

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen, 10 p

Begåvade barn

- en utmaning för pedagoger

2007

Gifted children

- a challenge for pedagogues

Författare: Marie Ivehorn Dahlqvist
Ingegerd Wihlborg

Handledare: Ann-Elise Persson

Högskolan Kristianstad
Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete i specialpedagogutbildningen, 10 poäng

Begåvade barn
- en utmaning för pedagoger

2007

Gifted children
- a challenge for pedagogues

Författare: Marie Ivehorn Dahlqvist
Ingegerd Wihlborg
Handledare: Ann-Elise Persson

Abstract

De begåvade barnen har, som alla barn, behov av att bli bekräftade och bemötta utifrån sin mognads- och utvecklingsnivå. Syftet med denna studie är att undersöka hur specialpedagoger och pedagoger i förskoleklass och grundskolans tre första år definierar begreppet begåvade barn och om och i så fall hur de beskriver att de tillvaratar barnens begåvning. Studien ger en översikt av tidigare forskning kring bland annat begreppet begåvning, de begåvade barnens sociala situation och skolsituation samt den specialpedagogiska rollen. För att uppnå vårt syfte gjorde vi en kvalitativ undersökning genom semistrukturerade intervjuer med tre specialpedagoger, tre pedagoger i förskoleklass samt tre pedagoger i grundskolans tre första år. Sammanfattningsvis pekar resultaten av vår undersökning på att pedagogerna upplevde att det var svårt att definiera begreppet begåvade barn och att det finns många olika sorters begåvningar. Vidare beskrev pedagogerna att de tillvaratog barnens begåvning genom att till exempel nivågruppera, ge barnen utmaningar och sätta rimliga krav. Resultatet visar även att de specialpedagogiska resurserna enbart går till barn i olika svårigheter. Visionen hos pedagogerna i studien var att de begåvade barnen ska få uppgifter som är utmanade och stimulerande samt att de ska få känna sig duktiga och visa vad de kan.

Nyckelord: Begåvade barn, begåvning, intelligens, specialpedagogik, särbegåvning, utmaningar.

Förord

Vi vill tacka alla de personer som på olika sätt bidragit till att detta arbete blivit färdigt.

Framför allt våra respondenter som har tagit sin tid i anspråk genom att medverka vid våra intervjuer.

Våra fantastiska familjer som har varit oerhört förstående och stöttat oss under hela arbetet.

Våra arbetskamrater som har visat intresse och förståelse.

Daniel Östlund, vår grupphandledare, och alla våra kurskollegor som vid delseminarierna har gett oss många tankar, idéer och erfarenheter.

Och avslutningsvis, ett stort tack till vår handledare Ann-Elise Persson, som hela tiden har haft en tilltro till vår studie och har uppmuntrat oss under processens gång.

Ett stort tack till er alla!

HELA KROPPEN BEHÖVS

Ögon kan se och öron kan höra men
händer vet bäst hur det känns att röra.
Huden vet bäst när någon är nära.
Hela kroppen behövs för att lära.

Hjärnan kan tänka och kanske förstå,
men benen vet bäst hur det är att gå.
Ryggen vet bäst hur det känns att bära.
Hela kroppen behövs för att lära.

Om vi ska lära oss nåt om vår jord,
räcker det inte med bara ord.
Vi måste få komma den nära.
Hela kroppen behövs för att lära.
(Wahlstöm, 1995, s.104).

Innehåll

1 Inledning	7
1.1 Bakgrund	8
1.2 Syfte	9
1.3 Problemformulering	9
1.4 Studiens avgränsning	9
1.5 Studiens fortsatta upplägg	9
2 Litteraturgenomgång	11
2.1 Definitioner av begreppet begåvning	11
2.2 Styrdokument	13
2.3 Begåvningens olika områden	13
2.4 Begåvade barns sociala situation	15
2.5 Begåvade barns skolsituation	16
2.5.1 Hur de begåvade barnens förmågor upptäcks	17
2.5.2 Inlärningsmetoder som passar de begåvade barnen	17
2.6 Underpresterande begåvade barn	18
2.7 Den specialpedagogiska rollen	20
2.7.1 Olika perspektiv på specialpedagogik	20
3 Teori	23
3.1 KASAM	23
3.2 Bronfenbrenners utvecklingsekologi	24
4 Metod	27
4.1 Val av metod	27
4.2 Pilotstudie	27
4.3 Urval	28
4.4 Genomförande	28
4.5 Bearbetning	29
4.6 Trovärdighet/Tillförlitlighet	29
4.7 Etiska övervägande	30
5 Resultat	33
5.1 Definitioner av begreppet begåvade barn	33
5.2 Erfarenheter	34
5.3 Tillvaratagande	34
5.4 Specialpedagogens roll	36
5.5 Visioner	36

6 Analys	39
6.1 Definitioner av begreppet begåvade barn	39
6.2 Erfarenheter	39
6.3 Tillvaratagande	40
6.4 Specialpedagogens roll	40
6.5 Visioner	40
7 Sammanfattning och diskussion	43
7.1 Sammanfattning	43
7.2 Diskussion	44
7.2.1 <i>Definitioner av begreppet begåvade barn</i>	44
7.2.2 <i>Erfarenheter</i>	45
7.2.3 <i>Tillvaratagande</i>	45
7.2.4 <i>Specialpedagogens roll</i>	47
7.2.5 <i>Visioner</i>	47
7.3 Metodkritik	48
8 Fortsatt forskning	51
Referenser	53
Bilagor	

1 Inledning

När det talas och skrivs om barn i behov av särskilt stöd (Asmervik, Ogden & Rygvold, 2001; Persson, 2001; Saloviita, 2003) nämns sällan eller aldrig barn som är begåvade. Vi menar att begåvade barn är i behov av särskilt stöd och att det är viktigt att de, precis som alla barn, blir bekräftade och bemötta utifrån sin mognads- och utvecklingsnivå. Vi tror annars att det finns en risk att nyfikenheten, lusten och motivationen att lära sig mer hos de begåvade barnen avtar eller i värsta fall försvinner helt. Wahlström (1995) hävdar att de begåvade barnen kommer att må bättre och ha en större möjlighet att använda sin begåvning på ett bra sätt, om de får sina behov någorlunda tillgodosedda. De begåvade barnen har, som alla barn, bland annat behov av att få brinna av nyfikenhet, att observera och se sammanhang, att få fördjupa sig, att få utveckla sin kreativitet och uppfinningsrikedom och att få ställa höga krav på sig själva. Dessutom konstaterar Wahlström, att barnen har behov av att få gehör för sin intelligens, att få vara seriösa och få ifrågasätta och opponera sig utan att betraktas som stöddiga, samtidigt som de har ett behov av att ha kamrater och vuxna som förstår. Vi menar att behoven finns hos alla barn, men då vårt arbete handlar om begåvade barn, är det dem vi fokuserar på.

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (s. 6).

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper (s. 7).

Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. --- Strävan skall vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. --- Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (s. 9).

För att vårt samhälle inte ska gå miste om framtida stora förmågor och begåvningar är det av stor betydelse att de begåvade barnen uppmärksammas. Persson (1997) skriver att samhället i åtskilliga fall negligerar individer med enastående färdigheter och detta är allvarligt med tanke på samhällets välgång och framtid. Gardner (1995) menar att "Alla våra moderna mästare visade sig ovanligt begåvade redan som barn; inte minst Picasso"(s. 26).

I vårt kommande uppdrag som specialpedagog ingår att

- ha de specialpedagogiska kunskaper och färdigheter som behövs för att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd inom förskola, skola och vuxenutbildning eller habilitering/rehabilitering,

- kunna utveckla principer och former för pedagogisk mångfald inom verksamhetens ram (SFS 2001:23).

Då vi menar att begåvade barn är i behov av stöd, innebär detta att vi som blivande specialpedagoger, ska vara en resurs för begåvade barn och andra barn i behov av stöd, på såväl

individnivå som grupp- och organisationsnivå.

1.1 Bakgrund

Vi är två pedagoger som går Specialpedagogiskt program, 60 p, vid Högskolan Kristianstad. Våra verksamhetsområden sträcker sig från förskola till förskoleklass. Under våra yrkesverksamma år har vi upplevt att de barn som har lätt för sig och är högpresterande, de begåvade barnen, inte alltid får de utmaningar och den extra stimulans som står i proportion till deras intellektuella mognad och utveckling. Vi uppfattar även att de begåvade barnen ibland får stå tillbaka på grund av att andra barn i behov av stöd tar en stor del av pedagogernas tid, energi och resurser. Givetvis anser vi att barn som är i olika svårigheter ska ha det stöd och de resurser som de är i behov av, men även de begåvade barnen har denna rättighet i en skola för alla. Haug (1998) skriver att skolan ofta lägger problemet på barnet, istället för att inse att det kan vara skolan som är problemet. Vi menar att pedagogerna behöver uppmärksamma de begåvade barnen och ställa sig frågan vad som är skolans uppgift för barn som anses begåvade. Vad gör du som pedagog när Olle har räknat ut femmans bok, fast han bara går i tvåan? Utifrån de tankarna blev vi intresserade av detta ämne och vill i vårt examensarbete belysa de begåvade barnens situation i skolan och undersöka om och i så fall hur pedagogerna i skolan tillvaratar barnens begåvning.

Vi upplever att den allmänna inställningen när det gäller begåvade barn, såväl i skolans värld som i övriga samhället, oftast är ”att de klarar sig alltid”. Begåvade barn upplevs inte som barn i behov av särskilt stöd, enligt Persson (1997), men skriver att forskningslitteraturen har konstaterat att de begåvade barnen har både speciella problem och speciella behov. Dunn, Dunn och Treflinger (1995) menar att för begåvade barn finns inga särskilda regler, men en princip är att om de begåvade barnen får hjälp att utveckla sina möjligheter, då kommer barnen att visa sina skickligheter i allt vad de gör som är viktigt för dem. Några tänkvärda ord från författarna ”Barn är som snöflingor: varje barn är unikt, speciellt och sårbart”(s. 144).

Jällhage (2003) skriver att regeringen satsar pengar på forskning när det gäller de mest begåvade eleverna. Dessutom har två svenska universitet fått i uppdrag att göra en insats för högpresterande elever, genom att lärarstuderande ges möjlighet att välja en kurs som fokuserar på arbetet med begåvade elever. Enligt artikelförfattaren befarar kritikerna att denna satsning på de mest begåvade eleverna gör att de lågpresterande eleverna halkar efter och att det på detta sätt skapas en ojämlig skola. Samtidigt framhålls i artikeln att läroplanen från 1994 innebär att utbildningen ska individualiseras mer än tidigare. En likvärdig utbildning ska erbjudas av skolorna, men det betyder inte att den ska se likadan ut för alla elever. Inom varje ämne ska eleverna sträva mot uppsatta mål och vägen dit kan se olika ut. Ingen får glömmas bort, vare sig låg- eller högpresterande elever.

Vår förhoppning är att denna studie ska vara av intresse för såväl specialpedagoger som övriga pedagoger, men även för elevhälsa, rektorer, förvaltningschefer och politiker. Vi menar att studien kan ge målgruppen en ökad förståelse för de begåvade barnens situation i skolan, vilket i förlängningen kan komma barnen och hela samhället till nytta.

1.2 Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka hur specialpedagoger och pedagoger i förskoleklass och grundskolans tre första år definierar begreppet begåvade barn och om och i så fall hur de beskriver att de tillvaratar barnens begåvning.

1.3 Problemformulering

Vårt syfte kompletteras med följande frågeställningar:

Hur definierar pedagogen begreppet begåvade barn?

Hur beskriver pedagogen att barnets begåvning tas tillvara?

Vilken är specialpedagogens roll gällande begåvade barn?

1.4 Studiens avgränsning

För att begränsa vårt arbete har vi valt att undersöka hur situationen ser ut i förskoleklass samt i grundskolans tre första år. Intervjuerna genomförde vi var för sig ensamma med respondenten, vilket berodde på tidsbegränsning och geografiska avstånd. Tidsbegränsning var även en faktor när det gällde vårt val av antalet respondenter.

1.5 Studiens fortsatta upplägg

I litteraturgenomgången tar vi upp, vad vi anser vara, relevanta områden med betydelse för vår studie. De områdena är olika definitioner av begreppet begåvade barn, begåvningens olika områden, begåvade barns sociala situation och skolsituation, underpresterande begåvade barn samt den specialpedagogiska rollen. Även vissa delar av nationella och internationella styrdokument har vi valt att belysa. Vidare presenteras den empiriska delen med metodbeskrivning. Vi fortsätter med att redovisa urval, genomförande, bearbetning, trovärdighet/tillförlitlighet och etiska överväganden. Därefter beskriver vi vårt resultat och gör en analys av resultatet. Avslutningsvis följer sammanfattning, diskussion och förslag på fortsatt forskning i ämnet.

2 Litteraturgenomgång

Vårt syfte med denna studie är att undersöka hur specialpedagoger och pedagoger i förskoleklass och i de tre första grundskoleåren definierar begreppet begåvade barn och om och i så fall hur de beskriver att de tillvaratar barnens begåvning. Utifrån detta belyser vi i litteraturgenomgången olika författares tankar och forskares syn på begåvade barn. Eftersom vi arbetar utifrån styrdokument belyser vi även vissa delar av dem.

2.1 Definitioner av begreppet begåvning

Begåvning förklaras som ”begrepp som inom psykologi och pedagogik används för att förklara skillnader i individers förutsättningar för utveckling och utövande av olika färdigheter. Begreppet omfattar som en delaspekt den intellektuella begåvningen men avser också speciella begåvningsinriktningar (t.ex. kreativ, konstnärlig, musikalisk och social begåvning).” (Nationalencyklopedin, 1990, s. 372).

Begåvning är ett vitt begrepp, menar Wahlström (1995) och skriver att människan kan vara begåvad inom många olika områden, såväl inom det akademiska området som inom det skapande. Vidare beskriver hon personer som bland annat kan tillgodogöra sig högre utbildning och blir framgångsrika i det yrke de väljer, som begåvade människor. Även om personerna byter yrke, lyckas de även i det nya yrket. Författaren refererar vidare till Blooms undersökning av simmare i världsklass, matematiker och pianister, sammanlagt 25 individer. Vid kartläggningen fann Bloom, enligt Wahlström, att oavsett vilken specifik talang som förelåg, fanns det vissa gemensamma drag hos de begåvade personerna i studien. De var tävlingsinriktade, gjorde alltid sitt bästa och hade väldigt lätt för att lära sig nytt inom sitt område. Dessutom var de oerhört villiga att lägga ner mycket tid, övning och ansträngning för att bli duktigast. En nödvändig förutsättning, för att nå världsklass, var även att de fick stöd och kände entusiasm från sin familj.

Wahlström (1995) hänvisar till Young och Tyre som menar att begåvade individer bland annat har en förmåga att se sammanhang, att hantera nya situationer, att ta till sig ny kunskap och kunna använda sig av kunskapen. Vidare kan de snabbt ta emot information, även relativt invecklad information. Fantasi, association, logisk tankegång, uppfattnings- och minnesförmåga är starkt utvecklade hos de begåvade.

Persson (1997) skriver att ordet begåvad används till vardags som en benämning för någon med en unik förmåga. Han fortsätter i sitt resonemang om begåvning, att begåvning är ett villkor för liv och överlevnad. Att använda ordet begåvning i svenskt språkbruk för denna kategori individer är otillräckligt, enligt Persson. Han anser att begreppet särbegåvad är mera lämpligt. Begreppet särbegåvning beskrivs som

Den är särbegåvad som kontinuerligt förvänar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden. Ett beteende i detta sammanhang förstås som en mänsklig prestation, aktivitet eller funktion (Persson, 1997, s. 50).

Även Winner (1999) använder sig av begreppet särbegåvning när hon skriver om begåvade barn, vilka hon menar har tre utmärkande drag.

1. Särbegåvade barn är brådmogna. De lär sig behärska en domän tidigare och snabbare än vad normalbegåvade barn gör, på grund av att lärandet går lätt för dem. Med domän syftar författaren på ett organiserat kunskapsområde, som till exempel konst, musik, matematik, språk, schack, skridskoåkning eller tennis.
2. Särbegåvade barn envisas med att gå i sin egen takt. De förkovras i sin egen takt och under största delen av tiden utbildar de sig själva. De upplever en spänning och motivation inom sin speciella domän, vilket leder dem vidare till nästa steg. Ofta uppfinner de särbegåvade barnen nya annorlunda sätt till problemlösning.
3. Särbegåvade barn har en rasande iver att behärska. De har en stor förmåga till fokusering, visar ett oerhört starkt och besatt intresse, samt en stor motivation till att begripa den domän inom vilken de är brådmogna. Kombinationen av ett besatt intresse och lätthet att lära sig saker inom en domän leder till starka prestationer.

Ekerwald (1983) anser att förmågan att klara intelligenstest också är en förmåga att lyckas med studier. Vidare skriver författaren att ett av vardagslivets olika villkor kan innebära att den intelligenta har undervisats informellt av sina föräldrar i de tidiga barndomsåren. Ekerwald beskriver detta som spelregler för symbolbehandling och färdigheter som knyter an till skolans ämnesområden. Hon menar även att uppmärksamhet, tålmodighet, träning tillsammans med den som kan och intellektuellt självförtroende har betydelse för intelligensen och tankeförmågan.

Begåvning är inte enbart baserat på ett intelligenstest, utan begåvning är färdigheter till kreativa handlingar under en kontinuerlig tidsperiod inom några olika sannolika områden, skriver Dunn, Dunn och Treffinger (1995). Författarna anser också att begåvning, det är vad en individ kan åstadkomma med sin kunskap och hur den förändras till en särpräglad prestation.

Enligt Gardner (1994) är mänsklig intellektuell kompetens

... en uppsättning av problemlösningsverktyg som gör att individer *kan lösa reella problem och tackla verkliga svårigheter*. Dessa verktyg ska kunna hjälpa individen att skapa fungerande produkter när de behövs, och de måste även ge honom/henne möjlighet att *upptäcka eller generera nya problem*, vilket i sin tur leder till ny kunskap (s. 54).

Detta gäller användbara och värdefulla förmågor som har betydelse för individens kulturella miljö, menar Gardner. Samtidigt är det viktigt att betänka att kulturidealen skiftar enormt i vår värld.

Som vi uppfattar det, innebär begreppet begåvning att individen har en särskild talang eller förmåga, och att det väsentliga är vad han eller hon kan göra med denna förmåga. Denna specifika förmåga kan finnas inom olika områden, såväl inom de akademiska som inom till exempel de kreativa och sociala områdena.

2.2 Styrdokument

Arbetet i skolan styrs av både nationella och internationella styrdokument. Följande styrdokument har vi funnit relevanta för vår undersökning. Vi har granskat dokumenten och valt ut de citat som beskriver hur alla barns behov ska kunna tillgodoses.

I skollagens första kapitel (Läraryrket, 2004) står följande

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarsfulla människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (s. 55).

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov (s. 6).

Alla som arbetar i skolan skall

- uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd ... (s. 14).

Läraren skall

- utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande (s. 14).

Artikel 29 i FN:s barnkonvention om barnets rättigheter (Läraryrket, 2004) säger att

1. Konventionsstaterna är överens om att barnets utbildning skall syfta till att (a) utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga; (s. 147).

2.3 Begåvningsens olika områden

Samhället har intresse och behov av att finna särbegåvade individer inom olika områden, påpekar Persson (1997) och ger i det avseendet förslag på särbegåvningsdomäner. Domängrupporna delas in i sex kategorier. Den första domänen är idrottslig och har kroppsordination och motorik som gemensam nämnare, exempelvis kan det vara fotbollsspelare, simmare och golfare. Kommunikativ verksamhet är den andra domänen, som återger socialt samspel med kvalitativt syfte eller kvantitativt syfte. Det kan röra sig om socionomer, pedagoger, försäljare och politiker. Den tredje domänen är akademisk och kunskapssökande, vetande och kunskapsgenererande är den gemensamma nämnaren. Här finner vi matematiker, forskare och historiker. I den fjärde domänen finns språklig medvetenhet, som består av poeter, författare, journalister och tolkar. Konstnärlig verksamhet är den femte domänen där estetiska uttryck finns. I denna domän har vi skådespelare, dansare och kompositörer. Till sist är det den tekniska domänen och där praktisk tillämpning, underhåll och reparation tillhör den gemensamma nämnaren. I denna domän hittar vi ingenjörer, snickare och kontorister.

Människan är, enligt Gardner (1994), en varelse med flera intellektuella förmågor. De mänskliga intelligenserna, som han väljer att kalla förmågorna, kan enligt författaren formas och kombineras på ett flertal sätt hos individer och inom olika kulturer, samtidigt som de är relativt oberoende av varandra. Gardner hävdar att det går att urskilja minst sju olika intelligenser. Armstrong (1998) redogör kortfattat för grundragen i Gardners multipla intelligensteori.

Lingvistisk	Känsla för ljud, struktur, betydelse och funktion hos ord och språk
Logisk-matematisk	Känsla för och förmåga att urskilja logiska och numeriska mönster och förmåga att resonera logiskt i långa sekvenser
Spatial	Förmåga att uppfatta den visuella-spatiala världen korrekt och kunna omforma sina ursprungliga intryck
Kroppslig-kinestetisk	Förmåga att kontrollera sina kroppsrörelser och att handskas skickligt med föremål
Musikalisk	Förmåga att frambringa och uppfatta rytm, tonhöjd och klangfärg
Interpersonell	Förmåga att urskilja och på ett lämpligt sätt reagera på andra människors sinnestämning, temperament, bevekelsegrunder och önskningar
Intrapersonell	Att ha tillgång till sitt eget känsloliv och ha förmåga att urskilja sina känslor och att känna till sina egna starka och svaga sidor (Armstrong, 1998, s. 22).

Gardner (1994) anser att alla människor har tillgång till en begränsad uppsättning av de sju intelligenserna och att alla barn varje dag bör få stimulans inom alla sju områden. Författaren menar vidare att en del individer utvecklar vissa intelligenser mer än andra. Detta beror i sin tur på såväl inläring som ärftlighet, men framförallt på ett samspel mellan de båda faktorerna. Gardner hyser ett hopp om att hans idé om de sju intelligenserna upplevs som angelägen och värdefull. Atterström och Persson (2000), skriver att Gardners teoretiska funderingar och resonemang inte är oemotsagda. Författarna hänvisar till Morgan, som anser att Gardner inte på något sätt kan styrka att de olika kategorierna av förmåga beskriver intelligens, utan istället bör beskrivas som olika slag av kognitiv stil. Atterström och Persson instämmer i kritiken, men de anser dock att kritiken mot Gardners teori för den skull vare sig gör den mindre användbar eller mindre värdefull.

Madsén (2001), refererar till Sternberg som har utvecklat en triadisk (trefaktors) intelligensteori. Sternberg analyserar tänkandets förlopp utifrån tre perspektiv som samverkar i vårt handlande – den situation vi är i nu, våra tidigare erfarenheter samt våra inre egenskaper. Enligt Sternberg omfattar intelligensen analytisk förmåga (strategier för att lösa kända problem), kreativ förmåga (strategier för att skapa, uppfinna och lösa nya problem) samt praktisk förmåga (strategier för att omsätta kunskaper i praktiken och att handla).

2.4 Begåvade barns sociala situation

Hemmet har ett mycket stort inflytande över utvecklingen av barnets intelligens, anser Ekerwald (1983). Författaren skriver om begreppet ”instruktiv moder”, som representerar en förälder som tillsammans med sina barn lär ut kunskaper huvudsakligen verbalt och de kunskaperna ligger nära skolans. Språklig förmåga är av stor betydelse för intelligensen, menar Ekerwald.

Persson (1997) framhåller att i en stimulansfattig och likgiltig miljö har majoriteten av särbegåvade barn inte möjlighet att utvecklas efter sin kapacitet. Författaren påpekar också att det oftast är socioemotionella orsaker som är skälen till att särbegåvade barn inte utvecklas eller stoppas i sin utveckling. En anledning kan, enligt Persson, vara att barnet saknar godkännande och trygghet hemma och/eller i skolan. Såväl intelligenta barn som lågpresterande elever har behov av kärlek, ömhet, omvårdnad och att få ingå i en familj och få känna trygghet, skriver Dunn, Dunn och Treffinger (1995). Winner (1999) hävdar att om föräldrarna anser att utbildning är av stor betydelse, så utvecklas de särbegåvade barnen även i en familj med låg ekonomisk och social status.

Generella faktorer i de särbegåvade barnens familjemiljö är, enligt Winner (1999), att de växer upp i stimulerande och berikande miljöer, att barnet är det enda eller förstfödda barnet, att föräldrarna ställer mycket höga krav och har enorma förväntningar på barnets prestationer samtidigt som de lägger all fokus på att barnet tidigt får förkovra sig inom det område där dess begåvning finns. Även om stödet från föräldrarna finns där, låter de barnen känna stor frihet. Stimulans och höga förväntningar i kombination med stöd och omsorg från familjen, är det som visat sig vara det mest optimala och utvecklande för de begåvade barnen, enligt författaren. Vidare konstaterar Winner, att typfallet av högpresterande barn oftast har tillgivna föräldrar och lever i familjer som har få konflikter och är sammansvetsade, harmoniska och kärleksfulla.

Social fostran är oerhört viktig för begåvade barn precis som för alla barn, menar Wahlström (1995), så att de blir hela människor som har tillgång till empati och kontakt med sina känslor. Författaren konstaterar även att många begåvningar blir socialt utestängda, då de är hängivna sitt specialområde och på grund av det lever i ensamhet. De begåvade barnen vill helst lämnas i fred och upplever dessutom kamrater mest som störiga. Behovet av att tidigt uppmärksamma och hjälpa barnen in i den sociala gemenskapen är stort, menar Wahlström. För de flesta av de särbegåvade har dessutom betydelsen av föräldrarnas uppmuntran och det faktum att de möjliggjort att barnet tidigt haft tillgång till kunskap och träning, spelat en avgörande roll.

Winner (1999) beskriver motsättningarna som finns om huruvida föräldrar bör eller inte bör pressa sina barn. Författaren refererar till Elkind som är stor motståndare till att barn drivs på för tidigt

och för hårt. Vidare hänvisar Winner till Damon, som menar att föräldrarna bör kräva betydligt mer av barnen än vad som görs idag, för att barnet ska utvecklas optimalt.

Armstrong (1998) skriver att en väsentlig tanke i MI-teorin (Gardners teori om multipla intelligenser) är att många människor kan utveckla alla sina intelligenser till en tämligen, möjlig användningsnivå. För att intelligenserna skall utvecklas är det tre faktorer som är avgörande.

Biologisk begåvning. Den omfattar ärftlighet eller genetiska faktorer och hjärnskador före, under och efter födelsen.

Personlig livshistoria. Däri ingår upplevelser med föräldrar, lärare, klasskamrater, vänner och andra som antingen väcker intelligenserna eller hindrar dem från att utvecklas.

Kulturell och historisk bakgrund. Det innebär den tid och de platser där man föddes och växte upp och dessa områdens kulturella och historiska tillstånd och utveckling (Armstrong, 1998., s.30).

2.5 Begåvade barns skolsituation

Wahlström (1995) menar att begåvade barn som växer upp i hemmiljöer där de inte ges möjligheter till uppmuntran av sin kunskapsörst eller talang, oftast inte heller blir uppmärksammade i skolan. Vidare skriver författaren att risken för att dåliga studievanor grundläggs är stor, om de barn som är begåvade inte upplever skolarbetet som meningsfullt, då de endast får arbeta med uppgifter som de redan kan och utan variation. Detta kan leda till att eleverna blir uttråkade och lata. Barn som är sportsligt begåvade är oftast i ett annat läge, konstaterar Wahlström (1995), än barn som är intellektuellt begåvade. Eleven som är högpresterande i idrott blir populär och uppmuntras av såväl kamrater som pedagoger. Denna positiva förväntan leder i sin tur till att talangen utvecklas och eleven vill göra sitt bästa. De intellektuellt begåvade barnen kan i motsats till de sportsligt begåvade bli utsatta för avundsjuka eller förakt från sina kamrater.

Begåvade barn mår väldigt bra i åldersintegrerade klasser, menar Wahlström (1995), där nivåskillnader mellan barnen finns från början. Dessutom förespråkar författaren ett arbetssätt där eleverna arbetar i sin egen takt med olika projekt, individuellt eller i grupp. Då kommer de begåvade barnens kompetens till sin rätt.

Persson (1997) skriver, att när lärare berättar om barn som de har eller har haft som är särskilt begåvade i sin klass, nämner läraren barn som har lätt för sig, men som framför allt även är mest självgående i klassrummet. Han menar också att läraren väntar sig att särskild begåvning visar sig speciellt inom den akademiska särbegåvningsdomänen. Vidare skildrar Persson hur det särbegåvade barnet kan sätta press på sin lärare genom vetgirighet, ifrågasättande och studieenergi och på det viset pröva lärarens tålamod. I sina fallbeskrivningar beskriver författaren att särbegåvade elever är mer eller mindre missanpassade i skolan och att eleverna framstår som irritationsmoment för sina lärare.

2.5.1 Hur de begåvade barnens förmågor upptäcks

En akademiskt särbegåvad elev, som löser sina uppgifter enkelt och ger sin lärare överraskande svar och kommentarer på frågorna som ställs, upptäcks med lätthet av läraren, skriver Persson (1997). Han påpekar också att denna elev känner sig accepterad och säker i största allmänhet. Däremot är det svårt att upptäcka den särbegåvade eleven som ger upp och uppvisar ett dåligt resultat på sina uppgifter, för att mera likna sina klasskamrater eller ställer till bråk för att få uppmärksamhet. De särbegåvade eleverna kan läraren ibland skicka till skolpsykolog eller kurator för utredning och då på helt felaktiga förutsättningar, menar Persson. Han framhåller att det är brukligt när det talas om begåvade elever så talas det om dold särbegåvning. Författaren belyser även att eleverna som döljer sin särbegåvning kan känna sig oönskade och oaccepterade. Persson skriver ”att vara särbegåvad är att vara sårbar” (s. 273). Vidare refererar Persson (1997) till Butler-Por som menar att om en elev döljer sin särbegåvning, måste läraren för att få kännedom om denna elev är särbegåvad, vara observant på hur eleven ställer frågor och antaganden och hur eleven gör sina hemuppgifter och sina prov. Detsamma gäller om eleven har en speciell kunskap som införskaffats utanför skolan men mer eller mindre saknar kunskap om sina hemuppgifter. Författaren anser också att det är viktigt att läraren har kontakt med kolleger och föräldrar till de särbegåvade barnen, för att jämföra erfarenheter och intryck.

Armstrong (1998) menar att främsta sättet att upptäcka elevens bäst utvecklade intelligens, är genom att observera eleven när den uppför sig dåligt. Då berättar eleven med sitt beteende, så här lär jag mig och så bör eleven undervisas, anser Armstrong. Han skriver att en elev som pratar ouppmanad är en elev med stor lingvistisk förmåga, en elev som tar kontakt utan orsak med andra personer är en elev med interpersonellt anlag och så vidare. Ytterligare ett sätt att hitta elevens bäst utvecklade intelligens är att iaktta eleven vid fria sysselsättningar, aktiviteter som eleven själv har valt, anser författaren.

Mogen humor är ett kännetecken som ofta nämns när begåvningar ska identifieras, enligt Wahlström (1995). Författaren menar även att de begåvade barnen oftast har en svag handstil, vilket kan orsakas av att handen inte är lika snabb som tanken. Wahlström refererar till Sisk, som har satt samman en checklista för lärare över egenskaper hos studiebegåvningar. Av listan framgår det att de begåvade barnen tänker kreativt, fantasifullt och originellt, är problemlösare, kan se sammanhang, generalisera och är vakna och vetgiriga. Fler kriterier, enligt Sisk, är att de lär sig snabbt och är oerhört villiga av att lära sig, har en stor matematisk kunskap och ett tydligt kroppsspråk.

2.5.2 Inlärningsmetoder som passar de begåvade barnen

Persson (1997) skriver att särbegåvade barn, som alla barn, måste få veta och uppleva att deras förmåga är godtagbar och betydelsefull och därför bör pedagogen ge sitt stöd åt barnen och ge dem möjlighet att använda och utveckla sin förmåga. Han skriver vidare att lärarstuderande bör ha tillgång i sin utbildning till teoretiska redskap tillsammans med praktisk erfarenhet, som leder till att lärarstuderande själva kan lösa pedagogiska problem i klassrummet. Persson menar även att det inte finns någon speciell metod för hur särbegåvade barn ska bli bemötta. Däremot förtydligar han, att i andra länder har försök gjorts för att tillmötesgå särbegåvade barns utbildningsbehov utifrån två huvudbegrepp som är ”acceleration och berikning” (s. 284). Författaren skriver, att i en

normalklass finns det risk för att särbegåvade barn kan bli understimulerade på grund av att undervisningstempot är för lågt för dem. Därför talas det om acceleration för att möta de särbegåvade barnens behov av ett högre tempo. Han påpekar att oftast ger läraren mer avancerade uppgifter till de särbegåvade barnen för att tillgodose deras särskilda behov av stimulans.

Det mest förekommande för barnen i Skandinavien är uppflyttning från en lägre till en högre årskurs, menar Persson (1997). Han nämner också att denna lösning är flera forskare kritiska till. Persson hänvisar till Young och Tyre, som anser att tillämpningen av en sådan handling bör endast genomföras för de begåvade barn som har en trygg personlig läggning och som är väl socialt utvecklade. Författaren beskriver att begreppet berikning syftar på den process som ger läroplanen en större bredd och djup så att den bättre överensstämmer med de särbegåvade barnens behov av stimulans. Persson refererar vidare till Passow som påtalar att särbegåvade elever lär fortare än majoriteten i en klass och därför bör eleverna få särskilda uppgifter utanför läroplanens innehåll. En synpunkt som är mycket viktig, konstaterar Persson, är att de särbegåvade barnen måste få veta att de inte är ensamma om sin situation och därför finns det ett behov för barnen att få möta andra särbegåvade barn, i ungefär samma ålder, vid vissa undervisningstillfällen.

Den divergenta pedagogiken, presenterar Wahlström (1995) som en möjlighet att låta varje barn arbeta på sin egen nivå utan att resurser tas från de svagare barnen. Författaren förklarar begreppet divergent med ”att vika av åt olika håll, att inte gå mot något ändligt” (s. 66). Den divergenta pedagogiken utgår till exempel ifrån ett substantiv, en fråga eller en uppgift med en mängd olika svar som knyts an till ämnet som studeras. Det finns troligtvis lika många sätt att lösa uppgiften på, som det finns elever eller grupper som blivit tilldelad uppgiften. Utifrån barnens kompetens eller mognadsnivå anpassar pedagogerna sitt arbete både gällande kvalité och kvantitet. Wahlström menar att detta undersökande arbetssätt är ett individualiserat arbetssätt som används på många skolor redan idag. Det gäller att ställa öppna frågor och att istället för att lyssna efter de svar som pedagogerna själva har tänkt ut, ska de lyssna till barnens tankar. Detta kommer enligt författaren att förvåna pedagogerna och det är just det som är värt att sträva efter. I motsats till den divergenta pedagogiken finns den konvergenta pedagogiken. Denna pedagogik innebär, enligt författaren, att det endast finns ett rätt svar till frågan eller uppgiften. En pedagogik som är enkelriktad och saknar nyanser.

2.6 Underpresterande begåvade barn

Wahlström (1995) frågar sig hur vi kan känna igen de underpresterande begåvade barnen. Författaren beskriver bland annat dem som en grupp barn, vars arbetsprestationer inte står i proportion till deras förmåga. Barnen skapar ofta bekymmer för kamrater och pedagoger. Hos denna grupp, som övervägande består av pojkar, kan vissa få gemensamma drag kartläggas. Många av barnen har problematiska hemförhållanden, ofta med ”dålig” eller inkonsekvent fostran. De har ofta flyttat och bytt skolor. Många har dålig hälsa och kan ha dålig syn eller hörsel som ingen har uppmärksammat. De arbetar utan mål och har en dålig studieteknik. Ett flertal har koncentrationssvårigheter och upplevs som lata av såväl pedagoger som sig själva. Dessutom fungerar många dåligt socialt och är självgoda.

Wahlström (1995) refererar vidare till Leydens sammanfattning av kännetecken på underpresterande begåvningar

- Vanligtvis välartikulerade, men oförmögna att göra ett gott skrivet arbete, som ser snyggt ut.
- Rastlösa, ouppmärksamma, dagdrömmande.
- Tystlåtna och ovilliga att dela med sig av sina kunskaper; låtsad okunnighet.
- Ovilliga att följa instruktionerna som läraren gett; vill göra saker 'på sitt eget sätt'.
- Generellt likgiltiga för skolarbete; verkar buttra, icke samarbetsvilliga eller apatiska.
- Hyperkritiska; ständigt ifrågasättande skälen som anges.
- Snabba att påpeka fel i informationen eller logik.
- Obehagligt rättframma i sin bedömning av situationer och påpekanden om skillnader mellan vad människor säger och vad de gör.
- Tillbakadragna; ovilliga att delta i grupparbeten; verkar att föredra sitt eget sällskap (Wahlström, 1995, s. 51).

Inget av nämnda beteenden är dock tecken på begåvning, påpekar Wahlström (1995), men när vi försöker förstå ett önskat beteende kan de vara bra att erinra sig. Vidare konstaterar Wahlström även att invandrarbarns begåvning sällan kommer till sin rätt på grund av att pedagogen tror att barnet inget kan, när det i själva verket inte behärskar det svenska språket. Samma öde kan även drabba barn med handikapp, som kan besitta en begåvning de inte kan utnyttja. Författaren menar att begåvningen finns där, men är oftast väl gömd för betraktaren.

Engström (2006) skriver i sin artikel om en begränsad grupp barn som börjar skolan och som redan kan läsa och räkna, oftast misslyckas ett antal år senare i skolan, om barnen inte får tillfredsställande utmaningar och bekräftelse på sin begåvning vid skolstarten. Vidare framhåller han att de barn som tidigt visade kännetecken på att underprestera inte har fått någon positiv utveckling. Engström menar att om de begåvade barnen inte får några utmaningar och inte behöver anstränga sig de första skolåren, då får inte de barnen tillgodogöra sig en fungerande studieteknik. Detta för med sig att när de begåvade barnen får ökade krav på sig högre upp i skolåldern, kommer det som en chock för barnen att de inte vet hur de ska lära in kunskaper, vilket gör att de blir okoncentrerade och att deras skolprestationer minskar dramatiskt.

Att bristen på utmaningar i skolan gör att de särbegåvade barnen är underpresterande, menar även Winner (1996). Författaren skriver att barnen förväntas lära sig saker som de redan kan och vet. Detta leder ofta i sin tur till att barnen blir uttråkade, skygga, frustrerade och kommer i konflikt med pedagogerna. Barnen ses enbart som problem, om pedagogerna inte har fått träning i att se kännetecken på särbegåvning. Vidare uppfattas barnen av pedagogerna som omotiverade och okoncentrerade och kan få remiss till skolpsykologen för utredning och tester. Detta för att avgöra om barnen har inlärningssvårigheter, koncentrationssvårigheter eller är hyperaktiva, istället för att överväga möjligheten att rastlösheten och okoncentrationen kan bero på att de är uttråkade.

2.7 Den specialpedagogiska rollen

1990 ersatte specialpedagogexamen den tidigare speciallärarexamen. Lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63) menar att en av specialpedagogikens viktigaste uppgifter är att verka för att all personal i förskola och skola kan möta alla elevers behov, samtidigt som den bidrar till skolutvecklingen. Detta innebär att alla individer har rätt att delta i skolans verksamhet utifrån sina säregna förutsättningar, behov, kunskaper och erfarenheter.

”Specialpedagogik är pedagogik där den vanliga pedagogiken inte anses räcka till och är således intimt förknippad med de skillnader mellan barn som så säga ryms inom den vanliga undervisningen” (Nilholm, 2003, s. 10). Barn är olika på flera sätt. En av specialpedagogens uppgifter är att kunna arbeta med barn och unga i behov av stöd inom förskola och skola. Med barn i behov av stöd avses oftast döva eller hörselskadade barn, blinda eller synskadade barn, utvecklingsstörda barn eller barn med inlärningssvårigheter. Det är främst de lågpresterande som är av intresse vad gäller specialpedagogik, konstaterar Nilholm, men tillägger att det finns de som menar att även de som är högpresterande inom olika områden borde omfattas av specialpedagogiken. I många länder avser specialpedagogiken även de ovanligt högpresterande eleverna. Vidare hävdar författaren att specialpedagogiken har såväl en negativ som en positiv sida. Den negativa sidan utgörs av att specialpedagogiken marginaliserar och särskiljer elever. Den positiva sidan är att specialpedagogiken ger de elever som är i behov av stöd, både resurser och möjligheter.

2.7.1 Olika perspektiv på specialpedagogik

Nilholm (2003) presenterar tre olika sätt att se på specialpedagogik. Det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska perspektivet kännetecknas av att eleven tillskrivs problemet. Detta leder till att specialpedagogens främsta uppgift blir att finna metoder för att kompensera problemet, vilket i sin tur leder till att elever i behov av stöd avgränsas som olika problemgrupper eller kategorier. Det kritiska perspektivet kännetecknas av ett ifrågasättande av normalitetsbegreppet och kategoriseringen som uppfattas som socialt nedvärderande. Ytterst menar företrädarna för det kritiska perspektivet att skolan ska kunna möta varje elev där den är utan att behöva ta till specialpedagogiken. Företrädarna hävdar att specialpedagogiken pekar ut barn som mer eller mindre onormala och att skolan skapar sina egna problem genom att elever tillskrivs en viss diagnos. Dilemmaperspektivet fokuserar sig på dubbelheten i skolans uppdrag som består av att dels fostra eleverna till demokratiska medborgare och dels av att efter arbetsmarknadens behov, sortera eleverna. Dessutom ska den moderna skolan forma sig efter varje elevs förutsättningar och behov, samtidigt som den ska ge liknande kunskaper och erfarenheter till alla elever.

Även Ahlberg (2001) tar upp tre specialpedagogiska forskningsperspektiv. Det första är ett individinriktat perspektiv, där utgångspunkten är den enskilde individens bakgrund och egenskaper. Eventuella svårigheter finns hos eleven och leder oftast fram till en kategoriserande undervisning. Då handlar till stor del det specialpedagogiska arbetet om att det är eleven som ska anpassas till skolan. Författaren hävdar att detta perspektiv är det som dominerar arbetet med barn i behov av stöd i dagens skola. Det andra perspektivet är ett deltagarinriktat perspektiv, där utgångspunkten tas i relationen mellan det kulturella och sociala sammanhang och skolan och samhället som eleven är i. Med detta perspektiv ställs begrepp som rättvisa, likvärdighet och

egenmakt i centrum. Ur specialpedagogisk synvinkel är undervisningen inkluderande och det är inte eleven utan skolan som ska förändras. Det tredje perspektivet är ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv. I detta perspektiv undersöks relationer och kommunikation i olika sammanhang och på olika nivåer i skolans verksamhet. Detta leder i sin tur fram till lärande och delaktighet, skriver Ahlberg. Utgångspunkten i det specialpedagogiska arbetet i detta forskningsperspektiv är samspelet mellan eleven och dess omgivning, vilket kan bidra till en utveckling av hur skolan ska kunna möta alla elevers behov.

Specialpedagogisk verksamhet i dagens grundskola bygger, enligt Persson (2001), till största delen på det kategoriska perspektivet. Det kännetecknas av att undervisningen är ämnesspecifik och att orsaken till det specialpedagogiska behovet är individbundet och diagnosrelaterat, det vill säga, läggs på eleven. Specialundervisningens elevurval bygger på kort sikt på en akut problembild. Författaren argumenterar för en specialpedagogisk modell, som bygger på det relationella perspektivet, vilket interagerar med skolans övriga pedagogiska verksamhet. Det relationella perspektivet kännetecknas av att undervisningen anpassas till elevens behov och förutsättningar. Det specialpedagogiska arbetet handlar om att ge kvalificerad hjälp till att förändra elevens omgivning, så att förutsättningarna för att nå uppställda mål kan påverkas.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) hävdar dock att den normativa utgångspunkten att det relationella perspektivet, som bygger på att en inkluderande skola för alla är bättre än en mer segregerad skola, måste utsättas för kritisk granskning. Författarna menar att det medför en relativt stor risk att låta bli att utsätta utbildningspolitiken för analys och granskning, genom att utan förbehåll framhålla det relationella perspektivets förtjänster mot det kategoriska. Detta då forskarna inte i full skala vet hur väl skolan lyckats med sin uppgift att skapa förutsättningar för att alla elever får utbyte av att vara i skolan, kan samarbeta och känner delaktighet, i en skola för alla.

3 Teori

Utifrån vårt syfte att undersöka hur specialpedagoger och pedagoger i förskoleklass och grundskolans tre första år definierar begreppet begåvade barn och om och i så fall hur de beskriver att de tillvaratar barnens begåvning, valde vi att knyta an till Antonovskys begrepp KASAM och Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell. Vi menar att om de begåvade barnen, precis som alla barn, får sitt behov av begriplighet, meningsfullhet och hanterbarhet tillgodosett, så utvecklar de, enligt Antonovsky (2005), ett starkt KASAM, dvs. en Känsla Av SAMmanhang. Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell, (se figur 3.1), belyser vikten av goda relationer mellan barnets olika närmiljöer så att de begåvade barnen, såsom alla barn, utvecklas optimalt.

3.1 KASAM

Antonovsky (2005) har utarbetat den salutogena (hälsofrämjande) modellen, som bygger på det friska hos individen och är en viktig faktor i positionen mellan hälsa och ohälsa. Detta är resultatet av forskning kring vad det är som gör att vissa individer klarar krav, konflikter, motgångar och andra problem med hälsan i behåll och kanske även utvecklas och växer som människor, medan andra drabbas av ohälsa. Antonovsky använder begreppet KASAM, en Känsla Av SAMmanhang. Begreppet KASAM innefattar tre delar; begriplighet, meningsfullhet och hanterbarhet. Begriplighet syftar på i vilken omfattning individen upplever yttre och inre stimuli som begripliga. En individ som har hög känsla av begriplighet antar att det mesta är förutsägbart och att det som överraskar dem går att förklara på något sätt. Meningsfullhet syftar på i vilken utsträckning individen kan hitta en mening i det som sker och göra sitt bästa för att ta sig igenom en olycklig upplevelse och trots allt behålla sin värdighet. Den tredje komponenten, hanterbarhet, syftar till de resurser som står till individens förfogande vad gäller att möta kraven från det som den bombarderas av. Resurserna kan vara ens egna eller anhörigas, vänners, kollegors eller andra närståendes som går att lita på. Om individen har en hög känsla av hanterbarhet infinner sig inte känslan av att vara ett omständigheternas offer eller upplevelsen av att livet är orättvist. Även om det händer olyckliga saker i ens liv så kommer det att ordna sig, enligt Antonovskys teori.

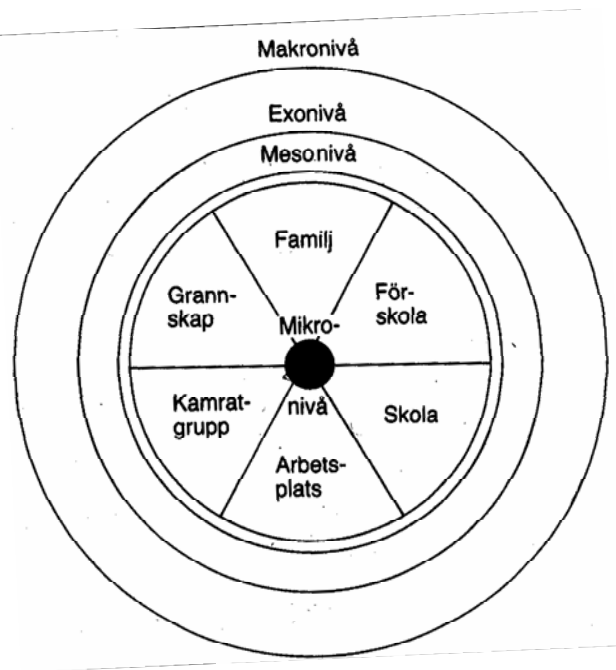
Antonovsky (2005) ger KASAM följande definition

Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang (s. 46).

Författaren menar vidare att det även finns ett grupp-KASAM. Det kan, enligt Antonovsky, mycket väl vara betydelsefullt för individens hälsa om gruppen eller grupperna den tillhör har en stark eller svag KASAM, särskilt för barn och ungdomar. En primärgrupp som till exempel familjen, vänskapsgrupper, arbetsgrupper eller liknande, kan ha ett starkt KASAM även om det kan finnas variationer inom gruppen. Har gruppen ett starkt KASAM kan det höja KASAM hos gruppens medlemmar. Utsätts gruppen för kollektiva stressorer, det vill säga problem som hela gruppen ställs inför, är oftast gruppens KASAM viktigare än individens, för hur spänningarna hanteras.

3.2 Bronfenbrenners utvecklingsekologi

Andersson (1986) presenterar Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori (se figur 3:1).



Figur 3:1. Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell (Figuren återgiven efter Andersson, 1986, s. 21).

Andersson (1986) refererar till Bronfenbrenner som hävdar att för individens utveckling är det lika viktigt att studera de biologiska förutsättningarna som de miljömässiga, men att det i synnerhet är samspelet mellan dem som bör tillägnas uppmärksamhet. Influerad av Lewin och Piaget framhåller Bronfenbrenner att "det är alltså individens bestående förändringar i sättet att uppfatta och handla i och med omgivningen/miljön som står i fokus" (s.22). Bronfenbrenner påpekar även att det är det aktiva engagemanget med den fysiska och sociala miljön som påverkar hur den uppfattade verkligheten växer fram i barnets medvetande.

Modellen består av fyra nivåer som går in i varandra. Nivåerna kallas mikro-, meso-, exo- och makrosystem. Andersson (1986) beskriver att de viktigaste elementen i mikrosystemen formas av tre faktorer som speciellt är aktiviteter, roller och relationer som barnet engagerar sig i och som uppfattas utifrån de ickeverbala och verbala aktivitetsmönster som barnet visar upp. Viktiga närmiljöer inom mikrosystemet för barnet är familjen, skolan och fritiden. Mesosystemet omfattas av flera närmiljöer samtidigt, alltså relationen mellan de mikrosystem som barnet ingår i. Andersson (1986) skriver vidare att "barnets verklighet består ju inte av ett antal isolerade närmiljöer utan av något som för barnet blir en integrerad helhet" (s.26). Exosystemet är sammansatt av faktorer utanför barnets närmiljö som har inverkan på utformningen och det konkreta innehållet i aktiviteterna, rollerna och relationerna, till exempel personalomsättningen inom förskolan. Makrosystemet består av politiska beslut, allmänna värderingar i vår kultur,

skolans och familjens funktion i dagens samhälle och existerande könsrollsmönster. Även detta har betydelse för barnets utveckling och lärande. Också Gunnarsson (1999) och Brodin och Lindstrand (2004) beskriver Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori, där samspelet mellan de olika nivåerna har en stor betydelse för barns livsvillkor och miljö.

4 Metod

I metoddelen redogör vi för vårt metodval. Detta val gjorde vi utifrån vårt syfte att undersöka hur specialpedagoger och övriga pedagoger i förskoleklass och grundskolans tre första år definierar begreppet begåvade barn och om och i så fall hur de beskriver att de tillvaratar barnens begåvning. Vi redovisar vår pilotstudie och beskriver vilket urval vi gjorde. Vidare beskriver vi, hur vi genomförde intervjuerna och bearbetade vårt material. Vi redogör för hur vi strävade efter att uppnå trovärdighet och tillförlitlighet i vår undersökning, samt vilka etiska överväganden vi gjorde.

4.1 Val av metod

För att uppnå vårt syfte valde vi att undersöka hur specialpedagoger och pedagoger i förskoleklass och grundskolans första tre år definierade begreppet begåvade barn och om och i så fall hur de beskrev att de tillvaratog deras begåvning. Detta gjorde vi för att bredda perspektivet och för att kunna jämföra de olika yrkesgruppernas eventuella likheter och olikheter.

Vi valde att använda oss av intervjuer. Närvänen (1999) menar att det är viktigt att fundera över ämnesvalet och vilka studien vänder sig till. Thomsson (2002) påpekar att det är betydelsefullt att tänka efter varför intervjumetoden väljs och dessutom vara medveten om att det krävs mod att reflektera över sig själv och sina syften. För att få en god kännedom om människors drömmar, attityder, känslor, erfarenheter och åsikter, skriver May (2001) att intervjun är en bra metod, men det är av vikt att förstå dynamiken i intervjusituationen samt ha insikt om olika intervjumetoder och analystekniker. Vi beslöt oss att göra semistrukturerade intervjuer för att samla in data till vår studie. Denscombe (2000) anser att semistrukturerade intervjuer låter respondenten utveckla sina idéer och berätta mer utförligt om ämnet. Intervjuerna ger, enligt författaren, mer öppna svar. Även May (2001) konstaterar att respondenten har möjlighet att besvara intervjufrågorna med egna uttryck och att intervjuaren till viss del har ett handlingsutrymme vid den semistrukturerade metoden. Följdfrågor kan komma i en intervju och svaren kan utvecklas och fördjupas, menar Bell (2000). Den kvalitativa forskningsintervjun grundar sig på ett specifikt ämne, som både intervjuaren och respondenten är intresserade av, skriver Kvale (1997).

Utifrån våra frågeställningar skrev vi sju intervjufrågor, som efter pilotstudien blev sex stycken (se bilaga I). Denscombe (2000) konstaterar att den svåraste men även viktigaste uppgiften vid studien är frågeformuleringen. Kvale (1997) menar att frågorna vid en intervju bör vara korta och enkla.

4.2 Pilotstudie

För att prova och få relevans i våra frågeställningar och få en bild av hur lång tid intervjuerna kunde ta, genomförde vi en förstudie då vi intervjuade en pedagog var. Patel och Davidson (1991) konstaterar att en pilotstudie genomförs när forskaren vill pröva en datainsamlingsteknik eller ett visst upplägg. Pilotstudien genomfördes i liten skala, men motsvarade den egentliga undersökningen eller en del av den. En person lär sig att bli intervjuare genom att intervjua, menar Kvale (1997) och rekommenderar därför att pilotintervjuer genomförs. Även Thomsson (2002)

anser att provintervjuer är betydelsefulla att börja med för att känna sig tillrätta och få en viss förståelse i ämnet innan intervjuandet börjar. Efter vår förstudie konstaterade vi att tidsåtgången för varje intervjutillfälle, som vi uppskattade till 30 minuter, räckte till. Däremot valde vi att ta bort en fråga på grund av att denna fråga var snarlik efterföljande fråga och dessutom formulerade vi om en fråga.

4.3 Urval

Studien genomfördes i två kommuner. Antalet respondenter blev nio. Vi intervjuade tre specialpedagoger, tre pedagoger i förskoleklass samt tre pedagoger i grundskolans tre första år. Specialpedagogerna, som vi intervjuade, arbetade i grundskolans år F-5, F-6 respektive i F-9.

Vi gjorde en urvalsundersökning med få kvalitativa intervjuer, eftersom vår studie var småskalig och vår tid var begränsad. Körner och Wahlgren (2002) påpekar att metoden att finna en stor mängd information från ett litet antal respondenter innebär en urvalsundersökning, i motsats till en totalundersökning som medför lite information från många respondenter. De flesta valen var subjektiva utifrån att en av oss kände pedagogen. Denscombe (2000) konstaterar att intervjuaren handplockar respondenten till undersökningen vid ett subjektivt urval. Termen subjektivt urval används, enligt författaren, när forskaren har en viss kännedom om de personer eller företeelser som ska undersökas. Utifrån denna kännedom väljer därefter forskaren ut de som han eller hon tror tillför forskningen mest och ger den bästa informationen. Urvalet skedde till viss del genom snöbollsmetoden, då några av respondenterna föreslog en annan pedagog. Snöbollsurvalet beskriver Thomsson (2002) som en metod då de som intervjuas, eller blir tillfrågade om att bli intervjuade, tipsar om andra personer som kan vara med i undersökningen. Alla valen var strategiska då respondenterna var specialpedagoger, pedagoger i förskoleklass eller pedagoger i grundskolans tre första år. May (2001) använder termen strategiska urval, när han beskriver hur forskaren väljer ut de som ska ingå i studien utifrån en redan känd egenskap, exempelvis politiker. I vår undersökning valde vi att intervju pedagoger och specialpedagoger för att uppnå vårt syfte med studien.

4.4 Genomförande

Inför intervjuerna tog vi personlig kontakt eller kontakt via telefon eller mail med skolledarna som arbetade vid de skolor som vi planerade att genomföra intervjuerna på. Kontakten med skolledarna gjordes för att presentera vår undersökning och förhöra oss om att det inte förelåg några hinder att genomföra intervjuerna under respondenternas arbetstid. Därefter kontaktade vi de nio pedagoger som vi ville intervju. Denna kontakt togs personligen eller via telefon. Vid alla kontakterna presenterade vi oss själva och vår undersökning. Vi bestämde tid och plats för intervjuerna med respondenterna, samt påtalade behovet av en ostörd plats. Flertalet av intervjuerna skedde på respondenternas arbetsplatser. En intervju ägde rum i respondentens hem, på förslag från respondenten. En annan intervju gjordes på intervjuarens arbetsplats, på förslag från intervjuaren. Orsaken var att de två respondenterna inte tyckte att det fanns någon ostörd plats på deras arbete. Bell (2000) påpekar att de personer som ställer upp på en intervju ska ha möjlighet att styra valet av tid och plats för intervjun. För att respondenten ska få en möjlighet att berätta det den vill,

rekommenderar Thomsson (2002) att intervjun görs ostört. Detta är en fördel för intervjuaren, som då kan lyssna och reflektera över det som sägs.

Vi skickade ett intervjubrev med intervjufrågorna, (se Bilaga I), via mail till respondenterna före intervjun. Vi menade att respondenterna därigenom kunde förbereda sig och tänka igenom frågorna innan intervjun. En av oss genomförde fem intervjuer, den andre genomförde fyra intervjuer. Bell (2000) påpekar dock att det kan bli skevheter i resultatet om flera intervjuare ingår.

Samma fråga som ställs av två olika personer men med olika tonfall kan ge upphov till helt olika reaktioner från svarspersonernas sida (s. 123).

Vi bestämde oss, efter ett visst övervägande av för- och nackdelar, för att använda oss av bandspelare vid intervjuerna, vilket vi informerade om både vid den första kontakten, i intervjubrevet och innan intervjun påbörjades. Bell (2000) anser att det kan vara bra med bandinspelningar om intervjuaren vill använda sig av citat, då ordalydelsen kan kontrolleras. Denscombe (2000) skriver att bandinspelningen ger en fullständig dokumentation av det som sägs och kan vid behov kontrolleras. Nackdelen är att det är en väldigt tidskrävande process att skriva ut intervjuerna. Vidare konstaterar författaren att bandspelaren inverkar på två sätt. Dels missar ljudbandet all ickeverbal kommunikation, dels kan utrustningen ha en viss inverkan på intervjusituationen. En del respondenter påverkas knappast något, medan andra blir nervösa och skygga. Thomsson (2002) menar att bandspelaren är ett viktigt hjälpmedel om intervjuaren vill uppfatta respondentens ordval, hänvisningar, motsättningar och personliga tolkningar.

4.5 Bearbetning

Efter intervjuerna lyssnade vi av bandupptagningarna. Samtalen skrevs ut ordagrant. Kvale (1997) menar att själva utskriften av intervjun är början på en analys eftersom materialet då struktureras och ger en överblick. Denscombe (2000) konstaterar att utskrivningen av ljudupptagningen är oerhört tidskrävande och mödosam, men en värdefull del av forskningen. Intervjuerna kodades med bokstäver och siffror. Pedagoger i förskoleklass markerades med F, pedagoger i grundskolan markerades med G och specialpedagoger markerades med S. Efter det jämförde vi respondenternas svar yrkesvis och markerade nyckelord, för att se eventuella likheter och skillnader som vi fann relevanta utifrån vår problemformulering. Detta upprepade vi ett flertal gånger för att finna flera teman. Vi såg fem olika kategorier framträda som skiljde sig åt. Kategorierna var definitioner av begreppet begåvade barn, erfarenheter, tillvaratagande, specialpedagogens roll samt visioner. Att på detta sätt koda intervjuerna i kategorier, benämner Kvale (1999) som meningskategorisering. Vidare sammanfattade vi respondenternas uttalanden till kortare formuleringar. Att på detta sätt reducera långa intervjutexter, benämner Kvale som meningskoncentrering. Därefter valde vi ut citat från intervjuerna som belyser resultatredovisningens kategorier.

4.6 Trovärdighet/Tillförlitlighet

Flera forskare (Kullberg, 2004; May, 2001; Thomsson, 2002; Rosenqvist, 2006) menar att trovärdighet innebär att forskaren verkligen undersöker det han eller hon avser att undersöka. Denscombe (2000) skriver att trovärdighet handlar om hur riktiga, exakta och träffsäkra

forskningsdata och metoderna för att få fram data är. Författaren påpekar även att direktkontakten under intervjun gör att intervjuaren under insamlingen av data, kan kontrollera dess relevans och riktighet.

För att kunna bedöma trovärdigheten av intervjusvaren, ger Denscombe (2000) förslag på ett antal praktiska kontroller som forskaren kan göra. Forskaren bör undvika att bygga resultatet av undersökningen på en enda intervju. Flera intervjuer gör det möjligt att se om det framträder ett eller flera återkommande tema. Om så är fallet är det ett tecken på att det är ett flertal som delar just den idén eller frågan. Ytterligare en kontroll för att bedöma trovärdigheten av intervjusvaren är att forskaren frågar sig om respondenten har kunskap och känner till fakta i det ämne som intervjun handlar om.

Gällande trovärdigheten i vår undersökning menade vi att vi undersökte det vi avsåg att undersöka. Under de nio intervjuerna hade vi direktkontakt med respondenterna. Dessutom utgick vi utifrån respondenternas yrkesposition, att de hade kunskap i ämnet som vi var intresserade av, vilket gjorde att deras uppgifter hade hög trovärdighet.

Enligt May (2001) innebär tillförlitlighet att samma resultat uppnås genom samma mätningar vid skilda tillfällen. Även Denscombe (2000) menar att tillförlitlighet betyder att mätinstrumentet, till exempel ett frågeformulär eller ett experiment, ger samma resultat gång efter gång. Eventuella variationer i resultatet beror, enligt författaren, endast på variationer i mätobjektet. Ett mätinstrument som är konsekvent och pålitligt, sägs ha en hög tillförlitlighet. Vid kvalitativ forskning är forskarens jag en integrerad del av forskningsinstrumentet, då forskaren själv är forskarens redskap. Detta kan innebära en nackdel med intervjuer, menar Denscombe, då det är svårt att uppnå objektivitet på grund av intervjuaren och kontextens inverkan. Tillförlitligheten kan därmed ifrågasättas. Vidare skriver han om intervjuareffekten, som innebär att respondenten svarar olika beroende på hur han eller hon uppfattar intervjuaren. Det finns även en risk att den intervjuade svarar det den tror att forskaren vill höra. Detta gör att forskaren inte kan utgå ifrån att respondenten svarar alltid återspeglar sanningen, vilket naturligtvis även påverkar tillförlitligheten av undersökningen.

Beträffande tillförlitligheten i vår undersökning bemödade vi oss om att undvika att ställa ledande frågor under intervjuerna. Gällande intervjuareffekten var det svårt att avgöra hur mycket vi påverkade respondenterna.

4.7 Etiska överväganden

Vid skrivandet av vetenskapliga texter ställs forskaren alltid inför etiska ställningstaganden och frågor. Det är särskilt viktigt att problemen diskuteras och löses, i samband med en kvalitativ forskning, på grund av närheten till respondenten (Närvänen, 1999). Patel och Davidson (1991) skriver att det är av oerhörd vikt att forskaren värnar om de enskilda människornas integritet när information hämtas in eller när individerna lämnar information.

När det gäller etiska övervägande är de forskningsetiska principerna vägledande.

Informationskravet: De som berörs av forskningen ska informeras om uppgiftens syfte. De ska informeras om vilka villkor som gäller för deras deltagande och om deras uppgift i projektet. Deras deltagande är frivilligt och de har rätt att när som helst avbryta sin medverkan.

Samtycketskravet: Deltagarna har rätt att bestämma över sin samverkan och ska lämna sitt samtycke. De ska kunna bestämma om, hur länge och på vilka villkor deltagandet sker samt kunna avbryta sin medverkan utan negativa följder. Deltagaren får inte utsättas för påtryckning eller påverkan i sitt beslut om att delta eller avbryta sin medverkan.

Konfidentialitetskravet: Uppgifter om personer som ingår i undersökningen ska ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna ska förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem.

Nyttjandekravet: Uppgifter som samlas in om enskilda personer får bara användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002).

Inför intervjuerna mailade vi ovanstående sammanfattning av de forskningsetiska reglerna tillsammans med intervjufrågorna till respondenterna (se Bilaga I). Innan vi påbörjade intervjun informerade vi respondenten om de etiska principerna. Dessutom fick respondenten och intervjuaren underteckna ett samtycke till att materialet fick användas (se Bilaga II). Rossman och Rallis (2003) rekommenderar att forskaren inskaffar muntligt eller skriftligt tillstånd från den intervjuade. Vidare menar författarna, att om minsta tvekan finns bör respondenten underteckna ett avtal mellan parterna. Samtidigt bör forskaren tänka på att vid ett skriftligt avtal föreligger risken att respondenten blir mer formell och mindre avslappnad under intervjun.

5 Resultat

Under denna rubrik redovisas resultatet av undersökningen. Vi valde att redovisa detta resultat indelat i kategorier. Var kategori delades upp utifrån yrkesbefattningen. Bokstaven i koden efter citaten står för respektive yrkesgrupp. Pedagogerna i förskoleklass hade arbetat mellan 16 och 26 år, medan pedagogerna i skolår 1-3 varit yrkesverksamma i 7 till 24 år. Specialpedagogerna som vi intervjuade hade arbetat mellan 1,5 och 4 år. Dessförinnan hade specialpedagogerna arbetat endera inom förskola, förskoleklass och/eller grundskola mellan 7 till 30 år.

5.1 Definitioner av begreppet begåvade barn

När pedagogerna i förskoleklass definierade begreppet begåvade barn, sa alla tre att det fanns många olika sorters begåvningar, till exempel musikaliska, estetiska, sociala, matematiska, språkliga och motoriska begåvningar. Två av respondenterna menade att begåvning innebar att barnet hade mer kunskap än normalt för åldern. En pedagog ansåg att det var ett svårt begrepp att definiera och menade att det avsåg genibarn. En annan sa att begåvade barn var barn som hade lätt för sig.

... tänker då på de här barnen som presterar mer än vad man kan förvänta sig att de gör i den åldern som de är. Så definierar jag nog dem. Sen tänkte jag på det att begåvningar kan ju vara olika. (F 3)

Av pedagogerna i grundskolans första tre år var det två som upplevde att det var svårt att definiera begreppet. En av pedagogerna, som upplevde begreppet som svårdefinierat, beskrev även begreppet som omfattande. Två av respondenterna menade att begåvning fanns inom olika områden, såväl matte, svenska och engelska som idrott, konst och musik. En av dem betonade att alla områden var lika viktiga. Begåvade barn var de som kunde mer än normalbarnet, sa två av pedagogerna. Dessutom tog en av respondenterna upp kriteriet att individen kunde omvandla förvärvat kunskap till andra situationer, som en definition av begreppet.

Inte bara att man klarar av uppgiften som är just nu. Ja, de som kan mer än vad man ska kunna, än vad man är på den nivån. (G 2)

Alla de tre intervjuade specialpedagogerna sa att det var ett svårt begrepp att definiera, men ansåg att en individ kunde vara begåvad på många olika sätt. Två av respondenterna menade att alla barn var begåvade. Specialbegåvade barn, så kallade genibarn, nämndes av två pedagoger. Andra kriterier på begreppet begåvade barn som kom fram vid intervjuerna med specialpedagogerna var att barnen var nyfikna, aktiva, duktiga, kreativa, kritiska, välpresterande och kunde sova. Att begåvning var mätbart, nämnde en av respondenterna. En av pedagogerna kom att tänka på normalitet och avvikelser. För att definiera begåvning, menade respondenten, att normalitetsbegreppet behövdes som en referensram.

För det har jag inte tänkt jättemycket på. Det är väl inte kanske de begåvade, de mest begåvade barnen som man tänker mest på i mitt jobb. Kanske man borde göra det men det gör man inte. Så jag började tänka och så kom jag på att det fanns många sidor på det här begreppet. (S 3)

Men det är ju ett vitt begrepp, tycker jag. Jag tänker mycket på att man kan vara begåvad på så många olika sätt. Det finns ju de barn som är jätteduktiga, jättebegåvade i idrott. Sen har vi ju begåvade barn i musik som är musikaliska, konstnärliga begåvade barn, social kompetens har vi ju barn som är väldigt begåvade på, problemlösning, logiskt tänkande, matematiskt, det finns ju, vi kan räkna upp hundratals olika begåvningar. (S 1)

5.2 Erfarenheter

Två av pedagogerna i förskoleklass hade erfarenhet av barn med musikalisk begåvning. Barn med språklig, matematisk och social begåvning hade alla tre respondenterna mött i sina verksamheter. En av pedagogerna hade träffat på barn som var begåvade på ett område, till exempel språkligt eller matematiskt, men som saknade social begåvning. Samma pedagog hade även erfarenhet av enstaka barn som var begåvade både socialt och intellektuellt. En av respondenterna hade ingen erfarenhet alls av barn med speciell begåvning, så kallad spjutspets.

... alltså de här riktiga spjutspetsarna tror jag inte jag har haft någon gång. (F 2)

Barn med språklig begåvning, hade alla tre pedagogerna i grundskolans tre första år erfarenhet av. En av de intervjuade upplevde att det fanns minst ett begåvat barn i varje klass. En annan sa att en tidigare elev var oerhört begåvad inom alla områden. Samma respondent beskrev hur några elever var begåvade i matematik men var svaga i svenska. Att eleven var begåvad i svenska eller matematik men saknade den sociala begåvningen, påpekade en av pedagogerna.

Han var oerhört duktig i bild, kunde sitta och rita detaljerade bilder hur länge som helst. Men inom alla områden var han, han hade liksom full koll på allting och kunde fördjupa sig i saker... (G 3)

Genibarn eller kollosalt begåvade barn hade en av specialpedagogerna aldrig träffat på, men många andra barn med olika begåvningar. En annan av respondenterna menade att begåvade barn fanns överallt, då alla barn var begåvade. En specialpedagog hade erfarenhet av barn med såväl kreativ som estetisk och språklig begåvning. Barn som var både praktiskt och intellektuellt begåvade nämndes av en respondent. Matematisk begåvning hos ett barn, hade en av specialpedagogerna träffat på. Underpresterande begåvade barn hade en annan av de intervjuade erfarenhet av. Det var elever som var duktiga men som inte ville visa det, då de var rädda för att bli retade.

... jag har också mött de här eleverna som har haft jättesvårt att lära sig att läsa, jättesvårt att lära sig att räkna men de har varit jättebegåvade i kanske sjunga eller begåvade i något annat kreativt ämne. (S 1)

Så jag har mött många barn som både är praktiskt begåvade och intellektuellt begåvade, man märker ju dem ganska fort, man ser dem. (S 1)

5.3 Tillvaratagande

När pedagogerna i förskoleklass skulle beskriva om och i så fall hur de tillvaratog barnens begåvning kom samtliga fram till att de gav barnen utmaningar. Detta gjorde de bland annat genom att de gav barnen svårare uppgifter och erbjöd dem svårare material än de andra i gruppen.

Nivågruppering, beskrev två av respondenterna att de använde sig av i vissa situationer, för att barnen skulle få stimulans. Alla tre respondenterna beskrev även vikten av att förstå och bekräfta barnets begåvning, till exempel genom beröm och att barnet fick visa vad det kunde. Samtidigt påpekade pedagogerna att det var viktigt att när de lyfte fram de duktiga barnen fick det inte ske på de andra barnens bekostnad. Två av de intervjuade menade att enskilda samtal med barnet gjorde det medvetet om sin egen kunskap. Vid två av intervjuerna framkom det att utvecklande frågor var betydelsefullt i arbetet med begåvade barn. Någon ansåg att det var viktigt att inte stoppa barnen, utan istället ge dem möjligheter till att utveckla sin begåvning. Att ta tillvara på varandras kompetens i arbetslaget för att bättre kunna möta barnets vetgirighet, nämnde en av respondenterna.

... man frågar 'hur tänker du' och att de får berätta det i hela gruppen, för att stimulera andra barn, men att själv få känna att jag kan faktiskt sätta ord på detta. (F 1)

... när jag jobbar med förskolklassen så ibland slänger man ut, egentligen för svåra saker för dem, för man vet att det blir lite klurigt för de här som är lite extra duktiga. (F 3)

Att ge barnen en större utmaning, en svårare uppgift, för att de skulle utveckla sitt tänkande, var för två av pedagogerna i grundskolans tre första år ett sätt att tillvarata barnens begåvning. En av de intervjuade upplevde att det var svårt att tillgodose de begåvade barnens behov, då de övriga barnen tog mycket tid i anspråk. Ett sätt att tillvarata barnens begåvning var, enligt två av respondenterna, att använda sig av individuella planeringar. Detta innebar att eleven tillsammans med pedagogen gjorde sin egen planering och satte sina egna mål utifrån den utvecklingsnivå eleven befann sig på. Vikten av att sätta krav på de begåvade barnen så att de hade något att sträva efter, tog två av respondenterna upp. Att arbeta med många olika begåvningar samtidigt, tog två pedagoger upp som ett arbetssätt. En av de intervjuade upplevde nivågruppering som ett positivt inslag för de begåvade barnen. En annan av respondenterna hade erfarenhet av att elever hade "hoppat över en klass", men då eleverna uppfattades ha brister i den sociala kompetensen, upplevdes överflyttningen i efterhand som negativ. Två av pedagogerna lyfte fram samverkan med kollegor som en resurs i arbetet med de begåvade barnen, dessutom såg en av dem föräldrarnas engagemang som en stor tillgång.

... som pojken jag har berättat om tidigare, hade säkert tråkigt många gånger när vi gjorde saker här för att han tyckte det var så enkelt. (G 3)

Jag jobbar med alla hela tiden och med individuell egen planering kan man väl säga. Och däri finns det som de behöver i den utvecklingen de befinner sig i. (G 1)

En av specialpedagogerna konstaterade, att de barn hon mött i sin verksamhet i första hand inte var de begåvade barnen, utan oftast barn som hade olika slags svårigheter. Samtidigt menade respondenten att begåvning ofta sammanföll med intresse, vilket kunde vara ett sätt att tillvarata barnets begåvning. De andra två specialpedagogerna nämnde utmaningar och stimulans när vi bad dem beskriva hur de tillvaratog barnens begåvning. Att sätta barnen i fokus och lyfta fram dem och deras begåvning i olika sammanhang, beskrev en av dem som ett sätt att tillvarata begåvningen. Vidare poängterade respondenten att det var lätt att glömma bort de begåvade barnen, då många trodde att de alltid klarade sig. Den siste av specialpedagogerna belyste vikten av att via samtal göra eleven medveten om sin kunskap och lyfta fram den. Respondenten underströk även vikten av att ha rektors stöd i arbetet med de begåvade barnen. Vidare konstaterade den

intervjuade att detta arbete underlättades om organisationen byggde på flexibla övergångar mellan årskullarna.

Man får inte glömma dem och jag tror att det ibland är lätt att glömma de begåvade eleverna, inte glömma, men man tänker att de klarar det, de fixar det. (S 1)

5.4 Specialpedagogens roll

Specialpedagogen arbetade inte med de begåvade barnen, konstaterade alla tre pedagogerna i förskoleklass som vi intervjuade. De menade att de själva fick hitta nya vägar för att möta de begåvade barnens behov. Två av dem önskade handledning av specialpedagogen i ämnet om möjlighet funnits.

Nej, det finns ingen resurs till detta. De är så engagerade i de svaga barnen, de stökiga barnen, de utåtagerande och allt detta. Så det ligger på oss pedagoger att försöka hitta nya lösningar. (F 1)

Inte heller pedagogerna i grundskolans tre första år, som vi intervjuade, hade någon erfarenhet av att de begåvade barnen fick stöd av specialpedagogen. De menade att de specialpedagogiska resurserna enbart gick till de svaga barnen, men kände efter att de läst frågorna till intervjun, att ett behov av handledning, tips och råd fanns. En av respondenterna hade aldrig reflekterat över att koppla ihop specialpedagogens uppdrag med de begåvade barnen.

För mig är det att handleda lärarna så att alla barn har det bra inte bara gå ifrån och plocka barn utan... det ska man göra med de som behöver det och vissa behöver finnas i klassrummet och andra kanske behöver leta material för att hitta det de behöver ha att bita i. (G 1)

Alltså innan den här frågan kom upp där, så har jag aldrig funderat på att koppla ihop specialpedagogen till ett begåvat barn. Det har jag inte gjort. (G 2)

När specialpedagogerna fick frågan om vilken roll de hade gällande begåvade barn fick vi olika svar. Två av dem uppgav att de barn som de mötte i sitt uppdrag enbart var barn i olika svårigheter. Samtidigt konstaterade de båda att deras uppdrag som specialpedagog på organisations-, grupp- och individnivå var att handleda och ge tankar och idéer för att stimulera de begåvade barnen. Den tredje respondenten menade att en del av specialpedagogens roll var att föra upp pedagogiska diskussioner kring attityder, förhållningssätt och bemötande. Att vara ett bollplank för sina kollegor. Vidare betonade respondenten det salutogena perspektivet i arbetet med de begåvade barnen.

... inte fokusera på det negativa utan man kan istället jobba på barnets begåvning och ta tillvara, det blir i nästa led. Jag tror att vi har jättemycket kvar där att göra. (S 2)

5.5 Visioner

På frågan om vilken vision de hade gällande de begåvade barnens situation i skolan, lämnade pedagogerna i förskoleklass en mängd olika svar. En av pedagogerna ville ha mer resurser, så som personal och tid, för att kunna stimulera och möta de begåvade barnen på sin nivå. Även

nivågruppering och fortbildning nämnde respondenten i sin vision. En annan av pedagogerna ville också ha mer resurser, i form av specialpedagog. Respondenten önskade individualisering på alla nivåer och menade även att vi i Sverige plattar till spjutspetsarna i stället för att ta tillvara på dem. Vikten av att de begåvade barnen ska tycka att det är roligt att gå till skolan, poängterade den tredje pedagogen i sin vision. Ytterligare tankar som den intervjuade hade, var att uppgifterna skulle vara stimulerande, varierande och inte för enkla. Respondenten uttryckte en förhoppning om att de begåvade barnen skulle få känna sig duktiga utan att för den skull bli retade eller ha en för stor förväntan på sig. Dessutom ville pedagogen att barnen skulle få visa sina begåvningar mycket mera.

En del sänker sin egen nivå för att inte bli retade. (F 3)

Och många gånger faller det säkert på pedagogen att man inte har kunskapen, man kan inte det och man vet inte hur man ska hantera det. (F 1)

Även pedagogerna i grundskolans tre första år hade olika visioner för de begåvade barnens skolsituation. En av dem önskade hjälp med att hitta material till barnen och handledning av specialpedagogen. Dessutom ansåg respondenten att kompetensen bland kollegorna bättre kunde tas tillvara. En annan pedagog tog fram individuellt schema, egna mål samt vikten av att utvecklas i sin egen takt och inte bromsas, som sin vision. Att få utveckla sitt specialämne, sin begåvning och att barnet fick göra klart det barnet höll på med, för att känna meningsfullhet, var ytterligare faktorer som respondenten påtalade. Vidare framhöll den intervjuade vikten av att de begåvade barnen fick beröm och fick visa vad de kunde. Den tredje pedagogen ville att alla barnen fick utmaningar och upplevde att uppgifterna var meningsfulla och roliga. Detta skulle i respondentens vision ske genom mer personal och tid. Till sist belyste respondenten betydelsen av att de duktiga barnen skulle få känna sig duktiga och att pedagogerna vågade lyfta fram det.

När det gäller vision så är det ju så att vi klasslärare behöver ju även hjälp med att plocka fram material till dem som jobbar vidare. (G 1)

... man måste hela tiden på något sätt utmana barnen, och man skulle önska då att ingen satt och kände att det här är jättetråkigt, det här kan jag redan, utan att alla verkligen kände sig utmanade och fick uppgifter som passade dem. (G 3)

En av specialpedagogernas vision var att attityden till de begåvade barnen skulle förändras så att barnens olikheter togs tillvara och bemöttes på ett sätt som utgick ifrån deras behov. Även behovet av att pedagoger tog till sig av den specialpedagogiska forskningen och använde sig av den ingick i respondentens vision. En annan av specialpedagogerna hade samma vision för de begåvade barnen som för alla barn, det vill säga att de barnen skulle få utvecklas optimalt. Detta trodde inte respondenten att de begåvade barnen hade möjlighet till, då de vuxna var upptagna av många andra barn. Respondenten menade också att barnen behövde känna att det finns ett sammanhang och att de hade en meningsfull arbetssituation. Även visionen om att samhället tog tillvara på spetskompetenser nämndes. Att pedagogerna såg de begåvade barnen och deras behov och skapade stimulerande, meningsfullt, verklighetsanknutet arbete till dem, lyfte en specialpedagog fram. Respondenten menade vidare att undervisningen av begåvade barn skulle ske inom klassens ram och att pedagogens kreativitet, förhållningssätt och bemötande var av stor betydelse.

Att möta alla barns olikheter, att klara att bemöta mångfald, då handlar det inte om barn med annan bakgrund än svenska, utan vi är en mångfald av arbetarklass och landsbygdfolk och en mix av

människor, olika värden och olika livsmönster. Det är ju en utmaning för oss och där finns ju begåvningar överallt. (S 2)

6 Analys av resultat

Under denna rubrik analyserar vi vårt resultat av undersökningen. Syftet med vår studie var att undersöka hur specialpedagoger och pedagoger i förskoleklass och grundskolans tre första år definierar begreppet begåvade barn och om och i så fall hur de beskriver att de tillvaratar barnens begåvning.

6.1 Definitioner av begreppet begåvade barn

Sex av de nio respondenterna tyckte att det var ett svårt begrepp att definiera, vilket även vår litteraturgenomgång belyser. Detta tolkar vi som att många av våra respondenter ansåg att begreppet begåvade barn är omfattande och att de upplevde att det inte finns något rakt svar på denna definition. Kriterier på begreppet begåvade barn som kom upp vid intervjuerna var att barnen är högpresterande och att de kan sovra sin kunskap, att de är aktiva, nyfikna, kreativa, kritiska, har lätt för sig samt att begåvning kan vara mätbar. Några pedagoger menade att de specialbegåvade barnen är så kallade genibarn. En skillnad som framkom vid intervjuerna, var att två av specialpedagogerna hävdade att alla barn är begåvade. En av dem menade dessutom att normalitetsbegreppet är betydelsefullt att använda som en referensram vid definitionen av begreppet begåvning.

Vi upplevde att pedagogerna ansåg att vår undersökning om begåvade barn är mycket intressant och betydelsefull, men att de inte tidigare i någon större utsträckning diskuterat och reflekterat kring detta ämne. Detta tror vi kan vara en orsak till att respondenterna tyckte att det var svårt att definiera begreppet begåvade barn. Inom förskoleklassen och grundskolan är det många andra områden som diskuteras inom arbetslagen, exempelvis barns olika svårigheter och bristen på resurser. Vi tror att mycket tid och kraft fokuseras på hinder i den dagliga verksamheten, vilket kan medföra att barnets begåvningar inte prioriteras i första hand. Åtta av respondenterna menade att det fanns många olika sorters begåvningar. Vi uppfattade att de vi intervjuade tyckte att det inte endast är den akademiska begåvningen som bör lyftas fram, utan att det finns ett otal begåvningar, exempelvis inom idrott, musik, konst och den sociala kompetensen, som är lika betydelsefulla.

6.2 Erfarenheter

Alla våra respondenter hade mött begåvade barn med olika slags begåvningar, exempelvis språklig, matematisk eller social begåvning. Två av pedagogerna hade erfarenhet av barn som var akademiskt begåvade inom ett område, men som saknade social begåvning. Vi tolkar detta som att pedagogen ansåg, att om det begåvade barnet och dess omgivning fokuserar alltför mycket på barnets begåvning, så kan den sociala kompetensen bli otillräcklig. En av dem vi intervjuade tyckte att alla barn har en begåvning och vi tolkar respondentens svar som att det är pedagogens uppgift att lyfta fram, bekräfta och stimulera barnets begåvning. Däremot berättade två av våra intervjuade att de aldrig hade mött barn med en speciell begåvning, som benämndes som spjutspetsar, genibarn eller kollosalt begåvade barn. Dessutom var det en respondent som hade erfarenhet av underpresterande begåvade barn. De här barnen var underpresterande på grund av att de kände en rädsla för att risken fanns att kamrater skulle reta dem för deras begåvning. Med stor sannolikhet

tolkar vi resultatet som att de speciellt begåvade barnen inte har upptäckts på grund av att de varit underpresterande.

6.3 Tillvaratagande

Flertalet av respondenterna konstaterade att de gav de begåvade barnen utmaningar, när vi bad dem att beskriva hur de tillvaratog barnens begåvning. Utmaningen kunde bestå av svårare material eller svårare uppgifter. Vidare poängterade tre av pedagogerna betydelsen av att göra barnet medvetet om sin begåvning genom enskilda samtal. Förvånande var att enbart pedagogerna i förskoleklass nämnde vikten av att förstå och bekräfta barnets begåvning. Det var något som inte framkom i intervjuerna med de andra yrkeskategorierna. Vi tolkar det som att det förhållningssättet är så självklart för specialpedagogerna och pedagogerna i grundskolan att de inte ens nämnde det vid intervjuerna. Det är säkert även självklart för pedagogerna i förskoleklass, men trots allt var det endast de som satte ord på det.

Annat som framkom vid intervjuerna, när pedagogerna beskrev hur de tillvaratog barnens begåvning, var individuella planeringar, nivågruppering, vikten av att inte stoppa barnen och att sätta rimliga krav. Dessutom ansåg tre av respondenterna, en pedagog i förskoleklass och två pedagoger i grundskolan, att det är värdefullt att samverka och använda sig av varandras kompetenser i arbetslaget som en resurs i arbetet med de begåvade barnen. Ingen av specialpedagogerna nämnde arbetslagets betydelse, medan en av dem däremot tog upp betydelsen av rektors stöd i detta arbete. Vi tolkar det som att specialpedagogerna arbetar mer på ledningsnivå än de andra yrkeskategorierna, vilket stämmer med deras uppdrag.

6.4 Specialpedagogens roll

Specialpedagogerna konstaterade att det ingår i deras uppdrag att ge handledning kring de begåvade barnen och att föra upp pedagogiska diskussioner i ämnet i personalgrupperna. Handledning kring de begåvade barnen önskades av några av de andra yrkeskategorierna. När vi ställde frågan om vilken roll specialpedagogen har gällande begåvade barn, uppgav dock samtliga respondenter att de specialpedagogiska resurserna enbart gick till barn i olika svårigheter. Det är vi inte förvånade över, då vi upplever att de specialpedagogiska resurserna oftast är otillräckliga, vilket även framkom vid intervjuerna. Vad som däremot förvånade oss är att en av pedagogerna i grundskolans första tre år aldrig hade kopplat ihop specialpedagogen med ett begåvat barn. Vi tror att en förklaring till detta är, att det är så etablerat ute i verksamheterna att specialpedagogen enbart ska vara en resurs för barn i svårigheter.

6.5 Visioner

Vad det gällde pedagogernas vision för de begåvade barnens situation i skolan fick vi en mängd olika svar. Individualiserad undervisning, nivågruppering, fortbildning, mer resurser och stimulerande och varierande uppgifter var några av visionerna. Den andra skillnaden mellan yrkeskategorierna som framkom i vår studie, var önskemål från pedagogerna i grundskolan om att

specialpedagogen kunde bistå med handledning och lämpligt material till de begåvade barnen, medan däremot specialpedagogerna i sin vision lyfte fram behovet av att pedagoger tar till sig av den specialpedagogiska forskningen och att de inser betydelsen av sitt förhållningssätt och bemötande av de begåvade barnen. Vidare menade en av specialpedagogerna att de begåvade barnen, precis som alla barn, ska få utvecklas optimalt.

Resultatet visar dock på vissa likheter mellan de olika yrkeskategoriernas svar. Samtliga pedagoger hade en vision om att de begåvade barnen fick uppgifter som var stimulerande, utmanande och roliga. Några av pedagogerna i förskoleklass och grundskolan ville ha mer resurser såsom personal och tid. Annat som stämde överens mellan de båda yrkeskategorierna var en önskan om att de begåvade barnen skulle få känna sig duktiga och få visa vad de kan. Ytterligare en likhet som visade sig vid intervjuerna var att en pedagog i förskoleklass och en specialpedagog lyfte fram behovet av att samhället tar tillvara på begåvningarna. Även barnets behov av att känna meningsfullhet påtalades av såväl en pedagog i grundskolan som en specialpedagog.

7 Sammanfattning och diskussion

Under denna rubrik redovisar vi en sammanfattning av vår undersökning. Vidare följer en diskussion kring resultatet av undersökningen utifrån relevant litteratur och tidigare forskning. Under metodkritiken reflekterar vi över vår metod och dess påverkan på resultatet. Vår avsikt med studien var att undersöka hur specialpedagoger och pedagoger i förskoleklass och grundskolans tre första år definierar begreppet begåvade barn och om och i så fall hur de beskriver att de tillvaratar barnens begåvning. Vi ville även se om det framkom några likheter och skillnader mellan de olika yrkeskategoriernas svar.

7.1 Sammanfattning

Studien är en kvalitativ undersökning som bygger på litteraturstudier och kvalitativa intervjuer som är utförda i två kommuner. Respondenterna är tre specialpedagoger, tre pedagoger i förskoleklass samt tre pedagoger i grundskolans tre första år.

Vårt syfte med studien var att undersöka hur specialpedagoger och pedagoger i förskoleklass och grundskolans tre första år definierar begreppet begåvade barn och hur de beskriver att de tillvaratar barnens begåvning. Syftet ledde fram till följande frågeställningar. Hur definierar pedagogen begreppet begåvade barn? Hur beskriver pedagogen att barnets begåvning tillvaratas? Vilken är specialpedagogens roll gällande begåvade barn?

I litteraturdelen redovisas författares tankar och forskares syn på definitionen av begreppet begåvning, begåvningsens olika områden, begåvade barns sociala situation, begåvade barns skolsituation, underpresterande begåvade barn och den specialpedagogiska rollen. Eftersom vi arbetar utifrån styrdokument belyser vi även vissa delar av dem.

Intervjuerna genomfördes med hjälp av semistrukturerade kvalitativa intervjufrågor. Respondenterna intervjuades enskilt av en av oss. Samtidigt användes bandspelare för att kunna få med allt som sades samt för att kunna använda direkta citat.

Resultatet av undersökningen visade på att de flesta av pedagogerna upplevde att det var svårt att definiera begreppet begåvade barn och att vissa av de intervjuade pedagogerna uppfattade det som ett omfattande begrepp. Dessutom menade pedagogerna att det finns många olika sorters begåvningar. Det visade sig att alla våra respondenter hade mött begåvade barn med olika slags begåvningar, men däremot var det några av dem som aldrig hade mött barn med en speciell begåvning, vilket benämndes exempelvis som spjutspetsar. När det gällde hur pedagogerna beskrev att de tillvaratog barnens begåvning, menade respondenterna att de gav de begåvade barnen utmaningar genom att skaffa fram svårare material och uppgifter. Vidare nämndes individuell planering, nivågruppering, vikten av att inte stoppa barnen och att sätta rimliga krav, när vi frågade hur pedagogerna tillvaratog barnens begåvning. Kompetenserna som finns inom arbetslaget är betydelsefullt för arbetet med de begåvade barnen, påpekade några av respondenterna. Samtliga våra respondenter hävdade, när det gäller specialpedagogens roll angående de begåvade barnen, att de specialpedagogiska resurserna endast går till barn i olika

svårigheter. Däremot fastslog specialpedagogerna, att handledning kring de begåvade barnen och att starta upp pedagogiska diskussioner i ämnet i personalgrupperna, ingår i deras uppdrag. Alla våra respondenter hade en vision om att de begåvade barnen ska få uppgifter som är roliga, utmanande och stimulerande. Ytterligare visioner som nämndes var individualiserad undervisning, nivågruppering, fortbildning, mer resurser och att de begåvade barnen ska få känna sig duktiga och få visa vad de kan.

7.2 Diskussion

Vi har valt att dela in vår diskussion i underrubriker, vilka är identiska med kategorierna i resultat- och analysdelen. Vår förhoppning är att det därigenom blir lättare för läsaren att följa vårt resonemang.

7.2.1 Definitioner av begreppet begåvade barn

Utifrån vårt resultat fann vi att nästan alla respondenterna uppgav att begreppet begåvade barn var ett svårt begrepp att definiera och att några av de intervjuade även menade att begreppet var omfattande. Detta var också något som vi själva upplevde när vi började fördjupa oss i litteraturen i ämnet. Vi antar att ämnet sällan är uppe till diskussion och reflektion ute i de pedagogiska verksamheterna, vilket kan vara en orsak till att de intervjuade finner det svårt att definiera begreppet. Persson (1997) skriver att det är en svårighet att finna en likartad teoretisk definition av begreppet begåvad och att en orsak kan vara att ordet begåvad är värdeladdat. I det svenska förordet till Winner (1999) skriver Persson att ordet begåvad kommit att sakna egentlig betydelse i det svenska språket, då definitionen är så vag. Dunn, Dunn och Treffinger (1995) menar att den traditionella definitionen på begreppet begåvning framhäver nivån på barnets färdighet, vilket föranleder frågan: "hur begåvat är ditt barn"? Istället vill författarna komma fram till en annan fråga, utifrån definitionen av begåvning, som lyder: "hur är ditt barn begåvat"?

Majoriteten av de intervjuade ansåg att begåvningar finns inom många olika områden, exempelvis inom idrott, musik, konst, social kompetens, förutom de akademiska ämnena. Wahlström (1995) menar dock att språken och de naturvetenskapliga ämnena anses värdefullare i vårt samhälle än musik, idrott och bild. Persson (1997) framhåller att inom alla områden för mänsklig ansträngning är särbegåvning tänkbar. Han nämner vidare att det är betydelsefullt att belysa bredden på det särbegåvade beteendet. Människors olika varianter av begåvningar studerade Gardner och delade därefter upp de olika färdigheterna i sju kategorier eller intelligenser, skriver Armstrong (1998).

Vi fann i vår undersökning att två av specialpedagogerna ansåg att alla barn är begåvade, vilket inte någon från de andra yrkeskategorierna lyfte fram. Är det så att specialpedagoger oftast utgår från ett salutogent perspektiv i sina möten med barnen? Vi uppfattade det som att de hellre såg barnets styrkor än svårigheter och utifrån det menade att alla barn är begåvade. Persson skriver, i det svenska förordet till Winner (1999), att svenska pedagoger gärna utgår från att alla barn är begåvade. Om pedagogerna menar att begåvning enbart innebär att alla har förmågan att lära sig, kan det enligt Persson räcka. Men om ytterligare en dimension läggs till, det vill säga nivån på inlärningsförmågan, stämmer inte uttalandet att alla barn är begåvade. Därför anser författaren att begreppet särbegåvad är mer relevant än begåvad, vid definitionen av begåvning. Vidare menar

Persson att alla är begåvade men alla är inte särbegåvade. Vi instämmer i att behovet finns av en förstärkning av begreppet begåvning genom att använda begreppet särbegåvning, för vi tycker också att alla barn har sin begåvning men att alla inte är särbegåvade.

7.2.2 Erfarenheter

Samtliga respondenter uppgav att de hade erfarenhet av barn med olika slags begåvningar, till exempel akademisk eller social begåvning. Vi upplever det som positivt att de har uppmärksammat barnens begåvning. Två av de intervjuade hade mött barn som saknade social begåvning samtidigt som de var väldigt språkligt eller matematiskt begåvade. Just denna bild av ojämna profiler av särbegåvade barn, lyfter Winner (1999) fram. Barnen kan ha inlärningssvårigheter inom vissa områden, medan de är särbegåvade inom andra. Vi tror att denna ojämnhet i begåvning är ganska vanlig och att det är av yttersta vikt att pedagogerna är uppmärksamma på att begåvade barn inte behöver vara generellt begåvade.

En respondent delade med sig av sin erfarenhet av begåvade underpresterande barn. Hon menade att barnen var rädda för att bli retade för sin begåvning av kamraterna och på grund av detta la sig på en lägre nivå. Andersson (1986) hänvisar till Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori som bland annat beskriver vikten av barnets upplevelser av relationer, roller och aktiviteter mellan komponenterna på mikronivå (se figur 3:1). Hur barnet upplever att kamraterna och pedagogerna ser på dem har en stor betydelse för barnets lärande och beteende.

Vi undrar om det kan vara så att de speciellt begåvade barnen ibland inte upptäcks på grund av att de är underpresterande? Wahlström (1995) skriver att de begåvade underpresterande barnen sällan misslyckas i sitt skolarbete. Istället stör och bråkar de i klassrummet för att de känner sig otillfredsställda och uttråkade, vilket oftare leder till att skolpsykologen kopplas in än att hjälpen kommer ifrån specialläraren/specialpedagogen. Enligt Antonovsky (2005) finns det ett stort behov hos alla individer att finna en mening i tillvaron för att må bra och utvecklas optimalt.

7.2.3 Tillvaratagande

När det gäller hur pedagogerna beskrev att de tillvaratog barnens begåvning, framkom det i vår studie att de flesta av respondenterna menade, att de gav de begåvade barnen utmaningar som bestod av svårare material eller svårare uppgifter. Wahlström (1995) beskriver den konvergenta pedagogiken som innebär att en fråga eller uppgift endast har ett rätt svar. Då barnen är färdiga med sina uppgifter ger pedagogerna extrauppgifter som förhoppningsvis är svårare men oftast är det samma sorts uppgifter. Författaren anser att de begåvade barnen är i behov av uppgifter som utmanar deras tankeförmåga och kreativitet, vilket den divergenta pedagogiken gör. Den divergenta pedagogiken innebär, i motsats till den konvergenta pedagogiken, att det finns många svar på en fråga eller uppgift. Då vi tror att de svårare uppgifter och svårare material som pedagogerna i vår studie ger till de begåvade barnen, är av samma sort som de redan har klarat av, är det enligt vår mening ingen utmaning för barnen. Gör pedagogerna det enkelt för sig eller tar barnen i svårigheter all deras tid? Vi upplever att det i dag är fler och fler barn som är i behov av stöd ute i verksamheterna och att pedagogernas tid och de resurser som finns till förfogande prioriteras till barnen i svårigheter. Självklart anser vi att barnen i behov av stöd ska ha tid och

resurser, men eftersom vi anser att även de begåvade barnen är i behov av stöd, ska de också ha möjlighet att få de resurser som de har behov av, för att kunna få nya utmaningar och få utveckla sina begåvningar. Annars tror vi att vårt samhälle kan komma att förlora vissa av framtidens stora begåvningar. Persson (1997) påpekar att när läraren finner att någon elev i klassen alltid blir fort färdig och har ett behov av nya uppgifter, söker många lärare upp mer utmanande uppgifter i det ämnet, där eleven har behov av ytterligare uppmuntran. Detta benämner Persson som ämnesvis acceleration. Författaren menar vidare, att problem kan uppstå eftersom läraren löser sådana här situationer, i samma stund som behovet uppkommer. Målsättning och planering krävs alltså i lika hög grad för de särbegåvade elevernas behov, som för elever som har inlärningssvårigheter och för den övriga klassen.

Ytterligare aspekter som några respondenter tog upp, när de beskrev hur de tillvaratog barnens begåvning var individuella planeringar, nivågruppering, betydelsen av att inte stoppa barnen och att rimliga krav sätts. Nivågruppering är ett tillvägagångssätt som många gånger används, när de särbegåvade eleverna har behov av ytterligare stimulans, skriver Persson (1997) och menar att det sker genom att klassen delas in i grupper, som utgår ifrån hur lätt eller svårt en elev har att tillägna sig vissa moment i undervisningen. Vidare menar författaren, att nivågruppering är mycket positivt och givande för särbegåvade elever. Vi tror att nivågruppering av eleverna i undervisningen kan möta motstånd från pedagogerna, och en orsak till detta kan enligt vår mening vara, att de tycker att det är bra med grupper där eleverna har olika kunskapsnivåer. Detta då de duktiga eleverna kan hjälpa de svagare eleverna inom gruppen.

Enligt Winner (1999) förs det en debatt mellan de som är för accelerering, det vill säga att tidigarelägga skolstarten eller att hoppa över en klass, samt nivågruppering och de som är emot det. Argumenten för nivågruppering och acceleration är bland annat att det är viktigare att det särbegåvade barnet får vara bland andra särbegåvade än bland sina jämnåriga och att de särbegåvades behov inte tillgodoses då nivån på undervisningen läggs på för låg nivå. Ett argument mot nivågruppering och acceleration är att de elever som stannar på den lägre nivån känner sig mindre begåvade och att de särbegåvade eleverna kan bli arroganta. Ett annat argument som motståndarna för fram, är att de särbegåvade eleverna är förebilder och kan hjälpa de normalbegåvade eleverna samtidigt som de förmodas utmana sig själva. Ytterligare ett argument emot är, att eleven inte socialiseras med sina jämnåriga kamrater. Vi ser detta som ett svårt dilemma och vi anser att en bedömning måste göras ifrån fall till fall. Det optimala är att pedagogerna har kompetensen att möta de begåvade barnen på deras mognads- och utvecklingsnivå och att de bedriver en individualiserande och inkluderande undervisning. Vi förespråkar ett undersökande arbetssätt för eleverna.

Pedagogerna i förskoleklass påpekade betydelsen av att förstå och bejaka barnens begåvning, genom att ge beröm och genom att barnen fick visa vad de kunde. Dunn, Dunn och Treffinger (1995) anser att det är betydelsefullt att barnen ges uppmuntran och beröm för sina ansträngningar och förmågor, såväl som att barnen erbjuds upplevelsen av att få vara glänsande inom ett särskilt område. Ekerwald (1983) introducerar begreppet ”instruktiv moder”, vilket författaren menar är när en förälder i gemenskapen med sina barn samtidigt är lärande, i synnerhet verbalt. Vidare skriver hon, att de instruktiva mödrarna ger sina barn uppmuntran till att lösa problem och ger snabb respons om problemet är löst på ett riktigt eller felaktigt sätt. Fortsättningsvis kan det göra att barnen tränar sig i undervisningstillfällena och utvecklar den nyfikenhet som formuleras i ord. Enligt Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori (Andersson, 1986) är det inte enbart vad som

försiggår i skolan som är betydelsefullt när det gäller ett barns skolprestationer. Även stöd och stimulans från hemmet, eller bristen på detta, och i vilken omfattning skola och hem har kontakter med varandra, har en betydelse. Viktigt för barnets lärande och utveckling är, enligt Bronfenbrenner, mångfalden av gynnsamma kontakter mellan barnets olika närmiljöer. Vi tror att om specialpedagogerna och pedagogerna i förskoleklass och grundskola uppmärksammar och tillvaratar barnens begåvning, kan detta i förlängningen komma att gynna barnen, vilket i sin tur kan bli en tillgång för vårt samhälle och dess utveckling. Winner (1999) menar att vårt samhälle måste ta tillvara på de begåvade individernas resurser, så att de kan utnyttja sin begåvning på ett positivt sätt.

7.2.4 Specialpedagogens roll

Samtliga respondenter menade att de specialpedagogiska resurserna endast gick till barn i olika svårigheter. Som vi konstaterade i resultatanalysen är vi inte förvånade över svaret, då vår erfarenhet är att de specialpedagogiska resurser som finns ute i verksamheterna i första hand riktas till barn i olika svårigheter. I resultatet framkom även att en av de intervjuade aldrig hade kopplat ihop specialpedagogen med ett begåvat barn, vilket var förvånande. Däremot påpekade specialpedagogerna att det ingår i deras uppdrag att i personalgrupperna initiera pedagogiska diskussioner i ämnet och att ge handledning kring de begåvade barnen. Enligt högskoleförordningen (SFS 2001:23) ingår det i specialpedagogens uppdrag att aktivt arbeta med barn och ungdomar i behov av stöd inom förskola och skola. Vi hävdar att även begåvade barn är barn i behov av stöd för att de ska kunna nå sin optimala utvecklingsnivå, vilket innebär att de ska ha tillgång till specialpedagogens kompetens. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att undervisningen ska vara individualiserad för att kunna möta varje elevs behov. Däremot finner vi i läroplanen ingen beskrivning av vad barn i behov av stöd innebär.

Vi vill även ta upp vilken betydelse som resultatet har för vår kommande yrkesroll som specialpedagoger. Vi har satt oss in i och tagit till oss en del av den forskning och kunskap som finns kring begåvade barn, vilket vi hoppas att vi kan använda oss av i vårt framtida arbete som specialpedagoger. Vidare anser vi att vi kan väcka tankar och reflektioner ute i verksamheterna kring de begåvade barnens skolsituation, vilket i förlängningen skulle kunna innebära att även de begåvade barnen omfattas av specialpedagogiken. Till vår stora glädje känner vi att vår undersökning redan har startat tankar, diskussioner och reflektioner kring begåvade barn på de skolor där vi genomförde intervjuerna till vår studie, vilket vi har förstått från våra respondenter.

7.2.5 Visioner

Resultatet av vår studie visar att samtliga respondenters vision för de begåvade barnen var att de får utmanande, stimulerande och roliga uppgifter att arbeta med. Wahlström (1995) menar att den divergenta pedagogiken ger utmaningar till de begåvade barnen. Två pedagoger ansåg att begåvade barn har ett behov av att få känna att det finns ett sammanhang och uppleva meningsfullhet i skolarbetet, bland annat genom att utveckla sitt specialämne. Enligt Antonovskys (2005) teori om KASAM utvecklar individen en känsla av sammanhang genom att tillvaron görs begriplig, hanterbar och meningsfull. Vi är övertygade om att de begåvade barnen, såväl som alla andra barn,

har ett behov av att förstå sin omvärld och känna en mening med tillvaron. Får de behovet tillfredsställt, så utvecklas ett starkt KASAM vilket gör att de kan växa och utvecklas som individer.

En intressant iakttagelse som vi gjorde, var att pedagogerna i grundskolan hade en önskan om handledning från specialpedagogen, medan däremot specialpedagogerna poängterade behovet av att alla pedagoger tar del av specialpedagogiska forskningsrön och inser hur viktigt förhållningssätt och bemötandet av de begåvade barnen är. Vi tycker också att en del av ansvaret för att tillgodose kompetensbehovet vilar på specialpedagogerna. Persson skriver, i det svenska förordet till Winner (1999), att på grund av att pedagogerna inte har tagit del av forskningen om särbegåvade barn, tror de att barnen kan klara sig själva och därför prioriterar barnen i svårigheter. Vi håller med om att behovet av att hålla sig uppdaterad vad gäller specialpedagogisk forskning är av yttersta vikt för alla pedagoger.

7.3 Metodkritik

Vid det första handledningsseminariet (2006-09-21), i samband med examensarbetet, presenterade vi vårt arbete för kursledare, handledare och övriga deltagare i basgruppen. Vid detta tillfälle diskuterades uppsatsernas bakgrund och syfte. Utifrån vårt ämnesval diskuterades utbudet av litteratur till vårt arbete. Då den svenska litteraturen kring ämnet är begränsad, kom frågan upp hur Högskolan Kristianstad ställer sig till litteratur utgiven av Brain Books. Enligt kursledaren var det accepterat att använda sig av litteraturen.

Vi valde att göra kvalitativa intervjuer med semistrukturerade frågor. Samma undersökning skulle ha kunnat göras med enkäter, men då vi antog att det hade blivit ett visst bortfall med enkäter, valde vi intervjuer. Vi hade inget bortfall i vår studie, vilket vi anser är positivt. Enligt Denscombe (2000) har intervjumetoden hög svarsfrekvens, då intervjun är avtalad och inbokad på förhand. Respondenterna fick ut frågorna före intervjun, så de var väl förberedda och de uppskattade att de hade haft tid på sig att tänka igenom svaren. Svaren hade kanske inte varit lika uttömmande om respondenterna inte fått ut frågorna i förväg.

Vi gjorde varsin pilotintervju, vilket vi fann var av stor betydelse. Vid en pilotintervju kommer, enligt Bell (1999), viktig information om intervjufrågorna fram. Efter pilotstudien kunde vi konstatera att två frågor var snarlika, varför vi valde att ta bort en av frågorna och dessutom formulerade vi om en fråga. Däremot kunde vi fastställa att tidsåtgången som vi beräknade till 30 minuter räckte till. Något som inte framkom under pilotintervjuerna utan först under arbetet med att beskriva resultatet, var att vi saknade en fråga om de begåvade barnens situation i dagens skola. Vi tror att det hade tillfört vårt arbete ytterligare ett perspektiv som kunde ha varit av intresse.

Valet att använda bandspelare vid intervjuerna var rätt, eftersom det annars hade varit svårt att hinna anteckna och få ordagranna citat. Denscombe (2000) påpekar dock att en bandspelare endast tar upp ljudet och inte den ickeverbala kommunikationen. Vår målsättning var från studiens början att vi båda skulle medverka vid alla intervjuerna, då den ena av oss skulle intervju och den andre observera respondenten. Detta för att, den som ställde intervjufrågorna skulle kunna koncentrera sig på respondentens svar, medan den andre kunde vara observatör och anteckna vad som hände

under intervjun. Patel och Davidsson (1991) skriver att ett sätt att kontrollera tillförlitligheten är att vara två personer närvarande vid intervjuer. Vår ambition att båda medverka vid intervjuerna föll på tidsbrist och geografiska avstånd. Däremot kan det faktum att vi var två personer som utförde intervjuerna eventuellt ha påverkat resultatet. Denscombe (2000) pekar på att individen till viss del ger olika svar beroende på det intryck som intervjuaren ger. Vi vet inte vilken effekt detta kan ha haft vid intervjutillfällena.

Efterarbetet av intervjuerna upplevde vi som enormt arbetsamt och tidskrävande. Denscombe (2000) poängterar att det är en stor arbetsuppgift att skriva ut och koda intervjumaterialet. Vi bemödade oss om att vi båda två gjorde på samma sätt när vi skrev ut intervjuerna, det vill säga vi skrev ut uttalandena ordagrant. Kvale (1997) menar att det är en förutsättning att samma tillvägagångssätt används vid utskriften om det är två eller flera som intervjuar. I annat fall blir det svårt att jämföra intervjuerna.

Vi avsåg att låta de intervjuade läsa igenom utskriften av sin intervju och på så sätt ge vårt arbete större trovärdighet. Denscombe (2000) skriver att ett tillvägagångssätt för att bedöma trovärdigheten av intervjusvaren är att låta den intervjuade ta del av utskriften och på så sätt kontrollera utskriftens riktighet. Men då tiden blev för knapp från det att utskriften var klara till att påbörjad resultatanalys skulle lämnas in, beslöt vi att utesluta denna kontroll.

8 Fortsatt forskning

Vi har i vårt arbete undersökt hur specialpedagoger och pedagoger definierar begreppet begåvade barn samt om och i så fall hur de beskriver att de tillvaratar barnens begåvning. Ett förslag på fortsatt forskning är att undersöka de begåvade barnens skolsituation. I en skola för alla ska alla få utbyte av sin skoltid och känna samhörighet.

- Hur ser klasskamrater och pedagoger på de begåvade barnen?
- Hur ser de begåvade barnen på sig själva?
- Finns det likheter och/eller skillnader på hur pojkar och flickor ser på sin begåvning och vilken inverkan har i så fall det?
- Vilka begåvningar uppmärksammas av pedagogerna?
- Uppmärksammas alla begåvningar eller enbart de akademiska?
- Hur har begåvade elever som slutat grundskolan upplevt sin skoltid?
- Hur hanterar de underpresterande begåvade barnen sin skolsituation?

Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B.-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. (2:a utg.). Stockholm: Natur och Kultur.
- Armstrong, T. (1998). *Barns olika intelligenser*. Jönköping: Brain Books.
- Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (Red). (2001). *Barn med behov av särskilt stöd: Grundbok i specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Atterström, H. & Persson, R. S. (2000). *Brister eller olikheter: Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dunn, R., Dunn, K. & Treffinger, D. (1995). *Alla barn är begåvade - på sitt sätt*. Jönköping: Brain Books.
- Ekerwald, H. (1983). *Den intelligenta medelklassen: En litteraturstudie över social bakgrund och studieresultat*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket och Liber.
- Engström, A. (2006). *Begåvade elever misslyckas i skolan*.
<http://www.lararnastidning.net/asp?ArticleID=226208&CategoryID=3617&Arti> (2006-09-16).
- Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Gardner, H. (1995). *Skapande genier: De sju intelligenserna sedda genom sju framstående människors liv*. Jönköping: Brain Books.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi: Villkor för elevers utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket och Liber.
- Jällhage, L. (2003). *Satsning på de mest begåvade*. <http://www.btj.se.ezproxy.bibl.hkr.se/sb/FrontServlet?session=3016689&service=10> (2006-09-16).
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körner, S. & Wahlgren, L. (2002). *Praktisk statistik*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Läraryrket. (2004). *Lärarnas handbok: Skollag, läroplaner, yrkesetiska principer, FN: s barnkonvention*. Stockholm: Läraryrket.
- Madsén, T. (2001). *Den mångsidiga intelligensen*. <http://www.lararforbundet.se/web/papers.nsf/Dokuments/0039CF33> (2007-04-06)
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin. (1990). *Andra bandet*. Höganäs: Bra böcker.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Närvänen, A.-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: Särbegävningens psykologi*. Stockholm: Liber/Almqvist & Wiksell.

- Rosenqvist, J. (2006-09-21). Personlig kommunikation.
- Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Saloviita, T. (2003). *En skola öppen för alla: Elever med särskilda behov inom allmänundervisningens ram*. Vasa, Finland: Lärum.
- SFS 2001:23. *Högskoleförordningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: LPO 94*. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström, G. O. (1995). *Begåvade barn i skolan: Duglighetens dilemma?* Stockholm: Liber Utbildning.
- Winner, E. (1999). *Begåvade barn*. Jönköping: Brain Books.