfor tre områder: Social interaktion, kommunikation og fleksibilitet i måden at tænke på. Dette betyder, at børn med Aspergers ofte vil have vanskeligt ved at trives socialt og er følelsesmæssige umodne. De vil ofte have konflikter og søge isolation. Desuden har de oftest en god hukommelse, exceptionel abstrakt tænkning, store kompetencer indenfor begrænsede områder. (Kyed 2007: 176-181)

intellektuelt end deres reelle alder. En 11-årig kan for eksempel intellektuelt svare til en 15-årig og følelsesmæssigt svare til en 8-årig. (Kyed 2007: 76f, 154f; Winstanley 2004: xvi)

Ligesom der ikke er enighed om, hvordan høj begavelse skal defineres og hvilke faktorer, der har indflydelse på høj begavelse, så er der heller ikke konsensus om, hvor stor en andel af befolkningen, der er højtbegavede. Tager man udgangspunkt i IQ-begrebet er det mellem to og fem procent af befolkning, der har så høj en IQ, at de kan betegnes som højtbegavede, idet de har en IQ på mindst 130. Andre taler om store intellektuelle evner når IQ er omkring 130 og taler derfor om de øverste fem til ti procent af befolkningen. Hvis man derimod støtter sig til de kognitive modeller, der skelner mellem anlæg og virkeliggjorte anlæg, så anser man en langt større del af befolkning som havende anlæg for høj begavelse. Talentmassen kan så være helt op til en fjerdedel af en årgang. (Kyed 2005: 6; Kyed 2007: 46; Mönks & Ypenburg 2006: 29f) Uanset hvor stor en andel af en årgang man mener, er højtbegavede, så er de højtbegavede børn en minoritet, som begavelsesmæssigt adskiller sig fra majoriteten af børn.

Ud af de mange teorier om og definitioner af høj begavelse er der især tre teori, der aktuelt er toneangivende, da de går igen i de aktuelle danske udgivelser om højtbegavede børn (Baltzer m.fl. 2006; Kyed 2007; Mönks og Ypenburg 2006; Wahlström 1998). Det er Howard Gardners teori om multiple intelligenser, Robert Sternbergs teori om succesintelligens og Franz Mönks' fler-faktor-model. Disse tre teorier fremlægges i de efterfølgende afsnit. Først vil jeg dog beskrive den første testning og teori om intelligens, som hører under de før nævnte evnemodeller.

5.1 Stanford-Binet IQ test

I begyndelsen af 1900-tallet udviklede Alfred Binet og T. Simon den oprindelige IQ-test. Testen skulle identificere børn, der havde svært ved at følge med i undervisningen i skolen. Testen var udformet ud fra den antagelse, at den biologiske IQ var normalfordelt, så det var få, der havde en lav IQ, mange der havde en middel IQ og få, der havde en høj IQ. Binet udviklede spørgsmålene i testen på en sådan måde, at besvarelsen af dem, ville passe med en normalfordeling. I 1920'erne blev den oprindelige IQ-test tilpasset og udviklet af psykologen Lewis Terman og fik herefter navnet, Stanford-Binet IQ test. Testen kunne nu identificere genier og højtbegavede. Høj begavelse bliver defineret som en høj, generel intelligens, der kan måles ved en intelligens test. Man kalder også den generelle intelligens for G-faktor. I udviklingen af testen havde man yderligere den antagelse, at kvinder ikke kunne være mere intelligente end mænd. Og da det viste sig, at kvinder opnåede en højere score end mænd,

blev de spørgsmål, som kvinder klarede sig bedst i lavet om, således at mændene nu opnåede en højere IQ-score end kvinderne. (Hacking 1999: 173; Kyed 2005b; Kyed 2007: 49f)

Terman udførte et longitudinalt studie af 1500 børn, der i følge IQ testen var højtbegavede. Børnene blev fulgt gennem mere end 40 år og ind i deres voksenliv. Udgangspunktet for studiet var, at de børn, der besidder en høj intelligens vil også være enestående på andre områder, for eksempel på fysisk og moralsk styrke. Man mente endvidere, at disse børn ville blive meget succesfulde som voksne eller endda genier. Høj intelligens blev set som genetisk arveligt og i sine udgivelser, fremlagde Terman mange eksempler på, at de højtbegavede børn kom fra hjem med intellektuelle forældre. En af konklusionerne på studiet blev, at en IQ opnået som barn, ikke ville ændre sig i løbet af livet. Desuden blev de højtbegavede børn som voksne ikke skøre, men de blev, med få undtagelser, succesfulde og havde stor anseelse. Men han måtte til sidst også konkludere, at intelligens alene ikke er nok for at opnår succes. Man skal også have et støttende socialt miljø samt en høj motivation. Studiet viste også, at højtbegavede børn udviklede sig bedst, hvis de var sammen med jævnbyrdige i skolen. Hvis de ikke var sammen med jævnbyrdige i skole, havde de en tendens til at få dårlige arbejdsvaner og underyde. (Kyed 2007: 50; Mönks & Ypenburg 2006: 24; Simonton 1998; 153f)

5.2 Multiple intelligenser

Howard Gardner, psykologiprofessor, udviklede i 1983 sin teori om de syv intelligenser. I 1999 udvidede han teorien med yderligere 2 intelligenser; den naturalistiske intelligens og den eksistentielle intelligens (Mönks og Ypenburg 2006: 33f). Teorien var et opgør med Stanford-Binet IQ testen og det Gardner kalder et én dimensionelt syn på menneskers kognitive sind. Med sin teori tilbyder Gardner en mere pluralistisk tilgang, der genkender mange forskellige kognitive styrker. (Gardner 2006: 3ff) Gardners definition af intelligens er:

An intelligence is a computational capacity – a capacity to process a certain kind of information – that originates in human biology and human psychology [...] An intelligence entails the ability to solve problems or fashion products that are of consequence in a particular cultural setting or community. (Gardner 2006: 6)

Af citatet ses det, at intelligens er evnen til at bearbejde information. Denne bearbejdelse udspringer fra menneskets biologi og psyke. Desuden er intelligens et potentiale, som kan aktiveres. Intelligens kan dermed kun komme til udfoldelse, hvis det stimuleres i et socialt

miljø. Desuden er det essentielt, at de præstationer og produkter, der er resultatet af høj intelligens anses som værdifulde i samfundet. Hvis samfundet ikke anser præstationerne som værdifulde, vil samfundet følgelig ikke anse præstationen som et resultat af en intelligent handling. Dermed eksisterer, der ikke intelligens i sig selv. Intelligens vil altid være afhængig af miljø og samfund.

Gardners teori om multiple intelligenser er udformet ud fra en grundlæggende antagelse om, at de forskellige intelligenser, eller forskellige måder at bearbejde information på, har en biologisk oprindelse. Det vil sige, at han i udarbejdelsen af sin teori kun betragtede intelligenser, der kan anses som værende universelle. (Gardner 2006: 7f) Selvom intelligenserne er universelle, så er anerkendelsen af dem ikke universelle. Hvad der anses som værdifuldt for samfundet er forskellig fra samfund til samfund og derudover mener Gardner også, at intelligens skal forstås historisk, eftersom forskellige typer af intelligens er værdifulde i forskellige perioder af historien. I følge Gardners teori har mennesker otte forskellige intelligenser – måske ni. Gardner præsenterer ni typer, men er ikke selv helt sikker på, at den eksistentielle intelligens kan betegnes som en intelligens, men snarere som en evne, der er karakteristisk for mennesket⁵. Derfor kalder Gardner det oftest 8½ intelligenser og ikke 9 intelligenser. (Jørgensen 2002: 24ff) Intelligenserne præsenteres i nedenstående tabel 1.

Tabel 1: Gardners 8½ intelligenser

Lingvistisk	Beherskelse af sproget; grammatik og sprogopbygning. Udforsker ord, sproget i skrift og tale samt fremmedsprog. Husker ved hjælp af ord og er sensitiv over for lyde, sætningsopbygning og sprogbrug. Typiske erhverv for personer med denne intelligens er blandt andet: Forfatter, lærer, journalist, jurist, sekretær og bibliotekar.
Logisk-matematisk	Ræsonnement og evne til at kunne se sammenhænge, se konsekvenser, kategorisere, beregne og afprøve hypoteser. Analyserer logik og kan håndtere lange kæder af logiske sammenhænge. Kan lide strategispil og laver beregninger. Gardner beskriver denne intelligens som arketyper af "raw intelligence" og det er denne type af intelligens, der sammen med sproglige evner danner basis for de traditionelle IQ tests. Typiske erhverv: Revisor, matematiker, forsker, programmør, økonom og ingeniør.

⁵Grunden til, at Gardner tøver med at kalde den eksistentielle intelligens for en helt fuldkommen intelligens er, at han ikke kan finde beviser for, at der er dele af hjernen, der beskæftiger sig med disse dybe spørgsmål om eksistens. Dermed er det ikke sikkert, at denne intelligens har et biologisk udspring, hvilket er et kriterium for at kunne være en intelligens i følge Gardners teori. (Gardner 2006:21)

Musikalsk	Har rytmesans og er sensitiv over for musik – kan genkende melodier, tonelejer, klangfarver og harmonier. God til at producere, komponere, lytte og optræde. Typiske erhverv: Musiker, komponist, musikterapeut, dirigent, musiklærer og instrumentmager.
Rumlig	Evne til at opfatte omverdenen med præcision. Stor forståelse for hvordan forandringer påvirker det ydre miljø samt for design, farver, kontraster, perspektiver, rum, former og linjer. Tænker i billeder. Typiske erhverv: Landmåler, arkitekt, fotograf, maler og grafiker.
Kropslig-kinestetisk	Beherskelse af kropslige udtryksformer. God koordinationsevne, balance, styrke, finmotoriske færdigheder og fingerfærdighed. Bruger sanserne og udtrykker sig f.eks. ved dans, sport og at skabe med hænderne. Typiske erhverv: Skuespiller, mekaniker, fysioterapeut, elitesportsudøver, fabriksarbejder og koreograf.
Interpersonel	Bygger på evnen til at bemærke forskellene mellem andre, specielt kontraster i humør, temperament, motivation og intentioner. Kan aflæse andres følelsesmæssige tilstand. Er god til at samarbejde med andre og er socialt meget velfungerende. Typiske erhverv: Mediator, leder, sælger, lærer, psykolog, sygeplejerske og PR.
Intrapersonel	Evnen til at forstå de interne aspekter hos en person. Har stor selverkendelse, kender sine stærke og svage sider og kan tilpasse sin adfærd efter situationen. Stor bevidsthed om egne behov og motivation. Denne type intelligens er den mest private. Typiske erhverv: Selvstændig erhvervsdrivende, præst, psykolog og vejleder.
Naturistisk	Evnen til at skelne mellem de forskellige planter, dyr, bjerge og skyformationer og kategorisere dem. Typiske erhverv: Zoolog, biologisk eller naturvidenskabelig forsker og antropolog.
Eksistentiel	Evnen til at opfange og undre sig over eksistentielle spørgsmål som for eksempel: Hvorfor lever vi? Hvad er kærlighed? Hvorfor dør vi? Er meget interesseret i verden og bekymret for den verden vi lever i. Typiske erhverv: Teolog, forfatter, filosof og religiøs leder.

Kilder: Gardner 2006: 8-21; Kyed 2007: 55f; Wahlström 1998: 35-40.

I følge Gardner vil det oftest kræve en kombination af flere intelligenser hos et menneske, hvis vedkommende skal kunne udfylde en rolle i samfundet. Teorien skal dermed ikke forstås på en sådan måde, at hvert menneske besidder én intelligens, men at vi besidder alle de 8½ intelligenser. Vi har dog hver en såkaldt *intellektuel profil*, hvor nogle af intelligenserne er mere udviklede end andre på grund af vores forskellige genetik samt oplevelser og

påvirkninger (Gardner 2006: 22f). Gardner udtrykker således: ” [...] *nearly every cultural role requires several intelligences, it becomes important to consider individuals as a collection of aptitudes rather than as having a singular problem-solving faculty that can be measured directly through pencil-and-paper tests.* ” (Gardner 2006: 22) Gardner ser dermed mennesket som havende en hel samling af anlæg og ikke som havende en enkelt intelligens, som kan måles ved IQ test. Intelligens er langt mere komplekst og det er sammensætningen af de forskellige intelligenser, der har betydning, ikke intelligenserne hver for sig.

5.3 Succesintelligens

Robert Sternberg, professor i psykologi og uddannelse, fremlagde i 1997 sin teori om succesintelligens. Han beskæftiger sig med, hvad intelligensen betyder for at klare sig i livet og mener, at uanset hvordan succesintelligensen måles og defineres, så drejer det sig i sidste ende om, hvorvidt man kan opnå succes i arbejdsliv og privatliv. Han definerer intelligens sådan:

Successful intelligence is the ability to succeed in life according to one's own definition of success, within one's sociocultural context, by capitalizing on one's strengths and correcting or compensating for one's weaknesses; in order to adapt to, shape, and select environments; through a combination of analytic, creative, and practical abilities. (Sternberg & Grigorenko 2002: 265)

Citatet viser, at succesintelligens er evnen til at opnå succes i livet. Succes er hvad man selv definerer for at være succes indenfor den sociokulturelle kontekst, som man befinder sig i. Det vil sige, at succes, og i sidste ende intelligens, kan være mange forskellige ting, dog skal det være i overensstemmelse med det samfund man lever i og på denne måde, kan succes ikke defineres udelukkende af individet, men er i høj grad afhængig af, hvad der anses som succesfuldt i samfundet. Hvordan opnår man denne succes? I følge Sternberg sker det ved, at man drager fordel af sine styrker og kompenserer for sine svagheder, så man er i stand til at tilpasse sig sine omgivelser. Dette gør man gennem sine analytiske, kreative og praktiske evner. Disse tre typer af evner beskrives i tabel 2.

Tabel 2: Tre typer af evner

Analytisk	Gode evner for analyse, dømmekraft, kritik, sammenligning, kontrast, evaluering og forklaring. Individer med analytiske evner klarer sig typisk godt i skolen og i standardiserede test som IQ tests og de har stor sandsynlighed for at blive kategoriseret som værende højtbegavede i skolen.
Kreativ	Særlig god til at skabe, opfinde, opdage, udforske, forestille sig og formode. Har evnen til at frembringe nye ideer, der er af høj kvalitet og relevante i forhold til den konkrete opgave. Konventionelle IQ tests kan ikke måle denne type af begavelse.
Praktisk	Særlige evner for anvendelse, udnyttelse, implementering og omsætte til praksis. Besidder en taktisk viden, der gør det muligt at udøve sin intelligens i stærkt kontekstualiserede situationer. Denne taktiske viden er viden, der gør en i stand til at forstå et miljø, der ikke er direkte tillært og nonverbal, som f.eks. andres følelser og signaler.

Kilder: Sternberg 2000: 232; Sternberg & Grigorenko 2002: 265f.

Sternberg fastslår, at man ikke udelukkende besidder én af de tre ovennævnte evner, men at man snarere behøver alle tre evner for at løse hverdagsopgaver. Man besidder forskellige grader af de tre evner i kombination med hinanden. For at gøre dette helt klart kalder han det *mønstre af intelligens*. Individer har forskellige styrker og svagheder i forhold til de tre typer af evner og har derfor deres egen profil. Det der adskiller begavede mennesker fra mennesker i almindelighed er, at de er særligt dygtige til at udnytte deres styrker og kompensere for deres svagheder. (Sternberg 2000: 231f)

Forskellige kombinationer af analytiske, kreative og praktiske evner giver forskellige mønstre af intelligens. Sternberg identificerer syv forskellige mønstre. Disse mønstre udgør følgende idealtyper:

Tabel 3: Sternbergs idealtyper over mønstre af intelligens

<u>Idealtipe:</u>	<u>Evner/styrker:</u>	<u>Beskrivelse:</u>
Analytiker	Analytisk	Fremragende til at huske og analysere ideer, men ikke til at genere egne ideer eller omsætte dem til praksis.
Skaber	Kreativ	Fortrinslig til at genere ideer, men er ikke i stand til at analysere dem og omsætte

		dem til praksis. Ikke alle ideer er lige gode pga. manglende evne til at analysere og forme dem.
Praktiker	Praktisk	Glimrende praktiske evner og er underholdende og overbevisende, men mangler substans i deres tænkning. Ofte effektive til at implementere andres ideer.
Analytisk skaber	Analytisk og kreativ	Effektive til at få nye ideer og til at analysere og kritisere disse ideer, men er svage til at opnå opmærksomhed for deres bedrifter.
Analytisk praktiker	Analytisk og praktisk	Dygtige til at analysere og føre andres ideer ud i livet. Succesfulde, men deres bedrifter er sjældent vedvarende, da de mangler et kreativt fundament.
Kreativ praktiker	Kreativ og praktisk	Fremragende til at få nye ideer og overbevise andre om, at deres ideer er værdifulde uanset om de er gode eller dårlige samt dårligt formuleret pga. manglende analytiske evner.
Fuldendt balance	Analytisk, kreativ og praktisk	Balance mellem de tre evner og har stor styrke indenfor alle tre. Denne idealtype har størst chance for at bidrage med begavede præstationer.

Kilde: Sternberg 2000: 232ff.

Disse syv idealtyper er grundlæggende og kan karakteriseres som forskellige former for processer. Det er mønstrene for intelligens, der er afgørende for, om man udfører begavede præstationer indenfor et givent felt, som for eksempel naturvidenskab, musik eller kunst. Individuer med succesintelligens kendetegnes frem for alt ved, at de tænker og handler både kreativt, analytisk og praktisk, som det er tilfældet i den balancerede idealtype. (Sternberg 2000: 234; Sternberg & Grigorenko 2002: 275)

En anden vigtig ting i Sternbergs teori er, at han anser succesintelligens som værende *udviklende ekspertise*. Det betyder, at begavelse ikke er en fast enhed, men i stedet er fleksibel. Det er en løbende proces af tilegnelse og underbygning af evner, der er nødvendige for at kunne opnå succes i livet. Ens evner kan udvikles over tid og derfor er det også muligt,

at man skifter mellem de ovennævnte idealtyper over tid. Selvom man ikke som udgangspunkt har et balanceret mønster af intelligens, så kan man godt opnå det senere i livet. Sternberg anerkender dog, at arv og miljø også er en kilde til individuelle forskelle i, hvor stor en grad af ekspertise vi kan tilegne os, men han mener ikke, at genernes bidrag til intelligens kan måles eller estimeres. Miljøet, som for eksempel skole og forældre er vigtige i forhold til at kunne maksimere udviklingen af ekspertise. De højtbegavede udmærker sig indenfor fem elementer, når de udvikler ekspertise indenfor et givent område. Disse elementer er: Metakognitive evner (genkende problemer, problemdefinition og evaluering af problemløsning), indlæringsevner (skelne mellem relevant og irrelevant information og relatere ny viden til allerede opnået viden), tænke evner (kritisere, sammenligne, opdage og udnytte), viden (fakta, koncepter, principper og taktik) og motivation (resultatmotivation, risikovillig, kompetencemotivation og tro på egen virkeevne). Disse fem elementer påvirker hinanden både direkte og indirekte. For eksempel fører indlæring til større viden og en større viden vil medføre yderligere læring. (Sternberg 2001: 159-165; Sternberg & Grigorenko 2002: 267)

For at være i besiddelse af succesintelligens skal man udover en balanceret styrke indenfor både kreativ, analytisk og praktisk begavelse også have gode metakognitive evner, indlæringsevner, tænke evner, viden og motivation.

5.4 Fler-faktor-modellen

Franz Mönks, professor i psykologi og pædagogik, anvender Josephs Renzullis definition af intelligens og bygger denne definition ind i en sociokulturel model kaldet fler-faktor-modellen. Høj begavelse identificeres ikke alene ved en høj IQ. Høj begavelse er derimod interaktion mellem tre personlighedskendetegn, hvor man fungerer på højt niveau: Store intellektuelle evner, kreativitet og motivation (Kyed 2007: 53; Mönks & Ypenburg 2006: 29). Høj begavelse er et individuelt potentiale eller anlæg for usædvanlige præstationer og handlinger. Mönks definerer høj begavelse som: *"Giftedness is an individual potential for exceptional or outstanding achievements in one or more domains."* (Mönks & Katzko 2005: 191). De tre personlighedskendetegn for høj begavelse uddybes i tabel 4.

Tabel 4: Tre personlighedskendetegn ved høj begavelse

Store intellektuelle evner	Den generelle intelligens, som måles ved intelligens- eller evne test. IQ skal være omkring eller over 130, hvilket svarer til de øverste 5-10 pct. Den generelle intelligens består blandt andet af evnen til at bearbejde information samt abstrakt tænkning. Eksempler er: Verbal og numerisk ræsonnement, hukommelse og veltalenhed.
Motivation	Man har vilje og evne til at føre bestemte opgaver ud i livet eller at færdiggøre påbegyndt arbejde. Der er også et følelseselement i motivationen, da man føler sig tiltrukket af bestemte opgaver. Desuden kan man sætte sig mål og lægge planer samt håndtere risici og usikkerhedsfaktorer.
Kreativitet	Man har evnen til at finde løsninger på problemer på en opfindsom og original måde og tilsidesætte allerede veletablerede konventioner og procedurer. Desuden har man også evnen til at tænke selvstændigt, konstruktivt og produktivt, hvilket blandt andet medfører, at man er god til at opspore problemer.

Kilder: Mönks & Ypenburg 2006: 30f; Renzullis 2005: 259, 263-266.

Udover de tre personlighedskendetegn, der netop er beskrevet i tabel 4, er der tre sociale områder, som bidrager til virkeliggørelsen af anlæg for høj begavelse. De tre sociale områder er: Familien, skolen og vennekredsen. Først når der er et godt samspil mellem alle seks faktorer udvikles høj begavelse, som kan resultere i udsædvanlige præstationer. Når man besidder de tre personlighedskendetegn er det nødvendigt, at de anlæg man har, bliver stimuleret og støttet, så de kan udvikle sig. Hvis barnet ikke er i et støttende socialt miljø, der sørger for opbakning, udfordringer og udvikling, så vil barnet ikke udvikle sine anlæg. Desuden er det en nødvendighed, at det pågældende individ besidder tilstrækkelig social kompetence, for at det kan være muligt at indgå i et tilfredsstillende samvær med familien og i særdeleshed med skolen og vennekredsen. (Mönks & Ypenburg 2006: 29-33)

Der er altså her tale om, at høj begavelse er afhængig af seks forskellige faktorer og at de alle skal gribe ind i hinanden på en rigtig måde, før høj begavelse kan erkendes ved usædvanlige præstationer eller handlinger.

5.5 Tjeklister

Udover definitionerne af høj begavelse eksisterer der også flere af de såkaldte tjeklister, der indeholder kendetegn og karakteristika ved det højtbegavede barn. Tjeklisterne har til dels basis i teorier om høj begavelse, men udspringer i stor grad også fra erfaringer og observationer fra mennesker, der på den ene eller anden måde er i berøring med højtbegavede børn. Formålet med disse tjeklister er, at man skal være i stand til at udpege og genkende børn, der er højtbegavede. Tjeklisterne indeholder både negative og positive kendetegn og selvom de på den måde kan rumme de forskelligheder, som gruppen af højtbegavede børn har, så fremstår de trods alt også som generaliserende lister. Tjeklister opfattes som en mere pragmatisk tilgang til at kunne spotte højtbegavede børn, hvor de ikke kun spottes på baggrund af en IQ-test.

Wahlström gengiver tjeklister fra flere forskellige forfattere, som omfatter egenskaber som blandt andet: Evne til at se indviklede og abstrakte sammenhænge, lærer hurtigt og let nye ting, evnen til at beherske sin adfærd, nysgerrig, veludviklet iagttagelsesevne, har en utrolig god fantasi, kan arbejde effektivt og selvstændigt, tænker originalt og kreativt, har en moden form for humor og har mange forskellige interesser. Udover disse generelle tjeklister præsenterer Wahlström også tjeklister for begavede børn, der underpræsterer. Kendetegnene på disse tjeklister har en mere negativ karakter: Negative mod skolen, keder sig, rastløse og uopmærksomme, opslugte af deres egen indre verden, krænkende og utålmodige, selvkritiske, følelsesmæssige ustabile, lærer hurtigt, kan tænke abstrakt, hyperkritiske og generelt ligegyldige med hensyn til skolearbejdet. (Wahlström 1998: 30-39, 48-53)

I sine tjeklister skelner Kyed også mellem elever med særlige forudsætning og elever med særlige forudsætninger, der underpræsterer i skolen. I store træk er disse tjeklister i overensstemmelse med Wahlströms. Kyed tilføjer dog en tjekliste, som indeholder styrker og mulige problemer hos højtbegavede børn. Pointen med denne tjekliste er at vise, at de kendetegn højtbegavede børn har, er styrker, der kan vendes til problemer, hvis man ikke håndterer de udfordringer, det giver at have et barn med særlige forudsætninger. For eksempel er det en styrke, at børnene hurtigt finder og husker information, men denne styrke kan give mulige problemer – børnene kan være utålmodige med andres langsomhed, de kan ikke lide rutiner og vil måske afslå at træne fundamentale færdigheder som for eksempel skrivning. Desuden fremhæver Kyed, at børnene let udvikler perfektionisme. Denne perfektionisme må ikke blive styrende for børnene, da det vil have negative følgevirkninger. Karaktertræk ved perfektionisme er blandt andet: Tror at værdien som menneske afhænger af, at man er perfekt, sætter urealistiske mål til sig selv, frygter at miste anerkendelse, hvis han/hun ikke fortsætter

med at være den bedste, arbejder langsomt, er aldrig tilfreds med egne succeser og forventer også, at andre er perfekte. (Kyed 2007: 115, 154-161, 214-218)

Privatskolerne Mentiqa og Atheneskolen har på deres hjemmesider en liste over kendetegn for den særlige begavelse. Listerne for de to skoler er identiske. Øverst på listen fremsættes en del negative kendetegn som: Keder sig, rastløse, uopmærksomme, dårlige relationer til kammerater og lærere og selvkritiske. Herefter følger de mere positive kendetegn som for eksempel: Indlære hurtigt, gode til at løse problemer, tænker abstrakt, god hukommelse, større almenviden, ser løsninger andre ikke ser, meget fantasifulde og stor talforståelse. Til sidst på listen står kendetegn for den underpræsterende særligt begavede elev samt eksempler på problemer, der kan opstå som følge af høj begavelse. Den underpræsterende særligt begavede er oftest en dreng, der opfattes som doven, har dårlig studieteknik, svært ved at koncentrere sig og fungerer dårligt socialt. Problemer der kan opstå som følge af høj begavelse er blandt andet: Taler for meget og hen over hovedet på jævnaldrende samt at de er ekstremt følsomme og har derfor svært ved at bære kritik og afvisning fra deres kammerater. Den fulde liste med kendetegn kan ses i bilag 1. (www.mentiqa-nordjylland.dk/showArticle.asp?ArticleID=327; <http://www.athene-skolen.dk/Saerlige%20forudsætninger.htm>)

5.6 Tests

Udover de særlige kendetegn er testning en anden måde, hvorpå man fastslår om et barn er højtbegavet eller ej. Her beskrives kort to af de intelligenstagstests man anvender i Danmark i dag⁶.

WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children) er en dansk standardiseret test, som i dag anvendes af de fleste psykologer og skolepsykologer, når de tester børn for høj eller lav intelligens. Testen er for børn i alderen 6-16 år og er opdelt i en sproglig del og en handledel, som hver har flere delprøver. De verbale prøver indeholder: Information, omtanke, regning, ligheder, ordforståelse og talspændvidde. Handleprøverne indeholder: Billedudfyldning, billedserier, terningsmønstre, puslespil, kodning, symboler og labyrinter. Resultaterne af prøverne kommer til udtryk i en sproglig IQ og en handle IQ, som kan lægges sammen og give en samlet IQ. Prøverne kan også kombineres, så de afspejler de fire overordnede kognitive funktionsområder: Sproglig forståelse, perceptuel organisation, opmærksomhedsstyring/arbejdshukommelse og forarbejdningshastighed. Disse fire områder kan lægges sammen til en generel færdighedsskala.

⁶ Der anvendes også andre kognitive tests af skolepsykologer. Blandt andet DEP (Dansk Evne Prøve) og CHIPS-testen (Childrens Problem Solving).

En anden test, som også anvendes er Raven-prøven (Raven Progressive Matrices). Testen undersøger den kognitive kapacitet og er baseret på et visuelt materiale i form af mønstre, hvor man skal vælge den rigtige brik til at passe ind i et større mønster. Denne test måler en persons logisk-matematiske evner og det er også en nyere form af denne test, foreningen Mensa anvender til at vurdere høj intelligens. (Baltzer m.fl. 2006: 27ff; Kyed 2007: 51, 250)

Intelligenstests bliver ofte kritiseret for, at de ikke giver det fulde billede af en persons evner eller forudsætninger, da den tester en persons præstationer på et givent tidspunkt og i en bestemt kontekst. På den måde vil en test kun vise om man er god til at præstere og ikke nødvendigvis, om man er højtbegavet og har nogle særlige forudsætninger. (Kyed 2007: 51f; Mönks og Ypenburg 2006: 37f)

5.7 Sammenfatning

De klassiske teorier om intelligens forstår intelligens som en enkel og generel mental kapacitet, som kan måles med en IQ. Intelligens ses desuden som en hovedsagelig biologisk eller medfødt del. De nyere teorier om intelligens, forstår intelligens som en multifaktor intelligensmodel. Sammenlignet med de klassiske teorier, ser de nye teorier i langt højere grad intelligens som værende afhængig af kontekst, men det genetiske spiller dog stadig en rolle. Høj begavelse bliver en dynamisk og interaktiv proces, hvor udviklingen af den høje begavelse er et samspil mellem de genetiske forudsætninger og barnets omgivelser. Dermed forlader man også den tidligere statiske optik, hvor man mente, at en persons kognitive kapacitet, eller IQ, forblev konstant gennem hele livet. Høj begavelse bliver med de nye teorier også flerdimensionel, da man ikke længere kun fokuserer på en generel mental kapacitet, men på flere forskellige kapaciteter indenfor hvilke, man kan have nogle særlige forudsætninger eller være særlig intelligent. Gardner afviser IQ-testen, Sternberg mener, at den kun kan måle nogle af de evner, der er vigtige for intelligens og Mönks fastholder den traditionelle IQ-test. Man benytter stadig kognitive tests til at fastslå om, et barn er højtbegavet eller mindre begavet, men man benytter sig også af tjeklister, der indeholder forskellige kendetegn og karakteristika for det højtbegavede barn. Disse lister indeholder både positive og negative beskrivelser af, hvordan barnet fungerer, tænker og hvilken adfærd barnet har.

6 Dansk forskning

I dette afsnit præsenteres den forskning, der er gennemført i Danmark i forhold til højtbegavede børn. Der er endnu ikke udført mange forskningsprojekter indenfor området i dansk sammenhæng. Der er dog indenfor de sidste syv år gennemført to forskningsprojekter, som jeg har kendskab til. Det ene er udført af Kirsten Baltzer og Ole Kyed i Lyngby-Taarbæk kommune i perioden 2001-2005 og udgivet i 2006. Det andet er udført af Annette Rasmussen og Palle Rasmussen for Hjørring Kommune i perioden 2006-2007.

6.1 Talentklasser i Hjørring Kommune

Forskningsprojektet af Rasmussen og Rasmussen (2007) resulterede blandt andet i forskningsrapporten ”Jeg har altid haft nemt ved tingene” og det er denne rapport, jeg her tager udgangspunkt i.

Formålet med talentplejeprojektet i Hjørring er følgende: *”at etablere en undervisning, der tilgodeser elever med særlige kræfter (fagligt og personligt) og stor interesse for skolearbejdet”* (Rasmussen & Rasmussen 2007: 8). Desuden var det også formålet blandt andet at dyrke det gode eksempel og gøre det populært at arbejde intensivt med skolearbejdet. Talentklasserne bestod af en klasse for henholdsvis 8. og 9. Klassetrin. Eleverne blev undervist en eftermiddag om ugen efter almindelige skoletid samt på få endags camps, af lærere fra folkeskolen og fra gymnasiet. Der var undervisning i fagene fysik, kemi, biologi, matematik og engelsk. For at blive optaget i talentklasserne skulle eleverne have et fagligt standpunkt, der var over middel og de blev optaget på baggrund af optagelsesprøver i de fem fag, der blev undervist i i talentklasserne. Prøverne var de samme, som man anvender ved afgangseksamen. Ud af de 68 elever, der deltog i optagelsesprøverne blev cirka 33 optaget. (Rasmussen & Rasmussen 2007: 8ff)

I forbindelse med talentplejeprojektet blev det blandt andet undersøgt, hvilken forståelse de involverede elever og lærere havde af begrebet talent samt elevernes baggrund. Elevernes forståelse af talent er, at talentfulde personer er dygtigere end de fleste indenfor nogle områder. Talent udtrykkes især i skolen og kommer til udtryk ved interesse, indsats og engagement eller ved, at man har let ved tingene. Elevernes egne talenter falder i to grupper; en gruppe der mener, at de er talentfulde i matematik og en gruppe, der mener, at de er gode til skolearbejdet i det hele taget og i en bred vifte af fag. Lærernes generelle forståelse af talent er mere nuanceret end elevernes forståelse af begrebet, men der er ikke en gennemgående og sammenhængende forståelse blandt lærerne. En del mener dog, at talent er nogle særlige egenskaber og et særligt potentiale, som kun besiddes af et mindretal af

eleverne. Nogle få mener, at dette potentiale kan være medfødt og at det kun kan udfoldes, hvis vedkommende har vilje og yder en indsats. Mange af lærerne lægger ikke kun vægt på, at talent er nogle særlige faglige evner, men også på engagement, interesse og motivation. Når lærerne beskriver de elever, der er i talentklasserne deler beskrivelsen sig i to grupper. Der er en gruppe af elever, som har særlige evner indenfor et fagområde og så er der en anden gruppe af elever, som er særligt motiverede og interesserede. (Rasmussen & Rasmussen 2007: 15-18, 20-23)

Elevernes baggrund er undersøgt via et spørgeskema⁷ til forældrene, der har teoretisk fundament i Bourdieus teori om social reproduktion og tager dermed udgangspunkt i forældrenes økonomiske, sociale og kulturelle kapital. Det er tydeligt, at forældrene til de børn, der går i talentklasserne har et højt uddannelsesniveau sammenlignet med alle andre 40-44-årige i Region Nordjylland. For eksempel har 28 procent en lang videregående uddannelse sammenlignet med blot 4 procent⁸. Samlet set konkluderes det, at eleverne fra talentklasserne har en stor mængde ressourcer i forhold til social, kulturel og økonomisk kapital. Desuden har det stor betydning for deltagelse i talentklasserne, at forældre og lærere har givet opbakning og tilskyndelse. (Rasmussen & Rasmussen 2007: 47-51, 54, 57)

Det er min vurdering, at denne undersøgelse giver et godt indtryk af, hvordan elever og lærere forstår begrebet talent. Deres forståelse vil sandsynligvis være påvirket af, hvordan projektet med talentklasserne er blevet præsenteret. Når projektet blandt andet præsenteres som værende rettet mod elever med særlige kræfter og interesser for skolearbejdet, så vil denne beskrivelse være afspejlet i deres forståelse af talent.

Talentplejeprojektet giver ikke specifikt udtryk for at være rettet mod de højtbegavede børn eller børn med særlige forudsætninger. Det er talenterne, der er i fokus og talenterne anses for at være de elever, der klarer sig bedst i almindelige eksamensopgaver. Talenterne er dem, der præsterer godt og som derfor skal have flere udfordringer. Jeg har alligevel valgt at inddrage talentplejeprojektet, da det undersøger elever og læreres forståelse af begrebet talent og da det viser sig, at denne forståelse blandt andet er, at det er en meget lille gruppe af elever, der er

⁷ Spørgeskemaundersøgelsen har et meget lille frafald. Der går i alt 30 elever i talentklasserne og heraf blev der returneret spørgeskema fra 29. (Rasmussen & Rasmussen 2007: 48) Spørgeskemaundersøgelsen er meget repræsentativ, eftersom svarprocenten er 97. Populationen er meget lille – kun 30 elever og det betyder, at et meget lille frafald i respondenter kan rykke meget på procentfordelingen i svar på spørgsmålene og derfor er en høj svarprocent meget vigtig for at få pålidelige konklusioner.

⁸ Det kan nævnes, at 90 pct. af eleverne lever i ubrudte familier med begge forældre og at alle på nær én har søskende. Når det kommer til forældrenes forventninger til børnenes videre uddannelsesforløb efter folkeskolen, så forventer 86 pct., at børnene vælger det almene gymnasium og 52 pct. forventer, at børnene tager en universitetsuddannelse.

talenter. Det vil sige, at selvom projekter hedder talentplejeprojektet, kan det godt beskæftige sig med de højtbegavede børn.

6.2 Lyngby-Taarbæk Kommune

Rapporten ”Skolens møde med elever med særlige forudsætninger” bygger på et forsknings- og udviklingsprojekt i Lyngby-Taarbæk Kommune fra 2001-2005. Projektets formål er at få en bedre forståelse af situationen i folkeskolen for børn med særlige forudsætninger, udvikle metoder til, at skolen bedre kan rumme disse samt få en bedre forståelse af, hvad det indebærer som forældre at have et barn med særlige forudsætninger. (Baltzer m.fl. 2006: 6) Jeg vil her hovedsageligt redegøre for resultaterne vedrørende projektets første formål, da det andet og tredje formål med projektet beskæftiger sig med læringsstile, metoder og forældre, hvilket ligger udenfor denne undersøgelses fokusområde.

Der indgår 31 børn i projektet og de er udvalgt til projektet ud fra en beskrivelse fra forældre og lærere. Forældre og lærere har modtaget en informationsfolder, der beskriver karakteristika for børn med særlige forudsætninger. Det er ud fra karakteristika og ikke ud fra en IQ-test, at børnene er identificeret som havende særlige forudsætninger. Overordnede karakteristika er blandt andet, at børnene har en særlig hurtig udviklingstakt, har særlige interesser, et usædvanligt overblik inden for et specifikt område, er nysgerrige og spørgende indenfor sine interesser, kreative eller har logisk analytisk tankegang. Børnene er anderledes end almindelige børn og omgivelserne kan have svært ved at forstå dem. Dette kan få negativ indflydelse på barnets selvværd, barnet kan kede sig og mangle motivation i skolen og dette medfører, at de får dårlige arbejdsvaner og bliver underydere i skolen. Modsat kan barnet også tilpasse sig skolen og være velfungerende og fungerer som en form for hjælpelærer, hvilket sker på bekostning af egen selvudfoldelse. I sin identifikation skelner projektet også mellem velbegavede elever og elever med særlige forudsætninger. (Baltzer m.fl. 2006: 19-27) Karakteristika for børn med særlige forudsætninger stemmer overens med de kendetegn, som beskrives i Ole Kyeds andre bøger.

Denne forholdsvis uformelle identifikation af elever til projektet, blev fulgt op af mere formelle redskaber til identifikation. Dette blev blandt andet begrundet med, at man ville have en fornemmelse af, om den uformelle identifikationsproces ud fra karakteristika, førte til, at det virkelig var særligt talentfulde børn, der blev tilmeldt projektet. (Baltzer 2006: 27) Det vil sige, at selvom man indledningsvist ikke benytter IQ-tests og i stedet identificerer børnene ud fra deres kendetegn og adfærd, så vil man alligevel teste, om børnene nu også har særlige forudsætninger.

Man bruger flere forskellige tests, men det var kun to, der blev anvendt én gang om året gennem hele perioden og det er de test, jeg vil nævne her⁹. Den ene af de test, der blev anvendt, er den tidligere nævnte Raven-matrice. Testen viste, at langt størstedelen af eleverne i projektet havde meget høje præstationer i Raven-matricerne. (Baltzer m.fl. 2006: 27ff)

Den anden test var Achenbachs multi-informante system. Denne test går ud på, at både forældre, lærer og barn skal udfylde et spørgeskema om barnets kompetencer og vanskeligheder indenfor fritidsaktiviteter, sociale forhold og skoleforhold. Det er formålet at se, om børnene med særlige forudsætninger, på de ovenfor nævnte områder, adskiller sig fra børn i almindelighed. Testen viste, at 42 procent af børnene i projektet har flere eller langt flere vanskeligheder end det er almindeligt for børn på de pågældende alderstrin, mens de resterende ligger indenfor normalområdet¹⁰. Der er tale om både internaliserede og eksternaliserede vanskeligheder. Børnene har især internaliserede vanskeligheder, som viser sig ved angstprægede og depressive træk. Nogle af vanskelighederne kommer til udtryk ved eksternaliseret adfærd, det vil sige adfærds- og opmærksomhedsforstyrrelser. Ud af den andel af børnene, der ligger indenfor normalområdet, vurderer lærere og forældre dog, at langt de fleste heraf, alligevel har træk, der giver anledning til bekymring. Enten fordi barnet får for få faglige udfordringer og dermed keder sig og mangler motivation eller fordi barnet har problemer med sociale relationer. Desuden viser testen, at næsten halvdelen af børnene i projektet antages at have sociale problemer, eftersom de mobbes, har vanskeligt ved at knytte sociale bånd og forstå de sociale spilleregler. (Achenbach & McConaughy 1997: 56; Baltzer m.fl. 2006: 30ff)

I undersøgelsen nævnes det, at det ikke kan afvises, at elevindstillingerne er påvirket af, at projektkoordinatoren var en psykolog fra PPR (Baltzer m.fl. 2006: 19). Det vil sige, at de elever, der er indstillet til projektet som havende særlige forudsætninger i stor grad også er kendetegnet ved at have trivselsvanskeligheder, eftersom det er de børn en psykolog fra PPR kommer i kontakt med¹¹. Det kan dermed ikke afvises, at projektkoordinatorens og lærernes

⁹ Der blev også brugt en Klaus Urban kreativitets test på de ældste elever én gang, men forskningsgruppen var usikre på deres fortolkninger og mente ikke, at den tilføjede ny viden, så testen blev ikke brugt yderligere. (Baltzer 2006: 36)

¹⁰ Efter danske forhold har cirka 6 pct. af de 8-9-årige børn udadrettet adfærd og 5-6 pct. har indadrettet adfærd. (Baltzer m.fl. 2006: 31)

¹¹ Lærerne giver da også udtryk for, at de har tænkt på elever, som ikke blot havde et stort indlæringspotentiale, men som også havde faglige eller sociale vanskeligheder. Der er 31 børn med i projektet, men hvis lærerne for eksempel havde tænkt mere på elever med særlige forudsætninger uden vanskeligheder, så kunne der muligvis have været flere børn med i projektet og dermed ville det ikke have været 42 pct., der havde langt større vanskeligheder end andre børn, men en mindre andel af børnene, der havde problemer.

forståelse af børn med særlige forudsætninger, som børn med problemer, har medført en skævvridning i undersøgelsens resultater.

7 Analysestrategi og metoder

Analysestrategien er styret af problemformuleringen og er derfor af deduktiv karakter, da undersøgelsen har en teoretisk ramme. Det er dog ikke formålet at teste teori, men formålet er at lade empirien være styrende. Undersøgelsesspørgsmål et undersøges ved hjælp af litteratursøgning i udvalgte tidsskrifter. De relevante artikler vil blive analyseret ved hjælp af diskursive redskaber, for at se hvorledes kategorien har udviklet sig de seneste år. Undersøgelsesspørgsmål to undersøges gennem kvalitative interviews med relevante informanter indenfor den matrix, der omgiver kategorien, for at få klarlagt, hvordan kategorien konstrueres i dag. Disse to forskellige metoder beskrives i de efterfølgende afsnit. Undersøgelsesspørgsmål tre besvares ved at inddrage relevant sociologisk teori for at kunne sætte resultaterne fra spørgsmål et og to i perspektiv.

Med en socialkonstruktivistisk ramme, der trækker på fænomenologien, vil analysen tage et såkaldt nedefra-perspektiv. Et nedefra-perspektiv indebærer, at kategorien analyseres med afsæt i informanternes forståelser, oplevelser og erfaringer. (Olsen 2002: 104ff) Den fænomenologiske tilgang kombineres med hermeneutik, hvilket betyder, at analysen ikke udelukkende styres af informanternes forståelser, da jeg som fortolker vil fremdrage det vigtigste i disse forståelser og heraf strukturere det i analysen. Gennemgangen og fortolkningen af empirien er en proces, hvor jeg går frem og tilbage mellem helhed og dele, for at opnå en bedre forståelse af empirien. Da jeg er alene om undersøgelsen, er der ikke flere fortolkere af empirien og dermed ikke kontrol for intersubjektivitet. Dette imødekommes ved, at jeg i min bearbejdning af empirien er opmærksom på modsigelser og bruger mange citater i analysen. I forhold til data, så kan analysemetoden siges at være en blanding af *meningskondensering* og *meningskategorisering*. Kondenseringen sker ved, at lange udsagn og lange svar trækkes sammen til kortere formuleringer, så hovedbetydningen af det, der er sagt kommer frem. Kategoriseringen indebærer, at empirien kodes for derved at kunne reducere og strukturere. (Kvale 1997: 58, 190-195) Kodningen af empirien er styret af informanternes udsagn.

7.1 Litteratursøgning

Den historiske udvikling af kategorien højtbegavede børn undersøges ved udførelsen af et begrænset litteraturstudium i udvalgte tidsskrifter. Tidsskrifterne dækker nogle af de

fagområder, som beskæftiger sig med børn og dermed også med børnegruppen, som er centrum for denne undersøgelse. Følgende tidsskrifter gennemses for artikler om højtbegavede børn: Dansk Pædagogisk tidsskrift, Kognition og Pædagogik, KvaN, Folkeskolen, Psykologisk Pædagogisk Rådgivning (pædagogisk psykologisk tidsskrift fra 2007-). Jeg har valgt dette materiale, eftersom det repræsenterer danske pædagogiske og psykologiske forskere, men også de faggrupper folkeskolelærere, skolepsykologer og pædagoger, som arbejder med børnene i hverdagen. Dette valg medfører også et fravalgt. Jeg har valgt ikke at inddrage artikler i aviser og ugeblade. Dermed udelukker jeg også i høj grad mediernes, politikernes og forældrenes rolle i den historiske udvikling af kategorien. Men jeg har fravalgt denne del, da det ikke er formålet med denne undersøgelse at klarlægge den offentlige eller politiske diskurs om højtbegavede børn. Forældrene inddrages i stedet, når undersøgelsesspørgsmål to undersøges.

Litteratursøgningen i de fem tidsskrifter har været begrænset af tilgængeligheden til dem, og derfor er det også forskelligt, hvor mange år tilbage i tiden min søgning er gået for hvert tidsskrift.

Kognition og Pædagogik udgives af Dansk Psykologisk Forlag og har eksisteret siden 2005 og udkommer fire gange om året. Tidsskriftet henvender sig til psykologer og beskæftiger sig med emner som: Læring og kreativitet, hjerne og psyke, intelligens og kompetenceudvikling, generel pædagogik og specialpædagogik med mere.

Psykologisk Pædagogisk Rådgivning (PPR) udgives af Pædagogiske Psykologers Forening, som er en faglig forening for psykologer. Tidsskriftet udkommer seks gange om året og beskæftiger sig med børn og unge med særlige behov. De emner der behandles er blandt andet: Vilkår i familie og samfund, undervisning og specialundervisning, PPR samt erfaringer og ideer fra ind- og udland. I 2007 skiftede tidsskriftet navn til Pædagogisk Psykologisk tidsskrift. Der er søgt efter relevante artikler i perioden 1997-2008.

KvaN er et tidsskrift for læreruddannelse og skole, som udkommer tre gange om året, hvert nummer er bygget op som et temanummer. KvaN er en selvejende institution. Tidsskriftets indhold går på tværs af fagene i folkeskolen og omhandler pædagogiske og faglige temaer. Jeg har søgt efter artikler i perioden 1995-2008.

Folkeskolen er et medlemsblad for medlemmer af Danmarks Lærerforeningen. Bladet udkommer 32 gange om året og bringer nyheder, analyser og baggrundsinformation om arbejdets indhold, forskningsresultater og udviklingsarbejder. Men da Folkeskolen er et

fagligt blad lægger det vægt på løn- og arbejdsvilkår, uddannelses- og samfundspolitik samt medlemmernes interesser og fagpolitisk debat. Jeg har lavet en manuel gennemgang af bladet i perioden 2002-2008. For perioden 1996-2008 har jeg lavet en elektronisk søgning i bladets artikler på hjemmesiden www.folkeskolen.dk. Jeg har søgt på følgende ord: "Højtbegavede", "kloge elever", "kvikke elever", "ressourcestærke", "særlige forudsætninger", "særlige evner", "nørder" og "talenter". Søgningen gav i alt 155 artikler, hvoraf 20 var relevante i forhold til denne undersøgelse.

Dansk Pædagogisk Tidsskrift udkommer fire gange årligt og udgives af "Foreningen bag udgivelsen af Dansk pædagogisk Tidsskrift". Tidsskriftet henvender sig primært til undervisere og pædagoger og formålet med tidsskriftet er at dække det uddannelsesmæssige landskab lige fra børnehave og folkeskole og til voksenuddannelse, folkeoplysning og specialpædagogik. Jeg har søgt efter artikler i perioden 1995-2008.

Jeg bruger diskursive redskaber i min gennemgang af artiklerne, for at finde frem til forståelsen af kategorien i hver enkelt artikel. Redskaberne er nodalpunkter og ækvivalenskæder. Et nodalpunkt er et privilegeret tegn, der får sin betydning i forhold til de andre tegn, som ordnes omkring nodalpunktet. På denne måde skabes midlertidig entydighed omkring begreber, som ellers er flertydige. Diskursen etableres i relationerne til andre tegn ved at udelukke de mange andre betydninger, tegnene også kunne have. En klynge af tegn med et nodalpunkt som centrum kaldes en ækvivalenskæde. Kæden etablerer blandt andet identitet relationelt ved, at den udpeger, hvad nodalpunktet er ensbetydende med og hvad det er forskelligt fra. (Jørgensen og Phillips 1999: 34-56)

7.2 Interview

Med et social konstruktivistisk og fæmenologisk udgangspunkt er kvalitative interviews den metode, jeg benytter til at undersøge den aktuelle konstruktion af kategorien. Jeg interviewer informanter, der repræsenterer fire forskellige grupper, der er i kontakt med denne gruppe børn. De fire grupper er: PPR, folkeskolelærere, forældre og Mentiq. Disse fire grupper er valgt, fordi de har stor indflydelse på den sociale konstruktion af kategorien. De højtbegavede børn forstås i høj grad i forhold til deres relationer og deres formåen i en skolesammenhæng. De fire grupper er ikke uafhængige af hinanden, da de interagerer med hinanden og derfor vil deres forståelser påvirke hinanden. De har dog forskellige relationer til højtbegavede børn, ser dem i forskellige situationer og kontekster og har forskellige interesser og derfor repræsenterer de også som udgangspunkt fire forskellige forståelser af kategorien.

Med interviews vil jeg være i stand til at indfange de forskellige informanternes egen forståelse af begrebet samt nuancerne heri. Selvom jeg i analysen vil fortolke og kondensere deres forståelse, skal jeg være opmærksom på, at det er deres forståelse, der skal frem og ikke min egen forforståelse. Min forforståelse er styret af teorierne om høj begavelse, men jeg skal sætte den i parentes og være åben overfor informanternes udsagn.

7.2.1 Informanter

Jeg interviewer to psykologer fra PPR, to folkeskolelærere, to forældre til højtbegavede børn samt skolelederen og den ansvarlige for optagelsessamtaler på Mentiqa i Aalborg. Selektionen af de konkrete informanter inden for de fire grupper har været styret af både strategisk selektion og bekvemmelighedsselektion (Olsen 2002: 82f). Overvejelser om selektion af informanter beskrives løbende i dette afsnit.

Det er naturligvis ikke kun disse fire grupper, der har indflydelse på konstruktionen af kategorien højtbegavede børn. Som det fremgår af det indledende afsnit ”øget fokusering”, er for eksempel regeringen og undervisningsministeriet samt forskeren Ole Kyed også meget aktive i den aktuelle konstruktion af kategorien, da der også fra deres side er en stor fokusering på denne gruppe af børn samt deltagelse om emnet i medier og i den offentlige debat. Disse aktører inddrages dog ikke i selve analysen af den aktuelle konstruktion af begrebet, men anvendes blot i det før omtalte afsnit. Jeg har valgt, at analysen af den aktuelle konstruktion skal baseres på de individer, der er i direkte kontakt med børnene i deres hverdag i hjemmet og i skolen.

Hos PPR interviewer jeg psykologer, da det er psykologer fra kommunernes PPR, der er tilknyttet de enkelte folkeskoler som skolepsykologer. Det er typisk hos skolepsykologerne, at børn bliver testet med en WISC-III test for at se, om eleven har en lav eller høj intelligens. Børn bliver henvist til en skolepsykolog, hvis der er problemer med barnet og derfor vil psykologerne selvfølgelig kun møde højtbegavede børn, der på en eller anden måde har problemer i skolen. Selektionen af to psykologer sker ved kontakt til en PPR afdeling i en nordjysk kommune. Jeg kontakter først ledelse hos PPR og de henviser mig til to psykologer. Jeg kontakter psykologerne og begge ønsker at deltage i et interview. I min samtale med ledelsen gjorde jeg opmærksom på, at jeg ikke ønskede at interviewe psykologer, der er eksperter i højtbegavede børn. Det er min hensigt, at informanterne skal være tilknyttet almindelige folkeskoler, men de skal selvfølgelig helst være i en situation, hvor de i deres arbejde nogle gange træffer højtbegavede børn og eventuelt tester for høj begavelse. Derfor er det en fordel, at PPRs ledelse henviser mig til bestemte psykologer. På den anden side kan det

give en skævhed i mine data, at informanterne er ”håndplukket”. De kan have en større viden om og tilknytning til højtbegavede børn end de andre psykologer, der er tilknyttet PPR og som også arbejder med kommunens skolebørn hver dag.

De to folkeskolelærere jeg interviewer er ansat på en mellemstor folkeskole i Aalborg-området. Skolen har 400-500 elever fordelt på cirka 20 klasser fra børnehaveklassen til 9. klasse. Jeg har opnået kontakt til informanterne gennem en bekendt, der selv er ansat som lærer på skolen. Jeg har i min selektion være strategisk og valgt både en lærer, der har en del års erfaring og en lærer, der er forholdsvis nyuddannet. På denne måde vil jeg forsøge at undgå, at det er en bestemt type folkeskolelærer jeg interviewer. Jeg kan naturligvis ikke finde to gennemsnitlige folkeskolelærere, som er repræsentative for hele staben af folkeskolelærere, men jeg har bevidst valgt en skole, der er det, man kan kalde en almindelig folkeskole og to lærere, som har forskellige års erfaring.

Selektionen af informanter blandt forældre til højtbegavede børn har været mere vanskelig. Denne gruppe fremstår ikke som en samlet profession ligesom de andre grupper, jeg interviewer og de er derfor ikke nær så tilgængelige. Nogle forældre til højtbegavede børn er medlemmer af foreningen Gifted Children og det er derfor nærliggende at skabe kontakt til forældre gennem denne forening. Først kontaktede jeg Gifted Children og her finder jeg en informant, der er meget aktiv i foreningen og som har et barn på Mentiqa. Desuden fik jeg sat et opslag på foreningens hjemmeside, hvor jeg søgte en informant, hvis barn går i folkeskolen. Jeg fik ingen henvendelser på dette opslag. Selektionen af min anden informant sker derfor ved kontakt gennem en bekendt. Informanten er også medlem af foreningen Gifted Children og har et barn på Mentiqa.¹²

Informanten fra Mentiqa er skoleleder for skolen i Aalborg, Jesper Goos Iversen. Som tidligere nævnt ligger der andre Mentiqa-skoler i Danmark, men selvom de er selvejende institutioner, bruger de som udgangspunkt det samme koncept og pædagogiske grundlag. Mentiqa-skolerne er ikke de eneste skoler for højtbegavede børn i Danmark, der er også Atheneskolen i Søborg. Der er forskel på de to skoler og derfor er forståelsen af kategorien

¹² Jeg ønskede at være strategisk i min selektion, så jeg både kunne interviewe en forælder til et barn på Mentiqa eller en anden privatskole og interviewe en forælder, hvis barn går i folkeskolen. Min forforståelse er, at der må være en forskel på forældrenes forståelse af højtbegavede børn. De forældre, der er aktive medlemmer af Gifted Children og har flyttet deres barn på en privatskole, er forældre der har handlet meget aktivt på det, at deres barn er højtbegavet, hvorimod forældre der har beholdt deres barn i folkeskolen ikke på samme måde har taget en beslutning om, at barnet skal flyttes. Det er muligt, at forældrene har forskellige forståelser og opfattelser.

sandsynligvis også i nogen grad forskellige¹³. Min selektion af Mentiqa-skolen giver derfor én forståelse og havde jeg valgt Atheneskolen ville jeg givetvis have mødt en anden forståelse. I forbindelse med interviewet med skolelederen blev jeg henvist til Heidi Bøje Kjærgaard, som varetager optagelsen på skolen. Selektionen af Heidi som informant skete ved kædeselektion og midt i processen, da jeg ønsker at vide mere om optagelsen på skolen og dermed også hvem, der anses som højtbegavede og hvem der ikke anses som højtbegavede.

Desuden skal det nævnes, at alle informanter er fra Nordjylland. Jeg kan ikke afvise, at det vil få betydning for resultatet af undersøgelsen, at der ikke er geografisk spredning blandt informanterne. I forhold til undersøgelsens generaliserbarhed, skal det også nævnes, at der kun er to informanter fra hver gruppe og at de næppe repræsenterer deres gruppe som helhed.

7.2.2 Interviewguide

Da jeg skal interviewe fire forskellige grupper, der har forskellige relationer til højtbegavede børn, skal interviewguiden tilpasses de forskellige interviewsituationer. Det vil sige, at interviewene er halvstrukturerede og at jeg skal have dækket de samme emner, men jeg bliver nødt til at spørge ind til nogle af emnerne på forskellige måder (Kvale 1997: 129). Interviewet indledes med nogle få afdækkende spørgsmål for at få informanternes identitet placeret. Herefter spørges der ind til selve emnet for undersøgelsen. Der er udformet en interviewguide til hver af de fire grupper. Interviewguiden skal selvfølgelig ikke følges stringent, da informanterne i deres svar på ét spørgsmål godt kan svare på flere af mine spørgsmål (vedlagt i bilag 2). Desuden er det vigtigt, at der er et flow i interviewet, så spørgsmålene så vidt muligt stilles i naturlig forlængelse af de svar, som informanten netop har givet. På denne måde undgås unaturlig ophold og informanten vil ikke føle sig afbrudt.

De emner der skal dækkes i alle interview er:

- Hvordan forstår du overordnet (begrebet) højtbegavede børn?
- Hvilke **kendetegn** forbindes med højtbegavede børn? Personligt, fagligt og socialt. Både positive og negative kendetegn.
- Hvordan er børnenes **adfærd**?
- Hvilke **konsekvenser** har/får det for disse børn, at de er højtbegavede? Positive og negative.

¹³ For eksempel er det hos Mentiqa ikke et optagelseskraav, at barnet har en WISC-III test eller en anden IQ-test, hvilket er et optagelseskraav på Atheneskolen. (<http://www.athene-skolen.dk/optagelse.htm>; <http://www.mentiqanordjylland.dk/showArticle.asp?ArticleID=290>)

- Hvilket **begreb** benytter du om disse børn og hvorfor?

Emnerne er fastlagt i forhold til det tidligere afsnit ”teoretiske forståelser af højtbegavede børn” og hvordan man i følge teorier og tjeklister kan forstå højtbegavede børn. Teorier og tjeklister skal ikke testes eller genfindes i interviewene, men de giver mig en baggrundsviden om, hvilke fikspunkter forståelserne kan ordne sig omkring.

For at gøre det tydeligt for informanterne, hvad der er formålet med deres interview og hvordan interviewet bliver brugt efterfølgende, så briefes de inden selve interviewet påbegyndes. I min første henvendelse til informanterne er de blevet orienteret om, at jeg laver en sociologisk undersøgelse af, hvordan man forstår og definerer gruppen af højtbegavede børn i dag. I briefinggen inden selve interviewet gentages dette og jeg uddyber med at fortælle, hvilke grupper jeg ellers interviewer. Jeg fortæller, at hele interviewet optages, så jeg får det hele med og efterfølgende kan transskribere det, hvorefter lydfilen bliver slettet. Det gøres klart på hvilket tidspunkt specialet forventes endeligt afsluttet og hvor det herefter vil være elektronisk tilgængeligt. Desuden oplyses det, at dele af det transskriberede interview bliver brugt direkte i analysen og det fulde transskriberede interview vil være vedlagt i bilag. For at få informanterne til at være så åbne som muligt under interviewet, gøres det klart for dem, at de bliver gjort anonyme, så de både i selve interviewet og i undersøgelsen vil få sløret deres identitet (Kvale 1997: 132f). De to informanter, der arbejder på Mentiga er ikke anonymiseret, eftersom der er så få skoler i landet. Informanterne var fuldt indforståede med dette inden interviewet blev påbegyndt.

Alle de nødvendige informationer gives i briefing inden interviewet, så der foregår ikke en konsekvent debriefing efter interviewet. Til sidst i interviewet spørges informanten, om vedkommende har noget, hun vil tilføje. Om der er noget vedrørende højtbegavede børn, der er vigtigt, men som der ikke har været talt om under interviewet. Efter svar på dette spørgsmål slutter interviewet. I nogle tilfælde har der været en mere uformel samtale mellem interviewer og informant efter interviewet. Nogle af informanterne har stillet yderligere spørgsmål til selve undersøgelsen og der har også været samtaler om højtbegavede børn i almindelighed.

7.2.3 Transskription

Alle interviewene er transskriberet fuldt ud (vedlagt i bilag 3). Det vil sige, at alt der optages under interviewet bliver skrevet ud efterfølgende. Dette er nødvendigt eftersom, det er informanternes forståelse af en kategori, der er formålet med interviewet og alt hvad de siger om de højtbegavede børn har derfor betydning. Jeg kan ikke i transskriptionsprocessen afgøre,

om visse afsnit ikke er relevante. Samtidig er interviewet en samlet proces, hvor det ene svar fører videre til det andet og derfor vil informanternes udsagn blive hevet ud af en kontekst, hvis ikke hele interviewet transskriberes. Desuden gør den fulde transskription det tydeligt for andre, hvad der er det samlede empiriske grundlag for analysen. Da analysen er meningskondenserende, vil det give andre mulighed for at gå tilbage til det fulde interview og se analysens temaer i sammenhæng med det fulde interview.

Ufuldstændige sætninger er ved afslutningen markeret med "...". Informantens og interviewerens udsagn som for eksempel "æh" og "øh" transskriberes ikke, men pauser er markeret med "(pause)" lige som afbrydelser af interviewet på grund af telefonopkald eller at andre kommer ind i lokalet, står som "(afbrydelse)". Bemærkninger om kropssprog og utydelig lyd på optagelse er beskrevet i "[]". Når informanten har lagt særlig vægt på et ord i en sætning, er ordet *kursiveret*. Alle tilkendegivelser og bekræftelser fra intervieweren i form af udtryk som "ja", "hm" og nik med hovedet fremgår ikke af transskriptionen. Grunden til, at de ikke er med er, at det vil virke meget forstyrrende i den transskriberede tekst og at tilkendegivelserne skønnes ikke at have haft nogen betydning, for det informanten siger.

8 Empiri

I dette afsnit diskuteres interviewenes kvalitet, eftersom en høj kvalitet af empirien er afgørende for analysens gyldighed og troværdighed. Først er det vigtigt at slå fast, at jeg med kvalitative interviews ikke finder informanternes objektive forståelse af højtbegavede børn. Et interview er i sig selv en interaktion mellem interviewer og informant, som er med til at forme informanternes udsagn under interviewet (Olsen 2002: 77f). De spørgsmål, der stilles er selvfølgelig afgørende for, hvilke forståelse af højtbegavede børn, der kommer frem. Det er muligt, at spørgsmålene skævvrider resultatet, da de tvinger informanterne til at lægge vægt på nogle ting, som de ellers ikke finder vigtige, men som vil få en stor plads i min fortolkning af deres interview. Denne skævvridning forsøger jeg at imødekomme ved at være opmærksom på, hvad informanterne selv lægger vægt på og ved at stille dem det afsluttende spørgsmål om, om der er noget vedrørende højtbegavede børn, som de synes er vigtigt at få med. Man kan dermed sige, at min fortolkning af informanternes forståelse af kategorien af højtbegavede børn i sig selv er en social konstruktion.

8.1 Intervieweren

Jeg har som interviewer forsøgt at holde fokus gennem interviewet, så det hele tiden belyste undersøgelsens problemstilling. At holde fokus i interviewet skal dog balanceres med at udvise åbenhed, interesse og evne til at lytte. (Olsen 2002: 97f) Jeg har udvist åbenhed og interesse ved at lytte til, hvad der var vigtigt for informanterne og har, når det har været nødvendigt, spurgt yderligere ind til de vigtige emner, for at få dem uddybet. Jeg har også spurgt yderligere om ting, jeg ikke var sikker på, at jeg forstod meningen med eller jeg har lavet en overordnet opsummering af informantens svar. På den måde, er der blevet fortolket undervejs i interviewet, for at sikre mig, at jeg har forstået informantens mening med udsagnet. Det skal dog nævnes, at størstedelen af fortolkning er foregået efter interviewet og selvom jeg i løbet af interviewene tilstræbte at afklare, og nogle gange også udvide, informanternes udsagn, så er det ikke altid sket.

Desuden har det været vigtigt, at jeg som interviewer stiller korte spørgsmål og at svarene fra informanterne er forholdsvis lange (Kvale 1997: 149, 152). Præcise og tydelige spørgsmål skaber klarhed hos informanten og lange svar fra informanten er brugbare i analysen, da de giver plads til detaljer og eksempler, der kan tydeliggøre informantens mening med svaret. De meget lange svar har dog også haft den betydning, at jeg som interviewer ikke altid har haft overblikket til at få afklaret alle de udsagn, som det var en fordel at følge op på.

8.2 Interviewsituationerne

Seks af de i alt otte interviews foregik på informanternes arbejdsplads. Af praktiske årsager foregik det ene interview med en forælder hos intervieweren, den anden forælder blev interviewet i sit eget hjem. Der var grundlæggende en god stemning under interviewene og alle informanter svarede samarbejdsvillige på de spørgsmål, de blev stillet.

Det første interview var med en forælder til et højtbegavet barn. Efter transskribering af dette interview sker der en mindre justering af interviewguiden og jeg kan som interviewer se, at jeg i de efterfølgende interviews skal holde mere fokus på formålet med undersøgelsen undervejs i interviewet.

Selvom alle informanter var samarbejdsvillige og svarede på de spørgsmål, de blev stillet, så var der to interviews, der fungerede mindre godt end de resterende. Det drejer sig om interviewene med folkeskolelæreren Lars og skolepsykologen Bente. Interviewet med Lars foregik i en af hans pauser og rammen for interviewet blev dermed, at det ikke kunne være for langt. Lars svarede kort på stort set alle spørgsmål også selvom jeg som interviewer undervejs

stillede uddybende spørgsmål og forsøgte at motivere og støtte ved at give anerkendende nik og ytringer. Interviewet med Bente var i mindre grad påvirket af, at hun var usikker på formålet med undersøgelsen. Hun gav dog lange og fyldestgørende svar, men var lidt på vagt, selvom jeg i briefinggen inden interviewet forklarede, hvad undersøgelsen gik ud på og svarede på hendes spørgsmål vedrørende undersøgelsen og selve interviewet. Denne usikkerhed kan skyldes, at Bente har følt sig forpligtet til at deltage i et interview. Hun blev, som tidligere nævnt, udpeget af sin chef og selvom hun herefter har haft muligheden for at sige nej til at deltage, da hun blev kontaktet af mig, så kan hun have følt sig forpligtet til at deltage.

En anden grund til, at de to interviews fungerede mindre godt kan være, at informanterne føler interviewet som en form for testning eller en udstilling af deres viden om en minoritetsgruppe, som for nylig er kommet i fokus. Især folkeskolen har været udskældt for ikke at være opmærksom nok på de højtbegavede børn og deres behov for udfordringer i undervisningen. Der har også været mange historier om, at disse børn har fået forkerte diagnoser som blandt andet ADHD eller aspergers, hvilket skolepsykologerne også er en del af.

Grundlæggende vil jeg dog vurdere, at empirien fra de otte interviews har en god kvalitet og derfor kan benyttes til at besvare denne undersøgelses problemformulering. På trods af, at to interviews ikke har fungeret allerbedst, så har alle informanter svaret velvilligt på de spørgsmål, de har fået og der er udvist fokus, åbenhed og fortolkning fra interviewerens side under interviewene.

9 Analyse

Analysen indeholder tre hoveddele. Første del indeholder en analyse af resultatet af en litteratursøgning i fem tidsskrifter, hvor der undersøges en udvikling i forståelsen af kategorien højtbegavede børn over de sidste 13 år. Anden del omfatter analyse af interviews, hvor den aktuelle konstruktion af forståelsen af kategorien klarlægges. I den sidste del af analysen bliver kategorien diskuteret i forhold til forskellige teoretiske perspektiver.

9.1 Kategoriens udvikling

Kategoriens udvikling analyseres ved at fremdrage overordnede tendenser fra empirien. Litteratursøgningen resulterede i alt i 26 artikler, som omhandler højtbegavede børn, hvoraf

de 20 artikler er udgivet i tidsskriftet *Folkeskolen*.¹⁴ Fordelingen af artikler kan ses i nedenstående tabel 5.

Tabel 5: Antal artikler om højtbegavede børn fordelt på tidsskrift og år

Tidsskrift År	Dansk Pædagogisk Tidsskrift	Kognition og pædagogik	Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift	Folkeskolen	KvaN
1995					
1996	1			2	
1997	1		1		
1998	1			1	
1999					
2000				3	
2001				1	
2002				4	
2003					
2004				4	
2005					
2006				2	1
2007		1			
2008				3	

Den indledende søgning resulterede i en grovsortering med langt flere artikler, men efter gennemlæsning blev en del sorteret fra. Nogle af de artikler jeg har sorteret fra, er artikler om for eksempel undervisningsdifferentiering, Howard Gardners teori om multiple intelligenser og intelligenstestning. Artiklerne er sorteret fra, eftersom de ikke beskæftiger sig eksplicit med højtbegavede børn, men i stedet med svage elever, specialundervisning, læringsstile eller IQ-begrebet. Nogle af de 26 valgte artikler handler direkte om højtbegavede børn, mens andre artikler overordnet har et andet tema, men emnet højtbegavede børn er en del af artiklerne.

Før analysen af artiklerne vil jeg inddrage bogen ”På det jævne og i det himmelblå” (Hansen og Robenhagen 1996), da den danner grundlag for den historiske udvikling af kategorien samt de første artikler fra empirien. Bogen udkom i 1996 og handler om talenter i skolen. Forfattergruppen bestående af psykologer, skolepsykologer og lærere belyser forskellige sider af talenter og skolen. Bogen er redigeret af blandt andet Vagn Rabøl Hansen og hans

¹⁴ De 26 artikler står opført i et særskilt afsnit i litteraturlisten.

standpunkt er, sammen med bogen, emnet for alle tre artikler fra 1996. Bogen var ment som et debatoplæg og beskæftiger sig med talentproblematikken. I følge bogen er talentproblematikken, at der ikke gøres nok for talenterne i folkeskolen. Desuden skulle bogen tage hul på det, som forfatterne så som en påtrængende diskussion om skolens forhold til talenterne. Bogen blev startskuddet for en særlig fokus på talenterne, eller de højtbegavede børn, i skolen og min søgning i artikler viser da også, at det først er i 1996 tidsskrifterne indeholder artikler om de højtbegavede børn. Dog skal det bemærkes, at litteratursøgningen kun går tilbage til 1995 og jeg derfor ikke ved, om denne børnegruppe er omtalt før 1995 og i hvilket omfang.

Bogen taler om talent som værende *særlig udprægede evner på et område* (Hansen og Robenhagen 1996: 14). Talent forstås som en udvikling i et dialektisk forhold mellem miljø og medfødte biologiske strukturer. Et barn med talent møder skolen med en særlig kompetence og hvis barnet mødes med manglende udfordringer medfører dette, at barnet mister interessen eller udvikler dårlige arbejdsvaner (Hansen og Robenhagen 1996: 4f, 14). Der præsenteres forskellige perspektiver på talenter i bogen, men der er en gennemgående skepsis overfor holdningen om ”at de klarer sig nok”. Der gives to eksempler på talenter ud fra tidligere dansk forskning. Det første er *tidlige læsere* og det andet er de *velfungerende elever*.

De tidlige læsere er børn, der begynder at læse tidligt og før de modtager undervisning i dansk og læsning i skolen. Halvdelen af de tidlige læsere kommer fra hjem præget af læsekultur, men generelt kommer børnene fra hjem, der er støttende, opmuntrende og stimulerende. De tidlige læsere er meget nysgerrige, gode til at koncentreres sig og fastholde opmærksomheden samt er stædige. De har ofte et tidligt udviklet talesprog, vist stor interesse for symboler, skrift og sproglege. Disse forudsætninger medfører ikke nødvendigvis, at barnet bliver en tidlig læser, men det giver muligheden for det. Det andet eksempel med de velfungerende elever bygger på en undersøgelse af elever, der er velfungerende i almindelighed. Det vil sige, at de er fagligt velfungerende, har selvtillid og positive relationer til kammerater og lærere. I bogen gør man opmærksom på, at de velfungerende elever ikke specifikt er de kvikke elever, eller de fagligt velfungerende elever – det er de kvikke elever, der specifikt ses som talenter. (Hansen og Robenhagen 1996: 31-36, 42, 46f) Selvom man ikke sætter lighedstegn mellem de velfungerende elever og talenterne, så mener man dog, at ”*gruppen af generelt velfungerende elever, [...] også i stor udstrækning rummer de velbegavede.*” (Hansen og Robenhagen 1996: 47). De velfungerende elever karakteriseres blandt andet ved, at de har et godt forhold til skolen og kammeraterne, fagligt er blandt den bedste del af klassen, aktive, velmotiverede, flittige og har stor selvtillid og selvbevidsthed. De kan lide alle fag, men foretrækker dansk og

matematik. De følger med i undervisningen og der opstår sjældent problemer, men de kan godt kede sig. Desuden hjælper de tit deres kammerater med opgaver, når de er færdige med eget arbejde. I gruppen af velfungerende elever kan der også være stille og mere passive elever. (Hansen og Robenhagen 1996: 48-56)

Denne gruppe af velfungerende elever som i stor grad også indeholder talenterne, eller det man i bogen også kalder de kvikke elever, bliver typificeret som elever, der generelt fungerer godt, har stor selvtillid og sjældent giver problemer. Det er et noget andet billede, der skildres i et andet kapitel i bogen, der præsenterer nyere international forskning. Her gøres der opmærksom på, at mange velbegavede elever er socialt sårbare og har tendens til at isolere sig og har svært ved at omgås kammerater. Desuden mangler de ofte selvtillid og selvværd. De keder sig ofte og kan fagligt præstere dårligt. (Hansen og Robenhagen 1996: 58-72)

Der ser ud til at være et paradoks i, at talenterne både typificeres som almindeligt velfungerende og med stor selvtillid og samtidig typificeres som ikke velfungerende og med lav selvtillid. Det kan være et udtryk for forskellige forståelser og holdning, men det kan også være et udtryk for en udvikling og ændring over tid. Når der tales om talenterne i forhold til de tidlige læsere og de velfungerende elever, så er det med baggrund i dansk forskning fra 1992, som ikke har haft det formål at undersøge talenter eller højtbegavede børn. Og når der tales om talenter som ikke velfungerende elever, så er det med afsæt i den internationale forskning, som traditionelt har været længere fremme i forskningen i højtbegavede børn. Desuden er konteksterne for dansk forskning og international forskning vidt forskellige. Der er en anden skolekultur i for eksempel USA og England end der er i Danmark.

Bogen fra 1996 er udgangspunktet for forståelsen af kategorien. I de næste afsnit analyseres, hvordan forståelsen af kategorien har udviklet sig siden da.

9.1.1 Kategoriens uforanderlighed

Selvom kategorien er social konstrueret og dermed foranderlig, så er der alligevel elementer, som er konstante over perioden. Kategorien ændrer sig, men der er nogle ting, som er de samme og der nogle ting, som bliver vægtet mere eller mindre i 2008 end de blev i 1996.

Den talentproblematik man fra begyndelsen forbandt med kategorien er stadig gældende. De højtbegavede børn keder sig i folkeskolen og folkeskolen gør ikke nok for at udfordre dem. Denne problematik eksisterer stadig, selvom der også fremhæves flere succeshistorier.

Succeshistorierne handler om børn med store problemer og som følge af disse problemer anerkendes deres høje begavelse. Folkeskolen reagerer i forhold hertil og støtter barnet og udfordrer det fagligt. Resultatet bliver, at barnet trives og ikke keder sig i skolen. (Avnesø 2000; Avnesø 2002b; Avnesø 2004a; Stanek 2002; Stanek 2004)

Et andet konstant element er de dårlige arbejdsvaner som en negativ konsekvens af manglende udfordringer og kedsomhed i skolen. De dårlige arbejdsvaner er ikke den eneste konsekvens, men det er den mest konstante og over tid bliver der tilføjet langt flere negative konsekvenser eller kendetegn. Disse uddybes i de næste afsnit.

Der er også en del positive kendetegn, der kontinuerligt følger kategorien og det er kendetegn som: Kvikke, stort potentiale, nysgerrige og hurtige til at lære. Højtbegavede børn ses som børn, der grundlæggende er dygtige og har en stor kapacitet for at lære. Potentialet kan udnyttes eller det kan bremses, alt efter hvordan børnene mødes og udfordres i skolen.

9.1.2 Fra talent til særlige forudsætninger

Der er en ændring i den måde, man omtaler denne kategori på. I begyndelsen bliver de højtbegavede børn primært kaldt talenter, men i de senere år bliver de i stor grad omtalt som børn med særlige forudsætninger. Gennem hele perioden kaldes denne gruppe af børn også mange andre ting som; særligt begavede, højtbegavede, kloge, intelligente og kvikke (Abrahamsen 2004; Avnesø 2002b; Avnesø 2004a; Avnesø 2004b; Folkeskolen 2000; Hansen & Kreiner 1997; Ravn 1998; Thøsing 2006).

I slutningen af 1990'erne karakteriserer man som sagt børnene som talenter, men man gør det uden at fokusere så meget på, hvem talenterne egentlig er, man fokuserer mere på, at der ikke bliver gjort nok for dem. I en artikel står der følgende: *"Der skal satses på de dygtige elever, på talenterne. [...] -Tager vi ikke fat på diskussionen om udfordringer til de dygtige elever, ender vi med at få en folkeskole for socialgruppe fem, siger Vagn Rabøl Hansen, seniorforsker ved Danmarks Pædagogiske Institut."* (Nielsen 1996).

Talenterne er dermed de dygtige elever og de differentieres fra en anden gruppe af elever – dem der hører til socialgruppe fem. Det er umuligt at vide, hvad Rabøl Hansen selv forstår ved socialgruppe fem, men i følge den officielle opdeling i socialgrupper fra Socialforskningsinstituttet indeholder socialgruppe fem de ufaglærte arbejdere¹⁵. Talenterne

¹⁵ Opdelingen i socialgrupper baseres udelukkende på erhverv, uddannelse og hvor mange ansatte man har under sig (<http://www.sfi.dk/sw9006.asp>).

er dermed forskellige fra de ufaglærte, som ikke får en uddannelse efter folkeskolen. Forskellen på de to grupper af elever tydeliggøres senere med, *at nogle har udviklingsproblemer, og andre har udfordringsproblemer* (Nielsen 1996). Den svage gruppe af elever er ikke udviklet tilstrækkeligt og skal derfor støttes i folkeskolen, mens talenternes problem er, at de er udviklet så godt, at de ikke udfordres nok. Talenter kan være særligt udviklet inden for flere områder, ikke kun det boglige, men også det kreative, sportslige og musiske område (Hansen 1996a; Nielsen 1996). De bliver beskrevet som tidlige læsere, tidlige musikere, tidligere matematikere og tidlige sprog talenter (Hansen 1996b: 22). Det vil sige, at talenter er dygtige børn, som er særligt udviklet indenfor et område og derfor mestre dette område tidligere end andre børn. For eksempel vil et barn, der er talentfuld på det boglige område og i særdeleshed i dansk, kunne læse tidligt og inden barnet begynder i skole.

Siden 2002 er man i større grad begyndt at betegne kategorien *børn med særlige forudsætninger*. (Avnesø 2002a; Avnesø 2004b; Baltzer 2006; Karpatschof 2008; Knoop 2007) I 2002 blev denne betegnelse brugt første gang i en bog om undervisningen af børn med særlige forudsætninger og det var også den betegnelse man anvendte under det tidligere beskrevne udviklings- og forskningsprojekt i Lyngby-Taarbæk Kommune. Begrebet blev til under forarbejdet med bogen i 2002 og det er formuleret som modsætning til det specialpædagogiske begreb ”børn med særlige behov”¹⁶ (Baltzer m.fl. 2006: 9). Oprindeligt er begrebet dermed ment som en modsætning til børn med særlige behov for at tydeliggøre, at børn med særlige forudsætninger er forskellige fra børn med indlæringsvanskeligheder, men de er også særlige. I bogen skriver man blandt andet, at ”*de elever, der skildres i denne bog, har ikke brug for specialundervisning; de har brug for en speciel undervisning, og det er noget ganske andet.*” (Kyed 2005a: 8).

Der er dog andre, der i deres forståelse af kategorien sammenligner den med børn med særlige behov og ikke sætter kategorien i modsætning til børn med særlige behov. I modsætning til den oprindelige mening med *særlige forudsætninger*, så menes det, at der ikke behøver være en modsætning mellem undervisningen af svage elever og højtbegavede elever. (Jørgensen 2002; Knoop 2007). Begge grupper af børn har svært ved at blive rummet af folkeskolen. Man skriver, at ”*i skolen taler vi om elever med særlige behov og elever med særlige forudsætninger, om de der på den ene eller anden måde er ved at ryge ud over grænsen for, hvad der kan rummes.*” (Knoop 2007: 66). Det er en forståelse af kategorien, der forsøger at udviske differentieringen fra børn med særlige behov. Begge grupper kan karakteriseres som

¹⁶ Begrebet blev også til i en erkendelse af, at det var politisk ukorrekt at tale om usædvanlig høj begavelse og stort talent (Baltzer 2006: 43).

havende både særlige behov og forudsætninger og man burde behandle alle børn som særlige. (Jørgensen 2002: 31; Knoop 2007: 66)

Der tillægges børn med særlige forudsætninger bestemte karaktertræk. I en af artiklerne beskrives et barn med særlige forudsætning således:

Det begyndte ellers så godt i børnehaveklassen. Men allerede efter den første uge gav Maja udtryk for, at skolen ikke helt levede op til hendes forventninger. Den var kedelig, forklarede hun, med henvisning til at der ikke var noget om kridttiden og det gamle Ægypten. Kort tid efter skolestarten blev Maja testet [...] Testen viste, at hun intelligensmæssigt placerer sig inden for de øverste fem procent af sin årgang. (Karpatschof 2008)

Et barn med særlige forudsætninger forbindes her med at have faglige interesser, der er langt over det niveau, der undervises i på klassetrinnet og som et barn, der intelligensmæssigt ligger blandt de øverste fem procent. Derudover beskrives børn med særlige forudsætninger som kvikke, kloge, højtbegavede og har let ved det (Avnesø 2002a; Knoop 2007). Men børnene karakteriseres også som børn, der mistrives og de bliver ballademagere eller indadvendte. De såkaldte ballademagere er den type, der oftest beskrives. De kan være passive i timerne, fungere dårligt i gruppearbejde, deler ikke ud af deres viden til kammerater, vil diskutere hele tiden og opfører sig som politibetjente. (Avnesø 2002a; Avnesø 2004b; Karpatschof 2008) Kategoriens karakteristika og forskellige typificeringer uddybes i det efterfølgende afsnit 9.1.3.

9.1.3 Fra dårlige arbejdsvaner til mistrivsel

I de første artikler, der tager udgangspunkt i bogen fra 1996 ”På det jævne og i det himmelblå”, taler man om, at det er en myte at sige, at talenter nok skal klare sig og at de derfor ikke skal have støtte i skolen. Talenter, der ikke støttes og får udfordringer udvikler dårlige arbejdsvaner, bliver dovne, mister interessen for at lære og bliver urolige, men samtidig kaldes de også talentfulde, dygtig, kvikke og velfungerende og stærke elever. (Hansen 1996a; Hansen 1996b; Nielsen 1996; Ravn: 1998)

Med tiden sker der det, at de konsekvenser eller negative karaktertræk, der forbindes med det højtbegavede barn bliver langt større. Disse karaktertræk forbindes med, at barnet bliver misforstået og ikke får udfordringer nok i skolen. Børnene mistrives og kan blandt andet have

følgende problemer: Adfærdsforstyrrelser, personlige vanskeligheder, virke provokerende, melde sig ud af fællesskabet, sprogproblemer, manglende selvtillid, mangler empati, voldsom adfærd, slå, opfattes som problembørn samt være i fare for at opleve ekstraordinære problemer. (Abrahamsen 2004; Avnesø 2000; Avnesø 2002a; Avnesø 2004a; Karpatschhof 2008; Knoop 2007; Madsen 2008; Stanek 2002; Stanel 2004). Et af børnene beskrives her:

For blot et år siden lavede han mærkelige lyde, hovedet kørte uhæmmet rundt og han havde i det hele taget mange ukontrollerede bevægelser. [...] Louis har altid været hurtig til at lære og god til at fordybe sig. Men han duede ikke til det sociale. Han var konstant i konflikt med de andre børn. Han råbte meget og slog sig frem for at få opmærksomhed, så de andre børn tog afstand fra ham. (Stanek 2002)

Barnet der omtales er i dag velfungerende, men tidligere bliver han beskrevet som et barn, der har store sociale problemer, var voldsom og med motoriske problemer. Han afviger fra normen og de andre børn i skolen tager afstand fra ham, fordi han er så voldsom.

Man har fra begyndelsen karakteriseret de højtbegavede børn som afvigere. I slutningen af 1990'erne blev de primært karakteriseret som positive afvigere, men perspektivet på afvigelse ser ud til at have ændret sig, så der er kommet mindre fokus på den positive afviger og mere fokus på den negative afviger. Først afviger de på grund af deres talent og særlige begavelse og det bliver de ved med at afvige på, men senere afviger de også på grund af deres mistrivsel, adfærd og mange problemer. I en artikel fra 1997 beskrives formålet med at udgive bogen "På det jævne og i det himmelblå" med, at "dette er ikke udtryk for en elitetænkning, men for en forestilling om, at "de positive afvigere" kan give os viden om, hvad det vil sige at "klare sig godt", en viden som i sidste instans også kan komme de "negative afvigere" til gode." (Hansen 1997: 14). Talenterne bliver også beskrevet som havende et særligt overskud (Hansen 1996b). De positive afvigere kan, med de rette udfordringer, ses som en slags rollemodeller for, hvordan man klarer sig godt i skolen, hvilket kan være nyttigt for alle elever.

Billedet af den negative afviger skal selvfølgelig ses i lyset af, at de højtbegavede børn ikke bare afviger på deres intelligens, men i høj grad også afviger på grund af deres voldsomme adfærd og sociale problemer. Eleverne i et konkret talentudviklingsprojekt omtales som "elever, som er i fare for at opleve ekstraordinære problemer, fordi de er for afvigende fra gennemsnittet på afgørende områder, til umiddelbart at kunne fungere socialt." (Knoop 2007: 68). De højtbegavede afviger fra gennemsnittet og kan dermed ikke fungere socialt,

hvilket medfører yderligere en risiko for såkaldte ekstraordinære problemer. Der uddybes ikke, hvad ekstraordinære problemer er, men det er tydeligt, at deres negative afvigelse kan medføre flere negative konsekvenser. Som det udtrykkes meget klart om de højtbegavede børn: *"De ved, at de har det problem, at de er kloge."* (Avnesø 2004a: 7).

En anden måde man beskriver det højtbegavede barn på som afvigende, sker ved at typificere dem som enspændere eller nørder. Dette ses først fra år 2000 og frem. (Abrahamsen 2004; Avnesø 2000; Avnesø 2004b; Folkeskolen 2008; Madsen 2000) Forståelsen af at de højtbegavede også kan være enspændere tydeliggør forståelsen af kategorien både som positivt og negativt afvigende. På den ene side beskrives enspænderen som en elev, der melder sig ud af fællesskabet i klassen og en udfordrende elev, der kræver meget på grund af hans høje faglige niveau. Enspænderen er så meget anderledes, at man mener, at han egentlig ikke passer ind i folkeskolen. På den anden side anses enspænderen som en elev, der bidrage til fællesskabet i skolen og dermed godt kan passe ind i folkeskolen. Hvis man i skolen lytter til enspænderen og støtter både fagligt og socialt, så har han så mange ressourcer, som kan komme alle til gode. (Abrahamsen 2004; Avnesø 2004b: 9)

9.1.4 Fra påstand til kendsgerning

I 1996 hvor talentproblematikken bliver sat på dagsordenen, bliver der af nogle sat spørgsmålstejn ved, om denne gruppe af børn overhovedet eksisterer eller om det bare er endnu en trend i en stadig mere egocentrisk verden. Denne kritik forstummer hurtigt og herefter synes det fuldt ud accepteret, at de højtbegavede børn er en mindre gruppe af elever, som ikke bare klarer sig selv, uden at der tages særlige hensyn til dem.

Den kritik, der blev fremført i slutningen af 1990'erne gik ud på, at den stigende interesse for højtbegavede børn blot var udtryk for en trend, der omfattede individualisme og elitisme. Man tog afstand fra opfattelsen af, at børn kom i skole med alene medfødte evner, man mente snarere, at undervisningen i skolen øgede barnets potentialer. (Hansen & Kreiner 1997: 146, 153; Hansen 1998: 20f) Interessen for højtbegavede børn blev kaldt *"et af de mere kuriøse paradokser er den gentagne påstand om det smertefulde ved at have let ved det i skolen."* (Hansen 1998: 20). Her ses det tydeligt, at man mener, det er en besynderlig påstand, at højtbegavede børn skulle have særlige problemer. Det ses som en påtaget offerstatus, at de højtbegavede også er afvigere ligesom de indlæringshæmmede børn og dermed også skulle have krav på ekstra ressourcer og speciel undervisning. (Hansen & Kreiner 1997: 146; Hansen 1998: 20f)

9.1.5 Opsamling

Analysen af de 26 artikler viser, at kategorien for højtbegavede børn har udviklet og forandret sig de sidste 13 år. Italesættelsen af kategorien sættes for alvor i gang af bogen ”På det jævne og i det himmelblå” fra 1996. Bogen fokuserer på talentproblematikken: At der ikke gøres nok for talenterne i skolen. Talentproblematikken er også udgangspunktet for udviklingen at kategorien og en af de ting, der op gennem årene er uforanderligt ved kategorien. Andre ting, der kontinuerligt forbindes med kategorien er, at de højtbegavede børn er kvikke, har stort potentiale, er nysgerrige, lærer hurtigt og er i fare for at udvikle dårlige arbejdsvaner.

I kategoriens udvikling sker der også flere forandringer. For det første går man fra at betegne kategorien som talenter til at betegne den som børn med særlige forudsætninger. Betegnelsen ’talent’ er forbundet med børn, der har udfordringsproblemer og er særligt udviklet indenfor nogle områder, for eksempel kan de være tidlige læsere. Betegnelsen ’børn med særlige forudsætninger’ er forbundet med børn, der har brug for speciel undervisning, har en IQ der placerer dem i blandt de øverste fem procent, er kloge, er fagligt flere niveauer over deres klassetrin og børn der er ved at overskride grænsen for, hvad folkeskolen kan rumme. Samtidig er betegnelsen også forbundet med børn, der er ballademagere eller indadvendte og mistrives.

For det andet går man fra at forbinde kategorien med børn, der er i fare for at få dårlige arbejdsvaner til børn der er i fare for at mistrives. De negative konsekvenser forbundet med kategorien bliver langt større. Mistrivsel er ikke blot dårlige arbejdsvaner, det er adfærdsforstyrrelser, personlige vanskeligheder, børnene kan være provokerende og voldsomme, problembørn og i fare for at opleve ekstraordinære problemer. Fokus flyttes fra kategorien som positiv afviger til negativ afviger.

For det tredje går kategorien fra at blive kritiseret til at blive accepteret. I begyndelsen bliver talentproblematikken kritiseret for at være endnu en trend for den stigende individualisme og elitisme i samfundet. Kritikkerne finder det besynderligt, at det nu skulle være smertefuldt og kræve ekstra ressourcer at være født som højtbegavet. Kritikken forsvinder og kategorien synes at være accepteret som en kendsgerning og bliver ikke længere set som en påstand.

9.2 Den aktuelle kategori

I denne analysedel analyseres interviewene¹⁷. Først fremlægges de fire forskellige gruppers forståelser af kategorien højtbegavede børn hver for sig. Derefter sammenfattes de fire gruppers forståelser og de sættes i forhold til hinanden.

Indledningsvis vil jeg pointere, at de fleste informanter undervejs i interviewene gav udtryk for, at det var svært at beskrive de højtbegavede børn som en samlet gruppe, da de er meget forskellige. Deres udsagn var derfor generaliserende og de benytter udtryk som ”ofte”, ”tit” og ”kan være”. På denne måde giver de en overordnet beskrivelse af de højtbegavede børn og henviser i deres beskrivelser til de kendetegn og den adfærd de typisk ser. Deres beskrivelser bliver dermed ofte af det ”gennemsnitlige” højtbegavede barn eller de mest fremtrædende grupperinger i kategorien.

9.2.1 Folkeskolelærerne

Som allerede nævnt arbejder de to interviewede folkeskolelærere på samme skole. Kirsten blev uddannet lærer for 37 år siden og har siden da arbejdet på den samme folkeskole. Hun underviser i fagene dansk og tysk og primært i de ældste klasser. Hun underviser også i billedkunst for de yngste elever. (Kirsten: 1) Lars har arbejdet som lærer i fire år. Han underviser i fagene biologi, matematik, historie og sløjd og det er de ældste klasser han underviser i. (Lars: 1)

9.2.1.1 Højtbegavede børn generelt

Begge lærere forstår først og fremmest højtbegavede børn som elever, der hurtigt fanger en gennemgang, går i dybden med opgaver, kan have en anden vinkel på løsningen af en opgave, er hurtige færdige og har en større forståelse af tingene i timerne. Men de mener også, at de højtbegavede børn hurtigt kan komme til at kede sig, fordi det der undervises i, ikke er sjovt nok. Desuden kan de være asociale og have svært ved omgangen med lærere og andre elever. (Kirsten: 1f; Lars 1, 6) Lærerne mener, at når man er meget dygtig på et område, her det faglige, så kan man have mangler på andre områder som det sociale eller andre faglige områder. Kirsten giver et eksempel på en elev, som er højtbegavet:

Jeg har en nu i 8. klasse, som jeg tror, er en rigtig klog dreng. Han er sådan meget matematik-klog, konkret-klog og han har en viden udover

¹⁷ Henvisninger til interviewene sker ved, at der skrives informantens navn efterfulgt af sidenummeret på den side af det transskriberede interview, der henvises til. For eksempel: (Kirsten: 5).

alle grænser. Han har så de her små ting med, at hans mor brokker sig over, at han skriver ad røven til og så siger jeg: "Ja, det gør læger også, så han har en computer". Fordi det interesserer ham ikke, det er der ikke noget ved, vel. (Kirsten: 2)

Kirsten beskriver drengen, som værende rigtig klog indenfor det matematiske område og med en meget stor viden, men han er dårlig til at skrive og til tegnsætning, fordi det ikke interesserer ham. I følge eksemplet, så skal en elev have interesse for tingene for at blive dygtig og en højtbegavet forbindes med det at være klog og det at have en lang videregående uddannelse. Det er tydeligt, at Kirsten forbinder høj begavelse med at være klog, dygtig og en lang uddannelse. Når hun svarer på spørgsmålet om, hvorvidt hun har haft højtbegavede elever i sine klasser gennem årene, så henviser hun med det samme til en klasse, hvor der var mange dygtige børn og at flere af dem efterfølgende gik i gymnasiet og at de nu uddanner sig på universitetet indenfor samfundsfag, sprog og medicin (Kirsten: 2). I modsætning til Kirsten, mener Lars ikke, at han har haft nogle højtbegavede elever i sine klasser. Han skelner mellem dygtige elever og de højtbegavede elever. Han forbinder de højtbegavede med at være dygtige *udover det sædvanlige*. Når han bliver spurgt ind til, om han ikke har haft højtbegavede elever, siger han: *"[...] ikke nogen der er sådan helt uden for vores rammer her, som vi ikke kan rumme og ikke har tid til. Dem har jeg ikke stødt på endnu."* (Lars: 2). Lars mener dermed, at de højtbegavede børn er så usædvanlige, at de sprænger rammerne for folkeskolen. Han definerer de højtbegavede elever i relation til de dygtige elever, ved først at beskrive de dygtige elever sådan:

De fanger hurtigt en gennemgang og de fanger værktøjerne, man skal bruge til noget problemløsning, hvis vi taler matematik, så bruger de det og er meget lynhurtige, men så dem der er velbegavede, altså den øverste top, de kan ligesom selv koble videre på det, de har lært og angribe det fra en anden vinkel eller måske forstå den dybere mening i det. [...] Når de begynder ligesom og tænke videre over tingene i stedet for bare at bruge de der værktøjer. Det er fint, at de kan bruge dem rigtig godt og hurtigt, men hvis de er højintelligent...de vil kunne se lidt dybere ned og selv ræsonnere sig frem til nogle ting. (Lars: 4)

Dermed forstår Lars de højtbegavede elever som elever, der kan gå et skridt videre end de dygtige elever. De kan ikke bare bruge de værktøjer, de lærer i skolen, de kan også forstå en dybere mening med det, se det fra nye vinkler og kan selv ræsonnere, hvilket en dygtig elev ikke kan.

De to lærere har overordnet en meget ens forståelse af højtbegavede som hurtige, dygtige, kloge med videre, men det ses alligevel, at Kirsten har en meget bredere definition af gruppen. Hun definerer en større gruppe af eleverne som værende højtbegavede, hvorimod det hos Lars er en meget lille og usædvanlig gruppe, som ikke passer ind i folkeskolens nuværende rammer.

Begge lærere taler om forskellige intelligenser med henvisning til Howard Gardners teori om multiple intelligenser. De mener, at høj begavelse kan komme til udtryk indenfor flere områder som for eksempel det sociale, det kropslige, det naturvidenskabelig, det sproglige og det kreative. (Kirsten: 2, 7, 9f; Lars: 1, 4) Kirsten siger, at hendes forståelse har ændret sig:

Hvis du havde spurgt mig for 15 år siden, før det kom op, der havde jeg nok bare den fornemmelse af, at intelligens det var, at du var skide dygtig til både dansk og sprog og naturvidenskab, det var sådan allround klog på det hele. Og hvor man måske ikke havde tænkt, at en der kun var god til gymnastik var intelligent. Den tanke havde jeg ikke dengang. [...] men nogen børn er krops-kloge og nogen er noget andet klog... (Kirsten: 10)

Hun taler om, at før teorierne om flere intelligenser mente hun, at intelligens var en mere alsidig størrelse, hvor man var meget dygtig til flere ting og ikke bare dygtig til én ting. Desuden opfattede hun intelligens som noget kognitivt; sprog og matematisk-logisk. I løbet af hendes tid som folkeskolelærer har hendes forståelse af kategorien forandret sig.

9.2.1.2 Forskellige typer

Da Lars ikke selv har haft højtbegavede elever i sine klasser, har han svært ved at beskrive kendetegn og adfærd eller hvad han ville forvente at se hos en højtbegavet elev. Kirsten har som sagt haft højtbegavede elever i sine klasser gennem årene og hun beskriver mere detaljeret kendetegn og adfærd. Derfor vil dette afsnit i overvejende grad være baseret på interviewet med Kirsten.

Kirstens forståelse af højtbegavede børn kan deles op i tre overordnede typer. Der er de børn, der er usædvanligt højtbegavede, dem der er velfungerende og dem der ikke er velfungerende. De usædvanlige er Kirsten ikke støt på i sine år som folkeskolelærer. Hun beskriver de usædvanligt højtbegavede sådan: "[...]man kan være så højtbegavet, at man ligesom bliver

”nørdet”, så har man altså nogle sociale mangler [...]” (Kirsten: 1). De mangler sociale kompetencer og de gider ikke andet end nogle få ting i skolen, fordi de er meget fokuseret på bare én ting (Kirsten 2f).

De velfungerende klarer sig godt både fagligt, socialt og personligt. De beskrives således:

Det har været nogen, som egentlig har haft en rimelig god tilgang og positiv tilgang til skolen og som har gjort det de skulle, men de har nydt at få... Altså når jeg differentierer og tager en flok, så kan jeg godt lide at lade nogen rigtig dygtige arbejde sammen for at give hinanden noget udfordring og for at være på det niveau, de nu er på. Så er der nogen, de kan godt være på et andet niveau. (Kirsten: 3)

Udover at de har en god tilgang til skolen, så bliver de velfungerende også beskrevet som elever, der er klar til at stå i spidsen og sætte noget i gang og samtidig gøre det på en kreativ måde, så de får nye ideer og tanker i spil. (Kirsten: 3, 6)

De ikke velfungerende er elever, der ikke fungerer godt socialt eller personligt. Generelt bliver højtbegavede børn opfattet som elever, der fagligt klarer sig på middelniveau og opefter. (Kirsten: 3-6; Lars 5) Kirsten beskriver en højtbegavet elev, der ikke fungerer socialt:

[...] hun var total, det jeg kalder, asocial. Var rent ud sagt en kold skid. Hun søgte en arbejdsmakker i arbejdsituationer, som hun vidste var på højt niveau og hende inviterede hun ind i varmen [...] Men det var sådan en af de der steder, hvor man siger, der var intet socialt, det var en enspænder. (Kirsten: 3f)

Den ikke velfungerende kan være en ambitiøs enspænder, som kun indgår i sociale relationer for at opnå gode faglige resultater, hvorefter de sociale relationer ophører.

Den højtbegavede elev kan dog også fungere så dårligt socialt, at det er utrolig vanskeligt at indgå i en almindelig klasse. Man kan være så asocial, at der hele tiden opstår konflikter med kammerater og lærere. Eller man kan have udadreagerende og destruktiv adfærd. (Kirsten: 3-6; Lars: 5).

9.2.1.3 Anderledes

Begge folkeskolelærere bruger begrebet *anderledes* om de højtbegavede elever. De er anderledes end de andre elever i folkeskolen og skiller sig dermed ud. Lars udtaler om de højtbegavede elever, der har en asocial og udadreagerende adfærd:

[...] man måske nogen gange kan være tilbøjelig til at stemple de elever som andet end de er. De er bare "træls" og de er faktisk "ubegavet", hvor det så kan være det modsatte, der er tilfældet. [...] det kan jo være fordi de keder sig, men det kan også være, efter min mening, at de måske har en følelse af, at de ikke passer ind, at de er anderledes end de andre. Og så kommer den adfærd som følge af det, det er sådan min overbevisning. (Lars: 2f)

Der lægges vægt på, at den asociale adfærd skyldes, at de højtbegavede føler sig anderledes and deres kammerater og derfor reagerer som de gør. Fordi man ser den asociale adfærd, så stempler man børnene som svage elever, eller elever med særlige behov og ikke som højtbegavet, fordi adfærden også forbindes med andre ting end blot et følge af, at man er højtbegavet og keder sig eller føler sig misforstået. Som tidligere nævnt, mener Lars ikke, at de højtbegavede kan rummes i folkeskolen. Han mener, at de ikke kan få de faglige udfordringer de behøver, for de sociale problemer de måtte have, kan godt rummes i folkeskolen, men det er umuligt at lave så meget faglig differentiering (Lars: 6).

Modsat Lars mener Kirsten godt, at de højtbegavede kan rummes i folkeskolen og få de daglige udfordringer de behøver. Dette hænger sammen med, at Kirstens forståelse af, hvem der er højtbegavet er langt bredere end Lars' forståelse. Den før omtalte type af højtbegavede elever, som ikke er velfungerende socialt, er den type Kirsten omtaler som meget anderledes. Hun siger om en elev:

Han havde kæmpestor viden om mange ting og var meget interesseret i det, men kunne overhovedet ikke opføre sig, så man kunne være i stue med ham og heller ikke sammen med de andre. Han kunne slet ikke tåle et frikvarter for eksempel, så skejede han totalt ud, men... Ham har jeg ikke kendt så længe, han kom som ny hertil og kan ikke fungere i vores system, fordi man er jo nødt til at behandle andre [elever] ordentligt og man er også nødt til at have en rimelig normaladfærd [...] (Kirsten: 5)

Den omtalte elev er anderledes end de andre elever, fordi han ikke kan omgås lærere og elever. Han kan ikke magte de sociale relationer. Hun mener, at man som forældre ikke skal være bange for at flytte barnet til en anden skole, hvis det på grund af det sociale ikke fungerer på den nuværende skole. Som hun siger: *"[...] så flyt det dog, find en anden kanal der er bedre."* (Kristen: 12). Så selvom hun som udgangspunkt mener, at de ikke velfungerende højtbegavede børn kan være meget anderledes, så burde de kunne rummes i folkeskolen. Man kan godt være for anderledes til at kunne fungere på én skole, men så kan man sikkert fungere på en anden skole.

Lars lægger dermed vægt på, at de højtbegavede er anderledes end de andre elever på det faglige niveau og derfor ikke passer ind i folkeskolen, mens Kirsten lægger vægt på, at de socialt kan være så anderledes end de andre elever, at de kan have svært ved at fungere i skolen.

9.2.1.4 Konsekvenser

Når det drejer sig om, hvilke konsekvenser det kan få for et barn at være højtbegavet, mener lærerne, at der både kan være positive og negative konsekvenser, som er afhængige af, hvordan børnene mødes og bliver behandlet.

De positive konsekvenser udspringer af, at de højtbegavede børn får en undervisning, der passer til deres behov og dermed får selvsikkerhed: *"[...] man prøver at få dem til at arbejde positivt, prøve at lokke dem af en eller anden kanal til at gøre det. Det der gør, at de siger 'Yes mand, jeg klarer det!'". De der positive flows, der kan komme, de giver en selvsikkerhed, det giver en følelse af, at vi kan godt det her.*" (Kirsten: 8). Lars giver udtryk for, at de højtbegavede børn vil få en positiv fremtid, som han siger: *"Ja, selvfølgelig skal de nok klare sig. Det vil jeg tro på...mange af dem. Men det der er vigtigt, det er hvis man får spottet de her ud, som virkelig er velbegavede, højtbegavede, så er det vigtigt at bruge de ressourcer de har, på bedst mulig vis. Få dem udviklet på den bedste måde [...]."* (Lars: 6).

Modsat er de negative konsekvenser som et højtbegavet barn kan opleve, begrundet i deres sociale adfærd. Kirsten udtrykker om negative konsekvenser: *"De negative kunne så være, at man...hvis man nu hele tiden fortalte 'Dur ikke, væk. Dur ikke, væk', så får man jo ikke det potentiale ud, som de børn har, ved at man dunker dem pga. at det barn måske har dårlig adfærd [...]"* (Kirsten: 8). Barnets omgivelser reagerer negativt på barnets sociale adfærd og dette får negative konsekvenser for barnet. Lars taler også om den sociale side og hvor vigtig den er for barnets fremtid:

[...] de skal dannes som et helt menneske. Altså, den der sociale dimension den er virkelig vigtig, fordi det nytter virkelig ikke noget og være ekstremt højtbegavet matematisk-logisk og så være sådan lidt afstumpet socialt, fordi så ser jeg en noget mere dyster fremtid for dem. (Lars: 6)

Som citatet viser, finder Lars det meget vigtigt, at de højtbegavede børn bliver *hele* mennesker. Og det *hele* menneske bliver man først, når man fungerer socialt. Uden den sociale dimension får man en dyster fremtid. Han henviser til, at man som menneske er afhængig af at interagere med andre i sit arbejdsliv og privatliv (Lars: 6). Hvis man ikke er et helt menneske, kan man ikke fungere i et job eller privat. Så selvom holdningen er, at de fleste nok skal klare sig, så kan der være nogen, der ikke klarer sig så godt, fordi de ikke kan finde ud af de sociale relationer eller har fået et dårligt selvværd, på grund af andres misforståelser og reaktioner i forhold til dem.

9.2.2 Skolepsykologerne

De to skolepsykologer er begge uddannet for cirka fire år siden og har arbejdet hos PPR lige siden. Inger er uddannet både folkeskolelærer og psykolog og arbejder i dag som skolepsykolog på en stor folkeskole, en privatskole og et ungdomscenter. Bente er uddannet skolepsykolog og er tilknyttet to almindelige folkeskoler, en friskole og et opholdssted. (Bente: 1; Inger: 1) Forskelligheden i de to skolepsykologers uddannelsesbaggrund kommer til udtryk i interviewene, da Inger også trækker på sin erfaring som folkeskolelærer, når hun taler om højtbegavede børn. Skolepsykologerne kommer i kontakt med elever, når de modtager en indstilling fra skolen. En indstilling til en skolepsykolog vil normalt komme, når der er problemer med en elev, som det ikke er lykkedes skole og forældre at løse. Derfor møder skolepsykologerne i deres arbejde højtbegavede børn, der er indstillet til dem på grund af problemer og det er derfor ud fra erfaringer med disse børn, de forholder sig til kategorien højtbegavede børn.

9.2.2.1 Højtbegavede børn generelt

Denne forståelse af højtbegavede børn som børn, der har problemer er især tydelige i Bentes overordnede forståelse af højtbegavede børn:

Jeg vil sige generelt, når jeg nu får en indstilling på de her børn, så det de beskriver fra skolen, det er ofte børn med sociale

vanskeligheder, adfærdsvanskeligheder, børn der ikke trives i skolen. Dygtige men ofte føler lærerne, at de ikke udnytter deres potentiale og deres evner. Og ofte perfektionister, synes jeg også, de skriver. Så det er sådan grundlæggende. Når jeg så har testet dem, så er det ofte børn, der har en høj IQ. [...] Men man kan sige samlet set omkring 130 og så alligevel, så ser man ofte at de rigtig, super godt begavede børn, de ligger rigtig godt i den sproglige del, mens handledelen er lidt dårligere, den mere praktiske, hvor de skal bruge hænderne.
(Bente: 1)

I sin forståelse af højtbegavede børn henviser hun til de indstillinger, hun får fra skolerne og hun forstår kategorien som børn, der har problemer med det sociale, adfærden og trivsel samt at de ikke udnytter deres potentiale. Desuden er de perfektionister. Hun henviser også til WISC-III testen og at en IQ på 130 betyder, at man er højtbegavet. Dog indikerer hun, at de ikke er så gode motorisk, da de ikke scorer så højt i handledelen af testen.

Inger derimod, synes at IQ er en al for snæver måde at forstå denne gruppe børn på, da hun mener, at begrebet højtbegavet er meget komplekst:

Det lyder meget enkelt at sige højtbegavet og man kunne jo ret enkelt gå ind og se på en IQ og lade det tal være det, der afgør det, men jeg synes, det er mere komplekst end som så, fordi hvad er det for nogle områder, du er højtbegavet på? Hvad er det, der tæller? Man kan sige, nogen børn de er det på det rent boglige område og nogen helt ned på nogle specifikke områder, hvor de er særligt begavede på det område. Og så er der nogen, der egentlig i deres måde at udvikle sociale kompetencer på, er rigtig højt begavet osv. (Inger: 1)

Hun mener dermed, at man kan være højtbegavet på mange områder og derfor siger IQ ikke ret meget. Hun mener også, at IQ er et her og nu billede, som kan blive hængende på barnet og medføre nogle bestemte forventninger til barnet. Desuden mener hun, at der er en hårfin balance mellem at have særinteresser, som man har nogle særlige kompetencer indenfor og så diagnoser som aspergers og autisme. (Inger: 1f, 6f, 12) Eftersom grænserne mellem højtbegavet og psykiatriske diagnoser er hårfine og fordi begrebet er så komplekst mener Inger, at en fælles forståelse af, hvad højtbegavet er, er svær at afgrænse. Hun siger: ”Så jeg synes, at det er noget vi snakker om, uden at være helt sikre på, at vi snakker om det samme.” (Inger: 2).

Begge skolepsykologer bruger betegnelsen ”børn med særlige forudsætninger”, fordi de forbinder det med at have nogle særlige forudsætninger indenfor nogle særlige områder og forbinder det i mindre grad med, at man har en generel høj intelligens. Desuden forbindes betegnelsen også med, at det foregår i samspil med omgivelserne. Før de særlige forudsætninger kan udvikles, skal man udfordres på dem. (Bente: 8; Inger: 5, 16)

9.2.2.2 Kendetegn

De to skolepsykologer forbinder nogle generelle kendetegn med højtbegavede børn. De har let ved at lære og hvis de motiveres, er de også gode til at udfordre sig på kvaliteten af det, de laver i skolen og ”*de er i stand til at bruge kendt viden i nye situationer og på den måde komme med ny inspiration tilbage til nogen ting.*” (Inger: 4). Desuden er det ”*[...] generelt for dem er, at de er relativt hurtige til at fange nyt stof, men det betyder ikke, at de har særlige forudsætninger på alle områder. Men deres lyst og deres evne til at lære nyt er generelt god.*” (Inger: 12). Hvor Inger mener, at børnene har brug for motivation for at klare sig godt fagligt, så går Bente et skridt videre:

Generelt, så synes jeg, at de er godt med, men der er som regel nogen ting, de er bedre til end andet. F.eks. er de rigtig gode til matematik eller rigtig gode sprogligt. Man hører tit, at de faktisk læste, inden de startede i skolen. Så fagligt er de foran, måske et eller to år i forhold til klassen. Nysgerrige...nogle gange virker de grænseoverskridende i deres måde at spørge på. (Bente: 2)

De er fagligt et til to år foran deres klassetrin og nysgerrige. Deres nysgerrighed eller videbegærlighed kan betyde, at de virker grænseoverskridende, fordi de spørger meget og nogle gange har en større viden om nogle ting, end læreren selv har. (Bente: 2) I følge Bente kan de også virke både perfektionistiske og egocentriske:

Men jeg tror, at det er deres måde at forstå verden på. Jeg tror ikke, det er fordi, de er større egoister end alle mulige andre. Det er deres måde at opfatte tingene på og den måde, de tit bliver misforstået på, der gør, at de bliver nødt til at passe på sig selv. Men de ser ofte egocentriske ud for vores andres syn. Og meget tit perfektionist og stiller høje krav til sig selv. Og derfor får de det tit dårligt med sig selv, fordi de har svært ved at leve op til de krav. (Bente: 3)

Som det fremgår af citatet kan de højtbegavede børn fremstå egocentriske, fordi de bliver misforstået og de beskytter sig selv. Da de har svært ved at leve op til deres egne perfektionistiske krav medfører det personlige problemer, da de får det dårligt med sig selv. De kan også have problemer af social karakter, eftersom de kan have det svært ved det sociale samspil og ved at være sammen med andre børn. (Bente: 2ff) Dette uddybes i de næste to afsnit.

9.2.2.3 Flere grupper

Inger taler grundlæggende om to grupperinger af højtbegavede børn. En gruppe der fungerer rigtig godt og en anden gruppe, der ikke fungerer særlig godt. De to grupper ligner hinanden på det faglige, da de generelt er hurtige til at fange nyt stof og har god lyst og evne til at lære nyt, men de skal motiveres og udfordres. Forskellen på de to grupper er det sociale. (Inger: 2f, 11f) Inger beskriver det sociale aspekt således:

[...] du tænker: Hold da op, hvor er det barn heldigt. De kan mange ting, de fungerer rigtig godt og det er dem, der også er i stand til, på et højt niveau, at have empati, til at se tingene i mange perspektiver osv. Som fungerer rigtig godt blandt andre også [...] Og de børn tænker man, at det må være en gave, fordi det er overhovedet ikke problematisk for dem at være i og de føler sig ikke særlige. Og så er der den anden gruppe børn, som ikke synes, at de er i stand til at dele det med så mange andre af deres jævnaldrende. De er ikke heldige, fordi de føler sig anderledes, de synes ikke, de bliver forstået og mange gange laver de en overbygning med nogle adfærdsmæssige uhensigtsmæssige måder at gebærde sig på, både i forhold til voksne og til jævnaldrende. (Inger: 2f)

Som citatet viser, henviser hun til grupperne som henholdsvis uheldige og heldige. De heldige er den velfungerende gruppe af børn, der har en stor grad af empati og kan sætte sig ind i andres perspektiver. De er højtbegavet socialt, har selvtillid, er respektfulde og virker som gode ledere i en børnegruppe (Inger: 3, 10). De oplever det ikke som problematisk eller noget særligt at være højtbegavet, hvorimod den anden gruppe, de uheldige, opfatter sig selv som anderledes og føler sig ikke forstået, hvilket medfører adfærdsmæssige problemer i skolen. De adfærdsmæssige problemer kan være: *"Så bliver du sådan lidt trodsig, lidt besværlig, du småprovokerer måske engang i mellem, du har ikke lyst til og gøre noget ekstra ud af nogen*

ting.” (Inger: 9). På grund af en forstyrrende og larmende adfærd, bliver de uheldige anset som problembørn i skolen (Inger: 8). Ingers overordnede opdeling af de højtbegavede i en ’heldig’ og ’uheldig’ gruppe, kan skyldes hendes baggrund som folkeskolelærer. I sit job som skolepsykolog vil hun typisk ikke møde den ’heldige’ gruppe, men kun den gruppe af højtbegavede børn, som har sociale problemer. Den anden skolepsykolog, Bente, der ikke har arbejdet som folkeskolelærer, har ikke denne overordnede opdeling, men fokuserer kun på børn med adfærdsmæssige problemer, eftersom det er de eneste højtbegavede børn, hun har mødt i sit arbejde.

Bente mener som sagt, at de højtbegavede børn generelt er dygtige rent fagligt, men har nogle sociale og/eller personlige problemer og dermed kan de sammenlignes med den gruppe, som Inger kalder for de uheldige. Bente deler de højtbegavede børn op i to grupper, hvor det der adskiller de to grupper, er deres forskellige måder at reagerer på samt deres køn. Hun siger om de to grupper:

[...] jeg synes, at pigerne generelt har været lidt stille og indadvendte og ensomme på den måde. Hvor drengene de er mere...skeje ud og lave ballade. De har det også svært ved at være sammen med de andre børn. De har svært ved at se det sociale samspil, det der usagte, som foregår mellem børn, når man leger. (Bente: 3)

Bente uddyber beskrivelsen af de to grupper med, at de indadvendte piger lukker sig inde i deres egen verden og at drengene, der skejer ud er kendetegnet ved en adfærd, hvor ”[...] de ikke gider sidde stille, at de ikke gider høre efter, at de ikke gider deltage i undervisningen.” (Bente: 2, 6).

9.2.2.4 Isoleret

De højtbegavede børn, der føler sig misforstået og har sociale problemer, bliver isoleret. Både isoleret i deres egne særinteresser og isoleret ved ikke at være en del af en gruppe. De er ensomme og har svært ved at finde venner. Deres kammerater ser dem som sære og underlige. De højtbegavede børn bliver derfor ikke en del af gruppen i klassen og det får dem til at *gå i mod det*. De får en adfærd, der signalerer, at de ikke har lyst til at være der og at de ikke gider at deltage i en undervisning, som de alligevel finder kedelig. (Bente 2ff, 6; Inger: 3, 7ff) Bente udtaler om børnene, at de:

Ikke sådan efterleve de almindelige normer og krav, fordi de måske er så nysgerrige, der er noget andet, der driver dem end bare de normer vi har og ting vi forventer af dem. Så det er omkring deres adfærd og det sociale, det synes jeg også tit er et stort problem for dem. Både at finde ud af de sociale spilleregler med de jævnaldrende og efterleve dem og også at de har nogle andre interesser tit, specielle interesser, som de bliver meget optaget af, som andre børn måske ikke helt forstår. (Bente: 6)

Men børn vil gerne være en del af et fællesskab, en gruppe, de vil gerne være som alle de andre. (Bente: 4, 6f; Inger: 7f) Inger udtaler:

Der ligger rigtig meget værdi i at være en del af en gruppe. Alle børn ønsker sig det og det bliver mere og mere værdifuldt jo ældre man bliver. Det at være isoleret, det er det værste, man kan forstille sig og derfor reagerer, også børn med særlige forudsætninger, når de ikke synes, at de er en del af gruppen. Og derfor kan der være god ide i at flytte dem hen, hvor man satser på den gruppe. Den nye gruppe kan de blive en del af. (Inger: 7f)

Som det ses, så er det vigtigt at være en del af en gruppe og det er de isolerede højtbegavede børn ikke i folkeskolen. Derfor kan det være en fordel for børnene at blive flyttet til en skole, der er rettet mod højtbegavede børn, så de her kan blive en del af et fællesskab og møde børn, der er som dem.

De har tidligere lidt mange nederlag i skolen, hvilket har medført et lavt selvværd og derfor lever de op, når de møder ligesindede og får venner. Forældrene kan opleve, ”[...] at deres barn blomstre, fordi han har fundet ud af, at der er andre, der er ligesom ham. Så man får det fællesskab.” (Bente: 6).

Isolationen og vanskelighederne med at forstå de sociale spilleregler, får de højtbegavede børn til at minde meget børn, der har aspergers og begge skolepsykologer mener, at det kan være svært at se, hvor grænsen går mellem de to forskellige typer af børn. (Bente: 3; Inger: 2)

9.2.2.5 Miljø

Begge taler om børnenes hjemmemiljø. Bente lægger vægt på forældrenes baggrund, da hun mener, at forældrenes egne oplevelser i deres skoletid tit minder om de oplevelser, deres egne børn har nu. Hun beskriver en baggrund, *"[...] hvor de også har haft det svært i skolen på en eller anden måde og egentlig også været rigtig godt begavet. Så man kan godt få et billede af, at skal vi prøve at teste med en WISC-III for at se, hvor kvik og hvor dygtig han er."* (Bente: 4). Så hun kan ud fra forældrene godt mærke, at det går i retningen af, at det barn hun har fået indstillet, er højtbegavet. Hun siger, at det ofte er nogle specielle forældre hun møder: *"De vil en masse ting. Eller også så virker de selv sådan lidt småsære. [...] Og nogle af dem er akademikere og andre de er ingenting."* (Bente: 8f).

Modsat mener Inger ikke, at der et bestemt familiemønster, hvor disse børn især kommer fra: *"Men man kan sige, at der kan være mange forskellige baggrunde. Mange forskellige typer hjem, de børn kommer fra. Så det er ikke sådan, at man kan sige: 'Jamen, det vil aldrig være muligt for jer eller I har rigtig stor sandsynlighed for at I får sådan et barn'..."* (Inger: 4).

Men miljøet spiller dog en meget stor rolle, eftersom særlige forudsætninger skal stimuleres og udfordres for at blive brugt. Barnet skal fra begyndelsen stimuleres i samspillet og kommunikationen med forældrene. Hun mener, at dette begynder allerede under graviditeten, hvor moderen for eksempel med sin kost påvirker fostrets hjerne. (Inger: 4f) Dermed er høj begavelse både biologisk bestemt og afhængig af miljø, men det medfødte og biologiske er påvirket af miljøet.

Når Inger taler om miljøets betydning for barnets udvikling af sine særlige forudsætninger, påpeger hun forældrenes stimulering og kommunikation allerede fra graviditeten og efter barnet er født. Bente mener derimod, at forældrene til højtbegavede børn er specielle og minder om deres højtbegavede børn og dermed lægger hun sig op ad tesen om social arv. De er begge enige om, at de højtbegavede børn kommer fra forskellige typer af familier.

9.2.2.6 Konsekvenser

Hvordan de højtbegavede børn mødes og forstås, anses som værende af stor betydning for deres videre liv. Hvis børnene bliver velfungerende, så ser begge skolepsykologer positive konsekvenser af deres høje begavelse. De vil blive noget specielt, fordi de er intelligente og har en drivkraft. De vil blive en del af et fællesskab og få udnyttet hele deres person både i deres arbejdsliv og som fritids- og familiemenneske (Bente: 7; Inger: 13). Inger udtaler om de positive konsekvenser:

[...] have nogle områder, man har en stor viden indenfor og som man er interesseret i, jamen der er det jo en drøm at lægge en fremtid til rette, hvor man kan komme sammen med andre, der også har den interesse og ligesom dygtiggøre sig og bruge sin viden og sin interesse også i sit voksenliv og arbejdsliv senere. Jeg tænker, at der får man det fællesskab, man har brug for og man får udnyttet hele ens egen person. (Inger: 13)

De negative konsekvenser kunne være, at de forbliver isolerede og ikke har andre at spejle sig i, fordi der ikke er nogen, der er ligesom dem. Det sociale liv mangler og de bliver alene og ensomme. (Bente: 7; Inger 13) Bente er meget konkret, når hun taler om negative konsekvenser: *"[...] nogen af dem kommer til at sidde som bistandsklienter, fordi de har fået så mange nederlag og at man ikke har fundet ud af at bruge deres kompetencer."* (Bente: 7). Der er en forventning om, at hvis børnenes særlige forudsætninger ikke bliver udfordret og udnyttet, de lider nederlag i skolen samt har det vanskeligt socialt, så bliver de ikke hele mennesker, der kan indgå i de mange sammenhænge, som livet indeholder.

9.2.3 Mentiqa

Denne analysedel baserer sig primært på interviewet med skolelederen på Mentiqa¹⁸. Mentiqa-skolen i Aalborg åbnede i august 2008 med Jesper som skoleleder. Før dette er Jesper uddannet folkeskolelærer og har undervist i 15 år. Han har tidligere undervist på folkeskoler og en privatskole. Jesper har primært undervist i fagene matematik, samfunds-fag, historie, geografi og biologi og han underviser stadig i disse fag på Mentiqa. (Jesper: 1f) Interviewet med Heidi inddrages også. Heidi har flere roller på Mentiqa. Hun har en sekretariatsfunktion og udfører optagelsessamtaler. Desuden underviser hun i dansk og har et barn, som selv er elev på Mentiqa. (Heidi: 3; www.mentiqa-nordjylland.dk/showArticle.asp?articleID=395) De to interview på Mentiqa tager udgangspunkt i de børn, som er Mentiqas målgruppe og de børn, der er elever på skolen.

¹⁸ Skolens navn har følgende betydning: *"Navnet er sammensat af ordet mental, der har det åndelige og sjælelige bevidsthedsliv som mål, af forkortelsen IQ, der betyder intelligenskvotient samt af bogstavet A, der her står som symbol på den høje faglighed"*. (www.mentiqa-nordjylland.dk/showArticle.asp?articleID=257)

9.2.3.1 Højtbegavede børn generelt

Overordnet forstår Jesper højtbegavede børn som intelligente. Hen mener, at der er mange intelligensområder, blandt andet det sociale, det musikalske og det boglige. (Jesper: 2f) Han taler dog mest om den form for højtbegavede børn, som Mentiqa henvender sig til.

Så i det her tilfælde er det det, vi kalder boglig intelligens. Man kan jo godt have musikalsk intelligens, men det man måler det på, det er jo så de forskellige tests, der ligger til grund for normal boglig intelligens og det er jo så dem med den højeste IQ, hvad det angår. Mentalt ikke, mentalt IQ. (Jesper: 2)

De højtbegavede børn er dermed de børn, der har en høj mental IQ og som er intelligente indenfor det boglige og faglige. Derudover har de højtbegavede børn nemt ved at tænke logisk, gode til at huske, nysgerrige og gode til at sætte verden ind i nogle kasser og mikse dem sammen. Samtidig har de ikke en særlig høj social intelligens. Det vil sige, at de ikke er gode til mødes med andre og til at binde folk sammen, fordi de ikke har de samme interesser som de andre børn i skolen. (Jesper: 2f) Jesper giver et eksempel på, hvorfor børnene ikke er så gode til at socialisere sig i skolen:

De har ikke lyst til at spille fodbold, de har ikke lyst til...det er ikke det, der interesserer dem synderligt meget, men okay, hvis de gider spille skak, men der er ikke ret mange børn i den alder, de har været i fra 0.-5. klasse, som har mødt dem, der gider og sætte sig ned i 1½ time og spille skak. Det har de ikke tålmodighed til. Det har de her børn. De synes, det er fascinerede at spille skakspillet og så næste gang spille det på en anden måde og derfor så føler de sig unormale i den her socialisering og derfor har de måske nogle sociale kompetencer, som de ikke er så...så er måske ikke så sociale intelligente, i den måde vi forstår det på. (Jesper: 3)

9.2.3.2 Børn der optages og børn der ikke optages

Selvom Jesper beskriver eleverne på skolen, som dem med den højeste IQ, så er det ikke et krav, at man har fået foretaget en IQ test, for at blive optaget på skolen. Børnene er til en optagelsessamtale sammen med deres forældre, hvor de bliver stillet en del spørgsmål om blandt andet det at gå i skole, fagene og venner. Optagelsen er i høj grad baseret på samtalen

og om man herudfra kan se de kendetegn, som højtbegavede børn har, men ni ud af ti af de børn, der kommer til en samtale, har fået foretaget en eller anden form for IQ test, som også tages med i bedømmelsen¹⁹. (Heidi: 1; Jesper 20) Heidi udtaler om optagelsessamtalerne:

Så det handler lidt om at læse dem og nu har jeg jo efterhånden haft rigtig mange samtaler, så jeg kan faktisk nogen gange se det i deres øjne. Og det kan jeg så ikke helt forklare, men jeg kan sådan se, at der fungerer eller der fiser masser af tanker rundt i hovedet. Og mange af børnene sidder også og piller ved et eller andet og har brug for at holde ved et eller andet og de sidder meget uroligt. [...] Vi gør også meget det nu, at jeg viser dem rundt på skolen [...] og så lige pludselig kaster de sig over et geografikort eller sådan noget. Så er jeg jo allerede solgt, mere eller mindre. Eller når de går i gang med at diskutere Romerriget med latinlæreren, så er der ikke så mange tvivl om, at her har vi så et barn, som passer på vores skole. (Heidi: 1)

Som citatet viser, mener Heidi, at der kan være noget uforklarligt ved børnene, som gør, at hun ved en samtale hurtigt kan fornemme og se på dem, at de er højtbegavede. Ligesom de kan være urolige og have en stor viden. Desuden kendetegner det børnene, at: ”De skriver grimt (smågriner), de skriver så grimt, at man ikke kan se, hvad der står. De spiser ikke ret pænt med kniv og gaffel. Og de spiller som sagt ikke fodbold eller holdsport i det hele taget, hvis de gør det, så står de på mål.” (Heidi: 2). De børn, der optages på Mentiqa bliver også beskrevet relationelt i forhold til andre børn i den almindelige folkeskole. Da Heidi giver udtryk for en forståelse for, at de højtbegavede børn kan være svære at undervise i folkeskolen, beskriver hun det således:

Fordi man koncentrerer sig jo selvfølgelig om det, vi kalder normalområdet og så de bogligt svage, for dem har vi jo altid haft, dem har vi altid taget os af. Så er der jo dem, der er gode, som sidder sådan lidt for sig selv og løser nogle ekstraopgaver. Så har vi altså de her børn, der er her. Dem mener jeg rent faktisk er over de gode, især i matematik og dansk er de ret gode. Det er også derfor vi ikke har så mange matematik- og dansktimer. (Heidi: 3)

¹⁹ Eleverne har først en prøvetid på Mentiqa, hvor man blandt andet kan finde ud af, om det er den rette skole for dem (Heidi: 6; Jesper: 20f).

Elever på Mentiqa ligger niveaumæssigt over de gode elever, de bogligt svage elever og resten af eleverne, som ligger indenfor normalområdet. Der eksisterer dermed i alt fire niveauer af elever og det er kun børn fra det øverste niveau, der optages på skolen. De børn, der ikke optages på Mentiqa er overordnet børn med diagnoser som aspergers, ADHD og autisme samt dygtige børn, som bliver pacet frem af deres forældre (Heidi: 3f):

Jeg plejer så at sige, at forskellen mellem aspergers og vores børn er, at vores børn de kan faktisk godt læse intrigerne rundt omkring. De kan også godt fortælle, hvad du har haft på af tøj, hvis du spørger ind til det. Det kan aspergers-børn ikke. Det er den allerstørste forskel på de to. Ellers så er der faktisk rigtig mange ligheder, når det kommer til stykket. Men vi har også nogle børn, hvor jeg siger, at jeg tror, det er forældrene, der pacer dem frem. (Heidi: 4)

Som Heidi giver udtryk for, så er der forskelle på højtbegavede børn og børn med aspergers, da højtbegavede børn er bedre til at forstå de sociale intriger, men ellers er der mange af kendetegnene for højtbegavede børn og børn med aspergers, der er ens. Derfor kan det også være svært at skelne, men en anden betydelig forskel er, i følge Jesper, at børn med aspergers har mere angst og bliver bange for ting, hvor de højtbegavede i stedet for bliver hidsige eller irriterede (Jesper: 12). Det sker også, at nogle af de børn, der optages har fået stillet en diagnose, men Mentiqa mener, at det er en fejldiagnose og at børnene vil have godt af at komme på en skole med andre højtbegavede børn: ”For der er jo også nogle psykologer, der mener, at det er jo en ”nutids-sygdom”, for når vi får de her børn ind nogle gange, så er de jo helt nede i kulkælderens. Hvis man så tager en test et halvt år efter, så kan den se helt anderledes ud.” (Heidi: 5)

9.2.3.3 Forskellige grupper

I følge Jesper er der overordnet set to forskellige grupper af højtbegavede børn på skolen. Den første gruppe er børn, som har haft en meget vanskelig skolegang uden venner, flere skoleskift og med konflikter med lærere og klassekammerater. De føler sig unormale og har tit været placeret i specialklasser for aspergers, ADHD eller AKT-klasser²⁰. (Jesper: 3ff, 16) Som eksempel på de problemer disse børn har nævnes en pige, som gerne vil sætte reglerne:

²⁰ Elever der har problemer med adfærd, kontakt og trivsel og heraf afledte faglige problemer, som gør, at de ikke kan rummes i den normale folkeskole placeres i særlige AKT-klasser, hvor de støttes. Elever i AKT-klasser har særlige behov. (<http://www.ppr-aalborg.dk/opgaver/specialpaedagogisk-bistand/akt-omraadet.html>)

Hun vil meget gerne være med til at sætte reglerne. Hun spiller politimand hele tiden. Og når der så bliver noget forurettet mod hende, så skal de lytte til, hvad hun siger, men hun lytter overhovedet ikke til, hvad de siger samtidig med. Hun er meget selvcentreret omkring...og hver gang der så er nogen, der går ind og påpeger nogle af de ting, som hun så ganske godt fatter, så bliver hun meget fornærmet og stædig overfor én og kalder én de mest forfærdelige ting. (Jesper: 5)

For denne første gruppe af børn ses Mentiqa, som den sidste mulighed, da konflikterne i folkeskolen synes uløselige. Den anden gruppe af børn, fungerer udmærket i folkeskolen. De fungerer bedre socialt end den første gruppe og har derfor fundet deres egen måde at passe ind i skolen på. De *finder sig selv lidt i det ene hjørne og hjælper lidt til der*. De føler sig ikke hjemme, men de oplever ikke voldsomme problemer i folkeskolen. De kommer hovedsageligt til Mentiqa, fordi de selv, eller forældrene, savner større faglige udfordringer. (Jesper: 3-6, 16) Pigerne hører især til den anden gruppe:

Så har vi en anden gruppe, som ligesom har kigget os lidt an, som kommer ind nu. Og her er pige-gruppen også en del, fordi drengene de siger tingene meget bastant ude i skolen af den type her og pigerne de bliver sådan hjælpe-pigerne, de bliver dem, der hjælper de andre, fordi hvis de keder sig, så kan de altid bruge tiden på at hjælpe de andre. Nogen af dem driller også ligesom drengene gør, men de er... Det ligger måske i vores kultur, den her med, at pigerne de opfører sig ordentligt, selv når de er ballademagere. (Jesper: 3)

Jesper giver her udtryk for en forskel på piger og drenge. Drengene er mere udadreagerende ballademagere, hvor pigerne har en mere korrekt adfærd og kan fungere som en slags hjælpe-lærer i timerne.

9.2.3.4 Styrker og svagheder

De højtbegavede børn har mange styrker. De ved en masse og de er gode til at fordybe sig. (Jesper: 7, 10) Jesper siger om en konkret undervisningssituation:

[...] hun skal ind og undervise i latin, som er deres yndlingsfag, så står hun der og fortæller om Romerriget og så kommer der lige en

supplering fra en 3-4 nede bagved, som mere eller mindre går i detaljer med hele Romerrigets historie. Altså, de fordyber sig i nogle ting, som børn normalt ikke gør. Ligesom det jeg også snakkede om, med at sætte sig og fordybe sig i skak og det gør så selvfølgelig også, at når de samtidig kan huske det hele, at de simpelthen kan fortælle nogle ting i nogle værker. Det gælder naturvidenskabelige emner og det gælder så sandelig også i de her historiske, kulturelle, filosofiske emner. (Jesper: 7)

Udover styrkerne ved at have en stor viden om ting og evnen til fordybelse, så har børnene også en god hukommelse og kan dermed huske og genfortælle en masse ting både indenfor de naturvidenskabelige områder og områder som historie, filosofi og kultur. Latin beskrives som deres favorit fag, fordi det både rummer det historiske og det logiske (Jesper: 9). De højtbegavede børn har også nogle svagheder. De keder sig ved gentagelser og det betyder, at de bliver uinteresserede i undervisningen og melder fra, enten ved at stille spørgsmålstejn ved alt eller ved at komme i konflikter med andre. Dette medfører, at mange af børnene ikke har fået de færdigheder, de burde have. Så på den ene side har de en masse viden, god hukommelse og tillærer sig hurtigt ny viden og på den anden side, så kan de fagligt set også mangle nogle redskaber, fordi de ikke har været interesseret i undervisningen og derfor for eksempel ikke har lært at stille et gangestykke op i matematik. (Jesper: 8) Mange har også svært ved det sproglige:

Og så er det sådan i det sproglige, der er der faktisk mange af dem, der har haft problemer, fordi det med f.eks. at lære at bryde noget, at lære noget nyt kan være svært og alle, det ligger i vores natur, at er det for svært, så springer vi helst over. [...] Og det at lære og bryde læsekoden, det er en rigtig svær ting, så vi har faktisk haft flere i 4.-5. klasse, som ikke har lært at læse ordentligt endnu. Og det er jo ret sent, når man tænker på, at de er jo højtbegavede. Men når de så først lærer det, så går der ikke ret lang tid, så har de læst Harry Potter for 6. gang. Men det er svært på dem at bryde det her. (Jesper: 8f)

Når styrkerne blandt andet ligger på det logiske område, så kan svaghederne godt ligge på det sproglige område, hvor det er vanskeligt at bryde læsekoden. Børnene er dog tidligere blevet beskrevet af Heidi, som værende dygtige til dansk og derfor har de færre undervisningstimer i dansk, end man har i folkeskolen. De to udsagn om læsevanskeligheder og dygtige til dansk står dog ikke i modstrid til hinanden, eftersom ovenstående citat fra Jesper også viser, at når

først læsekoden er brudt, så bliver de hurtigt meget dygtige til at læse. En anden svaghed er, at de er dårlige til at bevæge sig, hvilket kommer til udtryk ved, at nogle ikke kan cykle, selvom de går i 5.-6. klasse, de skriver grimt og at de typisk ikke spiller fodbold (Heidi: 2; Jesper: 9). Deres svagheder indenfor områder som sprog og bevægelse skal ikke opfattes, som noget de ikke kan, men som noget de ikke umiddelbart har interesse for: *"Så det er ikke fordi, de ikke kan, det er bare ikke det, der har interesseret dem først og derfor har de meldt sig ud af det."* (Jesper: 10)

9.2.3.5 Normale

De højtbegavede børn skiller sig ud, da de er forskellige fra de andre børn i folkeskolen på de punkter, der er beskrevet i de ovenstående afsnit. Men nogle af dem har et stort ønske om at være normale og alligevel passe ind i den almindelige folkeskole. Det beskrives, at størstedelen trods alt trives i det fællesskab, de bliver en del af på en skole som Mentiqa, da de møder andre, der er ligesom dem selv og dermed bliver de normale. (Heidi: 6; Jesper: 3, 6) I forlængelse af, at Heidi siger, at de fleste højtbegavede børn ikke spiller holdsport, udtaler hun:

Der er selvfølgelig nogen, som falder lidt ud, som spiller fodbold, men når man så spørger dem helt ind: "Hvorfor gør du egentlig det?". Jamen, nogen gange så er det fordi, man gerne vil være en del af fællesskabet og det er selvfølgelig fordi, man prøver på at være normal. Så kan vi så diskutere, hvad der er normalt. [...] Vi plejer at sige, at vi er ret stolte af, at vi er unormale (begge griner). Eller som der er en af børnene, der blev spurgt: "Bliver du sur, hvis du bliver kaldt en nørd?", "Nej, det er jeg faktisk rigtig stolt af, at jeg bliver kaldt!". (Heidi: 2)

Det ses, at man vender det at være unormal til noget positivt. Det er godt at være unormal og man kan være stolt af at være en såkaldt nørd. At man i fællesskabet med andre højtbegavede børn bliver normal, kommer også til udtryk ved, at børnene nu fungerer godt socialt:

Men i 4.-5. klasse er der en larm af socialisering og de kan næsten ikke stoppe, når timerne starter, fordi hold da op, nu er vi kommet i skole og for første gang har vi venner. [...] Så socialiseringen er rigtig god, men så begynder der også at være nogen af dem her, der har

nogle dårlige oplevelser fra nogen ting og virkelig er blevet presset.
(Jesper: 11)

Børnene får venner og de interagerer meget med hinanden, når de er i skolen. De sociale problemer, som i følge Mentiqas hjemmeside, kan kendetegne et højtbegavet barn²¹, mener Jesper er kendetegnende for, hvordan børnene fungerer i folkeskolen og ikke på Mentiqa. Problemerne fra folkeskolen følger selvfølgelig i nogen grad med børnene til Mentiqa, fordi de har så dårlige oplevelser fra folkeskolen, at det tager tid at ændre sig. (Jesper: 11f)

9.2.3.6 Konsekvenser

Jesper ser en positiv fremtid for størstedelen af de højtbegavede børn. Men den positive fremtid er afhængig af, at børnene har det godt med sig selv og at de trænes til at kunne socialisere sig med hinanden og med andre. Det er vigtigt, at de kan samarbejde med andre, som ikke er højtbegavede for at kunne klare sig godt i livet. (Jesper: 16ff) Jesper udtaler:

*[...] store dele af dem kommer ud og bliver geniale videnskabsmænd.
[...] Jeg tror, vi vil få nogen...forhåbentlig får vi trænet nogen af dem til, at udover de har en høj intelligens, kan virkelig tænke nogle ting, som andre ikke kan tænke. Så giver det også en mulighed for, at de kan sprede det socialt ud til nogen. Altså, de kan gøre det sammen med andre i bedre grad end vi har kunnet få højtbegavede til at gøre i dag. Jeg tror, vi får mere samarbejdende højtintelligente ud af det, hvis vi prøver at kigge lidt mere perspektiv på dem end vi har i dag.*
(Jesper 16f)

Modsat kommer de negative konsekvenser for de højtbegavede børn som følge af, at de ikke formår at blive socialiseret eller at, der ikke er andre, der har interesse for den højtbegavedes særlige interesseområde. (Jesper: 17f)

Jeg tror også, at der vil være nogen af dem som, undskyld mig meget, men ender i den forkerte ende i rendestenen og som ikke kan finde ud af det her. Som ikke kan finde ud af at bruge det her og ikke kan finde ud af, at der er nogen...som ikke føler, at der er nogen, der forstår

²¹ For eksempel: Er negative mod skolen og har dårlige relationer til kammerater og lærere. (<http://www.mentiqanordjylland.dk/showArticle.asp?articleID=327>)

dem og så ender de desværre på det værtshus, som også mange af de intelligente gør. (Jesper: 17)

Som citatet viser, forventes der en meget negativ fremtid for højtbegavede børn, der ikke bliver forstået. Det antages, at der i dag er mange højtbegavede, der lever som nogle af de svageste i samfundet. Jesper forventer, at den gruppe af højtbegavede, der ender der, bliver langt mindre, når de højtbegavede børn bliver forstået og udvikler sociale kompetencer.

9.2.4 Forældrene

Hanne er mor til Morten, som er højtbegavet og elev på Mentiqa. Jette er mor til Peter, som også er højtbegavet og elev på Mentiqa. Drengene er 10-12 år gamle (Hanne: 1; Jette: 1). Både Morten og Peter har oplevet mange problemer i deres tidligere skoleliv i folkeskolen og deres forældre har set Mentiqa som sidste udvej. Begge drenge repræsenterer dermed den første gruppe af højtbegavede børn, som skolelederen for Mentiqa omtaler. Interviewene med de to forældre bygger i høj grad på deres egne historie og er ikke på samme måde generaliserende som de andre interviews. De forholder sig generelt til kategorien højtbegavede børn, når der tales om selve begrebet. Hvilket begreb de bruger om børnene og hvorfor de bruger netop det begreb. Men resten af interviewene handler om deres egne børn, deres kendetegn, adfærd, historie og fremtid.

9.2.4.1 Højtbegavede børn generelt

Begge forældre bruger selv begrebet højtbegavede børn om kategorien. Deres begrundelse er, at det begreb mere entydigt forklarer, hvad de her børn er. De lærer nemmere og hurtigere, de har forudsætningen for at tilegne sig viden. De henviser begge til, at betegnelsen ”børn med særlige forudsætninger” kan misforstås. (Hanne: 1, 10; Jette 11) Jette siger blandt andet:

Men min erfaring, når jeg har fortalt venner og familie og bekendte og kolleger om mit dejlige, lille barn der havde store problemer, fordi han var et barn med særlige forudsætninger, det var, at de forstod det ikke. De forstod nærmest det omvendte, altså et barn med særlige forudsætninger, det vil sige et barn med særlige behov. Det vil sige, de troede faktisk, at han var enten uintelligent eller havde indlæringsvanskeligheder eller noget i den retning. (Jette: 10)

Som forælder til et højtbegavet barn opdager man i mødet med andre, at de forveksler særlige forudsætninger med særlige behov. Betegnelsen særlige forudsætninger forbindes også med,

at barnet har store problemer, ligesom børn med særlige behov kan have og derfor kommer de to grupper i samme kategori. Betegnelsen særlige forudsætninger er simpelthen for upræcis og siger for lidt om, hvad der kendetegner de børn, der får den betegnelse. Begge forældre benytter dog betegnelsen til at forklare, hvad højtbegavede børn er. Betegnelsen højtbegavet kan også virke for upræcis i forhold til forældrenes forståelse af, hvad højtbegavede børn er.

Højtbegavede børn bliver tit forbundet med udtryk som ”kloge Åge” og ”kloge-skole” og man forventer, at et højtbegavet barn er et klogt barn. I følge forældrene er det dog langt fra sandheden. De mener, at højtbegavet betyder, at man har nogle særlige forudsætninger for at tilegne sig viden, man har forudsætningen for at blive klog, men man *er* ikke klog. Man er intelligent og højtbegavet, men ikke klog eller alvidende. (Jette: 11; Hanne 10) Hanne lægger også vægt på, *”[...] at det er børn. Det er det de er; de er børn og de leger stadigværk med lego og skydevåben, men de har så bare lige de her særlige forudsætninger.”* (Hanne: 1). Med den bemærkning minder hun om, at højtbegavede børn er stadig børn og leger som børn nu gør. De har bare lige det ekstra med, at de også er højtbegavede.

9.2.4.2 Kendetegn

Hverken Hanne eller Jette ved, at deres barn er højtbegavet, før de bliver testet med WISC-III hos en skolepsykolog og testen viser, at de er højtbegavede. De kendetegn som de nu forbinder med deres sønners høje begavelse, er derfor de tegn, som sønnerne udviser nu og tegn, som de kan se tilbage på og genkende som tegn på høj begavelse. Efter at have fået at vide af skolepsykologerne, at deres børn er højtbegavede, tager begge forældre kontakt til foreningen Gifted Children og bliver medlemmer. (Hanne: 1, 3; Jette: 3f, 8)

De kendetegn på høj begavelse som Hanne genkender hos Morten er, at han altid har haft en god hukommelse og stor almenviden, han kan sige nogle pudsige ord og han vil gerne lave sine egne regler, bestemme og være styrende i legen (Hanne: 2, 9). Andre kendetegn er, at han:

[...] altid har haft et godt og veludviklet sprog, men det har jeg bare ikke tænkt nærmere over, fordi sådan snakker jeg også (begge griner). Der er nogen ting, han har lært hurtigere...det med farver, men også...ikke fordi, han er perfektionist i dagligdagen, overhovedet ikke, men han har alligevel lidt. F.eks. da han skulle lære at gå, det var han lang tid om, men da han så også først rejser sig op og gik, så gjorde han det også bare, han er ikke faldet og alt det der. [...] Jamen det er

også bare, at han tænker anderledes. Jeg synes, at det er svært at give nogle eksempler. Han tænker bare nogle gange større eller mere voksent. Har en anden humor og det er også der, det går galt nogle gange med hans jævnaldrende, de er bare ikke på samme plan.
(Hanne: 2)

Da han helst først vil gøre tingene, når han kan dem, betyder det, at han også kan vælte, hvis han møder modstand – hvis der er noget, han ikke kan lære let. (Hanne: 1f, 9) Hanne udtaler, at grunden til, at hun først opdagede, Morten var højtbegavet, da han blev testet hos skolepsykologen var: *"Han har jo ikke vist det, han er det, man kalder underyder, hvor han ikke viser det, at han er højtbegavet."* (Hanne: 1). Det vil omvendt sige, at hvis man viser, at man er højtbegavet, så underyder man ikke i skolen, så klarer man sig godt i skolen. At Morten underyder i skolen betyder, i følge Hanne, at han ikke vil præstere og ikke tror på sig selv. Når dette sammenlægges med, at han igennem to år har haft det så dårligt, at han reelt ikke har kunnet modtage undervisning, så betyder det, at han fagligt ikke fungerer så godt: *"I matematik blev vi overraskede. Der ligger han i begyndelsen af 2. klasse og han kan gange, nu er han ved at lære at dividere. Han går i 4. klasse."* (Hanne: 4). Hvis ikke han kan se formålet med at lære noget eller hvis det er for kedeligt, så lukker han af. (Hanne: 2, 4)

Modsat Morten, så har Peter ikke været en underyder i skolen. Han har tilegnet sig den viden han skulle og mere end det og han har derfor altid ligget et til to år foran sine klassekammerater i fagene dansk og matematik. (Jette: 3) Alligevel genkendte Jette heller ikke Peter som højtbegavet, før han var blevet testet. For som hun siger: *"[...] jeg troede, at højtbegavet var Einstein. Jeg troede, at højtbegavet det var sådan noget, hvor man kunne stå på ét ben, spille violin og fortælle alle de italienske gloser man nu kunne – på én gang, og det kunne mit barn ikke."* (Jette: 1). Peter har altid fungeret rigtig godt socialt med sine venner og kammerater og mindre godt med voksne, fordi han kunne gennemskue dem og vidste, når de talte ned til ham eller behandlede ham uretfærdigt. Men de sociale kompetencer har hun ikke set som kendetegn på, at han var højtbegavet, det har mere været de faglige ting; ting man kan måle. Han er meget abstrakt tænkende og analysere alt omkring sig. (Jette: 1ff, 6) Selvom han fagligt ligger på et højt niveau på nogle områder, så har han også huller i sin viden, fordi han har svært ved at koncentrere sig, når det stof, der blev undervist i var kedeligt eller når det blev for konkret, for: *"Hvorfor skulle han regne $2+2$ og $3+7$ og $6+5$, når han regnede i uendeligt og gange og dividere og potenser?"* (Jette: 3) Nogle af de tidlige kendetegn hos Peter er:

[...] han gik meget tidligt, han var 9 måneder, da han gik. Han talte meget ordentligt, han talte ikke tidligere end andre børn, men han talte meget ordentligt og korrekt. Han forstod rigtig, rigtig meget. [...] Så lærte han at tælle enormt tidligt også, da han var omkring 3 år, da kunne han tælle til 100 og der kunne jeg godt se, at så var det ligesom ved at være...det kunne hans søskende ikke og det kendte jeg heller ikke nogen andre børn, der kunne, så der kunne jeg godt se, at nu var der et eller andet, der var anderledes. Så lige pludselig fandt jeg ud af, da han var sidste år i børnehaven, at han kunne finde ud af at regne – han forstod gange og dividere uden, at der var nogen, der havde fortalt ham det eller havde sat ham ind i, hvordan man skulle gøre, så var det noget han intuitivt kunne. (Jette: 1f)

Der er nogle ligheder i de to drenge kendetegn på høj begavelse. Deres sprog er korrekt og veludviklet. De lærer hurtigt, men har svært ved at koncentrere sig, når det bliver kedeligt. De tænker ”større” end deres kammerater; abstrakt, analyserende eller mere voksent. Der er også forskelle. Den ene klarer sig fagligt godt, den anden ikke så godt. Og så lærte den ene at gå meget tidligt, den anden meget sent – hos begge ses det som et tegn på, at barnet har nogle særlige forudsætninger.

9.2.4.3 Problemer

Begge drenge er forbundet med store problemer, som gør, at de hver især bliver henvist til en skolepsykolog. Deres adfærd falder udenfor normen og bliver anset for problematisk. De mistrives i skolen (Hanne: 7; Jette: 3).

Morten bliver meget udadreagerende i skolen og har det meget dårligt. Hans adfærd bliver så slem, at han henvises til skolepsykolog (Hanne: 1):

Nej, det var simpelthen skolen, der henviste ham. Det var over 14 dage, hvor der bare skete en kæmpe forandring med ham, hvor han smed rundt med stole og borde og rev bøgerne i stykker. Jeg blev ringet op i tide og utide, hvor jeg var nødt til at komme og hente min søn, for de kunne ikke styre ham. (Hanne: 5)

Peter bliver henvist til skolepsykolog, efter forældre og lærere begynder at blive uenige om årsagerne til hans mistrivsel. Forældrene mener, at han keder sig i timerne og at der skal sættes ind overfor det. Mens lærerne fokuserer på hans opførsel og væremåde, som er meget anti-autoritær. (Jette: 4) Jette beskriver problemerne således:

Han begyndte at mistrives. Vi kunne se, at han kunne ikke sidde stille på stolen, han gad ikke lytte efter, hvad læreren sagde, han blev vred på læreren, som han synes talte ned til ham. Og så var det som en ond spiral, der gjorde, at han så på et tidspunkt, da han havde gået omkring 1½ år i skole, fik han det skidt med sig selv og fik en reel depression [...]. (Jette: 3)

Som de to ovenstående citater viser, får begge drenge sociale problemer, men også personlige problemer i form af depression eller har det meget dårligt. Peters depression forklares blandt andet med hans asynkrone udvikling: "[...] han er stadig asynkront udviklet, har stadig en enormt tankeliv, hvor han analyserer alt omkring sig og bliver enormt deprimeret, fordi at han forstår, hvordan andre tænker, men at han slet ikke kan reagere på det, fordi han følelsesmæssigt set er 3 år gammel nogle gange." (Jette: 6).

9.2.4.4 Anderledes?

Især Hanne taler om, at hendes søn altid har været lidt anderledes og en enspænder. Hun siger:

Han tror ikke på sig selv, fordi han altid er vokset op med, at han var lidt anderledes og faldt lidt udenfor. Og så er det svært...og han har ikke rigtig kunne leve op til det, som samfundet stiller af krav – fra børnehaven og skolen. Så er det også rigtig svært og tro på sig selv, når man hele tiden skal lave om på sig selv og passe ind. Men jeg kan mærke, at han kommer frem nu. (Hanne: 5)

Morten falder udenfor i børnehaven og skolen, da han ikke lever op til normen og det giver ham en dårlig selvtilid, fordi han i sit forsøg på at passe ind ved, at han er anderledes og at det forventes, at han skal ændre sig. Socialt falder han også udenfor, fordi han ikke er ligesom de andre børn og fordi han har det dårligt (Hanne: 3). Når Hanne i citatet udtaler, at hun kan mærke, at Morten er ved at komme frem igen, at han får det godt igen, så henviser hun til, at

han nu går på Mentiqa og at det her går rigtig godt. Både i foreningen Gifted Children og på Mentiqa er Morten sammen med børn, der er ligesom ham selv:

De kendte jo ikke hinanden på forhånd, men alligevel; bum. Og de var normale og det er også det, der sker på skolen; de er bare lige pludselig normale. Det er rigtig godt og også rigtig godt som forældre, lige pludselig, at der ikke er nogen, der ser skævt til ens barn, hvis det vælter over en eller anden lille bitte ting. (Hanne: 3)

Nu indgår han i nogle sammenhænge, hvor han er normal. Det er normalt at være højtbegavet og tænke på en anden måde og det er også normalt, at have problemer med det sociale og med kedsomhed og manglende koncentration, hvis det der undervises i er for let.

Jette kan også se fordelene i, at hendes søn Peter er sammen med andre højtbegavede børn på Mentiqa og i Gifted Children, fordi han her bliver forstået: ”[...] det er også en gave i sig selv, at andre forstod ham. For det var også tydeligt, at når han så var sammen med sine venner fra den tidligere skole, at de ikke forstod ham. Men det kunne han leve med, fordi det var gode venner [...]” (Jette: 8). Det fungerer også godt socialt på Mentiqa. Men selvom de alle er højtbegavede, så er de alligevel ikke ens og det har været svært, fordi der er skabt en forventning om, at endelig er der fundet en perfekt skole, hvor han passer ind og så tænker de andre en smule anderledes og de er ikke præcis som ham. (Jette: 8f)

Hanne forbinder udtrykket nørd med det at være højtbegavet. Hun mener, at man forbinder nørd med noget negativt, men ser også, at det kan vendes til noget positivt: ”Der er sådan flere og flere nørder rundt omkring i fjernsynet og hvor det er lidt cool at være nørd og det er jo rigtig godt. Så det bliver mere positivt.” (Hanne: 9f).

9.2.4.5 Diagnoser

De to drenge historie i forhold til skoleliv og deres høje begavelse minder meget om hinanden. De har begge oplevet store problemer og mistrivsel i folkeskolen, haft skoleskift, haft perioder hvor de kun har modtaget få timers nødundervisning hver uge, haft depressioner eller haft det meget dårligt, været i kontakt med børnepsykiatrisk afdeling, fået stillet diagnoser og forældrene har set Mentiqa som den eneste mulighed for, at deres barn kunne trives. Om disse historier er typiske eller atypiske for højtbegavede børn er svært for mig at vurdere, men i følge skolelederen på Mentiqa er sådanne børn en af de grupper af børn, der går på skolen og i følge Jette er hendes søns historie ikke enestående, hun udtaler, at hun i

Gifted Children møder mange med en lignende historie (Jesper: 3; Jette: 14). Dette afsnit skal med udgangspunkt i de to drenges historier klarlægge, hvordan deres kendetegn og adfærd af forskellige grupper bliver forbundet med forskellige kategorier eller diagnoser.

Mortens situation bliver forstået forskelligt alt efter, hvem der møder ham. Da han er blevet testet med WISC-III af skolepsykologen og testen viser, at han er højtbegavet sker der følgende:

Vi blev så henvist til børnepsyk., fordi det var en ældre skolepsykolog og hun mener ikke, at højtbegavede børn findes. De er aspergers alle sammen. Så vi var også omkring børnepsykiateren. Vi har prøvet rigtig meget. Det endte faktisk med, at han fik en aspergers diagnose. Jeg godtager den bare ikke og det gør skolen heller ikke, de kan heller ikke se det. Morten blev optaget i Mentiqa-skolen og så tror jeg, det var to dage efter, at han fik diagnosen og de optager ikke børn med diagnoser, så jeg panik-ringede til hende [Mentiqa] og hun mener det heller ikke, hun kan heller ikke se det. De siger, at han ikke har øjenkontakt og ikke har øje for omverdenen, men det har han. (Hanne: 5f)

Som citatet viser, bliver Morten kategoriseret forskelligt. Hans mor og Mentiqa mener, at han er højtbegavet og ikke har aspergers, mens skolepsykologen mener, at børn der bliver testet højtbegavede har aspergers og det er også den diagnose, Morten får hos børnepsykiateren. At Morten ikke har øjenkontakt og ikke har øje for sin omverden ser børnepsykiateren som et tegn på aspergers, mens moren (og Mentiqa) mener, at det er et tegn på, at han har det meget dårligt, fordi han som højtbegavet mistrives. Den folkeskole Morten går på på dette tidspunkt ser derimod ikke Morten som et barn, der mistrives og vil derfor ikke søge ekstra støttetimer til ham, for: *"[...] de havde hele tiden sagt, at: "Det går fint med ham, der er ingenting, det må være der hjemme det er problemet. Han er glad, når han er i skole".*" (Hanne: 7)

Peters situation forstås også forskelligt af de forskellige grupper, der møder ham. Han bliver testet af to forskellige børnepsykologer og alle tests viser, at han er højtbegavet og har en asynkron udvikling. Peter udvikler en depression og bliver henvist til børnepsykiatrisk afdeling, hvor han får diagnosen autist samt ADHD. (Jette: 4f, 13) Jette siger om børnepsykiaterens tilgang:

Børnepsyk. tager slet ikke stilling til høj begavelse. Høj begavelse er jo ikke en sygdom, det er ikke en neuropsykologisk deformitet, så det tager de slet ikke højde for. De siger: "Jamen, det er da fint, at han er højtbegavet, lad os nu kigge på de her symptomer han har". Og kan vi sætte symptomerne ind i en kasse, så hedder det noget specielt, så det var lige meget, hvad vi stod med i hånden af tests af den ene og anden slags, når de så kunne fortælle, at hans symptomer passede ind i en kasse. (Jette: 14)

I følge Jette kan børnepsykiatrisk afdeling godt anerkende, at Peter er højtbegavet, men de symptomer han har, bliver her ikke vurderet som symptomer på høj begavelse, men i stedet for symptomer på autisme og ADHD. Efter diagnoserne er blevet stillet, kom Peter i en autist-klasse og her mente man ikke, at Peter var autist:

[...] det lærerne sagde til mig var at: "Han er jo for velfungerende, han skal ikke være i en specialklasse og i øvrigt, så er han ikke autist, det er vi meget sikre på". Og så blev den skolepsykolog, som så var tilknyttet autistklassen, sat på og undersøge ham igen og fik så taget nogle af de her tests, der ikke var taget på børnepsyk. og det nåede så frem til, at han var ikke autist. Så han fungerede jo bedre end autisterne, men han fungerede stadig ikke optimalt [...]. (Jette: 5)

Lærerne og den skolepsykolog, der er tilknyttet autist-klassen er dermed ikke enige i børnepsykiaterens diagnoser og Peter bliver sluset ud i en almindelig klasse igen, hvor der ikke tages særligt hensyn til, at han er højtbegavet og han får derfor ikke større faglige udfordringer og støtte og han fortsætter med at mistrives (Jette: 5f).

9.2.4.6 Konsekvenser

Begge forældre ser både positive og negative konsekvenser for højtbegavede børn. De positive konsekvenser er følger af, at børnene bliver opdaget og mødt som de børn, de nu er og dermed også kommer til at trives. Jette mener blandt andet, at hendes søn Peter nu har muligheden for at få en god arbejdsmoral og arbejdsdisciplin, så han *"[...] får de samme muligheder som et almindeligt barn har efter folkeskolen, det håber jeg, at han vil få. Så han ikke bliver ringere stillet end almindelige børn."* (Jette: 12). Om de positive konsekvenser for højtbegavede børn generelt, udtaler Hanne:

Men jeg tænker også, at samfundet bliver mere bevidst omkring de her børn og de bliver opdaget. Så kommer det til at gå bedre for de her børn. Også at det bliver i orden at sige, at man er højtbegavet og det er i orden at være det. Og den der Jantelov bliver skubbet lidt til side. For jeg har det sådan, at Morten skal tro, at han er noget og det skal alle, for vi er alle noget, man skal bare ikke tro, at man er mere end andre. (Hanne: 9)

Hanne oplever dermed, at det er blevet mere acceptabelt at være højtbegavet og at man er blevet mere bevidst om, at højtbegavede børn eksisterer og hvilke behov de har. Denne accept gør det muligt for de højtbegavede børn at få et godt liv og en god fremtid. De negative konsekvenser er til gengæld, at disse børn ikke får et godt liv. Hvis de ikke bliver mødt og oplever mange nederlag, så kan de få en fremtid, hvor de ender i misbrug og *lever på bunden af samfundet* (Hanne: 9). Jette siger om de problemer, hun frygtede for sin søn i fremtid, da hun traf beslutningen om, at han skulle gå på Mentiqa:

Min primære årsag til at sende ham på Mentiqa, eller den altafgørende årsag, det er simpelthen fordi jeg kan se, at han fungerer så utroligt dårligt i folkeskolen, at han bliver deprimeret og hele hans livssituation gør, at min bekymring var, at allerede i 6.-7. klasse ville han gå ud af skolen, han ville ende med psykiske problemer og han ville ende med ikke at have mulighed for at vælge en uddannelse overhovedet, fordi han ikke engang kan komme dertil, hvor han kan komme på gymnasiet. Og det var altså en så realistisk mulighed, at den skræmte mig voldsomt. (Jette: 11f)

Den negative konsekvens af, at Peter fungerer meget dårligt i folkeskolen er, at han *ikke* får samme muligheder som andre børn efter folkeskolen; at kunne tage en ungdomsuddannelse, fordi han ville droppe ud af skolen og have psykiske problemer. Begge mødre giver udtryk for, at deres sønner ikke ville finde et ufaglært job tilfredsstillende (Hanne: 9; Jette: 12). Det er derfor, at det vigtigt, de får muligheden for og kompetencerne til at kunne tage en uddannelse.

9.2.5 Opsamling

Analysen af interviews med folkeskolelærere, skolepsykologer, Mentiqa og forældre viser de fire grupperes forståelse af kategorien højtbegavede børn. Kategorien forbindes med flere

typificeringer og med forskellige forståelser og fortællinger. De fire grupper havde alle meget at fortælle om de højtbegavede børn, men det var folkeskolelærerne, der havde den mindst detaljerede forståelse af højtbegavede børn.

Folkeskolelærernes forståelse af højtbegavede børn er overordnet, at det er elever, der hurtigt fanger en gennemgang, går i dybden, de kan lægge en anden vinkel på og de har en større forståelse for tingene i timerne. Men de kan også kede sig i timerne. De kan være dygtige på ét område og så til gengæld have nogle mangler på andre områder, det være sig faglige eller sociale. Der er tre forskellige typer af højtbegavede børn. Der er de usædvanligt højtbegavede, som virker nørdede ved kun at fokusere på én ting og ved at være asociale. Der er de velfungerende, som har en positiv tilgang til skolen og som fungerer godt både fagligt, socialt og personligt. Til sidste er der de ikke velfungerende, som ikke fungerer godt socialt og personligt. De kan være enspændere eller have en destruktiv adfærd.

De højtbegavede børn bliver også forstået som børn, der er anderledes end de andre børn i skolen. De er anderledes, fordi de kognitivt og fagligt er dygtigere end de andre elever og fordi nogle af dem har en problematisk eller asocial adfærd. Den asociale adfærd kan skyldes, at de højtbegavede børn føler sig anderledes. Den ene af lærerne mener, at højtbegavede børn ikke kan rummes i folkeskolen, da de fagligt set kræver mere end folkeskolen kan tilbyde dem. De højtbegavede børns fremtid afhænger af, hvordan de mødes og behandles. Holdningen er, at de fleste vil klare sig godt, men hvis de ikke spottes og hvis de ikke lærer at fungere godt socialt, så vil de ikke klare sig godt i fremtiden.

Skolepsykologernes overordnede forståelse af højtbegavede børn er, at de har nogle særlige forudsætninger indenfor nogle områder, de er nysgerrige, har let ved at lære, er dygtige og kan bruge kendt viden i nye situationer, men de behøver motivation og udfordringer. Der er ikke konsensus om IQ. Der er både den forståelse, at højtbegavede børn har en høj IQ og den forståelse, at IQ er et her og nu billede, som er alt for snævert til at kunne kendetegne disse børn. Der er to typer af højtbegavede børn; de heldige og uheldige. De heldige fungerer godt, har stor grad af empati, kan se tingene i mange perspektiver, er gode ledere, har selvtillid, er socialt højtbegavede og føler sig ikke særlige. De uheldige føler sig derimod anderledes og ikke forstået og på grund af mange nederlag i skolen har de udviklet et lavt selvværd. De har svært ved at forstå de sociale spilleregler og fungerer derfor ikke så godt socialt i skolen. De uheldige deles yderligere op i to grupper; pigerne som er stille og indadvendte og drengene som er urolige, larmende, trodsige og småprovokerende. De uheldige beskrives også som isolerende, enten fordi de har nogle særinteresser, som andre ikke forstår eller fordi de er ensomme. De minder meget om børn, der har diagnosen aspergers og grænsen mellem aspergers og højtbegavede er svær at trække. Fremtiden for højtbegavede børn afhænger af,

hvordan de mødes og om man forstår dem. Hvis de højtbegavede børn ikke udfordres, oplever mange nederlag og ikke fungerer socialt, så vil de i fremtiden ikke blive en del af et fællesskab og de får ikke udnyttet hele deres person, så de kan fungere både på arbejde, i fritiden og privat. Modsat så vil de klare sig meget godt, hvis de mødes, forstås og udfordres.

Mentiqas forståelse af højtbegavede børn er generelt, at det er intelligente børn og at der findes forskellige områder, man kan være intelligent indenfor. Denne skole er for børn, der er bogligt intelligente, hvilket er de børn, der har den højeste IQ. De højtbegavede børn tænker logisk, har en god hukommelse, er nysgerrige, har stor viden på nogle områder og gode til fordybelse. Desuden har de ikke en høj social intelligens, de keder sig ved gentagelser og melder fra, kommer i konflikter og mangler faglige færdigheder på nogle områder. Deres svagheder er, at de kan have svært ved det sproglige og er motorisk dårlige. Der er overordnet to grupper af højtbegavede børn på skolen. En gruppe der fungerer dårligt i folkeskolen og en gruppe der fungerer i folkeskolen. Gruppen der ikke fungerer, kommer i mange konflikter, har flere skoleskift, føler sig unormale, er ofte blevet placeret i klasser for AKT, ADHD og aspergers og drenge dominerer i denne gruppe. De fleste piger er i den gruppe, der fungerer i skolen. De er bedre til det sociale end den første gruppe og de finder en måde at passe ind, selvom de ikke føler sig hjemme. De sociale problemer, der forbindes med de højtbegavede børn, hører i overvejende grad til i folkeskolen, da børnene er gode til at socialisere sig på Mentiqua. Fremtiden for de højtbegavede børn beskrives som meget god, hvis de får det godt med sig selv og hvis de kan socialiserer sig og samarbejde. Hvis børnene ikke opnår dette, risikerer de at ende som de svageste i samfundet.

De to forældre har den overordnede forståelse, at højtbegavede børn, lærer nemt og hurtigt, de tænker mere abstrakt og analyserende end deres jævnaldrende, har et godt og veludviklet sprog, svært ved koncentration, når noget bliver kedeligt og så har de nogle særlige forudsætninger for at tilegne sig viden, men det betyder ikke, at de er kloge eller alvidende. Begge forældre fandt ud af, at deres børn var højtbegavede, da det blev vist ved en WISC-III test. De to højtbegavede børn repræsenterer hver en type af højtbegavede børn. Den ene fungerer dårligt fagligt, han underyder, fordi han ikke tror på sig selv og ikke præsterer i folkeskolen. Socialt fungerer han heller ikke godt, han har en udadreagerende adfærd og han har ikke gode relationer til andre børn i klassen, fordi han er anderledes. Han laver sine egne regler under leg og han har en anden humor. Personligt har han det også svært. Han har det dårligt, mangler selvtillid og vælter når han møder modstand. Den anden dreng fungerer godt fagligt, han ligger på nogle områder et til to år foran sine klassekammerater, men han har også store huller på nogle områder. Socialt fungerer han godt sammen med jævnaldrende, men ikke sammen med voksne, overfor hvem han kan have en anti-autoritær adfærd. Personligt

fungerer han dårligt. Han er asynkront udviklet og følelsesmæssigt kan han ikke kapere alle de ting, som han logisk set kan forstå. Han udvikler en depression.

Begge drenge bliver ikke mødt med forståelse i folkeskolen og har flere skoleskift. De fungerer så dårligt, at Mentiqa ses som eneste løsning. Et sted hvor de passer ind og er normale. Hvis børnene skal have et godt liv nu og i fremtiden, så er det afhængigt af, at de er et sted, hvor de bliver forstået, støttet og udfordret. Så de kommer til at trives og får de samme muligheder, som andre børn har efter folkeskolen. Hvis de ikke forstås, støttes og udfordres vil de fortsætte med at mistrives, også i deres voksenliv.

Når de fire grupper forståelser af kategorien sammenholdes, er det tydeligt, at kategorien ikke er entydig. Der er mange sammenfald mellem forståelserne af kategorien, men de fire grupper vægter forskellige ting og laver forskellige typificeringer. Gennemgående i forståelserne af kategorien er de særlige kognitive forudsætninger, at børnene lærer hurtigt, er nysgerrige, behøver udfordringer for ikke at kede sig og ofte har nogle problemer af social eller personlig karakter. De forskellige typer af højtbegavede fordeler sig groft set i en gruppe af velfungerende børn og en gruppe af børn der mistrives. Den velfungerende gruppe ses af folkeskolelærere og skolepsykologer som en gruppe, der fungerer rigtig godt både fagligt, socialt og personligt. De er socialt højtbegavede. Af Mentiqa forstås kategorien generelt som børn med lav social intelligens, dog er der nogen, der fungerer bedre socialt end andre og de er i den velfungerende gruppe. Fagligt fungerer de ikke nødvendigvis godt, da de har behov for større udfordringer, end de får i folkeskolen. Den gruppe der mistrives forbindes i høj grad med sociale og personlige vanskeligheder og børn der føler sig anderledes. Folkeskolelærerne ser gruppen som børn med destruktiv eller asocial adfærd eller som nørdede enspændere. Skolepsykologerne ser gruppen som havende problemer med adfærd og relationer til andre. De kan enten være indadvendte eller udadreagerende. Mentiqa ser gruppen som børn, der har mange konflikter, skoleskift og nederlag. Forældrenes historie om deres børn repræsenterer to konkrete eksempler fra gruppen, der mistrives. Den ene er en underyder i skolen og fungerer dårligt socialt og personligt. Den anden fungerer godt fagligt og socialt, men har konflikter med lærere og har personlige problemer. Så selv om et barn hører til gruppen, der mistrives kan det fungere godt på nogle områder.

Kategoriens typificeringer er i stor grad bundet op på, hvordan de højtbegavede børn mødes og forstås i skolen. Hvis de bliver mødt med forståelse, støtte og udfordres, så vil de være velfungerende, hvis de derimod ikke mødes med dette, så vil de mistrives. Typificeringerne er også meget afhængige af, om børnene besidder gode sociale kompetencer eller ej.

Miljøet og børnenes omgivelser må derfor siges at blive anset for at have afgørende betydning for, at højtbegavede børn kan udvikle deres forudsætninger. Samtidig forbindes begrebet IQ i

høj grad også med kategorien. En høj IQ kendetegner højtbegavede børn. En høj IQ er noget på forhånd givet, noget medfødt, som viser, at børnene rent faktisk har nogle særlige forudsætninger. De eneste, der ikke anvender IQ-begrebet i deres forståelse af højtbegavede børn er folkeskolelærerne.

Højtbegavede børn bliver ofte sammenlignet og forvekslet med børn, der har diagnoserne aspergers eller ADHD. Både forældre, skolepsykologer og Mentiqa lægger vægt på, at kategorien har nogle fællestræk med diagnoserne, men aspergers og ADHD er ikke inkluderet i kategorien. Flere af børnene i kategorien har tidligere fået nogle af de nævnte diagnoser, fordi deres kendetegn eller symptomer er de samme symptomer, som forbindes med diagnoserne. En udadreagerende adfærd er både et kendetegn på høj begavelse og på ADHD. Men her forstås højtbegavede som udadreagerende, fordi de keder sig og fordi de ikke bliver forstået i skolen. En indadvendt adfærd og høj IQ er både kendetegn på aspergers og høj begavelse, men i denne sammenhæng forstås højtbegavede som indadvendte, fordi de har lav social intelligens og igen fordi de bliver misforstået i skolen.

Det er fortællingen om nogle børn, der har nogle særlige forudsætninger og derfor også kræver noget ekstra i skolen for at komme til at være velfungerende og i trivsel. Det er børn, der har nogle styrker og nogle svagheder og som både kognitivt og socialt kan være meget anderledes end deres jævnaldrende kammerater i skolen.

9.3 Teoretisk perspektiv

De to foregående analyseafsnit har vist kategoriens fremvækst og afgrænsning og i dette sidste analyseafsnit bliver kategorien analyseret og problematiseret ud fra et sociologisk perspektiv. Først sættes kategorien i forhold til undersøgelsens teoretisk ramme; socialkonstruktivismen. Derefter analyseres den i forhold til et afvigelsessociologisk perspektiv og til sidst i forhold til teori om samfundets styringsrationaler.

9.3.1 Social konstruktion

I følge socialkonstruktivismen er en kategori foranderlig. Hvis den følges historisk, vil man se, at en kategori som man nu opfatter som entydig langt fra er det, fordi den nutidige forståelse er forskellig fra tidligere forståelser af kategorien. Dette ses også i analysen af udviklingen af kategorien højtbegavede børn. Kategorien bliver i stigende grad forbundet med sociale problemer og mistrivsel, man betegner i stigende grad kategorien som børn med særlige forudsætninger og fremførelsen af kategoriens talentproblematik går fra at blive

kritiseret til at være accepteret. Den historiske udvikling af kategorien skal ses i forhold til sin kontekst, da det er denne, der udvikler kategorien. Nogle af de kontekstuelle faktorer, der har haft betydning, er oprettelsen af interesseforeninger. Forældre har organiseret sig, først i et Mensa-netværk i 2000 og siden i Gifted Children i 2005 og forsøger på denne måde blandt andet at påvirke til at forbedre vilkårene for de højtbegavede børn, tilskynde til at de bliver identificeret og formidle viden. I 1990'erne kommer forskeren Ole Kyed med i den europæiske organisation ECHA og i 2001 er han med til at påbegynde et udviklings- og forskningsprojekt for børn med særlige forudsætninger. Dermed er den forskningsbaserede viden om disse børn fra Europa og Danmark kommet frem og Ole Kyed har været meget aktiv i formidlingen af denne viden. En mere overordnet tendens i samfundet er det, der kaldes *diagnosernes himmelflugt*, da der er sket en meget stor stigning i diagnoser (Langager 2008: 9f). For eksempel er der sket en eksplosiv stigning i børn, der er diagnosticeret med ADHD og autisme, herunder aspergers (Langager: 2008: 10). Høj begavelse er *ikke* en diagnose, men mekanismerne i identifikationen er de samme som ved diagnosticering. Ud fra kendetegn og symptomer og en kognitiv test fastslår man, om barnet er højtbegavet. Det er et label ligesom en diagnosen og på samme måde en udskillelse fra normalområdet.

Kategoriens kontekst kaldes også for matrix. Forståelserne af kategorien og dens matrix har en betydning for selve objektet og at blive klassificeret som det ene eller andet kan få stor betydning for et individs liv. Det vil sige, at forståelsen af kategorien dannes i et samspil mellem matrix, forståelse og objekt (de højtbegavede børn). Analysen har vist, at der kan være en hårfin balance mellem at være højtbegavet og have aspergers og ADHD og at de højtbegavede børn nogle gange også bliver klassificeret som børn med ADHD, autisme eller aspergers, før de klassificeret som højtbegavede. Dette har selvfølgelig stor betydning for de børn, der bliver klassificeret. Hvis barnet får en autist diagnose, bliver han placeret i en autist-klasse og er udelukket fra at kunne blive optaget på for eksempel Mentiqa. Hvis han derimod bliver klassificeret som højtbegavet, kan han blive optaget på Mentiqa. Optagelse på Mentiqa vil givetvis forandre hans adfærd og symptomer, hvilket vil have en påvirkning tilbage på selve kategorien.

Indenfor matrixen er der blandt andet en udbredt opfattelse af, at de højtbegavede børn, ved siden af nogle bestemte kendetegn, har en høj IQ. Antagelsen bag IQ-begrebet er, at IQ er normalfordelt i befolkningen og at det derfor kun er en lille del, mellem to og fem procent, der er højtbegavede. Men hvem trækker grænsen for, hvornår et barn er højtbegavet og hvornår et barn er meget tæt på at være højtbegavet? Det er et subjektivt skøn ud fra kendetegn og IQ. Hvis man har en IQ, der ligger på grænsen, hvilke kendetegn og hvor mange, skal man så opfylde for at være højtbegavet?

De fire grupper indenfor matrixen; folkeskolelærere, skolepsykologer, Mentiqa og forældre, har alle forståelser af kategorien. Men som tidligere nævnt, er verden al for kompleks til, at vi kan erfare det hele og derfor kategoriserer vi ved at typificere. Det er da også tydeligt i analysen af de fire grupper, at de typificerer de højtbegavede børn. Der er forskellige typificeringer. Nogle taler om to eller tre typer, andre om forskellige grupperinger. De fire grupper i matrixen har forskellige uddannelsesbaggrund, tilgange og oplevelser af barnet og derfor er deres fokus i typificeringerne også forskellige.

9.3.2 Afvigelse

De højtbegavede børn forstås som anderledes end de "normale" børn i folkeskolen. De bliver ofte defineret relationelt til de normale børn. De højtbegavede har en højere IQ, de lærer hurtigere, de har en større viden på nogle områder og så videre. De bliver også beskrevet som børn, der ikke passer ind og som ikke kan rummes i folkeskolen.

Dette gør det interessant, at diskutere kategorien i et afvigelsessociologisk perspektiv. Her anvendes Howard Beckers teori om outsiders. Becker har et interaktionistisk perspektiv og er blevet placeret indenfor den stempelingsteoretiske tradition (Becker 2005: 9)²².

I følge Becker skabes afvigelse af samfundet, da *"[...] sociale grupper skaber afvigelse ved at opstille regler, som skaber afvigelse, når de bliver overtrådt, og ved at anvende disse regler på bestemte personer og stemple dem som outsiders."* (Becker 2005: 29). Det afvigende er det, der stemples som afvigende. Det er dermed ikke handlingen eller adfærden i sig selv, der skaber afvigelse, men omgivelsernes reaktion på adfærden. Beckers definition på afvigelse tager afstand fra commonsense definitioner af afvigelser. Der skelnes mellem en statistisk definition, hvor det der adskiller sig for meget fra gennemsnittet er afvigende, en patologisk definition, hvor symptomer på fysisk eller psykisk "sygdom" er afvigende og en relativistisk definition, hvor den der ikke efterlever gruppereglerne opfattes som afvigende. (Becker 2005: 25-29)

Disse commonsense definitioner af afvigelse eksisterer hos de fire grupper i matrixen. De ser de højtbegavede børn som afvigende, fordi de på nogle punkter adskiller sig for meget fra gennemsnittet. Når der henvises til nogle særlige kognitive forudsætninger, så bruger de en

²² Becker selv tager dog afstand fra at blive kategoriseret som stempelingsteoretiker. Han mener, at det er en misforstået fortolkning af teorien, at man bliver afviger, fordi man bliver stemplet. Han foretrækker at se teorien som en måde at betragte menneskelig handling på. Han kalder det interaktionistisk afvigelsesteori. (Becker 2005: 177ff)

definition, der minder om den patologiske og når børnene skildres som ballademagere, der ikke efterlever normerne, så er det den relativistiske definition de anvender. Disse definitioner har alle den præmis, at noget er afvigende af natur og at afvigende adfærd er et resultat af egenskaber ved den afvigende person (Becker 2005: 25).

Beckers egen definition opponerer mod, at der skulle være noget naturgivent ved afvigelse. Afvigelse er variabelt og afhængig af tid og kontekst. Afvigelse er en konsekvens af andres reaktioner på en persons adfærd og handlinger, når de bryder de uformelle eller formelle regler, der eksisterer i sociale grupper. (Becker 2005: 30, 34f) Man kan stille sig spørgsmålet; hvad er det for nogle uformelle regler, man mener de højtbegavede børn bryder? Da de fire grupper i høj grad forstår de afvigende handlinger i forhold til skolen, tager jeg her udgangspunkt i, at den sociale gruppe er en skoleklasse og der her eksisterer nogle regler for, hvilken adfærd, der er acceptabel. En udadreagerende og anti-autoritær adfærd bedømmes som afvigende, fordi den går i mod ønsket om en velfungerende skoleklasse. De mere velfungerende højtbegavede børn, bliver ikke i så stor grad anset som afvigende, da de kan efterleve de regler, der gælder i en skoleklasse. Her er det meget tydeligt, at reaktionerne fra læreren er afgørende for, om de bliver stemplet som afvigere eller ej. Den ene folkeskolelærer mener, at der ikke kan differentieres så meget fagligt og at den højtbegavede elev, derfor ikke kan rummes i folkeskolen. Modsat mener den anden folkeskolelærer, at der godt kan undervisningsdifferentieres for den højtbegavede elev. De to forskellige reaktioner på den samme adfærd, betyder at den ene lærer stempler den højtbegavede som afviger, mens den anden lærer ikke ser den højtbegavede som afgiver.

I følge Becker har forskellige sociale grupper deres egne regler og derfor kan de handlinger, der ses som afvigende i én social gruppe være normale i en anden gruppe (Becker 2005: 29, 35). Dette ses blandt andet ved, at den samme adfærd af skolepsykologer og psykiater kan stemples som aspergers eller ADHD, mens det hos forældre og Mentiqa ses som normaladfærd for et højtbegavet barn. Der sker også det, at man i folkeskolen reagerer på børnene som afvigende fra de ”normale” elever, mens man på Mentiqa reagerer på børnene som normale, fordi de der er i en social gruppe, hvor det at være højtbegavet er normen. Man kan sige, at der er det normen at være afvigende.

I følge Beckers teori kan en skole som Mentiqa betegnes som en subkultur. Subkulturer er en organisation af forståelser, som er fælles for en gruppe. En subkultur opstår som en reaktion på et problem, som en gruppe mennesker møder i fællesskab. Subkulturen bygges op omkring de problemer, der opstår på grund af deres egne forståelse af deres situation og den forståelse det øvrige samfund har. (Becker 2005: 12, 92ff) På den måde kan man sige, at både Mentiqa,

og til dels også foreningen Gifted Children, opstår som en reaktion på forældrenes fælles problem: At deres højtbegavede børn ikke bliver mødt, forstået og udfordret i folkeskolen. Kategoriens karaktertræk vedrørende sociale problemer ses som afhængig af, at børnene misforstås i folkeskolen. Hvis de ikke bliver støttet og udfordret, så mistrives de og de risikerer en fremtid, hvor de ikke får et godt liv. En betingelse for medlemskab af subkulturen er, at man bliver identificeret som afvigende. Der er optagelsessamtaler, hvor man ud fra kendetegn og eventuelt en WISC-III test afgør, om barnet er højtbegavet eller ej.

9.3.3 Styringsrationale

Jeg vil her se kategorien højtbegavede børn og identifikationen af disse børn som en del af det mere overordnede paradoks; at folkeskolen i dag skal være inkluderende, og i princippet kunne rumme alle elever, og samtidig udskilles der i stigende grad børn med diagnoser. Dette paradoks og de højtbegavede børns placering heri skal her ansues ud fra de samfundsmæssige styringsrationaler, som også kaldes governmentality, som de fremlægges af Nikolas Rose²³.

Styringsrationalet er blandt andet kendetegnet ved, at der ledes gennem individers frie valg og ved at knytte udøvelsen af denne frihed til konstruktioner af lokale fællesskaber frem for samfundet som referenceramme. Samfundet, eller staten, uddelegerer ledelsen til individerne og dermed bliver individerne også selv pålagt ansvaret for deres egen adfærd og fremtid. Statens ledelse forsvinder ikke, men består i form af styring af individernes selvledelse. Samtidig subjektiveres individerne som værende aktive, ansvarlige og rationelle. Kontrollen af individerne sker gennem to forskelligrettede, men dog forbundne styringsrationaler: Et inklusionskredsløb og et eksklusionskredsløb. (Rose 2000: 323ff) På denne måde kan det forklares, hvorfor der både ses en tendens til, at folkeskolen skal inkludere alle samtidig med en modsatrettet tendens, hvor flere skilles ud – eller ekskluderes.

I inklusionskredsløbet skal man udvise en adfærd, der er passende for, at man kan blive inkluderet i det fællesskab, man forventes at være en del af. Lever man ikke op til normerne, får man ikke adgang til fællesskabet og der skabes eksklusion. (Rose 2000: 325ff) Det betyder her, at hvis man vil have adgang til den inkluderende skole, så skal man leve op til de normer, der findes her.

²³ Michel Foucaults publikation(er) om governmentality danner grundlag for Roses analyse og teori (Rose 2005: 322).

Eksklusionskredsløbet består af to forskellige typer af strategier. Den ene type er strategier, der udelukker bestemte individer fra at blive en del af fællesskabet. Den anden type forsøger at trække de ekskluderede individer tilbage i fællesskabet og inklusionskredsløbet. Hvis man er villig til at udøve selvkontrol og vise ansvarlighed, så man i sidste ende ændrer adfærd, kan man komme med ind i inklusionskredsløbet igen. (Rose 2000: 330-335)

I forhold til den inkluderende skole, så skal man leve op til en normal adfærd for at blive inkluderet. Der er naturligvis en del elever, der falder udenfor rammerne for normal adfærd. Børn der får stillet diagnoser, som for eksempel ADHD, har en sikker forklaring på deres adfærd og derfor får de automatisk en plads i folkeskolen (Langager 2008: 11). Med en diagnose er de sikre på at komme med i det eksklusionskredsløb, der forsøger at trække dem tilbage i inklusionen. En diagnose garanterer dem ekstra ressourcer og specialundervisning eller plads i en specialklasse indenfor folkeskolens rammer. Det kan også være med til at forklare den store stigning i antallet af diagnoser, fordi der ”kæmpes” om diagnoser – om at blive inkluderet i folkeskolen igen. De såkaldte *gråzonebørn* uden diagnoser, men med vanskeligheder og en problematisk adfærd, har ikke den samme garanti som børn med diagnoser (Langager 2008: 11). De højtbegavede børn er nogle af disse gråzonebørn. De kan blive testet som højtbegavede, men der følger ikke automatisk ekstra ressourcer og speciel undervisning med. Nogle forældre kæmper derfor også med diagnoserne, i et forsøg på, at overbevise skolens fællesskab om, at deres barn som højtbegavet også har vanskeligheder og dystre fremtidsudsigter, hvis de ikke forsøges inkluderet i skolen.

De højtbegavede børn kan derfor opleve begge typer af eksklusionskredsløb. Nogle vil opleve, at der også er specielle tiltag for dem, som forsøger at inkludere dem igen, for eksempel med tiltag som undervisningsdifferentiering, mere disciplin eller specielle hold for højtbegavede, hvor de får ekstra timer. Hvis man her igennem ændrer sin adfærd, udviser selvkontrol og dermed regulerer sig selv, så bliver man inkluderet – lykkedes det ikke, ryger man videre til den anden type af eksklusionsproces, hvor man bliver udelukket fra fællesskabet. Det er her, fællesskabet i den inkluderende skole giver op. Børnene er uden for rækkevidde, der er ikke noget at stille op.

10 Konklusion

Jeg vil her konkludere på, hvordan kategorien 'højtbegavede børn' konstrueres. Først vil jeg konkludere på, hvordan forståelsen af kategorien har udviklet sig siden 1995, dernæst hvordan kategorien i dag konstrueres af folkeskolelærere, skolepsykologer, forældre og Mentiqa og til sidst hvordan kategorien kan forklares fra et sociologisk perspektiv.

Analysen viser, at kategorien har udviklet sig over tid, men at den også har uforanderlige elementer. Italesættelsen af kategorien sættes for alvor i gang i 1996, hvor talentproblematikken bliver introduceret: At der ikke gøres nok for talenterne i skolen. Talentproblematikken er en af de ting, der op gennem årene er uforanderlig ved kategorien. Andre ting, der kontinuerligt forbindes med kategorien er, at de højtbegavede børn er kvikke, har stort potentiale, er nysgerrige, lærer hurtigt og er i fare for at udvikle dårlige arbejdsvaner.

Der sker også flere forandringer i kategorien over tid. For det første går man fra at betegne kategorien 'talenter' til at betegne den 'børn med særlige forudsætninger'. Betegnelsen 'talent' er forbundet med børn, der har udfordringsproblemer og er særligt udviklet indenfor nogle områder. Betegnelsen 'børn med særlige forudsætninger' er forbundet med børn, der har brug for speciel undervisning, har en IQ der placerer dem i blandt de øverste fem procent, er kloge, fagligt flere niveauer over deres klassetrin og børn der er ved at overskride grænsen for, hvad folkeskolen kan rumme. Samtidig er betegnelsen også forbundet med børn, der er ballademagere eller indadvendte og mistrives. For det andet går man fra at forbinde kategorien med børn, der er i fare for at få dårlige arbejdsvaner, til børn der er i fare for at mistrives. Mistrivsel er ikke blot dårlige arbejdsvaner, det er adfærdsforstyrrelser, personlige vanskeligheder, børn der kan være provokerende og voldsomme, problembørn samt i fare for at opleve ekstraordinære problemer. Fokus flyttes fra kategorien som positiv afviger til negativ afviger. For det tredje går kategorien fra at blive kritiseret til at blive accepteret. I begyndelsen bliver talentproblematikken kritiseret for at være endnu en trend for den stigende individualisme og elitisme i samfundet. Kritikkerne finder det besynderligt, at det nu skulle være smertefuldt og kræve ekstra ressourcer at være født som højtbegavet. Denne kritik forstummer.

Analysen af den aktuelle konstruktion af kategorien viser en kategori, som forbindes med flere typificeringer og med forskellige forståelser og fortællinger. De fire forskellige grupper forståelser af kategorien har sammenfald. Gennemgående i forståelserne af kategorien er, at de højtbegavede børn har særlige kognitive forudsætninger, de lærer hurtigt, er nysgerrige, behøver udfordringer for ikke at kede sig og ofte har nogle problemer af social eller personlig karakter. En høj IQ er også kendetegnende. Kategorien har nogle fællestræk med diagnoserne

ADHD og aspergers, men disse diagnoser er ikke inkluderet i kategorien, da de grundlæggende opfattes som forskellige fra højtbegavede børn. De eneste, der ikke anvender IQ-begrebet og diagnoser i forhold til deres forståelse af højtbegavede børn, er folkeskolelærerne. De forskellige typer af højtbegavede børn fordeler sig overordnet set i en gruppe af velfungerende børn og en gruppe af børn, der mistrives. Når der kigges nærmere på forståelserne af de velfungerende børn og dem der mistrives, fokuseres der forskelligt.

Den velfungerende gruppe ses af folkeskolelærere og skolepsykologer som en gruppe, der fungerer rigtig godt både fagligt, socialt og personligt og er socialt højtbegavede. Af Mentiqa forstås kategorien generelt som børn med lav social intelligens, men der er nogen, der fungerer bedre socialt end andre og de er i den velfungerende gruppe, fagligt fungerer de ikke nødvendigvis godt, da de har behov for større udfordringer, end de får i skolen. Den gruppe der mistrives forbindes i høj grad med sociale og personlige vanskeligheder og børn der føler sig anderledes. Folkeskolelærerne ser gruppen som børn med destruktiv eller asocial adfærd eller som enspændere. Skolepsykologerne ser gruppen som havende problemer med adfærd og relationer til andre. De kan enten være indadvendte eller udadreagerende. Mentiqa ser gruppen som børn, der har mange konflikter, skoleskift og nederlag. Forældrenes historie om deres børn repræsenterer to konkrete eksempler fra gruppen, der mistrives. Den ene er en undergyder i skolen og fungerer dårligt socialt og personligt. Den anden fungerer godt fagligt, men har også store huller i sin viden på nogle områder. Han har gode sociale relationer med jævnaldrende, men har konflikter med lærere og fungerer dårligt personligt. Så selv om et barn hører til gruppen, der mistrives kan det fungere godt på nogle områder.

Når man ser nærmere på folkeskolelærerne, skolepsykologerne, forældrene og Mentiqa, så repræsenterer de også forskellige forståelser af kategorien og laver forskellige typificeringer. Udover den førnævnte gennemgående forståelse af kategorien, har de fire forskellige grupper også andre egenskaber, de forbinder med kategorien.

Folkeskolelærernes forståelse af højtbegavede børn er, at de kan være dygtige på ét område og så til gengæld have nogle mangler på andre områder, det være sig faglige eller sociale. Der er tre forskellige typer af højtbegavede børn. Der er de usædvanligt højtbegavede, som virker nørdede ved kun at fokusere på én ting og være asociale. Der er de velfungerende, som har en positiv tilgang til skolen og som fungerer godt både fagligt, socialt og personligt. Til sidst er de ikke velfungerende, som ikke fungerer godt socialt eller personligt. De kan være enspændere eller have en destruktiv adfærd.

Skolepsykologerne forstår højtbegavede børn som børn, der behøver motivation og udfordringer. Der er to typer af højtbegavede børn; de heldige og uheldige. De heldige fungerer godt, har stor grad af empati, kan se tingene i mange perspektiver, er gode ledere, har selvtillid, er socialt højtbegavet og føler sig ikke særlige. De uheldige føler sig derimod anderledes, isolerede og ikke forstået og på grund af mange nederlag i skolen har de udviklet et lavt selvværd. De har svært ved at forstå de sociale spilleregler og fungerer derfor ikke så godt socialt i skolen. De uheldige deles yderligere op i to grupper; pigerne som er stille og indadvendte og drengene som er urolige, larmende, trodsige og småprovokerende.

Mentiqa's forståelse af højtbegavede børn er, at det er intelligente børn og at der findes forskellige områder, man kan være intelligent indenfor. Deres skole er for børn, der er bogligt intelligente, hvilket er børnene med den højeste IQ. De højtbegavede børn tænker logisk, har en god hukommelse, har stor viden på nogle områder og gode til fordybelse, de keder sig ved gentagelser og melder fra, kommer i konflikter, mangler faglige færdigheder på nogle områder, kan have svært ved det sproglige og er motorisk svage. Der er overordnet to grupper af højtbegavede børn på skolen. En gruppe der fungerer dårligt i folkeskolen og en gruppe der fungerer i folkeskolen. Gruppen der ikke fungerer, kommer i mange konflikter, føler sig unormale, er ofte blevet placeret i klasser for AKT, ADHD og aspergers og drenge dominerer i denne gruppe. De fleste piger findes i den gruppe, der fungerer i skolen. De er bedre til det sociale end den første gruppe og de finder en måde at passe ind på, selvom de ikke føler sig hjemme.

Forældrenes forståelse af højtbegavede børn er, at de tænker mere abstrakt og analyserende end deres jævnaldrende, har et godt og veludviklet sprog og så har de nogle særlige forudsætninger for at tilegne sig viden. Begge drenge bliver ikke mødt med forståelse i skolen og har flere skoleskift bag sig. De fungerer så dårligt, at Mentiqa ses som eneste løsning. Et sted hvor de passer ind og er normale. Hvis børnene skal have et godt liv nu og i fremtiden, så er det afhængigt af, at de er et sted, hvor de bliver forstået, støttet og udfordret.

Kategoriens typificeringer er i stor grad bundet op på, hvordan de højtbegavede børn mødes og forstås i skolen. Hvis de bliver mødt med forståelse, støtte og udfordres, så vil de være velfungerende, hvis de derimod ikke mødes med dette, så vil de mistrives. Typificeringer er også meget afhængige af, om børnene besidder gode sociale kompetencer eller ej.

Det kan dermed konkluderes, at kategorien konstrueres ud fra børnenes møde og oplevelser med skolen og de fremtidige risici, der er forbundet hermed. Der konstrueres også i forhold til ”normale” børn og børn med diagnoser, da styrker og svagheder defineres i forhold hertil.

Kendetegn, styrker og svagheder konstrueres også ud fra børnenes essens – nogle medfødte forudsætninger.

Ud fra et sociologisk perspektiv kan kategorien højtbegavede børn forklares som en social konstruktion, der historisk har forandret sig under påvirkning fra kontekstuelle forhold som interesseforeningers og forskeres fokusering på og formidling af viden om kategorien samt den store stigning i udskillelsen af ”problembørn” fra folkeskolen. At forståelsen af kategorien er konstrueret, og ikke entydig, ses også ved, at de samme børn bliver kategoriseret forskelligt af forskellige grupper. Det afvigelsessociologiske perspektiv kan forklare, hvorfor de højtbegavede børn er afvigere. Det er de, eftersom deres omgivelser stempler deres adfærd som afvigende. De bryder de uformelle regler, der eksisterer i en skoleklasse for acceptabel adfærd og reaktionen fra kammerater og lærere afgør, om de er afvigende eller ej – om de kan rummes i klassen eller ej. I følge teorien har forskellige sociale grupper, deres egne regler for, hvad der anses som afvigende og det forklarer, hvorfor kategorien i folkeskolen er afvigende, men ikke er det på Mentiqa. Mentiqa fremstår endvidere som en subkultur, der er opstået som en reaktion på et problem, der er fælles for gruppen af forældre til højtbegavede børn: At deres børn mistrives i folkeskolen. I forhold til teori om styringsrationaler, kan kategorien forklares som en del af inklusions- og eksklusionskredsløb i forhold til den inkluderende folkeskole. De højtbegavede børn, der udviser en problematisk adfærd lever ikke op til normerne for inklusion i folkeskolen og de bliver derfor en del af eksklusionskredsløbene. Enten forsøges de inkluderet i fællesskabet igen gennem forskellige tiltag, som skal ændre deres adfærd. Eller også ekskluderes de ved at blive udelukket fra fællesskabet.

11 Litteratur

Achenbach, Thomas M. og Stephanie McConaughy (1997): *Empirically Based Assessment of Child and Adolescent Psychopathology*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Baltzer (1996): "Fra sorteringsskole til enhedsskole". I Hansen og Robenhagen, *På det jævne og i det himmelblå*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Baltzer, Kirsten (2005): "Undervisningsdifferentiering og elever med særlige forudsætninger". I Kyed, Ole og Kirsten Baltzer (red.) *Undervisning af elever med særlige forudsætninger* 2. udg. Vejle: Kroghs Forlag.

Baltzer, Kirsten (2006): "Elever med særlige forudsætninger – Skolens arbejde med talentpleje". I *KvaN*, nr. 75, august 2006, 26. årgang.

Baltzer, Kirsten, Kyed, Ole, Nissen, Ole og Kirsten Voigt (2006): *Skolens møde med elever med særlige forudsætninger*. Lyngby-Taarbæk Kommune.

Becker, Howard (2005): *Outsidere*. København: Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Lærerforening (2006): *Fællesskabets skole – en rummelig folkeskole*.

Gardner, Howard (2006): *Multiple Intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books. Kap. 1.

Hacking, Ian (1999): *The Social Construction of What?* Cambridge: Harvard University Press.

Hansen, Erik Jørgen (2003): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag. Kap. 3.

Hansen, Vagn Rabøl og Ole Robenhagen (red.) (1996): *På det jævne og i det himmelblå*. Danmarks Pædagogiske Institut.

Jensen, Søren Chr. (2005): "Højtbegavede børn i folkeskolen". I *Uddannelse* 2005, nr. 8. Undervisningsministeriet.

Jørgensen, Hanne Birgitte (2002): "Tag hver enkelt elev alvorligt". I *Folkeskolen* 2002, nr. 8. (Interview med Howard Gardner).

Jørgensen, Marianne Winther og Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.

Kvale, Steinar (1997): *InterView*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kyed, Ole (2005a): "Baggrunden for bogen". I *Undervisning af elever med særlige forudsætninger*. Vejle: Kroghs Forlag.

Kyed, Ole (2005b): "Talentspotning – hvordan?". I *Uddannelse* nr. 8 oktober 2005. København: Undervisningsministeriet.

Kyed, Ole (2007): *De intelligente børn*. Aschehoug Dansk Forlag A/S.

Langager, Søren (2008): "Inklusionens paradokser". I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 3, 2008.

Loseke, Donileen R. (2003): "Eksaminering Social Problems" i *Thinking about Social Problems*. New York: Aldine De Gruyter.

Margolin, Leslie (1993): "Goodness Personified: The Emergence of Gifted Children" I *Social Problems*. Vol. 40, No. 4, November 1993.

Mönks, Franz & Michael W. Katzko (2005): "Giftedness and Gifted Education". I Sternberg, Robert & Janet E. Davidson, *Conceptions of Giftedness*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press.

Mönks, Franz og Irene Ypenburg (2006): *Vores barn er højtbegavet*. Dansk psykologi Forlag.

Olsen, Henning (2002): *Kvalitative kvaler*. København: Akademisk Forlag.

Olsen, Lars (2006): "Privatskoler i høj kurs blandt akademikere". I *Ugebrevet A4*. Nr. 42, 4-12 06.

Rasborg, Klaus (2004): "Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi". I *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Rasmussen, Annette & Palle Rasmussen (2007): *"Jeg har altid haft nemt ved tingene" – Talentklaser i Hjørring Kommune 2006-2007*. Aalborg: Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi.

Regeringen (2006): *Fremgang, fornyelse og tryghed – strategi for Danmark i den globale økonomi*. København. <http://www.globalisering.dk/page.dsp?area=12>

Renzulli, Joseph S. (2005): "The Three-Ring Conception of Giftedness". I Sternberg, Robert & Janet E. Davidson, *Conceptions of Giftedness*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press.

Rose, Nikolas (2000): "Government and Control". I *British Journal of Criminology*. Side 321-339. No. 40, 2000.

Simonton, Dean Keith (1998): "Gifted Child, Genius Adult: Three Life-Span Developmental Perspectives". I Friedman, Reva C. & Karen B. Rogers (ed.), *Talent in Context*. Washington DC: American Psychological Association.

Statsministeriet (2001): *Regeringsgrundlaget 2001 – vækst, velfærd – fornyelse*. København. <http://www.stm.dk/publikationer/regeringsgrundlag/reggrund01.htm>

Statsministeriet (2005): *Nye mål – Regeringsgrundlag*. København.
<http://www.stm.dk/publikationer/reggrund05/index.htm>

Statsministeriet (2007): *Mulighedernes samfund – Regeringsgrundlag*. København.
<http://www.stm.dk/publikationer/Regeringsgrundlag2007/index.htm>

Sternberg, Robert J. (2000): "Patterns of Giftedness: A Triarchic Analysis". I *Roeper Review* 22, 4.

Sternberg, Robert J. (2001): "Giftedness as Developing Expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence". I *High Ability Studies*, vol. 12, no. 2, 2001.

Sternberg, Robert J. & Elena L. Grigorenko (2002): "The Theory of Successful Intelligence as a Basis for Gifted Education". I *Gifted Children Quarterly* 2002, vol. 46, no. 4, p. 265-277.

Sørensen, Søren P. (2008): *Skolen udfordrer de kloge elever*. Danske Kommuner – Nyhedsmagasinet på www.danskekommuner.dk.

Undervisningsministeriet (2007): *Folkeskoleloven LBK 1049 2007*.
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25528>

Undervisningsministeriet (2008): Undervisningsministerens tale ved konferencen *Why let them walk, when they can fly* afholdt på RUC den 2. juni 2008.
http://presse.uvm.dk/taler/bh/talent_020608.htm?menuid=600510

Wahlström, Gunilla O. (1998): *Begavede børn i skolen – duelighedens dilemma?* Vejle: Kroghs Forlag A/S.

Winstanley, Carrie (2004): *Too Clever By Half – a fair deal for gifted children*. Sterling, USA: Trentham Books.

Hjemmesider:

Atheneskolen: www.athene-skolen.dk

European Council for High Ability (ECHA): www.echa.ws

Foreningen Gifted Children: www.giftedchildren.dk

Mensa: www.mensa.dk

Mentiqa: www.mentiqa-nordjylland.dk

Socialforskningsintitutet: <http://www.sfi.dk/sw9006.asp>

UVM: <http://us.uvm.dk/grundskole/friegeogu/friegrundskoler/index.htm?menuid=1010>

UVM, talentcamp: <http://www.talentcamp.dk/flora/flora.asp?page=6262>

11.1 Artikler som empiri

Abrahamsen, Jeppe Dong (2004): "Den begavede enspænder". I *Folkeskolen* nr. 12, 2004.

Avnesø, Birgitte (2000): "Kloge børn udfordres for lidt". I *Folkeskolen* nr. 45, 2000.

Avnesø, Birgitte (2002a): "Kvikke børn skal støttes". I *Folkeskolen* nr. 33, 2002

Avnesø, Birgitte (2002b): "Udfordringer til en klog dreng". I *Folkeskolen* nr. 8, 2002.

Avnesø, Birgitte (2004a): "De kloge drenge fra Hjørring". I *Folkeskolen* nr. 10, 2004.

Avnesø, Birgitte (2004b): "Kloge børn bliver set". I *Folkeskolen* nr. 10, 2004.

Baltzer, Kirsten (2006): "Elever med særlige forudsætninger". I *KvaN* nr. 75, 2006.

Folkeskolen (2000): "De klarer sig nok...". I *Folkeskolen* nr. 45, 2000.

Folkeskolen (2008): "Folkeskolen for ekstra begavede elever". I *Folkeskolen* nr. 8, 2008.

Hansen, Mogens og Svend Kreiner (1997): "De kloge og rige og de dumme og fattige". I *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 2, 1997.

Hansen, Mogens (1998): "Dem der sidder yderts på bænken". I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 6, 1998.

Hansen, Vagn Rabøl (1996a): "Skolens talenter". I *Folkeskolen* nr. 41, 1996.

Hansen, Vagn Rabøl (1996b): "Talenter i skolen". I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 5, 1996.

Hansen, Vagn Rabøl (1997): "Når prognoserne ikke holder". I *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4, 1997.

Hildebrandt (2006): "Alle menesker er genier". I *Folkeskolen* nr. 25, 2006.

Jørgensen, Hanne B. (2002): "Alle børn har særlige behov". I *Folkeskolen* nr. 43, 2002.

Karpatschof, Tania (2008): "Kan man være skoletræt i børnehaveklassen?" debat. I *Folkeskolen* nr. 10, 2008.

Knoop, Hans Henrik (2007): "Plan B for Talentudvikling". I *Kognition & pædagogik*, nr. 63, 17. årgang, 2007.

Madsen, Vagn (2000): "Løgner om skolen for alle" debat. I *Folkeskolen* nr. 48, 2000.

Madsen, Vagn (2008): "Intellectuel ørkenvandring" debat. I *Folkeskolen* nr. 18, 2008.

Nielsen, Dorte (1996): "Spring højt eller fald dybt". I *Folkeskolen* nr. 38, 1996.

Ravn, Karen (1998): "De kvikke holdes nede". I *Folkeskolen* nr. 46, 1998.

Stanek, Henrik (2002): "Louis faldt til ro". I *Folkeskolen* nr. 4, 2002.

Stanek, Henrik (2004): "Matematik for elever i overhalingsbanen". I *Folkeskolen* nr. 45, 2004.

Thomsen, Torben (2001): "Giv undervisningen tilbage" debat. I *Folkeskolen* nr. 33, 2001.

Thøsing, Bent (2006): "Social arv – nok en gang" debat. I *Folkeskolen* nr. 37, 2006.

Bilag 1

Kendetegn på særlig begavelse hos et barn. Kopi fra Mentiqas hjemmeside:
<http://www.mentiqa-nordjylland.dk/showArticle.asp?ArticleID=327>

Kendetegn på den særlige begavelse

"Ingen tænker på, at visse mennesker bruger enorm energi, bare på at være normale... "

- Albert Camus -

Kendetegn på den særlige begavelse kan være at eleverne er:

- Negative mod skolen
- Dygtige til at tale, men dårligere til at skrive
- Keder sig helt klart
- Rastløse og uopmærksomme
- Opslugte af deres egen indre verden
- Krænkende og utålmodige med hensyn til langsommere kammerater
- Har ofte ældre venner
- Selvkritiske
- Dårlige relationer til kammerater og lærere
- Følelsesmæssigt ustabile
- Selvretfærdige, set udefra

Desuden kan de

- Være kreative når de er motiverede
- Indlære hurtigt
- Være gode til at løse problemer
- Stille provokerende spørgsmål
- Være utålmodige, når de er motiverede
- Tænke abstrakt
- Være opfindsomme med hensyn til at finde svar på åbne spørgsmål

Kilde: "Teaching Bright Pupils", Nottingham University School of Education

Andre kendetegn på den særlige begavelse:

- God hukommelse, bedre end hos jævnaldrende

- Speciel form for humor. Forstår ofte ordspil og ironi før jævnaldrende. Griner ofte ikke når andre griner, og griner af noget andre børn ikke finder morsomt
- Ekstremt nysgerrige, hvilket kan føre til at deres spørgsmål opfattes som provokerende
- Ser løsninger andre ikke ser
- Stort energiniveau
- Har større almenviden
- Større ordforråd og højere grad af grammatik- og syntaksforståelse
- Ofte interesserede i abstrakte begreber (tid, rum mv.)
- Er optaget af forståelse for årsag-virkning
- Stor koncentrationsevne indenfor selvvalgte aktiviteter
- Er ofte meget dygtige til at samle puslespil og løse labyrintopgaver
- Ser uendeligt mange muligheder i situationer, og for hvordan ting kan bruges
- Meget fantasifulde, dagdrømmere
- Kan være så opslugte af tanker, at man må røre dem fysisk for at opnå kontakt
- Højtudviklet retfærdighedssans, hvilket kan give problemer i forhold til kammerater
- Er ofte ekstremt motiverede for aktiviteter inden for deres interesseområde, mens de nægter at deltage i andet
- Kan have meget svært ved at give slip på en aktivitet, for at gå videre til den næste. Ønsker at udforske til bunds. Afbrydelse kan give anledning til stor frustration
- Kan bruge tillært viden i nye situationer
- Har ofte store "huller" i deres viden/evner som følge af intens interesse indenfor få områder
- Har ofte svært ved at arbejde med "lette" emner, men trives med kompleksitet
- Ofte vanskeligheder med håndskrift, der kan være ulæselig
- Ofte veludviklet hånd-øje koordination
- Følelsesmæssigt meget sensitive, følelser opleves mere intenst
- Ofte stor talforståelse
- Kan ofte lide at samle på ting
- Har ofte mere end én fantasiven, som oftes kan beskrives i detaljer

Kilde: The Gifted Children's Association of British Columbia.

En anden sammenfatning af adfærdsmønstre:

- For det meste velartikulerede, men ikke i stand til at lave en god skriftlig opgave, der ser ordentlig ud
- Rastløse, uopmærksomme, dagdrømmende
- Stille og ikke villige til at dele deres kundskaber med andre, lader som om, at de ikke kan
- Ikke villige til at følge de instrukser, som læreren har givet; vil gøre tingene "på deres egen måde"
- Generelt ligegyldige med hensyn til skolearbejdet; virker tvære, usamarbejdsvillige eller apatiske

- Hyperkritiske; sætter hele tiden spørgsmålstegn ved de grunde, der gives
- Hurtige til at påpege forkerte oplysninger eller logik
- Ubehageligt ligefremme i deres bedømmelse af situationer, og påpeger forskelle mellem hvad folk siger, og hvad de gør
- Tilbagetrukne; uvillige til at deltage i gruppearbejder; ser ud til at foretrække deres eget selskab

Kilde: "Helping the Child og Exceptional Ability", Susan Leyden 1985

Kendetegn på den underpræsterende særligt begavede elev (drengene dominerer kraftigt) kan være:

- Mange opfattes som dovne af såvel lærere som dem selv
- Mange er selvretfærdige og fungerer dårligt socialt
- Generel dårlig studieteknik
- Mange har svært ved at koncentrere sig
- De arbejder uden mål

Kilde: "Begavede børn i skolen - duelighedens dilemma?" s.49, Gunilla o. Wahlström 1998.

Eksempler på problemer der kan opstå som følge af høj begavelse:

- **Sprog:** Taler for meget, taler "hen over hovedet" på jævnaldrende.
- **Stor koncentrationsevne:** Nægter at blive afbrudt, stædig, nægter at udføre rutinearbejde.
- **Hurtig opfattelsesevne:** Skødesløshed, utålmodighed overfor andre.
- **Kreativ tankegang/innovative:** Flygter ind i fantasien, afviser at følge normerne, kan opfattes som forstyrrende.
- **Uafhængige, arbejder helst alene:** Ude af stand til at tage imod hjælp fra kammerater, uvilje til at tilpasse sig, stoler kun på sig selv.
- **Kritisk tankegang:** Kritisk overfor andre, udpræget perfektionistisk, stiller for store krav til sig selv, hvilket skader selvtilliden.
- **Ønske om at arbejde med komplekse emner:** Afviser simple løsninger, opstiller komplicerede regler, dominerende.
- **Alsidige:** Virker uorganiserede (rodet værelse, skrivebord, kommer for sent mv.), frustrerede over aldrig at have tid nok.
- **Ekstremt følsomme, medfølelse for andre:** Har ofte meget svært ved at bære kritik og afvisning fra kammerater.

Kilde: The Gifted Children's Association of British Columbia.

Bilag 2

Forældre		
Tema	Spørgsmål	Stikord
Indledning	Din beskæftigelse/uddannelse?	
	Hvor gammelt er dit barn?	
Forståelse	Hvad forstår du overordnet/generelt ved højtbegavede børn?	
Kendetegn	Hvornår opdagede du, at dit barn er højtbegavet?	Personlige, faglige, sociale.
	Hvilke tegn så du?	
Adfærd	Hvordan fungerer dit barn fagligt?	
	Hvordan fungerer dit barn socialt?	Adskiller sig fra andre børn. Skolesituation, test, PPR.
	Hvordan fungerer dit barn personligt?	
Konsekvenser	Hvordan ser du fremtiden for barnet?	
	Hvilke konsekvenser ser du?	Positive og negative.
Begreb	Jeg kalder dem for ”højtbegavede børn”, hvilket begreb bruger du om disse børn?	Intelligente, særlige forudsætninger, talenter osv.
	Hvorfor det begreb?	

Psykologer fra PPR		
Tema	Spørgsmål	Stikord
Indledning	Hvor lang tid har du arbejdet hos PPR?	
	Hvilke skoler er du tilknyttet?	
	Har du arbejdet som psykolog andre steder tidligere?	
Forståelse	Hvad forstår du overordnet/generelt ved højtbegavede børn?	
Kendetegn	Har du arbejdet med højtbegavede børn?	Hvorfor inddrages PPR?
	Hvilke kendetegn forbinder du med højtbegavede børn?	Personlige, faglige, sociale.
	Anvender du en test?	
	Hvad sker der efter testen?	Skolen, forældre
Adfærd	Hvordan fungerer barnet fagligt?	Adskiller sig fra andre børn.
	Hvordan fungerer barnet socialt?	
	Hvordan fungerer barnet personligt?	
Konsekvenser	Hvilke konsekvenser ser du i fremtiden for disse børn?	Positive og negative.
Begreb	Jeg kalder dem for ”højtbegavede børn”, hvilket begreb bruger du om disse børn?	Intelligente, særlige forudsætninger, talenter osv.
	Hvorfor det begreb?	

Folkeskolelærere		
Tema	Spørgsmål	Stikord
Indledning	Hvor lang tid har du arbejdet som lærer her? Har du tidligere arbejdet på andre skoler? Hvilke fag underviser du i?	
Forståelse	Hvad forstår du overordnet/generelt ved højtbegavede børn?	
Kendetegn	Har du haft elever, der var højtbegavede? Hvilke tegn så du?	Personlige, faglige, sociale.
Adfærd	Hvordan fungerer eleverne fagligt? Hvordan fungerer eleverne socialt? Hvordan fungerer eleverne personligt?	Adskiller sig fra andre børn. Skolesituation, test, PPR.
Konsekvenser	Hvilke konsekvenser ser du i fremtiden for disse børn?	Positive og negative.
Begreb	Jeg kalder dem for ”højtbegavede børn”, hvilke begreb bruger du om disse børn? Hvorfor det begreb?	Intelligente, særlige forudsætninger, talenter osv.

Mentiqa		
Tema	Spørgsmål	Stikord
Indledning	Hvor lang tid har du arbejdet som lærer her? Har du tidligere arbejdet på andre skoler? Hvilke fag underviser du i?	
Forståelse	Hvad forstår du overordnet/generelt ved højtbegavede børn?	
Kendetegn	Hvilke kendetegn har de højtbegavede børn? Du har foreslået, at jeg også taler med lærere for naturvidenskab, sprog og bevægelse. Hvorfor lærere for de områder?	Personlige, faglige, sociale
Adfærd	Hvordan fungerer eleverne fagligt? Hvordan fungerer eleverne socialt? Hvordan fungerer eleverne personligt? I har et digt på på forsiden af jeres hjemmeside, der giver det indtryk, at disse børn er særligt sensitive. Er de det?	Adskiller sig fra andre børn. Skolesituation, test, PPR.
Konsekvenser	Hvilke konsekvenser ser du i fremtiden for disse børn?	Positive og negative.
Begreb	Jeg kalder dem for ”højtbegavede børn”, hvilke begreb bruger du om disse børn? Hvorfor det begreb?	Intelligente, særlige forudsætninger, talenter osv.
Optagelse	Hvem optager I på Mentiqa? Hvem optager I ikke på Mentiqa?	Krav, test.