



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# Barn i behov av konkret undervisning

## En studie om svagbegåvade barns skolsituation

Children in need of concrete teaching.

A study of the school situation for children with Borderline intellectual functioning

Josefhine Ljunggren

---

|                |  |
|----------------|--|
| Examensarbete: | 15 hp  |
| Sektion:       | Lärarytildningen                                     |
| Program:       | Speciallärarytildningen/<br>Specialpedagogprogrammet |
| Nivå:          | Avancerad nivå                                       |
| Termin/år:     | VT 2013  |
| Handledare:    | Daniel Östlund                                       |
| Examinator:    | Ann-Elise Persson                                    |

## Abstract

Ljunggren, J. (2013) Barn i behov av konkret undervisning, en studie om svagbegåvade barns skolsituation. Children in need of concrete teaching, a study of the school situation for children with Borderline intellectual functioning. Högskolan, Kristianstad. Specialpedagogiska programmet.

Syftet med studien är att undersöka hur de svagbegåvade elevernas skolsituation ser ut enligt fem specialpedagoger samt vilken kunskap det finns om svagbegåvning hos specialpedagoger i grundskolan. Jag vill även belysa vilka sorters åtgärder som finns samt granska vilka åtgärder som är framgångsrika för att hjälpa de svagbegåvade eleverna.

Frågeställningar:

- Hur definierar specialpedagoger svagbegåvade elever?
- Vilken kunskap har specialpedagogerna för att bemöta de svagbegåvades behov?
- Vilka åtgärder finns för att hjälpa de svagbegåvade eleverna?
- Vilka åtgärder sätts inte in som skulle vara till gagn för eleverna och vad förhindrar detta?
- Vilka är framgångsfaktorerna?

Studien ger en överblick över tidigare forskning och om vad litteraturen tar upp om svagbegåvning. Studien ger även en inblick gällande olika perspektiv som råder av fenomenet intelligens. Den teoretiska utgångspunkten har jag hämtat ur det sociokulturella perspektivet samt stigmatisering och stämplingsteorin.

Genom att genomföra fem semistrukturerade intervjuer med specialpedagoger har jag försökt bidra med kunskap och ökad förståelse för hur de svagbegåvade elevernas skolsituation ser ut.

Sammanfattningsvis pekar resultaten av min undersökning på att svagbegåvning inte är en allmängiltig definition som används ute på skolorna. De flesta av specialpedagogerna anser att lärarna inte har tillräckligt med kunskap om svagbegåvning. Däremot visar specialpedagogerna upp att de har kunskap om de svagbegåvades behov och problemområde.

Åtgärder som sätts in för att stödja de svagbegåvade skolsituation finns på organisation, grupp och individnivå. Hur svagbegåvades skolsituation ser ut beror mycket på hur lärarens kompetens är samt vilka rutiner skolan har byggt upp gentemot de elever som inte når målen. Skolans ekonomi har också en avgörande faktor enligt specialpedagogerna.

Kunskapsbidraget som denna studie kan bidra med är att öka specialpedagogernas påverkan och hjälp till lärarna så att de kan bedriva en mer konkret undervisning. Det är av yttersta vikt att en noggrann pedagogisk utredning görs för att rätt hjälp ska sättas in. Studien poängterar vikten av att det finns ett samarbete mellan modersmåls lärare och specialpedagoger vid utredning av tvåspråkiga svagbegåvade elever. Enligt resultaten från studien har svagbegåvade elever ofta svårt med abstrakta uppgifter men har lättare för att ta till sig konkret undervisning. En mer praktisk undervisning är därmed att rekommendera.

Nyckelord: anpassning, begåvning, stämpling,



## Innehåll

|   |    |
|---|----|
| 1 INLEDNING.....  | 7  |
| 1.1 Bakgrund.....   | 7  |
| 1.2 Syfte och problemformulering .....                        | 11 |
| 1.3 Disposition .....   | 11 |
| 2 TIDIGARE FORSKNING .....                                    | 12 |
| 2.1 Begreppet svagbegåvning .....                             | 12 |
| 2.2 Intelligens.....  | 12 |
| 2.2.1 Färdighetsmodeller.....                                 | 13 |
| 2.2.2 Kognitiva komponent modeller.....                       | 13 |
| 2.2.3 Prestationsorienterade modeller .....                   | 13 |
| 2.2.4 Sociokulturellt orienterade modeller .....              | 13 |
| 2.2.5 Generell intelligens .....                              | 14 |
| 2.2.6 Vad som påverkar intelligens.....                       | 14 |
| 2.3 Intelligenstest .....                                     | 14 |
| 2.3.1 Kort historik om intelligenstest .....                  | 15 |
| 2.3.2 Intelligenstestens fördelar och nackdelar .....         | 15 |
| 2.4 IQ .....  | 16 |
| 2.5 Tillbakablick .....                                       | 17 |
| 2.6 Kognition .....   | 18 |
| 2.6.1 Minne .....   | 19 |
| 2.6.2 Varseblivning .....                                     | 20 |
| 2.6.3 Problemlösning .....                                    | 21 |
| 2.7 Svagbegåvning, inlärningssvårigheter, lågpresterande..... | 21 |
| 2.7.1 Inlärningssvårigheter.....                              | 21 |
| 2.7.2 Lågpresterande .....                                    | 22 |
| 2.7.3 Svagbegåvade.....                                       | 22 |
| 2.8 Kännetecken hos svagbegåvade .....                        | 24 |
| 2.8.1 Åtgärder .....  | 24 |
| 3 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT.....                                 | 26 |
| 3.1 Sociokulturella perspektivet.....                         | 26 |
| 3.2 Stigmatisering och stämplingsteorin .....                 | 27 |
| 4 METOD .....   | 28 |
| 4.1 Metodövervägande.....                                     | 28 |

|   |    |
|---|----|
| 4.2 Val av metod .....  | 28 |
| 4.3 Presentation av undersökningsgruppen .....                                  | 29 |
| 4.4 Genomförande.....   | 30 |
| 4.5 Bearbetning .....   | 30 |
| 4.6 Tillförlitlighet.....   | 31 |
| 4.7 Etik.....   | 31 |
| 5 RESULTAT & ANALYS .....   | 33 |
| 5.1 Definitionen svagbegåvning.....   | 33 |
| 5.1.1 Fördelar på individnivå .....   | 34 |
| 5.1.2 Fördelar på pedagognivå .....   | 35 |
| 5.1.3 Fördelar för att trygga framtida åtgärder .....                           | 35 |
| 5.1.4 Nackdelar .....   | 35 |
| 5.1.5 Sammanfattande tolkning.....  | 36 |
| 5.1.6 Teoretiska kopplingar.....  | 36 |
| 5.2 Kunskap om svagbegåvade hos specialpedagoger och lärare .....               | 37 |
| 5.2.1 Erfarenhet.....   | 37 |
| 5.2.2 Utbildning .....  | 37 |
| 5.2.3 Psykologer.....   | 37 |
| 5.2.4 Lärarnas kunskap. ....  | 38 |
| 5.2.5 Specialpedagogernas kunskap.....  | 38 |
| 5.2.6 Sammanfattande tolkning.....  | 40 |
| 5.2.7 Teoretiska kopplingar.....  | 40 |
| 5.3 Åtgärder .....  | 41 |
| 5.3.1 Organisationsnivå.....  | 41 |
| 5.3.2 Gruppnivå.....  | 43 |
| 5.3.3 Individnivå .....   | 43 |
| 5.3.4 Sammanfattande tolkning.....  | 44 |
| 5.3.5 Teoretiska kopplingar.....  | 45 |
| 5.4 Framgångsfaktorer .....   | 45 |
| 5.4.1 Lärarens roll .....   | 46 |
| 5.4.2 Framgångsåtgärder .....   | 47 |
| 5.4.3 Sammanfattande tolkning.....  | 48 |
| 5.4.4 Teoretiska kopplingar.....  | 48 |
| 5.5 Åtgärder som inte sätts in men som skulle vara till gagn för eleverna ..... | 49 |

|   |    |
|---|----|
| 5.5.1 Kunskapsmål och betyg .....         | 49 |
| 5.5.2 Hemklassrum .....                   | 50 |
| 5.5.3 Lärare .....                        | 50 |
| 5.5.4 Sammanfattande tolkning.....        | 51 |
| 5.5.5 Teoretiska kopplingar.....          | 52 |
| 6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION .....     | 53 |
| 6.1 Sammanfattning .....                  | 53 |
| 6.2 Diskussion.....                       | 54 |
| 6.2.1 Svagbegåvning som begrepp.....      | 54 |
| 6.2.2 Begåvning .....                     | 55 |
| 6.2.3 Betygskrav .....                    | 56 |
| 6.2.4 Framgångsfaktorer och åtgärder..... | 57 |
| 6.2.5 Modersmåslärare .....               | 59 |
| 6.3 Metoddiskussion .....                 | 59 |
| 6.4 Tillämpning .....                     | 60 |
| 6.5 Fortsatt forskning .....              | 60 |
| 7 SAMMANFATTNING.....                     | 61 |
| REFERENSER .....                          | 62 |
| Bilaga 1 .....                            | 66 |
| Bilaga 2 .....                            | 67 |

# 1 INLEDNING

Vårt sätt att se på människor och hur vi väljer att särskilja olika människor hänger samman med vilka värderingar och idéstrukturer som finns i samhället. I varje tid finns grupper som strider om rätten att formulera vad som är normalt och vad som är avvikande, om problemens innehåll och dess utbredning. För att skilja ut någon som är onormal eller särskild finns en föreställning om vad som är normalt. Det normala är dels det mot vilket allt kan jämföras, det genomsnittliga, det vanliga, dels en moralisk idé om hur det bör vara (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2005, s.15).

Enligt Tideman (2000) vill samhällsinstitutioner urskilja de människor som faller utanför ramen för normalitet. Människor kategoriseras därmed in under normal och onormal. När individer klassas och beskrivs får det följder av att andras agerande ändras gentemot dem. Detta påverkar i sin tur de benämnda människornas egen syn på sig själva och kan leda till att deras beteende påverkas i riktningen mot vad som förväntas.

Den syn vi har på oss själva, andra individer och det sociala livet är i stor utsträckning byggt på sociala konstruktioner av hur verkligheten ska förstås. Detta är något som vi oftast gör omedvetet. Vi tänker inte på att vårt synsätt är präglad av den tids normer vi lever och befinner oss i (Gustavsson, 2000).

En avvikande person kan bli ensam ägare till det onormala, det avvikande, funktionshinder eller handikapp eller så kan det onormala, funktionshindret förstås i den tid och miljö/sociala omgivning individen befinner sig i. Det onormala kan framgå som en personlig egenskap eller ett hinder som är skapat av omgivningens krav och oflexibilitet gällande anpassning. Vad som är ett problem i en miljö behöver inte vara det i en annan. En problematik kan därmed ägas av individen eller av samhället. Detta har stor betydelse i avseende vilka åtgärder som ska sättas in för att tillmötesgå problematiken (Tideman, 2000).

Skolans vanliga undervisning anses som normal och de som inte hänger med så som svagbegåvade elever med skolsvårigheter stör detta systemet vilket rubbar skolans stabilitet. Då skolan har få resurser att erbjuda för de svagbegåvade uppstår behov att utesluta elever ur den normala gemenskapen (Tideman, 2000).

## 1.1 Bakgrund

Den 15 oktober läste jag artikeln ”De svagbegåvade är tabu i skolan” i Svenska Dagbladet och kände igen situationen. Artikeln tar bland annat upp hur elever skickas vidare för utredning av dyslexi och AD/HD, men vid närmare granskning så har eleven allmänna svårigheter i skolan (Asker, 2012, 15 oktober).

Jag vet inte hur många gånger jag suttit med på elevhälsoteamsmöten där förtvivlade lärare meddelat elevvårdande där lärarna inte kan förmå eleven till att nå kunskapskraven och målen eller ens få eleverna till att komma igång med sina uppgifter. Den pedagogiska utredningen visar ofta att eleven har svårt för de teoretiska ämnena medan de ämnen där undervisningen är mer praktiskt upplagd, fungerar bättre för eleven. Åtgärdsprogram på åtgärdsprogram skrivs och följs och ger en del förbättringar dock inte tillräckligt för att uppnå målen. Det första steget blir ofta att screena eleverna i rättstavning och läsförståelse vilket brukar visa på ett lågt resultat. Utifrån detta blir det mer legitimt och lättare för lärarna att samtala med eleven och

föräldrarna om att vidare utredning behövs. När psykologutredning sedan är gjord står lärarna ofta lika handfallna då resultatet visade på svagbegåvning. Vad innebär svagbegåvning i praktiken? Vad är begåvning? Hur ska lärarna arbeta för att få eleven till att nå målen? Vilka åtgärder gör skillnad?

Skolan har svårt att identifiera de svagbegåvade elevernas grundproblematik (Adolfsson & Carlsson Kendall, 2000). Detta bekräftas även i en regerings proposition (1997/98:94). I propositionen myntades uttrycket ”Gråzonsbarn” vilket förklarades som att dessa barn oftast har mindre synliga problem. Många skolor upptäcker olyckligtvis inte deras svårigheter i tid vilket leder till att gråzonsbarnen kan gå flera år i skolan utan att få stöd. Resultatet kan då bli att eleverna inte uppnår kunskapskraven och slutar skolan med ett dåligt självförtroende (Prop.1997/98:94). Uttrycket Gråzonsbarn används på olika sätt men kännetecknas oftast av att barnen har en långsam inlärningstakt, men att de inte självklart får det stöd som de är i behov av (Langenkrans, 2011). Enligt Carlsson Kendall (2011c) används uttrycket gråzonsbarn i pedagogisk litteratur. Författaren menar att uttrycket skapar förvirring då gråzonen inte är en egenskap hos eleven utan finns i det professionella samtalet.

Svagbegåvade elever har benämnts med flera namn genom åren varav lågpresterande och gråzonsbarn är några av de namn som förekommit. Idag är benämningen ” barn med olika behov av lärande” enligt Shaw (2008) den mest accepterade benämningen (Shaw, 2008).

Enligt Adolfsson och Carlsson Kendall (2000) har skolan problem att möta elevernas behov av en mer praktisk undervisning då skolan ställer höga krav på teoretiskt tänkande. Detta leder till att eleverna får sekundära problem som koncentrationssvårigheter och beteendeproblem.

Carlsson Kendall (2011b) påpekar att allt fler arbeten är administrativa. Arbetsmarknaden kräver innovativa individer som lätt kan skifta mellan olika verksamheter. Adolfsson et al. (2002) menar att dagens arbetsmarknad ställer allt högre krav på människors kognitiva funktioner. Då skolan ska förbereda eleverna på bästa sätt för samhället har de kognitiva kraven höjts även där. Detta innebär enligt Carlsson Kendall (2011b) att kritiskt tänkande och problemlösningsförmåga är förmågor som idag förespråkas.

Göran Svanelid (2011) har rankat de fem förmågor, de så kallade ”the big 5” som dominerar i Lgr11 för att nå de långsiktiga målen och kunskapskraven. De fem förmågorna är analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga samt förmågan att hantera information och begreppslig förmåga. Analysförmåga, Kommunikativförmåga och Metakognitivförmåga finns med i cirka 80 procent av målen.

Analysförmåga innebär att kunna redogöra för orsak och konsekvens samt föreslå olika lösningar. För att kunna lyckas med detta behöver personen kunna byta mellan olika perspektiv och jämföra likheter och skillnader, för- och nackdelar. Kommunikativ förmåga innebär att kunna uttrycka och motivera egna åsikter och ståndpunkter samt kunna diskutera och resonera kring dessa och bemöta argument. Med metakognitiv förmåga behöver eleven kunna tolka, värdera och anpassa sig efter en viss situation eller sammanhang utifrån problem. Eleven behöver kunna välja mellan olika strategier och pröva och eventuellt ompröva vid behov. Förmåga att hantera information innebär att kunna söka, sortera och kritiskt granska information. Detta gäller bland annat att kunna sära mellan fakta och värderingar. Vid begreppslig förmåga förstår eleven innebörden av olika begrepp och kan nyttja dem i olika sammanhang (Svanelid, 2011).



Fernell och Ek (2011) påstår att skolsituationen blir allt mer ansträngd för de svagbegåvade eleverna under högstadietiden, särskilt om eleverna även har koncentrationssvårigheter. Konsekvensen blir ofta att eleverna uteblir från undervisningen.

Shaw (2010) samt Jankowska, Bogdanowicz och Shaw (2012) menar att de svagbegåvade står för stora andelar av de elever som hoppar av skolan. De svagbegåvade ligger enligt Shaw (2010) även i riskzonen för att bli arbetslösa, använda droger och bli kriminella.

I den svenska Kriminalvårdens studie från 2010 framkommer det att svagbegåvade förekommer i brottsregistret i högre omfattning än övriga grupper. De döms till fängelse fler gånger och spenderar dessutom längre tid i fängelset i genomsnitt. Svagbegåvade vårdas i högre utsträckning för psykiatriska problem samt missbruk än övriga grupper (Tengström, 2010).

Carlsson Kendall (2011c) hävdar att intagningen till särskolan har ökat samtidigt har massmedia belyst flera fall där elever felaktigt blivit placerade i särskolan då eleverna inte uppfyllt kriterierna för utvecklingsstörning.

Precis som artikeln ” De svagbegåvade är tabu i skolan” tar upp, så är min uppfattning om att locket läggs på då frågan är av känslig karaktär. Det finns en risk att sätta namn på ett problemområde då detta kan leda till att elever med problematiken får en etikett på sig och därmed stämplas. Att fokuset hamnar på svagheter och inte tvärtom. Det är en sorg för både elev och föräldrar att få reda på att den teoretiska förmågan är svag. Det behöver dock inte innebära att eleven inte ska klara sig i skolan och samhället. Men för att kunna sätta in rätt åtgärder behöver problemet tas upp. Alla blir förlorare på både individnivå och samhällsnivå om inte detta görs.

PISA undersökningen från 2009 visar att det framförallt är de lågpresterande eleverna som har utvecklats negativt och försämrat sina resultat (Skolverket, 2012). I oktober 2012 kom en motion (2012/13:Ub448) in till regeringen gällande att ge skolverket i uppdrag att undersöka och upplysa hur elever med olika förutsättningar för teoretisk inläring ska lyckas. I motionen beskrivs barnen som de ”klämda eleverna”(Motion, 2012/13:Ub448). Min erfarenhet är att benämningen svagbegåvning upplevs lite kontroversiell och klingar negativt. Carlsson Kendall (2011b) menar att intelligens är ett frågesatt begrepp. Detta gäller både i gemene mans diskussion till forskning. Då begreppet intelligens saknar precision så finns det en del kritik i den vetenskapliga världen.

Skolverket har gett ut en rapport som bland annat tar upp frågan att överväga synen på begåvning som något medfött och oföränderligt. Skolverket menar att begåvning istället ska ses som något som kan läras in och för att utvecklas kostar det eleven en större ansträngning. Skolverket varnar för att om synen på medfödd begåvning får råda innebär det att eleven kan sluta anstränga sig eller ens våga prova (Skolverket, 2012). I den allmänna diskussionen har jag upplevt att det är vanligt att förknippa intelligens med en klassificering av individer vilket innebär att begreppet svagbegåvning är negativt. Min privata åsikt är att allmänna inläringssvårigheter eller gråzons barn är mera passande benämningar. Men inte heller de är de ultimata termerna då gråzonsbarn även kan omfatta barn som kan ha en problemfylld familjesituation och därav inte är mottaglig för någon kunskapsinhämtning. Har ett barn allmänna inläringssvårigheter borde detta gälla alla lärsituationer. Vilket fallet inte alltid är då svagbegåvade elever många gånger har en fallenhet inom praktiska områden. Jag har därför valt att använda termen svagbegåvning i detta arbete då det även i litteraturen är mer

allmängiltigt.

Adolfsson et al. (2002) menar att de svagbegåvade är en osynlig grupp i både skolan och i samhället. Gruppen är dessutom tämligen stor då cirka 15 procent av de svenska skolbarnen hamnar inom de lägre IQ - nivåerna inom normalvariationen. Enligt Fernell och Ek (2011) innebär det i statistiken några barn i varje klass.

I Emanuelsson och Persson (1996) studie gällande vilka elever som konstaterades vara i behov av särskilt stöd var elever med koncentrationssvårigheter den största gruppen. Näst därefter kom gruppen med allmänna inlärningsproblem.

För att få en uppfattning om hur stor denna grupp av elever verkligen är jämför jag gruppen med antalet personer i Sverige som har dyslexi vilket uppskattas vara mellan fyra och åtta procent (Stockholms läns landsting, 2011). Kunskapen i Sverige om de olika gruppernas problemområde verkar dock ganska snedfördelat. Ett exempel är hur många träffar ordet svagbegåvning gav på en vanlig googlesökning på internet jämfört med ordet dyslexi. Ordet svagbegåvning gav 515 träffar medan dyslexi gav 893 000 träffar (2012-12-13). Görs en sökning på det engelska begreppet ” Borderline Intellectual Functioning” som motsvarar svagbegåvning ger det dock fler utslag. För de som har tillgång till databaser så som ERIC och söker på begreppet svagbegåvning så ger det inga träffar. Söker du på begreppet Borderline intellectual functioning så får du upp 19 träffar medan dyslexia ger 2589 träffar.

Begreppet svagbegåvning är med andra ord inget vedertaget begrepp i Sverige och frågan är om det i vissa fall likställs med de olika begreppen lågpresterande, inlärningsvårigheter, allmänna skolsvårigheter och kognitiva svårigheter? Då det inte funnits eller finns ett allmänt godtaget begrepp för svagbegåvning blir det svårt att utläsa om olika författare syftar på svagbegåvning eller något annat i sina utlåtanden. Ett exempel på en svårtolkad text är bland annat Statens offentliga utredning ”*Barnets rätt till utbildning*”. ”De som kommer i kläm och i allt mindre utsträckning får stöd är elever med mindre tydliga svårigheter, som tysta elever med läs- och skrivsvårigheter, elever med dolda funktionshinder och elever med allmänna skolsvårigheter”(SOU1997:116 s. 17). Det finns därmed grund att undersöka om grupperna är detsamma. Målet med undersökningen är att komma fram till vad som behövs för att gruppen svagbegåvade elever ska lyckas i den svenska skolan. För skolans uppgift är ju att möta eleven där hon är och möta elevens behov så denne kan uppleva positiva erfarenheter av att lyckas.

Eleven ska i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan ska sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan ska vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Skolverket, 2011a, s. 10).

## 1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med studien är att undersöka hur de svagbegåvade elevernas skolsituation ser ut enligt fem specialpedagoger samt vilken kunskap det finns om svagbegåvning hos specialpedagoger i grundskolan. Jag vill även belysa vilka sorters åtgärder som finns samt granska vilka åtgärder som är framgångsrika för att hjälpa de svagbegåvade eleverna.

Frågeställningar:

- Hur definierar specialpedagoger svagbegåvade elever?
- Vilken kunskap har specialpedagogerna för att bemöta de svagbegåvades behov?
- Vilka åtgärder finns för att hjälpa de svagbegåvade eleverna?
- Vilka åtgärder sätts inte in som skulle vara till gagn för eleverna och vad förhindrar detta?
- Vilka är framgångsfaktorerna?

## 1.3 Disposition

Studien börjar med en inledning som följs därefter av bakgrund, syfte och problemformulering. Efterkommande kapitel förklarar flera begrepp som gör sig gällande inom fenomenet intelligens samt kastar ett ljus över vad tidigare forskning har kommit fram till. Efter kapitlet med tidigare forskning beskriver jag vilka aktuella teorier jag lutar min uppsats mot. Uppsatsen är därefter disponerad så att en metoddel kommer näst för att följas av ett kapitel med vilka resultat jag har kommit fram till. Detta kapitel är uppdelat så att resultaten presenteras först, därefter redogörs en sammanfattande tolkning för att avsluta med en efterföljande teoretisk koppling.

Nästkommande kapitel är sammanfattning och diskussion där jag beskriver vad jag har fått fram i min studie kopplat till litteraturen och teori. En kort metoddiskussion följer för att avsluta kapitlet med vad studiens resultat har bidragit till specialpedagogens yrkesroll samt vilka fortsatta förslag för fortsatt forskning som kan göras. Uppsatsen avslutas med en kort sammanfattning.

## 2 TIDIGARE FORSKNING

Intelligens är ett centralt begrepp i denna studie som kräver förklaring då det finns många olika tankar om vad intelligens egentligen är. Kapitlet inleds därav med en genomgång med några olika synsätt som råder gällande intelligens samt förklarar jag de begrepp som är nära sammankopplade med intelligens. I kapitlet presenteras också en kort tillbakablick i historiken då detta ger en viss förståelse för var vi befinner oss idag. I kapitlet ingår såklart den problematik som svagbegåvade generellt ofta kämpar med i olika stadier av sitt liv.

Litteratursökningen till min studie har bland annat skett i följande databaser; ERIC, Libris samt Högskolan Kristianstads egen söktjänst Summon@HKR. Jag har använt mig av både svenska som engelska termer i min sökning. De svenska sökorden har varit svagbegåvning och gråzonsbarn vilket motsvarar det engelska begreppet BIF, Borderline intellectual functioning. Ordet svagbegåvning gav inga träffar medan gråzons barn gav en träff. Det var en dansk studie som inriktar sig på vilka insatser som hjälper socioekonomiska utstötta barn och unga att förbättra sina livschanser. Sökordet Borderline intellectual functioning gav flest träffar och utifrån dessa träffar har jag sedan använt mig av deras referenser för att få ett bredare utbud av litteratur. De ledande svenska forskarna för närvarande inom området är Fernell och Ek. Detta bekräftar även Fernell vid personlig kontakt över mail. Eks och Fernells studie handlar framförallt om de svagbegåvades skolsituation, vilken jag har hämtat mycket uppgifter från. En av de internationella ledande forskarna inom ämnet svagbegåvning är Shaw och Alloway. Alloway har gjort en studie som undersöker arbetsminnesfunktionen hos svagbegåvade medan Shaw intresserat sig mer för åtgärder i skolan där ett särskilt program i USA – No child left behind har varit i fokus. No child left behind är regeringens hjälpprogram för de elever som behöver studiehjälp. Både Fernell och Shaw kommenterar att de studier som gjorts i området svagbegåvning/borderline intellectual functioning är tyvärr allt för få.

### 2.1 Begreppet svagbegåvning

Adolfsson, Carlsson-Kendall, Dahlström och Fernell, (2002) definierar svagbegåvning någon som har stora svårigheter med abstrakt tänkande samt hamnar inom det lägre IQ-intervall (70-85) under normalvariationen. Trots att gruppen svagbegåvade är tämligen stor enligt Adolfsson et al (2002), är de svagbegåvade en osynlig grupp i både skola och samhälle. Adolfsson och Carlsson Kendall (2000) förtydligar i sin rapport att de svagbegåvade barnen ofta har svårt med att bearbeta information enbart i tankarna. Den teoretiska inläringen och problemlösningen ställer också ofta till problem för eleverna. Vanligt förekommande är även ett svagt arbetsminne.

### 2.2 Intelligens

Ordet intelligens kommer från det latinska ordet ”intellege’ntia ” som betyder förstå, varsebli. Flera forskare har genom tiderna försökt definiera vad intelligens och vad begåvning innebär. Några av de förslag som har förekommit för att precisera intelligens har varit abstrakt tänkande, anpassning till nya situationer samt nyttjande av erfarenhet (Gustafsson, 2013). American Psychological Association (APA) har enligt Norberg (2012) slagit fast följande definition:

Individer skiljer sig från varandra i deras förmåga att förstå komplexa idéer, att anpassa sig effektivt till omgivningen, att lära sig av erfarenhet, att ägna sig åt olika former av resonering, att övervinna hinder genom tankeförmåga. Även om dessa skillnader kan vara substantiella är de aldrig helt konsekventa: En given individs intellektuella prestation varierar vid olika tillfällen, på olika områden, enligt olika bedömningar. Våra begrepp om >>intelligens<< är försök att klargöra och organisera dessa komplexa fenomen (Norberg, 2012, s.27).

Intelligens har intresserat flera discipliner inom psykologin så som utvecklingspsykologin, neuropsykologin och kognitionspsykologin. Den teori som haft störst betydelse inom forskning och praktik har varit det psykometriska angreppssättet. Inom det psykometriska angreppssättet används intelligensstest för att mäta intelligensnivå (Gustafsson, 2013). För att tydliggöra vilka olika uppfattningar det finns angående intelligens delar jag in de olika uppfattningarna i fyra förklaringsmodeller. Ingen av modellerna utesluter dock varandra och kan därför sammanfogas till en helhet.

### **2.2.1 Färdighetsmodeller**

Färdighetsmodellerna utgår från hypotesen att intellektuella förmågor är stabila genom hela livet. Ett barns intellekt kan därmed fastställas i tidig ålder och kommer inte förändras under individens livstid. Den största företrädaren för detta synsätt var den amerikanska forskaren Terman. Terman startade en longitudinell studie i början av tjugotalet gällande särbegåvade personers levnadshistoria. Än i dag pågår den studien. Två år innan Terman dog publicerade han en artikel i en facktidskrift att ens intelligens inte var tillräcklig som ensamstående faktor om en person skulle bli framgångsrik eller inte. Hans studier hade visat att de personer som varit framgångsrika hade varit motiverade samt haft personer i sin närhet som stöttat och hjälpt individen (Mönks & Ypenburg, 2009).

### **2.2.2 Kognitiva komponent modeller**

Mönks och Ypenburg menar att forskare inom inriktningen kognitiva komponentmodeller undersöker vilka faktorer som påverkar informationsbearbetningen. Detta innebär att målet inte är lika intressant som vägen för att nå dit. Istället för att tala om intelligenskvot föreslås det att informationsbearbetningskvaliteten hellre bör diskuteras. Forskare inom kognitiva komponentmodellerna menar att en individs bearbetning av information kan märkas i ett tidigt skede av livet (Mönks & Ypenburg, 2009).

### **2.2.3 Prestationsorienterade modeller**

Uppfattningen inom prestationsorienterings modeller är att anlag är en förutsättning för att kunna prestera framgångsrikt. Modellerna skiljer mellan anlag och förverkligande anlag. Alla anlag utvecklas inte hos alla människor. Inom de prestationsorienterade modellerna är det viktigt att uppmärksamma vad som hindrar anlagen för att förverkligas. Om ett barns anlag inte utvecklas bör man först och främst titta på hur barnets direkta omgivning ser ut. Barn som kommer från en familj utan studietraditioner har oftast sämre förutsättningar (Mönks & Ypenburg, 2009).

### **2.2.4 Sociokulturellt orienterade modeller**

Enligt detta synsätt är det de individuella och sociala faktorerna som spelar stor roll. Framgången är beroende av politiska och ekonomiska faktorer. Om ett lands utbildningspolitik bara gynnar de elever som presterar genomsnittligt kommer det missgynna

de särbegåvade och svagbegåvade eleverna. Skolorna kommer då inte få resurser som stödjer dessa grupper (Mönks & Ypenburg, 2009).

### **2.2.5 Generell intelligens**

Det finns skilda åsikter om det finns en allmän begåvningsdimension eller om det finns flera intelligensfaktorer (Norberg, 2012). I början av 1900 talet observerade en psykolog vid namn Charles Spearman att elever som presterade bra inom ett ämne visade ofta goda förmågor inom andra områden också. Spearman fastslog enligt Norberg (2012) att det fanns två bidragande faktorer som påverkade en individs testresultat. Den ena var en specifik begåvning för vad som just testades. Den andra faktorn var en allmän förmåga att tänka abstrakt som inte påverkades av vilken form av intelligens som testades. Spearman gav generell intelligens benämningen g. G- faktorn är kontroversiell och har ifrågasatts av flera forskare (Norberg, 2012).

### **2.2.6 Vad som påverkar intelligens**

Förutom diskussionen om generell intelligens och multipel intelligens finns det även två skilda uppfattningar om människans kognitiva förmåga är påverkbar eller inte. Ett synsätt är att intelligens inverkar på allt vi gör och att det är mycket svårt att utveckla intelligensen med vare sig utbildning eller beteende. Förespråkarna för detta synsätt var bland annat psykologen Herrnstein och samhällsvetaren Murray. Under 90-talet publicerade Herrnstein och Murray bästsäljaren ”The bell curve” vars budskap var att IQ var en av de viktigaste faktorerna för hur individer klarar sig i livet (Norberg, 2012).

Liknande påståenden hade dock skett redan på 1940 talet då det hävdades att intelligens och motivation var de två viktigaste faktorerna som påverkade hur en person skulle klara av akademiska studier (Rosander, 2013). Opponenterna till detta synsätt hävdade att intelligens inte var någon faktisk egenskap och att vi genom miljö och arbete kunde påverka hur vi fungerade. American Psychological Association tillsatte en kommission för att utreda gällande fakta. Kommissionen gav båda synsätten delvis rätt. Människans intelligens har stor betydelse för hur hon kommer klara av sin vardag och sitt arbete. Men alltmer pekar dock på att vi kan påverka vår kognitiva förmåga genom miljö och handlingar (Norberg, 2012). Med andra ord så hjälper intelligensen oss att inskaffa oss kunskap. Kunskapen i sin tur hjälper oss att förbättra intelligensen eller förmågan att lära (Rosander, 2013). Intelligens och kunskap är därmed inte samma sak men är starkt sammankopplade. Intelligens handlar mer om förmågan att ta till sig ny kunskap och hur man nyttjar sin kunskap (Norberg, 2012). Gärdenfors (2010) förklarar att kunskap är information som har tolkats, värderats och satts in ett sammanhang. Författaren menar vidare ”att den djupaste formen av lärande är att lära för att förstå” (Gärdenfors, 2010, s.35). Ju större förståelse en person har desto mer kan individen generalisera sin kunskap.

Skolverket (2012) menar att begåvning är en social konstruktion. Olika kulturer och samhällen har olika syn på vad begåvning är och dessutom skiljer sig synen på vad begåvning är över tid (Skolverket, 2012).

## **2.3 Intelligenstest**

Idag har psykologtesten en stark påverkan. Ett psykologtest är ett material som en individ får arbeta med vid en standardiserad situation. Testet består av på förhand givna kriterier. Testsvaren jämförs sedan med en normeringsskala (Smedler & Tideman, 2009).

Intelligenstest anses ha stor korrelation med hur en person kommer klara skolan (Norberg, 2012).

### **2.3.1 Kort historik om intelligenstest**

Under slutet av 1800-talet blev det allmän skolgång i Frankrike. Då det franska departementet hade svårt att förklara varför vissa elever misslyckades i skolan tillsattes det en kommission som skulle utreda vilka barn som var mindre intelligenta men som ändå var bildningsbara. I denna kommission ingick psykologen Binet (Guicherd, 2008).

Enligt Rosander (2013) utvecklade Binet under 1900-talets början det första intelligenstestet (Norberg, 2012). Binet tog kontakt med erfarna lärare för att undersöka vilken typ av problem barn i olika åldersgrupper kunde lösa. Utifrån svaren skapade han ett standardiserat test (Rosander, 2013).

Testets uppgifter bestod av problemlösning, förmågan att upptäcka mönster och att resonera analytiskt. Syftet med testet var att fånga upp de elever som hade svårigheter i skolan och erbjuda dem en bättre lämpad undervisning som var personligt anpassad. Binet trodde på att intelligens i stor utsträckning kunde tränas upp (Norberg, 2012).

Intelligens för Binet var något som var komplext som inte kunde plockas ur sin kontext. Testet innebar för psykologen en förenklad syn på situationen (Guicherd, 2008). Henry Herbert Goddard införde testet i USA där det sedan vidareutvecklades av professorn Madison Terman. Testet blev en succé och såldes i över 15 miljoner exemplar. Testet blev dessutom översatt till tjugo olika språk (Ziegler, 2010). G.A Jaederholm översatte testet till svenska år 1914 (Egelund, Haug & Persson, 2010).

Enligt Ziegler var Goddard och Terman stora företrädare inom den rasbiologiska rörelsen och ville med testet framlägga bevis för den vita rasens överlägsenhet. Då det finns ett nära samband mellan intelligenstests resultat och vilken socialgrupp en person tillhör innebar det att stödet till barn bara gagnade de begåvade barnen som var bättre bemedlade. Binet blev bestört över hur testet användes i USA men hans inflytande var tyvärr svagare än rasbiologernas vilket innebar att synen på begåvning var lika med ett siffervärde har fått regera ända fram till idag (Ziegler, 2010).

### **2.3.2 Intelligenstestens fördelar och nackdelar**

Enligt Skolverket (2013) är det rektorns uppdrag att se till att skolan har rutiner för att utredning görs om det uppmärksammas att en elev inte riskerar nå målen. Utifrån problematik kan utredningens omfattning variera. Det kan vara allt från en del av ett kunskapskrav i ett ämne inte uppfylls till att behöva utreda hela elevens skolsituation. En mer omfattande kartläggning och analys krävs om eleven till exempel uteblivit från undervisningen, har koncentrationssvårigheter eller språkstörning. Vid en större utredning behöver flera discipliner inom elevhälsan involveras.

Det innebär att skolan, förutom personal med specialpedagogisk kompetens, även behöver involvera skolläkaren, skolsköterskan, psykologen eller kuratorn. Om skolan utreder elever med ett annat modersmål, är det viktigt att den som gör utredningen samarbetar med modersmålsläraren eller en tolk, för att få en så god bild som möjligt av elevens kunskaper (Skolverket, 2013, s.24).

Ett psykologtest är dock inte det första som tas till vid en problematisk situation. I första hand bör elevens vardagsmiljö ha setts över och tillrättalagts. Det är först när flera



miljöanpassningar har gjorts och detta inte har hjälpt barnet i sin utveckling som psykologtest bör övervägas (Smedler & Tideman, 2009).

Psykologtester är viktigare i utredningar av barn och ungdomar än av vuxna. Detta på grund av att det är svårare att intervjua barn än vuxna. Intervjuerna som psykologerna ofta använder sig av förutsätter att personen kan reflektera över sin situation samt har en förmåga till abstraktion. Detta är något som först utvecklas i tonåren. Därav är intelligenstesterna viktiga verktyg för att utreda barn. De finns dock flera intervjuplaner som kan användas vid utredningar av barn (Smedler & Tideman, 2009).

Fördelen med att använda sig av olika psykologtester är att det ger eleven en konkret produkt att jobba med samt hjälper eleven att uttrycka sig. Testet är ett standardmaterial som inte används i vardagliga situationer. Det innebär att eleven visar upp för psykologen hur hon/han tar sig an materialet, samtidigt som psykologen har en erfarenhet gällande på vilka sätt barn brukar hantera materialet. Psykologen tittar därmed inte bara på siffrorna som testet uppvisar utan får även vid testsituationen möjlighet att observera barnet. Psykologen ska sedan i sitt utlåtande ta med all information som framkommer vid testsituation samtidigt som denne tar med i beräkningarna att testsituationen har sina begränsningar (Smedler & Tideman, 2009).

Kritiken mot de olika testerna berör främst av att informationen som framkommer av testen är tagen ur en begränsad och specifik situation vilket inte tar hänsyn till elevens vardagliga situation. Detta kan anses särskilt vanskligt då barn är till stor del kontextberoende och påverkas mycket av den stundande situationen. Det finns därför en kritik som riktar sig mot att psykologer kan vara för okritiska i sina ställningstaganden. Det gäller som psykolog att vara försiktig med att dra några generella slutsatser (Smedler & Tideman, 2009).

## 2.4 IQ

Det vanligaste sättet idag att mäta intelligens är IQ. På svenska heter det dock IK som står för intelligenskvoten. IQ anger hur en person har presterat i ett IQ test gentemot en i förväg bestämd jämförelsegrupp (Ziegler, 2010). Det genomsnittliga värdet för IQ är 100. En avvikelse på 15poäng från genomsnittet kallas för standardavvikelse. Idag finns det en avsatt nivågräns vid två standardavvikelser = IQ 70, som avser gränsen för psykisk utvecklingsstörning (Asmervik, 2010). Normalområdet inom IQ sträcker sig därmed från 70 till 130 (Fernell & Ek, 2011). Enligt Asmervik satte man förr diagnosen ”psykisk utvecklingsstörning” även på personer som hade en IQ mellan 70 och 90. För att få diagnosen ”psykisk utvecklingsstörning” räcker det dock inte att prestera 69 IQ eller lägre utan det är framför allt viktigt att se hur personen ifråga klarar sig i samhället. (Asmervik, 2010). Har ett barn en utvecklingsstörning samt adaptiva svårigheter för sin ålder i vardagen har barnet rätt att gå i särskolan. Idag finns det ett uppbyggt stöd i det svenska samhället med olika habiliteringsmottagningar, LSS och diverse olika utbildningar (Carlsson Kendall, 2011c).

Några av de vanligaste förekommande intelligenstesterna som används idag av psykologer är det så kallade Wechlerskalorna; WIPPSI, WISC och WAIS. Dessa tester täcker tillsammans alla åldrar förutom de allra yngsta barnen (Fernell & Ek, 2011). WISC testet som används framförallt för barn i skolåldern ska ge uttryck upp till 16 olika typer av intelligenser eller färdigheter som är nödvändiga för att prestera i skolan (Kutscher, 2011).



## 2.5 Tillbakablick

Den svenska riksdagen beslutade år 1842 att varje stadsförsamling och socken skulle bedriva minst en skola med seminarieutbildad lärare. Tidigt visade det sig att det fanns tre olika sorters grupper som vållade skolan problem varav elever med svag begåvning var en grupp. Lärarnas utbildning under denna tid var ofta bristfällig. En åtgärd för att komma åt skolproblemet var att låta eleven gå om en klass. Detta ansågs dock inte som något positivt då åtgärden var dyr och ansågs som ett nederlag av både individ, familj och skola. Då åtgärden dessutom var tveksam utifrån dess verkan infördes hjälpklasser. Ordet hjälpklasser var dock inte helt givet. Under 1900 talets början fördes det flera diskussioner kring vad klasserna för de svagbegåvade skulle benämnas utan att någon skulle ta anstöt av begreppet. För att få lärare att utbilda barnen behövdes det en höjning av statusen av rollen vilket ledde till att det krävdes en särskild kompetens utöver den vanliga folkskollärarens och småskollärarnas utbildning. Synen på svagbegåvning ansågs vara biologiskt och botemedlet till detta medicinskt. Vilka elever som skulle gå i hjälpklass fanns det även delade åsikter om. Under 1920 talets början fanns nästan 3000 elever inskrivna i hjälpklass. Folk och småskollärarna ansåg att fler elever borde gå i hjälpklasserna. Under åren 1920-1950 talet ökade andelen elever som ingick i hjälpklasser. Samhällets allmänna uppfattning var att detta var riktigt och nödvändigt. Varför inte fler ingick i hjälpklasserna var förmodligen av ekonomiska skäl. Intagningen till hjälpklasser skedde genom intelligenstag (Egelund, Haug & Persson, 2010). Fördelningen mellan olika kvoter fick följande benämningar:

|                               |         |
|-------------------------------|---------|
| Idioter                       | -24     |
| Imbecilla                     | 25-49   |
| Debila                        | 50-74   |
| Intellektuellt efterblivna    | 75-84   |
| Dumma                         | 85-94   |
| Normalt utvecklade            | 95-104  |
| Goda begåvningar              | 105-114 |
| Mycket goda begåvningar       | 115-124 |
| Överlägsna begåvningar        | 125-149 |
| Ytterst sällsynta begåvningar | 175-    |

(Egelund, Haug & Persson, 2010, s. 28)

Fram till år 1944 drevs nästan all utbildning för utvecklingsstörda ideellt. Riksdagen godkände 1944 en lag om att utbildning skulle bli obligatorisk för de ”bildbara sinnesslöa”. Det skulle ta ytterligare tio år innan de så kallade icke bildningsbara – efterblivna barnen skulle bli undervisade (Rosenqvist, 2000).

Specialundervisning fick sitt första erkännande under 1955 års undervisningsplan. Detta erkännande gjorde att de första specialklasserna upprättades. Regeringen fick upp ögonen för elever med skolsvårigheter under år 1959 vilket ledde till klinikundervisning etablerades. (Karlsson, 2012). Namnet på de särskilda grupperna eller klasserna hade många namn så som skolmognadsgrupp, hjälpklass, läsklass och observationsklass (Ahlberg, 2001). Hjälpklasserna var ämnade för elever med IQ 70-85 (Börjesson, 1997).

På 1960 talet börjades avskiljningen mellan olika skolor och klasser kritiserar av både ekonomiska skäl som ideologiska (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2005). Grundskolan ersatte den tidigare folkskolan och realskolan år 1962 (Egelund, Haug & Persson, 2010). Samma år tillkom den första läroplanen. Läroplanen initierade att det var skolans intresse att sätta eleven i centrum och att det var skolans uppgift att eleven utvecklades (Karlsson, 2012). Detta innebar i princip att alla barn skulle undervisas tillsammans och det var lärarens uppgift att anpassa undervisningen så att den såg till alla elevers behov. Från det att grundskolan inrättades fram till 1970 talets början utökades specialundervisningen markant. Antalet lärartimmar per elev fördubblades samtidigt som det var svårt att se om det gav något resultat (Egelund, Haug & Persson, 2010). Antalet elever som ingick i specialklass var som högst under 1968 då detta uppgick till 9,1 procent (Rosenqvist, 2000). En bidragande faktor till detta kan ha varit att klinikundervisningen under 1960 talet var stadsbidragsberättigande (Börjesson, 1997).

APA reviderade år 1972 sin klassificering av utvecklingsstörningsnivåerna och Borderline mental retardation togs då bort (Ferrari, 2009). Dåvarande utbildningsminister Ingvar Carlsson tillsatte år 1974 en utredning om skolans inre arbete – SIA. Studien jämförde bland annat specialklasser med vanliga klasser. Resultatet var nedslående då specialklasserna inte hade den gynnsamma effekt som förväntats. Synen på elever i behov av särskilt stöd förändrades från att problematiken ägts endast av eleven till att även ägas av hela skolans verksamhet (Ahlberg, 2007).

SIA- utredningen påverkade 1980 års läroplan vilket i sin tur ledde till slutet av den organisation som byggde på kliniker. Istället skulle elever i behov av särskilt stöd mötas i det ordinarie klassrummet. Det har dock visat sig att särskilda undervisningsgrupper har ökat i antal efter 1998 (Karlsson, 2012). Benämningen är dock oftast inte särskild undervisningsgrupp utan benämns som ”lilla gruppen” (Ahlberg, 2001).

Under 90 talet ökade inskrivningen i särskolan. Tideman gjorde en studie under 1997- 1998 för att undersöka vad som hade orsakat utvidgningen av särskoleupptagningen. Det som skiljde studien mot andra var att flertalet av Tidemans undersökningsgrupp inte var diagnostiserade eller betraktades som utvecklingsstörda när de började sin skolgång. Samtliga barn var dock inskrivna i särskolan vid undersökningen. Flertalet av föräldrarna till barnen upplevde att deras barn inte fick någon hjälp i den vanliga grundskolan på grund av ekonomiska faktorer (Tideman, 2000). En av Tidemans respondenter uttalade följande:

Jag vet många som blir erbjudna att skriva in sina barn i särskolan, såna som har barn som kanske ligger i gränlandet, och som tvingas göra det på grund av att man säger att tar du inte dom här timmarna från särskolan så får barnet inte det som det behöver. Det här är en viktig fråga för skolans resurser borde gå till de som behöver istället för att våra barn ska vara så där särskilda och inte räknas riktigt. Det är givetvis en ekonomisk fråga i botten (Tideman, 2000, s. 191-192).

Tideman ser förklaringen till ökningen av elever i särskolan som en följd av att skolornas resurser har minskat markant samt att skolorna kommunaliserades. Detta har framför allt drabbat de barn som befinner sig i gråzonen mellan skola och särskola (Tideman, 2000).

## 2.6 Kognition

Skolan och samhället ställer allt större krav på människans kognitiva funktioner. Vad innebär då kognition? En vanlig synonym för ordet är ”tänkande” vilket kan förklaras som en mental

process. Idag uppfattas kognition inte bara något som sakligt tänkande utan omfattar nästan alla mentala processer så som varseblivning, problemlösning, förståelse, minne med mera. Kognitionsvetenskap är tvärvetenskapligt och spänner över ett mycket stort område. Några av dessa discipliner är filosofi, psykologi och biologi (Allwood, 2012).

Enligt Gärdenfors (2010) finns det ingen enskild eller vetenskaplig definition eller teori som kan redogöra för alla former av lärande. Lärandet är komplext som är beroende av många olika faktorer. Några av dessa faktorer är knutna till minnesprocesser, andra är förbundna med fysiska verksamheter. Vissa faktorer påverkar hur vi anammar nya begrepp. Den bästa formen av lärande är dock den som skapar förståelse.

### **2.6.1 Minne**

Att lära sig något nytt samt att minnas är starkt sammankopplat med varandra genom minnessystemen i hjärnan. Det innefattar att lagra, upprätthålla och återinta information (Adler, 2007). För att förstå hur människan lär sig är det enligt Gärdenfors (2010) viktigt att förstå hur minnet fungerar.

Vägen för att kunskap ska lagras i långtidsminnet går genom uppmärksamhet, arbetsminne och de olika minnessystemen. De olika minnessystemen delar Adler in i procedurminne, semantiskt minne, perceptuellt minne, episodiskt minne och prospektivt minne. Uppmärksamhet eller koncentration är starkt sammankopplat med varseblivningen (Adler, 2007).

Enligt Klingberg (2011) finns det tre olika sorters koncentrationsförmågor; vakenhetsgrad, stimulusdriven uppmärksamhet och kontrollerad uppmärksamhet. Vakenhetsgraden påverkar nästan allt vi tar för oss och har stor betydelse för hur arbetsminnet fungerar. Den stimulusdrivna uppmärksamheten är den som på automatik dras mot något intressant som sker i ens närhet. Den kontrollerade uppmärksamheten är den vi använder när vi medvetet försöker koncentrera oss på en specifik uppgift. Det går inte på nervcellsnivå att skilja den kontrollerade koncentrationsförmågan och arbetsminnet åt.

Arbetsminnet kan förklaras som kognitionens motor. Arbetsminnet behövs till allt målinriktat tankearbete. Däremot behövs arbetsminnet inte till sådant som redan är automatiserat (Adler, 2007).

Vi använder oss av arbetsminnet bland annat för att komma ihåg instruktioner men arbetsminnet har även stor betydelse gällande matematik och läsförståelse. Arbetsminnet delas upp i verbalt korttidsminne och visuospatialt arbetsminne. Det verbala arbetsminnet används för att hålla kvar information. Det visuospatiala arbetsminnet används för att hitta samband och dra slutsatser vid olika problem oberoende av tidigare kunskap. Arbetsminnet har en begränsad kapacitet (Klingberg, 2011).

Arbetsminnet håller endast kvar informationen så länge som personen ifråga arbetar med informationen. Arbetsminnet är med andra ord en tillfällig lagringsplats (Nyberg, 2009). Arbetsminneskapaciteten skiljer sig mellan barn och vuxna. Ett barn har svårare att komma ihåg en instruktion och ju längre en instruktion är med flera delmoment desto svårare blir det att minnas. Ju mer en uppgift kräver av arbetsminnet kapacitet desto svårare blir det för personen att koncentrera sig på arbetsuppgiften. Människor som har ett lågt arbetsminne är dessutom mer känsliga för distraktioner. Klingbergs egna studier visar att arbetsminnet går att träna upp (Klingberg, 2011).

Procedurminnet används vid olika sysslor som har blivit automatiserade så som att cykla eller fånga en boll (Adler, 2007). Kroppen minns ”hur” och visar sällan någon glömska (Allwood & Malmgren, 2012).

Det perceptuella minnet används för att känna igen olika föremål i närheten. Kunskapen klassificeras på olika sätt allt från vilket ljud tillhör ett djur eller att bilar är en kategori och cyklar en kategori. Traditionell faktakunskap hanteras av det semantiska minnet. Även ordförståelse samt relationerna mellan olika begrepp hanteras av det semantiska minnet. Men för att använda sig av kunskapen praktiskt tas procedurminnet till hjälp. Det episodiska minnet används för att komma ihåg tidigare personligt upplevda erfarenheter. När det episodiska minnet används uppstår ofta små frekvenser eller bilder av tidigare händelser. En faktor som påverkar det episodiska minnet är om det finns någon känslomässig anknytning till minnet. Ju fler sinnen som har varit inblandade desto större chans finns att minnet blir varaktigt. Det prospektiva minnet hanterar förmågan att komma ihåg att minnas. Prospektiva minnet begär stor uppmärksamhet, strategier och återkommande återkopplingar för att fungera optimalt och är dessutom känslig för stress (Adler, 2007).

När ny information ska lagras i långtidsminnet relateras det till tidigare information som finns i långtidsminnet. Detta innebär att människor inkodar nya erfarenheter på olika sätt beroende på vad personen har för tidigare kunskaper. Ju större förkunskaper kring den nya kunskapen leder oftast till större chanser att minnas den nya kunskapen. Även varierade repetitioner av den nya informationen ökar möjligheterna att minnas (Allwood & Malmgren, 2012).

När information ska återintars eller användas så är det viktigt att veta att minnet inte är en kopia av vad som kodats in utan är rekonstruktivt vilket innebär att minnet påverkas av vad som skett under lagringstiden. Information som lagrats in vid ett tillfälle kan sammanblandas med information som skett vid en annan tidpunkt (Allwood & Malmgren, 2012).

När glömska sker i det semantiska minnet och episodiska minnet kan det ske på två olika sätt så kallad ”blekning” och ”interferens”. När ett minne bleks innebär det att det tunnats ut över tid. Interferens kan bero på omständigheter som skett mellan lagring och återintag av informationen. Återintag av minnen försvåras generellt av bristande uppmärksamhet (Allwood & Malmgren, 2012).

### **2.6.2 Varseblivning**

Varseblivning eller perception är förmågan att ta in och bearbeta intryck och kunskap från vår omvärld genom våra sinnen. (Malmgren & Radovic, 2012). Varseblivningen är en fundamental funktion som behövs för att göra ändamålsenliga gärningar. Även hos mycket enkla organismer har perception påvisats (Persson, 2013).

Under slutet av 60- talet började det forskas om olika sorters lärostilar. Syftet med forskningen var att lärare och pedagoger skulle på ett bättre sätt kunna individualisera undervisningen för elevers olika behov. Med lärostilar menas att personer använder sig av olika sätt – olika sinnen, för att lära sig något nytt. Carlsson antyder att en person oftast har en sorts lärostil. Den traditionella skolundervisningen bygger framför allt på visuell och auditiv information. Detta är olyckligt enligt Carlsson som hänvisar till Dunn och Dunn som menar att lågpresterande elever och elever med låg inlärningsförmåga nästan enbart har en taktil eller kinestetisk inlärningsförmåga (Carlsson, 2008).

Oliverstam och Ott (2010) förnekar att elever skulle ha olika lärostilar och kallar detta för en så kallad neuromyt. Professorerna menar att ju fler sinnen som stimuleras samtidigt leder till

ökade chanser av inläring. Rosanders (2013) studie visar dock att det finns en stor skillnad mellan könen gällande vilken lärstil som föredras i olika ämnen.

Däremot menar Gärdenfors (2010) att de fyra olika typerna av minne, semantiskt, procedur, episodiska och perceptuella minnet kräver olika sorters pedagogik. Beroende på vad som ska läras in måste lärometoderna anpassas.

### **2.6.3 Problemlösning**

Varje dag ägnar sig människan åt att lösa olika problem. Problemlösning innebär ett koncentrerat tänkande för att uppnå en lösning. För att nå en lösning engageras flera kognitiva processer i hjärnan så som minnesprocesser, bedömningsprocesser och beslutsprocesser. Vid problemlösning genomgår det flera delmoment för att uppnå en lösning. Först identifieras problemet. När detta är gjort har individen ofta en uppfattning kring problemet. Uppfattningen kan vara mer eller mindre fullständig. Uppfattningen behöver inte vara helt medveten för individen. Därefter ska problemet lösas och då finns det olika sorters problemlösningstrategier att ta till. En metod som används när personen har få kunskaper kring problematiken är "trial och error". Det är en så kallad svag strategi metod. Svaga strategier är oftast ineffektiva men användbara i flera situationer. Motsatsen till svaga strategier är starka strategier som kännetecknas av att de är resultatrika men fungerar bara i den situationen som det har uppstått i. Flera forskare anser att människan strävar efter att utveckla starka metoder då detta inte kräver stor kognitiv kapacitet (Allwood, 2012).

## **2.7 Svagbegåvning, inläringssvårigheter, lågpresterande**

I litteraturen används flera olika begrepp som behandlar liknade problemområden. I detta kapitel försöker jag reda ut vilka likheter och skillnader det finns mellan de olika begreppen.

### **2.7.1 Inläringssvårigheter**

Birkemo (2010) har försökt att fastställa vad inläringssvårigheter innebär.

Inlärningsproblem eller inläringssvårigheter kan definieras som psykologiska eller neurologiska störningar i och hämning av motoriska, perceptuella, språkliga och kognitiva funktioner. Dessa hinder bidrar till att barn och ungdomar inte tillägnar sig sådana kunskaper och färdigheter som man förväntar sig att de ska besitta i olika åldrar (Birkemo, 2010, s. 125).

Vidare beskriver Birkemo att eleverna kan ha svårt att uppfatta och följa instruktioner, de är krångligare för dem att lära sig skriftspråket och matematiken. Ofta är eleverna impulsiva, oroliga och har svårigheter med att koncentrera sig. Elever med inläringssvårigheter får lätt problem med att arbeta självständigt utan hjälp med sina skoluppgifter. En vanlig hypotes är att inlärningsproblem grundar sig på perceptionssvårigheter (Birkemo, 2010).

I litteraturen delas ofta inläringssvårigheter in i två läger. Det finns allmänna/generella inläringssvårigheter och specifika inläringssvårigheter. Adler kallar det dock för allmänna kognitiva svårigheter och specifika kognitiva svårigheter. Elever med specifika kognitiva svårigheter är normalbegåvade men visar ofta vid begåvningsstest på en ojämn begåvningsprofil (Adler, 2007).

Kutcher förklarar specifika inläringssvårigheter med att det finns en störning i en eller flera av de grundläggande psykologiska processerna som till exempel har att göra med förmågorna att läsa, skriva (dyslexi) eller att utföra matematiska uträkningar (dyskalkyli) (Kutcher, 2011).

Elever med allmänna kognitiva svårigheter har oftast en jämn begåvningsprofil. Förklaringen till svårigheterna ligger i första hand inte i någon specifik diagnos så som dyslexi eller AD/HD. Det elever med allmänna kognitiva svårigheter behöver först och främst mer tid vid komplexa uppgifter, vilket innefattar att räkna, läsa och skriva (Adler, 2007).

I DCM-IV –TR delas inlärningsstörningar in i fyra områden; lässvårigheter, räkningsvårigheter, skrivsvårigheter och så ytterligare ett område för de som inte uppfyller kriterierna hos de tre föregående uppräknade grupperna. Denna grupp kan till exempel ha svårigheter inom alla tre föregående områden i skolan trots att eleven ifråga vid fristående tester i varje ämne inte presterat under normgruppen (American Psychiatric Association, 2002).

Enligt Kutscher (2011) riskerar elever med inlärningssvårigheter bli svagpresterande i skolan, men också att det finns en förhöjd risk för att eleverna rent av hoppar av skolan och hamnar i brottslig verksamhet.

### **2.7.2 Lågpresterande**

Benämningen svagpresterande eller lågpresterande framförs ofta i sammanhang med Pisa och TIMSS undersökningar. I den svenska nationella PISA rapporten 2009 framkom det till exempel att gruppen svagpresterande dels hade ökat i antal men även att de presterade ännu sämre resultat än vid tidigare tester (Skolverket, 2010). Undersökningar har gjorts för att hitta samband och mönster som skiljer mellan de högpresterande och de lågpresterande eleverna. Några av de tydligaste sambanden som hittats är elevernas socioekonomiska bakgrund samt elevernas föräldrars utbildningsbakgrund (Skolverket, 2011b).

Flera av de lågpresterande barnen har föräldrar som själva har behövt kämpa i skolan för att nå målen. Med andra ord är flera av föräldrar oförmögna att hjälpa sina barn hur mycket de än vill då dem själva inte förstår skoluppgifterna fullt ut (Vanauker-Ergle, 2003).

Det har även forskats på vilka olika metoder elever använder sig av när de ska lösa problem. De högpresterande eleverna nyttjar i större omfattning sig av metaforer och analogier vid problemlösning. På neural nivå innebär det att olika lokala neuronala nätverk kopplas samman till större omfattande nätverk (Oliverstam & Ott, 2010).

Vanauker-Ergle (2003) refererar till flera författare bland annat Gresham, MacMillan och Bocian som menar att barn som är lågpresterande har i allmänhet en lägre genomsnittlig IQ och får arbeta hårt i skolan för att försöka nå målen. Det är dock inte alla lågpresterande som har en lägre IQ. Enligt Wennström (2006) kan elever med mycket god kognitiv förmåga ha liknande problem i skolan som elever med låg kognitiv förmåga.

### **2.7.3 Svagbegåvade**

Svagbegåvade är personer som har svårt med teoretiska och abstrakta uppgifter men som ligger inom IQ normalvariationens nedre del, med andra ord någonstans mellan 70 och 85 (Fernell & Ek, 2011).

Svagbegåvade ligger ofta ett till två år efter sina klasskamrater när det gäller social samvaro och kommunikation (Malik, Rehman & Hanif, 2012). Elever med låg IQ har genomgripande svagt arbetsminne. Detta gäller framförallt det visuo-spatiala arbetsminnet (Alloway, 2010). Svagbegåvning uppfyller utifrån dessa kriterier inga diagnoser. Däremot är det vanligt förekommande att svagbegåvade har andra kognitiva problemområden så som till exempel AD/HD. Precis som det finns studier gällande utbildningsbakgrund för de lågpresterandes föräldrar finns det även studier om de svagbegåvades mödrars utbildningsbakgrund. Även här finns det en lägre utbildningsnivåbakgrund (Fernell & Ek, 2010). Svagbegåvade elever som

har en icke gynnsam familjesituation kan därmed ha en dubbel problematik. Vid sådana situationer är det extra viktigt med samverkan mellan skola, socialtjänst och sjukvård (Fernell & Ek, 2011).

Det engelska namnet för svagbegåvade är Borderline intellectual functioning, BIF. Men är även kallade för slow learners (Fernell & Ek, 2011). I Adolfssons och Carlsson Kendall (2000) rapport uppgav skolorna att av de 15 barn som ingick i studien hade 14 barn en långsam inlärningstakt.

Adolfsson och Carlsson Kendall (2000) menar att den svenska skolan och öppenvården har svårt att urskilja de svagbegåvades grundproblematik och därmed skickar skolorna vidare eleverna för vidare utredning till olika instanser. Grundproblematiken är att skolan har för höga krav gällande teoretiskt tänkande vilket leder till att eleverna i fråga får olika sekundära symtom så som koncentrationssvårigheter och beteendeproblem. Det är dock svagbegåvning som är huvudproblemet (Adolfsson & Carlsson Kendall, 2000). Det är inte bara den svenska skolan som har svårt att tillmötesgå de svagbegåvades behov. Precis som Sverige, uppmärksammas problemet allt mer i Europa och Nordamerika. Skolorna har inte bara problem med att anpassa undervisningen, de har även problem med att fånga upp eleverna i ett tidigt skede samt sätta in rätt åtgärder (Fernell & Ek, 2011).

Enligt Adolfsson och Carlsson Kendall (2000) är svagbegåvning inget funktionshinder så som AD/HD, dyslexi eller förståndshandikapp. Men skolan behöver anpassa undervisningen till att bli mer praktisk för att ge de svagbegåvade en chans i skolan. Enligt Carlsson Kendall (2011b) anpassas undervisningstakten och komplexiteten idag efter medeleverna vilket skapar svårigheter för de elever som behöver mer tid och förankring i vardagen. Shaw (2010) menar att gruppen med svagbegåvade elever utgör en av de mest utmanade uppgifterna för lärare att möta då det finns en stor spricka i utbildningssystemet, en gråzon där de svagbegåvade eleverna inte uppfyller några kriterier för någon diagnos samtidigt som de har svårt att hålla jämn takt med de krav som ställs i skolan. Detta leder till upprepande misslyckanden.

Malik et al. (2012) menar att de svagbegåvades bristande färdigheter när det gäller anpassningsförmåga, relationer samtidigt som de har en dålig självbild gör dem sårbara och i riskzonen för flera psykosociala problem.

Adolfsson och Carlsson Kendall (2000) menar att skolan idag ställer stora krav på eleverna att det själva ska ansvara för sin inlärning med så kallat problembaserat inlärning. Med detta menar författarna att eleverna själva skriver sina egna problemformuleringar och planerar upp, genomför och ska slutföra sitt eget arbete. Arbetet i sig bedrivs ofta i projektform. Enligt Klingberg (2007) är denna typ av pedagogik katastrofal för de elever som har ett lågt arbetsminne. Professorn menar att det krävs mycket mer av arbetsminnet av denna pedagogik än en traditionell undervisning där läraren säger vad eleven ska göra. Följden blir att de barn som redan har problem kommer ännu mer efter.

Det finns såklart fördelar med denna arbetsform vilket framför allt är att arbetstakten blir individualiserat. Men de svagbegåvade eleverna är i behov av konkret vägledning och information som de kan relatera till sina egna erfarenheter och kunskaper. Svagbegåvade behöver instruktioner som gärna visas praktiskt (Adolfsson & Carlsson Kendall, 2000).

Carlsson Kendall (2011a) delar in problemen för de personer som har svårigheter med teoretiskt tänkande i två områden. Det ena området är att hantera abstrakt och teoretisk information. Det andra området är att informationsbearbetningen tar längre tid.

## 2.8 Kännetecknen hos svagbegåvade

På förskolan uppmärksammar personalen ofta att de svagbegåvade ofta är mer intresserade utav att leka än att intressera sig för skolförberedande aktiviteter. Lekarna är oftast inte åldersadekvata och barnen ifråga kan bli oresonligt arga när de inte får sin vilja igenom. De har svårare att vänta på sin tur och visar osäkerhet i nya förekommande situationer. De svagbegåvade barnen behöver oftare repetera och har ett enklare språk samt en bristande förståelse. Övergången mellan förskolan och skolan kan bli påfrestande då de inte alltid förstår sig på vad som de förväntas göra. Räddningen blir många gånger att imitera sina kamrater. De svagbegåvade klarar ofta att forma fina bokstäver men har desto svårare att minnas och förena bokstäverna med rätt ljud När läsningen väl kommer igång så är läsförståelsen ändå svag. Används praktiskt och konkret material vid matematiken så fungerar det bra men det är bra att veta som lärare att det kan vara svårt att skifta mellan olika räknesätt. Att lära sig klockan och de olika tidsbegreppen kan ta lång tid. Ett annat fenomen är att kunskap som eleven anammat kan försvinna över ett lov. Detta beror på att eleven har haft en bristande förståelse och lärt sig mekaniskt. Några andra kännetecknen är att inläringstakten är låg och att eleven behöver mycket stöd i form av enskilda instruktioner (Carlsson Kendall, 2011a).

Svagbegåvade kan ha svårt att förklara och uttrycka sig. Det är vanligt förekommande att de svagbegåvade har en lägre arbetsminneskapacitet. Om inte skolan anpassar sin undervisning och lägger nivån för högt teoretiskt sker ingen inläring hur gärna eleven vill och försöker (Adolfsson & Carlsson Kendall, 2000). Shaw (2010) menar att de svagbegåvade dessutom har svårt att tillämpa den kunskap det lärt sig till nya situationer.

I högstadiet verkar det som det finns olika strategier som de svagbegåvade använder sig av. En del, ofta flickorna lägger väldigt stor tid på att lära sig memorera fakta. De är mycket måna om att passa in i kompisgänget och gör allt för att dölja sina svagheter, vilket kan innebära att eleverna försöker se ut och agera som om att det förstår vad som sker på lektionerna. De svagbegåvade i tonåren kan dock bete sig icke ålderadekvat när det gäller koncentration, minne, intressen och socialförmåga. Men det finns också de elever som i stället ger upp och slutar att ens försöka (Carlsson Kendall, 2011a).

### 2.8.1 Åtgärder

Vilka åtgärder ska då vidtas för att underlätta för de svagbegåvade enligt litteraturen? Ett första steg är att bryta ner målen i konkreta delmål så eleven förstår och lättare kan överblicka vad som krävs. Undervisningen behöver vara så konkret som möjligt vilket kan vara lättare sagt än gjort (Shaw, 2010 ; Carlsson Kendall, 2011a, c). Men genom att göra exkursioner, använda konkret eller laborativt material, visa film, rita och använda sig av smartboards är det ett steg i rätt riktning för att underlätta för inläringen och hjälpa eleverna att nå målen. Ett annat sätt är att förenkla genom att hjälpa till att ta ut den väsentligaste informationen. Då arbetsminnet ofta inte räcker till är det viktigt att hitta strategier för att kompensera. Detta kan ske genom minneslappar. Dessa bör dock inte bli för många. Viktigast av allt är att eleven får tillräckligt mycket tid för att befästa nya kunskaper (Carlsson Kendall, 2011a).

Shaw (2010) menar dock att svagbegåvade inte behöver undervisas i en långsammare takt. Om tempot är långsammare än de jämnårigas hamnar de svagbegåvade bara ytterligare på efterkälken. I stället ska undervisningen vara konkret och praktisk men ska bedrivas i sedvanlig takt som övriga elever följer. Svagbegåvade elever behöver enligt Shaw (2008) fler konkreta exempel för att kunna förstå och tillämpa den nya kunskapen än sina jämnåriga kamrater. De behöver lära in varje möjlig tillämpning av den aktuella regeln eller strategin



innan de uppnår förståelse. Andra åtgärder som Shaw (2010) förespråkar är att eleverna får möjlighet till repetition samt att de får hjälp att organisera och planera tidsmässigt sina uppgifter under sin skolgång.

Det är dessutom mycket viktigt att arbeta förebyggande med förstärkning och motivation i ett tidigt skede för att motverka skolmotståndet. Belöningar ska ges för elevens insats och inte för deras resultat. De flesta elever förstår att ansträngning ger resultat men då svagbegåvade ofta har en historik med flera misslyckanden trots ansträngning är kopplingen mellan ansträngning och akademiska resultat mindre tydlig för de svagbegåvade eleverna (Guay & Vallerand, 1997).

### 3 TEORETISK UTGÅNGSPUNKT

Utifrån studiens syfte har jag valt att anknyta till det sociokulturella perspektivet samt stigmatisering och stämplingsteorin. Jag valde stigmatisering och stämplingsteorin då denna teori förklarar människors agerande och tankar när de stöter på någon avvikande person som inte når upp till rådande normer. Det sociokulturella perspektivet valde jag därför att denna teori förklarar vilka faktorer som påverkar en persons lärande, kompetenser och färdigheter.

#### 3.1 Sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet är ett synsätt som behandlar hur människor lär samt vilka omständigheter som påverkar individen för att utveckla sina kompetenser och färdigheter. Lärandet är aldrig begränsat till en viss situation, plats eller tid. Lärandet sker överallt och då framförallt i samspel och genom interaktion med andra. Människan i sin natur kan inte undgå att lära sig. Därav behöver frågan om en individ lär sig eller inte aldrig ställas utan frågan är vad som individen lär sig mer relevant. Vad, hur mycket och på vilket sätt vi lär oss är beroende av den kulturella omständighet vi lever i. En återkommande fråga är därför varför individer motiveras och blir engagerade i vissa läroprocesser men inte i andra? Säljö menar att varje individ har fått mer eller mindre olika fysiska och mentala förutsättningar av naturen. Hur människans lärande sker kan dock aldrig bara begränsas till endast dessa biologiska resurser, utan även faktorer som omgivning, vilka tillgångar som finns i individens närhet samt vilka krav som ställs är alla viktiga förutsättningar för hur lärandet kan påverkas (Säljö, 2010).

Benämningarna redskap eller verktyg har fått en särskild betydelse inom det sociokulturella perspektivet. När vi ska förstå vår värld använder vi oss av olika redskap eller verktyg. Ett redskap eller verktyg är därmed de resurser vi nyttjar till hjälp. Resurserna kan vara av språklig, intellektuell som fysisk karaktär. En grundläggande punkt är därmed hur vi tillägnar oss de resurser som finns i vår omgivning. En annan avgörande punkt i det sociokulturella perspektivet är människans kommunikation och interaktion gentemot andra. Genom kommunikation skapas resurser men resurserna överförs även vidare genom kommunikation. Språket är en faktor som hjälper oss att lära. Genom språket kan vi ta till oss kunskaper och insikter och skapa oss förståelse. För att lyckas med det är det nödvändigt att vi har kategorier och begrepp som vi kan dela in våra erfarenheter och kunskaper med. Med hjälp av språket med dess alla kategorier och begrepp kan vi dela våra kunskaper med andra. Vi lär av varandra! Genom kommunikation blir människan delaktig i en kunskapsutveckling. I samspel och kommunikation med andra blir eleven medveten om vad som är viktigt och relevant att ta till sig (Säljö, 2010).

Även Vygotskij (1999) poängterar språkets stora betydelse för lärandet. Språkets första funktion är att kunna kommunicera i en social samvaro. Språket används för att förmedla sig men genom språket skapas även förståelse. Språket och tänkande är nära sammankopplade med varandra. För att en individ ska kunna förmedla en tanke, ett budskap krävs det att mottagaren har en förståelse av språkets innebörd. Den andre individen måste kunna generalisera – överföra informationen till en bestämd klass, till tidigare erfarenheter för att kunna relatera och därigenom skapa sig en förståelse och nya kunskaper.

## 3.2 Stigmatisering och stämplingsteorin

I varje tid, samhälle och kultur har människor delats in i kategorier. När människor möts grupperar vi den andre med egenskaper och social identitet vilket i sin tur värderas under vad som är normativt eller inte. Vilka egenheter som anses vanliga och normala avgörs av den sociala miljön människorna ingår i. Det normala är det förväntade (Goffman, 2011). Vad som är normalt skapas av de rådande normerna. I varje grupp finns oskrivna regler – normer, som är mer eller mindre omedvetna för de som ingår i gruppen. Normerna bestämmer vad som anses acceptabelt beteende men normer är även idéer av vad som förväntas av de olika människorna (Nilsson, 2010). Det här sättet att betrakta normalitet kan ses som en normativ normalitet (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2005).

Det finns ytterligare två aspekter att dela in normalitet; medicinsk eller individuell normalitet och statisk normalitet. Den medicinska eller individuella normaliteten uppnås av att en person som är normal/frisk och inte avvikande/sjuk. Avvikande/sjuka kan få behandling för att uppnå normalitet. Det är dock inte bara fysiska medicinska aspekter som ska behandlas utan även de beteende som inte anses som normalt. Den onormale ska normaliseras genom behandling vilket kan ske genom olika insatser så som uppfostran, straff och belöning eller olika träningsprogram. Den statistiska normaliteten är att betrakta det normala som det genomsnittliga. Den statistiska normaliteten kan avgöras utifrån ett medelvärde med standardavvikelser över en normalfördelningskurva (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2005).

När en individ uppvisar på något sätt något som avviker mot de andras förväntningar så stämplas personen som avvikande. Stämplingen kan innebära ett stigma för den avvikande då den påverkar bekräftelsen och relationerna i gruppstillhörigheten. Individer med stigma kan ha personliga karaktärer som inte stämmer överens med rådande normalitet. Det bemötande ”normala” uppvisar gentemot individen med stigma utgår från att personen inte är fullt så mänsklig och därav rättfärdigar de sina åtgärder som de vidtar vilka kan reducera individen med stigmas livskvalité och möjligheter. Åtgärderna som vidtas görs ofta av godo för att den stigmatiserades avvikande ska lindras eller normaliseras. Individen i fråga kan ha en självinsikt om att han eller hon inte lever upp till samhällets eller omgivningens normer vilket leder till en skam över ens egna tillkortakommanden. För att försöka komma i bukt med sin belägenhet kan personen lägga ner stora personliga ansträngningar för att försöka uppnå normalitet. Det är vanligt att stigmatiserade människor har osäkerhetskänslor kring vad andra individer har för uppfattning om honom/henne vilket gör att dem har en allmän uppfattning om att vara i frågesatt där minsta lilla småsak bedöms. Detta leder i sin tur till olika strategier för den stigmatiserade vilket kan vara allt från undvikandebeteende till en fientlig gåpåanda. Den stigmatiserade personen kan även utnyttja sitt stigma som en ursäkt för sitt beteende och därigenom vinna olika fördelar på ett eller annat sätt. Personer med stigma kan välja att isolera sig från de normala och bara umgås med likasinnade. Idag finns olika föreningar och nätverk i samhället där de avvikande kan söka diverse grupperingar. Grupperingarna kategoriseras ofta utifrån själva gemensamma stigma (Goffman, 2011).

Goffman (2011) anger tre typer av stigma. Det finns kroppsligastigma, karaktärsstigma och gruppstigma. Det kroppsliga stigmat innebär att en person har någon form av ett fysiskt handikapp eller missbildning. Karaktärsstigma kan innebära att personen i fråga har en avvikande karaktär vilket gör kanske att individen kan ha ett missbruk av något slag eller har ”avvikande” lidelser så som homosexualitet. Gruppstigma eller tribala stigma som Goffman kallar det, innebär att individen tillhör en avvikande ras, nationalitet eller religion (Goffman, 2011).

## 4 METOD

I detta kapitel kommer jag presentera vilka metoder jag övervägt och valt för att nå mitt mål samt ge en kort beskrivning av undersökningsgruppen. I kapitlet kommer jag även redovisa hur jag har genomfört undersökningen samt bearbetat och analyserat materialet. I kapitlet ingår även rubrikerna tillförlitlighet och etik.

### 4.1 Metodövervägande

I planeringsskedet av studien fanns det till en början tankar om att både göra enkätundersökningar av lärare, granskning av olika åtgärdsprogram samt intervjuer av specialpedagoger. En sådan studie skulle få en stor reell bild av hur skolsituationen för de svagbegåvade eleverna är samt vilken kunskap det finns ute på fältet.

Enkätundersökningar skulle ge ett större urval av respondenter samt en större spridning ur geografisk synvinkel. Men då svagbegåvning inte är något vedertaget begrepp finns det risk för att missförstånd kan uppstå. Vid enkäter finns det ingen ansvarig närvarande som kan hjälpa till ifall frågor uppstår hos undersökningsgruppen. Detta är en nackdel med enkäter enligt Bryman (2012).

En granskning av åtgärdsprogram skulle belysa vilka åtgärder det finns som avsikt att sätta in kring de svagbegåvade elever samt vilka av åtgärderna som är framgångsfaktorer. May (2001) menar att dokument kan vara ett bra sätt att avspegla marginalisering av vissa grupper, men kan även berätta en del om själva skribenterna. Granskningen av åtgärdsprogrammen skulle ge en inblick i vilka vanligt förekommande åtgärder som sätts in och dessutom skulle åtgärderna belysa kunskapen hos de som varit med och upprättat åtgärdsprogrammen. Granskningen skulle dock inte ge någon bild av vilken effekt åtgärderna ger ur ett längre perspektiv.

En fördel med intervjuer är att följdfrågor kan ställas vilket kan ge ett större djup i informationsinsamlingen. Dessutom kan personen som håller i intervjun avläsa mimik och tonfall i olika uttalanden från respondenterna. Den största nackdelen med intervjuer är att det är tidskrävande (Bell, 2011). En annan nackdel med att använda intervju som metod är att den tillfrågade kan lägga vikten på att legitimera sig själv istället för att tillföra ny kunskap. Dessutom finns det en risk att generalisera då intervjupersonerna är ganska få (Kvale & Brinkman, 2012).

### 4.2 Val av metod

Då mitt syfte med min undersökning riktar sig specifikt mot specialpedagogernas kunskap om svagbegåvning valde jag att göra fem intervjuer. Enligt May (2011) finns det grovt räknat fyra olika sorters intervjumetoder; strukturerade, ostrukturerade, semistrukturerade och gruppintervjuer. Den strukturerade intervjun bygger på fastställda frågor där intervjuaren endast kan återupprepa frågan eller ge få standardiserade förklaringar ifall detta skulle behövs utan att ge någon personlig tolkning (May, 2011). Målet och poängen med strukturerade intervjuer är att de tillfrågades svar ska vara jämförelsebara. Därav behöver frågorna vara mycket specifika. Sådana frågor kallas ofta för slutna frågor. Vanligt förekommande är att den intervjuade får få, fasta svarsalternativ att välja mellan. (Bryman, 2012). Strukturerade

intervjuer ger de tillfrågade begränsade möjligheter att uttrycka sina personliga kunskaper och åsikter (May, 2011).

Ostrukturerade intervjuer som är motsatsen till de strukturerade intervjuerna, ger de intervjuade stora möjligheter att utveckla sina svar utifrån deras kunskap och erfarenhet (May, 2011). Både ostrukturerade intervjuer och semistrukturerade intervjuer går under termen kvalitativa intervjuer. Kvalitativa intervjuer ger forskaren större möjligheter att komma med följdfrågor och kan även ställa nya frågor som uppstår under intervjun. Skillnaden mellan ostrukturerade intervjuer och semistrukturerade intervjuer är att den ostrukturerade intervjun tenderar att likna mer ett vanligt samtal och kan utgå från en enda fråga medan den semistrukturerade intervjun utgår från specifika teman eller en så kallad intervjuguide (Bryman, 2012). Intervjuaren har större möjligheter att utveckla och förtydliga svaren genom att ställa följdfrågor och gå in i dialog med den tillfrågade (May, 2011).

Mina intervjuer påminner mest om semistrukturerade intervjuer. De semistrukturerade intervjuerna som jag tänker göra lutar sig mot fenomenologin.

Fenomenologin fokuserar sig på hur individer upplever olika företeelser. Den semistrukturerade intervjuns syfte är därmed att ta reda på hur den tillfrågades perspektiv samt relation gällande ämnet är (Kvale & Brinkman, 2012).

Jag har utgått från 15 frågor men ställt flera följdfrågor under intervjuernas gång (Bilaga 2). Vissa av dessa följdfrågor har varit av samma karaktär och ställts vid samtliga intervjuer. Andra följdfrågor har bara uppstått vid just den då pågående intervjun. Vid flera tillfällen har intervjuerna i slutskedet fått ett mer samtals liknande karaktär och därmed liknat mer en ostrukturerad intervju.

### **4.3 Presentation av undersökningsgruppen**

Kvale och Brinkman (2012) menar att det är viktigt att få ett lagom antal personer att intervjua. Författarna menar att antalet personer som intervjuas lätt tenderar att bli för få eller för många. Om informanterna är för få finns risken att inte kunna pröva hypoteser och generalisera mellan grupper. Om det däremot är för många deltagande finns risken att inte kunna göra några mer djupgående tolkningar av intervjuerna.

Jag har intervjuat fem kvinnliga specialpedagoger som arbetar i grundskolan. Jag sökte respondenter från tre olika kommuner i Skåne varav två av kommunerna är av mindre slag och en är av de allra största kommunerna i Skåne. Jag sökte upp respondenter genom att besöka kommunernas hemsida där jag fick kontaktuppgifter till specialpedagoger. De skolor jag tog kontakt med har en relativ hög andel av tvåspråkiga elever. Samtliga specialpedagoger som deltog i undersökningen arbetar för kommunala skolor.

| Specialpedagog                             | A          | B          | C         | D                    | E                   |
|--|------------|------------|-----------|----------------------|---------------------|
| Grundutbildning                            | Fsklärare  | Lågstadiet | Fsklärare | Fsklärare            | Fsklärare           |
| Antal år som Specialpedagog                | 2,5 år     | 15 år      | 10 år     | 6 år                 | 12år                |
| Jobbar inom åldrarna:                      | Högstadiet | År 1- år 6 | År 1-år 6 | Förskoleklass – år 6 | År 6 - år 9         |
| Antal elever i skolan                      | Ca 500     | Ca 350     | Ca 350    | Ca 430               | Ca 400              |
| Tvåspråkighet:                             | Ca 85%     | Ca 30%     | Ca 30%    | Ca 35 %              | Ca 50 %             |
| Kommun                                     | Storstad   | Bykommun   | Bykommun  | Bykommun             | Mindre stadskommun. |
| Samarbete m modersmåls lärare:             | Delvis     | Nej        | Nej       | Ja                   | Ja                  |
| Finns särskola i rektorsområdet?           | Nej        | Ja         | Ja        | Ja                   | Nej                 |
| Finns samarbete mellan särskola och skola? | Nej        | Ja         | Ja        | Ja                   | Nej                 |
| Intervjutid:                               | 46 min     | 56 min     | 40 min    | 56 min               | 66 min              |

*Figur 4.1 Undersökningsgrupp*

#### **4.4 Genomförande**

Kontakt togs med specialpedagogerna via mail (bilaga 1). Utskicket gick till 22 olika specialpedagoger i kommunala grundskolor i tre olika kommuner. Utskicket gick dock inte ut till samtliga samtidigt utan delades upp i två tidsperioder med en veckas mellanrum. Mitt urval av skolor baserades på min kunskap om skolorna hade en relativ hög andel elever som är tvåspråkiga. Varje mail blev sänt enskilt för att redan i denna del av undersökningen stå för anonymitet. Först skickades ut tolv mail men då detta inte gav tillräckligt med underlag sändes det ut en ny förfrågan till ytterligare tio specialpedagoger. Tillslut hade jag mina fem frivilliga informanter. Korrespondensen skedde via mail där specialpedagogerna fick välja tid och plats för intervjun. Fyra av informanterna fick även via mail en intervjuguide med utgångsfrågor (bilaga 2) några dagar innan intervjun skulle ta plats. En av informanterna fick det dock först sex timmar innan intervjun skulle ske. Detta innebär att respondenterna kan ha införskaffat sig en viss förförståelse inom ämnet och att det påverkat deras svar på intervjuerna. Innan intervjuerna startades fick deltagarna än en gång besked om att de skulle få vara anonyma i undersökningen och att de när helst de önskade kunna avsluta intervjun och sitt deltagande i undersökningen. De genomförda intervjuerna ägde rum i avskild miljö på specialpedagogernas arbetsplats. Samtliga intervjuer spelades in efter att ha fått specialpedagogers tillåtelse. Inspelningarna skedde via mobil. För att gardera mig mot tekniska missöden spelades varje intervju in via två mobiler. Samtliga intervjuer genomfördes inom en fyraveckors period.

#### **4.5 Bearbetning**

Alla intervjuer spelades in på två mobiler för att kvalitetssäkra informationsinsamlingen. Samtliga inspelningar har varit av så god akustisk kvalitet att jag endast behövt nyttja en av

mobilerna för att tyda vad som sagts. Kvaliteten på inspelningarna är avgörande enligt Kvale och Brinkman (2012) för att kunna göra en god analys och rapportering av datainsamlingen.

Varje inspelning har transkriberats och skrivits ut. I stället för att ge specialpedagogerna fiktiva namn benämner jag dem med bokstäver mellan A till E. Tre av informanterna har jag behövt ta kontakt med igen över mail för att få svar på en ytterligare kompletterande fråga. Den frågan har jag fått svar på i skriftlig form. Vid transkriberingen har jag försökt vara noga med att få med det pauser och andra ljud som avger den stämning som funnits mellan mig och informanten. Kvale och Brinkman (2012) menar att man måste räkna med att viktiga uttryck går förlorade när intervjuer omvandlas till skrift. Efter intervjuerna har transkriberats har jag behövt kategoriserat svaren utifrån de fyra frågeställningar jag ställt i mitt syfte. Detta för att kunna hitta likheter, skillnader och mönster i den insamlade datan. Jag gjorde därefter en meningskoncentration av transkriptionerna för att få fram den underförstådda meningen i det som sagts. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär meningskoncentrering att huvudinnebörden av det som sagts skrives om till en kortare text.

För att underlätta kategoriseringen har jag använt mig av olika färgkoder där jag har strukit under utlåtande i texten. Jag har därefter använt mig av olika post it lappar för att ta ut det viktigaste i varje moment som jag kategoriskt stämt av vid varje punkt. För att tydligt synliggöra de olika aspekterna av resultatdelen delade jag in kapitlen i underkapitel där först själva resultaten framgick, därefter vilken sammanfattande tolkning jag gjort utifrån svaren. Tillslut har jag kopplat detta med de teoretiska ansatser jag utgått från.

#### **4.6 Tillförlitlighet**

Används intervjuer vid undersökning är tillförlitligheten enligt Patel och Davidsson (1998) mycket beroende av både intervjuarens samt de intervjuades förmåga. Både den som ställer frågor och de som svarar gör bedömningar när de tolkar och svarar. Här kan flera bedömnings fel uppstå. Trovärdigheten i min undersökning bygger till stor del på att specialpedagogerna inte har feltolkat de frågor och utgångspunkter jag bitt specialpedagogerna resonera kring. För att öka förutsättningarna för hög trovärdighet i intervjuerna skickade jag redan vid första kontakten med specialpedagogerna ut information kring studiens syfte. Efter att specialpedagogerna bestämt sig för att delta fick de även ett missiv med de utgångsfrågor jag tänkt ställa. Intervjuerna har spelats in för att jag istället skulle kunna hålla god kontakt med de medverkande samt för att ingen viktig information skulle missas eller missförstås. Patel och Davidsson (1998) menar att när ”verkligheten” är lagrad kan informationen spela upp uttalanden i repris flera gånger så att det som sagts har uppfattats korrekt. Eftersom jag inte har intervjuat några elever eller lärare utan i min analys har utgått från specialpedagogerna uttalande är gällande kan detta vara en möjlig felkälla. Denna undersökning är skriven med insikt om att min egen erfarenhet och förförståelse präglar undersökningen från dess början till sitt slut.

#### **4.7 Etik**

Etiska beslut är beroende av forskarens värderingar och dessa beslut kommer påverka de som medverkar i studien (May, 2011). Det finns fyra etiska principer som bör följas vid forskning enligt Bryman (2012). Dessa humanistisk-samhällsvetenskapliga principer är; informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet, samt nyttjandekravet.

Informationskravet: De intervjuade specialpedagogerna fick information om syftet med studien redan vid första mailkontakten där detta förklarades skriftligt samtidigt som jag

undersökte deras intresse för att delta i studien. Syftet med studien upprepades dessutom vid intervjutillfället innan själva intervjun startades.

Samtyckekravet; Respondenterna fick ett erbjudande om att delta i undersökningen via mail som gick direkt till deras egen mailadress. Ifall intresse fanns skulle de svara mig. De som ville medverka fick sedan utgångsfrågorna skickade till sig så de fick en chans att förbereda sig men även en chans att avsluta sin medverkan. Deltagarna blev underrättade muntligt innan intervjuens början om att de kunde avbryta sin medverkan om de så önskade när de ville.

Konfidentialitetskravet: I det mail som skickades ut framkom det att respondenterna samt deras arbetsplats garanterades anonymitet. Innan intervjuens start fick deltagarna detta muntligt upprepat. De blev även då lovade att det insamlade materialet från intervjuerna skulle behandlas konfidentiellt. Detta innebar att redan vid transkriberingen av intervjuerna fick de intervjuade figurerade namn.

Nyttjandekravet; Respondenterna fick vid första kontakten över mail besked om att de insamlade uppgifterna bara skulle användas till studiens ändamål. Deltagarna blev informerade åter igen om nyttjandekravet under intervjutillfället.



## 5 RESULTAT & ANALYS

Jag kommer i detta avsnitt redovisa och analysera resultatet av mina specialpedagogintervjuer. Resultatet av intervjuerna presenteras främst utifrån de fyra frågeställningar som jag ställt i mitt syfte. Jag har dock valt att ha ytterligare en rubrik då specialpedagogernas syn på begreppet svagbegåvning har präglat varje intervju. Jag kommer därför först redovisa specialpedagogerna åsikter om definitionen svagbegåvning då detta återspeglar och förklarar till stor del av specialpedagogernas övriga svar gällande de andra frågeställningarna. Efter varje frågeställning följer en kort sammanfattande tolkning som sedan kopplas med de teorier uppsatsen lutar sig mot.

### 5.1 Definitionen svagbegåvning

Fyra av de tillfrågade specialpedagogerna hade mer eller mindre svårigheter att förlika sig med benämningen svagbegåvning. En specialpedagog är neutral i sina uttalanden. Specialpedagog B ville överhuvudtaget inte klassificera elever i olika problemområden utan utgår endast från om eleven är i behov av särskilt stöd eller inte. Specialpedagog C är den enda som definierar svagbegåvning genom att benämna var på IQ skalan en elev befinner sig men tar samtidigt själv avstånd från att kategorisera och benämna olika problem hos barn.

C: Man säger väl att det är de som har en IQ mellan 70 och 85. Så är det väl den så, den definitionen. (harkling) Öhh, men om jag, jag tänker ju inte det på det sättet riktigt. Kanske. Mene... visst, det är väl en grupp man, som man lite har...glömt bort...kan jag tycka.

C: ...Sen har jag ju, egentligen är jag väldigt mycket mot att sätta olika stämplat på barn överhuvudtaget. Jag tror jag en, asså jag tror inte riktigt på det. För jag tror det, jag tror på att individualisera fullt ut.

Specialpedagog A gör antydningar om IQ skalan då hon refererar till att eleven ligger överlag allmänt lågt i utredningar. Hon förklarar att om en elev har specifika inlärningssvårigheter så visar testen ett ojämnt resultat vilket kan visa sig vara dyslexi, språkstörning eller dyskalkyli. Men då en elev visar ett jämt men lågt resultat genererar det inte till några specifika diagnoser.

Specialpedagog E ansåg att hon visste vad svagbegåvning var men hade svårt att definiera innebörden. Hon hade aldrig själv använt sig av den definitionen. Specialpedagog D berättar att de inte använder definitionen svagbegåvning utan att benämningen allmänna, generella inlärningssvårigheter är den som är gällande.

D: Vi säger ju inte svagbegåvade.

Jag: Nej.

D: Man har allmänna, generella inlärningssvårigheter.

Jag: Mmm.

D: Så svagbegåvade klingar sämre.

Samtliga specialpedagoger ansåg att kartläggningen är mycket viktig för att rätt åtgärder ska kunna sättas in, detta oavsett om det heter att eleven är svagbegåvad, har allmänna

inlärningsproblem eller är svagpresterande. Två av specialpedagogerna kunde dock se att det finns en röd tråd gällande åtgärderna som sätts in för allmänna inlärningsproblem, svagbegåvning och svagpresterande. Den röda tråden var åtgärder som sattes in för att stödja språket samt struktur.

Några av specialpedagogerna fick även följdfrågan vad svagbegåvning beror på. En av specialpedagogerna var osäker och valde därför att inte svara. Specialpedagog B drog parallellen med hur hjärnan fungerar.

B: Som jag ser det så är svagbegåvning, intelligens. Begåvning handlar om intelligens och det är medfött vad man har för intelligens.

Jag: Okej...

B: Så det ja. Hur smart man är. Hur hjärnan funkar principiellt.

Jag: Går den att ändra då?

B: Ähmm, inte själva intelligensen. Man har den intelligens man har men kunskaps, kunskaperna kan ju öka, och utifrån den intelligens du har och de kunskaper du har så kan du hitta nya lösningar på saker och ting.

Jag: Mmm.

B: ...Och ehh, och det är ju egentligen inte så intressant hur begåvad man är. Det intressanta är vad man gör av det. Hur man utvecklar det (harkling).

Både specialpedagog D och C diskuterar både ärftlighet men även vilken stimulans barnet har fått under din uppväxt. Specialpedagog C tvekade mycket när hon svarade och hon förklarade att hon aldrig hade tänkt på frågan tidigare. Enligt specialpedagog C berodde svagbegåvning på ärftlighet men miljön spelade stor roll. Hon drog parallellen med att om en förälder inte har förmågan att kunna föra diskussioner med sitt barn eller inte läser för denne så påverkar detta barnets intellekt i sin tur. Specialpedagog D var mer säker på sitt svar.

D: Jag upplever att det är en biologisk, ärftlighet, biologiskt.

Jag: Kan man påverka det då?

D: Jag tror att miljön har stor påverkan. Det tror jag absolut. Att få vara med och ehh, få erfarenheter och i samtal med andra diskutera väldigt mycket tror jag har stor betydelse. Att man blir liksom speglad av andra människor. Det tror jag är jätteviktigt. Erfarenheter kan man aldrig få för mycket av.

### **5.1.1 Fördelar på individnivå**

Specialpedagogerna fick deklarerat vilka fördelar och nackdelar de ansåg finnas med att definiera svagbegåvade som grupp. Fördelarna med att definiera svagbegåvning som grupp kan utifrån specialpedagogernas svar delas in i tre kategorier, individnivå, pedagognivå och framtida åtgärder.

Specialpedagogerna C, D och E menar att en fördel med att definiera svagbegåvade som grupp är att eleven i fråga lättare kan relatera till sig själv och sina egna svårigheter. Specialpedagog D menar att många svagbegåvade har en egen insikt om att de inte riktigt är som andra vilket de själva kan uttrycka för henne. Insikten kan enligt specialpedagog D få elevernas självförtroende att dala om inte eleverna får hjälp med detta.

D: De känner ju ganska snabbt att alla andra kan.

Jag: Mmm.

D: Och klyftan blir bara större och större, ganska snabbt.

Jag: Du menar med tiden?

D: Med tid, över tiden ja. Öhh de känner ju på mellanstadiet att dem...att de inte är så smarta..så kan dem ju själv uttrycka det.

Jag: Mm?

D: Och när de själv beskriver sig som inte så smarta menar de nog att alla andra kan så fort på nåt vis. Jag kan men det tar längre tid.

Jag: Mmm.

D: Ungefär så berättar de för mig i alla fall. Men jag tänker också att det är en utredning eller den här gruppen svagbegåvade...deras självkänsla blir ju där oftast försämrade. Att man stöttar dem och ger dem en god självkänsla. Så de förstår sig själv bättre. Åhmm de måste ju få må bra och försöka ha ...lagom höga krav för att må bra.

### **5.1.2 Fördelar på pedagognivå**

En annan fördel är att när pedagogerna och lärarna har information om hur svagbegåvade fungerar samt vilka arbetssätt som underlättar kan lärarna lättare sätta in rätt åtgärder och anpassat material till eleven. Fyra utav fem specialpedagoger lyfter just fram information och kunskapen till pedagogerna som viktiga fördelar.

A: Mmm,, fördelarna kan ju då vara att man kan arbeta mer intensivt och förklarande och man kan ha smågrupper ähh och sen även en i klassrummet...

A: Och då vet vi vilka elever där man behöver anpassa material och den informationen får ju då pedagogerna.

Specialpedagog B definierar inte elever i grupp och kan därför varken se fördelar eller nackdelar.

### **5.1.3 Fördelar för att trygga framtida åtgärder**

Specialpedagog E nämner att i grundskolan är alla berättigade den hjälp som de behöver. Däremot är inte hjälpen lika självklar i gymnasiet ifall du inte har en diagnos. En diagnos kan därmed underlätta för eleven att få hjälp i gymnasiet.

E: ..från grundskolan behöver du ingen diagnos till. Här får du hjälp efter dina behov. Men när du kommer på gymnasiet måste du ha en diagnos för att få hjälp.

### **5.1.4 Nackdelar**

Flera av specialpedagogerna ansåg att nackdelarna vägde tyngre än fördelarna att definiera svagbegåvade som grupp. De kunde till en början inte se några fördelar med en definition. Det var bara specialpedagog D som upplevde och uttryckte att det fanns fler fördelar än nackdelar. Specialpedagog A nämnde lika många fördelar som nackdelar och visade inga tecken på att fördelarna eller nackdelarna vägde över åt ena eller andra hållet. Nackdelarna som lyfts med att definiera svagbegåvade som grupp är framförallt stämplingen. Både specialpedagog C och E upplever detta som mycket negativt.

E: ...Jag tycker inte att där är några fördelar.

Jag: Inga fördelar, nej?

E: Jag tycker inte det. Jag tycker att man stämplade öh, öh, barnen i onödan. För att innan du har tagit reda på, ja klart jag ska inte säga att där inte är några fördelar...

Specialpedagog A lyfter att det finns en problematik i att definiera svagbegåvade som grupp då fokuset lätt fixeras vid elevernas svagheter och att elevernas styrkor lätt glöms bort. En annan negativ aspekt som specialpedagog D lyfter fram är att det ibland uppstår en kris hos både elev och familj när eleven får en diagnos.

### **5.1.5 Sammanfattande tolkning**

Svagbegåvning är ingen allmängiltig definition som används ute i skolan. Det finns ett motstånd att kategorisera elever med benämningar som uppvisar en problematik. Specialpedagogerna är rädda för att eleven ska stämplas vilket kan leda till att lärarna fokuserar på elevens svagheter i stället för styrkor. Samtliga specialpedagoger känner till gruppen av elever men använder olika benämningar eller väljer att inte benämna dem som grupp alls utan vill i första hand se de individuella svårigheter och styrkor eleven har, vilka måste kartläggas för att rätt åtgärder ska sättas in. Några kan dock se att det finns ett samband med vilka åtgärder som sätts in för elever som har inlärningssvårigheter, svagbegåvning eller är svagpresterande. Min tolkning är att specialpedagogerna inte vill bidra till att eleven på något sätt hamnar i ett utanförskap på grund av en klassificering, trots att eleven själv ofta känner att de inte hänger med som de andra kompisarna i klassen. Specialpedagog D som inte heller är bekväm med benämningen svagbegåvning är mer än de andra specialpedagogerna villig att se att det finns grupper av elever som har problem inom samma områden så som svagbegåvade elever. Specialpedagog D upplevs mer säker på sin åsikt om vad svagbegåvning beror på och är dessutom övertygad om att det påverkansbart. Detta kan vara en bidragande faktor som gör att hon inte är lika stor motståndare till att "kategorisera" svagbegåvning, medan de andra specialpedagogerna inte är lika säkra på sina svar och kunskaper. Fördelen med att definiera svagbegåvade som grupp kan göra informationen till lärare mer lättillgänglig samt att rätt åtgärder sätts in och att eleverna får ett mer anpassat material. En definiering av problematiken kan underlätta för eleven i ett senare skede i livet när denne ska börja gymnasiet. För den elev som är svagbegåvad kan det vara lättare att relatera till sig själv och sin problematik när de blir upplysta om att det finns andra i samma situation. Men när eleven får sin diagnos kan det uppstå en kris hos denne eller hos elevens familj.

### **5.1.6 Teoretiska kopplingar**

Enligt Goffman (2011) kan en person som blivit stämplad få svårt att få bekräftelse och en grupptillhörighet när denne avviker från övriga gruppmedlemmar. Ifall specialpedagogerna definierar elever utifrån problemområden verkar det som specialpedagogerna tycks känna att det bidrar till kategoriseringen och stämplingen.

Enligt stämplingsteorin avgörs normalitet av den sociala miljö som personen befinner sig i. Ofta sätts åtgärder in för att normalisera den avvikande eleven till den rådande skolsituationen (Goffman, 2011). Specialpedagogerna har en central roll i skolan för att underlätta skolsituationen för de elever som riskerar att inte nå målen. När specialpedagogen blir inkopplad har eleven ofta redan avvikit från rådande normer vilket innebär att en klassificering redan antagligen har skett från övriga gruppmedlemmar.

Enligt Säljö (2010) skapas förståelse, insikter och kunskaper genom språket. För att lyckas med det krävs kategorier och begrepp. När detta finns kan vi dela våra erfarenheter med andra.

Svagbegåvade elever hade kanske sluppit en stämpling, om skolan i ett mycket tidigt skede hade arbetat förebyggande genom information om hur elever med teoretiska svårigheter fungerar bäst. För att kunna informera krävs kategorier och begrepp till en viss del för att kunna skapa förståelse.

## **5.2 Kunskap om svagbegåvade hos specialpedagoger och lärare**

En av mina första frågeställningar i mitt syfte var att undersöka vilken kunskap specialpedagogerna och lärarna har för att bemöta de svagbegåvades behov. Flera av specialpedagogerna anser sig inte kunna så mycket om svagbegåvning.

D: Jag kan inte säga att jag kan mycket om detta utan det har kommit efterhand som man arbetar. När man undrar och funderar mycket ähm, jag har mer kunskaper om andra diagnoser...

Specialpedagogerna har uppgett flera källor till var de har hämtat sina kunskaper vilket presenteras i olika teman. Specialpedagogerna har även fått uttala sig generellt om vad deras uppfattning är om lärarnas kunskap om svagbegåvning. Därefter presenteras den generella kunskap specialpedagogerna besitter om de svagbegåvade.

### **5.2.1 Erfarenhet**

Specialpedagog A, C, D och E anser framförallt att deras kunskap om svagbegåvade tillkommit genom erfarenheter genom att ha mött svagbegåvade elever i sitt arbete. Alla specialpedagoger har arbetat olika länge och alla har därför en skiftande erfarenhet. De flesta har skaffat sin erfarenhet genom att arbeta i förskolan eller grundskolan. Endast specialpedagog E har erfarenheter av att arbeta inom både elevhem, träningsskolan och språkförskolan. Specialpedagog A menar att svagbegåvade är en grupp som man möter mycket i sin roll som specialpedagog.

### **5.2.2 Utbildning**

Specialpedagog B nämner lärarhögskolan och andra utbildningar till hennes kunskapsinhämtning. Medan specialpedagog C anser sig att ha fått lite kunskap men dock inte tillfredställande från högskolan så anser sig specialpedagog A inte fått någon kunskap alls från högskolan kring svagbegåvning.

A: Ja, det är att jag tycker att det är nånting som man överhuvudtaget inte får på högskolan.

Specialpedagog C hade önskat att hon fått diskutera ämnet mer på högskolan. Det är dock inte kunskapen om hur hon skulle arbeta som hon efterfrågar då hon anser sig att det behöver man möta för att lära sig. Utan hon anser att ämnet behöver komma upp till ytan.

### **5.2.3 Psykologer**

Specialpedagog D uppger att hon har genom ett bra samarbete med skolpsykologerna på de olika arbetsplatserna hon arbetat på fått mycket hjälp och kunskap. Psykologerna har genom diskussion och rådgivning ökat hennes kunskaper om svagbegåvning.

D: Ehm, det har blivit många samtal med två olika skolpsykologer.

Jag: Mmm.

D: Det är där jag har fått min hjälp och stöd. Och rådfrågar dem ofta.

#### **5.2.4 Lärarnas kunskap.**

Samtliga specialpedagoger anser att lärarna har liten eller ingen kunskap om svagbegåvning. Specialpedagog A menar att lärarna inte har någon kunskap om svagbegåvning men att det däremot finns lärare som har förståelse för elevens problematik. Specialpedagog A menar dock att många lärare lämnar över ansvaret på eleven. Specialpedagog D menar att lärarna ofta fokuserar på elevens problematik.

D: Asså, jag uppfattar att de har liten kunskap. Det blir oftast fokus på deras beteendeproblem. Eller koncentrationssvårigheter eller språksvårigheter.

Specialpedagog E visar på stor frustration kring lärarnas kunskapsnivå gällande eleverna.

E: Lärarhögskolan lär inte ut...så mycket av detta. Det är katastrof på lärarutbildningen, ärligt talat! Man får inte komma ut och träna...det är ju valfritt om du vill vara på en särskola eller träningskola. Alla blivande lärare oavsett vad du ska jobba med och vilket stadiet du ska jobba eller var du ska va, skulle va tvingade att ha en praktikplats på särskolan. För det är A och O och få kunskap och kännedom om hur man ska behandla dem här barnen.

Specialpedagog B är inte bara frustrerad över lärarnas okunskap gällande svagbegåvning utan uttrycker ett missnöje generellt över de kunskaper lärarna kommer ut med från lärarhögskolan. Hon menar att detta påverkar hennes roll som specialpedagog. Tidigare har specialpedagog B kunnat fokusera mer på att handleda lärarna gällande elever med behov av särskilt stöd medan hon idag får gå in och handleda mer i läsinläring.

#### **5.2.5 Specialpedagogernas kunskap**

Samtliga intervjuade specialpedagoger betonade att varje individs behov kan se olika ut även om de har samma ”diagnos”. Därav är det A och O att utreda varje elev som är i behov av stöd för att kunna sätta in rätt åtgärder. De områdena svagbegåvade elever ofta har problem med beskriver specialpedagogerna vara inom den teoretiska delen av skolan.

D: Asså rent teoretiskt så har dem här barnen svårigheter. Att kunna dra en analys. Ta till sig på det abstrakta planet. Och eh, dem är duktigare på det praktiska området...Har en bristande förmåga till abstrakt tänkande. Det är liksom den, ähm. Så är väl det jag tänker. ...att kunna omvandla sin kunskap. Att kunna omvandla det till vardag. Använda det i vardagen.

Samtliga specialpedagoger understryker att eleverna ofta är duktiga praktiker. De lämnar flera exempel på detta genom att berätta episoder som de har erfarit tillsammans med eleverna. Specialpedagog B och E menar att eleverna ofta har svårt för att ta instruktioner. Specialpedagog B nämner också att eleverna ofta har problem med perceptionen. Två av specialpedagogerna lyfter även minnesproblematik hos svagbegåvade elever.

D: Ähm, ofta känner man att då elever som har fått mycket stöd, det fungerar inte inom klassens ram. De får mycket stöd utav mig. Men att kunskaperna inte befäster.

Jag: Okej..

D: Man känner att, att det här har vi tränat på ett tag och nu kan dem det. Och sen börjar man på ett annat område och så har den gamla kunskapen försvunnit.

En av de största utmaningarna gällande de svagbegåvade eleverna är enligt specialpedagog B att eleverna inte är nyfikna.

B: För problemet med dem svagbegåvade eleverna eller svagpresterande är ju att de är oftast inte nyfikna, och det, utmaningar backar de för, för de vet att de kommer misslyckas i ryggraden asså, om dem har den problematiken. Ähm, så de har ju mycket mer problematik runt det. Man har ingen ork man har ingen uthållighet. Man har svårt att koncentrera sig, fokusera sig och så.

Precis som specialpedagog B nämnde ovan så lyfter även specialpedagog D elevernas koncentrationssvårigheter men nämner samtidigt andra beteenden så som undvikande beteende, ovilja och utåtagerande beteende. Hon ger en bra beskrivning med flera konkreta exempel för att förklara. Specialpedagog D erfarenheter är att de yngre barnen ofta är plikttrogna och försöker göra så gott det går som de vuxna vill men att de i slutändan inte riktigt orkar vilket gör att de kan gömma sig på skolan, inne på toaletter, under ytterkläder med mera. Specialpedagog D menar att de yngre barnen inte riktigt kan sätta ord på vad som är fel. Det är först i femte och sjätte klass dem börjar kunna uttrycka sig kring problemet. Specialpedagog D upplever att de yngre barnen inte heller har någon självinsikt. De vet bara att något inte stämmer. Visar en elev upp undvikande beteende, ovilja eller är utåtagerande är det viktigt enligt specialpedagog D att utreda vad som är vad. De olika beteenden kan vara sekundära problem på grund av att dem i första hand inte förstår vad dem ska göra och vad som förväntas utav dem.

Flera av specialpedagogerna lyfter också fram att eleverna behöver anpassat material som oftast är praktiskt och konkret material. Specialpedagog A menar att det är bra att använda andra inlärningskanaler. Två av pedagogerna anser att särskolans pedagogik fungerar bra på svagbegåvade elever. Flera av specialpedagogerna anser att eleverna är i behov av struktur i sin skolvardag. Specialpedagog D tipsar om bildstöd medan specialpedagog A och E menar att det ibland behövs det en assistent. Specialpedagog A, C och D lyfter att svagbegåvade elever ska erbjudas andra redovisningssätt.

C: ...så tycker jag att det är viktigt att dem på olika sätt får visa vad dem kan. Att man inte fastnar i att man måste visa det på ett speciellt sätt eller att man kan visa sina kunskaper kanske muntligt eller praktiskt eller hur man nu kan visa. Så att man inte fastnar så mycket i, i att man skall till exempel vid prov eller vad det nu är mans skall visa sina kunskaper. Att man ska kunna få visa på olika sätt.

Olika sorters hjälpmedel kan också underlätta för eleverna menar specialpedagog E. Flera av specialpedagogerna menar att det är viktigt att eleverna ska få utvecklas i sin egen takt och förmåga.

Specialpedagog C och E menar att de svagbegåvade eleverna kan befinna sig i en dubbelbottnad problemsituation. Dels behöver barnen extra mycket stöttning och hjälp samtidigt som de kanske saknar stödet hemifrån.

E: Ingen har läst sagor för dig. Ingen har brytt sig om att hjälpa dig med läxor. Ingen har kunnat. För det kan ligga på att föräldrarna är förståndshandikappade eller mycket mycket svagbegåvade.

### **5.2.6 Sammanfattande tolkning**

Specialpedagogerna har framförallt införskaffat sina kunskaper om svagbegåvning genom att göra egna erfarenheter i sitt möte med de svagbegåvade eleverna. En specialpedagog har haft stor hjälp av skolpsykologerna för att öka sina kunskaper. Detta får mig att fundera på hur viktigt samarbetet mellan psykologer och specialpedagoger är och om samarbetet skiljer sig mycket från olika skolor? Kunskaperna som specialpedagogerna har fått från högskolan inom ämnet har varit mer eller mindre otillfredsställande. Frågan är om högskolorna har medvetet valt bort att inte tala om svagbegåvning eller om de har talat om det men valt en annan benämning av gruppen så att specialpedagogerna inte har kunnat relatera till vilka barn det handlar om? Eller väljer högskolorna bort medvetet att inte tala om grupper med liknande problematik då de påverkar specialpedagogerna att kategorisera och stämpla individer? Flera specialpedagoger anser själva att de har liten kunskap om svagbegåvning, likaså anser de att lärarna har ingen eller liten kunskap om svagbegåvade elever. Däremot finns det lärare som har förståelse för elevernas problematik.

Även om de flesta av specialpedagogerna överlag anser ha få kunskaper om svagbegåvning visar det tillsammans upp en bred repertoar av kunskap om svagbegåvade elevers behov och problemområde. Frågan är då varför specialpedagogerna anser sig ha liten kunskap om svagbegåvade elever? Är det på grund av att ämnet sällan diskuteras som de är osäkra på om de kunde göra något mer eller om de gör rätt, eller är det själva definitionen som de känner sig osäkra på eller kan det finns en annan förklaring?

Enligt specialpedagogerna har svagbegåvade elever ofta svårt med den teoretiska delen i skolan. Svagbegåvade elever är oftast mer praktiska lagda vilket innebär att undervisningen behöver vara mer konkret och praktiskt upplagd. Särskolans pedagogik fungerar oftast bra. Svagbegåvade elever kan ha problem med minnet och perceptionen. Det är därför viktigt att eleverna får hjälp med att strukturera upp sin skolvardag och får anpassade uppgifter. Svagbegåvade elever behöver erbjudas alternativa redovisningssätt för att kunna visa sin kunskap. När eleverna inte förstår kan de ge uttryck i form av olika beteende så som koncentrationssvårigheter och undanvikande beteende. En del av de svagbegåvade eleverna saknar hjälp och stöd hemifrån då vårdnadshavarna har samma svårigheter. Även om svagbegåvade kan ha svårigheter inom samma problemområde kan behoven se olika ut vilket innebär att en individuell kartläggning är mycket viktigt för att kunna sätta in rätt åtgärder. En av de största utmaningarna lärare och specialpedagoger har att handskas med är att svagbegåvade elever har många misslyckade erfarenheter i bagaget samt visar ingen nyfikenhet inför olika uppgifter. Kanske är det inom detta område som specialpedagogerna känner sig tillkortkommande och inte har tillräckligt med kunskaper? Några elever kan ha hjälp av kompensatoriska hjälpmedel medan andra är i behov av assistent.

### **5.2.7 Teoretiska kopplingar**

Specialpedagogerna ansåg att lärarna överlag hade lite kunskap om svagbegåvning, likaså ansåg de flesta det om sig själva också. Specialpedagog C saknade och efterfrågade en diskussion, ett samtal om att ämnet behöver lyftas. För att ett samtal ska kunna ske måste mottagaren enligt Vygotskij (1999) kunna relatera till informationen för att kunna skapa sig en förståelse.

När individer kommunicerar blir människorna delaktiga i en kunskapsutveckling. Det är genom samspel och kommunikation som individerna blir medvetna om vad som är viktigt och relevant att ta till sig (Säljö, 2010).



Flera specialpedagoger ansåg att särskolans pedagogik var gynnsam för de svagbegåvade elevernas inläring. Inläring enligt Säljö (2010) är mycket beroende av vilka krav som ställs från omgivningen samt påverkar elevens inläring av vilka tillgångar som finns i dess närhet.

Detta kan tolkas som att särskolan har en mer anpassad kravsituation lämpad för de svagbegåvade samt att de får fler verktyg att förfoga över till sin inläring. Eller så kan det tolkas som att grundskolan ställer för höga krav och har för få verktyg att erbjuda för eleverna.

## 5.3 Åtgärder

Åtgärderna som sätts in för att stötta de svagbegåvade eleverna har jag delat in på individ, grupp och organisationsnivå.

### 5.3.1 Organisationsnivå

För att fånga upp de elever som har svårigheter har skolorna enligt samtliga specialpedagoger skapat rutiner att varje år testa av elevernas kunskaper. Hur många tester och vad som testas ser lite olika ut på de olika skolorna. Vad som testas kan också skilja sig inom samma skola beroende på vilken åldersnivå eleven är på. Samtliga skolor använder sig utav någon form av läsförståelsetester. Testerna ger specialpedagogerna och ledningen en vink om hur mycket stöd varje elev men även grupper behöver år från år.

B: Ähm och sen har vi varje termin eh, screeningtester. Vi har alltså ett batteri med tester som vi gör på alla elever. Ähm för att liksom kolla var de ligger så man inte tappar någon eller glömmer någon eller så.

Jag: I alla klasser, alla år?

B: Mmm.

Jag: Oj!

B: Utom trean och sexan där gör man nationella prov, där hoppar vi över dem, men, och det är då läsförståelse och matte.

Jag: Mmm.

B: Och lästeknik. Äh. Som vi mäter. Så jämför vi då är för år och vi kan även jämföra elev för elev.

Flera av skolorna använder sig enligt specialpedagogerna även av olika mattescreeningar. Ett test som används på flera skolor är Adlers matematik screening.

Endast två specialpedagoger har erfarenhet av samarbete med modersmåls lärare för att testa av om eleverna uppvisar svårigheter även på sitt hemspråk.

E: Och då hade vi en modersmåls lärare som även var specialiserad med tester och så. Så hon testade henne på hemspråket och vi testade på andra sidan.

Däremot har flera specialpedagoger ett nära samarbete med andra specialpedagoger som arbetar på en annan åldersnivå. Detta gäller framför allt för att överlämningarna mellan till exempel mellanstadium och högstadium ska underlätta för eleverna som har svårigheter.

A: Och då har vi pratat hon och jag om att dem eleverna som jag kommer få i mitt arbetslag om ett år...

Jag: Mmm

A: De som går i sexan nu att vi kommer ju och lägga fokus på att hu, hur det fungerar det nu. Hur har det fungerat? Problematiken då när man börjar på högstadiet det är ju att...eleverna i fyran, femman och sexan har, är knutna till samma lärare i de flesta ämnena utom slöjd och idrott.

Jag: Ok, så där är en, en.

A: Ja, där är då en.

Jag: Aha.

A: Och sen helt plötsligt när man kommer upp på högstadiet så kan de ha tio olika lärare och, och varje dag är det olika klassrum. Så att det är ju rätt så kämpigt för dem första året innan dem har landat och så då kommer dem från lite olika klasser ibland slår dem ihop dem ...

Även specialpedagog D upplever att det finns en större problematik på högstadiet än de tidigare stadium. I högstadiet får eleverna fler lärare och fler klassrum men lärarna har också fler elever att ha koll på. Detta skapar möjligheter för eleverna att smita undan lektionerna mer eller mindre utan att lärarna uppmärksammar detta. Eleverna hittar strategier genom att använda sig av diverse ursäkter för att avvika från klassen. Samma ursäkt kan sedan användas till nästkommande lektion med en ny lärare.

På specialpedagog B, C och Ds grundskolor finns ett nära samarbete med särskolan. Detta innebär att eleverna har möjlighet att ingå i särskolans undervisning vissa delar av sin undervisningstid. På specialpedagogerna B och Cs skolor befinner sig även några elever i en liten grupp tillsammans med ett eller flera barn som är särskoleelever.

B: Han har en särskolegrupp med en särskoleelev men oh där är då tre, fyra, fem andra elever som ingår i den gruppen vissa delar, vissa dagar i veckan eller vissa timmar i veckan och så.

Specialpedagog D menar att samarbetet med särskolan är positivt även för de svagbegåvade elevernas relationer. De får plötsligt kompisar med samma intressen. Detta gör att de kan söka upp varandra även utanför lektionstid.

En åtgärd som specialpedagog D anger på organisationsnivå är samarbetet med logoped och psykolog men lyfter även syvs roll som en viktig funktion för de svagbegåvades fortsatta studier.

D: Vår syo, hon har asså tumme med alla möjliga.

Jag: Jaa..?

D: Hon är fena på att hitta liksom ändå.

Jag: Mmm, för då är det väl bara medicinska orsaker eller om det är något tillfälligt...

D: Fast idag är det så mycket såna här friskolor hit och dit och ehm, inte bara den fria kvoten utan för det är nog dem reglerna som du säger. Men

asså hon kan ringa och prata med dem och jag har en elev som är så och så, skulle passa i detta och detta. Kan ni ta emot? Så gör dem det!

På organisationsnivå nämner även specialpedagog E alla de kompensatoriska hjälpmedlen som ska köpas in.

### 5.3.2 Gruppnivå

En av de vanligaste åtgärderna på gruppnivå är att undervisning bedrivs i liten grupp viss tid i veckan under en begränsad period. Endast specialpedagog As skola har medvetet valt bort detta alternativ. Anledningen till valet är att de vill att eleverna ska känna en delaktighet i sin egen klass och känna att dem befinner sig i ett sammanhang. Detta är ett val som både specialpedagoger och lednings ställer sig bakom och stöttar. Istället har skolan valt att sätta in resurspersoner i vissa klasser. Ibland finns det förutom den undervisande pedagogen upp till två resurser i klassen. Det är dock inte bara specialpedagog As skola som sätter in resurser i klasserna utan det är en åtgärd som flera specialpedagoger nämner. Två av skolorna använder sig även av modersmåslärarna inne i undervisningen. Specialpedagog As skola har hittat en annorlunda väg att använda sig av modersmåslärarna för att underlätta för de elever som är tvåspråkiga och har svårt att tillgodogöra sig den svenska undervisningen.

A: Sen har vi då den fördelen här då att de, att de har startat upp face schheh, facebookgrupp, så att säga och.

Jag: Mmm.

A: Där bedrivs ju då matematik och där kan man ju då få till exempel matematik på arabiska så att man, man jobbar ehmm. Och där sker liksom en nu, behöver jag hjälp med den här frågan. Och då är det nån som går in och så är där en, en undervisning på gång och läraren går in, men nej, nu hade ni inte riktigt ähh, klart för er vad vi menar med det.

En specialpedagog nämner även placeringar av elever i klassrummen samt medvetna gruppindelningar som åtgärder på gruppnivå.

### 5.3.3 Individnivå

Samtliga specialpedagoger nämner att enskild undervisning är en åtgärd som sätts in för att stödja. Den enskilda undervisningen är upplagd efter elevens specifika behov vilket innebär att några får lästräning, andra får enskild matteundervisning andra får stöd med att planera upp läxor, struktur över dag och vecka.

E: Där vi har gjort en struktur att eleven inte får lov, eleven går i sjuan nu, får inte ta hem mer än en läxa åt gången. För innan gick eleven runt med en ryggsäck. Varje dag när hon skulle gå hem packade man allt. För man hade ingen kontroll över vad det är jag ska ta med.

Flera av de svagbegåvade eleverna får hjälp av en assistent. Svagbegåvade elever får ofta anpassade uppgifter och material som ska underlätta deras skoldag. Ibland behöver uppgifterna och materialet vara anpassat för en flera år yngre elev.

E: Men är det ett supersvagbegåvat barn och även att det går i sexan. Ja, kanske det inte ska ha böcker för årskurs sex utan du kanske får ha material för en lägre årskurs så att de kan känna sig duktig ju. Jag kan ju inte bygga ett korthus här och glömma botten utan jag måste ju bygga nerifrån och opp, där barnet står. Du måste börja där eleven och barnet står.

Specialpedagog C poängterar att det är viktigt att våga stanna upp och låta barnen arbeta på den nivå barnet befinner sig på. Om lärare och pedagoger försöker få barnet att klara av lika mycket som de andra barnen är det mer skadligt än fruktsamt.

Bildstöd är ett vanligt förekommande verktyg som används för att underlätta för eleverna. Några få elever får även anpassat schema eller studiegång. Några elever får tillgång till särskolans undervisning. Några elever får en variant av både anpassat schema och tillgång till särskolans undervisning. De ämnen som eleven får mer av är ofta de mer praktiska ämnena såsom slöjd och idrott.

En åtgärd som samtliga specialpedagoger sätter in är kompensatoriska hjälpmedel varav datorn med olika sorters program står högt upp på listan. Men även smartboard och ipad är hjälpmedel som används allt mer ute på skolorna. Daisyspelare, mp3 och olika inlästa material är ett hjälpmedel som flera av specialpedagogerna använder sig av. Ibland hittar specialpedagogerna lösningar med hjälp av elevernas egna mobiler. Detta kan vara i form av olika larm som eleverna även kan ha till användning av utanför skolan. Flera elever har problem att komma i tid till skolan på morgonen. Ibland räcker det inte bara att väckarklockan ringer för att väcka eleverna utan de behöver flera larm för att portionera upp tiden och bli påminda om när de behöver vara klar med olika delmoment.

Andra exempel på åtgärder som sätts in och används är mindmaps, teckenstöd, filmer, handscanner, koncentrationskuddar, skrivbräda, läslinjal och alfasmart.

#### **5.3.4 Sammanfattande tolkning**

På samtliga intervjuade specialpedagogers skolor finns utarbetade rutiner för att fånga upp elever som inte uppnår förväntat resultat i skolan. Skolorna använder sig av olika screeningstester framförallt i svenska och matte. På två skolor utav fem finns det ett samarbete med modersmålslärarna vid olika testsituationer för att kunna avgöra var problematiken ligger för flerspråkiga elever.

I min undersökning har samtliga skolor utarbetat årliga testsituationer för att fånga upp elever som har svårigheter inom svenska eller matte. Om detta skulle vara ett mått för resterande av Sveriges skolor skulle detta innebära att det inte är många elever med svårigheter som inte skulle uppmärksammas. De specialpedagoger jag har intervjuat har alla varit anställda av kommunala skolor. En undersökning av både friskolor och kommunala skolor skulle kanske ge ett annat resultat? Ett testsvar visar indikationer på att eleven kan ha svårigheter. Det viktiga är sedan vad som görs av det och att rätt åtgärder kan erbjudas. Ett steg i att rätt åtgärder sätts in är att undersöka om eleven har svårigheter på sitt eget modersmål också. Fler än hälften av de tillfrågade hade inget samarbete med modersmålslärare för att utröna mer exakt var problematiken finns. Detta tolkar jag som att det blir svårare att sätta in rätt individuella åtgärder som många av specialpedagogerna poängterar är viktigt. Likaså bör modersmålslärarna vara tämligen utlämnade åt sig själva att själva hitta åtgärder som kan stötta eleven på modersmålet.

Ett gott samarbete mellan psykolog, logoped, specialpedagoger, lärare och syv skapar större möjligheter för svagbegåvade elever att utvecklas på bästa sätt. På några skolor finns det även ett samarbete med särskolan där eleverna kan få ta del av särskolans pedagogik en viss tid i veckan. Detta tolkar jag som att särskolans pedagogik är stödjande för de svagbegåvade eleverna men istället för att påverka grundskolan att ta till sig av särskolans pedagogik genom att konkretisera och vara av mer av praktisk karaktär flyttas eleven ut ur sin klass för att ingå en viss tid i särskolan. Enligt specialpedagogerna är det något som eleverna oftast uppskattar och är i behov av. Vilka hinder finns det för att göra tvärtom? Vilka vinster kan finnas med att

istället för att se på individnivå till att se på gruppnivå i frågan? Vad händer när flera särskoleelever ingår vissa tider i grundskolan?

Flera specialpedagoger samarbetar över olika stadium för att eleven ska få det bästa möjliga stödet när det börjar en högre nivå inom grundskolan. På högstadiet behöver eleverna mer hjälp med struktur av såväl läxor, schema över lektioner, var och när de ska befinna sig vilket enligt specialpedagogerna beror på att eleverna inte har hemklassrum som de tidigare haft i de lägre stadierna. I högstadiet möter eleverna fler lärare varje dag och lärarna möter fler elever varje dag vilket skapar möjligheter för eleverna att lättare att smita undan.

En av de vanligaste åtgärderna på gruppnivå är att undervisning bedrivs i liten grupp viss tid i veckan under en begränsad period. Det är även vanligt förekommande att extra resurser sätts in klassen. Några skolor låter modersmåls lärare gå in och stödjer den ordinarie skolundervisningen.

När det gäller åtgärder på individnivå kan eleverna erbjudas enskild undervisning anpassat efter varje elevs behov. Det är viktigt att möta eleven på den nivå eleven befinner sig i vilket innebär att uppgifter och material ska vara anpassat. Några elever behöver även hjälp av en egen assistent. Svagbegåvade elever kan även få anpassad studiegång eller schema. Samtliga tillfrågade specialpedagoger satte in kompensatoriska hjälpmedel som åtgärd. Det är framför allt de tekniska hjälpmedlen som lyfts fram. Min tolkning är att det finns många faktorer som avgör för hur svagbegåvades elevs skolsituation ser ut och vilken hjälp de kan få. Om det finns ett gott samarbete mellan olika discipliner inom skolan så kan elevens individuella behov kartläggas och därav kan rätt åtgärder sättas in. Det finns en uppsjö av varianter av åtgärder för att tillmötesgå olika problematiker. Vilket som väljs beror på individens behov men även på hur skolan valt att organisera sin stödjande verksamhet.

### **5.3.5 Teoretiska kopplingar**

När människan vill förstå sin omvärld och lära sig använder hon sig av olika verktyg eller redskap för att tillgodogöra sig kunskapen. Verktygen eller resurserna kan vara av språklig, intellektuell eller fysisk karaktär. Människans möjligheter och begränsningar att lära sig påverkas av vilken tillgång på resurser som finns i individens omgivning (Säljö, 2010). Skolan ansvarar i hög grad för hur elever ska kunna utvecklas och lära sig genom vilka åtgärder som erbjuds och vilka resurser och tillgångar som finns att tillgå inom skolans fyra väggar.

Skolorna har förstått vikten av språkets betydelse för inläringen så som både Vygotskij (1999) och Säljö (2010) deklarerar. Därav har rutiner implementerats för att fånga upp elever som riskerar att få svårigheter i ett tidigt skede. Åtgärderna som sätts in för att motverka svårigheter har ibland en exkluderande effekt då eleven får individuell undervisning eller undervisning i liten grupp. Det är tämligen vanligt förekommande enligt Tideman et al. (2005) att den onormale ska normaliseras genom olika träningsprogram. Specialpedagogerna är medvetna om detta och försöker därför i första hand att åtgärderna ska införas på gruppnivå så att resurserna finns att tillgå i hela klassen. Enligt Säljö (2010) sker lärandet framförallt i samspel och interaktion med andra.

## **5.4 Framgångsfaktorer**

De åtgärder som specialpedagogerna tidigare har nämnt som sätts in är alla åtgärder som kan stödja de svagbegåvade eleverna. Men vissa av åtgärderna gör mer skillnad än andra. Dessutom finns det fler faktorer som påverkar de svagbegåvades skolsituation än just insatta

åtgärder. En sådan faktor är lärarens roll och kompetens. Detta kapitel delas därför upp i lärarens roll och framgångsåtgärder.

#### 5.4.1 Lärarens roll

Samtliga specialpedagoger är mycket eniga om att lärarnas roll är en avgörande faktor för att de svagbegåvade eleverna ska lyckas. De lärare som både är kunniga inom sitt ämne men också är anpassbara, flexibla och ligger steget före öppnar möjligheter för de svagare eleverna. Om läraren kan inta ett helikopterperspektiv och se helheten kan de lättare hitta nya lösningar. Men det är också viktigt att läraren klarar av att hantera att lösningar fungerar vissa dagar men inte andra dagar. Kunskapen om elevernas behov och svårigheter spelar stor roll.

De lärare som är duktiga på att bygga relationer och kan skapa en god kontakt med eleverna gör skillnad. Finns det en relation mellan elev och lärare skapas det en respekt för varandra vilket är en stark framgångsfaktor. Det är viktigt att eleverna känner att lärarna bryr sig och inte bara är intresseras av att få undervisa.

Specialpedagog B poängterar vikten av att vara en god ledare.

B: Ja, ähmm. Så det är att dem är kunniga på alla möjliga sätt. Sen dåe, att de har förmågan att skapa en god kontakt hmm, med sina elever. De är goda ledare. Det har man börjat mer och mer att förstå vikten av. En period var det ju att man skulle vara en mentor liksom så, med, en medelev nästan bara. Att man skulle flumma rundor.

Jag: Mmm.

B: Och så va, och det har man förstått att det funkar inte, utan man måste ha en tydlig ledare.

Jag: Mm.

B: Som sätter ramar och håller struktur och så. Ähmm, och ja sen även det här med en kunnig pedagog är ju en pedagog som har flera metoder att ta till.

Det är inte bara specialpedagog B som nämner ramar och struktur. Det är en återkommande punkt för flera av specialpedagogerna. En planerad undervisning är lättare att strukturera upp vilket är en gynnsam åtgärd.

Flera specialpedagoger anser det även viktigt att läraren har en förståelse för elevens situation och anpassar därefter undervisningen utifrån detta. För att få en förståelse krävs en noggrann kartläggning av elevens styrkor och svagheter. Genom kartläggningen kan undervisningen anpassas och generera säkrare åtgärder som kommer ge resultat för eleven. Om inte kartläggning görs finns det en risk att åtgärder sätts in som varken får chansen tidsmässigt att ge någon utdelning eller är lämpade för eleven.

Specialpedagog A menar att vad som just fungerar som framgångsfaktor för en elev kan skilja sig mycket från en annan. Det är individuellt vad som fungerar och detta behöver utredas i samråd med eleven. Specialpedagog C lyfter även fram lärarnas förväntningar som avgörande faktorer för de svagbegåvades framgångar.

C: Och att man inte, ...sen e det farligt att ha för låga förväntningar också.

Jag: mmm.

C: Det är jättefarligt!

Jag: Hmm.

C: För att ehh..det är därför jag är lite emot ordet asså, för att risken är ju att man inte förväntar sig, han kan inte ändå för att man ändå resonerar och försöker som att dem kan.

Jag: Hmm, så svagbegåvning klingar sämre än typ AD/HD och dyslexi?

C: Ja, jag vet inte där är nånting som gör att ehh förväntningarna kanske ställs lägre.

En annan framgångsfaktor enligt specialpedagog A är om lärare sinsemellan kan samarbeta och skapa en röd tråd för eleverna mellan olika lektioner. Hon menar att om ett begrepp tas upp under ett ämne kan det underlätta för eleven sen att förstå det på ett annat språk. Specialpedagog C anser att samarbetet med särskolan är en av de största framgångsfaktorerna som påverkar de svagbegåvade eleverna positivt.

### 5.4.2 Framgångsåtgärder

Specialpedagog A menar att när specialpedagogerna går in och deltar i lektionerna och stöttar undervisningen så gynnar det dem svagbegåvade eleverna. Specialpedagog E trycker på att intensivträningen ger en mycket positiv effekt för de svagare eleverna. En del av denna tid kan ske inne hos specialpedagogen.

E: Ja...hårdträningen ger superresultat. När du tränar mellan sex och åtta veckor.

Jag: Vad innebär hårdträning?

E: Ja, du tränar du cirka 30 till 45 minuter varje dag. Intensivträning.

Jag: På?

E: På allt mellan sex och åtta veckor.

Jag: Men är det svenska eller...

E: Det kan va, oavsett vad det är så kan det va, oftast är det svenska, engelska och matte.

Jag: Mmm.

E: Grundämnena. Äh No och So är ju också svenska med då brukar dem göra så att dem kommer in till mig istället. För när det gäller högstadiesbarnen så har dem inte alltid en bra inlärningsteknik med sig. Dem har tränat på låg och mellan, dem har inte varit mogna för att ta in den. Och det första jag gör är att jag tränar inlärningsteknik.

Specialpedagog B som jobbar med elever från både låg och mellanstadiet menar att många av eleverna har svårigheter att lära sig läsa. Hon anser att Rydaholmsmetoden är ett bra verktyg och ger god utdelning och som flera elever har blivit hjälpt av.

Tre av specialpedagogerna anser även att de tekniska kompensatoriska hjälpmedlen gör stor skillnad för de svagbegåvade eleverna. Alla specialpedagoger har dock olika erfarenheter och favoriter vilket hjälpmedel som hjälper bäst.

### 5.4.3 Sammanfattande tolkning

De svagbegåvades skolsituation påverkas mycket av vilka förväntningar läraren har på eleven samt hur lärarens/lärarnas kompetens är. Detta gäller både kunskapsmässigt i ämne som kunskaper om de svagbegåvades problematik. Min tolkning är att dessa två resultat kan för några specialpedagoger vara svåra att förena utifrån deras utlåtande. Samtidigt som specialpedagogerna anser att svagbegåvningsdefinitionen sänker förväntningarna på eleven finns det ett avgörande behov av kunskap hos lärarna inom området för att eleven ska kunna lyckas. Hur förmedlar man kunskap om något som inte benämns? Finns det behov av en annan term?

En kartläggning av elevens situation är mycket viktig. Om läraren är flexibel och förstående samt lyckas skapa en god relation med eleven skapas större möjligheter för den svagbegåvade eleven att lyckas. Särskolans pedagogik är gynnsam för de svagbegåvades inläring. Det är också viktigt med ett samarbete mellan lärarna så att begrepp kan förstås ur olika sammanhang.

Det är gynnsamt att ha stödjande specialpedagoger inne på lektionerna. Likaså är intensivträning under 6-8 veckor för eleven ett bra komplement till den ordinarie undervisningen. Flera svagbegåvade elever har mycket hjälp av det olika teknisk hjälpmedlen som finns till hands idag. Vid läsinläring är Rydaholms metod ett positivt verktyg. Alla dessa åtgärder är till stor del beroende av att det finns specialpedagogisk kompetens på skolorna. Min tolkning är att dels så rättfärdigar specialpedagogerna sin egen existens genom dessa svar men framförallt så är de svagbegåvade eleverna hjälpta och beroende av specialpedagogernas kompetens för att ha en ärlig chans i den svenska grundskolan.

### 5.4.4 Teoretiska kopplingar

En av de viktigaste framgångsfaktorerna för de svagbegåvades utveckling är lärarens kompetens. Enligt Vygotskij (1999) är språket och tänkandet nära sammankopplade med varandra. Språkets första funktion är att kunna kommunicera med andra.

Detta ställer krav på hur läraren kommunicerar med eleverna samt att läraren kan utgå från elevernas tidigare erfarenheter så att eleverna kan relatera till den nya kunskapen. Läraren bör vara medveten om språkets funktion och planera sin undervisning därefter.

Säljö (2010) menar att lärandet sker hela tiden och att människan inte kan undgå att lära sig. Författaren menar dock att vissa läroprocesser motiverar mer än andra. Detta är något som läraren måste notera för att kunna skapa de bästa förutsättningarna för lärandet.

Om specialpedagogerna skapar rutiner att finnas med i klassrummen blir det med tiden normalt. Det normala enligt Goffman (2011) är det förväntade.

Specialpedagogernas närvaro i klassrummet är åtgärder som inte exkluderar eller leder till att personer stämplas som avvikande. Specialpedagogerna kan däremot påverka gruppens normer på ett positivt sätt. Nilsson (2010) anser att normer bestämmer vad som är acceptabelt beteende eller inte.

De svagbegåvades skolsituation påverkas mycket av vilka förväntningar lärarna har på eleverna. Enligt Nilsson (2010) är det dem omedvetna normerna i grupperna som skapar olika förväntningar på individerna.



## 5.5 Åtgärder som inte sätts in men som skulle vara till gagn för eleverna

De flesta specialpedagoger är på många punkter rörande överens om vad som inte görs för de svagbegåvade eleverna som skulle kunnat ha gynnat dem. Men det finns så klart även individuella skillnader från skola till skola. De insatser som inte görs men som är önskvärda presenteras under följande rubriker; Kunskapsmål och betyg, hemklassrum och lärare.

### 5.5.1 Kunskapsmål och betyg.

De flesta specialpedagogerna anser att kunskapsmålen och betygen är det som sätter krokben för många av de svagbegåvade eleverna. Specialpedagogerna anser att kraven är mycket högre idag på eleverna än tidigare.

B: Och sen är det, det också att det ställs högre krav på eleverna idag av att kunna ta ansvar, att kunna koncentrera sig, att fokusera, att kunna påbörja och avsluta sina uppgifter, även små. Även dem som går i ettan, tvåan.

Några av specialpedagogerna saknar det gamla ett till fem betygssystemet. Några saknade ett betyg som visade hur mycket eleven försöker och lägger ner energi på att försöka lära sig. Tillsammans är de eniga om att all utveckling och framgång borde synliggöras. Ett sådant betygssystem skulle vara mycket önskvärt! Specialpedagogerna anser att med dagens kunskapsmål och betygssystem låter vi de svagbegåvade eleverna misslyckas gång på gång, trots att lärare, specialpedagoger och elever kämpar med alla medel för att lyckas.

A: ...så, så jag är inte riktigt i harmoni med den svenska skolformen. För jag tycker att...vi måste se att det sker en utveckling även om man inte når målet här uppe så ska man åtminstone se att man har lärt sig något på vägen.

Specialpedagog D menar att när ett barn gör sitt allra bästa så borde det räcka och barnet skulle få lov att vara stolt över sin prestation.

D: Det ska kännas bra i skolan och att dem duger. De gör sitt allra bästa varenda dag så duger det. Känna att de får behålla sin självkänsla. Tänk vad de sliter som...har kanske 60% kapacitet och ska hela tiden upp till 100. Asså...Ja, det är fruktansvärt! Mmm.

Kunskapsmålen gör inte bara att de svagbegåvade eleverna mår dåligt utan även lärarna enligt specialpedagog D. Lärarna får dock stöttning av specialpedagogerna för att bearbeta situationen.

D: Sen jobbar dem mot kunskapsmålen men jag har också sett lärare som, som får panik när dem här eleverna inte uppnår kraven.

Jag: Vad händer då?

D: Ah, dem mår så djävla dåligt av att inte få alla barnen i mål.

Jag: Mmm.

D: Och det är skolans uppdrag och det är rektorns krav. Ah det är så lätt att säga, du har ingen bra klass, du har inte undervisat på ett bra sätt.

Jag: Mmm?

D: Det är ditt fel! Oh det är hårt, det är det! Att de inte få panik kan jag känna att vi har jobbat mycket med att du har gjort så mycket du kan varje dag och barnen gör så mycket de kan varje dag. Och så får det vara bra nock. Det går inte att förändra det.

### 5.5.2 Hemklassrum

Flera specialpedagoger efterfrågar hemklassrum på högstadiet. På låg och mellanstadiet har eleverna oftast ett klassrum förutom vid idrott och slöjd. Det är då lättare för eleverna att veta var dem ska befinna sig samt så finns deras böcker och skrivverktyg inom nära räckhåll. När eleverna börjar högstadiet får eleverna oftast ett skåp att förvara sina böcker och material i samt kan byta klassrum mellan varje lektion. Detta är förödande för många elever.

E:...Tyvärr för det är optimalt för de här eleverna som är svagbegåvade, med funktionshinder, allt. Det blir mindre rörigt. Ähh, det enda du behöver är ju idrott och slöjd och kemi och fysik som du måste ha specialsalar till. Men annars så är hemklassrum att föredra även på högstadiet.

Jag: Mmm

E: För många av de eleverna jag har idag hade mycket väl kunnat vara i klass om vi hade haft ett hemklassrum. Men de klarar inte röran ute i skåpen och allt detta som är med va. Och ...korta tider mellan lektionerna äh du ska hinna kolla vad dem gör, du ska hinna kolla dina grejor i skåpet, du ska hinna ta det och du ska hinna gå dit va! Det är jättefrustrerande för de här eleverna. Så min drömskola är hemklassrum på högstadiet och haha verkligen. Så atte nej, tyvärr.

### 5.5.3 Lärare

Flera av insatserna som specialpedagogerna saknar har lärare som gemensam nämnare. Flera specialpedagoger anser att fler lärare eller resurser i klasserna alternativt mindre antal barn i klassen hade gynnat de svagbegåvade barnen. Varför den åtgärden inte görs är på grund av ekonomiska orsaker enligt specialpedagogerna.

En annan åtgärd som specialpedagogerna efterfrågade var att de svagbegåvade eleverna på högstadiet hade en och samma lärare i flera ämnen så som det ofta finns på mellan- och lågstadiet.

D: Asså, jag uppfattar ändå att en vuxen som lär känna de här barnen väldigt väl är, är väldigt viktigt för de eleverna. Annars ska de försöka förstå olika människor, vad vill du, hur tänker du? Hur skall jag bemöta dem? Alltså ställa in sig, nu kommer den läraren.

Flera nya lärare som arbetar mot de lägre åldrarna saknar läsinläring i sin utbildning vilket specialpedagog B anser vara ett stort problem. Enligt specialpedagogen så har lärarutbildningen delat upp utbildningen i So och No vilket gör att lärarna har kunskapsluckor i det område som dem inte inriktat sig mot. Framförallt så är det läsinläringen som har fått stå tillbaka enligt specialpedagog B.

I intervjun med specialpedagog A framkom det att hon hade önskemål om modersmålslärarna skulle delta i den ordinarie undervisningen vilket inte görs idag. Detta var inte bara ett önskemål utan även en punkt som hon försökte driva igenom på sin arbetsplats.

A: Det har jag pratat med rektorerna om. Att jag tyckte att vi skulle utnyttja dem, men så jobbar de på så många olika skolor och så har de då eftermiddagstider. Men jag skulle ju vilja att de var lika engagerade inne i

klassrummet som vad jag är till exempel eller någon annan resursperson. För det är ju jätteviktigt!

Enligt specialpedagogerna i undersökningen är de flesta modersmålslärarna idag anställda av kommunen och inte av skolan. Specialpedagog A efterfrågar också efter testmaterial på modersmål vilket skulle underlätta att utreda var elevens problematik ligger.

#### **5.5.4 Sammanfattande tolkning**

Specialpedagogerna anser att dagens betygssystem är ett stort problem för de svagbegåvade eleverna. De svagbegåvade eleverna har svårt att lyckas även om dem lägger ner mycket kraft och energi för att uppnå kunskapskraven och målen. Specialpedagogerna anser att det skulle finnas ett betygssystem där all utveckling skulle kunna framgå så alla eleverna kan se att de uppnår något resultat. Det finns även önskemål om att ett betyg skulle finnas där det framgår hur mycket en elev kämpar och försöker att lyckas.

En orsak till varför de svagbegåvade eleverna har svårt att klara av kunskapskraven och målen är för att kraven är mycket högre ställda idag på att eleven själv ska ansvara för sin inläring, att kunna påbörja, genomföra och slutföra sina uppgifter. Det är inte bara eleverna som far illa av betygssystemet utan även flera lärare mår dåligt av att inte kunna få eleverna att nå ända fram. När detta sker kan lärarna känna sin kompetens ifrågasatt.

Min tolkning är att flera av specialpedagogerna upplever att dagens betygssystem sätter etikett på eleverna. En stämpling att eleverna inte räcker till. Detta skapar mycket frustration hos lärarna men jag undrar om det inte skapar lika mycket frustration även hos specialpedagogerna? Det är ju dem som sitter inne med specialkompetensen och så misslyckas även dem ibland att få eleven nå i mål.

I lågstadiet och mellanstadiet har de flesta eleverna hemklassrum medan detta inte finns i högstadiet. Detta blir ofta ett problem för de svagbegåvade eleverna som har svårt att veta var dem ska vara, när och vad för material dem ska ta med till lektionen. Likaså har högstadieleverna fler lärare som de möter varje dag. Även detta kan vara till nackdel för de svagbegåvade eleverna. Flera specialpedagoger efterlyser hemklassrum på högstadiet men ingen nämner vilka hinder det finns för att införa åtgärden.

Flera lärare eller resurser i klasserna alternativt färre elever per klass hade gynnat de svagare eleverna. Varför de åtgärderna inte görs är enbart av ekonomiska orsaker enligt specialpedagogerna. De finns även önskemål på vissa skolor att modersmålsläraren skulle delta i den ordinarie undervisningen. Problematiken ligger på att modersmålslärarna inte är anställda av skolan utan av kommunerna. Detta gör att modersmålslärarna oftast arbetar på flera skolor. Min tolkning är att specialpedagogerna berättar hur situationen ser ut idag och utgår från den kunskap de har om varför det är så. Frågan är om ärendet har tagits till en högre nivå än bara till den närmsta chef om vilka vinster samarbetet i den ordinarie undervisningen skulle göra? Situationen verkar inte på något sätt vara unik i en enda kommun då jag har intervjuat specialpedagoger i tre olika kommuner och alla svarat liknande. Det finns även en efterfråga av test material på hemspråk.

En del lärare saknar den första läsinläringen på grund av att lärarutbildningen delat upp utbildningen i So-No.

### **5.5.5 Teoretiska kopplingar**

Med dagens betygssystem får de svagbegåvade svårt att nå upp till kraven i de mer teoretiska ämnena. Kraven är för högt ställda! Säljö (2010) menar att lärandet påverkas i stor utsträckning av vilka krav som ställs på individen.

När en person inte lever upp till skolan eller samhällets normer kan detta få personen att känna skam över sina egna misslyckanden. Tillkortakommandena påverkar personens identitet vilket kan få personen att tro att varje handling mäts och bedöms av andra individer. Detta kan i sin tur leda till olika strategier av undvikande beteende till ett mer utåtagerande uppförande (Säljö, 2010).

När skolan inte ger eleverna de verktyg och resurser som eleverna behöver påverkar det elevens lärande. Detta gäller inte bara åtgärder på varje enskild skola. En lärares utbildning kan ses som ett verktyg. Enligt Säljö (2010) är ett redskap eller verktyg en resurs som vi nyttjar till hjälp vid inläringen.

När läraren inte har utbildning gällande läs och skrivinläring på grund av hur utbildningen är utformad påverkar det i sin tur den enskilda elevens lärande. Lärarutbildningens utformning är något som våra politiker bestämmer.

## 6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

I följande kapitel sammanfattar jag kort de viktigaste resultaten. Sedan följer en diskussion om vad jag har kommit fram till i min undersökning genom att knyta ihop teori, litteratur och resultat. Därefter kommer en metoddiskussion samt vad studien har bidragit till för min kommande roll som specialpedagog. Till sist finns även några punkter som kan forskas vidare på.

### 6.1 Sammanfattning

Syftet med examensarbetet var att undersöka hur de svagbegåvade elevernas skolsituation ser ut samt vilken kunskap det finns om svagbegåvning hos specialpedagoger i grundskolan.

Både lärare och specialpedagoger möter till vardags elever som är svagbegåvade i grundskolan. Specialpedagogerna anser att lärarna har liten eller ingen kunskap om svagbegåvning. Däremot finns det lärare som har förståelse för de svagbegåvades situation.

Specialpedagogerna har erfarenheter av svagbegåvning men flera anser sig inte ha så stora kunskaper om svagbegåvning. Begreppet svagbegåvning är något som flera specialpedagoger har svårt att förlika sig med. Detta beror dels på att begreppet förmedlar låga förväntningar på barnet. Ett alternativt begrepp är allmänna eller generella inlärningssvårigheter. Specialpedagogerna kan se både fördelar och nackdelar med att definiera gruppen svagbegåvade. Fördelarna är att kunskapen ökar och blir lättare att förmedla till lärare. En annan fördel är att eleverna själva kan identifiera sina svårigheter. Nackdelarna är att eleverna stämplas.

Kunskapen specialpedagogerna har förvärvat har främst skett genom mötet med eleverna själva. Högskolornas bidrag för att öka kunskapen har inte fyllt behovet. Däremot har skolpsykologerna bidragit till att kunskapsnivån ökats.

Flera specialpedagoger anser att svagbegåvning är något som är medfött. Åsikterna går isär om intelligens är något som är påverkansbart eller inte. Den specialpedagog som anser att intelligens inte är påverkansbart tror däremot att kunskapen kan påverkas. Andra specialpedagoger anser att barnets miljö och samspel med andra spelar stor roll för barnets intellektuella utveckling.

De skolor som specialpedagogerna arbetar på har utarbetat rutiner i form av tester för att fånga upp elever som kommer ha svårt att klara av de teoretiska ämnena på grund av lässvårigheter eller matematiksvårigheter. Alla använder sig dock inte av modersmåslärarna för att utreda var problematiken ligger. Det är mycket viktigt att kartlägga elevens skolsituation för att få till rätt åtgärder.

Åtgärderna som sätts in för att stödja eleverna ligger på både individ, grupp och organisationsnivå. Åtgärderna som sker på organisationsnivå ligger framför allt på samarbete inom samma eller andra discipliner inom skolan. Samarbetet är extra viktigt på högstadiet då de svagbegåvade elevernas problem eskalerar. Flera grundskolor samarbetar med särskolan.

De vanligaste förekommande åtgärder som sätts in på gruppnivå är fler resurser i klassen eller att en mindre undervisningsgrupp förekommer viss tid av veckan. På några skolor förekommer det att modersmåsläraren går in och stöttar den ordinarie undervisningen.

På samtliga skolor erbjuds enskild undervisning. Likaså fanns det på varje skola flera diverse kompensatoriska hjälpmedel att erbjuda varav många tekniska. Många av åtgärderna som sätts in är för att skapa ordning och struktur för eleven. Eleverna får även anpassat material och uppgifter. På individnivå kan eleven även få anpassad studiegång med flera praktiska ämnen och färre teoretiska.

De åtgärder som är extra framgångsrika för de svagbegåvade eleverna är samarbetet med särskolan, de tekniska kompensatoriska hjälpmedlen och specialpedagogernas insatser i form av intensivträning och medverkan i klassrummen. Specialpedagogerna är mycket eniga om att lärarens kompetens har stor påverkan på hur de svagbegåvades vardag och framgång ser ut. Lärarens ämneskompetens är viktig men även lärarnas relationella kompetens spelar stor roll. En lärare med tydligt ledarskap som är anpassningsbar och flexibel och kan se helhetsperspektivet skapar de bästa förutsättningarna för de svagbegåvade eleverna enligt specialpedagogerna. Avgörande är även lärarens kunskaper om elevens behov och förmåga att anpassa undervisningen utifrån detta.

Åtgärder som inte sätts in men som skulle gagna de svagbegåvade eleverna var hemklassrum på högstadiet. Färre elever i klasserna eller fler lärare i klassrummet. Orsaken till att detta inte åtgärdas är på grund av ekonomiska faktorer. Flera lärare saknar kunskap gällande läsinlärning för de yngre barnen, detta på grund av hur lärarutbildningen tidigare varit upplagd. Den största anledningen enligt specialpedagogerna till att de svagbegåvade eleverna misslyckas i skolan är på grund av hur dagens kunskapskrav och mål är ställda. Om betygskraven ändrades skulle förutsättningarna öka. Detta är den största åtgärden som inte görs idag för de svagbegåvade eleverna.

## **6.2 Diskussion**

### **6.2.1 Svagbegåvning som begrepp**

Definitionen svagbegåvning är en olycklig benämning som i dagens läge inte gynnar många fördelar, varken informationsmässigt eller med ökad förståelse. Ute på fältet vill specialpedagogerna inte kännas vid definitionen och i litteraturen råder det förvirring då det förekommer flera begrepp som diskuterar samma problemområde. Enligt Carlsson Kendall (2011c) är inte gråzonsbarn heller ett lämpligt begrepp. Enligt min undersökning verkar allmänna/generella inlärningssvårigheter vara en mer vedertagen och accepterad definition. Detta är en definition som även psykologer verkar använda sig av. Någon allmängiltig definition finns dock inte.

Mina ursprungliga tankar har genom hela arbetet genomsyrats av att det behövs en definition så att gemene lärare ska få större möjligheter att öka sin kunskap om svagbegåvning. Språket hjälper oss att lära! Genom språket tar vi till oss kunskaper genom att använda olika begrepp och kategorier för att kunna förklara och skapa förståelse (Säljö, 2010).

På detta sätt menade jag att lärarna skulle få en större verktygslåda för att anpassa sin undervisning. Då skulle jag på ett bättre sätt kunna handleda och ge råd till skolans personal. Mina tankar har påverkat syftet och de problemformuleringar jag har ställt. Undersökningen visade dock att specialpedagogernas största frustration ligger i hur dagens betygssystem är uppbyggt och inte om det finns kunskap inom en definition av ett problemområde. Ett alternativt omformulerat syfte och frågeställningar gällande hur specialpedagogernas kunskap är för att hjälpa de teoretiskt svaga eleverna att nå målen vore kanske bättre på sin plats samt lättare att undersöka. Definitionen svagbegåvning gjorde flera specialpedagoger obekväma vilket gjorde att några inte ville kännas vid den samlade problematiken som återkom kring

flera elever. Enligt Goffman (2011) har människor alltid kategoriserats oavsett kultur och tid. Detta får mig att fundera på om det finns vissa yrkeskategorier som har större mandat att definiera normer och normalitet än andra. Vad beror det på? Beror det på vilken disciplin yrkeskategorin tillhör? Enligt mina erfarenheter så ifrågasätts inte läkare och psykologer när de benämner olika svårigheter med beteckningar.

Specialpedagogerna är rädda för att stämpla elever genom att sätta etikett på ett problemområde. Om stämpling sker kan detta leda till att lärarna fokuserar på elevens svagheter i stället för styrkor enligt specialpedagogerna. Goffman (2011) menar att stämpling kan leda till ett stigma som påverkar individens relation och bekräftelse i gruppstillhörigheten. Detta kan i sin tur inverka på personens livskvalité och möjligheter.

Fördelarna med att definiera svagbegåvning enligt specialpedagogerna är att eleverna lättare själv kan relatera till sig själv och sina svårigheter. Säljö (2010) menar att kategorier och begrepp av språket hjälper oss att skapa insikter och förståelse.

Specialpedagogerna ansåg att lärarna hade liten eller ingen kunskap om svagbegåvning. Flera av specialpedagogerna ansåg att de själva hade liten vetskap om svagbegåvning även om de visade upp en bred repertoar av vetande om svagbegåvade elevers behov och problemområde. De flesta specialpedagoger hade fått sina lärdomar genom mötet med eleverna själva. Flera specialpedagoger ansåg att högskolornas information hade varit otillräcklig. Detta resultat tycker jag är svårt att tolka. Samtidigt som specialpedagogerna tar avstånd från en kategorisering där elever med liknade problemområden namnges efterfrågar de mer kunskap inom området.

Statistiken, undersökningen och litteraturen visar på att det finns ett stort behov av att ämnet lyfts och diskuteras. Carlsson Kendall (2011a) menar att flera svagbegåvade elever slutar att ens försöka i skolan. Shaw (2010) samt Jankowska, Bogdanowich och Shaw (2012) menar att de svagbegåvade eleverna står för stora andelar av de som hoppar av skolan.

Detta kan förklaras med att när en stigmatiserad person upplever att hon inte lever upp till omgivningens normer kan hon utveckla strategier för att hantera situationen. En strategi kan vara att undvika och isolera sig från de som uppnår normerna och istället bara umgås med likasinnade (Goffman, 2011).

### **6.2.2 Begåvning**

Skolverket (2012) antyder att om synsättet att se begåvning som något medfött och oföränderligt får regera kan det få elever att sluta anstränga sig eller sluta våga prova. Skolverket förespråkar istället att se begåvning något som kan läras in vilket kostar eleven en större ansträngning. Guay och Vallerand (1997) förklarar att de svagbegåvade ofta har en historik med flera misslyckanden trots ansträngning. Detta gör att de har svårt att se kopplingen mellan ansträngning och akademiska resultat.

Enligt Norberg (2012) är kunskap inte det samma som intelligens/begåvning, däremot är de starkt sammankopplade. Författaren menar att vår kognitiva förmåga är påverkansbart genom miljö och handlingar. Detta samstämmer bra överens med hur Säljö (2010) förespråkar med hur inlärning sker. Säljö menar att lärandet aldrig bara kan begränsas till vilka fysiska och psykiska förutsättningar vi har fått av naturen.

Jämförs Skolverkets (2012) definition av vad begåvning är med de utlåtande specialpedagogerna har gjort om de svagbegåvade eleverna kan Skolverkets definiering upplevas som ett hån av både specialpedagoger, lärare och elever. Enligt specialpedagogerna

arbetar många svagbegåvade elever mycket hårt för att ta till sig kunskaperna utan att för den delen ibland lyckas. Om Skolverkets definition av begåvning får råda så skulle det innebära att eleverna inte kan för dem har inte ansträngt sig nog? Detta vore enligt mig en felaktig bedömning. Frågan är om skolverket har blandat ihop de olika begreppen kunskap och begåvning?

Intelligens är ett fenomen som har format vårt samhälle på många olika sätt. Intelligens har använts för att tillskriva ens ras överlägsenhet över en annan (Ziegler, 2010). Intelligens har använts för att särskilja och gör det än i dag vilken skolform du är berättigad att gå i. Intelligens spelar stor roll i dagens informationssamhälle då intelligensen påverkar hur du tar till dig kunskap och hur du nyttjar kunskapen (Norberg, 2012). Detta märks tydligt bara genom att se vilka förmågor som dominerar i Lgr 11 (Skolverket, 2011a).

Att kunskap om hur miljö och resurser är viktiga och avgörande faktorer för lärandet är allmänt känt bland specialpedagogerna. Kunskap om hur vår hjärna bearbetar information med hjälp av miljö och resurser upplever jag dock mindre tillämpat ute på de olika skolorna. Specialpedagogerna nämner ingenting om hur skolorna anpassar undervisningen utifrån denna aspekt. Kanske hade det framkommit mer om jag hade ställt mer specifika frågor kring det? Min ståndpunkt här är att om kunskapen om hur hjärnan fungerar gällande till exempel minne så som Allwood och Malmgren (2012) beskriver det, så kunde insatserna för de svagbegåvade eleverna anpassats ännu mer. Min tolkning är att det inte nyttjas till fullo ute på skolorna idag för då borde det vara en av de åtgärder som specialpedagogerna hade nämnts som sätts in för att stödja de svagbegåvade eleverna.

### **6.2.3 Betygskrav**

Adolfsson et al. (2002) menar att dagens arbetsmarknad ställer allt högre krav på individens kognitiva funktioner. Ofullständiga skolbetyg tror jag leder till att det blir svårare att ta sig in på arbetsmarknaden vilket kan förklara varför brottsstatistiken ser ut som den gör. Tengström (2010) rapporterar om att svagbegåvade personer förekommer i högre omfattning i brottsregistret samt döms till fängelse fler gånger samt tillbringar längre tid i fängelset än övriga grupper. De svagbegåvade vårdas även i högre utsträckning för psykiatriska problem och missbruk.

Detta tolkar jag därmed som att detta inte bara är ett skolproblem utan ett samhällsproblem. Med min undersökning ville jag bara undersöka hur de svagbegåvades skolsituation ser ut men det verkar även finnas behov av att undersöka de svagbegåvades situation ur ett livslångt samhällsperspektiv.

Shaw (2010) menar att de svagbegåvade barnen är en av de mest utmanande uppgifterna lärarna har att möta eftersom det finns en spricka i utbildningssystemet där de svagbegåvade eleverna har en tendens att hamna i. Svagbegåvning uppfyller inga kriterier för någon diagnos för något funktionshinder enligt Adolfsson och Carlsson Kendall (2000). Ändå har eleverna svårt att uppfylla betygskraven. Specialpedagogerna efterlyser en diskussion. Ämnet behöver lyftas anser de. Genom kommunikation skapas förståelse och kunskaper som kan överföras och förmedlas (Säljö, 2010).

Specialpedagogernas största frustration gällande de svagbegåvade elevernas situation var hur dagens betygssystem var uppbyggt. Enligt specialpedagogerna hade många elever svårt att nå målen trots omfattande åtgärder satts in. Detta är lätt att förstå om man jämför den fakta som Svanelid (2011) uttalar sig om gällande vilka förmågor som krävs för att nå de långsiktiga kunskapskraven och målen idag. Analysförmåga, Kommunikativ förmåga och Metakognitiv förmåga finns med i cirka 80 % av dagens mål. Med betygssystem klassificerar vi in



individernas prestation och förmåga. En kategorisering som följer eleven i mycket genom hela livet. Att vi människor kategoriserar är något vi alltid har gjort enligt Goffman (2011). Men vad vi kategoriserar skiftar genom tid och kultur. Genom kategoriseringen skapas beräkningar av vad som kan förväntas av individen.

Ett betyg ägs endast av individen själv den dag hon lämnar skolan. Inte någonstans framkommer det på betyget skolans kompetens att bemöta olika svårigheter. Så även om lärandet sker framförallt i samspel med andra och är beroende av sin omvärld och dess verktyg så som Säljö (2010) menar så är betyget individuellt och anses följa en mall av kriterier vilket ska ge en rättvis bedömning av individens prestation.

Specialpedagogerna upplevde en frustration gentemot dagens betygssystem men hade hellre inget bättre genomtänkt alternativ att presentera.

#### **6.2.4 Framgångsfaktorer och åtgärder**

I min undersökning ville jag belysa vilka åtgärder som sätts in för de svagbegåvade eleverna. Vilken hjälp de svagbegåvade eleverna får beror till stor del av vilken syn som gör sig gällande på de olika skolorna för hur den specialpedagogiska hjälpen ska se ut men även skolans ekonomiska situation spelar stor roll.

Samtliga specialpedagoger är mycket eniga om att lärarna har en avgörande roll för hur de svagbegåvade eleverna ska lyckas i skolan. Flexibla lärare med både ämnes och relationskompetens skapar de bästa förutsättningarna. Läraren ska vara en god ledare som skapar ordning och struktur. Det är viktigt att läraren har en förståelse för elevens situation och kan anpassa undervisningen därefter enligt specialpedagogerna.

Att utredningen eller kartläggningens har en mycket stor betydelse är samtliga specialpedagoger eniga om. Vid en utredning framkommer det vilka åtgärder som behöver sättas in för att en utveckling ska kunna ske hos eleven. Detta är något som jag känner igen väl från tidigare terminer på högskolan men också av egna arbetslivserfarenheter. Vad som inte diskuteras tillräckligt på högskolan enligt mig men som specialpedagogerna signalerar om är vad som görs när det finns en diskrepans mellan prestationsnivå och krav trots insatta åtgärder. När åtgärderna ger effekt men räcker inte riktigt fram? När eleven visar att kunskapen hanteras för att sedan försvinna efter ett lov? Enligt Carlsson Kendall (2011a) beror detta på att eleven har haft en bristande förståelse och lärt sig mekaniskt.

Vad gör vi när eleven behöver mer tid men den ekonomiska faktorn avgör att fler resurser finns det inga pengar till, även om skolan är skyldig att se till elevens behov.

Carlsson Kendall (2011a) förklarar att svagbegåvade elever ofta har problem att hantera abstrakt och teoretisk information samtidigt som de behöver mer tid att bearbeta informationen. Specialpedagogerna menar att eleverna kan få svårt att dra analyser och tillämpa sina teoretiska kunskaper till praktik fast de ofta är ganska händiga. Enligt Adolfsson och Carlsson Kendall (2000) har skolan svårt att möta eleverna som behöver en mer praktisk och konkret undervisning. Detta är något som specialpedagogerna verkar ha uppmärksammat då de rekommenderar lärarna att använda sig av alternativa inlärningskanaler. Vad en person lär sig beror enligt Säljö (2010) av den kulturella värld och kontext individen befinner sig i.

De svagbegåvade eleverna har ofta behov av anpassat material och uppgifter men behöver även hjälp med att få ordning och struktur gällande hela sin skoldag. Så som uppgifter, läxor, sal och tider. Hemklassrum är en åtgärd som många specialpedagoger efterfrågar för högstadiet men som de inte lyckats få igenom.

Ibland används olika kompensatoriska hjälpmedel för att kompensera elevens svårigheter. Inom det sociokulturella perspektivet har benämningarna redskap eller verktyg fått en särskild betydelse. När vi ska förstå vår värld använder vi oss av olika redskap eller verktyg. Ett verktyg är därmed de resurser vi nyttjar till hjälp. Resurserna kan vara av olika karaktärer och egenskaper (Säljö, 2010).

Det är vanligt med enskild undervisning. Detta kan tyckas som dubbelmoral då specialpedagogerna inte vill peka ut någon genom att benämna elevens problematik men accepterar enskild undervisning. Är inte det en utpekande handling om något?

Specialpedagogerna betonar också att svagbegåvade elever ska erbjudas alternativa redovisningssätt. Detta är en åtgärd som är ganska simpel men elementär. Konstigt nog nämns det inte någonstans i litteraturen utan fokus ligger på hur kunskapen ska förmedlas från lärare till elev och inte tvärtom. Däremot nämner Adolfsson och Carlsson Kendall (2000) att de svagbegåvade kan ha svårt att förklara och uttrycka sig. De svagbegåvade eleverna hamnar lätt i en dubbelbottnad problemsituation i en skola som inte anpassar undervisningsmetod och redovisningssätt. Den kunskap eleverna har tillgodogjort sig kan de sedan få svårt att framföra om endast skriftliga redovisningssätt erbjuds.

Åtgärderna som sätts in på organisationsnivå innebär till stor del av att det finns ett samarbete över gränserna. Detta gäller både mellan de olika discipliner inom skolan som mellan olika åldersstadium. Högstadiet anser både specialpedagoger men även författarna Fernell och Ek (2011) vara den del av skoltiden som är mest problematisk för de svagbegåvade eleverna.

För att fånga upp elever som kommer ha svårt att nå målen har skolorna upprättat rutiner att testa av eleverna i framförallt svenska och matematik årligen genom hela grundskolan.

Den vanligaste formen av åtgärder på gruppnivå är fler resurser i klassen eller liten gruppundervisning. I gruppundervisning förekom även intensivträningsprogram. Detta kan jämföras med den så kallade individuella eller medicinska normalitet som Tideman et al. (2005) beskriver. Personer som inte uppnår ”normalitet” ska behandlas genom olika träningsprogram för att normaliseras. Åtgärderna är av godo för att lindra den onormale.

Enligt Tideman (2000) har skolan svårt att erbjuda resurser för de svagbegåvade vilket gör att eleverna rubbar den vanliga undervisningen. Detta skapar ett behov av att utesluta elever ur den normala gemenskapen. Specialpedagogerna menade att det är på grund av ekonomiska faktorer som inte fler lärare eller resurser sätts in i klasserna för att stötta upp eller att det finns färre elever i klasserna.

Om inte resterande av klassen också delas in i mindre grupp samtidigt kan detta ses som en exkluderande åtgärd som tenderar att stämpla eleven som avvikande där hon inte uppfyller normalitetskraven.

Särskolans pedagogik passar de svagbegåvade eleverna mycket bra och enligt specialpedagogerna är det en av de åtgärder som är extra framgångsrika. En av specialpedagogerna menar att de svagbegåvade eleverna själva kan söka upp kompisar i särskolan då de upplever det som en sorts fristad där dem kan återhämta sig. Enligt Goffman (2011) är det vanligt att stigmatiserade personer söker upp individer med samma stigma och väljer bort de så kallade normala. Detta har lett till att det idag finns diverse olika grupperingar och nätverk i samhället som olika stigmatiserade personer kan söka sig till. Grupperingarna kategoriseras ofta utifrån själva gemensamma stigma.

Klingberg (2007) samt Adolfsson och Carlsson Kendall (2000) menar att dagens skola ställer höga krav på att eleverna själva ska kunna ta ansvar för sin inläring genom så kallat problembaserat lärande. Problembaserat lärande innebär att eleven själv ska planera, genomföra och slutföra sitt eget arbete.

Säljö (2010) menar att människans lärande aldrig kan begränsas till en enda faktor utan påverkas av både tillgångar av resurser och miljö. Enligt Fernell och Ek (2010) har svagbegåvade barn ofta mödrar med låg utbildningsnivå. Specialpedagogerna antyder även att det är vanligt att resterande familjemedlemmar också har svårigheter vilket gör att det blir svårt att bryta en ond cirkel eftersom dem inte själva har förmågan att förklara och stimulera vilket krävs för att en mer gynnsam utveckling ska kunna ske. Utbildningens arena ligger dock i skolan och så länge eleven inte far illa är det svårt att påverka cirkeln mer än där, även om det skapar frustration. Men hur ska vi agera när alla dessa pusselbitar finns men inte kan läggas ihop? När teorin möter verkligheten vad gör vi då?

### **6.2.5 Modersmåslärare**

I intervjuerna ställde jag frågan om vilka åtgärder som inte sattes in men som skulle ha gagnat de svagbegåvade eleverna. Ett alternativt eller modifierad frågeställning skulle vara vad specialpedagogerna ansåg orsak till varför de teoretisk svaga eleverna inte nådde kunskapskraven och målen? Hade detta gett en mer öppen syn och tolkning?

De elever som är minst tvåspråkiga verkar befinna sig i en extra beklämd situation. Idag saknas testmaterial på flera språk samtidigt som samarbetet mellan specialpedagoger och modersmåslärare ser mycket olika ut på skolorna. Enligt Skolverket (2013) är det viktigt att utredningar görs i samarbete med modersmåslärare eller tolk för att få en så god bild som möjligt av elevens kunskaper. För de skolor som inte har ett mer övergripande samarbete med modersmåslärarna finns det en risk att elevens problematik bara uppfattas som av språklig karaktär. Detta kan innebära att åtgärderna sätts in därefter. Adolfsson och Carlsson Kendall (2000) menar att skolorna har svårt att urskilja de svagbegåvades grundproblematik.

Då det inte verkar finnas något samarbete mellan elevhälsa och modersmåslärare på vissa skolor bör det även betyda att modersmåslärarna blir utan stöd från specialpedagoger vilket gör att modersmåslärarna får tackla inläringssituationen på modersmålsundervisningen ensamma oavsett problem.

## **6.3 Metoddiskussion**

Då mitt syfte med min undersökning var att undersöka specialpedagogernas kunskap om svagbegåvning valde jag att göra fem semistrukturerade intervjuer. Enligt May (2011) ger semistrukturerade intervjuer stora möjligheter för de tillfrågade att utveckla sina svar utifrån deras kunskap och erfarenhet. Detta tycker jag att specialpedagogerna har lyckats med i intervjuerna och därmed anser jag att mitt val av metod har varit lämplig.

En nackdel med intervjuer enligt Kvale och Brinkman (2012) är att de tillfrågade kan lägga vikten på att legitimera sig själv istället för att tillföra ny kunskap. Denna situation tyckte jag att jag tenderade att hamna i när det gällde vilka av åtgärderna som var framgångsrika för de svagbegåvade barnen. Flera av framgångsfaktorerna var beroende av specialpedagogisk kompetens. Detta har jag tagit till mig när jag gjort min analys. Med det vill jag inte ha sagt att specialpedagogisk kompetens inte är behövs. Vad jag vill ha sagt är att svaren kan tolkas åt både det ena och det andra hållet.

Det har funnits ytterst lite dokumentation på svenska att tillgå gällande svagbegåvning. Den engelska dokumentationen har däremot varit lite mer bidragsgivande. För att kunna tolka den engelska texten rätt har jag ibland använt mig av olika nätbaserade översättningsprogram som har varit mer eller mindre tillfredsställande. Mycket av min tid har gått åt att följa referenser bakåt för att hitta första källan. Detta har fungerat bra gällande referenser som skrivits inom Sverige men har varit ganska frustrerande vid de referenser som skrivits utomlands då jag inte har kunnat få tag på flera vetenskapliga tidskrifter som skulle ha bidragit till ämnet. Några av första källorna visade sig även vara skrivna på språk jag inte behärskar.

## **6.4 Tillämpning**

Min förhoppning är att min uppsats har bidragit med förståelse och kunskap för hur de svagbegåvades skolsituation ser ut. Om jag hade genom min uppsats kunnat påverka lärarna att bedriva en mer konkret och ”hands on” undervisning skulle det i mina ögon innebära att jag hade kommit en bra bit på vägen för att förbättra de svagbegåvades skolsituation. Jag hoppas att min uppsats kan bidra med lite fler verktyg för att stödja de svagbegåvades lärande i skolans undervisning.

Jag hoppas att uppsatsen leder till ett bättre samarbete mellan modersmåslärare och specialpedagoger då jag tror att eleverna har mycket att vinna på detta. Med min uppsats hoppas jag även att intresse väcks för hur kognitionsforskning kan stödja pedagogiken och lärandet.

Som nyexaminerad specialpedagog men även för den mer erfarna specialpedagogen är det viktigt att ta sig tid att göra en noggrann kartläggning eller utredning kring elevens situation så eleven får rätt hjälp.

Men framförallt så hoppas jag att min uppsats ska ta bladet från munnen och skapa en debatt med vad vi gör för de barn som hamnar där mitt emellan, med eller utan definiering.

## **6.5 Fortsatt forskning**

Under min undersökning framkom det att samarbetet mellan modersmåslärare och specialpedagoger såg mycket olika ut på de olika skolorna. Några hade ett nära samarbete medan andra hade inget samarbete alls. Det vore intressant att undersöka vad ett samarbete mellan elevhälsa och modersmåslärare ger för vinster för de tvåspråkiga svagbegåvade eleverna.

En annan punkt som är intressant att forskare vidare på är vilka redovisningsalternativ elever i grundskolan erbjuds för att framföra sina kunskaper för läraren? I min undersökning menade specialpedagogerna att det är viktigt att de svagbegåvade eleverna fick visa upp sina kunskaper på ett alternativt sätt än de skriftliga.

Min undersökning begränsades till hur skolsituationen ser ut för de svagbegåvade i kommunala skolor. Det vore intressant att se om det finns en skillnad mellan friskolor och kommunala skolors förmåga att bemöta de svagbegåvade elevernas behov.

## 7 SAMMANFATTNING

Syftet med studien är att undersöka hur de svagbegåvade elevernas skolsituation ser ut enligt fem specialpedagoger samt vilken kunskap det finns om svagbegåvning hos specialpedagoger i grundskolan. Jag vill även belysa vilka sorters åtgärder som finns samt granska vilka åtgärder som är framgångsrika för att hjälpa de svagbegåvade eleverna.

Genom att studera tidigare forskning och utifrån empirisk studie har jag sökt svar på följande frågor:

- Hur definierar specialpedagoger svagbegåvade elever?
- Vilken kunskap har specialpedagogerna för att bemöta de svagbegåvades behov?
- Vilka åtgärder finns för att hjälpa de svagbegåvade eleverna?
- Vilka åtgärder sätts inte in som skulle vara till gagn för eleverna och vad förhindrar detta?
- Vilka är framgångsfaktorerna?

Jag har genomfört en kvalitativ studie med fem semistrukturerade intervjuer. Den teoretiska utgångspunkten har jag hämtat ur det sociokulturella perspektivet samt stigmatisering och stämplingsteorin.

Svagbegåvning är enligt min undersökning ingen allmängiltig definition som används ute på skolorna. Specialpedagogerna känner sig obekväma med definitionen samt att kategorisera barn utifrån problemområde. De flesta av specialpedagogerna anser att lärarna inte har tillräckligt med kunskap om svagbegåvning. Flera av specialpedagogerna menar att de inte kan tillräckligt om svagbegåvning samtidigt som de visar upp stor kunskap om svagbegåvades behov och problemområde.

Specialpedagogerna kartlägger alltid elevens svagheter, styrkor och skolsituation innan åtgärder sätts in. Svagbegåvade elever har ofta svårt med abstrakta uppgifter men har lättare för att ta till sig konkret undervisning enligt respondenterna i min undersökning.

Samtliga skolor har utarbetat rutiner för att fånga upp elever som tenderar att få svårt med svenska och matematik. På knappt hälften av skolorna finns det ett samarbete mellan specialpedagogerna och modersmållärarna. Samarbetet mellan specialpedagog och modersmållärare kan hjälpa till att tydliggöra problematiken kring eleven.

Åtgärder som sätts in för att stödja de svagbegåvade skolsituation finns både på organisation, grupp och individnivå. Åtgärderna på organisationsnivå består till stor del av samarbete mellan olika discipliner inom skolan. De vanligaste åtgärderna som sätts in på gruppnivå är undervisning i liten grupp eller att fler pedagoger eller resurser sätts in i klassen. Åtgärderna på individnivå består ofta av olika kompensatoriska hjälpmedel, enskild undervisning samt anpassade uppgifter och hjälp med att strukturera upp skoldagen. De åtgärder som är extra framgångsrika är samarbetet med särskolan samt olika sorters träningsprogram. Specialpedagogen som resurs i klassrummet anses också vara en framgångsfaktor.

Hur svagbegåvades skolsituation ser ut beror mycket på hur lärarens kompetens är samt vilka rutiner skolan har byggt upp gentemot de elever som inte når målen. Skolans ekonomi har också en avgörande faktor enligt specialpedagogerna. Detta påverkar varför det inte finns färre elever i klasserna eller fler pedagoger som stöttar upp undervisningen. Idag saknas

hemklassrum på många högstadieskolor vilket skulle stötta de svagbegåvade eleverna i sin skolvardag

## REFERENSER

Adler, B. (2007). *Dyskalkyli & Matematik*. Malmö: Nu-förlaget.

Adolfsson, I., & Carlsson Kendall, G. (2000). *Svagbegåvade barn- en stor osynlig grupp*. Stockholm: Huddinge Universitetssjukhus AB.

Adolfsson, I., Carlsson-Kendall, G., Dahlström, K., & Fernell, E. (2002). Svag begåvning – normalt, men inte problemfritt. *Läkartidningen*, 16(99), 1820-1821.

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 84-95.

Alloway, T.P. (2010). Working memory and executive function profiles of individuals with borderline intellectual functioning. *Journal of intellectual disability research*, 54(5), 448-456.

Allwood, C.M. (2012). Problemlösning och kreativitet. I J. Allwood & M. Jensen, (Red.), *Kognitionsvetenskap*. (s. 285-295). Lund: Studentlitteratur.

Allwood, C.M., & Malmgren, H. (2012). Minne och kognition. I J. Allwood & M. Jensen, (Red.), *Kognitionsvetenskap*. (s. 159-173). Lund: Studentlitteratur.

Allwood, J. (2012). Vad är kognitionsvetenskap? I J. Allwood & M. Jensen, (Red.), *Kognitionsvetenskap*. (s. 27-34). Lund: Studentlitteratur.

American Psychiatric Association. (2002). *Mini-D IV, Diagnostiska kriterier enligt DSM-IV-TR*. Danderyd: Pilgrim Press.

Asker, A. (2012, 15 oktober). De svagbegåvade är tabu i skolan. *Svenska dagbladet*. Hämtad 2012-12-07, från [http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/barn-och-unga/14-procent-ar-svagbegavade\\_7580822.svd](http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/barn-och-unga/14-procent-ar-svagbegavade_7580822.svd)

Asmervik, S. (2010). Psykisk utvecklingsstörning. I A. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd*. (s 161-185). Lund: Studentlitteratur.

Bell, J. (2011). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Birkemo, A. (2010). Inlärningssvårigheter. I A. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd*. (s 125-160). Lund: Studentlitteratur.

Bryman, A. (2012). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter*. Stockholm: Liber.

Carlsson Kendall, G. (2011a). Hur ser de kognitiva svårigheterna ut i vardagen. *Elevhälsa*, 4, 41-48.

Carlsson Kendall, G. (2011b). Svagbegåvning – svårigheter med teoretiskt tänkande. *Elevhälsa*, 4, 14-21.

- Carlsson Kendall, G. (2011c). Varför utredning och vad ska den innehålla? *Elevhälsa*, 4, 25-40.
- Carlsson, M. (2008). Lärstilar om praktiskt arbete med olika lärstilar. *Skolporten*, 8, 1-16.
- Egelund, N., Haug, P., & Persson, B. (2010). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I., & Persson, B. (1996). Specialpedagogik i grundskolan – en motsägelsefull verksamhet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(1), 25-39.
- Fernell, E., & Ek, U. (2010). Borderline intellectual functioning in children and adolescents – insufficiently recognized difficulties. *Acta Pädiatrica*, 99, 748-753. doi:10.1111/j.1651-2227.2010.01707
- Fernell, E., & Ek, U. (2011). Svagbegåvning – otillräckligt uppmärksammade svårigheter. *Elevhälsa*, 4, 7-13.
- Ferrari, M. (2009). Borderline intellectual functioning and the intellectual disability construct. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(5), 386-389. doi: 10.1352/1934-9556-47.5.386
- Goffman, E. (2011). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Nordstedts.
- Guay, F., & Vallerand, R.J. (1997). Social context, student's motivation and academic achievement; Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Guicherd, A. (Författare) (2008). *IQ vs intelligens* [Tv-program]. Frankrike: Cap Canal.
- Gustafsson, J. (2013). *Intelligens*. I Nationalencyklopedin. Tillgänglig:  
<http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/intelligens/litteraturanvisning>
- Gustavsson, A. (2000). Utvecklingsstörning i dagens och gårdagens samhälle. I M. Tideman (Red.), *Funktionshinder & handikapp* (s 240-272). Lund: Studentlitteratur.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jankowska, A., Bogdanowicz, M., & Shaw, S. (2012). Strategies of memorization and their influence on the learning process among individuals with Borderline intellectual functioning. *Acta Neuropsychologic*, 10(2), 271-290.
- Karlsson, Y. (2012). *Elever i särskild undervisningsgrupp*. Stockholm: Liber.
- Klingberg, T. (2011). *Den lärande hjärnan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Klingberg, T. (2007). *Den översvämmade hjärnan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kutscher, M.L. (2011). *Barn med överlappande diagnoser*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2012). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langenkranz, K. (2011). Svag begåvning – ur en skolsköterskas perspektiv. *Elevhälsa*, 4, 4-6
- Malik, N.I., Rehman, G., & Hanif, R. (2012). Effect of academic interventions on the



developmental skills of slow learners. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 27(1), 135-151.

Malmgren, H., & Radovic, S. (2012). Modern filosofi och kognition. I J. Allwood & M. Jensen, (Red.), *Kognitionsvetenskap*. (s. 103-119). Lund: Studentlitteratur.

May, T. (2011). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Mönks, F., & Ypenburg, I.H. (2009). *Att se och möta begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.

Nilsson, B. (2010). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.

Norberg, J. (2012). *Hjärnrevolutionen varför din intelligens påverkar allt du gör – och allt du gör påverkar din intelligens*. Stockholm: Natur & Kultur.

Nyberg, L. (2009). *Kognitiv neurovetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Oliverstam, C.E., & Ott, A. (2010). *När hjärnan får bestämma*. Stockholm: Remus förlag.

Patel, R., & Davidsson, B. (1998) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, I. (2013) *Perception*. I Nationalencyklopedin. Tillgänglig:

<http://www.ne.se.ezproxy.bibl.hkr.se/lang/perception>

Prop. 1997/98:94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.* Tillgänglig:

<http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/51/74/906d9003.pdf>

Rosander, P. (2013). *The importance of personality, IQ and learning approaches: Predicting academy performance*. Lund: Lund University.

Rosenqvist, J. (2000). Särskild eller gemensam undervisning? I M. Tideman (Red.), *Perspektiv på funktionshinder & handikapp*. (s. 225-239) Lund: Studentlitteratur.

Shaw, S. R. (2008) An Educational Programming Framework for a Subset of Students With Diverse Learning Needs: Borderline Intellectual Functioning. *Intervention in school and clinic*, 43(5), 291-299. doi: 10.1177/1053451208314735

Shaw, S. R. (2010, februari). Rescuing students from the slow learner trap. *Principal leadership*, 2. Hämtad 2013-04-28, från [http://www.nasponline.org/resources/principals/Slow\\_Learners\\_Feb10\\_NASSP.pdf](http://www.nasponline.org/resources/principals/Slow_Learners_Feb10_NASSP.pdf)

Skolverket. (2013). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisning*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011b). *Skolverkets lägesbedömning 2011 Del 2 – Bedömningar och slutsatser*. Stockholm: Fritzes.

Smedler, A., & Tideman, E. (2009). *Att testa barn och ungdomar*. Stockholm: Natur & Kultur.

SOU. 1997:116 *Barnets rätt till utbildning*. Hämtad 2013-04-28, från [www.regeringen.se/content/1/c6/02/30/26/225bddec.pdf](http://www.regeringen.se/content/1/c6/02/30/26/225bddec.pdf).

Stockholms läns landsting. (2011). *Dyslexi*. Hämtad 2012-12-07 från

(<http://www.vardguiden.se/Sjukdomar-och-rad/Omraden/Sjukdomar-och-besvar/Dyslexi/>).

Svanelid, G. (2011, maj). Lagg krutet på The Big 5. *Lärarnas nyheter*. Hämtad 2012-12-12 från

<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/08/lagg-krutet-pa-big-5>

Motion 2012/13:Ub448. Elevers olika förutsättningar för teoretisk inläring. Tillgänglig: [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Motioner/mot-201213Ub448-Elevers-olik\\_H002Ub448/?text=true](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Forslag/Motioner/mot-201213Ub448-Elevers-olik_H002Ub448/?text=true)

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Nordstedts.

Tengström, A. (2010). *Begåvning och brottslighet bland svenska män*. (2008:55) Stockholm: Kriminalvården.

Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering*. Lund: Studentlitteratur.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen*. Halmstad: Bokshopen.

Vanauker-Ergle, K. A. (2003). *Barriers to low achiever success in the elementary classroom as perceived by teachers*. (Doctor of philosophy, University of Florida). Tillgänglig:

[http://etd.fcla.edu/UF/UFE0002340/vanaukerergle\\_k.pdf](http://etd.fcla.edu/UF/UFE0002340/vanaukerergle_k.pdf)

Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wennström, B. (2006). *Kort skiss till handledning angående särbegåvade barn i skolan*. Hämtad 2013-02-19 från

<http://www.bowennstrom.se/handl/handledning.pdf>.

Ziegler, A. (2010) *Högt begåvade barn*. Stockholm: Norstedts.

## Bilaga 1

Missivbrev

Hej!

Jag heter Josefhine Ljunggren och läser min sista termin på specialpedagogiska programmet på högskolan Kristianstad. Jag söker specialpedagoger som frivilligt vill delta i en intervju till min undersökning. Syftet med studien är att undersöka hur de svagbegåvade elevernas skolsituation ser ut samt vilken kunskap det finns om svagbegåvning hos specialpedagoger och lärare i grundskolan. Jag vill belysa vilka sorters åtgärder som finns samt granska vilka av åtgärderna som är framgångsrika för att hjälpa de svagbegåvade eleverna.

Jag beräknar att intervjun kommer vara i ungefär en timme. Jag följer de etiska forskningsprinciperna vilket innebär att Ni kommer vara anonyma och uppgifterna inte kommer kunna härledas till Er eller Er arbetsplats. Intervjumaterialet kommer endast nyttjas till min studie. Ni kan när som helst avsluta intervjun om detta önskas.

Min ambition är att studien ska bli klar i juni 2013. De som medverkat och vill ta del av hela studien får ett exemplar om så önskas.

Skulle Ni vilja delta i studien så är jag mycket tacksam! Svara mig senast fredagen 22/3-2013.

Mvh

Josefhine Ljunggren

## Bilaga 2

### Frågor Intervju

Berätta om din bakgrund, utbildningar, yrkeserfarenheter, skolans upptagningsområde.

1. Kan du definiera svagbegåvning? (intelligens, begåvning)
2. Vilka fördelar och nackdelar finns det att definiera svagbegåvade som grupp?
3. Vilka är de svagbegåvades behov?
4. Kunskapen du har om svagbegåvade var/hur har du införskaffat den?
5. Hur tycker du att undervisning ska bedrivas för svagbegåvade elever?
6. Vilka åtgärder sätts in för stödja de svagbegåvade? Individnivå, gruppnivå, organisationsnivå? Ansvariga?
7. Finns det några förebyggande åtgärder som sätts in? Vilka och när och hur frekvent, uppföljning?
8. Vilka av åtgärderna är framgångsrika?
9. Vilka resultat blir det av dem framgångsrika åtgärderna?
10. Vilket syfte anser du att åtgärderna för svagbegåvade elever ska ha? (-Är åtgärderna insatta för att eleven ska klara av kunskapskraven som finns idag eller sätts åtgärderna in för att ta igen bristande grundkunskaper eller sätts åtgärderna in som förebyggande för framtida behov?)
11. Vilka åtgärder sätts inte in som skulle stödja de svagbegåvade i skolan. Varför sätts åtgärderna inte in?
12. Finns det någon röd tråd gällande vilka lärare det fungerar bättre med? Vilka gemensamma nämnare har de tillsammans?
13. Finns det någon skillnad mellan åtgärderna för allmänna inlärningsproblem, svagbegåvade, och svagpresterande?
14. Vad är din uppfattning om lärarnas kunskap om svagbegåvade?