

# Särbegåvning

En undersökning av kunskapsdiskurser

Jens Myrman



Stockholms  
universitet

Institutionen för pedagogik och didaktik

Examensarbete 15 hp

Pedagogik

UC200P

Vårterminen 2015

Handledare/Supervisor: Lena Geijer

Examinator: Martin Kjellgren

English title: Gifted education – comparing current theory with teachers' understanding of the subject

# Särbegåvning

En undersökning av kunskapsdiskurser

Jens Myrman

## Abstract

Gifted education is a subject for research extensively explored internationally, but in Sweden, the research on giftedness is less extensive. This study examines current theories regarding giftedness and intelligence, as well as some teaching methods used when teaching gifted children. Using the theoretical framework provided by research into intelligence and cognition, seven interviews with active teachers at the Swedish upper secondary school level regarding their notions of giftedness and how they handle such students are analyzed. The aim is to compare the discourse regarding giftedness and intelligence in academic cognitive research to the discourse in teaching. A comparison of the working environment as related by seven upper secondary school teachers with research and Swedish Board of Education mandates shows that there is a discrepancy between the notion of giftedness provided by academia and the notion expressed by the Swedish Board of Education while the interviewed teachers' notions match the academic definition fairly well.

### **Keywords**

Särskild begåvning, särbegåvning, intelligens, begåvningsdiskurs, gifted education,

# Innehållsförteckning

<b>Kapitel 1 Bakgrund</b> .....	<b>4</b>
Inledning .....	4
Styrdokument .....	4
Kunskapsområde .....	5
Syfte och forskningsfrågor .....	5
<b>Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv</b> .....	<b>7</b>
Diskursanalytisk teori .....	7
Sociokulturell kunskapsproduktion .....	8
Begreppsdefinitioner .....	9
Tidigare forskning .....	9
Sammanfattning av forskningsläge .....	16
<b>Kapitel 3 Metod</b> .....	<b>18</b>
Diskursanalytisk metod .....	19
Urval .....	19
Uppläggning och genomförande .....	19
Materialbearbetning .....	20
Tillförlitlighetsfrågor .....	20
Etiska aspekter .....	20
<b>Kapitel 4 Resultat</b> .....	<b>21</b>
Resultatpresentation .....	21
Vilken uppfattning har svenska lärare på gymnasienivå gällande särbegåvning som begrepp? ..	21
Vilken betydelse ger de intervjuade lärarna begreppet begåvning? .....	22
Hur betraktar lärarna begreppet begåvning i skolan? .....	23
Vilka metoder rekommenderas i bemötandet av särbegåvade elever av lärarna? .....	26
Analys .....	32
<b>Kapitel 5 Diskussion</b> .....	<b>36</b>
Slutsatser .....	36
Betydelse .....	37
Reflektion över forskningsprocessen .....	38
Nya frågor/vidare forskning .....	38
<b>Referenser</b> .....	<b>39</b>

# Kapitel 1 Bakgrund

## Inledning

I alla skolformer ingår det bedömning på olika sätt, såväl förskollärare som gymnasielärare bedömer elevers kunskapsinhämtning i olika avseenden och förmedlar sin bedömning genom utvecklingssamtal och betyg. Gemensamt för dessa bedömningar är att lärare förväntas jämföra elevers uppvisade förmågor med en mall som ska vara lika för alla i undervisningsgruppen. Elever vars uppvisade förmågor inte passar in i en sådan mall kan komma att betraktas som problem. Specialpedagogik ses ofta som synonymt med särskilt stöd för elever som inte klarar skolan, antingen på grund av neurologiska anledningar eller intellektuella tillkortakommanden. I den andra änden av det spektra hittar man elever som kan kallas högpresterande. Men det finns även en annan grupp som bör uppmärksammas; en grupp som kan vara svår att placera utifrån skolans olika krav, de särbegåvade eleverna.

Särbegåvning är ett relativt nytt begrepp, även om konceptet säkerligen känns igen av de flesta yrkesaktiva pedagoger. Begreppet som sådant introducerades på svenska av Roland S. Persson, professor i pedagogisk psykologi vid Högskolan i Jönköping under mitten av 1990-talet. Innebörden i begreppet är inte särskilt väl definierad inom kognitionsforskningen, utan flera olika definitioner tävlar om tolkningsföreträde. Definitionen som ges av Roland Persson (1997) är ”den är särbegåvad som förvånar dig vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet” (Persson 1997 s. 50).

## Styrdokument

Skollagen styr både Skolverkets och skolors arbete. Skolverket publicerar även egna styrdokument som enskilda skolor är förväntade att följa. Detta innebär en tolkningskedja där Skolverket tolkar skollag och politiska påbud samt publicerar egna påbud som därefter tolkas av lärare och andra verksamma på enskilda skolor. Förutom skollagen regleras skolors arbete av läroplanen, kursplaner och kunskapskrav, bland annat. I den här studien figurerar styrdokument både som bakgrund och forskningsobjekt. Nedan presenteras tre nedslag i styrdokument för skolan som analyseras med hjälp av diskursteoretiska verktyg.

I nedanstående citat från skollagen kan man läsa att elevers utveckling och lärande ska främjas, samt att elever ska ges stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt.

**4 §** Utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska också förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvars-kännande individer och medborgare. (Skollagen 2010)

I stödmaterialet ”Kunskapsbedömning i skolan - praxis, begrepp, problem och möjligheter” beskrivs syftet med bedömningsarbete i skolan:

Att bedöma en elevs kunskaper handlar primärt om att samla in olika typer av information om elevens arbetsprestationer och att tolka dessa. Beroende på bedömningens syfte används sedan den insamlade informationen på olika sätt. Ur ett undervisningsperspektiv är de mest framträdande syftena med bedömningar att de används för att

- kartlägga kunskaper
- värdera kunskaper
- återkoppla för lärande
- synliggöra praktiska kunskaper och
- utvärdera undervisning.

Vart och ett av dessa syften beskrivs närmare nedan. Det är emellertid väsentligt att komma ihåg att i praktiken kan dessa syften gå in i varandra.

Speciellt punkten om värderande av kunskaper är intressant, då den även verkar normerande genom att peka ut värdefull kunskap och därmed berättar för eleverna (och i viss mån lärarna) vilken kunskap som är ointressant. Denna punkt utvecklas senare i dokumentet:

Ett mål- och kunskapsrelaterat betygssystem förutsätter att elevernas kunskaper bedöms i relation till kurs- och ämnesplaners kunskapskrav för att se hur långt elever har kommit i sin läroprocess. Elevers resultat och arbetsprestationer värderas genom en jämförelse med kunskapskraven för det aktuella ämnet eller kursen. Detta kan ske både vid en bestämd tidpunkt under pågående kurs och som en summering av prestationer mot slutet av kursen. Med hjälp av bedömningen värderar läraren elevens kunskapsutveckling för att se i vilken utsträckning och med vilken kvalitet eleven har lärt sig. Denna sammanfattande och värderande bedömning ligger till grund för ämnesspecifika skriftliga omdömen i elevers individuella utvecklingsplaner (IUP) eller för betygssättning vid slutet av en termin i grundskolan.

Ovanstående formulering innebär att skolverket uttryckligen står för budskapet att kunskapskraven i kurs- och ämnesplanerna är representativa för den sorts kunskap som värdesätts genom betyg, och indirekt att sådan kunskap som inte ingår inte heller är värdefull. Detta innebär inte nödvändigtvis att kunskaper och förmågor som inte ingår i kunskapskraven är värdelösa, men att de är av åtminstone underordnad betydelse gentemot de som omnämns.

## Kunskapsområde

Undersökningens kunskapsområde är inom praktisk pedagogik. Begåvning är ett ord vars betydelse varierar beroende på kontext, vilket innebär att det är viktigt att precisera vilken kontext som avses. Denna studie försöker visa på den förvirring som uppstår då ordet används av olika diskursiva praktiker i samspråk med varandra då dess betydelse skiftar beroende på vilken arena användaren utgår från.

Inom kognitionsforskningen har ordet begåvning många olika definitioner, något som diskuteras mer senare. Dessa definitioner ska enligt skollagen vara de som används i Svensk skola, då skollagen säger att ”Undervisningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”(Skollagen 2010:800). För att de ska kunna vara det måste aktörerna i skolans värld använda samma begreppsapparat som kognitionsforskningen för att definiera ordet. Genom att applicera teoretiska begrepp från diskursanalytisk metod på såväl styrdokument och lärarutsagor som kognitionsforskningens definitioner av särbegåvning befinner sig studien i en skärningspunkt mellan kognitionsforskningen och pedagogik.

## Syfte och forskningsfrågor

### Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur några lärare verksamma på gymnasieskolor ser på begreppet särbegåvning, hur de resonerar kring styrdokumentens riktlinjer kring särbegåvning, samt hur de förhåller sig till särbegåvning i sin dagliga verksamhet.

Detta görs genom en jämförelse mellan vad styrdokumentet säger om skolans skyldigheter gentemot särbegåvade elever och vad som faktiskt genomförs enligt ovan nämnda lärare. Lärarnas utsagor

analyseras i avsikt att utröna om det finns någon gemensam diskurs i vilken särbegåvning ingår, och i så fall hur begreppet identifieras i den diskursen. Denna lärardiskurs jämförs sedan med kognitionsforskningens definitioner.

### **Forskningsfrågor**

**Vilken uppfattning har sju svenska lärare på gymnasienivå gällande begreppen särbegåvning och begåvning?**

**Hur stämmer lärarnas uttalade praktik med styrdokument respektive kognitionsforskningen?**

**Vilka metoder rekommenderas i bemötandet av särbegåvade elever av forskningen respektive yrkesverksamma lärare?**

# Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv

## Diskursanalytisk teori

Diskurs som begrepp har använts i många betydelser, vilket innebär att det är viktigt att precisera vad som menas med begreppet inom ramen för den här undersökningen. Marianne Winther Jörgensen och Louise Philips har givit definitionen ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)”. Med avstamp i den definitionen kan begreppet sedan preciseras närmare. Tre exempel på diskursanalytiska angreppssätt Winther Jörgensen och Philips anger, är Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes diskursteori, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi. Gemensamt för all diskursanalys är att den alltid baseras på språk som socialt verktyg; att språk och idéerna bakom språket är vad som leder till den sociala verkligheten individer opererar inom (Winther Jörgensen & Philips 2009).

Laclaus och Mouffes diskursteori utgår från antagandet om diskursiv kamp, med vilket menas att olika uppfattningar, diskurser, kämpar om att uppnå hegemoni och bli den allmänt accepterade definitionen av språkets betydelse. Inom diskursteorin utformas betydelser kring nodalpunkter, uttryck som bär särskild betydelse inom diskursen ifråga. Winther Jörgensen och Philips använder sig av exemplet ”kroppen” som en nodalpunkt inom läkarvetenskapen (Winther Jörgensen & Philips 2009 s. 33). I skolans värld kan ”inlärning”, ”utbildning” eller ”läxor” tjäna som nodalpunkter vilkas betydelse är specifik, men också kan vara omstridd. Även begrepp som mästersignifikanter och myter vilka tillsammans med nodalpunkter ingår i vad de kallar knuttecken i den diskursiva organiseringen (Winther Jörgensen & Philips 2009 s. 57). Detta är alltså begrepp inom diskursen, vilka får sin betydelse genom ekvivalenskedjor. En ekvivalenskedja är den betydelseförhandling som görs av ett begrepp vilket ger begreppet sin betydelse. Exempelvis är ordet ”man” en nodalpunkt inom medicinsk vetenskap, vilket kan få en viss betydelse genom en ekvivalenskedja som resulterar i den diskursiva konstruktionen av ”man” i kontrast till ”kvinna” genom uttryck som ”styrka” i kontrast till ”svaghet”. Nodalpunkten är dock inte fixerad, då en annan ekvivalenskedja i vilken ”gravid” ingår kan leda till en exkludering av nodalpunkten ”man” från diskursens fokus, i en medicinsk situation. I den här undersökningen är det nodalpunkten ”särbegåvad” som är relevant, och det begreppet erhåller sin definition i begåvningsdiskursen genom en slags ekvivalenskedja, i vilken kreativitet och abstrakt tänkande har stor betydelse. I skoldiskursen märks varken kreativitet eller abstrakt tänkande som de viktigare signifikanterna, utan produktion och informationsbearbetning placeras högre upp i ekvivalenskedjan ledande till särbegåvningsbegreppet.

Kritisk diskursanalys mest kände förespråkare är Norman Fairclough vars teoretiska utgångspunkt är att diskurs endast är en av flera aspekter av social praktik. Den appliceras genom undersökning av förändring över tid samt genom intertextualitet, med vilket menas undersökande av flera olika texter. Winther Jörgensen och Philips räknar upp fem gemensamma drag för kritisk diskursanalytiska angreppssätt. Till att börja med så är diskursiva praktiker en viktig del av konstituerandet av den sociala världen, sociala identiteter och sociala relationer. Texter, samtal och bilder är alltså en viktig aspekt av hur individer och grupper skapar sin verklighetsuppfattning. Vidare är diskurser själva påverkade av den sociala världen, sociala identiteter och sociala relationer. De sociala praktiker individer och grupper använder sig av formar alltså diskursen, samtidigt som diskursen formar de sociala praktikerna. Språkbruk ska analyseras empiriskt och utifrån den sociala kontext i vilken det förekommer. Inom kritisk diskursanalys görs lingvistiska analyser av språket, något som skiljer angreppssättet från andra. Man utgår även från att diskursiva praktiker har en ideologisk funktion och effekt, med vilket menas att diskurser bidrar till att skapa och upprätthålla maktförhållanden av olika slag. Kritisk diskursanalys syftar, bland annat, till att belysa dessa ideologiska effekter för att kunna

motverka dem, om det skulle vara önskvärt. Det femte draget gemensamt för kritisk diskursanalys är att metoden inte gör anspråk på att vara neutral, utan utgår från att orättvisa maktförhållanden finns, och genom att avslöja dessa ska de kunna motverkas (Winther Jörgensen & Philips 2009 s. 66-70).

Diskurspsykologi riktar in sig på hur språk används i specifika fall av social interaktion, men intresserar sig snarare för den socialpsykologiska aspekten, hur individer använder sig av de existerande diskurserna för att framhäva sin position eller person i sociala interaktioner.

Diskurspsykologi lägger vikt vid individens relation till diskursen, och individens psykologiska investering i olika diskurser (Winther Jörgensen & Philips 2009 s. 107-109).

För att diskursanalys ska fungera som ett förtydligande verktyg, och inte låsa fast undersökningen vid en teori och metod-kombination som egentligen inte lämpar sig för ämnet har en kombination av de tre angreppssätt som presenterats ovan använts, dock används Laclaus och Mouffes begrepp nodalpunkt respektive mästersignifikant (som signifikant) främst. Det som undersöks är begreppet särbegåvning som en nodalpunkt, där kognitionsforskningens signifikanter definierar nodalpunkten särbegåvning inom den disciplinen och ställs mot de signifikanter som definierar nodalpunkten särbegåvning i skolans kontext. Skolvärldens kunskapssyn i kontrast med kunskapssynen som kan utläsas ur kognitionsforskning används för att ge betydelse åt dessa begrepp. För att förstå kunskapssynen som skolans styrdokument ger uttryck för används ett sociokulturellt perspektiv på den kunskapskonstruktion styrdokumentet förespråkar.

## **Sociokulturell kunskapsproduktion**

Roger Säljö argumenterar för en sociokulturell förståelse av kunskap och lärande. Kunskap, enligt Säljö, börjar i samspel mellan människor för att sedan bli en del av en individs tankevärld (Säljö 2003 s. 9). Vad som är kunskap, och vad som är värdefull kunskap, förändras med kulturen och samhället. Då samhället är i ständig förändring innebär det att vad som är kunskap också är i ständig förändring. Vidare menar Säljö att det finns en uppfattning av kunskap som neutral och obunden, något som inte stämmer, då all kunskap existerar i ett socialt sammanhang och måste tolkas i ett sådant (Säljö 2003 s. 141).

Det piagetanska synsättet på kunskap och utveckling, ett synsätt som haft viss inverkan på pedagogisk praktik under andra halvan av nittonhundratalet, står i konflikt med ett sociokulturellt synsätt, då Piagets idéer om utvecklingsstadier förutsatte att all inlärning och utveckling hade samma mål. Säljö menar att det är orimligt att prata om en ändpunkt i mänsklig utveckling inom en sociokulturell teoriram (Säljö 2003 s. 68-71).

Säljö beskriver kunskapsförmedlingen inom skolan som en praktik som leder till att vissa kommunikativa praktiker blir förhärskande. Det leder i sin tur till att vissa sätt att uppfatta och prata om världen inte platsar i den kunskapsdefinition och kommunikation kring kunskap som äger rum (Säljö 2003 s. 224-230).

Diskursen inom skolan handlar om vad som är värdefull kunskap och i förlängningen om de egenskaper som möjliggör inhämtande av sådan värdefull kunskap (Säljö 2003 s. 224). Genom att spegla dagens kunskapssyn mot Säljö's exempel vilket handlar om Romerska savanter som kunde memorera hela diktsamlingar och recitera dessa baklänges är det tydligt att kunskapsdiskursen förändras, och förmågor som en gång varit värdefulla inte nödvändigtvis är det idag, samt att förmågor som setts som värdelösa kan vara viktiga i dagens kunskapsdiskurs (Säljö 2003 s. 14-16).



I den här undersökningen kommer skoldiskursen analyseras endast utifrån nodalpunkten särbegåvning, och frågan blir då huruvida de egenskaper som kognitionsforskningens definition av särbegåvning innefattar är sådana som värdesätts i den rådande kunskapsdiskursen. Ett annat sätt att säga det på är att fråga hur väl de olika diskursernas ekvivalenskedjor stämmer överens gällande nodalpunkten särbegåvning.

## Begreppsdefinitioner

### Nodalpunkt

En företeelse som besitter viss definition inom en viss kontext. Exempelvis är nodalpunkten ”man” tolkad på olika sätt om ordet ingår i meningen ”Hur många man är stridfärdiga i kompaniet, Kapten?” jämfört med ”en man gick in på damtoaletten”.

### Signifikant

En signifikant är en delbetydelse av en nodalpunkt som visar vad som menas med nodalpunkten ifråga. I exemplet ovan har den första nodalpunkten signifikanter som ”soldat” och inte nödvändigtvis könet ”man”, medan det andra exemplet syftar huvudsakligen på ”man” som kön.

### Ekvivalenskedja

En samling signifikanter som tillsammans utgör en nodalpunkt inom en viss diskurs. Signifikanterna ”gravid”, ”människa” och ”förstföderska” bildar en nodalpunkt inom en medicinsk diskurs, exempelvis.

## Tidigare forskning

### Forskningsläge

En studie som behandlar ett koncept som särbegåvning behöver först precisera vad som menas med uttrycket, innan någon meningsfull undersökning kan genomföras. Det faktum att det inte finns någon allmänt accepterad definition av särbegåvning försvårar situationen. Något förenklat kan man säga att det finns två huvudsakliga definitioner av särbegåvning. En definition som använts är den som English Office for Standards in Education (OFSTED) har arbetat fram. Det är en kombination av intelligensdefinitioner vilka använts i framtagandet av ramar och riktlinjer för brittiskt skolväsen. Det är en definition i vilken olika arenor av begåvning tillerkänns värde, och IQ är en av flera faktorer som beaktas. Den andra vanligt förekommande definitionen är baserad på IQ och/eller prestation i skolämnen. Det är en något mer instrumentell definition, där framgång inom mer specifika kunskapsområden tillerkänns relevans. I kapitlet som beskriver några olika forskares uppfattning om begreppet samt rekommendationer för skolvärldens hantering av särbegåvning presenteras dessa två huvudsakliga definitioner. Det är viktigt att poängtera att konsensus ännu saknas, vilket för den här studien innebär att en av definitionerna och dess medföljande rekommendationer ges större vikt främst baserat på hur svenska forskare hanterar frågan.

### Definitioner av intelligens och särbegåvning

Ellen Winner är professor i psykologi vid Boston College och en av de ledande forskarna i intelligensfältet.

I Winners bok ”Gifted Children” (1996) är hennes definition av särbegåvning barn som besitter tre ovanliga karaktärsdrag. De karaktärsdragen är brådmogenhet (Winners definition är precocity), en stark vilja att göra saker i sin egen takt samt ett brinnande begär att bemästra ämnen och kunskaper.

Ett brådmoget barn är på en mer avancerad nivå än sina jämnåriga inom en eller flera domäner. De både börjar tidigare och avancerar snabbare än andra. Med domän menar Winner ett organiserat

kunskapsområde såsom språk, matematik, musik, schack, balett, tennis och så vidare (Winner 1996 s. 3).

Om brådmogenhet kan sägas vara ett kvantitativt uttryck för särbegåvning så är nästa karaktärsdrag en mer kvalitativ aspekt av barnets egenskaper. Viljan att göra saker i sin egen takt uttrycker sig i en drift att ta sig an uppgifter och utmaningar på sitt eget vis, och i sin egen takt. Särbegåvade barn behöver mindre pedagogisk hjälp från vuxna (scaffolding) och lär sig ofta på egen hand. De löser även ofta problem på nya och oväntade sätt. Denna kreativitet, som Winner menar är en egenskap särbegåvade har per definition, ska inte förväxlas med den kreativitet som vuxna, erfarna, nyskapare kan applicera i sitt område, utan snarast ses som en mer personlig kreativitet i sättet att lära sig och tänka kring ett ämne.

Det tredje karaktärsdraget, det brinnande begäret att bemästra sin domän, beskrivs som ett intensivt, nästan tvångsmässigt intresse, som leder till intensiv koncentration. Kombinerat med en lätthet att lära leder detta karaktärsdrag till hög grad av framgång i domänen den särbegåvade är intresserad av.

Winner beskriver nio myter om särbegåvning (Winners term är gifted). Dessa myter är global särbegåvning, talangfull – inte särbegåvad, exceptionell IQ, biologi i kontrast till miljö, den pådrivande föräldern, särbegåvades goda mentala hälsa, att alla barn är begåvade samt att särbegåvade barn blir framgångsrika vuxna (Winner 1996 s. 7-11).

- Global särbegåvning. Winner delar upp akademisk begåvning i de två huvudsakliga fälten språk och matematik. Hon pekar på hur IQ-tester används för att avgöra huruvida ett barn är särbegåvat eller ej, och att dessa tester sen betraktas som ett kvitto för barnets generella begåvning. Dock pekar hon på det faktum att de flesta särbegåvade barn är duktiga i endast ett av fälten, medan somliga till och med har inlärningssvårigheter i ett fält.
- Talangfull – inte särbegåvad. Denna myt handlar om indelningen av särbegåvade barn som akademiskt begåvade och talangfulla barn som begåvade i fysiska aktiviteter som exempelvis dans, dykning eller drama. Denna indelning är onödig då likheten mellan barnens karaktärsdrag, beskrivna ovan, är stor.
- Exceptionell IQ. Denna myt menar Winner är uppfattningen om att IQ är den enda ingrediensen som räknas när man avgör huruvida någon är särbegåvad eller ej. Detta stämmer alltså inte, om även icke-akademiska förmågor räknas in i begreppet särbegåvning, något Winner argumenterar för.
- Biologi i kontrast till miljö. Denna myt är tudelad. Dels menar Winner att det finns en allmän uppfattning om att särbegåvning är helt medfött, samtidigt som exempelvis Howe i en publikation från 1990 påstår att omsorgsfull träning av ett barn från tidig ålder kan resultera i särbegåvning. Båda dessa ståndpunkter är felaktiga, då den ena bortser från miljöpåverkan och den andra från medfödda egenskaper.
- Den pådrivande föräldern. Här pekar Winner på hur föräldrars engagemang ofta betraktas som skadligt och kontraproduktivt i ett särbegåvat barns utveckling, något som inte stämmer då föräldraengagemang är direkt nödvändigt för att ett särbegåvat barn ska kunna utveckla sin potential.
- Särbegåvades goda mentala hälsa. Att vara särbegåvad innebär inte nödvändigtvis mental hälsa, utan snarast tvärtom en ökad risk för social utsatthet och ofrivillig ensamhet.
- Särbegåvade barn blir framgångsrika vuxna. Uppfattningen att särbegåvade barn automatiskt lyckas som vuxna är den nionde myten Winner tar upp. Hon menar att det finns en uppfattning om att särbegåvade barn per definition fortsätter ligga i framkant i sitt fält även som vuxna, något som inte alls stämmer.

Winner argumenterar för inkluderande undervisning som höjer allas förmåga, istället för fokus på de få elever som besitter en exceptionell särbegåvning (Winner 1996 s. 274). Detta kan ses åtminstone delvis som ett logisk slutsats utifrån Winners konstaterande att policy för undervisning av särbegåvade baseras på ideologi i högre utsträckning än forskning, trots att omfattande forskning på området finns (Winner 1996 s. 259). Winner konstaterar att det är slöseri med resurser att satsa på de medelmåttigt särbegåvade (moderately gifted), och därför vore bättre att lägga dessa resurser på att höja utbildningsstandarden generellt. Detta skulle då höja studieresultaten för alla, då det skulle tvinga elever utan särbegåvning att leva upp till en högre nivå av förväntan från skolvärlden.

När det gäller identifiering av särbegåvning påpekar Winner att program inriktade på särbegåvade fortfarande använder sig av IQ-tester i sin urvalsprocess, trots kritik från psykologer om att IQ-tester mäter en alltför smal förmåga (Winner 1996 s. 275). Winner föreslår istället att man ska använda sig av samma metoder som idrottslag och musikgrupper, vilket skulle innebära prestationsbaserat urval. Kritiken om att underpresterande begåvningar då missas menar Winner blir irrelevant ifall en högre standard införs i den allmänna skolan, då en sådan reform skulle utmana dessa och kraftigt minska andelen underpresterande i den kategorin.

Howard Gardner är en amerikansk pedagog och utvecklingspsykolog. Han är mest känd för att ha presenterat en teori om multipla intelligenser som står i kontrast mot de tidigare använda teorierna som centrerat kring IQ. Gardners teori om multipla intelligenser definierade intelligens som förmågan att lösa problem eller skapa produkter som är värdefulla i en eller flera kulturella miljöer (Gardner 1983 genom Brualdi 1996). Utifrån den utgångspunkten identifierades sju sorters intelligens: logisk-matematisk, lingvistisk, spatial, musikalisk, kropps-kinestetisk, intrapersonell samt interpersonell intelligens. Dessa olika sorters intelligens, menar Gardner, samverkar för att producera slutprodukten. Ett exempel som tas upp är en dansare som behöver musikalisk intelligens för att förstå rytmen, kropps-kinestetisk för att utföra rörelser samt interpersonell för att förutsäga hur dansen som produceras uppfattas av andra. Denna teori om intelligenser utmanade rådande diskurs i vilken uträknande (matematisk) intelligens och verbal intelligens var de två sorter som tillerkändes värde (Brualdi 1996). Teorin har använts i utvecklad form av exempelvis Storbritanniens skolsystem vid identifiering av särbegåvade elever.

Wendy Robinson, professor i utbildningsvetenskap vid University of Exeter och Jim Campbell, professor emeritus vid Warwick Institute of Education, har i en fallstudie (2010) studerat Storbritanniens skolväsendes olika metoder för hantering av särbegåvning. Den engelska modellen, skriver Robinson & Campbell, valde en moderniserad teori om multipla intelligenser istället för en mer traditionell IQ-modell. Brittiska Office for Standards in Education (OFSTED) har lutat sig mot många olika definitioner av multipla intelligenser, bland andra Gardner, men även andra forskare i fältet såsom exempelvis Gagné, Freeman och Cropley. Två betydelsefulla effekter av det teoretiska ställningstagandet har varit att den engelska modellen inkluderat mer än endast kognitiva förmågor, exempelvis kreativitet och talang inom sport och kultur. Det har även inneburit att bedömningen sker utifrån fler dimensioner än annars. Fram till 2007 använde man sig av många olika sorters bevis, inkluderande tester, rekommendationer från lärare och prestationsportfolios, men även rekommendationer från föräldrar och jämnåriga (Robinson och Campbell 2010 s. 11-12).

Roland S Persson är professor i pedagogisk psykologi vid Högskolan i Jönköping och kan sägas vara Sveriges ledande forskare inom särbegåvning. Han introducerade begreppet särbegåvning i Sverige 1997 och definierade begreppet: ”Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet” (Persson 1997 s. 50). I sin forskning har han använt sig av IQ-begreppet som en måttstock för särbegåvning, och dragit gränsen vid IQ 131 enligt Stanford-Binet. Detta framhålls dock inte som ett säkert mått, eller det enda tänkbara mätinstrumentet. Persson påtalar att begreppet är svårdefinierat och presenterar flera modeller som kan användas för att avgränsa och förstå begreppet.

En sådan lista på egenskaper och personlighetsdrag hos särbegåvade individer är lånad från den amerikanska professorn i utbildningspsykologi och specialpedagogik Linda Silverman:

<b>Intellektuella drag</b>	<b>Personlighetsdrag</b>
Enastående förmåga att resonera	Insiktsfull
Intellektuell nyfikenhet	Behov av att förstå
Snabb och effektiv inläring	Behov av intellektuell stimulans
Hög abstraktionsförmåga	Perfektionist
Komplexa tankemönster	Behov av logik och precision
Livlig fantasi	Har en betydande känsla för humor
Tidigt utvecklad moralkänsla	Känslig och empatisk
Älskar att lära	Intensiv
Koncentrationsförmåga	Uthållig (envis)
Förmåga till analytiskt tänkande	Mycket självmedveten
Kreativa	Icke-konformist
Har avsevärd känsla för rättvisa	Ifrågasätter regler och auktoritet
Eftertänksam och reflekterande	En tendens till introversion

(Persson 2010 s. 6)

Persson påtalar att checklistor av typen ovan inte är utan svagheter, men att Silvermans lista ofta är citerad i litteratur rörande särbegåvning och har hög överensstämmelse med de personlighetsdrag särbegåvade enligt Perssons definition uppvisar.

Persson var delaktig i framtagandet av en handlingsplan som Sveriges Kommuner och Landsting utvecklade i samarbete med sju kommuner (SKL 2014). I denna handlingsplan definieras särbegåvning med Perssons tidigare nämnda definition, medan en mer internationellt accepterad modell kallad tre-ringsteorin tas upp som ett alternativ. Enligt den modellen krävs det fler förmågor för att klassificeras som särbegåvad, en hög förmåga som kan antas motsvara det Persson syftar på, men också stark inre motivation och en kreativ förmåga utöver det vanliga (SKL 2014 s. 6). Skillnaden mellan andra definitioner och tre-ringsteorin är att tre-ringsteorin uppmärksammar inre motivation och uthållighet som en förutsättning för särbegåvning, något som står i kontrast till det vanligt förekommande påståendet att särbegåvade som inte stimuleras tenderar att bli underpresterande och sakna motivation (t ex Skolverket 2015, Colangelo & Davis [red] 2003).

I handlingsplanen rekommenderas tre strategier; acceleration, berikning och aktiviteter utanför skoldagen. Acceleration innebär att eleven läser vissa ämnen i en snabbare takt än sina klasskamrater, eller kanske flyttar upp en årskurs eller två. Berikning innebär att eleven får fördjupa sig i material utöver det obligatoriska stoffet, kanske i samarbete med en speciellt utsedd mentor. Den tredje strategin, aktiviteter utanför skoldagen, är en version av gruppering, men istället för att separera särbegåvade från sina klasser skulle denna gruppering ske utanför skoltid och inte nödvändigtvis ha ett uttalat utbildningssyfte (SKL 2014 s.8).

Albert Ziegler är professor i utbildningspsykologi vid universitetet i Ulm och ledande inom begåvningsforskning både i Tyskland och internationellt. Han menar att det finns många olika definitioner av begåvning men att det saknas konsensus i forskarvärlden i fråga om en gemensam definition. Under lång tid användes monokausala förklaringsmodeller, till exempel IQ-mätningar, mot vilka kraftig kritik har riktats utifrån att de inte fungerar som allmängiltiga förklaringsmodeller, men också av sociala skäl; att de fungerar som vattendelare mellan de privilegierade begåvade, och ”de förtappade (sic)”, samt att dessa distinktioner fungerar som uppehållande av den dikotomin (Ziegler 2010 s. 53-56). Multikausala förklaringsmodeller innefattar även miljöfaktorer i försöken att definiera och kategorisera särbegåvning och särbegåvade individer. Många av dessa modeller lider även de av svagheter i precision och validitet. Ziegler tar upp en systemteoretisk modell som tycks vara den mest lovande. 2005 presenterade Ziegler Aktiotopmodellen, vilken fokuserar på handlingar och

handlingsalternativ. Denna modell består av fyra komponenter: handlingsrepertoar, målsättningar, miljö och subjektivt handlingsutrymme (Ziegler 2010 s. 64-68). Aktiotopmodellen ger ingen specifik rekommendation gällande undervisningsmetod, utan kan snarare ses som en utvecklad version av den proximala utvecklingszonen.

När det gäller att identifiera särbegåvade barn finns det gott om modeller, teorier och metoder, men enligt Ziegler används dessa modeller inte i särskilt stor utsträckning. Ziegler genomförde tillsammans med Thomas Raul, en undersökning som kvantifierade identifieringsmodeller som publicerats i vetenskapliga tidskrifter fram till år 2000. Deras undersökning visar att forskningsfältet lider av omfattande validitetsproblem. Två tredjedelar av de undersökta identifikationsmetoderna använde sig endast av ett urvalskriterium, och omvärldsvariabler användes inte i någon av dem (Ziegler 2010 s. 70-71).

Camilla Wallström är före detta rektor och lärare med trettio års erfarenhet inom svenskt skolväsen, och har skrivit böckerna ”Se mig som jag är – om särbegåvade barn i skolan” och ”Maximal utveckling för alla - Hur möter skolan elever med goda studieförutsättningar”. Wallströms bok ”Se mig som jag är” (2010) går igenom några vuxna särbegåvades erfarenheter av skola och studier, och sammanfattar en del av den svenska forskningen kring begreppet. Gemensamt för fallstudierna är att ingen av de intervjuade upplevde skolstrukturen som stimulerande, utan de som har positiva erfarenheter tillskriver dessa någon specifik lärare eller annan mentor. Urvalet för intervjuerna var en IQ på 131 eller högre, samma urvalskriterium som Persson (2010) använt, vilket också är gränsen för medlemskap i Mensa.

I boken ”Se mig som jag är” presenterar Wallström en definition av särbegåvade elever i kontrast med högpresterande elever, framtagen av Shirley Kokot, en sydafrikansk utbildningspsykolog och forskare inom ämnet särbegåvning. Denna differentiering är relevant då inte alla forskare gör åtskillnad mellan särbegåvad och högpresterande.

<b>Högpresterande elever</b>	<b>Särbegåvade elever</b>
Kan svaret	Ställer frågor
Är intresserade	Är nyfikna
Har goda idéer	Har tokiga idéer
Besvarar frågor	Diskuterar dem
Lyssnar med intresse	Visar starka åsikter och synpunkter
Lär sig snabbt	Kan redan
Har många jämnåriga kamrater	Föredrar vuxna
Kopierar	Skapar nytt
Tycker om skolan	Tycker om att lära
Tar emot information	Bearbetar information
Tänker steg för steg	Tänker komplext
Är nöjd med sin inläring	Är mycket självkritisk
Förstår idéer	Tänker abstrakt
Arbetar hårt	Sysselsätter sig med andra saker men klarar sig ändå

(Wallström 2010 s. 27)

Liksom med Silvermans checklista kan inte listan Kokot tagit fram ses som en uttömmande mätmetod, däremot pekar båda dessa listor på en viktig poäng inom särbegåvningsforskningen; att tydliga mätinstrument saknas.

Skolverket publicerade under försommaren 2015 material avsett att stödja lärare i arbete med särskilt begåvade barn. Det materialet består av fem artiklar på mer allmän nivå och sex artiklar med allmändidaktiskt stöd till lärare som arbetar med särbegåvade elever i ämnena bild, historia, matematik, moderna språk och svenska, samt en generell allmändidaktisk artikel. De fem artiklarna på mer allmän nivå, berör identifiering av särbegåvade elever, särbegåvade elevers skolsituation, pedagogiska metoder, skolorganisation samt ett internationellt perspektiv. Fyra av dessa fem

presenteras nedan, medan artikel 1.4 som berör skolorganisation utelämnats från undersökningen då den inte bedömdes vara relevant.

Den första artikeln med titeln ”Särskilt begåvade elever. 1.1 Inledning – att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna” är skriven av Linda Mattsson och Eva Pettersson (Mattsson och Pettersson 2015). Mattsson och Pettersson stödjer sig på skollagens första kapitel, fjärde paragrafen samt tredje kapitlet, tredje paragrafen då de betonar att alla elever har rätt att nå sin fulla potential, och att få undervisning på den nivå där de befinner sig. Riskerna med utanförskap som kan drabba särbegåvade barn kan delas in i extern uteslutning och intern uteslutning, där jag med extern uteslutning menar en social avskärmning som resultat av att den särbegåvade eleven inte tycker sig kunna relatera till sina klasskamrater, och intern uteslutning som den avsaknad av motivation som kommer från upplevelsen av att kunna allt skolan har att erbjuda. Båda formerna av uteslutning kan resultera i elever som inte kommer till skolan, inte deltar i undervisningen eller elever som stökar i klassrummet, eller en kombination av de tre (Mattsson och Pettersson 2015 s. 7).

Särbegåvade elevers skolsituation har kommit att uppmärksammas mer på senare tid, menar Mattsson och Pettersson, men det saknas ännu mycket kunskap i lärarkåren, och det är först under åren efter den senaste skolreformen som särskilt begåvade elevers behov kan sägas vara en tydlig del av Skolverkets styrdokument. En möjlig anledning till att särskilt begåvade elever inte uppmärksammats tidigare är att satsningar på de starkaste eleverna kopplats samman med elitism (Mattsson och Pettersson 2015 s. 7-8).

I artikeln använder sig Mattsson och Pettersson av Roland S. Perssons reviderade definition av särbegåvning från 2015, ”Den är särbegåvad som förvånar dig vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet” (Mattsson och Pettersson 2015 s. 9). Det är, med mindre förändringar, samma definition som Persson presenterade 1997. Det är dock inte så att särbegåvning nödvändigtvis innebär imponerande prestationer, utan som nämndes i föregående paragraf finns det en reell risk för att särbegåvade elever vars förmåga inte tillerkänns värde kan bli utåtagerande, nonchalanta gentemot skolan eller gömma sin förståelse i sin vilja att passa in socialt (Mattsson och Pettersson 2015 s. 9).

I fråga om identifiering av speciellt begåvade elever och definition av begreppet är även Mattsson och Pettersson något kluvna. De presenterar olika begåvningsmodeller från bland andra Gagné och Silverman, och summerar de olika modellerna med att särbegåvades kognition är snabbare, mer avancerad och holistisk. Som möjliga identifieringsmetoder nämns genomgång av elevportfolier, diagnostiska prov, uppmärksamhet i fråga om elevers kreativitet samt checklistor av typen som Silverman tagit fram. (Mattsson och Pettersson 2015 s. 9-11).

### **Diskussion av definitioner av intelligens och särbegåvning**

Begrepp som begåvning, särskild begåvning, talang och intelligens kan verka klara på ytan, men det blir snabbt tydligt att intelligensforskningen saknar klara definitioner av begreppen, vilket medför problem för nyttjarna av sådan forskning, nämligen lärarkåren. I den här undersökningen har Perssons definition av särbegåvning fått en särställning dels då den används av Skolverket och är formulerad av en av de främsta svenska begåvningsforskarna, men främst då det är en relativt tydlig definition som är möjlig att omsätta i praktiken.

### **Undervisningsmetoder för särskilt begåvade elever**

I ”Särskilt begåvade elever 1.2. Särskilt begåvade barn i skolan” fokuserar Johanna Stålnacke (2015) på särskilt begåvade elevers situation i svensk skola och de risker det medför att inte uppmärksamma dem. Särskilt begåvade elever innebär en speciell utmaning för skolan, då de ofta utvecklas i en annan takt än sina jämnåriga. Stålnacke upprepar varningarna från Mattsson och Pettersson, och ger en lista med tre punkter på vad skolan kan göra för att tillfredsställa särskilt begåvade elever och minska risken för att de får problem:

”1. Se till att eleven utmanas intellektuellt och kunskapsmässigt. Fokusera på lärande snarare än på prestation. Ge möjlighet till meningsfulla diskussioner med andra som förstår deras komplexa resonemang.

2. Ge eleven möjligheter att utveckla de kunskaper – inte minst färdigheter och studieteknik – som är förutsättningar för att lyckas i högre studier.

3. Stöd elevens socioemotionella utveckling, acceptans och respekt från lärare är helt avgörande. Många behöver också få samarbeta med andra särskilt begåvade elever – få känna sig normala – åtminstone i delar av undervisningen. " (Stålnacke 2015 s. 10)

I den tredje artikeln från Skolverket, "Särskilt begåvade elever 1.3. Organisatorisk och pedagogisk differentiering" vidareutvecklar Anette Jahnke möjligheterna med undervisning anpassad till särskilt begåvade elever, och tar ett organisatoriskt perspektiv (Jahnke 2015). Jahnke delar upp metoderna i organisatorisk och pedagogisk differentiering, där organisatorisk differentiering fokuserar på skolans arbetsmetoder och skolläring, och pedagogisk differentiering handlar om lärargärningar i klassrummet. Hon placerar grupperingsbegreppet inom den organisatoriska sfären och berikning respektive acceleration i den pedagogiska. Tracking beskrivs som en metod där särbegåvade elever går i samma klass och följs åt under skolgången, och grouping som en metod där särbegåvade elever får specialundervisning i ett eller flera ämnen, men går i en vanlig klass resterande tid (Jahnke 2015 s. 2-4).

Jahnke tar upp berikning och acceleration som möjliga metoder att tillgodose särbegåvade elevers behov inom den konventionella klassrumskontexten, metoder som korresponderar väl med den internationella forskningen.

Då det inom internationell forskning finns fler och mer precisa undervisningsrekommendationer avsedda för särskilt begåvade elever presenteras även två amerikanska perspektiv ämnade att visa att viss konsensus råder ifråga om möjliga undervisningsmetoder, även om det inte finns allmänt vedertagna specifika handlingsplaner.

I den femte artikeln från Skolverket "Särskilt begåvade elever. 1.5 Internationellt perspektiv på särskilt begåvade elever" av Mara Westling Allodi presenterar den internationella forskningen i frågan och tar även den upp att det saknas tydliga definitioner av särbegåvning och modeller för att förstå vad särbegåvning innebär (Westling Allodi 2015). Något man anser vara belagt är att korrelationen mellan IQ och särbegåvning är svag, vilket betyder att andra metoder behövs för att identifiera särbegåvade (Westling Allodi 2015).

Joyce Vantassel-Baska är professor emerita vid College of William and Mary där hon grundade Center for Gifted Education 1988 och främst arbetade med läroplansanpassningar ämnade att tillgodose särskilt begåvade elevers behov. Hon argumenterar för Integrated Curriculum Model (ICM) som en kombination av de tre bästa inriktningarna för läroplansanpassning till särbegåvade elevers behov. De tre inriktningarna som avses är avancerat innehåll, högre-nivå tänkande samt fokuserande på inläring kring större teman och idéer, både verklighetsbaserade och abstrakt teoretiska sådana. Detta menar Vantassel-Baska tillgodoser de behov som särbegåvade har i och med sin brådmogenhet, intensitet och komplexitet (Colangelo och Davis [red] 2003 s. 176-177).

Vantassel-Baska har en definition av särbegåvades karaktärsdrag som liknar Winners, men med vissa skillnader. Brådmogenhet (precocity), intensitet (intensity) och komplexitet (complexity) definieras av Vantassel-Baska som att eleven ligger före jämnåriga, har ett intensivt känsloliv kopplat till en förmåga till intensiv kognitiv koncentration samt en förmåga att engagera sig i mer avancerat tänkande och abstrakta resonemang redan vid en tidig ålder (Colangelo och Davis [red] 2003 s. 178). ICM inkluderar de ovan nämnda tre aspekterna samt en speciell påbyggnadsutbildning av lärare. Hon påpekar nödvändigheten av att noggrant planera för elevernas individuella behov genom bland annat "...ungraded multi-age contexts in which high-ability learners may access appropriate work groups and curriculum stations..." (Colangelo och Davis [red] 2003 s. 178), samt gruppering av särbegåvade elever i särskilda enheter, vilket skapar en atmosfär av excellens.

Shirley W. Schiever, verksam i Tucsons skoldistrikt och Carol June Maker, professor i specialpedagogik vid University of Arizona-Tucson lägger fram en något annorlunda kombination av acceleration, berikning och gruppering i sitt teoretiska ramverk. De argumenterar för att berikning och acceleration i kombination som leder till kritisk massa, Catastrophe theory. Ramverket nämner inte

gruppering uttryckligen, men antyder det som om det vore självklart. Idén utgår från det matematiska systemet "catastrophe theory" som beskriver en gradvis förändring som vid en viss punkt genomgår en radikal, plötslig förändring. Upphettandet av vatten är ett exempel på en sådan process, där vattnet då det når sin kokpunkt omvandlas till ånga, utan att det vid halva kokpunktstemperaturen genomgår en halv förångning (Colangelo och Davis [red] 2003 s. 167). Ett annat sätt att illustrera processen är hur materialet som ingår i en atombomb är icke-explosivt ända tills det uppnår en viss massa.

Detta menar Schiever och Maker bör uppnås genom att öka abstraktionsnivån i undervisningen och ett sätt att uppnå en ökad abstraktionsnivå är att tänka om gällande problemlösning undervisning. De fem former av problemlösning som presenteras, illustreras bäst med hjälp av nedanstående tabell.

Problemtyp	Problem		Metod		Lösning	
	Lärare	Elev	Lärare	Elev	Lärare	Elev
1	Känt	Känt	Känt	Känt	Känt	Okänt
2	Känt	Känt	Känt	Okänt	Känt	Okänt
3	Känt	Känt	Varierande	Okänt	Varierande	Okänt
4	Känt	Känt	Okänt	Okänt	Okänt	Okänt
5	Okänt	Okänt	Okänt	Okänt	Okänt	Okänt

(Colangelo och Davis [red] 2003 s.169)

Den första typen av problem är ett där problemet, metoden och lösningen är känd av läraren, men lösningen okänd av eleven. Typ två innebär att metoden är okänd för eleven, och typ tre att det finns flera olika metoder och lösningar. Typ fyra är en problemlösningmodell av högre abstraktionsnivå, där lärare och elev besitter lika mycket kunskap, liksom typ fem, där även problemet är okänt eller odefinierat. Problemtyperna ökar i abstraktionsnivå, och om tänkande ska ses som problemlösning förmåga, vilket Schiever och Maker påstår, är den här sortens illustration mycket användbar i undervisning. Vad Schiever och Maker påpekar är dock att det oftast är problem av typ ett som används i undervisning, och att de övriga typerna bör användas i högre utsträckning (Colangelo och Davis [red] 2003 s. 168-170). En poäng att beakta är att målet i någon mån måste vara känt vid problemlösningen, även om problemen som står i vägen för att nå det målet vid problemlösning på nivå fem är okända. Det är alltså inte frågan om en binär kännedom-okännedom, utan betraktas som en glidande skala.

## Sammanfattning av forskningsläge

Då forskarvärlden inte är överens om definitionen av särbegåvnings/gifted vore det inte förvånande om de metoder som rekommenderas för att tillgodose särbegåvades unika behov också var omdiskuterade.

De metoder som forskarvärlden rekommenderar för skolverksamhet är, i olika utsträckning, gruppering av särbegåvade, berikning av läroplanen respektive acceleration av inläringen. Det är värt att påpeka att en kombination av de tre metoderna ofta rekommenderas, och att endast gruppering av särbegåvade i vissa fall inte finns med bland rekommendationerna. Endast Winner (1996) fokuserar på hela skolan i sina rekommendationer, då hon föreslår att man bör höja undervisningsnivån generellt,



och därigenom avhjälpa problemet med understimulerade särbegåvade barn (Winner 1996 s 273-277). Vidare beror metodrekommendationer i hög grad på vilken identifieringsmetod de baseras. Brittiska OFSTED utgår från en utvecklad version av Gardners multipla intelligenser med metoder utifrån det teoribygget, medan Schiever/Maker utgår från ”förmågan och viljan att lösa komplexa problem i på det mest effektiva, etiska, eleganta eller ekonomiska sättet” (Colangelo och Davis [red] 2003 s. 163, min översättning), och Persson använder sig av en definition där förmågan hos eleven är oväntat hög, det vill säga den uppvisade förmågan är ovanligt god i relativa mått.

Ifråga om identifieringsmetoder måste elefanten i rummet diskuteras. Någon vetenskaplig konsensus i frågan om vad särbegåvning egentligen är finns inte, men de olika definitionerna är överens på en punkt: särbegåvning är i någon form en exceptionell förmåga, det vill säga att en särbegåvad är bättre än sina jämnåriga i något avseende eller något fält. Därmed spelar det ingen roll för den här studien huruvida IQ, tidigare prestationer eller förväntade framtida framgångar används som måttstock, då det i alla fallen handlar om en individ som i något avseende skulle tjäna på undervisning på en mer avancerad nivå.

### **Undervisningsmetodsdiskussion**

Beroende på vilken identifieringsmetod som används blir det en väsentlig skillnad vilken undervisningsmetod som kan rekommenderas. Används Gardners teori om multipla intelligenser som underlag hamnar man i en position där det uppmätta endast representerar sig självt, och inte kan användas för att göra några mer specifika förutsägelser. Gardner och Winner antyder därmed att speciell undervisning för särbegåvade är onödig eller till och med omöjlig.

Zieglers teori, som delar aspekter med Winner och Gardner, åtföljs av hans aktiotopmodell, som inte i sig är någon undervisningsrekommendation utan snarast en utvärderingsmodell, och speglar i mångt och mycket den arbetsmetod svensk skola har; identifiera elevens kunskapsnivå, avgör vad som är ett lämpligt nästa steg för att sedan utföra detta. Resonemanget liknar Vygotskijs proximala utvecklingszon, med tillägget om elevens egna upplevda handlingsutrymme.

Vantassel-Baska och Schiever & Maker representerar två infallsvinklar på samma metodik, nämligen berikning, acceleration och gruppering. Det finns andra forskare som för andra resonemang gällande de tre metoderna, men vad gäller metoder för undervisning av särbegåvade är det dessa tre som rekommenderas. För att den här studien ska vara så allmängiltig som möjligt har jag därför använt mig av berikning, acceleration och gruppering som metoder som anses verksamma, då dessa förespråkas av majoriteten av kognitionsforskningen inom ämnet.

# Kapitel 3 Metod

Intervjuer är den huvudsakliga metoden som använts för att samla in data. Sju intervjuer med sex yrkesverksamma lärare och en specialpedagog på sex olika gymnasieskolor i Stockholm tjänar som representanter för det praktiska omsättandet av skolverkets styrdokument. Intervjuerna tog mellan 45 och 90 minuter att genomföra, och spelades in för att senare transkriberas. Under intervjun ställdes först frågor om respondenternas uppfattning kring sina uppdrag, för att senare leda intervjun mot respondenternas uppfattning av begreppet särbegåvning, samt hur de tänker kring begåvning i allmänhet. Även uppfattningar kring anpassning av undervisning med elevers olika begåvningsnivåer diskuterades. Intervjuerna var djupintervjuer i den mening att det var respondenternas svar som styrde vidare frågor, den enda agendan var att locka fram tankar kring just begåvning och läraruppdraget. Skälet till att använda djupintervjuer var att det låter respondenten utveckla sina svar, och minskar risken för missuppfattningar.

En intervjustudie är enligt docenten i pedagogik Christer Stensmo (2002) alltid fenomenologisk i något avseende om frågorna som ställs rör den intervjuades uppfattningar eller åsikter om något. Värt att notera är dock att denna studie inte gör några anspråk på att beskriva hur verkligheten ser ut i de intervjuade lärarnas yrkesutövande, utan enbart diskuterar lärarnas egna uppfattningar och tankar kring undervisningen och då främst undervisning av särbegåvade. Stensmo refererar till den norske psykologen Steinar Kvaales definition av den kvalitativa forskningsintervjun och dess sju stadier. I den här undersökningen har särskild vikt lagts vid Kvaales diskussion om intervjufrågor och det var min avsikt att endast ställa öppna frågor och i enstaka fall tolkande frågor. En öppen fråga börjar med frågeord och lämnar respondenten fri att prata om ämnet frågan berör utan begränsning av svarsalternativ. Tolkande frågor är då intervjuaren omformulerar ett svar i syftet att precisera vad intervjuaren uppfattat i det respondenten sagt. För att öka validiteten i intervjun ställdes tolkande frågor i de fall jag uppfattade att något respondenten sa kunde feltolkas, vilket är rekommenderat av Stensmo (Stensmo 2002).

Det är endast respondenternas egna uppfattningar om vad som sker som kan komma fram i en studie som denna, inte någon objektiv beskrivning av verkligheten. Detta faktum kan i vissa fall vara en svaghet, men i en studie som den här är det en styrka, då lärarens uppfattning om miljön de verkar i ofrånkomligen påverkar deras pedagogiska filosofi och praktik.

De lärare som intervjuades har alla tjänst på gymnasieskolor i Stockholmsområdet; fyra på kommunala skolor och två lärare och en specialpedagog på friskolor. Ingen utav dem har mindre erfarenhet än sju år som legitimerad lärare. Ett så litet underlag kan inte användas för att göra några svepande generaliseringar, däremot kan det ses som *en* representation av lärarkårens tankar kring särbegåvning. Inga anspråk på att beskriva den faktiska undervisningspraxis som bedrivs görs, istället bör intervjuerna ses som stickprov ifråga om gymnasielärares nivå av medvetenhet om frågan kring särbegåvades skolgång.

Då intervjuerna genomfördes som halvstrukturerade djupintervjuer lät jag respondentens svar styra intervjun, vilket ledde till relativt olika intervjuer. Respondenterna undervisar i olika ämnen, och har fått titlar baserade på de ämnen de själva använde som exempel i intervjun: Svenskläraren, Matematikläraren, Biologiläraren, Fysikläraren, Specialpedagogen, Historieläraren samt Samhällskunskapsläraren.

## Diskursanalytisk metod

Som nämnts ovan är det lärarnas utsagor om sin uppfattade verklighet som konstituerar materialet i undersökningen. Det behövs därför ett teoretiskt raster för att förtydliga varför olika uttalanden är betydelsefulla och på vilket sätt de är det. Det går inte att undersöka hur det egentligen ligger till med särbegåvning på respondenternas arbetsplatser. Däremot är det möjligt att analysera svaren utifrån frågan om värdering av begrepp, och med hjälp av en diskursanalytisk metod hitta vilken betydelse särbegåvning tillskrivs av respondenterna. Genom att applicera diskursanalytisk metod på intervjuerna vaskas signifikanter i en ekvivalenskedja fram, som leder till en definition av nodalpunkten ”särbegåvning”. Den nodalpunkten kontrasteras mot definitionen som kan utläsas ur kognitionsforskningens definitioner.

En diskurshegemoni är en situation där endast en uppfattning av ett fenomen existerar. Denna situation är inte möjlig i verkligheten, utan är snarare ett strävansmål för diskurser som står i konflikt till varandra. Denna konflikt kallas för antagonism, med vilket menas att diskurserna i något fall gör motstridiga krav på individen. Antagonism innebär alltså inte att diskurserna är helt oförenliga i alla avseenden, utan att de är i konflikt på minst en punkt.

De antaganden som diskursanalysen utgår från är att styrdokumentet från Skolverket står för en idealiserad bild av skolan, en diskurshegemoni som deklamerar verkligheten, medan lärarna representerar en omsättning av den idealiserade bilden och därför ingår i en annan diskurs. Styrdokumentets diskursen genom Skolverket är inte en antagonist gentemot lärardiskursen i form av tävlande hegemonier, men i vissa avseenden står de båda diskurserna i konflikt, en konflikt som belyses genom nodalpunkten ”särbegåvning”.

Den konstruktion av kunskap som skolan står för kan utläsas i styrdokumentet som reglerar skolans verksamhet. En talande aspekt av dessa är kunskapskriterierna som hittas i kursbeskrivningar; dessa kunskapskriterier kan sägas representera en piagetiansk inställning, då de har samma mål som ska gälla för alla som läser kursen. Dessa mål påverkar också vilken kunskap det är som värdesätts, vilket speglar en sociokulturell kunskapssyn.

## Urval

Studien baseras på djupintervjuer med sju lärare som är yrkesverksamma på sex olika gymnasieskolor i Stockholm. Lärarna kom jag i kontakt med genom gemensamma bekanta, så det var ingen av dem som kände mig personligen, men då vi delar kontaktnät fanns det en viss risk för att sociala faktorer skulle påverka. Jag vidtog inga steg för att avhjälpa det, utöver att be dem vara så ärliga de kunde och noga påpeka att alla intervjuer var helt anonyma.

Endast sju respondenter kan ses som ett litet underlag, vilket det också är, men då det var djupintervjuer som låg till grund för studien bedömdes sju respondenter som tillräckligt. Då alla sju ingår i lärarlag på olika skolor och har ingått i lärarlag på andra skolor än de nu är verksamma på är deras uppfattningar relevanta som stickprov på diskursen som förs kring särskilt begåvade elever på olika skolor.

## Uppläggning och genomförande

Metoden som använts är djupintervjuer där deltagarna fått intervjuguiden jag använt mig av minst en vecka i förväg. Sedan genomfördes intervjuerna på platser och vid tidpunkter som deltagarna valde. Alla intervjuer spelades in av mig och deltagarna har fått läsa mina transkriberingar av inspelningarna

och framföra synpunkter ifall de anser att jag feltolkat något de sagt. Ingen av deltagarna hade några sådana synpunkter.

## **Materialbearbetning**

Som tidigare nämnts spelades intervjuerna in och transkriberades i efterhand. Hela transkriberingen har inte använts i resultatpresentationen, utan de delar av diskussionen som var relevanta för frågeställningen har sorterats under underrubriker relaterade till studiens frågeställningar. Vissa uttalanden har sorterats, andra har sammanfattats av utrymmesskäl. I slutet av varje enskilt stycke har en sammanfattning av lärarnas uttalanden rörande just den aspekten presenterats. I flera fall uttryckte respondenterna liknande uppfattningar, då har endast en respondent citerats.

## **Tillförlitlighetsfrågor**

Tillförlitligheten i studien är hög, då avsikten är att ta reda på hur intervjudeltagarna själva upplever konceptet och begreppet särbegåvning i skolmiljö, samt hur de resonerar kring det, och förutsatt att respondenterna inte ljugar så är det just deras egna uppfattningar som kommer till uttryck i studien. Validitet är en svårare fråga, då det relaterar till ansatsen i undersökningen och därmed måste ses i relation till huruvida ansatsen är gångbar. Det finns inte så mycket svensk forskning inom särbegåvning, även om sådan forskning tycks bli vanligare, så pilotstudier som denna kan användas som en riktlinje gällande vad mer omfattande forskning kan och bör rikta in sig på.

Reliabilitet är kanske studiens svagaste punkt gällande tillförlitlighetsfrågor, då det är jag som tolkat vad intervjudeltagarna har sagt, vilket innebär att min världsbild ofrånkomligen läggs som ett raster över deras uttalanden. För att minimera att mina fördomar förorenar deltagarnas uttalanden har citat använts så långt det varit möjligt.

## **Etiska aspekter**

Alla studier som berör barn på något vis är av sin natur etiskt känsliga. I den här studien har alla lärare avidentifierats förutom i fråga om vilket ämne de undervisar. Exempel på elever som lärarna gett har avidentifierats helt, och eleverna har fått könsneutrala namn för att minimera möjligheten till identifiering.

Före intervjuerna försäkrade jag mig om att deltagarna var medvetna om att deras deltagande var helt frivilligt, att jag endast spelade in intervjun om de gav sitt medgivande, samt att de kunde avbryta intervjun eller avböja att svara på frågor närhelst de ville.

Vetenskapsrådet antog 1990 en samling forskningsetiska principer, grundade i fyra huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, nyttjandekravet och konfidentialitetskravet.

Informationskravet innebär att jag måste informera deltagare om projektet i sin helhet och vilka villkor som gäller för deltagande. Detta gjordes via mailkontakt före intervjuerna. Samtyckeskravet berör deltagarnas rätt att bestämma själva om de vill vara med i studien och deras rätt att när som helst dra sig ur. Även detta informerades deltagarna om innan intervjuerna påbörjades. Nyttjandekravet berör min skyldighet att endast använda den insamlade informationen till studien deltagarna informerats om, samt att vidta mått och steg för att minimera risken för att informationen läcker ut. Slutligen konfidentialitetskravet berör min skyldighet att avidentifiera deltagarna och skolorna de verkar vid, men i första hand att avidentifiera de elever som tagits upp i diskussionen. Alla ovanstående krav har följts i den här studien.

# Kapitel 4 Resultat

## Resultatpresentation

### Vilken uppfattning har svenska lärare på gymnasienivå gällande särbegåvning som begrepp?

Den kanske mest intressanta frågan som diskuterades i intervjuerna var den om särbegåvning som begrepp, och vilken innebörd det begreppet har. Här svarade alla respondenterna något svävande, Svenskläraren sade ”jag lägger väl in nån som är mer begåvad än det som förväntas av dom i skolan”, och utvecklade med att ”det handlade om att bli understimulerad av undervisningen i den årskurs eleven går i”.

Definitionen av särbegåvning som respondenterna ger är ofta lik den definition av högpresterande elever som nämnts tidigare. Skillnaden är dock att särbegåvade i två av respondenternas definition saknar det ”inre drivet”, vilket enligt forskningen tycks vara den största anledningen till att särbegåvade kan ha studieproblem.

Endast Svenskläraren kände till begreppet särbegåvning sedan tidigare, och hade läst några artiklar i ämnet på sin fritid. Hen tyckte inte att hen hade tillräcklig expertis i ämnet för att med säkerhet identifiera särbegåvade, och då definitionen ställdes gentemot högpresterande blev Svenskläraren ännu litet osäkrare på sin egen definition. Hen tyckte ändå att hen hade en god uppfattning om särbegåvning respektive högpresterande, men medgav att hen antagligen förväxlade de båda i vissa fall.

Historieläraren kände inte till begreppet särbegåvning och ifrågasatte dess relevans som en generell term. Hen tyckte det lät som en förlängning av IQ-begrepp, och kunde inte erinra sig att hen träffat på någon särbegåvad elev i sina klasser.

Samhällskunskapsläraren hade läst litet om begreppet efter att ha fått se intervjuguiden, och berättade att hen först hade undrat om begreppet särbegåvning handlade om ”uppåt eller nedåt”, alltså om exceptionellt stark begåvning, eller exceptionellt svag sådan. Under intervjuens gång kunde Samhällskunskapsläraren erinra sig två elever som hen tyckte stämde väl in på den definition av särbegåvning hen uttolkade ur sina egna studier och mina svar på hens frågor om begreppet.

Matematikläraren var mer undvikande i sina svar. Hen betraktade begåvning i hens ämne som något inlärt. Ett exempel hen använde var Pythagoras sats, som hen ansåg att eleven antingen kan eller inte kan. Att det fanns någon tydlig linje mellan särbegåvning och hög prestation tyckte inte matematikläraren sig kunna urskilja.

Fysikläraren var tvekande till en början, och undrade om det var ren IQ som avsågs med särbegåvning. Efter att ha tänkt efter berättade hen om en elev som hen i början tyckte var lite irriterande, men som hen kom att betrakta som begåvad. Det eleven gjorde var att påpeka att de formler klassen arbetade med när fysikläraren introducerade ett moment inte var fullständiga. När läraren gick igenom en formel som kan räkna ut nedslagspunkten för ett objekt som kastats från en höjd räckte den här eleven upp handen och undrade vilken del av formeln som representerade lufttryck. Fysikläraren påpekar att eleven inte hade lättare än andra för just uträkningar, men att hen nästan alltid kunde förstå både vad en formel innehöll och vad som hade utelämnats.

Biologiläraren tyckte likt Samhällskunskapsläraren att exceptionellt begåvade elever var något hen endast mött ett fåtal gånger. Hen tog upp en elev hen hade undervisat på en annan skola där elevernas ambitionsnivåer var generellt höga. Den eleven skrev medelmåttiga prov där faktakunskaper testades, men elevens resonemang och analysförmåga var exceptionell.

De skulle alltså göra en... ja, jag var ganska ny, men tänkte se hur väl de förstod evolution. Så, de skulle beskriva en påhittad planet med ekosystem och hur den evolutionära processen skulle kunnat se ut där. En liten läxa, liksom. Jag hade... som sagt, jag var ny... jag hade glömt att ge instruktioner om atmosfär eller gravitation och sånt, så de flesta struntade i det, men den här eleven... hen beskrev en planet med detaljerad atmosfär och hög gravitation och hur det påverkade... alltså, jag var tvungen att läsa på själv för att se om hens idéer stämde. (Biologiläraren)

Specialpedagogen påpekar att hen inte är färdig med sin vidareutbildning, och därför inte tycker sig vara representativ för yrkesgruppens kompetens på området, men känner igen begreppet särbegåvning från kollegor på tidigare skolor. Hens arbete handlar oftast om att hjälpa elever som har problem med att nå godkända resultat, dock säger hen att det finns elever vars problem verkar paradoxala.

Det var en (elev) va, som hade... ja, F i nästan allt från ettan, och studierektorn och jag försökte få hen att gå om. Jag var ny som specialpedagog då, så... det var inte jag som hade schablat det året innan. Men den eleven, alltså... jag är ju historielärare i grunden, och när eleven pratade om teoriverktyg... jag visste inte ens om hälften av de teoretiska perspektiven hen pratade om. Är det vad man kallar särbegåvning? (Specialpedagogen)

## **Vilken betydelse ger de intervjuade lärarna begreppet begåvning?**

Specialpedagogen var snabb med att säga att begåvning är situationsspecifik. Hen arbetar i en skola där många elever har sociala problem i sina hemområden med både gängkriminalitet och droger som ett dagligt inslag. Hen menade att många av de elever hen arbetar med har ”streetsmarts”, det vill säga att de vet hur de ska föra sig för att inte bli utsatta för tråkigheter i grannskapet. Dock menar hen att detta inte alltid kan översättas till skolan, utan att det beteende som tjänat eleverna ute på gatan nu skapar problem för dem. Där menar hen att det finns åtminstone två sorters begåvning, men att skolan endast värderar en av dem.

Biologiläraren beskriver begåvning som tre komponenter, du måste förstå vad som krävs av dig, du måste förstå vad du behöver göra för att uppnå vad som krävs, och du måste ha förmågan att göra det som krävs. Hen säger att elever som klarar två av tre brukar klara skolan, men att det krävs tre av tre för att nå höga betyg. ”Därför blir det svårt med särbegåvning, om eleven fixar tvåan och trean, men inte riktigt följer instruktionerna... är det F då? Fast det är ju samtidigt på A-nivå?” (Biologiläraren). Samhällskunskapsläraren definierade särbegåvning som närmast likställt med kreativitet.

”(Särbegåvade elever) förstår instruktionerna, men de följer dom inte, utan har egna lösningar på saker och ting.”, och gjorde åtskillnad mellan att vara smart och att vara särbegåvad. Hen sade att ”du behöver inte vara fruktansvärt smart för det, men däremot om du är väldigt duktig på nån specifik sak så... där tycker jag att det är särbegåvning.” Hen lyfte kreativitet och förmågan att lyfta specifika företeelser till en generell nivå som de kriterier hen kopplar samman med särbegåvning, och lade till att hen träffat på en eller kanske två elever som hen skulle kalla särbegåvade under sina sju år som lärare. Samhällskunskapsläraren påtalar att hen tror att hen missar många särbegåvade elever, då samhällskunskap är ett ämne där särbegåvning inte nödvändigtvis syns särskilt väl. Hen säger att hens arbetsätt kan vara kontraproduktivt gällande identifiering, och tror att anpassning till elevernas intressen skulle vara till hjälp för att både identifiera men också ge särbegåvade elever möjlighet att nå

sin potential. Ett skäl till att Samhällskunskapsläraren inte anpassar sig i högre grad idag är att hen tror att det skulle innebära en större arbetsbelastning, främst gällande examinationsformer.

Historieläraren medgav att hen inte reflekterat särskilt mycket kring särbegåvning, och definierade begreppet som en elev som har ”ett större intresse än kanske skolan har... ett intresse och kunskaper utöver vad skolan levererar eller man kan förvänta sig”. Hen lade stor vikt vid kunskapsnivå, men menade att det i hens ämnen var svårt att identifiera särbegåvning:

Alltså... om jag ska tänka efter... ifall jag har haft några särbegåvade elever... alltså, jag har ju haft elever som har varit duktiga, utan tvekan, men ingen som har varit så pass speciell att jag känt att här krävs en särbehandling eller något sånt där. Sen har jag naturligtvis haft elever som visat stort intresse för något av mina ämnen, och då har jag liksom tipsat om vidare läsning eller såna där saker... men jag har aldrig behövt göra någonting inom själva yrket för att på nåt sätt tillgodose eventuella behov så... såna extrema elever har jag faktiskt aldrig haft... Jag har haft duktiga elever, men inte sådana superduktiga... (Historieläraren)

## Hur betraktar lärarna begreppet begåvning i skolan?

### Elevperspektiv

Specialpedagogen tycker att hen har ett speciellt perspektiv, eftersom hen ofta arbetar med elever vars behov lärare inte kan tillmötesgå i klassrumssituationer.

Det blir extremt tydligt vad en lärare förväntar sig av en elev när man som jag, får jobba med dom som fallit mellan stolarna... ta samhällskunskap till exempel... jag har elever som aldrig tittar på nyheterna, hur ska dom förstå när läraren pratar om situationen på Krimhalvön? Ibland tänker jag... okej, lite extremt kanske, men ändå, att begåvning, det är att vara som vi andra. Fast lite smartare. (Specialpedagogen)

Biologiläraren ser en stor utmaning i att nå samtliga kursmål med sina elever. Speciellt tar hen upp att det inte är ovanligt att hen har en klass där eleverna fått lära sig så olika mycket på högstadiet att hen måste gå igenom stoff som eleverna redan borde kunna. ”Och där misslyckas ju jag, va... de som redan kan, de är så uttråkade att de nästan dör” (Biologiläraren).

Svenskläraren tar upp risken med understimulerade särbegåvade elever. Hen citerar Agatha Christie som skrev att intelligenta flickor lätt blir idioter, och kopplar detta till hur understimulans kan leda till förtvining av kognition. Hen menar att en stor del av de elever hen identifierar som särbegåvade lider av att inte ha behövt anstränga sig tidigare i sin skolgång, och att särbegåvade gärna ser till att passa in i ramarna för skolan så snart de upptäcker att deras mer avancerade förmågor inte tillgodoses.

De har glidit igenom skolan eftersom de har kunnat göra det. (Svenskläraren)

Även Samhällskunskapsläraren noterar liknande problematik, då hen menar att hen kan arbeta antingen för att hjälpa elever som riskerar att få F i betyg, eller elever som kan förändra ett C eller B till ett A. Både Samhällskunskapsläraren och Svenskläraren svävar en aning på målet i sina definitioner mellan särbegåvning och högpresterande, men den gemensamma nämnaren för bådas begreppsuppfattning är att de högpresterande är de som klarar sig i alla fall, medan de särbegåvade har potential att nå ännu längre än de högpresterande, men behöver assistans för att nå dit.

Matematikläraren pekar på att inom hens ämne är det fullt möjligt för en engagerad lärare att tillmötesgå begåvade elever. Hen hade en exceptionellt duktig elev när hen arbetade på högstadiet som redan i åttonde klass läste matematik på gymnasienivå. Att kalla den eleven särbegåvad var hen mer tveksam till, eftersom eleven i fråga var ganska lat, speciellt i andra ämnen där elevens begåvning inte spelade lika stor roll.

Historieläraren anser att ämnet historia är speciellt ifråga om särbegåvning och tillmötesgående pedagogik. Hen menar att historia är ett så komplext ämne att det inte går att bli uttråkad på grund av understimulans, utan pekar på att ämnen med mer tydliga regelverk som matematik är sådana ämnen

där det går att nå lärarens tak. Historieläraren menar att en riktigt duktig elev i ämnet historia naturligt hamnar på en universitetsnivå i ämnet, något hen antyder inte riktigt går i många andra ämnen:

En elev som är... jätteduktig på historia, ämnet är så stort, så brett och det är så invecklat att även en elev som är... kan vara på universitetsnivå, så är det inte exceptionellt, utan det är... ja... då är man bra på historia. (Historieläraren)

Fysikläraren anser att det är närmast omöjligt att avgöra ifall någon är särbegåvad eller högpresterande inom hens ämne. ”Det är ju med fysik att... antingen förstår du principerna, eller så gör du det inte, eller hur? Så... jag vet ju inte ifall eleverna som klarar prov och uppgifter har pluggat i... en timme eller femton, va? Men du kan inte förklara avancerad fysik utan att plugga alls. Så mycket vet jag.” (Fysikläraren)

## Grupperspektiv

På frågan om huruvida särbegåvade elever medför problem påpekar Svenskläraren att det finns ett inneboende problem i svensk skolas klassindelningar baserade på kronologisk ålder. Hen påpekar att det finns en falsk dikotomi mellan att hjälpa de svaga respektive de starka i en klass, då båda grupperna har rätt till det stöd de behöver. I ett exempel hen tar upp nämner hen en elev som hen kallar ”C-eleven”, hädanefter kallad Kim, som snabbt blir uttråkade av lektionsmaterialet och då börjar prata med sina klasskamrater. Kim behöver ingen hjälp från läraren, utan klarar uppgifter som är avsedda att ta cirka 60 minuter lärarledd tid på egen hand hemma, och söker då sin stimulans från sina klasskamrater. Det innebär att de klasskamrater som behöver lektionstiden för att göra uppgiften, och även kan behöva hjälp från läraren hindras i sin inläring, då den uttråkade särbegåvade eleven lockar dem till att hålla på med annat. Svenskläraren tar även upp en tredje, ofta bortglömd, grupp, som är de som klarar skolan med godkända betyg, men inte tar upp särskilt mycket av lärarens tid. Dessa elever får inte heller lärarhjälp i den utsträckning de har rätt till, då Svenskläraren upplever det som om hens tid och energi går åt till de allra svagaste och de allra starkaste. Svenskläraren tar även upp ett annat exempel med en elev, som vi kallar Robin, som upplever det som om det är Robins hårda arbete som leder till höga betyg. Även då denna elev faktiskt arbetar hårt, så menar Svenskläraren att Robin inte inser att Robin också besitter en begåvning som Robins klasskamrater saknar, vilket medför att klasskamraterna uppfattar sig som dumma i jämförelse, trots att de presterar på, eller över, medelnivå.

Samhällskunskapsläraren nämner att hen riktar sig till ”E-fåran” i sin undervisning, och lägger merparten av sin tid och energi på att se till att F ska bli E. Att lägga samma energi på att C ska bli B eller A menar hen är omöjligt. Samhällskunskapsläraren tror att undervisningsformer som skulle tillgodose särbegåvades behov skulle riskera att lämna de svagare eleverna därhän, men ser en möjlighet att tillfredsställa alla nivåer genom att arbeta mer medvetet med formativ bedömning.

Matematikläraren betraktar svårigheten att få elever intresserade av matematik som ett av de större problemen i sin undervisning, och menar att hen utifrån det perspektivet inte ser begåvade elever som en utmaning, då de ofta redan har ett intresse. Hen menar att det kan vara till stor hjälp för en lärare då en begåvad elev ofta hjälper sina klasskamrater och därmed ger läraren tid att hjälpa andra elever. På frågan om huruvida begåvade elever blir uttråkade av stoffet ifall de redan kan det, säger matematikläraren att hen brukar skicka starkare elever till grupprum för eget arbete, samt att hens metod med flipped classroom innebär att hen spelar in sina genomgångar på youtube och ger eleverna i läxa att titta på dem.

Historieläraren nämner att hen har som mål att ingen ska få släppas iväg med ett F, förutsatt att eleven har varit närvarande under kursen. Hen säger att hen är ganska hård vad gäller att kräva in uppgifter så



ingen elev får betyget F på grund av lathet. På frågan om hen tycker sig lägga märke till något som kan betecknas särbegåvning i sina ämnen svarar Historieläraren:

Naaa... alltså... det händer väl att vissa elever säger att 'jag tycker att historia är skittråkigt'. Och då känner jag att jag tänker inte försöka få dig intresserad av något som du inte är intresserad av, men jag tänker åtminstone se till att du får ett godkänt... jag brukar säga det att målet är att ingen ska släppas iväg med ett F, om det inte är så att någon har varit sjuk halva terminen eller så... men inga F på grund av lathet, jag kan vara ganska hård där och har mer eller mindre tvingat folk att göra det dom ska för att kunna åtminstone få godkänt va. Men nä, det har aldrig varit något problem som så... (Historieläraren)

Specialpedagogen kommer under intervjun ihåg ett fall med en elev som hen skulle göra en första bedömning för att se om eleven eventuellt hade ADHD och borde remitteras för en utredning. Många lärare hade pratat med Specialpedagogen om eleven som ett problem i klassrummet då eleven inte satt still, pratade nästan konstant och störde både sig själv och resten av klassen. Under den informella bedömningen Specialpedagogen gjorde, erinrar hen sig i efterhand, slogs hen av att eleven var exceptionellt värtalig och verkade väldigt allmänbildad.

Hen var... nonchalant. Alltså, jag frågade saker som 'hur tycker du att du klarar av lektionsuppgifterna?' och fick svar som... ja, ungefär 'intressanta uppgifter är okej, men när det är tråkigt... ja, då blir jag uttråkad'. Hen var... alltså, jag hör rätt ofta från elever med olika sorters... problem... att det är lärarens fel, allt är tråkigt, för lätt, för svårt och så. Men den här eleven... ja, jag är ju historielärare i grunden, så det var inom det ämnet jag frågade, och vi pratade om kalla krigets olika oroshärdar i säkert en kvart innan jag kom på mig själv... oj då! Jag skulle ju utreda ADHD, inte diskutera Kubakrisen! Och eleven kunde, förstod, analyserade, kopplade olika händelser hit och dit... supersmart! Jag tror hen fick remiss till ADHD utredning, men hen bytte skola innan jag hörde något mer. (Specialpedagogen)

### Lärarperspektiv

Svenskläraren påtalar problemet med att identifiera särbegåvning för enskilda lärare, då en lärare har en specifik akademisk miljö man verkar i. Då Svenskläraren arbetar på ett yrkesprogram tror hen att hens uppfattning av vad särbegåvning innebär inte nödvändigtvis skulle räckta till på ett teoretiskt program.

Så de kanske inte är särbegåvade i ett större perspektiv men dom är särbegåvade hos oss. Förstår du vad jag menar? (Svenskläraren)

Det blir en situation där Svenskläraren arbetar gentemot en kunskapsnivå hen upplever som rimlig för eleverna som grupp, och de som sticker ut väldigt mycket över den förväntade förmågan kallar hen för särbegåvade. Svenskläraren tar upp att de elever som ligger mycket i framkant, oavsett om de skulle kallas för särbegåvade eller ej, innebär en påfrestning för läraren, då dessa elever ofta kräver mer stimulans. Att tillhandahålla den stimulans de eleverna efterfrågar är något Svenskläraren inte upplever sig förmögen att göra då hen samtidigt ska undervisa klassen som helhet.

Även Historieläraren nämner anpassning till grupp respektive individ men menar att det är en falsk dikotomi, då hen anser att individanpassning i undervisning är en central del av läraruppdraget, men påpekar att det är individanpassning av examinationsformer som oftast behövs.

## Vilka metoder rekommenderas i bemötandet av särbegåvade elever av lärarna?

### Bemötanden som lyckats

På frågor gällande deras nuvarande insatser gentemot specifikt särbegåvade elever var det mycket överlappning i svaren angående särbegåvade och högpresterande elever. Detta belyser aspekter av problematiken som diskuteras vidare i nästa kapitel.

Svenskläraren berättar om hur hen tillsammans med en engelsklärare och skolans bibliotekarie startade en bokklubb för intresserade elever. Meningen med den var att ha en tillåtande akademisk miljö som existerade dels inom skolans ramar men inte var obligatorisk eller på något sätt tvingade dit någon som inte ville vara där:

(Tanken var att skapa) ett sammanhang där de kan få prata om böcker utan att folk brölar i bakgrunden och tycker att det är töntigt. Syftet med den var att skapa en akademiskt tillåtande intellektuell miljö där de dessutom kunde träffa varandra från olika klasser. (Svenskläraren)

Bokklubben föll på bristande organisation från de medverkande lärarna, något Svenskläraren klandrar sig själv för, då hen startade klubben strax innan nationella proven skulle hållas, och inte måktade hålla igång bokklubben på grund av det. Svenskläraren berättar att hen fick ledningens stöd ifråga om bokklubben, men att det stödet var i huvudsak passivt i form av lokalbokning och bokinköp. Hen säger det inte rakt ut, men antyder att det kunde ha gått bättre om den sortens initiativ tilläts ta betald lärartid.

På individnivå tar Svenskläraren upp en elev som hen beskriver som akademiskt begåvad och intellektuellt mogen, samt med en inre motivation. Den eleven klarar sig bra själv, och Svenskläraren behöver endast ge lite uppmuntran och ibland sitt tillstånd när eleven själv önskar göra en svårare uppgift än övriga klassen. Svenskläraren säger att ett tungt vägande skäl till att hen lagt mycket arbete på den eleven är att eleven har sökt upp Svenskläraren på egen hand och efterfrågat svårare uppgifter.

Samhällskunskapsläraren bekänner att hen inte har arbetat medvetet gentemot särbegåvade elever, eftersom hens idé om duktiga elever i huvudsak sammanföll med definitionen av högpresterande elever. En idé som Samhällskunskapsläraren presenterade under intervjun var att använda sig av gymnasiearbetet som bakgrund för flera olika ämnen under en elevs hela gymnasietid. I praktiska termer skulle det då innebära att hen som lärare utformade uppgifter som med viss modifikation kunde användas som kapitel i ett gymnasiearbete. Exemplet hen använde var att använda sig av fördjupningsarbeten i demokrati som en problemformulering och en teoretisk bakgrund till ett senare gymnasiearbete.

Matematiklärarens användande av grupprum där de starkare eleverna jobbar enskilt anser hen är en metod som fungerar. Där får de eleverna arbeta i sin egen takt, med material som passar deras nivå. Den stora utmaningen Matematikläraren har är att ta fram relevant material, och uppdatera det löpande. Hen menar att det nästan är som att ha två klasser samtidigt, men att den enda eleven hen haft som eventuellt skulle kallas särbegåvad var den som arbetade med gymnasiematematik. Matematikläraren har haft fler duktiga elever, men tycker att de mer avancerade kapitlen i kursböckerna räckt till i alla andra fall.

Fysikläraren tycker att det är svårt inom hens ämne att göra mer avancerade och intressanta saker med eleverna, eftersom de projekt hen skulle vilja göra är resurskrävande, något hen har svårt att övertala skolledningen att bekosta. Ett projekt hen tar upp som gjordes på en närliggande högstadieskola, men där inte kopplades lika tydligt till ämnet fysik, var ett lådbilsrally. Den sortens projekt, kopplat till flera ämnen är vad Fysikläraren gärna ser mer av.

## Misslyckade bemötanden

Under intervjun berättar Svenskläraren om hur hans misslyckanden tydliggör skillnaden mellan särbegåvade elever och högpresterande elever. Han tar upp Kim som han nämnt tidigare, och menar att den eleven hade uppenbar kapacitet för att prestera på A-nivå, men Svenskläraren tycker att han misslyckats med sin lärargärning:

Om Kim hade ansträngt sig lite, lite grann, så hade Kim fått ett A. Men Kim har aldrig lärt sig hantera studieteknik, för det har aldrig krävts av Kim. Kim har jag inte lyckats med. (Svenskläraren)

Svenskläraren beskriver hur han anser att just den eleven borde ha fångats upp mycket tidigare och att alla lärare som undervisar Kim borde ha gjort gemensam sak i att ställa högre krav och tillhandahålla lämpliga utmaningar:

(Betyget) A är Kims E. Så (Kims särbegåvning) önskar jag att jag identifierat från början och krävt mer. (Svenskläraren)

Svenskläraren beskriver elevens skolsituation som saboterad sedan tidigare. Han tror att den eleven har glidit igenom skolan från början, och därmed varken lärt sig studiemetoder eller självdisciplin. Han beklagar att han inte kan sätta A som slutbetyg, och menar att det beror på att Kim inte gjort de grundläggande uppgifterna han måste få in och därför inte kan få mer avancerade uppgifter. Svenskläraren har upplevt sig tvungen att kräva in grunduppgifterna för att sedan kunna ge mer avancerade uppgifter som kan leda till högre betyg.

Samhällskunskapsläraren berättar om en elev som han beskriver som ”en typisk VG-elev”, som här kallas Sascha, som även i hans ämnen presterade på en VG-nivå. När kursen nådde ett friare moment där eleverna skulle skapa ett drömsamhälle efter att ha läst moment om demokrati, ekonomi, lag och annat så upptäcker Samhällskunskapsläraren hur eleven blommar ut.

Sascha målade upp en värld på ett sätt som jag aldrig sett. Det var nästan så man kunde se att det var Platon som satt och funderade över hur staten borde vara uppbyggd (...) det var en fantastisk upplevelse att få lyssna på Sascha. (Samhällskunskapsläraren)

I det fallet upplever Samhällskunskapsläraren det som att han borde ha märkt elevens kreativitet tidigare. Momentet där eleven blommade ut på det här sättet var i slutet av vårterminen i trean, och Samhällskunskapsläraren beskrev det som ett enormt tillfälle att hjälpa en kreativ begåvning som han hade missat.

Specialpedagogen återkommer till eleven som han skulle utreda för eventuell ADHD som ett typexempel på hans yrkesrolls dilemma.

Alltså... jag vet inte säkert om (den eleven) var särbegåvad, det gör jag inte... men... alltså, tänk själv. Tänk om varannan elev med ADHD egentligen bara lider av särbegåvning! Ja, lider... du fattar. Alltså, hur många missar jag? Eller du? Det känns ju som att... det kanske låter hemskt, men som att var och varannan unge har diagnos. Okej, inte så många... men vi har en klass här, en etta, där åtta elever av tjugofem har diagnos... och fem till är remitterade till utredning. I alla fall sex, totalt, handlar om ADD eller ADHD... Kanske är det några särbegåvningar? Eller alla? (Specialpedagogen)

## Bemötande lärarna önskar använda

När diskussionen når frågan om hur lärarna skulle vilja hantera särbegåvade elever gled intervjun ofta in på mer generella pedagogiska frågor. Något alla intervjurespondenter var överens om var att pedagogik riktad mot särbegåvade elever inte borde betraktas som ett rent specialpedagogiskt fält, då de ansåg att det var upp till de vanliga lärarna att identifiera särbegåvningar. Vidare hade alla en pessimistisk inställning till huruvida skolor skulle få ekonomiskt stöd för att tillhandahålla specialpedagoger för att tillmötesgå särbegåvade elever.

Biologiläraren tycker att det stora problemet inte handlar om de starkaste eller svagaste eleverna, utan om de stora skillnaderna i en klass. Specialpedagogiskt stöd skulle kunna hjälpa en del, men långt ifrån alla, tror hen.

Jag har grupper just nu, ska träffa en idag faktiskt... där vissa elever behöver repetition av vad näringsväv är för något (en något mer utvecklad version av näringskedja, min anm.) och... ärligt talat... jag vill gå igenom det faktiska kursmaterialet jag tagit fram... enheten jag kör nu är en som... eller skulle vara... där vi håller på med hur miljöförändringar, både små och stora, ändrar näringsväven. Dom måste kunna den... alltså, *måste* förstå vad en näringsväv är. Så jag måste repetera det, och vissa fattar snabbt, men så har jag ju några som... inte fattar lika snabbt. Så... ärligt talat, svagbegåvade elever... och mina starkare elever behöver ju också hjälp, det här är nytt för dom med, men jag kan inte undervisa högstadiet och gymnasietreor samtidigt. (Biologiläraren)

Svenskläraren var snabb att påpeka att hens tid inte räckte till för att bemöta särbegåvade elevers behov. Hen uppfattade det inte som att hen saknade förmågan, men att det i hens nuvarande arbetsmiljö med klasser på trettio elever inte skulle vara möjligt att skapa extra lektionsplaneringar för enskilda elever:

Så... tiden räcker ju inte riktigt till. Så kan man säga. Jag skulle ju verkligen, verkligen vilja ha en specialpedagog till de här som... inte är så begåvade, men jag skulle också vilja ha en specialpedagog, eller specialpedagogstimmar till dom som *ÄR* det. (Svenskläraren)

Hen påpekar också att då specialpedagogstöd till sådana elever var något hen inte trodde var troligt inom en överskådlig samtid skulle ett ökat samarbete lärare emellan vara det näst bästa alternativet. Elever som har det "för lätt" i skolan menade Svenskläraren att hen och hens kollegor borde bli bättre på att identifiera och sedan gemensamt se till att sådana elever får större utmaningar. På frågan om vad dessa utmaningar skulle kunna bestå av medger Svenskläraren att det skulle bli svårt att tvinga fram ett engagemang som eleven inte själv känner, men att en möjlig väg skulle vara att få eleven att betrakta ett C i ett moment som ett större misslyckande än det egentligen kanske var. Detta skulle då vara en del av en insats som skulle få eleven att betrakta betyget A som ett minimum.

Samhällskunskapsläraren tror på fördjupningsarbeten under friare former. Eleverna stirrar sig gärna blinda på betyg, menar hen, vilket kan användas när man ger den sortens fördjupningsuppgifter. Hen resonerade om att det var väldigt viktigt hur läraren presenterade uppgiften, så det blev en bra avvägning mellan påtryckning och frihet. Samhällskunskapsläraren presenterade ett exempel på hur hen kunde göra en sådan uppgiftspresentation:

Du ligger på den här nivån, det här kan bara höja dig... men du måste göra det helt själv. Det finns inga instruktioner på det här... utan... hitta på en ny stat, eller... det ekonomiska systemet som du vet är åt pipan, vi har läst om det, fixa ett nytt... i den fåran då... eller... rekonstruera fotbollen, det är för höga löner, hur ska vi lösa det? (Samhällskunskapsläraren)

Samhällskunskapsläraren påpekar dock att det kräver att eleverna har stor tillit till sin lärare, då de gärna vill ha strikta kriterier så att de i detalj vet vad som krävs för att nå det betyg de vill ha. Även ämnesövergripande projekt tror Samhällskunskapsläraren skulle gynna särbegåvade elever, då de i sådana arbetsformer kan stå stadigt i sitt specialintresse, något hen tror skulle påverka hela arbetet positivt.

Samhällskunskapsläraren nämnde tidigare i intervjun att hen har arbetat med viss gruppering av de mer ambitiösa eleverna. På frågan om det är något hen kan tänka sig att använda i större utsträckning svarar hen att hen upplever det som orättvist mot de svagare eleverna. De elever som siktar på ett A i betyg gynnas av att arbeta tillsammans med andra med samma ambitionsnivå, medan de som försöker nå E får det svårare. Om en uppgift som skulle vara klar under höstterminen säger hen i mitten av vårterminen:

(...)de som ville nå E, som inte riktigt klarade det, där har jag fortfarande.... Ja, NU har jag fått in det sista, men jag har fått jaga dom med blåslampa. (Samhällskunskapsläraren)

Samtidigt ser Samhällskunskapsläraren orättvisan i att elever som aspirerar på höga betyg, och den mer avancerade nivån av förståelse som det ska medföra, får fungera som en slags hjälplärare åt de svagare eleverna.

Specialpedagogen hänvisar till det faktum att hen inte är färdig med utbildningen ännu, och därför inte har vetenskapligt stöd för sina åsikter, när hen säger att en mer differentierad gruppindelning vore önskvärd. Specialpedagogen tar upp resonemang liknande Svensklärarens, att elever går i årskurser och inte läser kurser i sin egen takt.

Skollagen säger ju det... alltså att eleverna ska mötas på den nivå där de är. Men en dyslektiker som med nöd och näppe klarat godkänt från grundskolan... han är ju inte på samma nivå som den där supersmarta killen eller tjejen som pratar tre språk och läser filosofiböcker på fritiden. Ja... vad säger du? Bryter vi mot lagen här? Jag tror nästan det.  
(Specialpedagogen)

### Utbildningssystemets roll

Något alla intervjurespondenterna är överens om är att skolan måste ses som ett system, och att enskilda lärare inte ska vara avgörande i frågan om elever får den undervisning de har rätt i.

Svenskläraren tror att det finns systemfel som medför att elever som har en särbegåvning tillåts glida igenom skolan tills den kunskapsnivån de har börjar matcha kraven som ställs på dem. I det läget menar hen att det kan vara för sent för vissa elever:

Det är lite för sent. Jag tror att det... det hade behövts göras tidigare. Nu krävs det att eleven... upptäcker det där själv. Kim är så stor att... Kim måste... snubbla först. Och inse själv varför... för att det hjälper inte att jag talar om för Kim att 'när du kommer till universitetet sen... eller OM du kommer till universitetet sen så kommer du minsann att ångra att du inte ansträngde dig innan'... för Kim tror inte på det.... och det skulle inte jag heller göra i Kims situation, om jag var arton.  
(Svenskläraren)

Detta menar Svenskläraren är ett motivationsproblem hos eleven som hen tror att skolan har skapat. Hen berättar att hen har tittat på elevens sex terminsomdömen innan intervjun och noterat att hen skrivit "du underpresterar" på varje omdöme.

När diskussionen kommer in på vilka förändringar som kan göras utifrån de problem som beskrivits ger Svenskläraren formativ bedömning som exempel på ett sätt hen upplever som effektivt. I kombination med detta efterlyses även att lärare får färre elever, då hen menar att korrekt utförd formativ bedömning är tidskrävande, och inte kan vara en helt skriftlig praktik:

Om man har färre elever som man undervisar så kan man ha bättre koll på dom, och ha fler pedagogiska samtal med dom varje termin, för jag tänker att väldigt mycket av det där skulle kunna gå att lösa inom skolan, alltså inom klassen. (Svenskläraren)

Andra metoder som diskuteras är gruppering och berikning. Här menar Svenskläraren att gruppering säkert kan vara bra för somliga, men att det för andra skulle befästa en känsla av att vara annorlunda, något hen menar kan vara speciellt jobbigt för tonåringar. Svenskläraren skulle vilja ha centralt framtaget berikningsmaterial, antingen från någon på skolan som arbetar med det, eller från Skolverket. Detta då hen menar att enskilda lärare inte har tid till det inom sin vanliga tjänst:

Man kan inte göra en extra lektionsplanering, bara för att man har en extra smart elev i varje klass...  
(Svenskläraren)

Historielärarens resonemang kring särbegåvning glider in på mer generell specialpedagogik, men även hen påpekar att enskilda lärare inte har tid att särbehandla på det viset som ibland behövs. Den form av gruppering som fanns då svensk skola hade allmän respektive särskild matte och engelska tror Historieläraren skulle kunna fungera, både för de svagare och de starkare eleverna:

Jag vet inte om man kan göra det längre, men jag tyckte att det var en ganska bra grej, därför att det medförde att där kan du åtminstone göra en liten delning. Om man dessutom skulle köra så i alla ämnen så är det klart att det skulle bli en stor administrativ grej, kostnadsfråga... men i den

bästa av världar skulle man kunna förkunskapsanpassa undervisningen... det är ju ett helvete för elever som till exempel har... haft svårt med språket, kan inte läsa och skriva ordentligt, eller kommer från andra länder och har svenska som ett ganska nytt språk och plötsligt hamnar då i ett så pass textbaserat ämne som historia va, det är klart att det är kämpigt.. och dom får ju inte samma grundförutsättningar som dom som behärskar språket. (Historieläraren)

Även andra ämnen, som till exempel historia, tror Historieläraren skulle gynnas av någon form av uppdelning, men hen tror att det är en lösning som inte kommer att prövas igen, då det sannolikt är för dyrt. Hen poängterar även vikten av att som lärare inte stirra sig blind på betyg och betygskriterier, utan se till att elevers kunskaper tillerkänns värde oavsett huruvida de finns med bland betygskriterierna. Ett exempel hen tar upp är en elev som var speciellt intresserad av Osmanska riket och fick hålla en lektion om det. Historieläraren medger här att hen anser att betyg är en dålig metod, och att det händer att elever som uppvisar förmågor som inte finns med bland betygskriterier får dessa medräknade i bedömningen i alla fall:

Jag tror det skulle gynna båda grupperna, kör man sådär en lättare och en svårare variant av till exempel historia, så skulle det vara lättare att fånga upp de svagare så att de inte får F i alla fall, och i den svårare varianten... för då slipper man också gå igenom de här för många rent uppenbara grejerna och kunna fokusera på lite... mer.. som avancerade resonemang och så vidare, och det naturligtvis skulle ju stimulera en högre betygsbedömning. (Historieläraren)

Samhällskunskapsläraren tror på ämnesövergripande samarbeten och mer långsiktiga projekt som bra metoder för att fånga upp särbegåvade elevers behov inom den nuvarande skolorganisationen. Hen tror dock att det skulle gynna särbegåvade mer än högpresterande elever, då hen upplever att högpresterande elever efterfrågar tydligare kriterier och uppgifter. Samhällskunskapsläraren resonerar sig fram till en metod under intervjun, som skulle innebära att mer skolarbete under ettan och tvåan på gymnasiet var framtaget med gymnasiearbetet som slutmål. Hen tänker sig att man kan ha separata kurser eller moment i kurser som eleverna kan återanvända i sina gymnasiearbeten, något som skulle göra uppgifterna mer autentiska och kännas mer relevanta för eleverna:

Så det du gör i ettan, låt oss säga att du har det i samhällskunskapen, så du har ett arbete som du... du arbetar med... du gillar fotboll, du börjar med det från början, hela tiden så lägger du på, så varje moment du har så lägger du på 'hur skulle jag förhålla det här till fotbollen'. Demokrati. Ekonomi. Hur gör fotbollen, du gör ett avslutnings... examinationsarbete på slutet där du visar detta. Det här är... samhällskunskap ett och fotboll. Eller samhällskunskap ett och... fotografi... film eller vad det nu är. Så jag har dokumenterat hela kursen utifrån mitt intresse, hur berör det mig... och göra det... och sen så göra samma sak i tvåan då... utifrån sitt eget intresse... kanske i historia istället. Så i trean skriver du ett gymnasiearbete på samma sätt, fast då blir ju formen väldigt tydlig. (Samhällskunskapsläraren)

Specialpedagogens resonemang handlar om hur utbildning så ofta blir en klassfråga, eftersom skolan inte kan lära ut allt. Här menar hen att det handlar om en nödvändig sovring i stoffet, eftersom det är omöjligt att lära ut alla kunskaper och färdigheter som krävs.

Ja... jag kanske tänker lite mer övergripande, men se på världen i stort... på de vuxna eleverna ser upp till... ja, ta Zlatan som exempel. Hur duktig är han på grammatik? Alltså... jag vet inte, det är en fråga. Men om han är dålig i skolan, och våra elever tänker att dom också kan lyckas som han... dom glömmer ju att det finns tusen till, som försökte som Zlatan, men som inte var lika duktiga. Vi har en skola där... vad jag försöker säga är väl att eleverna ofta inte förstår varför dom är här. Alltså... dom är här för CSN och för att föräldrarna tjarar, men lär dom sig det dom behöver? (Specialpedagogen)

## Skolledningens, samhällets och föräldrarnas roll

Intervjuerna kom även att handla om skolan som en samhällsinstitution som präglas av vad samhället i stort värdesätter. I samtliga intervjuer kom föräldrar, skolledning och den politiska styrningen på tal.

På Matematiklärarens skola är föräldrarna i regel aktiva och intresserade av sina barns skolgång. Hen säger att hen sällan behöver oroa sig för att någon elev inte får den stimuli den behöver, eftersom det skulle komma en flod av arga mail i sådant fall. Hen funderar dock på huruvida det finns elever som lurar både föräldrar och lärare. ”Om jag inte är smart nog att förstå att någon är smart... ja... hur kan jag veta det? Och om föräldrarna inte heller ser...” (Matematikläraren).

Svenskläraren anser inte att särbegåvades eller högpresterandes behov av stimuli över huvud taget diskuteras på hans skola. Detta menar hen antagligen beror på att det är så väldigt mycket jobb och fokus på de elever som behöver extra hjälp för att nå till E-kriterier att de som klarar skolan hyfsat bra glöms bort i debatten:

Alltså, det här med att starka elever underpresterar det är någonting som man säger på utvecklingssamtalen, men så följer man inte upp för att... dom klarar sig ju (Svenskläraren)

Svenskläraren efterlyser någon form av elevhälsoteam-insats för underpresterande elever, men känner sig inte kompetent att precisera vad den skulle gå ut på. Klart är, menar hen, att underpresterande och understimulerade elever ofta blir störningsmoment, vilket går ut över dem själva såväl som klassen och läraren.

En väg att gå som Svenskläraren tror på är att ha ett lokalt samarbete mellan skolor där elever som är understimulerade i något ämne kan få specialundervisning på en mer avancerad nivå. Det hen menar skulle vara en fördel med en sådan lösning är att det skulle innebära både gruppering, berikning och acceleration, men samtidigt ske på ett sådant sätt att eleverna fortsätter i sin vanliga klass i övriga ämnen och därmed inte tappar sitt sociala sammanhang.

Fysikläraren uttrycker besvikelse gentemot politiker och skolledning, då hen inte tycker sig kunna bedriva den undervisning som både starkare och svagare elever kan få nytta av. Hen tar upp att det just inom ämnet fysik finns mängder av experiment som kan illustrera olika principer, men att många av de mer intressanta experimenten innebär en enligt skolledningen för stor kostnad. Hen tar upp att politiker ofta pratar sig trötta om PISA-resultat, men tycker att lärare ska koka soppa på en spik. ”Det är väl ganska allmänt vedertaget att man inte bara kan lära sig teorin, man måste få skita ner händerna också!” (Fysikläraren).

Samhällskunskapsläraren trycker på den sociala aspekten av att ingå i en klass med olika akademisk begåvning och menar att det är berikande för elever att få input från olika sorters människor. Hen tycker att man måste se till fostransuppdraget som skolan har, och tror att speciella klasser eller skolor för särbegåvade skulle innebära en social förlust:

Att dom blir medborgare, demokratiska medborgare är ju ett av dom uppdragen som vi har... att utbilda, egentligen. (Samhällskunskapsläraren)

Mot slutet av intervjun med Historieläraren ställde jag en tolkande fråga för att försöka utröna ifall hen hade några resonemang som tangerade särbegåvning, även då hen inte ville kännas vid begreppet:

Jag – Om jag sammanfattar vad du har sagt om vad man kan göra för att hjälpa, så är det då att dela klasserna, för att tillgodose både dom som är svagare och dom som är starkare, att erkänna kunskap som kanske inte täcks in av betygskriterier, och att... att låta elever som har speciella färdigheter och kunskaper visa dom och... böja betygskriterierna så det kan passa in också?

Historieläraren – Absolut. Ja men dom ska få erkännande för det dom kan också va, jag tror att det är jätte viktigt... annars... det blir på nåt sätt... att vara begåvad eller ha en begåvning men aldrig få erkännande, då känns det ju som om det vore bortkastat, och ingen kunskap är ju oviktig... så... en större flexibilitet tror jag skulle gynna lärare... och samhället generellt sådär... (Historieläraren)

## Analys

Det finns tre diskurser att ta hänsyn till i den här studien: kognitionsforskningsdiskursen, styrdokumentsdiskursen och lärardiskursen. Ingen av dessa tre är beskrivna uttömligt, utan de tre jämförs utifrån den utlästa nodalpunkten ”särbegåvning” och de signifikanter den nodalpunkten har inom de tre diskurserna. Styrdokumentsdiskursen och lärardiskursen går i varandra i det avseendet att lärarens uppdrag är att följa styrdokumentet. De båda separeras eftersom den ena är en idealbild medan den andra relaterar till mer krassa omständigheter.

Den första punkten som bör nämnas är att ingen av lärarna hade någon formell utbildning relaterad till särbegåvning, fem av de sju hade ingen tidigare kännedom om begreppet. Respondenterna tillfrågades även huruvida de hade kännedom om kollegor eller andra skolor med kompetens inom området, men ingen av dem hade någon konkret kunskap. Det innebär att svaren som gavs måste ses i relation till den generella pedagogiska kompetensen respondenterna besitter, och inte i ljuset av mer specialiserad kompetens relaterad till just särbegåvning. Denna aspekt är intressant i sig, då den kan tas som ett tecken på att särbegåvning inte är ett ämne man vidareutbildar sig inom. I ljuset av diskursanalys kan det vara ett tecken på en motsättning mot särbegåvningsdefinitionen hos lärarkåren i stort, men det är mer sannolikt att det beror på att särbegåvningsbegreppet är för nytt inom den mer generella skoldiskursen för att ha fått så omfattande inverkan än. Det antagandet baseras på att även då begreppet funnits i Sverige sedan Persson introducerade det på nittiotalet, så publicerade Skolverket sina första rekommendationer till lärare som möter särbegåvade elever först 2015. Dock innebär underlaget att svepande generaliseringar gällande en allmän lärardiskurs inte kan göras.

Lärarnas uppfattning om vad begreppet särbegåvning innebär varierade. Matematikläraren använde definitioner som närmare beskriver högpresterande, Samhällskunskapsläraren fokuserade på kreativitet, medan Svenskläraren såg begreppet som beskrivande outnyttjad kapacitet och Historieläraren inte hade någon förutfattad mening om begreppet, då hen inte upplevde det som att hen kunde upptäcka särbegåvning i sina ämnen. Gemensamt för alla var dock att de nämnde begreppet ”begåvning” som kopplades till en förmåga att lösa mer komplicerade problem än sina klasskamrater. Satt i relation till de definitioner som tagits fram av olika kognitionsforskare märks det att ingen av lärarna har en tydlig uppfattning om vad som menas med begreppet. Roland Perssons definition om en elev som förvånar kommer kanske närmast. Just denna oförmåga att definiera begreppet menar jag bör ses i ljuset av kunskap, och värdering av kunskap, som en social konstruktion. Om skolvärldens konstruktion av kunskap innebär en kvantifierbar förmåga att lösa de problem som läraren presenterar, och elevens förmågor inte passar in i den ram en sådan kunskapssyn innebär, är det inte förvånande om lärare inte ser särbegåvningar.

Den upplevda oförmågan att kategorisera kan ha haft inverkan när det gäller respondenternas uppfattning om sina arbetsmetoder gentemot särbegåvade elever. Svenskläraren, som tyckte sig ha vissa kunskaper i ämnet, hade också tydligast uppfattning om vilka av hans elever som var särbegåvade, samt vad hen kunde göra för att utmana dem. Metoderna som hen diskuterade handlade om beräkning. Acceleration nämndes inte, och gruppering som metod förkastades som en med sociala nackdelar.

Matematikläraren hade använt sig av gruppering och accelerering i sin undervisning, utan att egentligen ha funderat kring det som någon speciell pedagogik inriktat mot särbegåvning. Hen var väldigt ifrågasättande gentemot särbegåvning, och undrade om det alls var ett fenomen i sig. Detta skulle kunna vara ett utslag för något specifikt för ämnet matematik, att särbegåvning inte märks särskilt tydligt i just det ämnet.



Samhällskunskapsläraren kom med idéer angående begreppet och metoder under intervjuens gång, och drogs mot idéer om berikning som lösning. Hens idéer om friare uppgifter med mindre lärarstyrning och otydligare kriterier passar väl in i Schiever & Makers problemlösningssmall och skulle kunna vara av typ fyra eller fem, beroende på hur läraren väljer att lägga upp dem. Samhällskunskapslärarens egna grupperingsexperiment skulle kunna betraktas i ljuset av Schiever & Makers katastrofteori, och skulle då eventuellt stödja den uppfattning som ges, det vill säga att när särbegåvade paras ihop med andra särbegåvade och ges lämpliga uppgifter blir resultatet på en helt ny nivå. Det måste påpekas att detta är ett rent antagande, då katastrofteorin inte var känd för Samhällskunskapsläraren, och endast hans tolkning av resultaten finns att tillgå. En mer plausibel tolkning är att det inte var särbegåvade elever Samhällskunskapsläraren pratade om, utan att det handlade om elever som enligt Silvermans lista skulle klassificeras som högpresterande.

Även Fysikläraren tyckte att distinktionen mellan särbegåvning och hög prestation var svår att urskilja, eftersom hen endast kan bedöma det som eleven faktiskt presenterar. Den aspekt Fysikläraren såg i sitt klassrum var den kreativa förmågan att se outtalade aspekter av formler och problem, men hen hade inte någon uttänkt pedagogik för att bemöta eventuellt särbegåvade elever.

Specialpedagogens resonemang fokuserade på låga prestationer och funderingar kring vad dessa beror på. Hens resonemang handlade om värderingen av kunskaper, speciellt om man tänker på resonemanget kring Zlatan och hur hen hade besvär med att få vissa elever att se värdet i undervisningen som skolan erbjuder mer generellt. Detta handlar alltså inte om särbegåvade elever, men visar på en diskrepans mellan vissa elevers värdering av skolkunskaper och skolans värdering av desamma.

Historieläraren var inne på idéer om berikning, även om hen inte tycktes betrakta begreppet särbegåvning som intressant i hens ämnen. Att ge vetgiriga elever tips om fortsatt läsning kan betraktas som en naturlig del av allmän pedagogik, men ifråga om särbegåvade elever är det kritiskt att de stimuleras och utmanas, vilken medför att en sådan praktik bör ses som en form av berikning, om än omedveten sådan. Hen tror även på gruppering som metod, både för starkare och svagare elever.

Biologilärarens åsikter handlade mycket om kunskapsnivåer, och om att olika nivåer av faktakunskaper i undervisningsgrupper innebar problem för både lärare och elever. Hen var tveksam till möjligheterna att genomföra nivågruppering av administrativa skäl, men ställde sig positiv till idén om att differentiera grupper baserat på förkunskaper, likt Historielärarens metodförslag. Att i en sådan gruppering även accelerera trodde inte Biologiläraren var gångbart, däremot sade sig hen gärna se viss berikning.

Sammanfattningsvis har Svenskläraren mest erfarenhet av särbegåvade elever, sannolikt relaterat till att hen har viss kunskap om begreppet. Hen definierar begreppet något svävande som elever som kan mer än vad skolan kräver av dem, men blir mer konkret ifråga om undervisningsmetoder. Där vill Svenskläraren arbeta med formativ bedömning och berikning i det vanliga klassrummet, en metod som det inte avråds från av forskningen, men som inte inkluderar den gruppering som ofta rekommenderas.

Fysikläraren och Matematikläraren var både mer försiktiga inför begreppet, och hade idéer som ligger nära Winners metod, det vill säga en generell nivåökning som skulle gynna alla. Detta med både generell berikning av stoffet och en mer vag idé om att skapa en atmosfär i vilken studieresultat premieras.

Samhällskunskapsläraren har sämre grepp om begreppet, men tar snabbt till sig en definition där hen inkluderar kreativitet som den viktigaste aspekten. Med hjälp av den definitionen går hen vidare till att diskutera metodiska grepp som kan klassificeras som gruppering och berikning. Berikning är metoden hen är mest entusiastisk inför, men oroar sig samtidigt för att för avancerat material kan resultera i att

svagare elever presterar sämre. Gruppering analyseras i samma ljus; bra för de starkare eleverna men dåligt för de svagare. Den metodrekommendation som Samhällskunskapsläraren når fram till är en form av berikning, där gymnasiearbetet blir slutprodukten av uppgifter inom flera olika kurser.

Historieläraren har inte reflekterat över begreppet före intervjun, men antar att det handlar om någon som har kunskaper och förmågor utöver vad skolan kräver. I fråga om metoder för att hantera sådana elever tror Historieläraren att gruppering med tillhörande avancerat material skulle vara den bästa metoden.

## **Begåvningsdiskurs**

Genom signifikanter plockade från de olika forskarna inom begåvningsfältet som presenteras ovan kan en ekvivalenskedja ledande till en begåvningsforskningsdefinition av begreppet särbegåvning erhållas.

Signifikanter jag utläst ur de olika begåvningsdefinitionerna är:

- mental brådmogenhet
- förmåga att lösa komplexa problem
- hög teoretisk förmåga
- förmåga till avancerade resonemang
- hög abstraktionsförmåga
- förmåga till holistiskt tänkande och kreativitet.

Signifikanter som säger emot listan är förmågan att lösa problem som är värdefulla i någon kulturell kontext och IQ. Båda dessa signifikanter sägs emot i någon mån av övriga forskare, och används därför inte i nodalpunkten som representerar begåvningsforskningens definition av särbegåvning. Det finns fler signifikanter att utläsa, men då dessa endast presenterades av enskilda forskare och stämde delvis med övriga signifikanter lät jag dessa vara, i syfte att skapa en tydligare nodalpunkt med tydliga tillhörande signifikanter.

Denna ekvivalenskedja leder till en definition av nodalpunkten särbegåvning som handlar om kreativitet, abstrakt tänkande och problemlösningsförmåga. Förmåga att omsätta dessa egenskaper inom skolans ramar ingår inte som en signifikant, vilket innebär en diskrepans mellan begåvningsforskning och betygskriterier, då kriterierna alltid avkräver eleven prestation. Vidare är dessa prestationer ofta av en snäv natur, vilket direkt säger emot kreativitetsaspekten av nodalpunkten jag utläst ur begåvningsforskningen.

## **Styrdokumentdiskurs**

De utdrag från styrdokumenterna som presenteras ovan ger uttryck för en diskursiv praktik kring begåvning och i förlängningen särbegåvning genom att presentera en kunskapssyn och lärarens uppdrag att värdera kunskap och kunskapsutveckling.

Nodalpunkten särbegåvning är svår att precisera utifrån styrdokumenterna då dessa inte nämner begreppet. Istället får den kunskapssyn dokumenterna ger uttryck för leda till nodalpunkten ”god student” som utgår från signifikanten att lyckas med sina studier enligt styrdokumenterna, inklusive betygskriterier. Genom att ställa den nodalpunkten i kontrast med kognitionsforskningens nodalpunkt ”särbegåvning” kan man utläsa svaret på frågan om särbegåvning så som det definieras vetenskapligt är en tillgång för en elev i skolvärlden.

Signifikanter jag utläst ur styrdokumenterna ledande till nodalpunkten ”god student” är

- inhämtar och utvecklar kunskaper och värden
- utveckling till aktiv, kreativ, kompetent och ansvarsställande individ och medborgare
- visar kvaliteten på sin inläring genom prestation
- ger uttryck för en livslång lust att lära
- når kunskapskraven för alla kursers alla delmål

Det går att lägga till signifikanter för att skapa en mer holistiskt giltig nodalpunkt, men de viktiga signifikanterna att beakta är de som handlar om att visa kvaliteten på sin inläring samt att nå kunskapskraven för kurser.

## Lärardiskurs

Utan att göra anspråk på att presentera en komplett lärardiskurs kan informanternas utsagor ändå användas i syfte att visa några sätt att implementera styrdokumentsdiskursen kring begåvning och särbegåvning.

Signifikanter som jag utläst ur intervjuerna som leder till nodalpunkten "särbegåvad" är

- högpresterande
- kreativ
- gör på sitt eget sätt
- intresse på en nivå över vad skolan kan leverera
- i behov av stöd
- i behov av stimulans
- mer utvecklad förmåga än sina jämlingar men inte mer utvecklad prestationsnivå
- i behov av friare undervisningsformer

Det innebär en ekvivalenskedja som leder till en definition som liknar den som presenteras av begåvningsforskningen med kreativitet, hög förmåga och behov av stimulans.

## *Sammanfattning*

Kognitionsforskningsdiskursens nodalpunkt "särbegåvning" besitter signifikanterna mental mognad, hög kognitiv förmåga gällande såväl komplexa, avancerade och holistiska problem samt kreativitet.

Styrdokumentsdiskursens nodalpunkt "god student", som jag förutsätter bör gå att uppnå av elever som önskar lära sig, besitter signifikanterna förmåga att inhämta värdefull kunskap, förmåga att visa den inhämtningen inom betygskriteriernas ramar samt följande av demokratiska spelregler.

Lärardiskursens nodalpunkt "särbegåvning" besitter signifikanterna kreativitet, självständighet, intresse och kapacitet på en högre nivå än skolan kan leverera samt ett behov av stöd i form av stimulans och hjälp att prestera på sin nivå.

Då lärardiskursen är en blandning av styrdokument och lärartolkningar av styrdokument samt klassrumspraktik är det den diskurs som kanske ligger närmast verkligheten. Ifall lärarna inte upplever det möjligt att applicera den vetenskapliga definitionen av särbegåvning, eller inte känner till den

definitionen, måste det ses som ett systemproblem. Vidare är den diskrepans mellan kognitionsforskningens nodalpunkt och styrdokumentens nodalpunkt ifråga om prestationer högst relevant. Utan att förändra någon diskurs tycks det vara omöjligt för lärare att både följa styrdokumentet presenterade av Skolverket och skollagen som kräver att undervisningen ska baseras på vetenskaplighet.

Då nodalpunkten ”särbegåvning” som utläst ur begåvningsforskningsdiskursen och nodalpunkten ”särbegåvning” som utläst ur lärardiskursen är lika varandra, hamnar problematiken i betygskriterier och styrdokument från Skolverket.

Det faktum att de intervjuade lärarna ofta var osäkra på definitionen av både särbegåvning och begåvning är en indikator på ett validitetsproblem.

## Kapitel 5 Diskussion

### Slutsatser

Den viktigaste slutsatsen är att medvetandegraden om särbegåvning och dess speciella problematik är låg hos respondenterna i studien. Då det endast är sju yrkesverksamma lärare som intervjuats kan det ses som ett resultat av underlaget, men man bör ha i åtanke att det är lärare med en yrkeserfarenhet på minst sju år vardera, och ingen hade diskuterat understimulerade elever som ett problem med sina kollegier under sina år i yrket. Om det beror på att särbegåvning ses som en aspekt av specialpedagogik kanske det inte är så konstigt, men liksom specialpedagogiska problem som stöd till dyslektiker eller anpassningar till elever med ADHD så landar den initiala identifieringen hos klassläraren. Därför behöver alla lärare ha grundläggande kunskaper om särbegåvning, så att de kan identifiera och rekommendera rätt stöd åt särbegåvade elever. Det kan tyckas självklart, men för att en grupp ska kunna ta ställning till ett fenomen måste diskursen gruppen ingår i ha begrepp för fenomenet ifråga. Ingen av respondenterna gav uttryck för att särbegåvning fanns i diskursen de verkade inom.

Ingen av de tillfrågade lärarna hade någon konkret plan för att bemöta särbegåvade elever, varken på egen hand eller genom kunniga kollegor, vilket innebär en större risk för misslyckande i undervisningen av dessa elever.

Skollagen är tydlig, elever har rätt till undervisning och utmaningar på den nivå där de befinner sig, inte enbart inom årskursens eller gymnasiekursens ramar. Samhällskunskapsläraren uttrycker det koncist då hen säger att hens undervisning riktar sig till E-fåran av undervisningsgruppen. Det är alltså inte ens så att hen upplever att det går att undervisa elever med förmågor mellan E och A-betyget och tillfredsställa alla elevers behov, än mindre de som behöver ännu mer stimulans. Därigenom märks Samhällskunskapslärarens upplevda verklighet i konflikt med de ideal hen strävar mot. Denna konflikt kan ses i ljuset av tävlande diskurser, där lärardiskursen blir en kamp för att så få elever som möjligt ska bli underkända, medan skolverksdiskursens mål är att alla elever ska nå sin maximala potential. Samtidigt står skolverksdiskursen för kunskapskriterierna vilka begränsar Samhällskunskapsläraren vad gäller hens möjligheter att stimulera särbegåvade elever.

Nodalpunkten ”god student” passar inte in på definitionen av särbegåvad som utlästes ur begåvningsforskningsdiskursen och stödjer därmed påståendet att särbegåvning inte är en tillgång i det nuvarande skolsystemet.

Forskning och styrdokument säger att särbegåvade behöver anpassat bemötande och ger vissa övergripande rekommendationer om hur det kan gå till. Samhällskunskapsläraren tror att formativ bedömning kan användas som en effektiv metod för att lyfta särbegåvade elever till deras proximala utvecklingszon utan att övriga elever i klassen blir lidande av det. Även Svenskläraren, Matematikläraren och Fysikläraren är inne på berikande undervisningsformer, och Historieläraren och Biologiläraren tror på gruppering som effektiv pedagogisk metod både för särbegåvade elever och starka elever, såväl som för de svagare eleverna. Varken i styrdokumentet eller forskningen finns det några tydliga rekommendationer, än mindre instruktioner, gällande hur skolan ska arbeta mer precist. Det är värt att åter poängtera, att ingen av dessa rekommendationer eller idéer om anpassningar utgår från lärarnas kunskaper om särbegåvning, utan från deras allmänna pedagogiska kompetens.

Det finns grundläggande antaganden kring utbildning och kunskap som inte är helt tydliga alla gånger. Ett sådant antagande är att kunskap är önskvärt, vilket förhoppningsvis inte behöver motiveras, men ett annat antagande är att kunskap är förmågor som kan omsättas till något som är värdefullt i en social kontext, alltså en sociokulturell syn på kunskap. Svensk skola baseras på en sådan sociokulturell kunskapssyn, men passar mänsklig intelligens in där? En annan fråga är huruvida den kunskapssyn som kognitionsforskningen indikerar kan kallas för sociokulturell. Jämför till exempel Stålnackes första punkt, att särbegåvade barn gynnas av att undervisning fokuserar på lärande istället för prestation med det sociokulturella antagandet att kunskap är värdefull i ett sammanhang. Att detta inte nödvändigtvis innebär en konflikt betyder inte att det aldrig innebär konflikt, flera respondenter pekade på tidsbrist som en faktor i deras pedagogiska utmaning gällande särbegåvade elever. Ifall den upplevda tidsbristen beror på att läraren uppfattar en konflikt mellan lärande för lärandets skull och den prestationsbaserade inläringen som kunskapskrav medför kan inte sägas med någon säkerhet, men det är en intressant fråga att vidareutveckla.

## Betydelse

Resultaten i den här studien pekar tydligt på att lärare behöver fortbildning inom särbegåvning, och kopplat till det kan man anta att skolor behöver rutiner för att tillmötesgå särbegåvade elevers särskilda behov.

Den rådande diskursen som respondenterna ger uttryck för är att det inte går att leva upp till den idealiserade bild Skolverkets diskurs ger uttryck för, vilket medför konflikter på flera punkter. En sådan konflikt är att särbegåvade elevers särskilda behov inte kan tillgodoses under rådande organisation. Antagonismen beror inte nödvändigtvis på ideologisk motsättning ifråga om huruvida särbegåvade behöver eller förtjänar särskilt stöd, utan uppfattningar om vilka möjliga handlingar som finns tillgängliga. Det tycktes finnas en motvilja mot gruppering hos både Svenskläraren och Samhällskunskapsläraren som i vissa avseenden byggde på en rädsla för elitism. Det skulle behövas ett större underlag för att kunna säga det med säkerhet, men tendensen är att lärare inte enbart värjer sig mot gruppering för elitsatsningar på grund av organisatoriska skäl, utan även av ideologiska skäl. Då skollagen inte preciserar hur elever ska ges tillfälle att nå sin maximala potential blir det diskursen lärare och skolledare verkar i som avgör, och om de ogillar elitsatsningar på grund av att de är investerade i diskursen om där ”en skola för alla” får betyda att alla elever ska behandlas lika, så är

elitsatsningar inte en trolig framtid. Andra lärare, som exempelvis historieläraren, såg gruppering som något positivt, inte enbart för särbegåvade elever.

## **Reflektion över forskningsprocessen**

En relevant poäng att ta upp är att jag själv har en sociokulturell kunskapssyn i mitt yrkesutövande, vilket säkerligen påverkat mitt utformande av den här undersökningen. Det är svårt för mig att se hur undervisning kan utföras utan något värdesatt mål i åtanke. Dock har jag börjat fundera över den sortens lärande jag själv uppskattar i mitt vardagsliv i en sociokulturell kontext, och noterat att stoff som saknar uppenbart värde för andra än mig själv ofta är sådant jag lär mig lättare och har större nöje av. Ett exempel på detta är att jag ofta läst kurslitteratur efter en avslutad kurs enbart för att fördjupa min förståelse, utan någon baktanke kring användbarheten hos stoffet. Ifall detta är något som är allmängiltigt kanske det betyder att svensk skola inte alls borde ha en sociokulturell inriktning. Hade jag påbörjat studien med dessa insikter och antaganden är det troligt att frågorna som ställts till lärare hade sett annorlunda ut.

För att optimera en studie av det här slaget bör fler respondenter delta, inkluderat skolledare, specialpedagoger och representanter från skolverket som arbetar med särbegåvning. Fler respondenter hade vidgat betydelsen av studien, men hade varit svårt att genomföra på denna nivå.

## **Nya frågor/vidare forskning**

Den uppenbara frågan denna studie leder till är huruvida resultatet på något vis är allmängiltigt. De båda frågorna ”Vad lägger du i begreppet särbegåvning?” och ”Hur skulle du vilja arbeta för att tillmötesgå särbegåvades behov?” kan relativt enkelt inkluderas i en större enkätstudie, som skulle kunna ge mer allmängiltiga svar på den övergripande frågan om särbegåvade elevers situation i svensk skola. Fler undersökningar av lärares kompetensnivå i frågan behövs, eftersom sådan data måste ligga till grund för framtida fortbildningsinsatser.

Andra forskningsvägar inkluderar en djupare analys av sociokulturell kunskapsproduktion och dess roll i kognitionsforskning. En utgångspunkt kan vara att försöka identifiera intelligens utifrån ett sociokulturellt perspektiv, för att därefter se huruvida en sådan definition är användbar inom kognitionsforskning. Kan det till och med vara så att särbegåvning inte är ett användbart begrepp inom en sociokulturell kunskapssyn?

# Referenser

- Brualdi, A.C. (1996) Multiple intelligences: Gardner's theory. *Eric Digest*. (ED410226)
- Colangelo, N. & Davis, G.A. (Red) (2010). *Handbook of Gifted Education* (3:e rev upplagan) United States of America: Pearson Education
- Jahnke, A. (2015) *Särskilt begåvade elever. 1.3 Organisatorisk och pedagogisk differentiering*. Hämtad från [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.235997!/Menu/article/attachment/1\\_3\\_begavade\\_barn\\_ACCE\\_SIBLE-1.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.235997!/Menu/article/attachment/1_3_begavade_barn_ACCE_SIBLE-1.pdf)
- Lindström, L. Lindberg, V. och Pettersson, A. (Red) (2011) *Pedagogisk bedömning – Att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap* (2:a rev upplagan) Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Mattson, L och Pettersson, E. (2015) *Särskilt begåvade elever. 1.1 Inledning – att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna*. Hämtad från [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.235992!/Menu/article/attachment/1\\_1\\_begavade\\_barn\\_ACCE\\_SIBLE.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.235992!/Menu/article/attachment/1_1_begavade_barn_ACCE_SIBLE.pdf)
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land – särbegåvningens psykologi*. Stockholm: Liber/Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. S. (2010) Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive education system: a survey study *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 33, No. 4, 2010, pp. 536–569.
- Robinson, W. & Campbell, J. (2010). *Effective teaching in gifted education – Using a whole school approach*. New York, NY: Routledge
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet (<https://lagen.nu/2010:800>)
- Skolverket (2011) *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2660>
- Stensmo, C. (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare* Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala
- Stålnacke, J. (2015) *Särskilt begåvade elever. 1.2 Särskilt begåvade barn i skolan*. Hämtad från [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.235995!/Menu/article/attachment/1\\_2\\_begavade\\_barn\\_ACCE\\_SIBLE.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.235995!/Menu/article/attachment/1_2_begavade_barn_ACCE_SIBLE.pdf)
- Sveriges Kommuner och Landsting (2014) *Handlingsplan särbegåvade elever 2014*. Hämtad från <http://skl.se/tjanster/press/nyheter/arkiveradenyheter/elevermedsarskildabegavningaruppmarksammas.2412.html>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vygotskij, L.S. (2007) *Tänkande och språk* (K. Öberg Lindsten övers.) Uddevalla: Bokförlaget Daidalos (Original publicerat 1934)
- Wallström, C. (2010) *Se mig som jag är – Om särbegåvade barn i skolan* Varberg: Argument förlag

Winner, E. (1996) *Gifted children* United States of America: Basicbooks, A Division of HarperCollins Publishers

Winther Jørgensen, M & Philips, L. *Diskursanalys som teori och metod* (S-E Torhell övers.) Malmö: Studentlitteratur (Original publicerat 1999)

Westling Allodi, M. (2015) *Särskilt begåvade elever. 1.5 Internationellt perspektiv på särskilt begåvade elever*. Hämtad från [http://www.skolverket.se/polopoly\\_fs/1.235967!/Menu/article/attachment/1\\_5\\_begavade\\_barn\\_ACCESSIBLE.pdf](http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.235967!/Menu/article/attachment/1_5_begavade_barn_ACCESSIBLE.pdf)

Ziegler, A. (2010) *Högt begåvade barn* (I. Wikén Bonde övers.) Finland: Norstedts