



Höskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

Högbegåvad - privilegierad eller bortglömd

En studie av skolpersonals kunskap och insikt kring särbegåvade elever

Highly gifted - privileged or forgotten

A study of school staff's knowledge and insight about gifted children

Britt-Inger Svensson

Maria Ströbeck

Examensarbete:	15 hp
Sektion:	Lärarytbildningen
Program:	Speciallärarytprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2011
Handledare:	Lena Jensen
Examinator:	Christer Ohlin

Högbegåvad

privilegierad eller bortglömd

En studie av skolpersonals kunskap och insikt kring särbegåvade elever

Highly gifted

privileged or forgotten

A study on school staff's knowledge and insight about gifted children

Britt-Inger Svensson

Maria Ströbeck

Abstract

Syftet är att undersöka rektorers beredskap när det gäller att bemöta högbegåvade elever. Bakgrunden till vårt intresse är den specialpedagogiska visionen "en skola för alla" och det förtydligande som den nya skollagen innebär när det gäller dessa elevers rätt till särskilt stöd. Arbetet beskriver de särbegåvade elevernas behov både på individ-, grupp- och organisatorisk nivå. Undersökningens metod är enkäter som följts upp med intervjuer. Resultatet utifrån enkäterna pekar på att kunskapsnivån när det gäller dessa frågor är låg och handlingsberedskapen ännu lägre. Av de rektorer som besvarade vår enkät är det en tredjedel som inte vet vad särbegåvade elever är eller har felaktig definition av begreppet. En fjärdedel uppger att de har handlingsplaner för att bemöta dessa elever men det är bara en enda som kan visa upp en sådan plan. Även intervjuerna pekar på samma resultat. Den lärare som undervisar en särbegåvad elev kan sällan räkna med specifikt stöd från skolledningen utan måste söka kunskap på eget håll.

Ämnesord:

En skola för alla, Handlingsplan, Högbegåvad, Specialpedagogik, Särbegåvning, Särskilt stöd

FÖRORD

No country, which wishes to secure the future of its citizens can, or even may, afford to leave undetected and unsupported a major part of the intellectual and creative abilities of its people. Every society wanting to prosper and meet the challenges of the future has to rely on a high level of achievement in all its citizens.

(Wilms, 1986, s. 16-17)

Arbetet har gjorts gemensamt av oss båda. Viss litteratur har båda läst och annan har vi delat upp för att senare delge varandra det centrala innehållet. På samma sätt har en del av det praktiska arbetet med färdigställande och utskick av enkäten delats upp mellan oss. All bearbetning av inkomna svar har gjorts gemensamt. Intervjuerna har gjorts av oss båda där det på grund av tiden varit möjligt, bearbetningen av de inspelade intervjuerna har gjorts gemensamt.

För att genomföra empiriska studier av detta slag krävs tillgång till och insyn i människors yrkesverksamhet. Vi vill därför passa på att tacka alla respondenter som genom sitt deltagande möjliggjort vår studie. Speciellt tack till de pedagoger som i våra intervjuer öppenjärtligt berättat om sina erfarenheter kring särbegåvade elever.

Vår handledare, Lena Jensen, har med stor kompetens guidat oss under hela skrivprocessen och varit tillgänglig vardag som helgdag. Stort tack till dig för alla konstruktiva och givande diskussioner.

Vi vill också tacka de personer som hjälpt till under resans gång genom att delta i pilotstudier, korrekturläsa eller på annat sätt bidra till arbetets utformning.

Till sist vill vi rikta ett särskilt tack till våra respektive familjer för stöttning, uppmuntran och markservice under denna intensiva vårtermin.

INNEHÅLL

1	INLEDNING	5
1.1	Bakgrund	5
1.2	Fallbeskrivning	6
1.3	Syfte och problemformulering	8
1.4	Studiens avgränsning	8
1.5	Studiens upplägg	8
2	LITTERATURGENOMGÅNG	9
2.1	Aktuella begrepp	9
2.2	Vad är begåvning?	10
2.3	Vad är särbegåvning?	12
2.4	Det särbegåvade barnet	16
2.5	Särbegåvning i skolan	17
2.5.1	Särbegåvning och ADHD	18
2.5.2	Underpresterare	19
2.6	Svensk forskning	21
2.7	En skola för alla särbegåvade	22
2.8	Vad säger olika styrdokument?	23
2.9	Specialpedagogiska ställningstaganden	26
2.10	Sammanfattning	28
3	TEORI	29
3.1	Vygotskij	29
3.2	Bronfenbrenner	30
3.3	Foucault	31
3.4	Sammanfattning	32
4	METOD	34
4.1	Metodövervägande	34
4.2	Val av metod	34
4.3	Pilotstudie	35
4.4	Undersökningsgrupp	36
4.5	Genomförande	36
4.5.1	Enkäter till rektorer	36
4.5.2	Enkäter till psykologer	37
4.5.3	Intervjuer med pedagoger	37
4.6	Tillförlitlighet	38
4.7	Etiska överväganden	38

5	RESULTAT	
5.1	Bearbetning av enkätsvar från skolor i södra Sverige	40
5.1.1	Bortfallsanalys	43
5.2	Bearbetning av enkäter från psykologer i södra Sverige	43
5.2.1	Bortfallsanalys	45
5.3	Intervjuer	45
5.3.1	Agnetas erfarenheter av särbegåvade elever	45
5.3.2	Bodils erfarenheter av särbegåvade elever	47
5.3.3	Cecilias erfarenheter av särbegåvade elever	49
6	ANALYS AV RESULTAT	51
6.1	Analys och tolkning av enkäter till rektorer	51
6.2	Analys och tolkning av enkäter till psykologer	52
6.3	Analys och tolkning av intervjuer av pedagoger	53
6.3.1	Intervjuernas utfall	54
6.4	Sammanfattande analys och tolkning	55
7	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	56
7.1	Inledning	56
7.2	Diskussion av studien	56
7.3	Metoddiskussion	59
7.4	Tillämpning för specialpedagoger och speciallärare	60
7.5	Fortsatt forskning	60
8	SAMMANFATTNING	61
8.1	Konklusion	62
	REFERENSER	63
	Tryckta källor	63
	Otryckta källor	66
	FIGURFÖRTECKNING	67
	TABELLFÖRTECKNING	68
	BILAGOR	69
	Bilaga A Missiv	
	Bilaga B Enkät rektorer	
	Bilaga C Enkät psykologer	
	Bilaga D Intervjufrågor	

1 INLEDNING

Vi möter båda ibland elever som utmanar vår pedagogiska förmåga genom sitt sätt att vara. Dessa elever besitter bland annat en kognitiv förmåga utöver vad som är vanligt för åldern, trots detta blir det problem i klassrummet. Eleverna upplevs som annorlunda av såväl kamrater som pedagoger, samtidigt är det svårt att beskriva vad det är som gör att eleven är annorlunda. I detta kapitel vill vi belysa aktualiteten i de särbegåvade elevernas skolsituation och den generella bakgrund som väckt vårt intresse för dessa frågor. Vi ger också en kort fallbeskrivning av en särbegåvad elevs skolsituation.

1.1 Bakgrund

I medier och hos allmänheten debatteras ofta det faktum att Sverige som nation halkar ner i internationella jämförelser av elevprestationer (Skolverket, 2004a; Skolverket, 2004b; Skolverket, 2004c; Skolverket, 2007).

Allt som oftast hamnar fokus i denna debatt på att allt färre elever når målen och behovet av särskilda insatser för att få fler elever att nå upp till godkänd nivå (Skolvärlden.se, 3/9 2010).

Hur är det då med de särbegåvade elevernas situation i dagens skola? Deras behov av stimulans och anpassade studier nämns sällan i debatten (Hjörne & Säljö, 2008).

Ur svenskt perspektiv är dessa frågor dessutom svåra att hantera eftersom begåvning och särskild förmåga är politiskt laddade frågor som ibland krockar med den likvärdighet vi vill ska präglade skolan (Persson, 2011). Det finns något provocerande i tanken att den som redan fått mycket ska ha rätt till mer (Edfeldt & Wistedt, 2009).

Sverige är i dagsläget ett av få europeiska länder som ännu inte har några nationella riktlinjer för hur särbegåvade elever bör bemötas och stödjas i sin utveckling (Persson, 2010).

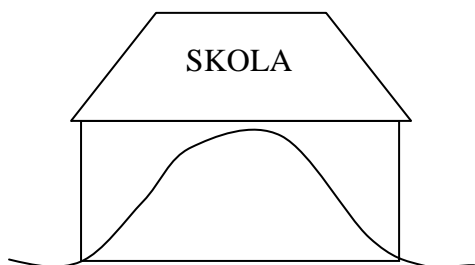
I den nya skollagen som börjar tillämpas 1 juli 2011 tydliggörs skolans ansvar för dessa elever. Skolan får nu skyldighet att utveckla alla elevers fulla potential, även de som med lätthet når upp till kunskapsmålen.

3 Kapitlet, 3 §, Barns och elevers utveckling mot målen.

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

(SFS, nr: 2010: 800)

Under våra år på Speciallärarutbildningen har ”en skola för alla” och inkludering varit ledord som genomsyrat hela utbildningen. Lärarnas uppgift är att anpassa pedagogik och metodik och undanröja hinder så att undervisningen blir tillgänglig för alla. I detta arbete har specialpedagoger och speciallärare ett särskilt ansvar.



Figur 1: Illustration som visar hur normalfördelningen av elever passar in i visionen ”En skola för alla”, (Fischbein & Österberg, 2003, s. 29).

Ovanstående illustration visar på ett tydligt om än något tillspetsat sätt hur visionen om ”en skola för alla” fungerar i dag. Den svenska grundskolan har svårt att anpassa sig för att möta de elever som befinner sig i ytterkanterna av normalfördelningskurvan (Mönks & Ypenberg, 2009). För de elever som hamnar utanför skolan till vänster finns särskolan med anpassad pedagogik och metodik. Den nu gällande skollagen och läroplanen nämner specifikt skolans särskilda ansvar för de elever som har svårt att nå målen, dessa elever har rätt till särskilt stöd (SFS, nr: 1985: 1100).

För de elever som hamnar utanför skolan till höger finns mycket lite kunskap och beredskap vilket vi kommer att visa i vårt arbete. Hur dessa elever bemöts och i vilken grad deras särskilda behov tillgodoses beror helt och hållet på vilken skola eleven hamnar i och vilka pedagoger han eller hon möter.

1.2 Fallbeskrivning

Vilka elever är det vi talar om?

Vi vill här göra en kort presentation av en elev för att ge läsaren en inblick i hur skolsituationen kan se ut för ett barn med särbegåvning. Fallet är helt autentiskt och fallbeskrivningen bygger på samtal med Johans mamma. Johan, heter egentligen något annat.

Johan är sex år och äldst i en syskonskara på tre. Han är ett ovanligt vetgirigt barn och bombarderar sina föräldrar med frågor dagarna i ända.

- Vad händer om man sätter eld på ett hus?
- Vad händer om man fyller ett rum med vatten innan man tänder eld?
- Vad händer om man fyller ett rum med vatten och ett med bensin?

Frågorna tar aldrig slut, det finns ständigt nytt att upptäcka och mer att fundera över.

Johan hade ett aktivt ordförråd på drygt 100 ord som ettåring, talade flytande när han var 1,5 år. Hans mamma minns hur han 20 månader gammal yttrade meningen ”Mammas tröja speglar sig i kniven!” när de satt och åt middag.

Johan älskar att bygga och konstruera saker, han kallar det uppfinningar.

Han har några flickor som han brukar leka med men kompisar är inte så viktiga, Johan föredrar vuxet sällskap som kan hjälpa honom med hans konstruktioner och svara på hans frågor. När de vuxna inte kan svara, vilket händer ganska ofta, har Johan egna teorier och hypoteser om hur det kan vara.

Just nu förbereder Johan sig inför sitt första utvecklingssamtal, han har snart gått ett helt år i Förskoleklass.

Fråga 1 på pappret som fröken har skickat hem, Vad är roligast i skolan? Johan suckar, att börja skolan blev inte alls som han hade tänkt sig. För ett drygt år sedan var han en nyfiken femåring full av upptäckarlust och med en enorm tilltro till sin egen förmåga, nu gråter han varje morgon och vill inte gå till skolan. Johans mamma suckar också, hur kunde det bli såhär?

Fråga nr 2 på frökens papper, Vad har du lärt dig under året i F-klassen? Johan funderar mycket länge innan han till sist säger, - Jag har lärt mig räkna till 25! (Det finns 25 elever i Johans klass.) Johans mamma invänder att det har han kunnat sedan han var 1,5 år. – Ja, men nu är jag riktigt bra på det, blir Johans svar!

Johan hade stora förväntningar på skolan, och sig själv, innan han började F-klassen, han hade klart för sig allt han ville lära sig. När första jullovet närmade sig frågade han sin mamma om hon trodde han hade dyslexi, han hade ju inte lärt sig läsa än. När han insåg att ingen i skolan hade försökt lära ut detta blev han lugnad för stunden.

Johans föräldrar har redan varit på flera möten med skolan, pratat med specialpedagogen, träffat rektorn och skrivit åtgärdsprogram. Johan kan inte sitta still. Johan är okoncentrerad. Johan hamnar ständigt i konflikter. Ingen i Johans närhet kan sätta fingret på vad det är som gör Johan till en elev i behov av särskilt stöd. Ingen kan heller med säkerhet svara på vilken form av stöd som skulle få Johan att utvecklas optimalt. Skolan vill att Johan utreds av skolpsykologen. Johans föräldrar går med på detta, hemma har Johan nämligen börjat uttrycka suicidal tankar. Han har börjat skada sig själv med vilje och säger, - Det vore bättre för alla om jag inte fanns.

Johan och hans familj är på BUP (Barn och Ungdoms Psykiatri) dit de har blivit remitterade av skolpsykologen. Personalen på BUP förklarar för Johan och hans föräldrar vad alla deras tester visar. Johan har en kognitiv utveckling som ligger långt över den för åldern förväntade, på några delprov presterar han som en 15 åring. Samtidigt ligger resultatet åldersadekvat när det gäller koncentration och uppmärksamhet.

Johan sammanfattar själv, - Det jag kan som en 15 åring tycker jag är lätt och det jag kan som en sexåring tycker jag är svårt, det borde ju vara tvärtom eftersom jag är sex år! (Exempel på metakognition se kap. 2.1)

Väl hemma igen ringer Johan till sin farmor och berättar vad överläkaren och psykologen på BUP har sagt.

– Farmor nu vet jag vad det är för fel på mig, säger han lättad.

Vårt mål med detta arbete är att sätta fokus på elever som Johan och deras situation i dagens svenska grundskola.

Vilken kunskap och beredskap finns på skolor för att möta och bemöta elever som Johan?

Vad är det som förmedlas i skolan när en elev, som Johan, upplever sin begåvning som ett fel och något problematiskt?

1.3 Syfte och problemformulering

Syftet med denna studie är att undersöka vilken kvalitativ kunskap rektorer har om särbegåvade elever.

Vi vill också undersöka vilken beredskap skolpersonal har för att möta elever med särbegåvning. Vilka möjligheter kan skolpersonalen ge de särbegåvade eleverna att utvecklas efter sin förmåga?

Uppsatsen bygger på följande frågeställningar:

Vad är definitionen för särbegåvade barn?

Vilka konsekvenserna bli om dessa elever inte upptäcks och bemöts på rätt nivå?

Vilka krav ställs det på mig som speciallärare för att bemöta dessa barn så att de kommer till sin rätt, och uppnår sin fulla potential?

1.4 Studiens avgränsning

Studien omfattar drygt 600 grundskolor i södra Sverige, årskurserna F-9. Den omfattar både skolor i kommunal regi och så kallade friskolor.

Vi har medvetet valt att fokusera vår undersökning på grundskolan och uteslutit gymnasieskolan. Detta på grund av vikten av tidiga insatser för att uppnå en positiv utveckling hos eleverna (Asmervik m. fl., 2001).

Som ett komplement till studien av rektorers kunskap och skolors beredskap har enkäter riktade till skolpsykologer verksamma i södra Sverige distribuerats. Eftersom särbegåvning och studier av särbegåvade elever är ett område som pendlar mellan psykologi och pedagogik (Persson, 1997) vill vi fördjupa studien med erfarenheter från personer med professionell verksamhet inom det psykologiska fältet.

1.5 Studiens upplägg

Vi inleder arbetet med en litteraturgenomgång där vi går igenom centrala begrepp, beskriver särbegåvade elever som grupp, de pedagogiska och metodiska anpassningar som krävs och forskningsläget i Sverige när det gäller särbegåvade elever. Vidare redovisar vi de specialpedagogiska ställningstaganden som vi anser bör göras med hänvisning till gällande styrdokument. Studiens teoretiska och metodiska referensram diskuteras också före den empiriska delen.

Den empiriska delen av studien inleder vi med att redovisa och analysera enkätsvaren från rektorer tätt följt av svaren vi fått från skolpsykologer yrkesverksamma i södra Sverige. Denna del avslutas med resultatet från de uppföljande intervjuerna vi gjort med lärare som undervisar särbegåvade elever samt vår analys och tolkning.

Utifrån vårt syfte diskuterar vi sedan val av teori och metod samt studiens tillämpning för specialpedagoger och speciallärare och även behovet av fortsatt forskning. Hela arbetet avslutas med en sammanfattning av vad vi kommit fram till bör göras för att skolan ska kunna tillämpa den nya skollagen fullt ut när det gäller de särbegåvade eleverna.

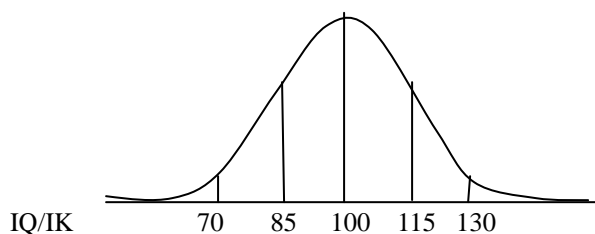
2 LITTERATURGENOMGÅNG

I följande kapitel redogör vi för den litteratur som utgör bakgrund och förståelseram för vår empiriska undersökning. Centrala begrepp förklaras och tidigare forskning i ämnet redovisas.

Litteratursökningen har gjorts i Högskolan Kristianstads bibliotekskatalog med sökorden särbegåvning och gifted education. Vidare har artiklar med samma sökord sökts i ERIC och Google Scholar. Vi har även sökt tidigare publicerade arbeten i DIVA. Den mesta litteraturen har vi dock hittat genom att läsa och jämföra referensförteckningar i tidigare publikationer, såväl svenska som utländska. Detta för att om möjligt hitta till primärkällan.

2.1 Aktuella begrepp

Något förenklat kan man säga att särbegåvade elever är de elever som ligger längst till höger på normalfördelningskurvan.



Figur 2: Denna illustration visar normalfördelningskurvan över hur IQ fördelar sig över en kohort. Medianvärdet är 100 d.v.s. det finns lika många individer på båda sidor.

Under arbetets gång kommer vi att förtydliga och nyansera denna bild i hög grad.

Särbegåvning som begrepp myntades för svensk del av Roland S. Persson, professor i pedagogisk psykologi vid Högskolan i Jönköping. Han är en av dem i Sverige som publicerat mest vetenskapligt material i ämnet särbegåvade barn och ungdomar. Begreppet definierades på svenska för första gången i hans bok från 1997. Det fanns då ett behov av ett svenskt ord som överensstämde med internationella benämningar som det amerikanska gifted, det engelska highly able eller det tyska hochbegabung.

Den definition denna uppsats utgår ifrån är Perssons definition. Han definierar begreppet särbegåvning såhär.

Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden.

(ibid., s. 50)

Två andra begrepp som förekommer flitigt inom detta forskningsområde är termerna metakognition och divergent tänkande.

Metakognition är medvetenhet om de egna kognitiva processerna det vill säga förmågan att planera, reflektera och utvärdera produktiviteten av vårt eget tänkande. Metakognition är

nödvändigt för att kvalitativt utveckla dina kognitiva processer, ditt sätt att tänka. Jag måste först bli medveten om hur jag tänker idag för att kunna vidareutveckla mitt tänkande till nästa nivå (Korp, 2003). Metakognition förutsätter förmåga till abstrakt tänkande och börjar vanligtvis utvecklas i puberteten. Särbegåvade barn visar prov på metakognition långt tidigare vilket vi också beskriver i fallbeskrivningen (Mönks & Ypenberg, 2009).

Divergent tänkande är å andra sidan förmågan att tänka i nya banor och hitta många olika lösningar till ett givet problem. Förmågan till divergent tänkande är starkt kopplat till fantasi och en persons kreativa förmåga (Sternberg, 2004). Vi återkommer till detta längre fram.

Båda dessa begrepp, metakognition och divergent tänkande, är centrala när det gäller att beskriva de särbegåvade eleverna som grupp.

2.2 Vad är begåvning?

I Nationalencyklopedin definieras begåvning på följande sätt.

Begåvning, begrepp som inom psykologi och pedagogik används för att förklara skillnader i individers förutsättningar för utveckling och utövande av olika färdigheter. Samhällets värderingar bestämmer i hög grad vilka prestationer som betraktas som uttryck för begåvning.

(NE band 2, s.372)

Forskare har länge sökt efter den generella begåvningen den så kallade g- faktorn men inte hittat den (Cooper, 2002). Målet har varit att hitta den egenskap som på ett enkelt sätt kunde mätas och ge en fullständig bild av en människas hela intelligens. Ett försök i denna riktning var konstruerandet av IQ skalan och IQ- tester. Med ett sådant test mäts begåvning i IQ/IK (intelligence quotient/ intelligenskvot), det svenska begreppet är IK men eftersom uttrycket IQ är mer känt använder vi oss i fortsättningen av det. IQ innebär när det gäller barn, i praktiken, ett procenttal som uttrycker hur många procent individen har av den begåvningsnivå som är medeltalet för befolkningen i en viss åldersgrupp.

Exempel. En tioåring med IQ 80 har således 80 procent av den intellektuella funktionen av den hos en genomsnittlig tioåring. Han/hon fungerar, rent kognitivt, som en åttaåring (80 procent av tio år är 8 år). En tioåring med IQ 120 fungerar på motsvarande sätt som en tolvåring (120 procent av tio år är lika med tolv år) (Gillberg, 2005).

I stället för att lyckas reducera begåvning till en enda mätbar faktor har forskarna tvingats bredda begreppet och definierar i dag begåvning på följande sätt.

- *Psykometrisk*, när någon fått ett bra resultat på ett psykologiskt test (eg. IQ test).
- *Performans*, utifrån särdeles prestationer.
- *Etikettering*, något som tillskrivs individen av omgivningen (social etikettering*).
- *Specifik talang*, individen utmärker sig inom ett specifikt område ex. musik, fotboll eller matematik.

(Cooper, 2002; Mönks & Ypenberg, 2009; Sternberg, 2004; Ziegler, 2010)

I det enskilda fallet kan dessa definitioner leda till helt olika omdömen.

* Etiketteringsteorin menar att särbegåvning är något socialt konstruerat som syftar till att dela in befolkningen i två grupper, de begåvade och de andra. Kritikerna framför att gränserna är, som tidigare nämnts, godtyckligt satta och att forskare har haft så svårt att enas om centrala begrepp. Vidare menar man att syftet är att upprätthålla vissa grupperers samhällliga makt och hänvisar bl.a. till vissa grupperers användning av IQ/ begåvning i rasistiska sammanhang. (ibid.) Något som även vi märkt i vårt sökande efter information.

Ett försök till beskrivande matris av begåvning gör Gunnar Kylén i sin bok från 1985. Han utgår från Piagets tankar i sin begåvningsmodell. Begåvningsens abstraktionsnivå utvecklas normalt med stigande ålder (se Tabell 2.2.1.). Ett nytt begåvningsstadium utvecklas gradvis och när det skett är den kvalitativa skillnaden tydlig. Om man känner till en persons begåvningsstadium i stort och i enskilda begåvningsfunktioner förstår man på vilken abstraktionsnivå hans verklighetsuppfattning befinner sig. En normal utveckling ser ut som följande.

Tabell 2.2.1. Normal genomsnittlig utveckling av den kognitiva abstraktionsnivån

Abstraktionsnivå Genomsnittlig ålder	Ordnanande Vad hör ihop?	Tankeoperation Orsak – Verkan	Symbolisering Hur uttrycks tankar?
Nivå 4 12-	Abstrakta strukturer Ex. Saker gjorda av porslin.	Abstrakta operationer Om jag ska orka prestera måste jag äta en nyttig allsidig kost.	Abstrakt språk
Nivå 3 7-12 år	Allmänna strukturer Ex. Saker man använder för att dricka ur	Konkreta operationer Klockan är 12.00 = då äter vi.	Skriftligt språk
Nivå 2 2-7 år	Små överblickbara strukturer Ex. Saker man anv. vid en måltid	Intuitiva operationer Det skramlar i köket och luktar mat, magen kurrar = äta	Talat språk
Nivå 1 0-2 år	Enkla par och kedjor Ex. kniv+ gaffel	Handlings operationer Mat = äta	Icke-verbal kommunikation

Anm. Ovanstående åldersangivelser gäller genomsnittlig utveckling, man kan utläsa att barns förmåga till abstrakt tänkande vanligtvis inte utvecklas förrän i 12 årsåldern. En särbegåvad elev utvecklas fortare genom stadierna och kommer som vuxen till en kvalitativt högre abstraktionsnivå.

Det är inte ovanligt att ett särbegåvat barn når abstrakt tänkande redan långt före skolåldern (Mönks & Ypenberg, 2009; Sternberg, 2004; Ziegler, 2010).

Vidare har forskare intresserat sig för hur begåvning utvecklas och vilka processer som påverkar den. Under 1900-talet har debatten stått mellan dem som menar att arvet är det helt avgörande och de som menar att miljön är det viktigaste. Senare forskning där man utfört

jämförande studier av adopterade barn visar, föga överraskande, att det är en kombination av gener/arv och miljöbetingelser (Cooper, 2002).

Samtidigt kan man säga att förespråkarna från båda sidor har rätt. Medans miljön är den absolut viktigaste under barndomen blir vårt arv allt viktigare ju närmre vuxenåldern vi kommer (Cooper, 2002; Sternberg, 2004).

Det är dock mycket svårt att studera dessa omständigheter eftersom det blir en ”hönan och ägget” situation. Det blir omöjligt att veta vad som kommer först, miljö eller arv.

Ett exempel: Hög begåvning gör ett barn intresserat av att läsa/bli läst för.

Att läsa mycket/ att bli läst för mycket ökar begåvningen.

I skolans värld uttrycker vi oss ofta i termer som, ”Alla är begåvade på sitt sätt”. Detta är sant men betyder också att det finns, och alltid har funnits, elever vars kognitiva förmågor vida överstiger vår egen både i kvalitet och i kvantitet. Varför vissa människor presterar långt över genomsnittet har studerats vetenskapligt i 140 år. Tidigare förklarades dessa skillnader ofta med mytologiska eller teologiska modeller. De barn som vi idag kallar för särbegåvade kallades t.ex. för ”himmelsbarn” i det antika Grekland (Ziegler, 2010).

Den internationella begåvningsforskningen har tagit fart de senaste 50 åren, mycket beroende på tre faktorer.

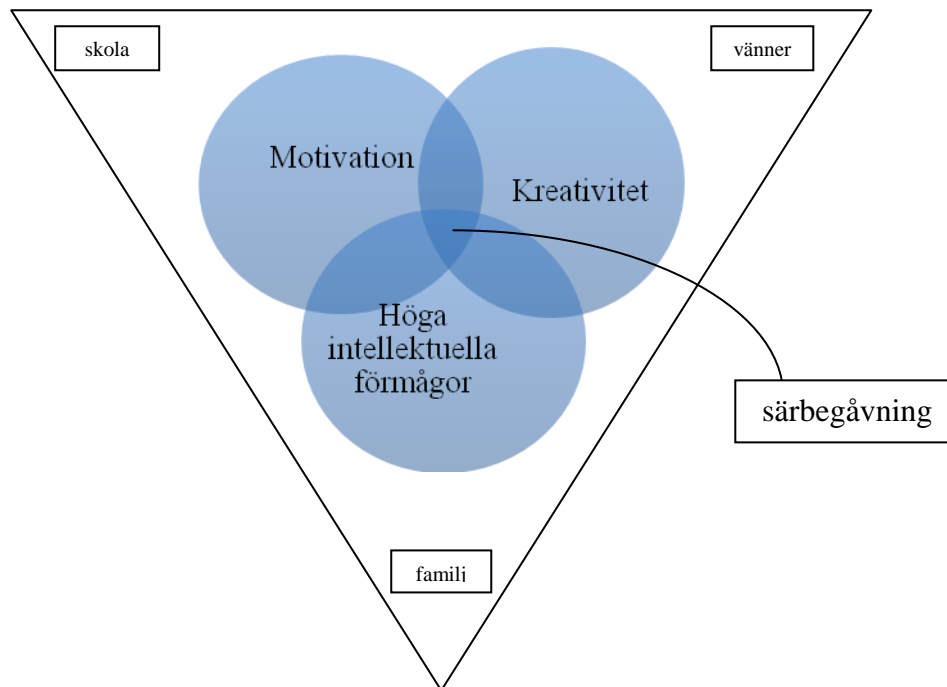
- Samhällets utveckling och behovet av personliga prestationer för att leda denna.
- Framväxten av en mer empirisk pedagogik i skolan.
- En intensiv dialog mellan forskare och intresseorganisationer för särbegåvade individer.

(ibid.)

2.3 Vad är särbegåvning?

Det är svårt att på ett enkelt sätt definiera vem som är särbegåvad. Olika forskare använder olika definitioner och får på så sätt delvis olika resultat (Ziegler, 2010). IQ är en del i definitionen och beroende på var vi sätter gränsen blir särbegåvning mer eller mindre vanligt. Camilla Wallström (2010) skriver att mellan en och två procent av befolkningen kan räknas som särbegåvade. Mensa, som är en förening för personer med hög intelligens, välkomnar medlemmar med en IQ på 130 eller högre. Cirka två procent av alla människor har en IQ som kvalificerar dem för ett medlemskap i Mensa (Mensa.se).

Tidigare förklaringsmodeller rörande begåvning har varit monokausala, arv eller miljö. Men som vi nämnt tidigare är begåvning ett alldeles för komplext begrepp för att kunna förklaras utifrån en enda påverkande faktor. Mönks och Ypenberg (2009) redovisar komplexiteten genom den triadiska interdepensmodellen.



Figur 3: Illustrationen ovan visar den triadiska interdepensmodellen som åskådliggör hur många olika faktorer som påverkar särbegåvning och hur komplext begreppet är, (ibid., s.30)

Som framgår av bilden är begåvning/särbegåvning enligt Mönks och Ypenberg en produkt av $IQ \times Kreativitet \times Motivation$, det vill säga inre faktorer hos individen. Men begåvningen påverkas också av yttre faktorer såsom skola/familj/kamrater. Modellen är dock relativt ny och har inte genomgått någon empirisk giltighetsprövning. Samma modell finns beskriven av Ziegler (2010). Vi tycker att modellen på ett tydligt sätt visar på de pedagogiska utmaningarna som man ställs inför vid mötet med en särbegåvad elev. Eleven måste mötas och stimuleras på många plan och områden för att utvecklas och nå sin fulla potential.

I USA upprättade man tidigt nationella riktlinjer för hur undervisningen av särbegåvade elever (gifted children) bör utformas. Första steget var att definiera vilka barn man talade om. Denna definition, som färdigställdes 1972, går under benämningen Marland- definitionen uppkallad efter namnet på den man som ledde arbetet.

Högt begåvade barn har förverkligade eller potentiella förmågor vilka är ett uttryck för att dessa barn är i stånd till topprestationer på det intellektuella, kreativa, konstnärliga (inom musik, bild- och scenkonst) eller specifikt akademiska området eller har osedvanliga ledarskapskvaliteter. Det är barn som behöver differentierad undervisning och stödåtgärder utöver det som normalt sett tillhandahålls i den ordinarie skolan, för att kunna förverkliga sitt bidrag till sig själva och samhället.

(Mönks & Ypenberg, 2009, s. 21)

Något som blir tydligt i denna definition är betoningen på potential. En grundläggande förutsättning för att ett barn ska utvecklas på bästa sätt är ett stöd som är avpassat efter barnet. Denna princip gäller så klart alla begåvningsnivåer, högt, genomsnittligt och lågt begåvade barn. (ibid.)

Ett särbegåvat barn har potential för att åstadkomma toppprestationer, det beror på miljön om han eller hon kommer att förverkliga den potentialen (Sternberg, 2004). Även Kylén (1985) är inne på denna linje. Detta innebär enligt oss ett ofrånkomligt stort ansvar för skolan.

Som framgår av Kyléns begåvningsmodell (se tabell 2.2.1.) som vi presenterade i kapitel 2.2 är begåvningsnivå en fråga om abstraktionsnivå i tänkandet. Begåvningsnivån är en funktion av den biologiska mognaden i de delar av nervsystemet som används för tänkandet. På samma sätt som muskler behövs för handlande behövs hjärnan för tänkandet, men vad man tänker beror i hög grad på erfarenheterna från samspelet med miljön. Abstraktionsnivån beror på hjärnans biologiska mognad medan innehållet beror på erfarenheten (Kylén, 1985). Den funktionella begåvningsnivån blir då en produkt av den mognadsnivå som hjärnan medger och den erfarenhet som getts i samspelet med miljön. Två personer kan således ha samma abstraktionsnivå i tänkandet men olika rikedom i innehållet. Detta tycker vi visar på ett mycket tydligt sätt skolans betydelse och ansvar för utvecklingen av alla elevers funktionella begåvningsnivå.

Metakognition är, som vi beskriver i kap. 2.1, det samma som medvetenhet om ens egna kognitiva processer. Kunskap och medvetenhet om dessa processer är mycket relevant i alla undervisningssituationer eftersom medvetenhet och kunskap om hur jag tänker idag krävs för att jag ska kunna utveckla mitt tänkande till nästa nivå. Särbegåvade barn har förmåga till metakognition i klart högre grad än vad som annars kan förväntas av åldern. De kan tidigt verbalisera vilka strategier de använt för att lösa en uppgift och samtidigt ge exempel på alternativa tankesätt samt väga för och nackdelar mellan dessa (Sternberg, 2004). Detta menar vi bör få konsekvenser i pedagogernas bemötande och förhållningssätt gentemot särbegåvade elever.

Även studier av divergent tänkande är viktigt om man vill förstå särbegåvade elever eftersom kreativitet är en grundläggande egenskap i de särbegåvade elevernas kognitiva processer. Som vi beskrivit tidigare är divergent tänkande förmågan att tänka i nya banor, att hitta nya lösningar. Det naturliga tillståndet för en person som tänker divergent är ”brainstorming”, de bor i ett myller av tankar och idéer (Palladino, 2003). Divergent tänkande är starkt kopplat till en persons kreativitet, kreativa personer har ofta hög IQ men alla med hög IQ är inte kreativa. Förmågan till divergent tänkande har visat sig betydelsefull både när det gäller akademiska studier och psykologiskt välbefinnande (Sternberg, 2004).

Skolan har ett mycket stort ansvar när det gäller den fortsatta utvecklingen av dessa barns förmågor. Howard Gardner (1997) menar att det troligtvis för varje William Butler Yeats och Marie Curie som når framgång och berömmelse inom sitt område finns individer med minst lika stor potential som av en eller annan anledning förblir obemärkta. I skolan är ofta genomsnittet normen och stödinsatser försöker tillgodose svaga elevers behov. Elever som ligger över normen får ingen hjälp. Det finns helt enkelt ingen plats för sådana elever i grundskolan (Mönks & Ypenberg, 2009). Samtidigt som också dessa barn är beroende av rätt stöd och stimulans är de ofta mycket ”annorlunda”, upplevs ibland utmanande och krävande (ibid.).

I och med Marland- definitionen blir det också tydligt att det finns olika sorters särbegåvning.

- Intellektuell
- Kreativ (hög kreativ förmåga är ofta kopplat till hög intellektuell förmåga) Ett barn med hög intellektuell förmåga är ofta mycket kreativt, däremot gäller inte sambandet åt andra hållet.
- Konstnärlig
- Social förmåga/ ledarskap

(ibid.)

Särbegåvning innefattar, som visas här ovan, mycket mer än bara hög IQ och har både kognitiva och icke kognitiva komponenter, ex. motivation och kreativitet. Se även figur 3 på s. 13.

IQ är, som vi beskrivit tidigare, ett rent jämförelsemått som anger hur en individs intelligens förhåller sig relativt till en på förhand bestämd jämförelsegrupps förmåga. Genomsnittligt värde är 100. De IQ test som används har alla svårt att korrekt mäta ytterlighetsvärden åt båda hållen. Ju längre från 100 man kommer desto osäkrare blir resultatet (Ziegler, 2010). Detta anges ibland som skäl till varför särbegåvade elever inte uppmärksammas mer. De enda riktigt objektiva test som i dagsläget finns för att mäta en individs intellektuella kapacitet är ett IQ- test utfört av en psykolog. Argumentet mot IQ testning av särbegåvade elever blir då att höga resultat blir osäkra och därför inte tillförlitliga. Samtidigt används samma test för att bestämma vilka elever som har rätt att gå i särskolan. Båda dessa grupper hamnar enligt vår mening inom vad som kan kallas ytterlighetsvärden.

Enbart mätning av IQ räcker inte för att avgöra om ett barn har potential utöver det vanliga och kan kallas särbegåvat, det krävs mer. Albert Ziegler 2010 beskriver den stora oenighet som råder mellan forskare om den definitiva definitionen av vem som kan anses särbegåvad. Däremot, skriver Ziegler, råder det stor enighet beträffande vilka kriterier som en högt begåvad person måste uppfylla för att räknas som särbegåvad.

- *Excellenskriteriet*, innebär att en person presterar avsevärt bättre än andra jämnåriga inom ett eller flera områden.
- *Sällsynthetskriteriet*, innebär att en person i hög grad äger en egenskap som inte är så utpräglad hos andra, det är ovanligt med liknande prestationer hos jämnåriga.
- *Produktivitetskriteriet*, innebär att personen förmår framställa speciella produkter eller utföra särskilda handlingar, särbegåvningen måste på ett eller annat sätt leda till något och omsättas i praktiken.
- *Kriteriet om bevislighet*, särbegåvningen kan ledas i bevis med hjälp av standardiserade test och/eller objektiv bedömning.
- *Värdekriteriet*, en persons höga begåvning visar sig på områden som samhället anser viktiga och högt värderade. En bankrånare kan till exempel inte klassas som särbegåvad även om han uppfyller samtliga de övriga kriterierna under sin brottsliga bana.

Samma kriterier finns hos Sternberg (2004).

2.4 Det särbegåvade barnet

Hur kan jag som pedagog känna igen en särbegåvad elev?

Även om alla människor i första hand är unika individer med unika behov finns det vissa gemensamma egenskaper, kännetecken och personlighetsdrag som förenar de särbegåvade barnen som grupp. Trots kulturella skillnader är dessa särdrag gemensamma hos dessa barn som grupp, även om varje enskild individ inte uppvisar alla drag.

Det särbegåvade barnet utmärker sig ofta genom:

- *Nyfikenhet, vetgirighet*, de har en inre drivkraft för att förstå och behärska det som intresserar. Det som brukar kallas ”varför åldern” börjar tidigt och verkar aldrig ta slut. De kan fortsätta fråga i dagar eller till och med veckor tills de fått ett tillfredsställande svar och vet precis svaret på den ursprungliga frågeställningen. Frågandet får ofta en sådan intensitet att det av föräldrar och lärare upplevs provocerande.
- *Tänker och resonerar kring abstrakta ting*, vid en tidigare ålder än andra barn, vill förstå orsak och verkan.
- *Energi, hög aktivitetsnivå*, de tycks aldrig bli trötta, driver ofta föräldrar och lärare till vansinne genom sin outtröttliga upptäckarlust. Föräldrarna till dessa barn är sällan de som är de pådrivande, istället är det barnen som genom sin energi och entusiasm drar med sig föräldrarna i sin upptäckarlust. En del särbegåvade barn sover dåligt, alternativt upplevs ha ett litet sömnbehov, eftersom de inte ”stänger av” den mentala verksamheten ens nattetid.
- *Koncentration, målmedvetenhet* tar effektivt in och bearbetar information. (OBS Detta gäller bara information som barnet finner intressant och/ eller meningsfullt.) Kan ha mycket svårt att släppa en aktivitet för att gå vidare till nästa. Önskar gå till botten med allt, avbrott kan orsaka stor frustration. Kan vara så uppslukade av tankar att man måste fysiskt röra vid dem för att få kontakt.
- *Utmärkt minne.*
- *Särskild känsla för humor.*
- *Starkt drag av perfektionism.* Perfektionism förutsätter ju ett abstrakt tänkande för att kunna föreställa sig vad som är idealt (i teorin) och vad som är gjort rent praktiskt. Perfektionismen kan hämma barnet i att det hellre återvänder till kända jaktmarker istället för att våga utmana och beträda ny mark. De har därför behov av hjälp för att komma över tröskeln för att våga prova på nya aktiviteter.
- *Känslösam, svårt att ta kritik.* Hänger ihop med föregående punkt. Risken som ett särbegåvat barn står inför är att de helst vill stanna i det som han/hon redan behärskar, sin så kallade *comfortzone*, och på så vis inte vågar utveckla sina talanger enbart av rädslan att bli sårad.
- *Stort intresse för etiska moraliska och politiska frågor.* En del särbegåvade barn kan visa prov på stor personlig integritet och känslomässigt stor kompetens. Högt utvecklad känsla för rättvisa, en del har till och med svårt att ljuga! Detta gör att de är i stort behov av rådgivning från föräldrar och vuxna, det är viktigt att inte ducka för etiska och moraliska diskussioner.

- *Vill göra saker på sitt sätt*, öppna för andra inlärningssätt. Ser lösningar som ingen annan ser, bra på divergent tänkande.

(Mönks & Ypenberg, 2009; Mensa; Winner 1996)

2.5 Särbegåvning i skolan

Det har alltid funnits barn som hamnar på den högra delen av normalfördelningskurvan. Dessa barn har historiskt sett inte blivit föremål för något större intresse i Sverige (Hjörne & Säljö, 2008). Vi har inte heller någon tradition av att anpassa undervisningen efter dessa elevers specifika behov. Genomsnittet är norm, den som avviker nedåt eller uppåt måste anpassa sig. Den ena känner sig misslyckad, den andra förlorar kontakten med verkligheten (Mönks & Ypenberg, 2009). I båda fallen kan det leda till en negativ självbild och avtagande skolmotivation. Hur snabbt detta kan ske framgår i fallbeskrivningen där ”Johans” självbild och skolmotivation påverkas negativt till den grad att han börjar uttrycka suicidala tankar, detta på mindre än ett läsår.

Om man accepterar förekomsten av högt begåvade barn, att dessa också finns i skolan, då kan man inte begära att dessa barn ska anpassa sig till genomsnittsnormen på bekostnad av sina utvecklingsmöjligheter. Om intellektuella färdigheter undertrycks eller trängs bort riskerar eleverna inte bara att bli omotiverade, lata och bråkiga utan också få bestående personlighetskador.

(Mönks & Ypenberg, 2009, s. 72)

I många andra länder har man specialklasser och/ eller specialskolor för att tillgodose de särbegåvades behov (Mönks & Ypenberg, 2009; Sternberg, 2004; Ziegler, 2010). Försöksverksamhet bedrevs i Sverige under första hälften av 1900 talet. Man hade då specialklasser för särbegåvade elever på motsvarande grundskolenivå. Denna verksamhet lades ner under 50-talet med motiveringen att det var odemokratiskt att sortera barn. Man menade vidare att skolans främsta uppgift var den sociala fostran av eleverna. Att då dela in barnen efter resultat på ett intelligenstest eller kognitiv förmåga främjade inte skolans syfte (Hjörne & Säljö, 2008).

Ziegler (2010) skriver om hur svårt det kan vara för pedagoger att identifiera särbegåvade elever. I en studie utförd av bland annat Ziegler identifierades 43 särbegåvade barn på motsvarande tysk högstadie- och gymnasienivå, ingen av dessa elever var tidigare identifierad som särskilt begåvad av varken föräldrar eller lärare.

Lärare som ombedes identifiera de av sina elever som är särskilt begåvade blandar ofta ihop högpresterande elever med särbegåvade elever. Nedanstående översikt visar hur särbegåvade skiljer sig från högpresterande på flera specifika områden.

Högpresterande elever

*kan svaret
är intresserade
har goda idéer
arbetar hårt
besvarar frågor
lyssnar med intresse
lär sig snabbt
har många jämnåriga kamrater
kopierar
tycker om skolan
tar emot information
tänker steg för steg
är nöjda med sin inläring
förstår idéer*

Särbegåvade elever

*ställer frågor
är nyfikna
har tokiga idéer (divergent tänkande)
sysselsätter sig med andra saker men klarar sig ändå
diskuterar frågor
visar starka åsikter och synpunkter
kan redan
föredrar vuxna
skapar nytt (divergent tänkande)
tycker om att lära
bearbetar information
tänker komplext
är mycket självkritiska
tänker abstrakt*

(Winner, 1996; Mensa; Mönks & Ypenberg, 2009)

Översikten tydliggör på ett mycket överskådligt sätt hur de särbegåvade elevernas inläring och kunskapsbearbetning kvalitativt skiljer sig från högpresterande och för den delen även normalpresterande elever. Det blir också tydligt att dessa elever kräver en annan inlärningsmodell än den som gängse används, men särbegåvade elever får sällan möjlighet att lära sig på sina egna villkor (Winner, 1996).

Den enda gemensamma nämnaren för elever i samma klass är ofta att de är födda samma år. Ofta finns avsevärda skillnader inom en klass vad gäller intellektuella, sociala och kreativa färdigheter (Mönks & Ypenberg, 2009). Detta leder till att särbegåvade elever ofta är negativa till skolan och uttråkade då de sällan får möjlighet till utlopp för sin begåvning. Detta kan i sin tur skapa rastlöshet som kan ge ett aggressivt beteende, eller omvänt ett passivt avståndstagande från skolan som gör att eleven börjar dagdrömma och bli uppslukad i en inre värld. (ibid.) Barn med exceptionellt hög IQ är ingen lycklig grupp. De har sällan något gemensamt med barn i samma ålder. Dessa barn blommar upp när de hamnar i situationer med människor, som oavsett ålder, delar intresse och intellektuell nivå (Gardner, 1997). Särbegåvade barn har ofta kamrater som är äldre, ibland flera år äldre. De vill umgås med personer som befinner sig på samma utvecklingsnivå (Mönks & Ypenberg, 2009).

2.5.1 Särbegåvning och ADHD

En neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som uppmärksammas allt mer under det senaste decenniet är ADHD (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder). Barn med ADHD har nedsatt koncentrationsförmåga, dålig impuls kontroll och hög aktivitetsnivå. Det händer att särbegåvade elever felaktigt ges diagnosen ADHD (Webb et al., 2005). Det är kanske inte så konstigt när man i kapitel 2.4 läser de personlighetsdrag som karaktäriserar särbegåvade elever som grupp. Flera av de karaktärsdrag som är så tydliga hos särbegåvade elever återkommer i diagnosmanualen för elever med ADHD (Gillberg, 2005).

Hur kan man då skilja mellan ADHD och särbegåvning?

Elev med ADHD

- Koncentrationssvårigheter i princip alla situationer.
- Dålig uthållighet om man inte får omedelbar belöning.
- Svårt att se konsekvenser av sitt beteende.
- Svårt att följa regler och normer.

Särbegåvad elev

- Koncentrationssvårigheter i specifika situationer.
- Dålig uthållighet vid uppgifter som inte ses som meningsfulla.
- Ser tydligt orsak och verkan, men bryr sig inte alltid.
- Ifrågasätter regler och normer.

(Webb & Latimer, 2003)

Som man ser i jämförelsen ovan rör det sig, för de särbegåvade eleverna, om svårigheter i specifika situationer. Oftast när eleven inte förstår eller upplever det meningsfulla i en övning. Detta är anledningen till att olika lärare kan ha helt olika upplevelser av en särbegåvad elev beroende på elevens intresse och motivation för ämnet men framförallt beroende på pedagogens bemötande (Webb et al., 2005).

Naturligtvis kan det finnas elever som är både särbegåvade och har ADHD, på samma sätt som man kan vara både särbegåvad och ha dyslexi (Webb & Latimer, 2003). Camilla Wallström skriver lite underfundigt att IQ ju också är en bokstavskombination precis som ADHD (Wallström, 2010).

2.5.2 Underpresterare

Lärare har ofta inte fått någon utbildning i hur man handskas med särbegåvade barn (Mönks & Ypenberg, 2009). I ett examensarbete från Högskolan i Kristianstad som vi tagit del av ges lärarstudenters syn på särbegåvade elever. Studien, som är gjord 2008, visar på att en övervägande majoritet av de tillfrågade lärarstuderande tycker att särbegåvade elever har behov av särskilt stöd och behov av en anpassad undervisning. Samtidigt ger respondenterna uttryck för att de saknar mycket av den kunskap och beredskap som krävs (Persson, 2008).

Kunskap hos pedagoger och övrig personal gör det möjligt att bättre förstå även högt begåvade barn (Mönks & Ypenberg, 2009). Höga krav ställs på både lärare och föräldrar. Dessa skillnader mellan elever gör det mer spännande och intressant samtidigt som det komplicerar pedagogernas jobb i skolan som Gardner (1997) uttrycker det. Läraren behöver hitta former för att kunna individualisera undervisningen och av föräldrarna förväntas delaktighet och ansvar så att man tillsammans med skolan gör det möjligt för barnet att utveckla sin potential (Wahlström, 1995).

Ibland framhålls det att föräldrarna till dessa barn är de som är pådrivande. Att eventuella skolproblem härrör sig från föräldrarnas höga krav och överstimulering (Mönks & Ypenberg, 2009). Som vi tidigare skrivit är detta sällan fallet, barnen är de som drar med sig sina föräldrar genom sin energi och entusiasm. Däremot kan man se att föräldrar till dessa barn ofta är mycket responsiva. Stimulans ska inte förväxlas med responsivitet, det vill säga att man är lyhörd för barnets signaler. Att vara öppen för barns frågor och ta dem på allvar är mycket viktigt. Responsivitet kan aldrig leda till överstimulering! (ibid.)

Det begåvade barnet behöver känna tillhörighet och ha en kamratgrupp som stöttar när det behövs. Sportbegåvade barn blir beundrade och får ofta representera skolan i sammanhang där det gäller att vinna. Det kan vara en stor tyngd att bära, men gör man sitt bästa så blir man gillad av kamraterna. Positiv förväntan och bemötande gör att man presterar sitt bästa både i skolarbetet och i annat. De studiebegåvade barnen bemöts ofta av avund och förakt av sina kamrater. De blir också ofta otåliga när kamrater och även läraren inte har förstått det som de har haft klart för sig sedan länge. De kan uppfattas som provokativa, eftersom de kan gå sina lärare på nerverna när de frågar hela tiden och läraren inte alltid har alla svaren. Kommentarer från den särbegåvade eleven kan upplevas som kränkande för läraren om denne inte har ett bra självförtroende. Läraren ska inte se detta som en bedömning av sig som lärare, utan som elevens sätt att visa sin självständighet i lärandet (Wahlström, 1995).

Eleven kan i sådana lägen som beskrivs ovan välja att ”ligga lågt”. De döljer sin intellektuella kapacitet för att få vara en i gänget, vilket gör att de inte mår bra i det långa loppet. Istället får vi en situation där det särbegåvade barnet känner sig understimulerat, oförstått och uttråkat, med underprestation som följd (Winner, 1996). Om föräldrarna vet sitt barns kapacitet och att barnet inte visar det i skolan kan föräldrarna bli bittra på lärarna och låta det gå ut över barnet (Wahlström, 1995).

Underpresterande/Högpresterande är ytterligare två begrepp som förekommer inom begåvningsforskningen.

- Definition av underpresterande individ: person vars prestationer har vållats avbräck. Om stödåtgärder uteblir är prognosen för excellent prestationsförmåga inte gynnsam.
- Definition av högpresterande individ: person som uppfyllt ett på förhand fastställt prestationskriterium, detta är godtyckligt och inte knutet till individens potential.

(Ziegler, 2010)

Underpresterare har skolprestationer som ligger långt under förväntad nivå med hänsyn till intelligens och kreativitet. Diskrepansen mellan förmåga och prestation kan vara mycket stor (Mönks & Ypenberg, 2009). Dessa elever är en påtagligt stor grupp, mindre än hälften av alla särskilt intelligenta elever kan visa upp prestationer motsvarande deras intelligens (Ziegler, 2010). Det är därför svårt att förutsäga en individs IQ genom att titta på hans/hennes prestationer. Ziegler (2010) refererar till en tysk studie av gymnasieelever. Av de gymnasieelever som uppvisade högst studieresultat var medeltalet 117 IQ poäng, endast 15 procent av de högpresterande eleverna hade IQ 130 eller mer.

Läraren och föräldern ser ofta olika symptom på ett barn som underpresterar.

Läraren lägger märke till

- Prestationer under genomsnittet i klassen baserat på dålig motivation.
- En ovanligt god förståelse för ämnet när barnet är motiverat.
- Ett försök att undgå nya aktiviteter, (för att på så sätt undgå en icke-perfekt lösning).
- Ett obehag att vara del av en grupp.
- Ett beteende baserat på osäkerhet, tillbakadragenhet.
- Fobi för prov.
- Ingen ambition för eller klara framtidsmål eller ”karriärväg”.

Föräldern lägger märke till

- Tecken på att barnet känner sig avvissat av sin familj och går omkring med en känsla av att inte leva upp till föräldrarnas förväntningar.
- Visar en stark misstro mot auktoriteter och kanske även en misstro till alla vuxna.
- Motstånd mot föräldrarnas inflytande och en egen orubblig tro på sin egen rätt, vilket kan visa sig genom att de anser att deras egna intressen och rättigheter står över allt annat.
- Olika uttryck av att vara ett offer för omständigheterna.
- Depressiv hållning till livet – det är inte värt att leva.

(Mensa; Mönks & Ypenberg, 2009; Ziegler, 2010)

Om man är van vid att det mesta av skolarbetet går utan större ansträngningar kan det få till följd att man undviker sådana ämnen eller uppgifter som inte är så lätta. Det gör att man blir ensidig och ännu sämre i sina ”dåliga” ämnen. De barn som aldrig upplever konkurrens, som aldrig behöver skärpa sig för att bli färdiga med arbeten i tid, de får en orealistisk bild av sig själva och sin egen förmåga. Om de någon gång misslyckas när kamraterna lyckas, vet de inte hur de ska handskas med situationen (Wahlström, 1995).

Barn som har lätt för att lära och får hålla på med enformigt arbete och repetera det de redan kan, grundlägger ofta dåliga studievänor. De klarar av uppgiften så lätt och snabbt att de ofta blir lata och uttråkade (Wahlström, 1995). Eftersom ett särbegåvat barn i de lägre klasserna kan ha klarat sig igenom skolan utan att alltför mycket ansträngning, kan problem uppstå i de högre årskurserna. Det kan uppstå problem när kanske både lärare och föräldrar försöker tvinga barnet till att göra uppgifter som det redan kan. Istället för att göra något de redan kan ännu bättre måste lösningen vara fokuserad på utmaningar som intresserar och engagerar. (ibid.)

De särbegåvade barnen avviker lika mycket från det ”normala” som ett barn som placeras i särskolan. Lars H. Gustafsson, skolläkare och författare, hävdar att särbegåvade barn lätt blir understimulerade och uttråkade i skolan. De kan då drabbas av både beteendeproblem och depression (Gustafsson, 2009). Elevhälsan behöver skärpa uppmärksamheten för att möta också dessa barns behov menar Gustafsson, så att även de särbegåvade eleverna får tillgång till särskilda resurser. Många som arbetar med barn som är särbegåvade upplever en kamp för att få förståelse för dessa barns särskilda behov (Sternberg, 2004).

2.6 Svensk forskning

Ur ett internationellt perspektiv uppmärksammas inte de särbegåvade elevernas situation särskilt mycket i den svenska forskningen om skolan. Högskolan i Jönköping har ett pågående projekt som kallas SESOFUS (The Social and Socio-Emotional Function Study). Projektet är en uppföljning av tidigare forskning gjord på 90-talet vid samma högskola och sker i samarbete med Mensa Sverige. Forskningsprojektets mål är, som namnet antyder, att kartlägga de särbegåvades sociala och socio-emotionella utveckling på flera plan. Alla delar av studien finns ännu inte publicerade men i den del som publicerades 2010 redovisar Roland S. Persson resultat som borde vara alarmerande för alla som arbetar i den svenska grundskolan. Av de tillfrågade respondenterna i studien uppger 8 procent att de, som särbegåvade elever, mötts med förståelse och uppskattning under grundskoletiden. Däremot har tiden i grundskolan för övriga 92 procent upplevts som problematisk, och deras särbegåvning har av omgivningen uppfattats som något negativt (Persson, 2010).

Även på Växjö universitet bedrivs forskning om särbegåvade elever. I ett numera avslutat projekt, Gifted Education in Mathematics, har man studerat hur elever med särskild matematisk förmåga ska kunna tas om hand och få hjälp att utveckla sin förmåga (Edfeldt & Wistedt, 2009). Resultatet av denna forskning är ännu inte publicerat.

2.7 En skola för alla särbegåvade

Första steget mot en anpassad undervisning är att identifiera det särbegåvade barnet. Med mer kunskap skulle många pedagoger få en ganska god känsla för vilka barn som faller inom ramen för särbegåvning.

Stödåtgärder för särbegåvade elever består traditionellt av två åtgärder, acceleration och/eller berikning.

Acceleration innebär tidigare skolstart eller att eleven hoppar över en eller flera klasser. Motståndet mot sådana åtgärder brukar vara stort. Ofta hävdas att eleven socialt eller känslomässigt inte är tillräckligt moget och bör gå kvar med jämnåriga kamrater (Mönks & Ypenberg, 2009). Acceleration är undervisning i snabb takt vilket leder till att eleven hinner långt och får en stor bredd i sitt kunnande.

Berikning innebär istället en utvidgning och/ eller fördjupning av lärostoffet. Det är undervisning som går på djupet och ger en utökad förståelse för ämnet.

Det är viktigt att stoffet har anknytning till den särbegåvade elevens färdigheter och behov. Att göra fler uppgifter av samma typ är inte berikning inte heller att hjälpa kamrater som har inlärnings svårigheter.

Av dessa två är acceleration den som visat sig mest effektiv. En särbegåvad elev som hoppar över en årskurs behöver i genomsnitt 6 veckor för att hinna ikapp sina äldre klasskamrater (Ziegler, 2010). För de särbegåvade eleverna är det mycket stimulerande och utvecklande att hitta äldre kamrater som de kan arbeta och samarbeta med (Wahlström, 1995).

I de flesta fall överväger fördelarna helt klart nackdelarna vid acceleration.

Även berikning har en icke försumbar effekt även om den är betydligt lägre än den vid acceleration (Ziegler, 2010). Något som talar mot berikning är att den ofta genomförs vid ett eller ett par begränsade tillfällen i veckan, en särbegåvad elev är särbegåvad dygnet runt sju dagar i veckan. Acceleration och berikning kan med fördel användas parallellt (Sternberg, 2004).

Ziegler (2010) föreslår GIFT som ett komplement till acceleration och berikning. (Goal-directed Learning, Individualization, Feedback och Transfer Tasks)

Komponenterna i en undervisning baserad på GIFT kan beskrivas såhär.

- *Målorienterat lärande*, studier visar på en signifikant skillnad i resultat om vi vet syftet och målet för en övning, jämfört med när vi inte vet det.
- *Individualisering*, alla elever mår bra av uppgifter på individanpassad nivå, för de särbegåvade är det dessutom absolut nödvändigt.
- *Feedback*, att lämplig feedback påverkar inläringen positivt är ingen nyhet. Empiriska studier har påvisat en remarkabel förbättring efter att eleven fått lämplig feedback. För särbegåvade elever räcker det inte med ett Bra!, eller en guldstjärna, responsen måste ligga på en högre kognitiv nivå.
- *Transfer Tasks* handlar om att välja rätt uppgifter utifrån det man vill lära in. Genom rätt valda uppgifter kan tidigare kunskap transfereras så att ny kunskap lärs in snabbare och förståelsen blir djupare. För att uppnå optimal transferering behöver inläringen ske under olika omständigheter med en varierad metodik. Uppgifterna får inte vara för enkla men ändå bygga på tidigare kunskap och färdigheter. Samtidigt ska uppgifternas svårighets grad stegras undan för undan.

(ibid.)

Enligt läroplanen för grundskolan ska verksamheten vara individualiserad vilket är en stor tillgång för särbegåvade barn. Alla elever ska ha en individuell utvecklingsplan (IUP) där det ska framgå var barnet står i sin utveckling och vad lärare och elev ska arbeta med i fortsättningen. Se grundskoleförordningen 7 kapitlet 2 § (riksdagen.se).

Det finns inga entydiga svar på vilken undervisning som är bäst. Vad vi än väljer måste vi vara medvetna om att vi gjort ett val och utforma pedagogik och metodik därefter (Sternberg, 2004). Huvudsaken är som vi ser det att vi skaffar oss kunskap och beredskap, utifrån denna försöker vi sedan möta eleven där den befinner sig.

Om skolan är negativ till anpassningen och stödets utformning leder det ofelbart till en självuppfyllande profetia. Skolan kommer medvetet eller omedvetet att se till att deras negativa inställning var befogad och riktig genom sitt förhållningssätt gentemot eleven. Förloraren är i detta läge alltid eleven (Mönks & Ypenberg, 2009).

2.8 Vad säger olika styrdokument?

Vilka olika styrdokument finns det att förhålla sig till och i vilken utsträckning nämns särbegåvade elevers behov i dessa dokument?

FN:s barnkonvention artikel 29

”Konventionsstaterna är överens om att barnets utbildning ska syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag, fysisk och psykisk förmåga...”

(barnkonventionen, unicef.se)

Som vi redogjort för tidigare är särbegåvning en potential som under rätt förhållanden kan leda till mycket goda prestationer. Huruvida eleven ska utvecklas i enlighet med sina fulla möjligheter är beroende på yttre faktorer.

Europaparlamentet enades 1994 om en gemensamt formulerad rekommendation angående de särbegåvade elevernas situation. I rekommendationen framgår att särbegåvade som grupp bör inkluderas när man talar om elever i behov av särskilt stöd. Detta både för att gynna den enskilde individens och samhällets utveckling. Vidare betonar man hur metodik och pedagogik behöver utvecklas och anpassas för att fylla detta syfte. Nedan följer ett utdrag av EU:s rekommendations text.

EU:s rekommendation 1248 (1994) angående särbegåvade elever

2. Whereas for practical purposes education systems must be set up so as to provide adequate education for the majority of children, there will always be children with special needs and for whom special arrangements have to be made. One group of such children is that of the highly gifted.

3. Gifted children should be able to benefit from appropriate educational conditions that would allow them to develop fully their abilities, for their own benefit and for the benefit of society as a whole. No country can indeed afford to waste talents and it would be a waste of human resources not to identify in good time any intellectual or other potentialities. Adequate tools are needed for this purpose.

(EU:s rekommendation, 1248: 1994)

Rekommendationen följdes upp 2005 med en inventering av dagsläget när det gäller undervisningen av särbegåvade elever i medlemsländerna som då var 21 till antalet. Författarna till studien, Mönks och Pflüger, slår fast att det finns stora skillnader länderna emellan när det handlar om att uppmärksamma särbegåvade elevers behov. För Sveriges del noterar man att det under åren 2002 till 2005 har skett en viss utveckling på landets lärarutbildningar där dessa barns behov uppmärksammas mer. Samtidigt konstaterar man att det fortfarande helt saknas fortbildning för de lärare som är yrkesverksamma (Mönks & Pflüger, 2005).

Även om det är mycket positivt att dessa elever uppmärksammas på lärarutbildningen kan vi inte låta bli att ställa oss frågande till i vilken omfattning detta sker. Som vi skrivit tidigare i arbetet uppvisar många lärarstudenter stora brister i sin kunskap om dessa elevers behov (Persson, 2008).

Skollagen

I den nya skollagen som ska börja tillämpas 1 juli 2011 poängteras att alla elever har rätt att få det stöd, som krävs för att kunna utveckla sina specifika möjligheter.

4 Kapitlet, 3 §, Barns och elevers utveckling mot målen.

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

(SFS, nr: 2010: 800)

Detta är en stor förändring jämfört med tidigare skollag från 1985 som bara talade om elever i svårigheter.

4 Kapitlet, 1 §, Grundskolan.

Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

(SFS, nr: 1985: 1100)

Läroplaner

Varken i den gamla läroplanen, Lpo-94, eller den nya, Lgr-11, finns det några formuleringar som direkt leder tankarna till särbegåvade elever. I Lpo-94 nämns flera gånger att skolan är skyldig att anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar och behov.

(Lpo-94, skolverket.se)

Genom personliga erfarenheter vet vi att denna skrivelse sällan tolkas som särbegåvades rätt till anpassad undervisning.

Den nya läroplanen, Lgr-11, har följande formuleringar.

Lgr-11, Kapitel 2.2 Kunskaper.

Läraren ska:

- *ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.*
- *organisera och genomföra arbetet så att eleven:*
 - *utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,*
 - *upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,*

(Lgr 11, skolverket.se)

Det är vår förhoppning att skollagen som börjar tillämpas 1 juli 2011 gör ovanstående formulering otvetydig i sin tolkning.

2.9 Specialpedagogiska ställningstaganden

Specialundervisning är all undervisning som på något sätt innebär en anpassning av den ordinarie undervisningen (Clark et al., 1998).

Det är alltid fel att inte ta hänsyn till högt begåvade elevers utvecklingsbehov och det får alltid negativa konsekvenser för den berörde eleven.

(Mönks & Ypenberg, 2009, s. 73)

I förarbetet till kommande läroplan, skolverkets rapport Ds 2001:19 *Elevers framgång – Skolans ansvar*, beskrivs hur allt för många elever lämnar skolan med bristfälliga kunskaper. Expertgruppen som har arbetat med rapporten anser att fokus måste riktas mot mål att sträva mot. Systemet med mål att uppnå har gjort att skolans ansträngningar i första hand fokuserar på att få alla elever godkända i kärnämnen matematik, svenska och engelska. Risken med denna fokusering är att målen att sträva mot förbises såväl i dessa tre ämnen som i övriga. Det finns en uppenbar risk att ”godkänd” blir det faktiska målet för en stor mängd elever. Många kommunala skolplaner fokuserar på mål att uppnå vilket ger ett direkt direktiv till lärarna att fokusera på detta (ibid.). Expertgruppen beskriver vidare hur skolan genom ”mål att sträva mot” visar att den har stora förväntningar på eleverna. Systemet med mål att uppnå är däremot statistiskt och tar inte hänsyn till olikheter hos individer.

Man ger följande riktlinjer för att skolan på bästa sätt ska kunna stödja elevernas utveckling.

- Kartläggning av elevers kunskapsnivå inom samtliga ämnen, starka och svaga sidor
- Strategier för måluppfyllelse
- Kort och långsiktiga mål
- Elevers skolsituation, social och emotionell utveckling
- Elevers individuella förutsättningar för lärande

Dessa riktlinjer stämmer mycket väl överens med det förhållningssätt som vi anser bör prägla bemötandet av särbegåvade barn.

En centralfråga i expertgruppens studie har också varit vilka elever som skall definieras som elever i behov av särskilt stöd. Det finns ingen entydig definition men vissa elevgrupper är så klart lättare att urskilja än andra. (ibid.)

Tidigare under utbildningen har vi tagit del av Claes Nilholms syn på specialpedagogik. Nilholm (2007) skriver inget om särbegåvade elevers behov av stöd utan bara om de svaga elevernas behov av anpassad undervisning utifrån förmåga och förutsättningar. Han nämner fyra grupper som har behov av och rätt till specialpedagogiskt stöd. Dessa är:

- *Döva och hörselskadade elever*
- *Blinda eller elever med synnedsättning*
- *Elever med dyslexi eller generella svårigheter med lärande*
- *Elever med utvecklingsstörning*

(Nilholm, 2007, s.26)

Enligt vår mening är det ett snävt och förenklat perspektiv av specialpedagogik.

Historiskt sett har den specialpedagogiska forskningen haft en tendens att dela in i ”vi och dem”, de med funktionsnedsättningar har jämförts med elever utan funktionsnedsättningar (Clark et al., 1998). Vi har varit i kontakt med Specialpedagogiska Skolmyndigheten som ger

råd, stöd och utbildning på både individ, grupp och organisationsnivå. I myndighetens statliga direktiv står att de ska verka för att alla elever med någon form av funktionsnedsättning får tillgång till en likvärdig utbildning. Eftersom särbegåvade elever inte kan sägas ha en funktionsnedsättning, rent krasst snarare det omvända, så kan de inte få hjälp hos Specialpedagogiska Skolmyndigheten.

År 2000 gjordes en offentlig utredning rörande elevers behov av och skolans förmåga att ge särskilt stöd. I denna utredning slår man bland annat fast att

”andelen elever i skolsvårigheter är beroende av hur väl skolan lyckas med att skapa en lärande miljö.”

(SOU 2000:19 *Barn och ungdomar i behov av särskilt stöd* s.175)

Det poängteras också att en skola som satsar på att främja en lärande miljö med möjligheter till individuella anpassningar kan eliminera många svårigheter (ibid.).

Skolan som system skapar många problem, det finns aldrig så många funktionshämmande som under grundskolåren. Paradoxen är att den obligatoriska skolan som är tänkt att vara en demokratisk tillgång för alla, kanske bidrar till många barns problem. En specialpedagog/speciellärare måste således vara en person som kan arbeta på flera plan samtidigt- på individ, grupp och organisationsnivå och med sin kritiska förmåga även bedöma skolan som system (Asmervik, 2001).

Historiskt sett har diagnostisering av elever i behov av särskilt stöd varit viktig, detta för att man trodde att alla med samma diagnos var i behov av samma stöd. På senare år har man mer och mer övergått till att beskriva behoven snarare än att klassificera och diagnostisera individen (Pijl & van den Bos, 1998). Detta synsätt tycker vi passar de särbegåvade eleverna, som ju uppvisar en stor variation, mycket bättre. En användbar specialpedagogisk teori hjälper läraren att analysera en elevs styrkor och svagheter och gör det lättare att göra välgrundade val när det gäller vilken undervisning som hjälper individen nå sin fulla potential. Det är dock svårt att finna en enda teori som är tillämpbar när det gäller den komplexa verklighet som undervisning av elever i behov av särskilt stöd utgör. Jag måste som pedagog vara beredd att tänka om Öhlmér (2000, 2001). Ofta blir pedagogen till sist hänvisad till egen erfarenhet och intuition när det gäller anpassning av undervisningen. I vår blivande yrkesroll som specialpedagog eller speciellärare är bemötande och förhållningssätt grundläggande utgångspunkter. Pedagogiken ska underordna sig eleven och inte tvärtom (Öhlmér, 2000, 2001). Öhlmér räknar också upp hörnstenarna för en effektiv stödmodell, verkställandet av denna ligger i det specialpedagogiska uppdraget.

- Förhållningssätt/Positiv människosyn
- Kompetens – god kompetens ger en tryggare pedagog, handlingsberedskapen växer inför utmanande situationer.
- Handlingsplan- vilka rutiner gäller? Ansvar för utarbetandet vilar på skolledning
- Konkreta åtgärdsprogram
- Lärartid
- Samarbete

Denna modell är tillämpbar för alla elever i behov av särskilt stöd. För de särbegåvade eleverna har specialpedagog/speciellärare ett särskilt ansvar när det gäller att skaffa och förmedla kompetens till kollegor eftersom denna ofta är bristfällig (Mönks & Ypenberg, 2009).

Det är även viktigt att skolan har en implementerad handlingsplan för hur särbegåvade elever möts och bemöts på skolan. Pettersson (2008) skriver om hur viktigt det är att varje skola har en handlingsplan för att särbegåvade elever ska bemötas på rätt sätt.

2.10 Sammanfattning av litteraturstudien

Särbegåvade elever har alltid funnits, i alla kulturer och i alla tider, det som skiljer är hur de bemöts. Särbegåvning som begrepp beskriver en potential till hög förmåga och färdighet.

Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden.

(Persson, 1997, s. 50)

Särbegåvning är ett komplext begrepp som påverkas av många faktorer, inre faktorer som till exempel kreativitet, IQ och motivation så väl som yttre som exempelvis skola och familj. Särbegåvning är mycket mer än bara intellektuell förmåga. Förutom intellektuell förmåga är det även förmågor som till exempel konstnärlig, kreativ och social/ledarskap.

Många lärare sätter likhetstecken mellan högpresterande elever och särbegåvade elever men så behöver det inte vara. Alla särbegåvade elever är inte högpresterande precis som alla högpresterande elever inte är särbegåvade. Det finns ofta signifikanta skillnader mellan en särbegåvad och en högpresterande elev, något förenklat kan man säga att en högpresterande elev reproducerar medan en särbegåvad elev producerar. Om en särbegåvad elev också ska bli högpresterande beror helt och hållet på skolans bemötande och förhållningssätt. Särbegåvning är just en begåvningspotential, om eleven inte får stöd och undervisning på rätt nivå så uppnår han eller hon inte sin fulla potential.

Kunskap hos pedagoger är viktigt både för att identifiera dessa elever och skaffa skolan beredskap för att möta och bemöta deras behov. I skolan är genomsnittet ofta norm vilket innebär en uppenbar risk för de särbegåvades självbild och skolmotivation. Fel bemötande från pedagoger och övrig skolpersonal kan leda till underpresterande, utåtagerande beteende och psykisk ohälsa. Svensk forskning backar upp denna bild även om mer forskning behövs på området.

För att leva upp till devisen ”en skola för alla” behövs stödåtgärder specifikt riktade för att möta behoven hos denna grupp elever. Gällande styrdokument erkänner de särbegåvades behov av och rätt till det stöd som krävs för att utveckla varje individs fulla potential. Som blivande specialpedagog eller speciallärare ligger det i uppdraget att kunna möta även dessa elever med kunskap, förståelse och professionalitet.

3 TEORI

Här följer en genomgång av de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för vår empiriska studie. Teorierna är valda med hänsyn till studiens syfte och beskriver inläring och utveckling i allmänhet samt varför ett korrekt bemötande av särbegåvade elever är så centralt. Teorierna ger också en förståelseram till varför anpassning av metodik och pedagogik blir nödvändig för särbegåvade elever. De olika teorierna diskuteras och problematiseras utifrån de särbegåvades perspektiv.

Först en återkoppling till vårt syfte.

Syftet med denna studie är att undersöka vilken kvalitativ kunskap rektorer har om särbegåvade elever.

Vi vill också undersöka vilken beredskap skolpersonal har för att möta elever med särbegåvning. Vilka möjligheter kan skolpersonalen ge de särbegåvade eleverna att utvecklas efter sin förmåga?

3.1 Vygotskij

Den svenska skolan har under lång tid präglats av Lev Vygotskij. Hans sociokulturella teorier, som bygger på att allt lärande utgår från interaktioner mellan människor, är tydliga influenser i de senaste läroplanerna. I denna sociokulturella teori blir samspel och kommunikation centralt och en förutsättning för lärandets utveckling (Bråten, 1998; Säljö, 2000). I den sociokulturella teorin är människan både objekt och subjekt. Det vill säga människan påverkas och påverkar sin omgivning (Bråten, 1998). Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen, (ZDP, Zone of proximal Development), blir betydelsefull vid mötet med särbegåvade elever. Enligt denna teori sker utveckling och inläring när en vuxen med mer erfarenhet möter eleven i den inlärningszon de befinner sig i och genom stöd och utmaningar hjälper eleven att nå nästa nivå (Vygotskij, 1999). Detta betyder med andra ord att inläring och utveckling bara sker när pedagogen knyter an till det eleven redan kan och utvecklar färdigheter och förståelse från den utgångspunkten. (Jämför avsnittet om metakognition kapitel 2.1.)

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

(Vygotskij, 1978, s. 86)

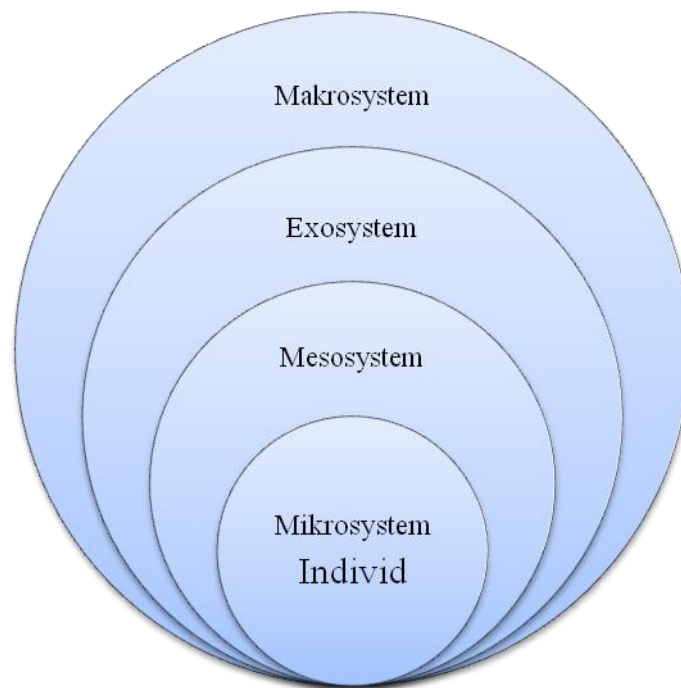
Vi tolkar detta citat av Vygotskij som att ZDP är skillnaden mellan det eleven faktiskt förstår och behärskar och det eleven har potential att förstå och behärska. Detta tycker vi är ett starkt belegg för den kvalitativa skillnad man som pedagog måste göra för att hjälpa särbegåvade elever att utvecklas. Dessa elever karaktäriseras ju just av en ovanligt hög potential. Viss kritik har riktats mot den sociokulturella teorin och dess ytterst starka tro på den sociala processen i lärandet där individens kognitiva förmågor skjuts åt sidan. Vi menar att det är en tolkningsfråga, individen och dess egenskaper, förmågor och färdigheter har stor betydelse för lärandet. För att inläring ska ske måste omgivningen anpassa sig till individen och inte tvärtom. På senare år har neuropsykologer visat hur ny inläring måste knytas till redan inlärd kunskap, eleven måste förstå relevansen och användbarheten av den nya kunskapen för

optimal inläring. Hjärnan skapar aktivt mentala kartor som länkar samman tankar och förståelse för att på så sätt bilda nya neurologiska bryggor (Wallace, 2009).

3.2 Bronfenbrenner

En vidareutveckling av denna sociokulturella teori är Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell som placerar sig i skärningspunkten mellan biologi, psykologi och sociologi (Rosenqvist, 1988). Bronfenbrenner menar att barnets kognitiva och sociala utveckling påverkas av flera olika relationssystem. Det nyfödda barnet bär med sig egenskaper och potentialer i sitt arv och mötet med dessa relationssystem startar en utvecklingsprocess hos barnet som sedan pågår livet ut. I samspelet med omvärlden blir relationer, aktiviteter och roller centrala begrepp. Relationer som är varma och äkta ger barnet någon att spegla sig i och se upp till, en förebild. Aktiviteter i sin tur kan både stimulera utvecklingen och hämma den. Våra förväntningar på barnet smittar och barnet tilldelas en roll som kan vara positiv eller negativ (Andersson, 1986).

Bronfenbrenners relationssystem består av fyra nivåer som karaktäriseras av den kvalitativa skillnaden i relationerna (Bronfenbrenner, 1979).



Figur 4: Illustrationen visar Bronfenbrenners olika relationssystem med individen i centrum.

Mikrosystemet: I mikrosystemet sker interaktionen direkt från individ till individ, i t.ex. en familj eller en skolklass.

Mesosystemet: I mesosystemet är det olika mikrosystem som påverkar varandra. Exempel, det som händer i familjen påverkar det som händer i skolan och vice versa.

Exosystemet: I exosystemet hittar vi faktorer som indirekt påverkar individen genom att påverka mesosystemet. Exempel, skolans organisation och föräldrarnas arbetsplats.

Makrosystemet: I makrosystemet återfinns faktorer som påverkar exosystemet. Exempel, politiska beslut och samhällets ekonomiska förutsättningar. (ibid.)

För de särbegåvade elevernas räkning har vi i litteraturgenomgången beskrivit hur alla dessa system främjar alternativt hämmar utveckling och inlärnin. På mikronivå är föräldrar och andra signifikanta vuxna viktiga katalysatorer för att utveckla potentialen. När eleven börjar skolan bör olika mikrosystem samverka, familj och skola måste samarbeta och dra åt samma håll för att gemensamt stödja utvecklingen. I exosystemet hittar vi faktorer på skolorganisationsnivå, organisationen kan hjälpa eller stjälpa den fortsatta utvecklingen. På den sista nivån makrosystemet återfinns övergripande faktorer som indirekt påverkar individen. Ett tydligt exempel är den nya skrivningen i skollagen som lyfter de särbegåvades behov och rättigheter.

Styrkan i Bronfenbrenners teoretiska modell är samtidigt dess svaghet. Modellen beaktar både individens aktiva roll och hur miljömässiga och strukturella faktorer påverkar individen. Detta ger en tydlig bild av komplexiteten i ett barns kognitiva och sociala utveckling. Denna bredd gör samtidigt att modellen är svår att bevisa rent empiriskt, speciellt på makro- och exonivå. Bronfenbrenner menar själv att modellen ska ses som ett teoretiskt ramverk som öppnar upp för personliga val när det gäller teori och metod (Bronfenbrenner, 1988).

Vi väljer att ta med dessa teorier eftersom både Vygotskij och Bronfenbrenner på ett tydligt sätt beskriver de särbegåvade elevernas situation i dagens skola. Dessa elever kommer, precis som alla andra elever, till skolan med en potential för utveckling men det är först i mötet med omgivningen som denna potential börjar utvecklas. Som vi beskrivit i litteraturdelen föredrar ofta dessa elever vuxet sällskap, begreppet relationskompetens (Juul & Jensen, 2009) aktualiseras och blir särskilt nödvändigt för de pedagoger som kommer i kontakt med dessa elever. I valet av aktiviteter finns risken att mekaniska uppgifter som inte ger någon utmaning hämmar utvecklingen, något som också tydliggörs i litteraturdelen. Det är också lätt att dessa elever tilldelas rollen som den udda, klassens clown, som inte förstås av varken kamrater eller pedagoger.

Dessa teorier aktualiseras också när man söker den teoretiska bakgrunden till det specialpedagogiska ämnet. Specialpedagogik skapas nämligen i samspel mellan individ, närmiljö och samhälle (Nilholm & Björck-Åkesson, 2007). Mot bakgrund av dessa teorier blir diskussionen om det kategoriska kontra det relationella perspektivet (Emanuelsson et al., 2001) särskilt intressant. Det kategoriska perspektivet har sitt ursprung i specialpedagogikens medicinska och psykologiska historia och söker svaren hos individen utifrån ett normalitetstänkande, vi ser en elev med svårigheter (Ahlberg, 2007). Den specialpedagogiska utgångspunkten är särskilda åtgärder som syftar till individens anpassning.

Det relationella perspektivet har i stället sitt ursprung i pedagogikämnets sociologiska historia och söker svar i omgivningsfaktorer (Ahlberg, 2007). Detta synsätt har de senaste decennierna delvis ersatt det kategoriska perspektivet (Stangvik, 1998) och man menar att individens svårigheter uppstår i mötet och samspelet med omgivningen, vi talar om en elev i svårigheter. Genom en anpassning av omgivningen, på individ-, grupp- och organisationsnivå, minskar svårigheterna.

3.3 Foucault

En annan teori som vi funnit inspirerande i sammanhanget är den franske filosofen och idéhistorikern Michel Foucaults tankar om makt och diskurser. Maktrelationer där viss kunskap och vissa perspektiv har företräde skapar diskurser (Foucault, 2008).

En diskurs kan ses som en samtalsordning som bestämmer gränsen för vad som är accepterat både socialt och kulturellt. Diskurser kan existera på olika nivåer, dels övergripande som exempelvis styrdokument och andra offentliga publikationer, dels i form av diskurser som kan avgränsas till den enskilda skolan eller klassrummet. Som pedagog ingår man i de diskurser som påverkar maktordningen därmed blir det ännu viktigare att våga skärskåda sina egna ställningstaganden och ageranden i skolorganisationen, arbetslaget och klassrummet. Makt omtalas ofta i negativa termer, som något tvingande och förtryckande, men Foucault menar att makten är dubbel. Uteslutande och censurerande samtidigt som den är produktiv och kunskapsskapande (Foucault, 2008).

Makt är i Foucaults mening inte något man har utan något man gör, makten kan i sig inte mätas utan den synliggörs av handling i en relation. Här betonar Foucault språkets betydelse för att förstå och konstruera den sociala världen (Foucault, 2008). Foucault menar att skolan, genom rådande diskurser, styrs av en fokusering på det som anses normalt, det blir ett ojämnt maktförhållande mellan de normala och de som anses som avvikare (Foucault, 2010). Särbegåvade elever blir med Foucaults sätt att se det en normbrytare. Vilken sorts elev individen konstruerar sig till beror mer på det diskursen föreskriver som det önskvärda än på individen själv. Med andra ord om den särbegåvade eleven ska utveckla sin potential beror på den rådande diskursen och det förhållningssätt som diskursen implementerar. En av Foucaults huvudpoänger är att vår uppfattning om vad som är normalt förändras över tid. Det som anses onormalt idag kan vara normalt imorgon (ibid.). Maktförhållande är lättare att hitta historiskt, det är svårare att se olika maktstrukturer i samtiden.

Vi ser likheter i Bronfenbrenners och Foucaults tankar, båda lyfter fram relationer i olika nivåer som det som påverkar och leder individen till kunskap och utveckling. Skillnaden är som vi ser det att Foucault menar att relationen är ett uttryck för maktutövning och som sådan hierarkiskt uppbyggd. Bronfenbrenner å andra sidan menar att relationssystemen följer en logiskt uppbyggd ordning som startar med individen i centrum.

Både Bronfenbrenner och Foucault betonar individens upplevelse av verkligheten som central (Bronfenbrenner, 1979; Allan et al., 1998). De objektiva förhållandena i närmiljön är betydelsefulla då dessa skapar förutsättningarna för individens handlingsutrymme i närmiljön. Dock är det främst individens upplevelse av den subjektiva verkligheten som är av central betydelse för individens lärande och utveckling (Bronfenbrenner 1979, 2001; Allan et al., 1998). Detta gör en fenomenologisk forskningsansats relevant (Rosenqvist 1988). Ur ett specialpedagogiskt perspektiv blir det med Bronfenbrenners och Foucaults sätt att se viktigt att ta hänsyn till alla perspektiv när en elev behöver särskilt stöd, men det viktigaste perspektivet är individens upplevelse. Med andra ord, det spelar ingen roll om skolan eller pedagogen tycker att en särbegåvad elev möts och bemöts av ett professionellt förhållningssätt och en anpassad undervisning. Det avgörande är elevens upplevelse av sin situation.

3.4 Sammanfattning

Den teoretiska bakgrunden visar hur inläring och utveckling sker i ett socialt sammanhang och i nära samspel med andra människor. Vygotskijs sociokulturella utvecklingsteori har haft stort inflytande på den svenska skolan. I det sociokulturella samspelet är det viktigt att möta och bemöta eleven på rätt nivå, i den proximala zonen. Detta åligger den vuxne eftersom barnet inte kan förväntas inta ett annat perspektiv. Problem uppstår när pedagogen inte möter eleven på dennes nivå.

Enligt Bronfenbrenner påverkas individen av fyra olika relationssystem, både de som påverkar direkt och de som påverkar indirekt. De som påverkar direkt är lättare att identifiera, relationen mellan lärare och elev är ett exempel. Relationssystemen är uppbyggda på så sätt att de yttre konstant påverkar de inre. Alla systemen bör samverka för maximal positiv effekt hos individen. Detta innebär krav på en hög grad av samsyn på individ, grupp och organisationsnivå.

Den franske filosofen Foucault har skrivit om olika maktförhållanden och maktens strävan efter det som anses normalt. De särbegåvades svårigheter kan enligt Foucaults teori härledas till att de i viss mån anses som onormala, vi måste som pedagoger våga skärskåda vårt eget ställningstagande och agerande i skolorganisationen, arbetslaget och klassrummet.

Både Bronfenbrenner och Foucault menar att det är individens upplevelser av bemötandet som är det avgörande och inte pedagogens intentioner. Den särbegåvades subjektiva uppfattning om sin skolsituation är den som gäller. Detta måste vara utgångspunkten för all specialpedagogisk verksamhet.

4 METOD

I detta kapitel går vi igenom de metodiska ställningstaganden vi gjort utifrån studiens syfte. Vi redovisar de förstudier som gjorts och presenterar respondentgrupperna. Avslutningsvis ger vi vår syn på tillförlitligheten och redovisar de etiska överväganden som gjorts.

4.1 Metodövervägande

Vi inspirerades av ett hermeneutiskt synsätt så som det beskrivs av Patel och Davidsson (2003). Hermeneutiken står för att kvalitativt förstå och tolka (Kvale, 1997). Vi har med andra ord inte försökt förklara men däremot försökt förstå och tolka hur respondenterna tänker kring särbegåvade elever. Vår förförståelse i ämnet har varit viktig skriver Patel och Davidson (2003), både som begreppsram och för att omsätta och tolka respondenternas tankar i ord.

För att erhålla insikt kring rektorers och skolpersonals kunskap och beredskap för särbegåvade elever och om skolpersonalen hade någon handlingsplan för dessa elever var det viktigt att samla in information. Vi frågade oss vilka tekniker vi kunde använda för att ta del av så många skolors beredskap som möjligt. Vi ansåg att en kollektiv intervju som digitala enkäter (se Bilaga B), var det bästa alternativet för att samla in data till vår undersökning (Befring, 1994; Trost, 2007). Fördelen med att samla in data via digitala enkäter var att vi fick möjlighet att nå ut till många samtidigt. En nackdel var dock att den som fick enkäten inte fick någon personlig kontakt och därmed kanske valde att inte delta. Tydliga självinstruktioner och struktur krävdes vid uppbyggnaden av frågor och av svarsalternativen (Befring, 1994). En anpassad enkät (se Bilaga C), skulle också skickas till ett antal skolpsykologer för att få ta del av deras kunskap kring särbegåvade elever. Som komplement till enkäterna bestämde vi oss även för att göra några intervjuer. Intervjuer skulle ske med rektorer eller pedagoger som på enkäten svarat att de hade eller hade haft någon särbegåvad elev på skolan.

4.2 Val av metod

Med tanke på vårt syfte så passade enligt vår mening en kvalitativt inriktad undersökning bäst. Vi ville finna svar på vilken kunskap rektorer har kring särbegåvade barn, och vilken beredskap skolpersonal har inför mötet med dessa barn. En kvalitativ undersökning svarar på frågor hur människor upplever världen. Målet med en kvalitativ undersökning är att få insikt enligt Bell (2008). Trost (2007) skriver att en kvalitativ undersökning svarar på människors sätt att resonera eller reagera, undersökningens mål är att urskilja mönster.

Vid enkäter är frågornas utformning och ordval av största vikt för att alla respondenter ska uppfatta frågorna på det sätt utfrågaren menat (Bell, 2008). Vi har försökt undvika ledande, värderande och hypotetiska frågor. Eftersom vi valde att göra en webbaserad enkät kunde vi låta respondentens svar styra vilka frågor som presenterades (Trost, 2007). Alla respondenter svarade med andra ord inte på alla frågor utan bara på just de som var relevanta för honom eller henne.

Vi var också medvetna om att vår undersökning hade inslag av kvantitativ art, i form av Ja eller Nej frågor. Syftet med kvantitativa frågor är att få svar på hur många och i vilken omfattning enligt Patel och Davidson (2003). Vårt syfte med de kvantitativa frågornas inriktning var att lättare kunna kategorisera respondenterna och se mönster.

I den mån vi fick kontakt med rektorer som gav uttryck för att ha både kunskap och kännedom om särbegåvade elever planerade vi att gå vidare med kvalitativa intervjuer. De personer vi intervjuade kom vi i kontakt med efter att enkäterna skickades ut. Före intervjuerna utformade vi ett frågeformulär med frågeställningar som vi ville ha svar på. Däremot anpassade vi frågornas ordning och exakta formulering vid varje enskilt tillfälle. Intervjuerna hade med andra ord en låg grad av standardisering enligt Patels och Davidsons (2003) beskrivning.

Syftet med våra kvalitativa intervjuer var att öka informationsvärdet om det fenomen som vi studerade. Vi använde oss av intervjupersoner som med stor sannolikhet hade kunskap om särbegåvade elever, personer som med stor medvetenhet reflekterat över den studerade företeelsen. Detta ledde också till att dessa personer gav sin subjektiva upplevelse av fenomenet.

Trost (1997) menar att användandet av ostrukturerade frågor gör svarsalternativen så öppna som möjligt. Frågorna saknade med andra ord fasta svarsalternativ. Anledningen till att vi använde oss av ostrukturerade frågor var att vi ville ha så uttömmande svar som möjligt. Detta gav oss möjlighet att ställa följdfrågor så som "Förstår jag dig rätt att du menar...?". Avsikten med denna öppna hållning var att nå ett djupare svar och mer innehållsrika reflektioner hos den intervjuade. Vi ville nå närmre den ideala intervjusituationen som innebar att vi ställde korta frågor och den intervjuade gav långa svar (Stensmo, 2002).

Bearbetningen av intervjuerna inspirerades av ett fenomenografiskt förhållningssätt (Patel & Davidson, 2003). Detta innebar att vi ville skaffa oss en fördjupad förståelse genom att studera några pedagogers uppfattning om särbegåvade elever. I intervjuerna fick intervjurespondenterna med egna ord beskriva sin uppfattning om hur det är att vara pedagog till en särbegåvad elev. Vår analys och tolkning har gått ut på att hitta likheter och skillnader i beskrivningarna (Patel & Davidson, 2003).

Beroende på vad man söker för information väljer man metod enligt Bell (2008). Vår undersökning med digitala enkäter och kvalitativt inriktade intervjuer, kom att innehålla både kvalitativa och kvantitativa drag.

4.3 Pilotstudie

En enkät behöver utprovas och utvärderas innan den skickas ut till respondenterna, detta kallas pilotstudie (Bell, 2008; Patel & Davidson, 2003). En pilotstudie genomfördes där kollegorna i våra respektive arbetslag fick svara på enkäten och komma med synpunkter på frågeformuleringar och svarsalternativ. Kollegor på våra respektive skolor uppfattade våra frågeställningar som intressanta och välformulerade. De tyckte att den digitala enkäten var tydlig att följa. Några blev mycket intresserade av ämnet och såg fram emot att ta del av studien. Vår handledare bidrog också med synpunkter på hur själva enkäten kunde utformas för att få relevans i frågeställningarna.

På samma sätt utfördes en liten pilotstudie inför utskicket till psykologer. En verksam skolpsykolog som vi haft kontakt med tidigare ställde upp med synpunkter på ordval och formuleringar. Detta för att vi skulle försäkra oss om att enkätfrågorna uppfattades så som vi menat även om vi inte delar ett gemensamt yrkesspråk med respondenterna.

4.4 Undersökningsgrupp

Vår första tanke var att använda oss av enkäter till rektorer i våra kurskamraters rektorsområden. Utifrån rektorernas svar var vår vidare tanke att göra fördjupande intervjuer där vi tror att det finns mer kunskap att hämta. Gensvaret från våra kurskamrater var dock svagt och vi beslutade att inte använda några mellanhänder utan adressera enkäterna direkt till respektive rektor.

Vi valde ut 33 kommuner från södra Sverige. I urvalet ingick flera kommuntyper både vad gäller storlek, befolkningssammansättning och sociokulturell miljö. Vi skickade sedan enkäten till samtliga rektorer i dessa kommuner, både rektorer för kommunala skolor och friskolor. Gymnasieskolan utelämnades i vår studie eftersom vi ville fokusera på tidiga insatser, se kapitel 1.4. Drygt 600 enkäter (se Bilaga B), skickades ut för att vi skulle få in så många svar som möjligt. Vi var medvetna om risken för ett stort bortfall (Bell, 2008).

En anpassad digital enkät (se Bilaga C), skickades sedan ut till alla skolpsykologer som var yrkesverksamma i de 33 kommunerna vi tidigare valt ut. Totalt 46 skolpsykologer fick förfrågan om att besvara vår enkät.

Enkätstudien följdes upp av respondentintervjuer (Holme & Solvang, 1997), det vill säga pedagogerna vi intervjuade arbetar på skolor som ingick i enkätstudien. De personer vi intervjuat har vi kommit i kontakt med efter att enkäterna skickats ut. Två av dem tog spontant kontakt och ville ta del av vår färdiga studie och i samtalet kring detta erbjöd de oss att ta del av erfarenheter de har gjort. Deras motivation till att delta i intervjuerna och svara på frågorna var således mycket hög. Patel och Davidson (2003) skriver att man bör se till att motivera intervjupersonen före intervjun. Vi har inte strävat efter att göra en statistisk generalisering eller att våra respondenter ska visa representativitet. Detta gäller både enkätstudien och intervjuerna.

4.5 Genomförande

Här nedan följer en beskrivning av hur genomförandet av vår empiriska studie genomfördes med respektive respondentgrupp. Beskrivningarna kommer i kronologisk ordning.

4.5.1 Enkäter till rektorer

Vi ville ta reda på vilken kvalitativ kunskap rektorer i södra Sverige hade om särbegåvade elever och om skolorna hade någon handlingsplan för dessa elever. För att samla in denna information valde vi att använda oss av enkäter som skickades ut digitalt till skolornas rektorer. Enkäten utformades med både kvalitativa och kvantitativa frågor efter en enkätmall från docs.google.com.

Frågorna formulerades utifrån uppsatsens syfte för att förhoppningsvis ge en realistisk bild av hur ett urval av södra Sveriges grundskolor bemöter särbegåvade elever. Eftersom enkäten skickades ut digitalt, utan personlig kontakt, var det viktigt att enkätens frågeformuleringar var tydliga och att den bara tog ett par minuter i anspråk. Ett missiv (se bilaga A) skickades

tillsammans med enkäten. I missivet till rektorer i södra Sverige berättade vi att enkäterna inte skulle vara anonyma eftersom vi eventuellt skulle behöva komma i kontakt med dem beroende av vad de svarade. I missivet informerade vi också om hur insamlat material skulle förvaras, identiteter skyddas och att insamlat material så småningom skulle förstöras.

Att skicka ut så många enkäter som över 600 tog väldigt lång tid och det var inte alltid så lätt att hitta skolornas/rektorernas e-postadresser. I ett par fall fick vi vända oss direkt till kommunens skolförvaltning och be om hjälp med distributionen. Detta gjorde att vi inte vet exakt hur många rektorer som slutligen fick förfrågan om att besvara enkäten.

Vi gav respondenterna en vecka på sig att svara, efter denna tid hade 47 svar kommit in. Vi skickade då ut påminnelser till alla som inte svarat och fick in 19 nya svar. Slutligen skickade vi ut en förfrågan till förvaltningscheferna i de kommuner där ingen svarat. Förvaltningscheferna ombads svara på enkäten själva, alternativt vidarebefordra till någon som kunde göra det. Efter dessa sista påminnelser kom det in ytterligare 18 svar. Totalt har vi alltså fått in 84 enkätsvar, vilket ger en svarsfrekvens på 14 procent. (Beräknat på 600 enkäter.)

4.5.2 Enkäter till psykologer

För att komplettera och fördjupa resultaten av rektorernas svar skickade vi ut enkäter till samtliga skolpsykologer i de utvalda kommunerna. Jämfört med det stora utskicket av enkäter till rektorer gick detta smidigare på grund av den ringare mängden enkäter. De allra flesta svaren kom in inom två dagar. Efter två veckor skickade vi ett mejl till alla respondenter där vi tackade för deras medverkan. Anledningen till att vi skickade mejl till alla var att enkätens utformning garanterade anonymitet, vi kunde med andra ord inte veta vilka som svarat eller inte. Efter detta mejl kom det ytterligare fem svar, vilket gav 14 svar av totalt 46 tillfrågade respondenter, en svarsfrekvens på 30 procent.

4.5.3 Intervjuer av pedagoger

Den första intervjun gjordes av oss båda på respondentens skola. De två efterföljande intervjuerna gjordes per telefon vilket Patel & Davidson (2003) menar är ett godtagbart förfarande. Vid telefonintervjuerna hade bara en av oss möjlighet att närvara.

Vi valde att använda oss av ljudupptagning via en diktafon vid våra intervjuer för att i efterhand kunna lyssna på de inspelade svaren så noggrant som möjligt. Detta ökar tillförlitligheten och möjligheten till granskning enligt Stukát (2005), Denscombe (2000) och Patel & Davidsson (2003). Eftersom vi båda inte hade möjlighet att närvara vid samtliga intervjuer, gav bandupptagningen också möjlighet för den som inte kunde närvara att ta del av alla intervjuer. På detta sätt ökade vi säkerheten i våra tolkningar när vi båda kunde tolka både enskilt och gemensamt så att transkriberingarna blev så överensstämmande som möjligt. Före intervjuerna hade vi delgett respondenterna våra frågor vilket gjorde att tillförlitligheten blev större eftersom de hade kunnat sätta sig in i frågorna och när de hade funderingar så bad de oss om förklaringar under själva intervjun (Stukát, 2005; Denscombe, 2000; Patel & Davidsson, 2003). Tidigare har vi beskrivit hur viktigt det är med förförståelse vid ett hermeneutiskt inspirerat synsätt (Patel & Davidson, 2003). Vår kunskap och våra erfarenheter om särbegåvade elever spelade med andra ord en viktig roll för respondenterna och indirekt för intervjuernas resultat.

4.6 Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet

Reliabilitet, tillförlitlighet betyder att man alltid får samma resultat oberoende av tillfällena och omständigheter. Begreppet används mest vid kvantitativa metoder (Bell, 2008; Patel & Davidson, 2003). Anledningen till att reliabilitet inte används i lika stor utsträckning inom kvalitativa studier är att man i första hand studerar företeelser och uppfattningar. Det ligger i sakens natur att dessa förändras över tid. Förändringarna är just det man är intresserad av (Trost, 1997). Respondenten får nya insikter eller kunskaper, kanske som en följd av undersökningen. En enkäts reliabilitet kan inte bedömas förrän efter att den blivit besvarad (Patel & Davidson, 2003). Först då vet vi om respondenterna har uppfattat frågorna så som vi avsett.

Validitetsbegreppet, giltigheten är mer komplicerat och är ett mått på i vilken uträkning man mäter det man vill undersöka (Patel & Davidson, 2003). För att öka enkätundersökningens validitet valde vi att inleda enkäten med en öppen fråga som lät respondenterna med egna ord formulera sin kunskap kring särbegåvning. Vi menar att vår enkätstudie har hög reliabilitet och validitet däremot kan vi inte dra några generella slutsatser utifrån studiens resultat, giltigheten gäller endast undersökningsgruppen. Validiteten i intervjuerna påverkades av vår kunskap och förståelse i ämnet, som gjorde det möjligt för oss att förstå och tolka respondenterna (Patel & Davidson, 2003).

4.7 Etiska överväganden

I alla undersökningar är etiska överväganden nödvändiga och viktiga. Vetenskapsrådet har listat nedanstående fyra punkter som man bör ta hänsyn till i all forskning (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>).

- **Informationskravet**, alla respondenter har rätt att få veta studiens syfte samt att den är frivillig (Bell, 2008). De medverkande ska också få information där det står vilka som är ansvariga för studien och vilken högskola som arbetet hör till (Stukát, 2005).
- **Samtyckeskravet**, föräldrar och vårdnadshavare bör kontaktas och ge sitt samtycke vid studier där elever ingår (Bell, 2008). Det är även lämpligt att vid intervjuer med exempelvis pedagoger att prata med skolledningen (Stukát, 2005).
- **Konfidentialitetskravet**, innebär att deltagarna inte kan identifieras, endast de som gör studien vet vilka deltagarna är (Patel & Davidson, 2003). Respondenter bör erbjudas möjlighet att ta del av studien efter att den avslutats (Stukát, 2005).
- **Nyttjandekravet**, innebär att insamlad information endast får användas vid forskning och att den färdiga studien är tillgänglig för alla (Stukát, 2005).

Det vi avsåg att undersöka, nämligen olika skolors handlingsplaner för särbegåvade elever, faller under offentlighetsprincipen. Härigenom trodde vi inte att vi skulle få problem med att ta del av handlingar på grund av sekretess. Möjligen kunde sekretess uppstå om något rektorsområde delgav oss information på individnivå.

I missivet informerade vi om studiens syfte. Det var naturligtvis helt frivilligt att delta i studien. Anonymitet i bearbetningen av enkätsvaren från rektorer kunde inte utlovas eftersom vi ville ha möjlighet att följa upp en del enkäter med intervjuer. Däremot skulle konfidentialitet i det färdiga arbetet garanteras. Enkäterna till psykologer var helt anonyma.

Alla respondenter informerades om att allt insamlat material skulle förstöras efter studiens avslutning. Det färdiga arbetet skulle finnas tillgängligt för de som ville ta del av det. Inför intervjuerna borde vi ha informerat och tillfrågat vårdnadshavare och skolledning, vilket dock inte gjordes. Vid intervjutillfällena glömde vi informera vårdnadshavare och rektorer vilket vi nu inser att vi borde ha gjort.

5 RESULTAT

I följande kapitel redovisar vi respondenternas svar på våra enkäter samt de bearbetade respondentintervjuerna. De båda enkäterna finns i sin helhet på bilaga B respektive C. De ostrukturerade frågorna som låg till grund för intervjuerna återfinns på bilaga D.

5.1 Bearbetning av enkätsvar från skolor i södra Sverige.

Vi fick in 84 svar från 27 olika kommuner, vi saknar helt svar från 6 kommuner som vi skickat ut enkäter till. Som framgår av tabell 5.1.1. har enkäterna i de flesta fall besvarats av rektor.

Tabell 5.1.1. De 84 respondenterna fördelade på respektive yrke/befattning

Yrkesgrupp	Antal svar
Rektor	69
Specialpedagog/Speciallärare	12
Klasslärare	3

Anm. Enkäterna adresserades till rektor på skolan men i följebrevet stod att någon annan på skolan kunde besvara den.

Enkäterna var inte anonyma eftersom vi ville ha möjlighet att kontakta respondenten efteråt för kompletterande intervju. Enkäten inleddes därför med frågor om namn på den som fyllde i enkäten, kommun, skola och information om skolans elevsammansättning. Total konfidentialitet garanterades i det färdiga arbetet. Utifrån respondenternas svar om elevantal på skolan räknade vi samman det totala elevantalet som berörs av enkäten och kom fram till drygt 24 200 elever.

Efter inledande formaliafrågor ställde vi en ostrukturerad fråga av kvalitativ karaktär.

Hur vill du definiera begreppet särbegåvad?

Vad är specifikt för dessa elever?

Här har vi delat upp respondenternas svar i korrekt definition och felaktig definition. Exempel på felaktig definition, totalt 25 respondenter.

Vet ej

Elever med utvecklingsstörning

Elever som är okoncentrerade

Elever i behov av särskilt stöd och omsorg.

Elever som har svårt att nå målen.

Elever som får utvecklas i egen takt efter sin egen förmåga.

Tror att det är både hög- och lågpresterande.

Det finns ingen genomsnittselev men de särbegåvade sticker ut mest.

Begreppet särbegåvning är inget välkänt begrepp som används frekvent ute på skolorna. Flera respondenter svarade ärligt att man inte vet vad begreppet står för. Andra blandade ihop särbegåvning med särskola och trodde att det rörde sig om elever med utvecklingsstörning.

Ett par av respondenterna menade att det gällde ytterligheterna på normalfördelningskurvan det vill säga, både elever med ovanligt hög eller låg intellektuell förmåga.

Här nedan listar vi exempel på svar som vi placerat inom kategorin; Korrekt definition, totalt 59 respondenter.

En del av respondenterna skriver att de har slagit upp begreppet.

Särskilt begåvad inom ett eller flera områden

Klart högre begåvning än jämnåriga vad gäller vissa kunskapsområden eller färdigheter

Elever med specifika talanger som kräver att pedagogerna använder särskilda metoder

Elever som har lätt för sig i skolan i ett eller flera ämnen

IQ över 130

Hög begåvningspotential

Potential över genomsnittet, behöver stimulans för att utvecklas

Förmåga att dra avancerade slutsatser om saker

Krävande – behöver stimulans som utmanar dem

Kan vara extremt duktiga i något och helt värdelösa i något

De olika svaren visar på en stor kvalitativ skillnad i olika rektorers kunskap.

Har ni haft någon särbegåvad elev på skolan?

Av de 25 respondenter, som inte hade begreppet klart för sig, var det femton som sa att de haft särbegåvade elever på sin skola, två hade inte haft någon särbegåvad elev på sin skola och åtta vet inte. Eftersom samtliga av dessa respondenter på olika sätt gav uttryck för att man inte förstått begreppet särbegåvning vet vi inte vilka elever som dolde sig bakom dessa femton positiva svar. Därför har vi bortsett från dessa svar när vi sammanställt nästa fråga, om hur elevens särbegåvning upptäcktes.

Av de 59 respondenter som hade korrekt definition svarade 33 att de hade haft någon särbegåvad elev på skolan. Fjorton svarade att de inte haft någon sådan elev på skolan och resterande tolv svarade vet ej.

Hur upptäckte ni att eleven var särbegåvad?

Denna fråga besvarades bara av dem som fyllt i att de haft en särbegåvad elev på sin skola, det vill säga 33 respondenter (se Tabell 5.1.2.).

Tabell 5.1.2. De 33 respondenter som uppgav att de haft en särbegåvad elev på skolan svarade så här på frågan vem som identifierat eleven

Hur identifieras eleven	Antal svar
Signaler från föräldrar	17
Signaler från pedagoger	32
Utredning av skolpsykolog	9
Särbegåvningen var redan konstaterad	2

Anm. Eftersom man kunde göra mer än ett val blir totalsumman mer än 33.

Har ni någon handlingsplan för att kunna möta särbegåvade elevers behov?

Sex stycken av de 25 respondenterna med felaktig definition hade en handlingsplan, men samtliga av dessa menade att särbegåvade elever var elever med inlärningsvårigheter så vi vet inte vad det är för handlingsplan. Därför har vi bortsett från dessa respondenters handlingsplaner. Resterande 19 uppgav att de inte hade någon handlingsplan för att möta särbegåvade elever.

Av de 59 som hade korrekt definition uppgav 12 respondenter att de hade en handlingsplan för att möta särbegåvade elevers behov. Samtliga dessa 12 respondenter har kontaktats för kompletterande uppgifter, vilket följs upp i analysen.

Vem är ansvarig?

Denna fråga besvarades av dem som angett att de hade en handlingsplan, 18 st. I dessa ingår både de som har rätt och felaktig definition. De flesta, 12 st., anger rektorn som den som har ansvaret för skolans handlingsplan, men fyra stycken menade att det ansvaret låg på klasslärare eller mentor och två menade att ansvaret låg hos specialpedagogen.

Varför upprättade ni en sådan handlingsplan?

När vi bortsett från respondenter med felaktig definition återstod tolv respondenter, de uppgav följande anledningar till varför en handlingsplan upprättats (se Tabell 5.1.3.).

Tabell 5.1.3. Anledningar till att en handlingsplan upprättades enligt de tolv respondenter som hade en sådan

Varför handlingsplan	Antal svar
Intresse	1
Finns i vår pedagogik	3
Behov	6
Finns elev på skolan	2

Anm. Respondenterna som svarade att det ligger i vår pedagogik var alla friskolor.

Varför har ni ännu inte upprättat en handlingsplan

Av de 59 respondenter med korrekt definition uppgav tolv stycken att de hade en handlingsplan för särbegåvade elever. Resterande 47 svarade såhär på frågan varför de ännu inte upprättat en sådan handlingsplan (se Tabell 5.1.4.).

Tabell 5.1.4. Anledningar till att handlingsplan inte upprättats enligt de 47 respondenterna

Varför ingen handlingsplan	Antal svar
Brist på resurser	5
Behöver mer kompetens	14
Saknar behov	18
Aldrig kommit i kontakt med någon särbegåvad elev	12
Inte svarat på frågan	6

Anm. Här kunde respondenterna välja mer än ett svarsalternativ, summan bli därför mer än 47.

5.1.1 Bortfallsanalys

Enkäter är en form av kollektiva intervjuer där frågorna presenteras för ett visst antal personer samtidigt. En tydlig struktur och tydliga instruktioner är viktiga för att få mottagaren motiverad att besvara enkäten. Frågorna i enkäten ska vara relevanta, korta, precisa och inte för många. (Befring, 1994)

Hur tydlig och bra vi än tyckte att vår enkät var uppbyggd, så var vi tvungna att räkna med ett visst bortfall. De första dagarna efter utskicket var intresset att svara mest intensivt för att sedan avta. Det fanns informanter som kanske inte har ordning på sin korrespondens eller inte har rutin att svara på enkäter, därför var ett utskick av en påminnelse ett sätt att få svar från några till. Dessa personer var kanske inte ovilliga att svara, utan hade bara inte tagit sig tid. Det kan också vara så att de som inte skickade tillbaka enkäten skiljde sig från dem som gjorde det, detta skriver Bell (2008) om.

Två månader efter det ursprungliga utskicket av enkäter gjorde vi en bortfallsanalys. Vi ringde helt enkelt upp ett antal av rektorerna som inte svarat och fick tag på sex stycken. Fyra av dessa svarade antingen att de inte fått någon sådan enkätförfrågan eller inte mindes att de skulle ha fått någon. Resterande två sa att de prioriterat bort att svara på grund av tidsbrist. Ingen av de uppringda rektorerna hade någon handlingsplan för att möta särbegåvade elevers behov på sin skola.

5.2 Bearbetning av enkäter till psykologer i södra Sverige

Redan vid planeringen av vår empiriska studie hade vi tankar på att, vid behov, komplettera den första enkätstudien med en enkät riktad till skolpsykologer i ett antal kommuner i södra Sverige. Rätt snart stod det klart för oss att vi inte skulle få den svarsfrekvens som vi hoppats på när det gällde enkäter riktade till rektorer. Vi beslöt därför att omgående skicka ut en enkätförfrågan även till ett antal psykologer.

Bearbetning av enkätsvar från psykologer

Vi har fått in 14 svar, samtliga från skolpsykologer. Vi skickade ut förfrågan till 46 personer vilket ger en svarsfrekvens på 30 procent.

Hur kan du konstatera att ett barn är särbegåvat?

Här svarar alla 14 respondenter snarlikt.

Genom standardiserade test, så som till exempel WISC – IV, och kompletterande information från föräldrar och pedagoger. Ibland observationer av elevens skolmiljö.

Är det vanligt förekommande uppskattar du?

Nej, det är det inte.

Misstänker att man inte lyfter fram dessa barns behov tillräckligt.

Träffar inte dessa barn däremot de som hamnar i andra änden av skalan.

Mörkertalet är mycket stort.

Träffar bara dessa barn när de uppvisar ett för vuxna besvärligt beteende som pedagogerna har svårt att hantera.

Vem tar oftast initiativet till en utredning?

Enligt våra tillfrågade psykologer är det något vanligare att föräldrar tar initiativet till en utredning (se Tabell 5.2.1.).

Tabell 5.2.1. De 14 tillfrågade psykologernas svar angående vem som tar initiativet till en utredning angående eventuell särbegåvning

Vem tar initiativet?	Antal svar
Föräldrar	8
Skolan	5
Båda	1

Om en särbegåvad elev får svårigheter i skolan beror det oftast på?

Vi bad de fjorton respondenterna svara på frågan utifrån sin erfarenhet, deras svar fördelade sig såhär (se Tabell 5.2.2.).

Tabell 5.2.2. Anledningar till att en särbegåvad elev får problem i skolan enligt de fjorton respondenterna

Särbegåvade elevers svårigheter beror på	Antal svar
Ojämn begåvningsprofil	6
Bristande koncentration/uppmärksamhet	6
Neuropsykiatrisk diagnos	7
Kamratrelationer	10
Understimulering	9
Relationer med vuxna i skolan	4
Bristande kunskap hos pedagogerna	9
Felaktigt bemötande av skolpersonal	11

Anm. Eftersom man kunde fylla i flera alternativ blir inte slutsumman 14.

Vi har här ovan sorterat svarsalternativen enligt kategoriskt respektive relationellt perspektiv. De tre första svarsalternativen är exempel på faktorer inom individen och tillhör det kategoriska perspektivet. De fem understa svarsalternativen är exempel på faktorer som syftar till relationer mellan människor och tillhör det relationella perspektivet.

Vilken är din uppfattning om skolans kunskap och beredskap för att möta dessa elever?

Utifrån sin egen erfarenhets svarade de fjorton psykologerna på hur de uppfattade skolans kunskap och beredskap för att möta särbegåvade elever (se Tabell 5.2.3.).

Tabell 5.2.3. De fjorton respondenternas uppfattning om den egna skolans beredskap att möta särbegåvade elever

Skolans beredskap för särbegåvade elever	Antal svar
Mycket god	0
God	5
Mindre god	6
Dålig	3

Anm. Svarsalternativen valdes så att vi undvek ett neutralt medel alternativ.

Psykologernas egna kommentarer eller synpunkter.

Enkäten avslutade med att respondenterna kunde skriva egna kommentarer om de så önskade. Här nedan redovisas alla kommentarer, ett par kommentarer hade samma betydelse och redovisas som en kommentar.

Pedagoger behöver fördjupad kunskap om dessa elevers behov.

Stort behov av handledning av pedagoger som möter särbegåvade elever.

Individuellt anpassad skolsituation precis på samma sätt som med barn med inlärningssvårigheter.

Fokus i skolan ligger på de elever som ännu inte nått upp till målen.

Alla barn behöver bli bemötta utifrån sina förutsättningar. Bejaka deras talang.

Handplocka lärare på högre stadier som är intresserade att undervisa och samtala om undervisningsinnehållet, eftersom dessa barn behöver i högre grad undervisning och inte lämnas åt eget arbete.

Ibland talar skolpersonal till barnen som om barnet vore vuxen, men lyssnar på deras resonemang som om de vore barn.

En ensam pedagog (på 20-30 barn) har svårt att tillgodose varje barns behov oavsett vilka dessa är.

5.2.1 Bortfallsanalys

Eftersom enkäterna var helt anonyma har vi inte gjort någon bortfallsanalys. En tredjedel av de tillfrågade psykologerna har besvarat enkäten vilket vi tycker är en hög siffra med tanke på att vi inte haft någon personlig kontakt alls. Med hänvisning till det vi skrivit tidigare om hur uteblivna enkätsvar sannolikt skiljer sig från inkomna svar kan en förklaring till bortfallet vara att dessa psykologer inte möter dessa elever i sitt dagliga arbete. Orsakerna till detta kan vi bara spekulera i.

5.3 Intervjuer

Vi intervjuade tre pedagoger om deras erfarenhet av att undervisa särbegåvade elever samt skolledningens kunskap och stöd. Två av pedagogerna tog kontakt med oss efter att deras rektor besvarat enkäten, den tredje tog vi kontakt med eftersom vi visste att hon hade erfarenhet av särbegåvade elever.

Här följer de bearbetade intervjuerna. Alla namn är fingerade och personlig information har ändrats för att garantera konfidentialitet. Vi gjorde en kvalitativt inriktad bearbetning av intervjuerna inspirerade av en fenomenografisk forskningsansats så som den beskrivs av Patel och Davidson (2003). Vi vill med andra ord beskriva respondenternas uppfattning av sin vardagsvärld som Kvale (1997) och Stukát (2005) uttrycker det. Detta innebar att citat från intervjuerna varvades med våra egna kommentarer och reflektioner.

5.3.1 Agnetas erfarenheter av särbegåvade elever.

Agneta är grundskollärare på en skola i södra Sverige, hon har de senaste åren haft en särbegåvad flicka i sin klass. Agneta kom i kontakt med flickan, som vi kallar Sara, när Sara började första klass. Flickan kunde då redan läsa på motsvarande högstadienivå, var mycket duktig i engelska och även matematik. Det som var svårt för Sara var däremot det sociala samspelet. Hon hade svårt att läsa av kamraterna, speciellt flickorna som hade mer miner och

koder som Sara inte förstod alls. Då gick det lättare med pojkarna som var mer raka i sina budskap.

När Sara gick i första klass hade hon ett eget arbetsschema som delade upp dagen och tydliggjorde strukturen. Agneta berättar också om hur svårt det var för Sara att avbryta ett påbörjat arbete innan hon själv tyckte att hon var färdig. Agneta fick förvarna i god tid att de snart skulle avsluta och använda olika hjälpmedel för att Sara skulle förstå att de skulle arbeta under en begränsad tid. Försökte man tvinga henne att avsluta ledde det oftast till tårar och stor frustration hos Sara. Då visste inte Agneta att Sara var särbegåvad men i efterhand har hon tänkt att det nog berodde på att flickan var så uppslukad av det hon höll på med och absolut inte ville sluta förrän hon själv ansåg att hon var färdig med uppgiften.

Sara hade när hon var yngre även svårt att hålla ordning på sina böcker och övrigt skolmaterial. Det tog en orimligt lång tid för henne att hitta rätt saker. Agneta hjälpte henne genom att införa en struktur som byggde på färger. Allt matematikmaterial lades i en röd mapp och mattelektionerna markerades röda på schemat, detta gjorde att Sara med hjälp av sin logik fick ordning på sina saker. Sara har också alltid velat lära sig på sitt sätt. Agneta berättar om när de skulle lära sig multiplikationstabellen. ”Hon har lärt sig den själv på sitt eget sätt, vilket säkert tog längre tid men hon ville lära sig den på sitt sätt”, säger Agneta.

Agneta visste inte att Sara var särbegåvad från början, men att hon var speciell rådde det inget tvivel om. Agneta funderade på olika diagnoser som t.ex. Aspergers. Särbegåvning hade hon aldrig hört talas om. När Sara gick i trean såg Agneta ett TV-program från Danmark om en nystartad skola som bara undervisade särbegåvade elever. Hon rekommenderade Saras föräldrar att titta på programmet och efter det gjorde de en privat utredning som bl.a. visade att Sara hade en IQ på 143. Efter det började Agneta söka på nätet efter information och handledning. Hon vände sig till Specialpedagogiska Skolmyndigheten men kunde inte få någon hjälp med motiveringen att flickan var utredd privat.

Från sin rektor har Agneta fått mycket stöd, de har gemensamt ”bollat tankar” på hur man skulle kunna anpassa undervisningen efter Saras behov. Rektorn hade heller ingen tidigare kunskap eller erfarenhet av särbegåvade elever men har stöttat Agneta så gott hon kunnat. När det t.ex. var dags att byta lärare i 3:an fick Agneta fortsätta följa klassen eftersom det ansågs vara det bästa för Sara. Efter sex år tillsammans har Agneta och Sara en nära relation som bygger på ömsesidigt förtroende och förståelse. Allt som gjorts under de senaste 6 åren har gjorts efter en dialog med Sara. ”Man måste ha henne med på tåget annars är det inte lönt. Det är en sak som oroar mig inför framtiden, att man ska köra över henne.”

Agneta uttrycker farhågor inför hösten när Sara ska börja på högstadiet. Agneta är orolig för att Sara ska ”ramla mellan stolarna” när hon inte längre har bara en pedagog att förhålla sig till. Drömscenariot vore att Sara förutom en individuell studieplan, får en kontaktperson som under den första tiden dagligen stämmer av med henne hur dagen varit och ser till att hon tar hem läxor och dylikt. ”Jag är orolig för att hon inte ska gå till alla lektioner utan sitta kvar på biblioteket försjunken i någon bok”. Även Saras föräldrar har uttryckt detta och har undersökt möjligheten att ge Sara en mobiltelefon som är utrustad med en applikation som talar om för Sara när det är dags att gå, vilket ämne och vart. ”Men det förutsätter ju att Sara upplever lektionerna som meningsfulla, att hon blir förstådd och bemött på rätt sätt, annars går hon inte dit i alla fall”, säger Agneta. Risken för att Sara ska få IG i något ämne upplever Agneta som ganska stor, fast att hon har potential att få MVG. Denna oro delar Agneta med Saras föräldrar.

Sara har ingen förståelse eller ambition när det gäller skolans mål, hon kör sitt eget race och höga betyg är i sig inget som motiverar henne.

Agneta och Sara har som sagt en ”tajt” relation efter att ha känt varandra i så många år och det är sällan Agneta låter sig provoceras. ”Men det händer, man är ju inte på topp alltid”, säger hon. Däremot blir övriga kollegor på skolan ibland provocerade och konflikten är ett faktum.

Det är inte alla som förstår problematiken med ett särbegåvat barn, de ser bara att hon är så duktig att hon borde vara mer självgående. Tänker man så blir det problem och den som förlorar på det är Sara.

Leder den vuxnes bemötande till en konflikt hamnar man på ett relationsunderskott som är svårt att ta igen, menar Agneta. ”Saras förtroende är inte lättköpt, det måste du göra dig förtjänt av.”

Under alla år har Agneta haft ett nära samarbete med Saras föräldrar. Skolan och hemmet har lagt tid på att komma fram till ett gemensamt förhållningssätt. Detta har gjort att Sara får ett likadant bemötande hemma som i skolan vilket har underlättat.

Jag har haft föräldrarnas stöd hela tiden. Har det hänt något i skolan så har jag alltid kunnat ringa och så har vi rätt ut det tillsammans.

Ett problem är att Sara är oerhört känslig för kritik, även konstruktiv kritik.

Det har hela tiden varit en balansgång. Jag vill ju att även hon ska utvecklas och gå framåt men ofta blir hon väldigt ledsen och tar det personligt.

Agneta har alltid anpassat undervisningen efter Saras behov vilket har tagit mycket tid. I femte klass tenderade Sara av engelskan och fick då ett MVG i slutbetyg.

Behovet av mer tid är väldigt stort. Jag har en stor klass, 26 elever, och t.ex. på engelsklektionerna när hon inte ska ha engelska så måste jag ju hitta på något meningsfullt till henne att göra. För hon gör ju ingenting som inte är någon nytta med.

Sara ska snart gå vidare till högstadiet och Agneta funderar inför framtiden.

Jag är övertygad om att det sitter fler sådana här barn i våra skolor i kommunen. Jag skulle vilja skaffa mig mer kunskap och lära mig mer om hur man bemöter dessa elever. Jag skulle också tycka det var jätteintressant att komma i kontakt med någon annan lärare som undervisar särbegåvade elever.

5.3.2 Bodils erfarenheter av särbegåvade elever

Bodil är gymnasielärare men för några år sedan vidareutbildade hon sig till specialpedagog. Hon arbetar på en högstadieskola i en större stad i södra Sverige. Under sina 20 år som lärare har Bodil mött två särbegåvade elever som hon vet om. Bodil berättar att niondeklassarnas slutbetyg de senaste åren legat mycket högt på hennes skola. ”Vi har haft det högsta meritvärdet i hela kommunen”, berättar Bodil. Även om Bodil är van vid duktiga elever finns

det en stor kvalitativ skillnad när hon tänker på dessa två elever som hon bedömer som särbegåvade. ”Jag upplever inte att de utvecklades, vi på skolan visste inte hur vi skulle hjälpa dem vidare.” Bodil berättar om två elever som till en början ställde stimulerande och intressanta frågor på lektionerna men frågandet avtog med tiden för att till sist upphöra helt.

Bodil berättar att hon inte hade någon kunskap med sig från sin grundutbildning till gymnasielärare. Inte heller på specialpedagogprogrammet diskuterades dessa elevers behov.

Jag lyfte frågan en gång men fick till svar att dessa elever är så få så det är inget man behöver förbereda sig för, och om man någon sällsynt gång skulle träffa på någon så läggs det inga resurser på det ute på skolorna.

Den kunskap Bodil har idag har hon skaffat sig själv, genom att söka kunskap och litteratur på nätet.

Vi är idag långt ifrån att kunna hjälpa den här typen av elever och det tycker jag är fel. Speciellt på andra skolor där den generella nivån kanske är lägre än på min skola sitter dessa elever och får inte de möjligheter som de har rätt till. Jag tycker det är en demokratisk rättighet för eleven. De får inte mötas med en klapp på axeln och, du är så duktig, snart kommer du till gymnasiet och där kan du få utvecklas och möta mer utmaningar. Man ska inte behöva vänta. De här eleverna vill lära sig och de vill utmanas.

Bodil hänvisar till den nya skollagen när hon menar att det i hennes uppdrag som specialpedagog ingår att hjälpa både de elever som har svårt att nå målen och de som redan uppnått maxpoäng. Bodil menar att det finns en stor risk med elever som känner att de inte utvecklas.

De kanske lägger av helt och hållet eller bli utåtagerande. Det händer ju att man tror att dessa elever har ADHD eller ADD, men det beror ju på att det inte finns tillräcklig stimulans i klassrummet. De klassas kanske som lite udda och passar inte in i normen, istället för stimulans vill man att eleven ska anpassa sig. Det heter att vi har en skola för alla och att det inte är eleven som är problemet, det är inte eleven som ska ändra sig utan det är skolan som skall hitta metoder för att nå fram till alla.

En del av dessa elever har föräldrar som kan föra deras talan och kräva stimulans och utveckling men för de som inte har medvetna föräldrar känner Bodil att hon som specialpedagog som måste föra deras talan.

Vid ett par tillfällen har Bodil diskuterat särbegåvade elevers behov med sin rektor.

Han håller med mig men menar samtidigt att det inte finns några resurser till det, men jag tror inte att det skulle behöva kosta så mycket. Det är som med allt, vill man så går det att hitta lösningar som kan få igång även dessa elever så att de känner, hon har inte glömt mig jag är med på banan.

Ett gemensamt förhållningssätt på skolan för hur man bemöter dessa elever är något som Bodil efterfrågar.

Det är lätt att bli provocerad av dessa elever, speciellt om man är ny lärare, det minns jag själv. Det är inte så roligt att bli ifrågasatt och utmanad av en elev inför hela övriga klassen.

Bodil tror även att det skulle ha positiva bieffekter om särbegåvade elever fick extra stöd. På hennes skola är det lite pinsamt att få hjälp av specialpedagogen eller specialläraren för det innebär att man inte är duktig och inte klarar målen. Om även de duktigaste eleverna fick tillgång till specialpedagogens eller speciallärarens stöd skulle det kunna förändra synen på specialpedagogiken på skolan.

Man är inte dum i huvudet för att man går till specialläraren, man skulle till och med kunna ha dessa elever samtidigt tror jag. Det hade varit oerhört stimulerande och en utmaning för mig som lärare.

5.3.3 Cecilians erfarenheter av särbegåvade elever

Cecilia är en relativt nyutbildad lärare, utexaminerad på 2000-talet. Hon arbetar på en skola på en mindre ort i södra Sverige. De senaste två åren har Cecilia haft en särbegåvad elev i sin klass. Pojken, vi kan kalla honom Jens var redan utredd av skolpsykolog när hon träffade honom första gången. Cecilia berättar om hur hon till en början tänkte att det bara var att mata på med uppgifter för att anpassa sig till en elev med särbegåvning, det var innan hon hade mött Jens.

Varje dag med Jens är en ny utmaning eftersom han frågar och ifrågasätter både lektionernas innehåll och Cecilians sätt att presentera uppgifterna. Jens är långtifrån den självgående elev som Cecilia trodde från början, tvärtom är han ovanligt krävande när det gäller Cecilians tid och uppmärksamhet. Han vill göra allt på sitt sätt och blir väldigt missnöjd när han inte får följa sin ursprungliga idé. Cecilia berättar om dagliga förhandlingar där hon och Jens gemensamt kommer överens om vad som ska göras, hur det ska göras och i vilken omfattning. ”Han vill ha svar, veta varför och förstå, möter man inte honom i det så gör han ingenting.” Cecilia berättar också om hur hon alltid kan känna igen Jens arbeten bland alla andras, han har alltid satt sin personliga prägel och krydda på uppgiften, en egen liten twist. För att träna Jens flexibilitet måste han ibland följa gruppen i små uppgifter. Vid dessa tillfällen upplever Cecilia att han gör det för hennes skull, han lägger den färdiga uppgiften framför henne med orden: ”Så nu har jag gjort det, fast jag tycker inte om det”.

Det hörs på Cecilia när hon pratar att hon och Jens har en mycket nära relation, hon blir inte provocerad av hans ifrågasättande längre även om hon erkänner att det inte alltid varit så.

I början tänkte jag, gud hur ska jag stå ut! Nu tycker jag att varje dag är en utmaning men det är en häftig utmaning.

Cecilia berättar om hur Jens utmanar och sporrar henne till att bli tydlig.

Jag kan gå igenom en uppgift och tycker att jag är tydlig, men när jag tittar på Jens ser jag att han är missnöjd. Han förklarar hur han har tolkat mig och inte förrän då inser jag att man faktiskt kan tolka det som han gör, det är bara det att jag aldrig har tänkt i de banorna förr. Varje dag lär han mig något nytt.

Cecilia berättar vidare om hur det ibland blir krockar med andra pedagoger eller vuxna på skolan.

Han avskyr när jag är sjuk och säger att det borde vara förbjudet för lärare att vara sjuka eller ha sjuka barn. Jag kan förstå att det blir konflikter om man inte känner Jens, tänk själv att du kommer som vikarie till en ny klass och så sitter där en som ifrågasätter efter två minuter. Det handlar inte om erfarenhet eller pedagogik, det handlar om förhållningssätt och bemötande. Jag har en kollega som varit lärare i 40 år, hon blev oerhört provocerad av Jens till en början.

Innan Cecilia träffade Jens visste hon inte mycket om särbegåvade elever, hon kan inte minnas att det diskuterades under åren på lärarhögskolan. I stället låg fokus under utbildningstiden på de som av någon anledning hade svårt att nå upp till målen. Cecilia upplever att det är likadant nu på skolan där hon är verksam. Från utbildningen hade hon visserligen med sig en grundsyn och ett förhållningssätt som hon tycker hjälper i bemötandet av alla elever och speciellt i mötet med Jens. Metoden att individualisera allt för alla alltid som de undervisade om på högskolan, nej det fungerar inte när man står ensam med 26 försteklassare menar Cecilia.

Cecilia upplever att hon saknar stöd från sin skolledning.

Vi hade behövt diskutera de här frågorna mer. Jag tror ju att det sitter fler sådana här elever i våra klasser, även om de inte sticker ut lika mycket som Jens. Jag har fått handledning av specialpedagogen och i 1:an var Jens hos henne en stund varje dag.

Specialpedagogen hjälpte till att ge Jens struktur på dagen genom olika hjälpmedel, t.ex. hade Jens ett eget arbetsschema som visade vad som skulle hända under dagen.

När Jens började hos mig var han en mycket frustrerad liten pojke, han blev bara arg och man fick inga svar på vad det var. Nu har han lärt sig att om han uttrycker sina tankar så kan han påverka för jag lyssnar på honom och tar hans synpunkter på allvar.

”Mitt största behov är tid”, säger Cecilia. Där upplever Cecilia att hennes behov sammanfaller med Jens. Hade elevgruppen varit mindre hade Cecilia kunnat individualisera mer och ge varje enskild elev mer tid, det hade gagnat alla elever inte bara Jens.

All undervisning måste anpassas efter Jens behov annars är det ingen idé, då gör han inget, och det tar tid att anpassa.

6 ANALYS OCH TOLKNING AV RESULTAT

Här presenteras våra tankar och reflektioner kopplade till insamlat material från respondenterna. Vi diskuterar likheter och skillnader mellan respondentgrupperna och resonerar om tänkbara orsaker.

6.1 Analys och tolkning av enkäter till rektorer

Svarsfrekvensen var låg vilket kan ha olika orsaker, som att vi inte hade någon personlig kontakt med de olika skolorna och dess rektorer. Vi anser att det också kan bero på rektorers bristfälliga, kännedom om särbegåvade elever, fel adress på kommunernas hemsidor och rektorer som slutat. Första dagen fick vi ett mejl från en rektor som hade ett datatekniskt problem med att komma åt enkäten via vår länk. Det finns kommuner som har spärrar i sina system så att det inte går att klicka på länkar. Här kan rektorerna ha resonerat som att, fungerar det inte, så struntar jag i det. Det datatekniska problemet rättades till samma dag, men här kan flera enkätsvar gått förlorade, vilket i så fall drabbade oss. Avsaknaden av anonymitet kan också ha påverkat svarsfrekvensen.

Vi menar att det är anmärkningsvärt att mer än en tredjedel av rektorerna som besvarade enkäten hade en felaktig definition på begreppet särbegåvad. Eftersom rektor i första hand skall vara en pedagogisk ledare och som sådan ansvarig för den pedagogiska verksamheten anser vi detta oroväckande.

Av de rektorer som hade korrekt definition på begreppet särbegåvad, två tredjedelar, så erkänner flera att de slagit upp begreppet innan de besvarat frågan. Då anser vi att detta kan tolkas som att de egentligen tillhör de som hade en felaktig definition. Vi menar att det är positivt att dessa rektorer är ärliga och erkänner sin begränsade kunskap i detta ämne. Förhoppningsvis har vi sått ett frö i och med att det blivit medvetna om sin bristande kunskap.

Studien berörde drygt 24 200 elever, detta är det sammanlagda elevantalet på de skolor vars rektorer besvarade enkäten. För att få ett perspektiv på studiens omfattning har vi lekt med följande tanke. Ungefär två procent av alla elever har en IQ på 130 eller över. Då skulle det rent statistiskt vara drygt 480 elever som hamnar inom ett av särbegåvningskriterierna på våra undersökta skolor. Mot bakgrund av detta anser vi det anmärkningsvärt att det bara var 33 rektorer som någon gång kommit i kontakt med särbegåvade elever på sin skola. Visserligen har inte alla särbegåvade hög IQ, men alla med hög IQ har en hög begåvningspotential och kan med rätt stöd uppfylla särbegåvningskriterierna.

Vi finner det ännu mer anmärkningsvärt att 14 rektorer svarade att de aldrig kommit i kontakt med särbegåvade elever. Observera att detta är rektorer som hamnat i kategorin rätt definition men som ändå menar att någon särbegåvad elev aldrig gått på skolan. Vår uppfattning är att detta bara kan bero på bristande kunskap som i förlängningen leder till ett ”syns inte finns inte” resonemang. Det jag inte känner till, kan jag inte heller identifiera.

Tolv stycken svarade att de inte visste om de hade kommit i kontakt med någon särbegåvad elev. Dessa rektorer är enligt vår mening åtminstone medvetna om sin bristfälliga kunskap. De här rektorerna erkänner med andra ord att de kan ha missat särbegåvade elever som funnits på deras skola vilket enligt oss är märkligt, eftersom rektor har det yttersta ansvaret på skolan.

De rektorer vars definition var felaktig diskvalificerade sig från övriga frågor. Eftersom flertalet av dem blandade ihop begreppen särbegåvning med ordet särskola, eller på annat sätt gav uttryck för att man inte förstått begreppet särbegåvning kan vi inte bedöma vad som dolde sig bakom deras övriga svar. En gissning vi har, är att det rörde sig om individintegrerade särskoleelever.

På frågan om hur de särbegåvade eleverna upptäcktes, svarade rektorerna att det är pedagoger som tar initiativet till en utredning dubbelt så många gånger jämfört med föräldrar. Vi återkommer till denna frågeställning i kapitel 6.4.

Tolv grundskolor i södra Sverige uppgav att de hade en handlingsplan för särbegåvade elever. Fem av dessa grundskolor var friskolor vilket vi betraktar som en påfallande hög siffra. Alla tolv grundskolorna kontaktades via mejl, där vi ställde en förfrågan om vi kunde få ta del av deras handlingsplan. Vi fick tyvärr väldigt liten respons, vilket gör att vi ställer oss frågan om skolorna verkligen hade någon handlingsplan. En rektor uppgav att han/hon slutat, men hänvisade oss inte vidare till den nya rektorn. En rektor meddelade att hon inte ville delta och en visste inte alls vad det handlade om, fast att hon besvarat enkäten. Någon handlingsplan ville inte dessa rektorer skicka. Två rektorer angav att de hade handlingsplan för elever med särskilda behov, men inte specifikt för särbegåvade elever. Det kan vara möjligt att flera rektorer resonerar som så, att en allmän handlingsplan eller en handlingsplan för elever med särskilt behov är tillräcklig och ska gälla även de särbegåvade eleverna. En av dessa rektorer angav att det inte är lag på att man måste ha en sådan handlingsplan.

Sex rektorer av tolv har inte besvarat vår förfrågan om att få ta del av deras handlingsplan. Vi fick ta del av en handlingsplan, vilken var från en friskola. En enda handlingsplan utav tolv tillfrågade grundskolor. Även Pettersson (2008) skriver att avsaknaden av handlingsplaner för särbegåvade elever är stor på de skolor som ingått i hennes studie.

Flera av dem som uppgett att de inte hade någon handlingsplan sa att de såg ett behov, men att de behövde mer kompetens. Dessa respondenter hade förmodligen inte tänkt på detta innan, men vi menar att studien har gjort dem medvetna om problematiken, vilket är positivt. Däremot svarade 30 respondenter att de inte hade behov av att upprätta en handlingsplan och de kommer därför inte att lyfta de här frågorna på sin skola, vilket vi tycker är beklämmande.

Ett neutralt uttryck som brist på resurser kan man alltid skylla på som anledning till det mesta inom skolan, vilket rektorer gjorde även här när de uppgav att de inte hade upprättat någon handlingsplan.

6.2 Analys och tolkning av enkäter till psykologer

Svarsfrekvensen från psykologer var dubbelt så hög jämfört med den från rektorer, vilket vi anser kan bero på att begreppet särbegåvad är ett välkänt begrepp och att psykologerna ser behovet mer än vad rektorerna gör. Alla respondenter svarade att de genom standardiserade test och kompletterande information från föräldrar och pedagoger kunde konstatera om en elev var särbegåvad eller inte. Detta är inget konstigt menar vi eftersom det ligger i yrkesprofessionen att utföra och analysera tester.

Vi tolkar svar som ”mörkertalet är stort”; ”träffar bara dessa barn när de uppvisar ett för vuxna besvärligt beteende som pedagogerna har svårt att hantera”; ”misstänker att man inte lyfter fram dessa barns behov tillräckligt” att psykologerna är frustrerade över att de

särbegåvade eleverna inte lyfts upp mer. Det är nästan dubbelt så vanligt att initiativet till en utredning kommer från föräldrar, än att det kommer från pedagoger enligt psykologer.

På frågan om vad det är som gör att särbegåvade elever kan få problem i skolan har vi delat in svarsalternativen i kategoriskt och relationellt perspektiv. När vi ger varje ifyllt svar en poäng fördelar sig svaren från psykologer såhär, 43 poäng får faktorer som kan härledas till det relationella perspektivet och kategoriska faktorer får 19 poäng. Även de respondenter som i nästa fråga svarat att skolan har god beredskap för särbegåvade elever har fyllt i relationella faktorer.

Den samlade uppfattningen från de tillfrågade psykologerna är att skolans beredskap är mindre god, ingen har fyllt i toppbetyg men däremot har tre stycken fyllt i lägsta betyg. Vi är medvetna om att det bara är ett uttryck för de tillfrågade psykologernas subjektiva uppfattning. Samtidigt tror vi att denna uppfattning är grundad på erfarenhet.

Psykologerna fick frivilligt komma med egna kommentarer i slutet av enkäten. Vi anser att kommentarernas innehåll och omfattning tyder på att detta är ett ämne som intresserar och engagerar. Vi utläser också en önskan om förändring.

6.3 Analys och tolkning av intervjuer med pedagoger

De båda klasslärarna vi intervjuat beskrev sina särbegåvade elever på ett liknande sätt. De berättade båda om elever med ett stort behov av struktur, tydlighet och delaktighet. Olika pedagogers bemötande fick direkta konsekvenser på elevernas beteende, eleverna reagerade direkt genom att bli ifrågasättande, passiva, ledsna eller nedstämda alternativt intresserade, motiverade eller utmanade. Olika lärare såg alltså olika sidor hos eleven beroende på skillnader i bemötandet. Den långsiktiga konsekvensen av fel bemötande är som vi skrev i litteraturgenomgången en negativ påverkan av elevens psykiska hälsa. Dessa beskrivningar var inte lika tydliga i specialpedagogens berättelse.

Vikten av ett korrekt bemötande och ett professionellt förhållningssätt uppfattades av alla tre som centralt. Med bemötande menade respondenterna hur elevernas tankar och idéer togs emot, hur pedagogerna lyssnade in och lät eleverna vara med och påverka sin situation. Förhållningssättet handlade istället om vilka attityder och vilken inställning pedagogen hade. Här delade alla tre respondenter samma förhållningssätt i och med att de menade att särbegåvade elever måste mötas utifrån sin nivå och behöver anpassad undervisning och stöd för att utveckla sin potentiella förmåga.

Behovet av relationskompetens lyftes tydligast fram av de båda klasslärarna som båda hade en nära relation till sina särbegåvade elever, relationen byggde för båda dessa respondenter på ömsesidighet och förståelse. Även relationen till hemmet beskrevs som viktig. Relationstemat beskrevs även av specialpedagogen även om det inte var lika tydligt vilket vi tror beror på att en specialpedagog kanske träffar eleven enstaka tillfällen medan en klasslärare under de tidiga skolåren undervisar eleven i alla ämnen varje dag. Denna goda relation till läraren upplevdes påverka elevens motivation för skolan och skolarbetet och hjälpa eleven att se meningsfullhet. I litteraturgenomgången beskrev vi hur särbegåvade elever ofta föredrar vuxenrelationer framför relationer med jämnåriga eftersom de rent kognitivt befinner sig närmre den vuxne. Då det är svårt att relatera till kamraterna blir det en annan kvalitet i relationen till läraren som kan få en signifikant betydelse för den särbegåvade eleven. Pedagogen är den som står eleven närmast när det gäller kognitiv nivå.

I relationstemat lägger vi även in det faktum att dessa elever upplevs som utmanande vilket alla tre respondenter vittnade om. Denna utmaning uppfattade de tre pedagogerna som både positiv och negativ, positiv för att den på ett professionellt plan upplevdes utvecklande men även negativ för att respondenterna ibland kände sig ifrågasatta på det personliga planet. De negativa känslorna upplevdes vanligast i början av relationen.

När det kommer till den didaktiska anpassningen menade båda klasslärarna att den är helt avgörande. ”All undervisning måste anpassas efter Jens behov annars är det ingen idé, då gör han inget.” säger Cecilia. Anpassningen är både metodisk och innehållsmässig, eleverna får vara med och påverka eftersom pedagogerna upplevde att de har ett starkt behov av kontroll. Innehållet anpassades sedan efter rådande behov och nivå. Behovet av mer tid uppfattades som stort av båda klasslärarna, mer tid att ägna åt eleven och mer tid till planering och reflektion för pedagogen.

De tre respondenterna gav en samstämmig bild när de beskrev den brist på kompetens de haft med sig från lärarhögskolan när det gällde att bemöta särbegåvade elever. Även på specialpedagogutbildningen saknades inslag om särbegåvade elever och deras behov berättade den pedagog som vidareutbildat sig till specialpedagog. I sin yrkesverksamma vardag saknade alla tre ett gemensamt förhållningssätt på skolan till dessa frågor, istället vittnade respondenterna om att det var upp till dem själva att skaffa sig kunskap och kompetens för att möta de upplevda behoven.

Stödet från skolledningen uppfattar respondenterna som begränsat, i den mån stöd förekommer så förutsätts att du som pedagog utformar stödet själv. Skolledningen finns med enbart som bollplank. Vi menar även att det efter att ha lyssnat på dessa pedagoger blir tydligt att både stödets kvalitet och kvantitet skiljer sig mycket beroende på vilken enskild skola man jobbar på.

6.3.1 Intervjuernas utfall

I en fenomenografisk forskningsansats, som vi inspirerades av, ingår att uppmärksamma och kategorisera likheter och skillnader samt att hitta mönster (Kvale, 1997; Patel & Davidson, 2003; Stukát, 2005).

Vi anser att nedanstående kategorier tydliggörs av respondenternas uppfattningar och upplevelser.

Individnivå: Respondenternas svar anser vi visar på vikten av en korrekt identifiering av de särbegåvade eleverna för att ge dem ett korrekt bemötande. Samtidigt menar vi att respondenterna ger uttryck för hur svår denna identifiering kan vara.

Gruppenivå: Ett korrekt bemötande innebär också en anpassad undervisning. Vi anser att respondenternas svar tydligt visar på effekterna av anpassad undervisning och icke anpassad undervisning.

Organisationsnivå: För att ge särbegåvade elever ett korrekt bemötande som i förlängningen utvecklar deras fulla potential krävs kunskap och beredskap på skolnivå. Vi anser att respondenternas svar tydligt visar att denna kunskap och beredskap saknas i dagsläget.

I examensförordningen för speciallärare vid Högskolan Kristianstad beskrivs examensmålen. För att erhålla speciallärarexamen krävs kunskap och förståelse om, samt färdighet och förmåga att tillämpa ovanstående kategorier (examensförordning, hkr.se).

6.4 Sammanfattande analys och tolkning

Svarsfrekvensen från skolpsykologer var dubbelt så hög som den från rektorer trots att rektorerna fick flera påminnelser. Alla psykologer kände igen vår beskrivning av särbegåvade elever vilket vi menar är naturligt eftersom det ligger i deras profession, däremot var den uppvisade kunskapen hos rektorer enligt oss minst sagt bristfällig.

Undersökningen berörde ett stort antal grundskoleelever, drygt 24 200. Rent statistiskt finns det ca 480 särbegåvade elever bland dem, dock var det bara 33 rektorer som säger sig någon gång kommit i kontakt med en särbegåvad elev på sin skola. Denna siffra anser vi förvånande låg men den ska ses mot bakgrund av psykologernas svar att dessa elever inte blir uppmärksammade och att mörkertalet är stort. Vidare menade rektorerna att det är pedagogerna som tar initiativet till en utredning tvärt emot psykologernas uppfattning att föräldrarna var initiativtagare.

När skolpsykologerna listade de faktorer som oftast låg bakom en särbegåvad elevs skolproblem var en övervägande majoritet faktorer som kan definieras som relationella, det vill säga faktorer som kommer från relationer människor emellan. De relationella faktorerna kryssades för 43 gånger av psykologerna medan de kategoriska, som kan definieras som individ relaterade, bara valdes 19 gånger. Detta anser vi stämmer med den bild vi fått av rektorers och skolpersonals beredskap att bemöta särbegåvade elever.

Intervjuerna anser vi bidrar med en fördjupad och nyanserad bild av skolans beredskap för att bemöta särbegåvade elever. Vi menar att respondenternas upplevelser och uppfattningar i stora drag är samstämmiga. Vi finner även att psykologernas svar stämmer väl överrens med de intervjuades upplevelser att problem kan härledas till faktorer av relationell karaktär.

7 DISKUSSION

Här sammanfattar vi de viktigaste resultaten och diskuterar studiens utfall på ställt syfte. Avsnittet avslutas med rekommenderad tillämpning för speciallärare och specialpedagoger.

7.1 Inledning

I inledningsskedet av arbetet hade vi en känsla byggd på egen erfarenhet som sa att skolors kunskap kring särbegåvade elever var bristfällig. Vi kom därför fram till följande syfte.

Syftet med denna studie är att undersöka vilken kvalitativ kunskap rektorer har om särbegåvade elever.

Vi vill också undersöka vilken beredskap skolor har för att möta elever med särbegåvning. Vilka möjligheter kan skolor ge de begåvade eleverna att utvecklas efter sin förmåga?

De svar vi fått genom vår empiriska studie visar att vår inledande känsla var rätt. Vi menar att det finns en stor bristande kunskap hos rektorer i södra Sverige när det gäller vad särbegåvning är och vad det kan få för konsekvenser för den pedagogiska verksamheten. Rektorer har det yttersta ansvaret för skolans hela pedagogiska verksamhet. Därför är det nödvändigt att man som skolledare är insatt i och har kunskap om problematiken kring särbegåvade elever, så att man kan utarbeta rutiner och handlingsplaner på den egna skolan.

Uppsatsen bygger på följande frågeställningar:

Vad är definitionen för särbegåvade barn?

Vilka kan konsekvenserna bli om dessa elever inte upptäcks och bemöts på rätt nivå?

Vilka krav ställs det på mig som speciallärare för att bemöta dessa barn så att de kommer till sin rätt, och uppnår sin fulla potential?

Definitionen som vi använt oss av säger att särbegåvade barn är barn som uppvisar en osedvanlig förmåga både vad gäller kunskap och tillämpningsförmåga. Ett barn som kontinuerligt förvånar sin omgivning.

Dessa elever behöver mötas av ett professionellt förhållningssätt som tar hänsyn till deras unika förmågor. Konsekvenserna kan annars bli uteblivna prestationer, dåligt självförtroende, negativ självbild och psykisk ohälsa. Dessa elever har potential att prestera och uppnå resultat utöver det vanliga, att inte ta tillvara deras potential kan få negativa konsekvenser för samhället. Allt detta beskriver vi noga i litteraturgenomgången, se kapitel 2.

Krav som ställs på mig som speciallärare för att bemöta särbegåvade elever diskuteras i kapitel 7.4.

7.2 Diskussion av studien

I inledningen till denna studie presenterar vi en särbegåvad pojke vid namn Johan med syfte att visa på den komplexa problematik som det kan innebära att vara särbegåvad i den svenska grundskolan. Johan upplever att det är fel på honom och hans särbegåvning är ett problem. Vid Johans skola fanns varken kunskap, erfarenhet eller handlingsplan. Pedagogerna på skolan visste med andra ord inte hur de skulle identifiera eller undervisa särbegåvade elever.

Detta anser vi är anledningen till att Johan upplever sin begåvning som ett fel och något problematiskt. I teoriavsnittet kapitel 3.3, beskriver vi diskurser och fokuseringen på det som anses som normalt. Johan upplever sig vara en normbrytare och agerar därefter genom att ge uttryck för en sviktande självbild och vikande skolmotivation. Politiker talar idag om spetskompetens och har på prov startat upp spetsutbildning på högstadienivå, riktad mot högpresterande/särbegåvade elever. Fallbeskrivningen om Johan i kapitel 1.2, anser vi tydligt visar hur otillräcklig denna satsning är. Utan korrekt bemötande och insikt om särbegåvade elevers behov under hela skoltiden, i ett F-9 perspektiv, kommer Johans förmågor inte att utvecklas. Risken för psykisk ohälsa är också överhängande. Vi anser att satsningen på spetsutbildning inte är det primära behovet för särbegåvade elever. Istället krävs att dessa elever möts av kunskap och förståelse redan från skolstarten för att inte samhället ska gå miste om deras unika kompetens och förmåga till divergent tänkande.

I litteraturgenomgången framgår det hur komplext begreppet särbegåvning är. Dessa elever uppvisar en stor kvalitativ skillnad i sin kognitiva utveckling jämfört med genomsnittseleven. För att kunna bemöta på ett korrekt sätt krävs specifik kunskap om denna elevgrupp. Avsaknaden av en svensk definition av särbegåvningsbegreppet menar vi har påverkat utvecklingen på nationell nivå. En svensk definition dröjde ända tills 1997 vilket kan vara en anledning till den bristande kunskap som vi upplever hos rektorer i vår studie. En annan anledning enligt oss är att många rektorer saknar pedagogisk bakgrund och har en annan yrkesbakgrund. Rektorer har enligt vår erfarenhet heller inte elevnära relationer utan sysslar mest med ekonomi, vilket kan vara ännu en orsak till felaktig definition.

I den teoretiska bakgrunden visar vi hur inläring och utveckling sker i ett socialt sammanhang och i nära samspel med andra människor. I detta samspel är det viktigt att möta och bemöta eleven på rätt nivå, detta menar vi åligger den vuxne eftersom barnet inte kan förväntas inta ett annat perspektiv. Till detta hämtar vi argument från Vygotskij, Bronfenbrenner och Foucault. Teorin om den proximala utvecklingszonen, som den presenteras av Vygotskij, är central. De särbegåvade eleverna har en ovanligt hög potential till utveckling, deras proximala utvecklingszon skiljer sig med andra ord både kvantitativt och kvalitativt från genomsnittseleven. Detta menar vi bör leda till ett bemötande som även det skiljer sig från det ordinära och genomsnittliga. Problem anser vi uppstår när pedagogen inte möter eleven på dennes nivå, det är därför viktigt att skaffa sig kunskap, förståelse och förmåga att rätt bemöta särbegåvade elever, ansvaret för denna skolutveckling ligger på rektor. Som vi beskriver i teoridelen, kapitel 3.3, är det enligt både Bronfenbrenner och Foucault elevens upplevelse av bemötandet som är det avgörande, inte den vuxnes intentioner. Detta menar vi bör få konsekvenser för hur skolor utvärderar och utvecklar sin verksamhet när det gäller de särbegåvade elevernas behov. Denna utveckling blir dessutom ofrånkomlig i och med den nya skollagens formulering.

Kvalitativa vuxenrelationer bedömer vi extra viktiga för denna grupp elever eftersom de sällan befinner sig på samma kognitiva nivå som jämnåriga kamrater. Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell visar hur utveckling sker i samspel med omgivningen och genom relationer med andra människor. Både i litteraturgenomgången och i redovisningen av intervjuerna är relationstemat tydligt, de särbegåvade eleverna behöver och utvecklar kvalitativt annorlunda relationer med de pedagoger de möter. En god relationskompetens anser vi med andra ord vara nödvändig för att kunna möta de särbegåvade elevernas behov av äkta relationer i de olika relationssystemen, främst på mikro- och mesonivå.

Särbegåvade elever är ingen homogen grupp men de har många gemensamma drag vilket vi tydligt beskriver i litteraturgenomgången. För att kunna identifiera och i förlängningen bemöta dessa elever på ett korrekt sätt krävs att alla pedagoger har mycket goda kunskaper och är väl förtrogna med dessa karaktärsdrag. Vi menar att risken annars är att en korrekt och professionell bedömning ersätts av tyckande som inte baseras på kunskap och fakta. I enkätstudien uppger rektorerna att det i de flesta fall är pedagogerna som tar initiativ till en utredning. Vi ställer oss frågan om det beror på att eleven upplevs ha ett besvärligt beteende för pedagogen. Pedagoger som saknar kunskap och metoder för att möta särbegåvade elever kan mötas av ett avvikande beteende från eleven, vilket framkommer både i vår litteraturgenomgång och i intervjudelen.

De i studien tillfrågade psykologerna svarar att det i de flesta fall är föräldrarna som tar initiativet till en utredning, det vill säga tvärtemot rektorernas svar. Vi menar att en tänkbar förklaring finns i rektorernas bristfälliga kunskap. Det man inte ens har hört talas om eller har någon kunskap om vet man inte heller existerar. Detta anser vi leder till att föräldrar ofta får informera rektorer och övrig skolpersonal om sina barns specifika behov. Kanske kan detta bero på vad några av våra tillfrågade rektorer svarat, nämligen att det inte är deras ansvar att upprätta en handlingsplan för särbegåvade elever.

Vi fick ta del av en handlingsplan som var anpassad för särbegåvade elevers behov, denna handlingsplan kom från en friskola. En enda handlingsplan utav drygt 600 tillfrågade grundskolor. Vi ställer oss frågan om vi har utformat vår studie fel, för det kan väl inte vara så att denna friskola är så unik, eller kan det möjligen vara så? Vi ställer oss också undrande till vad det kan bero på att det just är en friskola som har en handlingsplan. Kan det vara deras sätt att visa sin specialitet och nischning för att locka till sig elever eller finns det en annan anledning som vi inte ser. Kan det möjligen vara så som vi tror att när en elev inte får det stöd den behöver i den kommunala skolan, söker man sig till en friskola? Ställs man inför ett faktiskt behov så upprättas en handlingsplan, även om det inte fanns beredskap innan. Det vi inte vet när det gäller friskolan som delgett oss sin handlingsplan, är om handlingsplanen kom till först innan eleven började på skolan eller om eleven kom och handlingsplanen upprättades utifrån denne.

Visionen en skola för alla beskriver en pedagogisk miljö som tillåter elever att vara olika. Vi menar att denna ska innefatta både de elever som har svårt att nå målen och de som har lätt att nå målen. Historiskt sett har specialpedagogiken haft en tendens att dela in i "vi och dem". Elever med funktionsnedsättningar har fått särskilt stöd med syfte att öka sin måluppfyllelse. Detta ger en intressant twist till vårt arbete. Om den stora massan är normen och specialpedagogikens strävan är att alla ska utvecklas åt det hållet, efter sina förutsättningar. Vad blir då konsekvensen för de särbegåvade?

Vi anser att pedagoger måste se det unika hos varje barn och anpassa undervisningen därefter, pedagogiken ska underordnas eleven och inte tvärtom som vi skriver i litteraturgenomgången. Både i enkät- och intervjustudien framkommer att tillgången på resurser styr vilken undervisning som erbjuds. Vi menar att det är en fråga om prioritering, stöd och stimulans till särbegåvade elever kan i de flesta fall ges inom klassens ram utan krav på extra resurser. Detta anser vi förutsätter ett gemensamt förhållningssätt som skapas genom möjlighet till reflektion, samarbete och diskussion om pedagogik och metodik. För att nå ett gemensamt förhållningssätt krävs tid vilket vi anser framkom tydligt i intervjuerna. Det säger sig självt att detta faktum gör att kompetens och säkerhet ökar med antalet elever med liknande svårigheter. Kan det vara en anledning till att särbegåvade elever fortfarande en bit in på

2000-talet i många fall far illa i skolan? Att ignorera, både att dessa elever finns och att de kan ha behov av särskilt stöd, har gjort att det finns ytterst få pedagoger med specifik kompetens för att möta dessa elever.

För den enskilda pedagogen gäller det att lyfta blicken högt nog så jag inte ser några hinder och ställa sig frågor som; Vad gör jag redan? Vad kan jag förbättra? Vad behöver jag hjälp med? I intervjuerna framkom det tydligt hur ensam och utlämnad man kan känna sig som lärare till en särbegåvad elev. Det var upp till de intervjuade respondenterna att skaffa sig kunskap på egen hand. Någon rutin, erfarenhet eller handlingsplan fanns ej på respondenternas respektive skola. Vi anser som blivande speciallärare att vi har en viktig roll att fylla med handledning av klasslärare, stötta med material, idéer och diskussioner.

7.3 Metoddiskussion

Det var viktigt för studiens utfall att nå så många respondenter som möjligt, därför valde vi enkäter som metod för insamlandet av information. Vi valde digitala enkäter av två anledningar, dels var det kostnadseffektivt och dels var det smidigt att hantera både vid utskick och vid bearbetning av svar. Vid utskicken lärde vi oss en hel del om olika kommuners hemsidor, somliga var lätta att navigera i och somliga upplevdes som röriga och omöjliga. I två av kommunerna gav vi upp våra försök att självständigt skicka ut vår enkät, utan vände oss i stället till kommunernas utbildningsförvaltning. I dessa två kommuner har svarsfrekvensen varit högre än 14 procent. Beror det på att man upplever det som mer angeläget när förfrågan kommer från den egna förvaltningen än från två okända studenter?

Vi upplever det höga bortfallet som ett bekymmer och har funderat på vad det beror på. Vi menar att det kan finnas flera anledningar som t.ex. ingen personlig kontakt, vet inget om särbegåvade elever, har ingen handlingsplan eller har valt att inte svara av annan anledning. Utifrån de resurser och den tid vi hade till vårt förfogande ser vi det inte som möjligt att ha valt en annan metod.

Tolv av de tillfrågade rektorerna uppgav att de hade en handlingsplan rörande särbegåvade elever, dessa kontaktade vi. Sex rektorer av tolv har inte svarat på vår förfrågan om att få ta del av deras handlingsplan. Här kan vi bara spekulera i om det beror på att dessa rektorer är stressade och har mycket att göra för tillfället, eller om det egentligen inte finns någon handlingsplan. Om hälften av våra tillfrågade rektorer inte svarar på mejl, undrar vi hur deras mejlbox ser ut. Blir de bombarderade med en sådan massa mejl, så att de sorterar bort vissa och i så fall varför just vår förfrågan om en handlingsplan som är ett så viktigt pedagogiskt dokument?

Vi upplevde att de ostrukturerade frågorna ledde till att respondenterna i intervjuerna fick möjlighet att delge oss sin fördjupade kunskap om och upplevelse av särbegåvade elever. Våra intervjufrågor var inte så många till antalet men på grund av dess ostrukturerade karaktär blev respondenternas svar synnerligen omfattande. Vid bearbetningen av intervjuerna upplevde vi det inspelade materialet som värdefullt. Det hade varit realistiskt och omöjligt att med enbart anteckningar korrekt återge respondenternas svar. Inför intervjustudien drabbades vi av tidsbrist vilket gjorde att två av intervjuerna fick genomföras per telefon. En planerad intervju fick också ställas in på grund av tidsbrist från båda håll.

7.4 Tillämpning för specialpedagoger och speciallärare

Som specialpedagog eller speciallärare ställs vi inför en stor utmaning när det gäller bemötandet av särbegåvade elever. Resultaten menar vi visar på en stor bristfällighet när det gäller skolors kunskap och beredskap kring dessa elever.

I och med att den nya skollagen börjar tillämpas första juli 2011 måste alla grundskolor höja kunskapsnivån och skaffa sig rutiner och beredskap för hur man bemöter och tillgodoser de särbegåvade elevernas behov. Vi anser att specialpedagoger och speciallärare bör få ett stort ansvar för denna skolutveckling. Frågan vi ställer oss är om alla specialpedagoger och speciallärare är redo för denna uppgift? Har vi som yrkesgrupp den breda kunskap och förtrogenhet som krävs för att möta de särbegåvade elevernas komplexa behov?

I specialläraruppdraget ingår att bemöta alla elever med ett professionellt förhållningssätt som utvecklar varje individs potentiella förmågor. I den nya speciallärareutbildningen, som startade 2008, ingår inte specifik kunskap om särbegåvade elevers behov. Däremot har vi fått med oss en grundläggande syn på vad ett professionellt bemötande och förhållningssätt är. Dessa kunskaper bedömer vi är tillämpbara när det gäller mötet med alla elever. Vår åsikt är däremot att vi inte kan slå oss till ro med detta utan det är upp till var och en att ta reda på och sätta sig in i den utmaning som det innebär att undervisa en särbegåvad elev. Först när du har skaffat dig kvalitativ kunskap om dessa specifika frågor kan du tillgodose dessa elevers behov.

7.5 Fortsatt forskning

Även om vi anser att vår studie är omfattande täcker den bara en mindre del jämfört med en studie på nationell nivå. Det hade varit intressant, både ur skolperspektiv och ur ett samhällspolitiskt perspektiv, att få kännedom om på vilket sätt våra resultat är jämförbara på nationell nivå. En fortsatt forskning på området skulle enligt vår mening på allvar sätta fokus på och öka kunskapen om särbegåvade elevers skolsituation och göra skolor och skolpersonal mer medvetna om dessa elevers behov. Detta anser vi är viktigt både för att främja individens och samhällets utveckling. Hur skapar vi på nationell nivå en gemensam kunskapsbank och beredskap för särbegåvade elever, så att pedagoger som möter dessa elever har någonstans att vända sig? Vi ser också behov av ett nätverk där pedagoger kan få tillgång till och dela med sig av erfarenheter kring särbegåvade elever. I dagsläget vet vi inte hur ett sådant nätverk skulle kunna utformas, utan anser att detta bör studeras närmare.

För att återigen knyta an till den nya skollagen ser vi även ett stort behov av svensk didaktikforskning med fokus på särbegåvade elevers inläring. Annars ser vi en risk att skolors rutiner och handlingsplaner kring dessa frågor baseras på tyckande istället för att grundas på forskningsresultat. Det är viktigt att all användning av nya metoder är evidensbaserad för att nå önskade resultat.

8 SAMMANFATTNING

Syftet med denna studie är att undersöka vilken kvalitativ kunskap rektorer har om särbegåvade elever.

Vi vill också undersöka vilken beredskap skolpersonal har för att möta elever med särbegåvning. Vilka möjligheter kan skolpersonalen ge de begåvade eleverna att utvecklas efter sin förmåga?

Genom att undersöka rektorers kunskap kring särbegåvning och särbegåvade elever med hjälp av digitala enkäter anser vi att syftet har uppnåtts. Vi visar i kapitel 6.1 på den variation som finns i rektorers insikt och kännedom om detta ämne. Studiens resultat visar vidare på den bristfälliga beredskap som finns på de i studien deltagande skolorna i södra Sverige.

Uppsatsen bygger på följande frågeställningar:

Vad är definitionen för särbegåvade barn?

Vilka konsekvenserna bli om dessa elever inte upptäcks och bemöts på rätt nivå?

Vilka krav ställs det på mig som speciallärare för att bemöta dessa barn så att de kommer till sin rätt och uppnår sin fulla potential?

Studien visar på den kvalitativa skillnaden i särbegåvade elevers kognitiva utveckling och hur viktigt det är med kunskap för att som pedagog kunna identifiera dessa elever. Det framgår också tydligt att de särbegåvade eleverna måste mötas och stimuleras på många plan och områden för att utvecklas och nå sin fulla potential. Risken för sviktande självbild, dålig skolmotivation och psykisk ohälsa är annars uppenbar. I det specialpedagogiska uppdraget ingår det att korrekt möta och bemöta alla elever så att hinder för inläring kan undanröjas och optimal utveckling stödjas.

Vi är inspirerade av ett hermeneutiskt synsätt och vi vill förstå och tolka människors uppfattningar. Vi tolkar respondenterna utifrån vår personliga förförståelse och kunskap som med det hermeneutiska synsättet är en tillgång. Vi väljer kollektiva intervjuer som metod eftersom de ger oss tillgång till en ansenlig mängd insamlat material som vi sedan har tolkningsföreträde till.

De teorier som ligger till grund för vår studie beskriver alla hur inläring och utveckling sker i ett socialt sammanhang och i nära samspel med andra människor. Den gemensamma nämnaren är relationer och bemötande. Utveckling sker endast vid ett korrekt bemötande på rätt nivå där omgivningen anpassar sig till individen och inte tvärt om. Det är individens upplevelse av bemötandet som är det centrala, vilket gör studier av individens uppfattning viktiga.

I inledningen av denna studie låter vi läsaren få en inblick i hur skolgången tedde sig för Johan, en då 6-årig särbegåvad pojke. Se kapitel 1.2.

Johan är idag 9 år och hans skolgång ser numera helt annorlunda ut. Besöken på BUP var början på en lång resa, framförallt för Johan och hans familj men även för den skolpersonal som träffar Johan dagligen. Eftersom han idag bemöts med kunskap och beredskap ser Johan inte längre sin särbegåvning som att det är något fel på honom. Trots det har han uttryckt en önskan om att vara "vanligt begåvad" istället för "ovanligt begåvad". Han är glad och stolt över den han är men har till sin mamma sagt "det hade varit enklare".

På samma sätt som det är skolans skyldighet att undanröja hinder så att undervisningen blir tillgänglig och likvärdig för elever med en funktionsnedsättning anser vi att skolan måste anpassas för att möta och bemöta även särbegåvade elever. Först då kan vi tala om en skola för alla.

8.1 Konklusion

Den 1 juli 2011 ska den nya skollagen börja tillämpas, då blir alla skolor skyldiga att tillgodose även särbegåvade elevers behov. Mot bakgrund av detta tycker vi oss ha funnit en skrämmande okunnighet hos skolledare i allmänhet. Allt ifrån att man inte vet att dessa elever finns och än mindre vilka behov de har, till att man enligt lag inte är skyldig att se till deras behov. Om några månader faller det sista argumentet, då blir skolan enligt lag skyldig att utveckla alla elevers fulla potential även de som med lätthet når målen.

Vad vi anser behöver göras?

- Identifiering, dessa elever finns och vi som arbetar i skolan måste lära oss att identifiera dem för att möta deras behov.
- Utbildning, ta upp dessa elevers behov under grundutbildningen till lärare och vid fortbildning av yrkesverksamma lärare.
- Förhållningssätt/ Relationskompetens, dessa elever behöver möta professionella vuxna som med kunskap och kompetens kan utveckla deras fulla potential.
- Förbered blivande specialpedagoger och speciallärare så att de kan stödja utvecklingen av handlingsplaner, handleda kollegor och leda anpassningen av verksamheten ute på skolorna.

En av de grundläggande egenskaperna hos de särbegåvade är deras intensitet och deras subjektiva upplevelse av ett ämnes hela förståelseram. Intensiteten i synnerhet måste förstås som ett särskiljande karaktärsdrag. Det är inte fråga om kvantitet utan om ett kvalitativt annorlunda sätt att uppleva och utforska: livligt, uppslukande, djupgående, omfattande, komplext och befallande – ett krävande sätt att leva.

(Piechowski, 1991, s. 181, vår översättning)

REFERENSER

Tryckta källor

- Ahlberg, A. (2007). *Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling*. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Allan, J., Brown, S. & Ridell, S. (1998). *Permission to speak?* In Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (ed.). (1998). *Theorising special education inside the classroom*. London: Routledge.
- Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Asmervik, S. (2001). *Vad är specialpedagogik*. I Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L. (red.). (2001). *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L. (red.). (2001). *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*. (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Befring, E. (1994). *Forskningsmetodik och statistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2008). *Introduktion till Forskningsmetodik*. (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development- Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Bronfenbrenner, U. (1988). *Interacting systems in human development: Research paradigms Present & Future*. In Bolger, N., Caspi, A., Downey, G. & Moorehouse, M. (ed.), *Persons in context: Developmental processes* (pp. 25-49). New York: Cambridge University Press.
- Bråten, Ivar (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (red.). (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Cooper, C. (2002). *Intelligens och andra förmågor*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler, Samhällsforskarens handbok i tio punkter*. Lund: Studentlitteratur.
- Ds 2001:19 (2001). *Elevens framgång – Skolans ansvar*. Regeringskansliet Utbildningsdepartementet Stockholm: Fritzes.
- Edfeldt, Å. W. & Wistedt, I. (2009). *High ability education in Sweden: the Swedish model* In Balchin, T., Hymer, B. & Matthews, D. J. (2009). *The Routledge International Companion to Gifted Education*. London/ New York: Routledge.

- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskaps översikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Stockholm: Bruno Östling
- Foucault, M. (2010). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. (6:e uppl.). Lund: Arkiv förlag.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn: ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.
- Gardner, H. (1997). *Extraordinary minds*. London: Weidenfield & Nicolsson.
- Gillberg, C. (2005). *Ett barn i varje klass om ADHD och DAMP*. Stockholm: Cura.
- Gustafsson, L.H. (2009). *Elevhälsa börjar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla - elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik- Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Juul, J. & Jensen, H. (2009). *Relationskompetens: i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning- hur, vad och varför*. Stockholm: Fritzes.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, G. (1985). *En begåvningssteori*. Stockholm: Stiftelsen ALA.
- Mönks, F.J. & Ypenberg, I. H. (2009). *Att se och möta begåvade barn- en vägledning för lärare och föräldrar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Nationalencyklopedin band 2*. (1990). Höganäs: Bra Böcker.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik- sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palladino, L. J. (2003). *Drömmare, upptäckare & dynamiker: Att förstå begåvade men jobbiga barn*. Uppsala: Förlaget Påfågeln.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: Särbegåvningsens psykologi*. Stockholm: Liber/ Almqvist & Wiksell.

- Persson, R. S. (2010). *Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study*. Journal for the Education of the Gifted Vol. 33, No. 4, 2010, s. 536–569. Prufrock.
- Persson, R. S. (2011). *Straight talking gifted and talented education*. Ulm, Germany and Beijing, China: International Research Association for Talent Development and Excellence; Talent Development and Excellence. 2011;3(1):93-94.
- Persson, Å. (2008). *Speciella nog att särbehandlas? Lärarstudenters syn på särbegåvade elever*. Examensarbete, Lärarutbildningen: Högskolan Kristianstad.
- Pettersson, E. (2008). *Hur matematiska förmågor uttrycks och tas om hand i en pedagogisk praktik*. Licentiatuppsats, Växjö universitet.
- Piechowski, M. M. (1991). *Emotional development and emotional giftedness*. In Colangelo, N. and Davis, G. A. (ed.). *Handbook of gifted education* (pp. 285-306). Boston: Allyn and Bacon.
- Pijl, S.J. & van den Bos, K.P. (1998). *Decision making in uncertainty*. In Clark, C., Dyson, A. och Millward, A. (ed.). (1998). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Rosenqvist, J. (Nr 34 1988). *Om kvalitativ metod: några aspekter på ekologiska modeller och kvalitativforskningsintervju*. Institutionen för pedagogik: Lärarhögskolan Malmö.
- Skolverket. (2004a). *TIMMS 2003. Svenska elevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i skolår 8 i ett nationellt och internationellt perspektiv. Rapport nr. 255*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004b). *Pisa 2003 - svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv. Rapport nr. 254*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004c). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 - sammanfattande huvudrapport. Rapport nr. 250*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007). *PISA 2006 - 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera - naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Rapport nr. 306 Stockholm: Skolverket.
- Stangvik, G. (1998). *Conflicting perspectives on learning disabilities*. In Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (red.). (1998). *Theorising special education*. London: Routledge
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare- en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Sternberg, R.J. (ed.). (2004). *Definitions and conceptions of giftedness*. NACG Thousand Oaks California: Corwin.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society- The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wallace, B. (2009). *Developing problem- solving skills*. In Balchin, T., Hymer, B. & Matthews, D.J. (ed.). (2009). *The Routledge International Companion to Gifted Education*. London/ New York: Routledge.
- Wallström, C. (2010). *Se mig som jag är*. Varberg: Argument.
- Wahlström, G. O. (1995). *Begåvade barn i skolan: Duglighetens dilemma*. Stockholm: Liber.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential.
- Wilms, D. (1986). *Patron's opening address*. In Cropley, A.J., Urban, K.K., Wagner, H. & Wiczerkowski, W. (ed.), *Giftedness: A continuing worldwide challenge* (s. 16–20). New York, NY: Trillium.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: myths and realities*. New York: BasicBooks.
- Ziegler, A. (2010). *Högt begåvade barn*. Stockholm: Norstedts.
- Öhlmér, I. (2000). *Elever i behov av särskilt stöd – Från handlingsberedskap till konkreta åtgärder*. Västerås: IÖ RESPONS.
- Öhlmér, I. (2001). *Med eleven i centrum – Så kan vi stötta elever i behov av särskilt stöd!* Västerås: IÖ RESPONS.

Otryckta källor

Eu:s rekommendation 1248 gällande särbegåvade elever
<http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm> 2011-03-31

Examensförordning

(<http://www.hkr.se/templates/programmePagePrint.aspx?programkod=LUSPY&version=&language=sv&print=0>) 2011-05-28

FN:s Barnkonvention artikel 29 <http://www.unicef.se/barnkonventionen/barnkonventionen-i-olika-versioner/barnkonventionen-hela-texten#tjugonio> 2011-02-16

Förordnande om IUP

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194#K7> 2011-05-26

Lpo 94 <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069> 2011-05-07

Lgr 11 http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/38/94/Lgr11_kap1_2.pdf 2011-02-10

Mensa <http://www.mensa.se/programmet-foer-begavade-barn> 2011-02-10

Mönks, F.J. och Pflüger, R. (2005).

http://www.bmbf.de/pubRD/gifted_education_21_eu_countries.pdf 2011-04-19

SFS nr: 1985: 1100 Skollag (1985:1 100).

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100> 2011-05-01

SFS nr: 2010: 800 Skollag (2010:800).

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800> 2011-02-10

Skolvärlden 3/9 2010

<http://www.skolvärlden.se/artiklar/fler-saknar-behorighet> 2011-04-17

SOU 2000:19 <http://www.regeringen.se/content/1/c4/12/55/fe1286c5.pdf> 2011-02-16

Vetenskapsrådets etiska regler <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> 2011-05-28

Webb, J.T. & Latimer, D. (2003). *ADHD and Children Who are Gifted*

http://www.educationoasis.com/resources/Articles/adhd_children_gifted.htm (2011-05-04)

FIGURFÖRTECKNING

Figur 1: Illustration som visar hur normalfördelningen

av elever passar in i visionen ”En skola för alla”, (Fischbein & Österberg 2003, s. 29)

Figur 2: Denna illustration visar normalfördelningskurvan över hur IQ fördelar sig över en kohort. Medianvärdet är 100 d.v.s. det finns lika många individer på båda sidor.

Figur 3: Illustrationen visar hur många olika faktorer som påverkar särbegåvning och hur komplext begreppet är, (Mönks & Ypenberg 2009, s.30)

Figur 4: Illustrationen visar Bronfenbrenners olika relationssystem med individen i centrum.

TABELLFÖRTECKNING

Tabell 2.2.1. Tabellen visar normal genomsnittlig utveckling av den kognitiva abstraktionsnivån

Tabell 5.1.1. De 84 respondenterna fördelade på respektive yrke/befattning

Tabell 5.1.2. De 33 respondenter som uppgav att de haft en särbegåvad elev på skolan svarade så här på frågan vem som identifierat eleven

Tabell 5.1.3. Anledningar till att en handlingsplan upprättades enligt de tolv respondenter som hade en sådan

Tabell 5.1.4. Anledningar till att handlingsplan inte upprättats enligt de 47 respondenterna

Tabell 5.2.1. De 14 tillfrågade psykologernas svar angående vem som tar initiativet till en utredning angående eventuell särbegåvning

Tabell 5.2.2. Anledningar till att en särbegåvad elev får problem i skolan enligt de fjorton respondenterna

Tabell 5.2.3. De fjorton respondenternas uppfattning om den egna skolans beredskap att möta särbegåvade elever

BILAGOR

Bilaga A missiv

Bilaga B enkät rektorer

Bilaga C enkät psykologer

Bilaga D intervjufrågor

Klippan 11-02-04

Missiv

Vi är två lärare som studerar till speciallärare vid Högskolan Kristianstad och som under våren 2011 ska skriva ett examensarbete om särbegåvade elever. Vi vill undersöka vilken beredskap skolor har och vilka möjligheter skolor kan ge, för att möta elever med särbegåvning. Till vår hjälp kommer vi att använda oss av enkäter och inspelade intervjuer för att i efterhand kunna bearbeta materialet. Enkäterna är inte anonyma eftersom vi kan behöva komma i kontakt med besvararen utifrån vad svaren kommer att ge. Materialet kommer att förvaras inlåst under tiden arbetet pågår. När bearbetningen är klar kommer alla namn vara fingerade. Allt kommer att skötas på ett professionellt sätt där identiteter i alla lägen kommer att skyddas. När examensarbetet är godkänt och klart kommer allt insamlat material att förstöras. Examensarbetet kommer sedan att finnas tillgängligt för den som vill ta del av arbetet. Om ni undrar över något mer är ni välkomna att ringa eller skriva till oss.

Med vänliga hälsningar

Britt-Inger Svensson

snbr@skola.engelholm.se

0702-582248

Maria Ströbeck

maria.strobeck@telia.com

0733-092021

Skolans kunskap och beredskap kring särbegåvade elever

Genom den här enkäten vill vi undersöka vilken kunskap och beredskap skolor har för att möta elever med särbegåvning. Enkäten tar bara ett par minuter att besvara. När du svarat på alla frågorna klickar du på skicka. Tack för att du tar dig tid!

Namn

Skolans namn

Kommun

Antal elever på skolan

Vilka årskurser finns på skolan

Jag arbetar som

Rektor
Specialpedagog/Speciallärare
Klasslärare
Ämneslärare

Hur vill du definiera begreppet särbegåvad

Vad är specifikt för dessa elever?

Har ni haft någon särbegåvad elev på skolan

Ja
Nej
Vet ej

Hur upptäckte ni att eleven var särbegåvad

Välj en eller flera
Signaler från föräldrar
Signaler från pedagoger
Utredning av skolpsykolog
Särbegåvningen var redan konstaterad när eleven började

Har ni någon handlingsplan för att kunna möta särbegåvade elevers behov?

Ja
Nej

Vem är ansvarig?

Rektor
Speciallärare
Specialpedagog
Klasslärare/Mentor

Varför upprättade ni en sådan handlingsplan?

Upplevt behov
Intresse
Särbegåvad elev på skolan

Varför har ni ännu inte upprättat en handlingsplan

Saknar behov
Brist på resurser
Aldrig kommit i kontakt med någon särbegåvad elev
Behöver mer kompetens

Skolans kunskap och beredskap att möta och undervisa särbegåvade barn.

Vi vill undersöka vilka pedagogiska konsekvenser det kan få att kognitivt befinna sig på en mycket högre nivå än klasskamrater och kanske till och med läraren. Merparten av studien går ut på att undersöka olika skolors kunskap och beredskap när det gäller dessa frågor. Eftersom vi misstänker att kunskapen och erfarenheten är större hos psykologer än skolpersonal är era svar särskilt värdefulla. Vi garanterar fullständig anonymitet. Enkäten tar bara ett par minuter att fylla i. När du besvarat alla frågorna trycker du på skicka. Tack för att du tar dig tid!

Vilken är din huvudsakliga arbetsplats?

Hur kan du konstatera att ett barn är särbegåvat?

Hur går bedömningen till i korta drag?

Är det vanligt förekommande uppskattar du?

Hur många särbegåvade barn kommer du i kontakt med?

Vem tar oftast initiativet till en utredning?

Föräldrar

Skolan

Övrigt:

Om en särbegåvad elev får svårigheter i skolan beror det oftast på.

Välj en eller flera

Bristande koncentration/uppmärksamhet

Ojämn begåvningsprofil

Understimulering

Kamratrelationer

Relationer med de vuxna i skolan

Neuropsykiatrisk diagnos

Bristande kunskap hos pedagogerna

Felaktigt bemötande av skolpersonal

Övrigt:

Vilken är din uppfattning om skolans kunskap och beredskap för att möta dessa elever?

Mycket god kunskap och beredskap

God kunskap och beredskap

Mindre god kunskap och beredskap

Dålig kunskap och beredskap

Egna kommentarer eller synpunkter.

Vad behöver dessa elever?

Intervjufrågor kring särbegåvning

Klippan 2011-04-16

Konfidentialitet

Den här intervjun kommer att spelas in. Materialet kommer sedan att bearbetas och skrivas in som en del i vårt examensarbete. Under arbetets gång kommer materialet att vara inlåst. Inga namn kommer att förekomma som kan identifiera personer eller skolor. Efter examen kommer intervjuerna att raderas. Du kommer att kunna ta del av vårt examensarbete som kommer att finnas tillgängligt på Högskolan Kristianstad.

Berätta om din särbegåvade elev, (xxxx).

Vad visste om särbegåvade elever innan du träffade (xxxx)?

Hur har din kunskap och syn på särbegåvade elever förändrats?

Vad hade du med dig kring särbegåvade elever från din grundutbildning?

Vilket stöd har du fått från skolledningen?

Vad får du som lärare för stöd i form av kompetensutveckling, litteratur, handledning, bollplank m.m.?

Vilka behov upplever du som pedagog?

Vilka behov upplever du att xxxx har?

Hur anpassar du undervisningen?

Vad blir effekten av anpassad kontra icke anpassad undervisning?

Hur skulle vilja att drömscenariot var för dig som pedagog och för eleven?

Med den kunskap du har idag, kan du tänka tillbaka på tidigare elever du haft och se att du missat elever med särbegåvning?

Skulle du vara intresserad av att komma i kontakt med andra lärare som undervisar särbegåvade elever?