

# De särbegåvade eleverna; ryms de i visionen om en skola för alla?

En studie om de särbegåvade elevernas skolvardag, ur ett elevperspektiv.

Författare: Kajsa Lindkvist

Lärarhögskolan i Stockholm  
Institutionen för Individ, omvärld och lärande

Examensarbete 10 p

De särbegåvade eleverna, ryms de i visionen om en skola för alla?

Fördjupningsspecialisering i Specialpedagogik 20 p.

Vårterminen 2007

Examinator: Peg Lindstrand

Gifted pupils: are they encompassed in the goal of inclusive education? - A study on four gifted pupils' perceptions of their educational settings.



# Sammanfattning

Rymt de särbegåvade elevernas särskilda behov i visionen om en skola för alla? Denna intervjubaserade studie behandlar några särbegåvade elevers syn på sin skolvardag och sitt lärande. Dess syfte är att se om, och hur, individanpassad undervisning påverkar elevernas trivsel i skolan och hur dessa elever ser på sitt eget lärande. Studien baseras på intervjuer med två flickor och två pojkar i åldrarna 9-12 år. Eleverna går i skolor belägna i Stockholm.

I intervjuerna framgår att det finns en variation i särbegåvade elevers skolvardag, där några får individanpassad undervisning medan andra endast får en marginell sådan. Resultatet visar att elevernas upplevelser delas in i två läger, där den ena gruppen beskriver skolvardagen på ett positivt sätt. Dessa elever får individanpassad undervisning och deras trivsel är bland annat kopplat till att de anser att de får lära sig relevanta och meningsfulla saker i undervisningen. Den grupp som inte upplever trivsel i skolan i samma grad får inte någon individanpassad undervisning. Dessa elever kopplar delvis vantrivseln i skolan till brist på stimulans i skoluppgifterna.

Slutsatsen visar att ovanstående variation i stimulans och utmaning i undervisningen påverkar särbegåvade elevers trivsel i skolan.

Den visar också att samtliga elever anser att man lär sig bäst av att läsa böcker. Den grupp elever som får individanpassad undervisning anser även att läraren kan vara en kunskapskälla.

Slutligen så betonar studien att pedagoger över lag behöver mer kunskap i de särbegåvade elevernas särskilda behov i skolan.

## Nyckelord

**Begåvning, särbegåvning, grundskoleelever, intervjustudie, individualiserad undervisning, stimulans, anpassning, elevperspektiv.**



## Förord

Jag vill särskilt tacka de intervjuade eleverna för några mycket intressanta samtal och för att ni ställde upp och gav mig inblick i er skolvardag. Jag önskar er all lycka!

Vidare vill jag tacka min handledare Mara Westling Allodi för hennes noggranna korrekturläsning samt att hon har kommit med bra synpunkter, konstruktiv kritik och värdefulla tips vad gäller arbetets struktur och innehåll.

Jag vill även tacka Jessica Rööf för att hon gett mig kloka råd samt bistått med trevliga ”idé-kläckar-promenader”.

Slutligen ett tack till Marcus för att han står ut. Tack!

Kajsa Lindkvist

22 maj 2007 Lärarhögskolan Stockholm

## INNEHÅLL

<b>1.0 Områdesorientering</b> .....	<b>1</b>
1.2 Begreppsbeskrivning.....	2
1.3 Bakgrund.....	2
1.4 Litteraturavsnitt / Tidigare forskning.....	4
1.4.2 Hur tar de begåvade elevernas behov av särskilt stöd uttryck?.....	5
1.4.3 Är begåvning någonting mätbart?.....	7
1.4.4 Hur kan man känna igen en särbegåvad elev?.....	9
1.4.5 Svårigheter som kan uppstå, för och med, de särbegåvade eleverna.....	10
1.5 Teoretisk utgångspunkt.....	13
1.6 Inställning till särbegåvade elever internationellt.....	14
<b>2.0 Problemformulering</b> .....	<b>15</b>
2.1 Syfte.....	15
2.2 Frågeställningar.....	16
<b>3.0 Genomförande</b> .....	<b>16</b>
3.2 Urval, metod och genomförande.....	17
3.2.1 Etiska aspekter.....	19
3.2.2 Presentation av elever och etiska aspekter.....	19
3.3 Tillförlitlighetsfrågor och källkritik.....	21
<b>4.0 Resultat</b> .....	<b>23</b>
4.1 Slutsatser.....	40
<b>5.0 Diskussion</b> .....	<b>42</b>
5.1 Samma förutsättningar med olika resultat.....	43
5.2 Att nå högre än en godkäntnivå - hos vilka aktörer finns svårigheten?.....	45
5.3 "Vem skulle inte bli störd i en sådan miljö" -ett sociokulturellt perspektiv.....	47
5.4 "Överaktiv i klassrummet", på grund utav vad?.....	48
5.5 Sammanfattande diskussion och avslutning.....	49
5.6 Förslag på vidare forskning.....	50

# 1.0 Områdesorientering

Det finns enligt mig i alla klasser, i alla skolor och i alla kommuner elever som, av olika anledningar, vantrivs i skolan. En del av dessa elever är av olika anledningar i behov av särskilt stöd och får extraresurser tilldelade sig och speciellt anpassad undervisning för att nå den kunskapsnivå som till exempel kursplanen kräver. Men det finns också elever som inte alls behöver extrastöd för att nå en godkänd kunskapsnivå, utan tvärtom klarar sig i de allra flesta ämnen utan att behöva anstränga sig nämnvärt.

Min erfarenhet är att de elever som är utmärkande begåvade i skolan och således ”alltid klarar sig” ofta hamnar i kläm när det gäller att fördela de pedagogiska resurserna. Detta bygger enbart på egna minnen från grundskolan samt erfarenheter från min praktikplats. Däremot har jag under mina år på Lärarhögskolan aldrig haft chansen att fördjupa mig i frågan och undersöka närmre om detta kan stämma.

Den här studien har sin utgångspunkt i visionen om en skola för alla, då jag vill studera om särbegåvade elever får känna tillfredställelse av att göra framsteg och övervinna svårigheter och tycker de att det är roligt och meningsfullt att vistas i skolan? Anses dessa elevers behov av en stimulerande undervisning lika viktig att tillfredställa som övriga elever, eller handlar deras skolvardag mest om att vara lärarens extraresurs i klassrummet? Utan att blanda in lärarnas och rektorernas tankar i frågan så vill jag undersöka de begåvade elevernas syn på sin skolvardag.

I Lpo –94 står följande:

*”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap idag och i framtiden och om hur kunskapsutvecklingen sker...”<sup>1</sup>.*

Med tanke på ovanstående så är jag också intresserad av att hur särbegåvade elever tänker kring sitt eget lärande.

---

<sup>1</sup> Lärarförbundet (2004) sid. 12

## 1.2 Begreppsbeskrivning

Min målgrupp, och de som jag kommer att kalla för begåvade/särbegåvade, har en mycket god förmåga att klara skolarbetet med goda resultat utan en, gentemot resultatet, likvärdig ansträngning. Då det inte finns någon bestämd benämning på dessa elever i Sverige, så omnämns de både som begåvade och särbegåvade i litteraturen. Jag kommer att använda båda benämningarna då båda innefattar definitionen som jag givit ovan.

Benjamin S. Bloom definierar begåvning som en ovanligt hög nivå av förmåga, färdighet eller prestation inom ett område.<sup>2</sup> I den engelska och amerikanska litteraturen kallas dessa elever ofta för *gifted children*, vilket rakt översätts med begåvade barn.

Lexikon Lexin översätter i sin tur begreppet begåvad med *med goda anlag / intelligent*.

<sup>3</sup> Min tanke är att de allra flesta elever har anlag för att klara skolarbetet. Hur väl detta anlag kommer till sin rätt handlar snarast om skolans förmåga att förvalta dessa anlag som kan ta sig uttryck på vitt skilda sätt. En begåvning kan ur det perspektivet ses som att alla kan lära, bara förutsättningarna är de rätta. Om vi återgår till Lexins beskrivning av begreppet begåvad så tror jag dock inte att alla elever har *goda* anlag att klara skolan men med detta är det inte sagt att elever saknar anlag eller är obegåvade bara för att de inte ryms i just den här studiens användning av begreppet begåvning.

## 1.3 Bakgrund

År 1994 sammanställde Europeiska rådet en rekommendation kring de begåvade eleverna i medlemsländernas skolor. Syftet med rekommendationen var att tydliggöra att även särbegåvade elever har särskilda behov i skolan och att det är nödvändigt att erbjuda dessa elever en utbildning och undervisning som gör det möjligt för dem att utveckla sin fulla potential. Detta ska naturligtvis ske utan bekostnad av andra elevers utveckling. I rekommendationen går det bland annat att läsa:

---

<sup>2</sup> Bloom, S. Benjamin (1985). *Developing talent in young children*. New York: Ballantine Books. Sid. 5

<sup>3</sup> <http://lexin2.nada.kth.se/sve-sve.html> 2007-04-17

*”(...) there will always be children with special needs and for whom special arrangements have to be made. One group of such children is that of the highly gifted (...). Gifted children should be able to benefit from appropriate educational conditions that would allow them to develop fully their abilities, for their own benefit and for the benefit of society as a whole. No country can indeed afford to waste talents and it would be a waste of human resources not to identify in good time any intellectual or other potentialities. Adequate tools are needed for this purpose.”<sup>4</sup>*

År 2005 publicerades en rapport, vars syfte var att inventera vilka Europeiska länder som tar särskild hänsyn till de särbegåvade elevernas behov. I avsnittet som granskar Sverige går bland annat följande att läsa:

*”Historically, there have never been any nationally acknowledged guidelines or legislation for gifted education in Sweden and high achieving students have never been the subjects for special educational provisions. The recommendation no. 1248 (1994) on education for gifted children from 1994 Parliamentary Assembly sessions of the Council of Europe had not noticeable effects within the Swedish School System. Only locally, at the Jönköping Teachers Training College, has a shorter course been given...”<sup>5</sup>*

Rapporten visar också att många av ländernas skollagar/läroplaner explicit nämner de särbegåvade eleverna särskilda behov och rättigheter till stöd, Sverige var inte en av dem.<sup>6</sup> I Lpo –94 står däremot bland annat att :

---

<sup>4</sup> *Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe* (2006) sid. 5 [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/082EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/082EN.pdf) (2007-04-18)

<sup>5</sup> Mönks, F.J & Pffüger, R (2005) *Gifted Education in 21 European Countries*. sid. Radbound University Nijmegen .sid. 137



*”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter<sup>7</sup>”*

*”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevens bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling<sup>8</sup>”.*

Om man tittar närmre på utbud av pedagogiska kurser, fortbildningar och forskningssatsningar så märker man att det, trots ovanstående, endast verkar finnas ett marginellt intresse för dessa pedagogiska frågor.

Det är med denna bakgrund som jag finner det intressant att undersöka hur några särbegåvade elever upplever sin skolvardag och därigenom undersöka om de får tillräckligt med stöd för att, likt Europeiska rådets rekommendation, utveckla sin fulla potential.

## **1.4 Litteraturavsnitt / Tidigare forskning**

Anledningen till att jag valde att inrikta mig på de begåvade eleverna i skolan var för att jag, under mina fyra år på Lärarhögskolan, aldrig fördjupat mig i dessa barns skolsituation. Istället har större delen av min utbildning inom specialpedagogik legat på elever som är svaga i skolan, inom olika ämnen och av olika anledningar. Den forskning jag hittat kring fördelning i specialpedagogiska resurser etc är sällan förknippad med elever med god förmåga att klara sig i skolan utan utgår ofta enbart ifrån de svaga eleverna i behov av särskilt stöd. (En företeelse som är värd att nämna anser jag).

---

<sup>6</sup> Mörks & Pflüger sid. 155

<sup>7</sup> Lärarförbundet (2004) *Lärarnas handbok*. Tryckindustri Information Solna sid. 13

<sup>8</sup> Lärarförbundet (2004) sid. 10

Till grund för denna studie har jag bland annat valt Siv Fischbeins illustration av skolan med dess totala variation av elever.

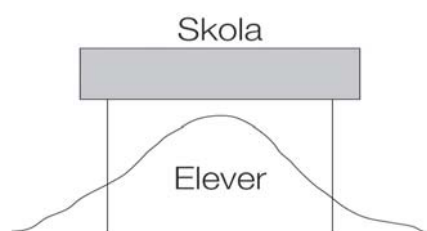


Illustration hämtad ur boken *Mötet med alla barn* sid. 29

Det finns alltid en risk att en del av variationen hamnar utanför "huset", både åt det ena hållet (barn som är särskilt framstående inom något eller några områden) och åt det andra hållet (elever i svårigheter som uppstått då krav och förutsättningar inte stämmer överens).<sup>9</sup> I den övre änden av fördelningen elever finns särskilt konstnärliga eller intellektuellt begåvade barn som riskerar att avvika från gruppen därför att de skiljer sig från majoriteten. I Sverige räknas dessa elever sällan in i budgeten när specialpedagogiska resurser ska fördelas men i andra länder är det erkänt att de, precis som eleverna i den nere delen av kurvan, kan behöva särskilt anpassad undervisning för att få adekvat stimulans av skolarbetet. .<sup>10</sup>

#### **1.4.2 Hur tar de begåvade elevernas behov av särskilt stöd uttryck?**

I olika försök att definiera begreppet i behov av särskilt stöd finns nästan uteslutande en utgångspunkt i frågan om normalitet. Pedagoger i skolan tenderar ständigt att dela in elever i "svaga", "medel" eller "starka" och undervisningen kopplas hela tiden till en mätning och bedömning av dessa elevers prestationer. Underförstått så finns det en föreställning om vad en "medelelev" ska klara av och där dras sedan gränsen för vad man kan räkna som normalt. Ritar man en s k normalkurva över fördelningen av elever så sticker de svaga ut på vänsterkanten och de starka bortåt höger, de medelmåttade

<sup>9</sup> Fischbein, S & Österberg, O *Mötet med alla barn –ett specialpedagogiskt perspektiv* (2003) Gothia sid. 29

<sup>10</sup> Fischbein & Östberg (2003) sid. 29-30

välver sig som ett berg i mitten. Denna kurva kallas för Gauss-kurvan och används bland annat inom forskning i socialmedicin.<sup>11</sup>

Lars H Gustavsson skriver om kvalitet inom elevhälsan och behandlar hela variationen av elever då han resonerar kring vilka som är i behov av särskilt stöd. Gustavsson anser att även elever på den högre kanten i Gauss-kurvan kan ha svårigheter i skolan, något som också diskuterats livligt de senaste åren, inte minst internationellt. Dessa elever kan befinna sig i svårigheter då undervisningen inte är stimulerande nog. Bristen på stimulans kan i sin tur leda till depressiva tillstånd och missanpassning. De begåvade eleverna kan ha stor kapacitet inom vissa ämnen men ha svårigheter inom andra områden, t ex emotionellt, och bör ha samma rätt till särskild uppmärksamhet, från såväl pedagoger som elevhälsans personal, som de ”svaga” eleverna har.<sup>12</sup>

Susanne Holmström har skrivit om barn i behov av särskilt stöd ur ett psykosocialt perspektiv.<sup>13</sup> Att se på barn i behov av särskilt stöd ur detta perspektiv innebär bland annat att man förstår vilka faktorer i omgivningen som kan möjliggöra alla barns och ungdomars utveckling samt att alla dessa faktorer kan innebära hinder för att barn ska kunna utvecklas på ett gynnsamt sätt. Artikeln utgår ifrån tillvaron består olika faktorer på individ-, grupp- och organisationsnivå som samverkar när problem uppstår, t ex att ett barn hamnar i ett behov av särskilt stöd. Således måste man granska alla dessa nivåer för att finna lösningen på problemet. Vidare betonar artikeln människors behov av att möta utmaningar som ger möjligheter att lära sig nya saker och att utvecklas samt vikten av att uppleva tillvaron som meningsfull och begriplig.<sup>14</sup> Så här långt tycks författaren alltså räkna in även de begåvade eleverna i begreppet. Vidare utesluts de dock då Holmström fördjupar sig på mer precisa svårigheter som barn i skolan kan befinna sig i. Fokus läggs då på barn med missbrukande-, psykiskt sjuka-, kriminella eller våldsamma föräldrar.<sup>15</sup>

Specialpedagogiken tenderar att ständigt lägga fokus på de elever som är i behov av extra *hjälp*. Förklaringen kanske kan ligga i den jämlikhetssträvan som präglat vårt

---

<sup>11</sup> Skolverket *Att arbeta med särskilt stöd - några perspektiv* (1998) sid. 26-28

<sup>12</sup> Skolverket (1998) sid. 33

<sup>13</sup> ”Ett psykosocialt perspektiv innebär en medvetenhet om att mänsklig förändring och utveckling är möjlig och att omgivningen kan möjliggöra eller omöjliggöra för individen att utvecklas”

Skolverket *Att arbeta med särskilt stöd* sid. 52

<sup>14</sup> Skolverket (1998) sid.52-58

<sup>15</sup> Skolverket (1998) sid. 61

svenska samhälle i decennier. Detta kan ha lett till att begreppet ”barn med särskilda behov” förknippas med barn med problem av olika slag. Därför är det viktigt att inte glömma bort att även de begåvade barnen har särskilda behov ibland.<sup>16</sup>

### 1.4.3 Är begåvning någonting mätbart?

Ett känt intelligenstest från början på 1900 –talet är det som den franska psykologen Alfred Binet skapade tillsammans med kollegan Theodore Simon. Testet hade för avsikt att sortera ut vilka som var lagda för akademiska studier och vilka som motsvarande borde sällas bort ur systemet.<sup>17</sup> Då man tidigare skilt elever åt utifrån ekonomiska tillgångar och börd blev, under slutet på 1930-talet och börjat på 1940-talet, istället den intellektuella förmågan en grund för sortering. Samtidigt diskuterade man risken med att människor med för låg intelligens släpptes in i skolorna, man var rädd att det skulle sänka kvaliteten på utbildningen för de intelligenta. Låg intelligens förknippades också med omoral och sociala problem och därför borde låg begåvning uppmärksammas och motverkas. Någon åtskillnad ansåg man sig därför behöva göra och det beslutades att det var intelligensen som skulle avgöra hur/var/när/om man skulle få studera, alltså blev intelligenstester aktuella som redskap för differentiering. Synen på begåvning medförde två aspekter: hur god begåvning skulle tillvaratas och hur låg begåvning skulle motverkas.<sup>18</sup>

De begåvningstest, eller intelligenstest, som idag används vid testning av barn och ungdomar har egentligen mycket lite med begreppet intelligens att göra. De konstruerades ursprungligen för att kunna urskilja vilka barn som inte kunde följa med i normalskolans läroplan och undervisningstakt. Ett bättre namn vore därför att kalla dem skolfärdighetstest. Detta test är användbart på så sätt att det visar om 10-åringen har en intelligenskvot på 70 innebär att barnet för närvarande klarar skolkraV som en 7-åring. Om skolan och föräldrarna ändå ställer kraV på att han ska uppföra sig som en 10-åring kommer han att reagera med stress, motorisk oro och aggressivitet. På motsvarande sätt kan det vara bra för alla som arbetar med barn att inse att barn som vid 10-års ålder visar en intelligenskvot på 150 har skolförutsättningar likt en 15-åring. Om inte detta tas

---

<sup>16</sup> Wahlström O, Gunilla *Begåvade barn i skolan* (1995) Liber utbildning. sid. 24

<sup>17</sup> Cianciolo, Anna T & Sternberg, Robert J *Intelligence A Brief History* (2004) Blackwell Publishing

<sup>18</sup> Axelsson (2007) sid. 214-219

i beaktande möts barnet av felaktiga krav vilket kan utveckla beteendeproblem eller andra psykiatriska symptom.<sup>19</sup>

I mycket av den forskning som bedrivits, framför allt internationellt, relateras begreppet begåvning med olika mätningar av intelligenskvot, eller förkortat IQ. Få begrepp har blivit så förknippade med den mänskliga förmågan som intelligenskvoten och tvisterna kring detta är många. Att mäta intelligenskvot är för närvarande det förmodat mest tillförlitliga sättet att förutsäga ett akademiskt särbegåvat beteende. En högt uppmät intelligenskvot behöver dock inte nödvändigtvis betyda att man har förmåga att klara av vardagsproblem eller leda till ett produktivt och framgångsrikt liv. Mätningar av intelligenskvot säger heller inte att man besitter flera begåvningar, eller särbegåvningar.<sup>20</sup> Mätning av intelligenskvot beskrivs vidare i litteraturen som en förekomst som innebär en viss riskfaktor då den enbart kontrollerar och mäter en viss sorts förmåga, nämligen det logiska tänkandet. Det finns många former av begåvning som inte går att mäta och därför ifrågasätts användandet av IQ-tester på många håll även i USA.<sup>21</sup>

Ellen Winner menar att tester av intelligenskvot gör att de verkliga begåvningarna i skolan ofta går förlorade. Det finns dessutom, menar Winner, ingen logisk betydelse för vad en IQ mätning egentligen mäter. En exceptionell förmåga inom musik eller tecknande behöver nödvändigtvis inte avspeglas i resultatet av en intelligensmätning och motsatt så finns det heller inget som säger att en elev med begåvning inom konst inte har ett högt IQ. Ett barn som visar särskild förmåga inom estetiska ämnena omnämns ofta som talangfull, medan barn med särskild begåvning i ämnen som matematik och språk anses vara särbegåvade.<sup>22</sup> En annan svaghet hos IQ tester är att de inte heller säger någonting om den kreativa förmågan, vilket kan resultera i att en verkligt god resurs går till spillo, enbart för att man valt fel mätteknik.<sup>23</sup> Med ovanstående menar Winner och S. Persson att mätningar av intelligenskvoten kan fylla

---

<sup>19</sup> Rydelius, P.A (2007). *Om barn och ungdomspsykiatri och några neuropsykiatriska frågeställningar*. i Lindberg, T & Lagercrantz, H (red.) *Barnmedicin*. Författarna och studentlitteratur. sid. 503-505

<sup>20</sup> Persson, S, Roland *Annorlunda land: särbegåvningens psykologi* (1997) Almqvist & Wiksell sid. 56-57

<sup>21</sup> Wahlström (1995) sid. 26

<sup>22</sup> Winner, E (1999) *Begåvade barn*: Brain Books. sid. 94

<sup>23</sup> Cooper, C (2002) *Intelligens och andra förmågor* (2002): Studentlitteratur, Lund. sid. 146-149

ett visst syfte, men det gör inte all sorts begåvning till någonting mätbart och det är viktigt att inte överdriva betydelsen av mätningens resultat.

#### **1.4.4 Hur kan man känna igen en begåvad eller särbegåvad elev?**

Det finns många olika försök till att definiera gemensamma egenskaper eller kompetenser hos begåvade människor. Det intressanta är möjligen de punkter som ständigt återkommer. Nedan följer en sammanställning som innehåller drag som *kan* finnas hos särbegåvade elever.

En stark förmåga att:

- Förstå fakta och se sammanhang
- Lära av erfarenheter
- Rangordna information
- Följa komplicerade anvisningar
- Läsa, samt förstå, text snabbt
- Uttrycka sig verbalt

Ett kännetecken kan också vara att:

- Vara fantasifull
- Ha många olika intressen
- Ha en mogen humor (för sin ålder)
- Bli oerhört uppslukad när de sysslar med något som intresserar dem.
- Börjar ofta tala och läsa i tidig ålder.
- Ha ett stort intresse för att lära nya saker (leder till en, för sin ålder, ovanligt stor allmänbildning)
- Trivs i sammanhang där ingenting är klart eller givet (dras till utmaningar)<sup>24</sup>

Något typiskt bland begåvade elever är också att de ofta skriver slarvigt, vilket kan förklaras i att tanken går så fort att handen inte hinner med.<sup>25</sup> Ibland beskrivs särbegåvade barn också som oerhört känslösa och ha lätt till frustration och gråt.

---

<sup>24</sup> Armstrong, T (1994), Winner, E (1999), Cooper, C (2009), Wahlström, G (1995), Young, P & Tyre, C (1992), Persson R. S (1997)

<sup>25</sup> Wahlström (1995) sid. 30-33

Därför kan de också få svårigheter i relationen med andra elever och till lärare. Roland S. Persson poängterar att detta påstående är mycket kategoriskt och snarare är en sociokulturell fråga, då dessa ”svårigheter” sällan uppvisas när särbegåvade elever förs ihop med likasinnade, alternativt befinner sig i en miljö som tar hänsyn till elevens särskilda behov.<sup>26</sup>

Allt detta är exempel på elever som på något sätt är aktiva i sitt lärande och under lektionstid. Det är viktigt att betona att det även finns elever som visserligen besitter ovanstående förmågor, men som sällan visar dem utåt. Wahlström kallar dem för ”underpresterande begåvningar” och förklarar deras dolda begåvning med att de helt enkelt är så uttråkade och understimulerade att de inte ids engagera sig i skolarbetet. Dessa elever kan uppfattas som lata, ointresserade eller bråkiga<sup>27</sup>.

#### **1.4.5 Svårigheter som kan uppstå för, och med, de begåvade eleverna**

Det är värt att här nämna att en begåvad elevs skolvardag kan vara precis lika full av trivsel, eller vantrivsel, som för vilken annan elev som helst. Men det finns ändå en problematik med de begåvade eleverna, som kan bli av betydligt allvarligare grad, om pedagogen inte är tillräckligt lyhörd. Ett exempel på detta är de elever som har haft det mycket lätt i skolarbetet redan från första klass. Då de sällan har behövt anstränga sig och enbart ägnat sig åt upprepningar av saker som de redan behärskar, så är risken stor att de får en orealistisk bild av sig själva samt grundlägger dåliga studievänor. Något som i sin tur kan leda till ett enormt bakslag för eleven den dagen som undervisningen och uppgifterna plötsligt kräver ansträngning, eller då de för första gången misslyckas med en uppgift som kamraterna klarat.<sup>28</sup>

Begåvade, men understimulerade, flickor tenderar att klara skolan bättre än pojkar i samma situation. Risken att pojkarna ska avsluta sina studier tidigt är betydligt större än för flickorna. Wahlström skriver att det kan förklaras i flickors vilja att ligga andra människor till lags medan pojkar ifrågasätter situationer och ”sätter sig på tvären” på ett helt annat sätt. Då flickor har en större benägenhet att anpassa sig till situationen så ser de en utmaning i att göra den lätta skoluppgiften på ett sådant sätt som de tror att läraren

---

<sup>26</sup> Persson, R. S (1997) *Annorlunda land – särbegåvningens psykologi*. Gummessons tryckeri AB. sid. 80-83

<sup>27</sup> Wahlström (1995) sid. 50

<sup>28</sup> Wahlström (1995) sid. 41-42

vill att uppgiften ska göras. En ovilja att sticka ut från gruppen kan också göra att de underpresterar med flit. Motsatt så skulle en pojke i större utsträckning tappa lusten att prestera någonting alls inför en sådan uppgift. Han skulle, till skillnad från flickan, sätta sig på tvären, börja bråka med någon kamrat, lata sig eller provocera läraren med frågor som denne inte kan svara på.<sup>29</sup>

Vad gäller elevens status bland kamraterna så tycks det också finnas en skillnad i vad man är begåvad i för ämne. En elev som utmärker sig genom att göra många mål, springa snabbt eller visa annan atletisk begåvning på idrottslektionerna har större chans att öka i status jämfört med den elev som är begåvad på det mer intellektuella planet, där det istället tycks ha en närmast motsatt effekt.<sup>30</sup>

I en kvalitativ studie undersöker Susanne Holmström hur nio elever i behov av särskilt stöd upplever sin skolsituation. Elevernas kommer från dels familjer med fastställda sociala svårigheter och dels från socialt välordnade familjer. Den gemensamma nämnaren för eleverna är att de har, eller har haft, en svår skolsituation. 7 av de 9 eleverna visade sig ha upplevt mobbing varav en elev mobbats av sin egen lärare, vilket förklaras i flickans djupa personlighet samt förmåga att resonera på ett sätt som läraren inte hänger med i.<sup>31</sup> Det finns exempel på liknande situationer i litteraturen och en del av förklaringen kan säkert ligga i traditionen om läraren som allsmäktig i klassrummet. En frågvis och djupt resonerande elev upplevs som ett störmoment för läraren då eleven hotar lärarens roll som ”bäst i klassen”.<sup>32</sup>

Barnpsykologen Louise Porter skriver om risken för att missta en särbegåvning för överaktivitetsdiagnosen ADHD. Många av de punkter som beskriver både särbegåvning och ADHD går nämligen in i varandra såsom rastlöshet, dagdrömmande, oerhörd psykisk och verbal energi samt frustration när de blir understimulerade. Trots att det finns en del likheter mellan dessa så skiljer de sig också på många punkter. Medan en särbegåvad elev rör på sig för att den älskar rörelse så gör en elev med ADHD detsamma för att den inte kan stoppa upp, trots att den vill. Särbegåvade elever ogillar att skriva för att handen inte rör sig lika fort som tanken. En elev med ADHD har andra svårigheter med skrivuppgifter som är relaterade till minne, visuella och motoriska

---

<sup>29</sup> Wahlström (1995) sid. 42-45,

<sup>30</sup> Wahlström (1995) sid. 18

<sup>31</sup> Skolverket (1998) sid. 62

<sup>32</sup> Wahlström (1995) sid.44-45



problem samt inlärningssvårigheter. En särbegåvad elev har också en oerhörd förmåga att fokusera på uppgifter som intresserar dem, detta kan jämföras med en elev med ADHD som snarare har besvär att komma igång med arbetet på grund utav svårigheter att förstå samt vara uppmärksam på instruktioner.<sup>33</sup>

Professor Per-Anders Rydelius vid Karolinska Institutet presenterar en helhetsmodell för att förstå hur barn –och ungdomspsykiatriska symptom kan uppstå. Han menar bland annat att barn som möts med felaktiga krav, eller negativa förväntningar, det vill säga om kraven antingen överstiger vad barnet faktiskt klarar av eller om kraven understiger barnets egentliga prestationsförmåga, så finns risk för att symptom såsom oro, rädsla, passivitet, tillbakadragenhet, trots, matproblem, sömnproblem, hyperaktivitet, aggressivitet och kontaktstörning med omgivningen uppstå. Pojkar som möts med felaktiga krav reagerar vanligen med trotssymptom, överaktivitet och aggressivitet, medan flickor mer generellt reagera med trots, passivitet och tillbakadragenhet. Bland bägge könen kan sömnstörning och matproblem ses. Vidare betonar Rydelius svårigheten att skilja ADHD från åldersrelaterat beteende hos aktiva barn. Överbegåvade barn kan visa ett beteende liknande ADHD som uttryck för vantrivsel om de inte stimuleras adekvat i skolan. Genom att så långt som möjligt försöker rätta kraven efter barnets mognad/funktion och låta bli att kräva prestationer efter den kronologiska mognadsåldern kan mycket vinnas.<sup>34</sup> Som en följd av hur felaktiga krav kan påverka barns anpassning nämns att barn med inlärningssvårigheter respektive överbegåvade barn är överrepresenterade i barn och ungdomspsykiatriska patientmaterial.<sup>35</sup>

David C. Baird har skrivit om lärarens roll när det gäller undervisning av särbegåvade elever och poängterar vikten av att pedagogen först och främst säkerhetsställer att eleven är just särbegåvad, då den likt ovan, kan misstas för någonting annat. Enligt Baird kan särbegåvade elevers generella drag även likna de drag som finns hos elever med Asperger Syndrom. Den viktigaste skillnaden mellan dessa är förmåga till social interaktion, något som ofta brister hos människor med Asperger syndrom.<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Porter, L (2005) *Gifted young children*: Open university press sid. 186-187

<sup>34</sup> Rydelius i: Lindberg & Lagerkrantz (red.) (2007) sid. 501-505, 521

<sup>35</sup> Rydelius i: Lindberg & Lagerkrantz (red.) (2007) sid. 501-505, 521

<sup>36</sup> <http://www.mensa.se/content/view/45/94/> (2007-05-03 kl: 14:10)

## 1.5 Teoretisk utgångspunkt

Utifrån den forskningsbeskrivning som jag gjort så vill jag i den här studien utgå ifrån ett par teoretiska aspekter som jag redovisar nedan:

- Siv Fischbeins tankar om svårigheten att med skolans oformliga väggar skapa en pedagogik som rymmer den stora variationen av elever.
- I enlighet med Europeiska rådets rekommendation så baseras denna studie på antagandet att det *finns* begåvade och särbegåvade elever och att dessa har rätt till både individanpassad undervisning samt specialpedagogiskt stöd, om den skolsituation som eleven befinner sig i kräver det för att eleven ska kunna utveckla sin fulla potential.
- Lars H Gustavssons studie av elevhälsan, som i likhet med Prof. Per-Anders Rydelius, menar att särbegåvade elever kan, likt övriga elever, få svårigheter att trivas i skolan om de inte möter pedagoger som är införstådda i hur denna grupp med barn ska hanteras.
- Gunilla O. Wahlström inriktar sig på elever med speciella behov, något som ofta förknippas med svaga elevers svårigheter av olika slag men där hon istället pekar på att även särbegåvade elever kan ha särskilda behov ibland. Wahlström menar att de särbegåvade eleverna kan ha svårigheter att utföra skolarbete på grund utav understimulans och att detta är någonting som pedagogen har ansvar för att motverka, exempelvis genom att individanpassa undervisningen så även den särbegåvade eleven kan stimuleras och uppleva meningsfylldhet i undervisningen.

## 1.6 Inställning till särbegåvade elever internationellt

När man studerar några olika länders förhållningssätt till "highly gifted children" så märker man att några arbetar mycket aktivt i strävan att få skolorna att rymma dessa elevers behov, medan andra länder inte stödjer dessa elever i någon vidare utsträckning. Tysklands motsvarighet till skolverket har låtit sammanställa en rapport med syfte att avstämna hur 21 Europeiska länder eventuella arbetsplan för särbegåvade elever ser ut. Mest utmärkande var Schweiz där det bland annat rapporterades att:

*"Most of the school legislation of the Swiss cantons explicitly mentions gifted students, provides information about gifted educations or at least recognizes gifted students as part of a group of students with special needs. Early entrance is possible and regulated in most of the cantons. Every canton allows grade skipping..."*

I många länder utbildar man också lärare, både i lärarutbildning och i fristående kurser, i hur man särskilt anpassar pedagogiken för särbegåvade elever. Exempel på sådana länder är Tyskland, England, Ungern, Luxemburg och Spanien<sup>37</sup>. I granskningen av Tyskland står följande:

*"The International Centre for the Study of Giftedness (ICBF) of the university of Munster coordinates the retraining programs for teachers "Specialist in Gifted Education" (ECHA) and retraining programs for pre-school teachers "Specialist in Pre-School Gifted Education"<sup>38</sup>*

Det ges i rapporten också många exempel på hur länder arbetar för att gagna de särbegåvade elevernas utveckling. Exemplet nedan är hämtat ur avsnittet som rör Finland:

*"...early entrance to school...skipping classes (ISCED levels 1-3), shared classes with higher grades, group-wise acceleration, workshops, cooperation with companies or non-profit organizations, extra-curricular activities, individual mentors and self studies, Finland follows a strong direction toward individualization"<sup>39</sup>*

---

<sup>37</sup> Mönks, F.J & Pfluger, R (2005) *Gifted education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen sid. 37, 48, 97, 152, 78

<sup>38</sup> Mönks & Pfluger (2005) sid. 37

<sup>39</sup> Mörk & Pfluger (2005) sid. 55-56

Europeiska rådet vill också fastställa vad man ska kalla denna gruppen av elever, och vilka förmågor som räknas in i den bestämda definitionen. Det var något anmärkningsvärt att varken Sverige, Danmark eller Norge hade någon officiell benämning för begåvning/särbegåvning. Europas övriga länder hade benämningar av olika slag men ”gifted” och ”talented” var de mest frekventa. I arbetet med att definiera den gällande gruppen elever så var det slutligen dessa benämningar som fastställdes som gällande i den Europeiska unionen.<sup>40</sup>

## 2.0 Problemformulering

Enligt Siv Fischbeins illustration (se 1.3 Litteraturavsnitt / Tidigare forskning), tenderar skolan att vara för trång och inte rymma hela variationen av elever, trots att den enligt visionen ska vara ”en skola för alla”. En stor del av specialpedagogiken koncentrerar sig på de ”svaga” elever som riskerar att hamna utanför väggarna i ovanstående illustration. Den här studien fokuserar sig på de elever som eventuellt inte ryms i skolan utav andra skäl. Mitt syfte är således att studera om de särbegåvade elevernas behov ryms i visionen om en skola för alla.

### 2.1 Syfte

Syftet med den här studien är att utifrån ett *elevperspektiv*:

- Undersöka hur skolsituationen kan se ut för de elever som eventuellt behöver stöd utöver det vanliga för att de, på grund utav eller tack vare, sin begåvning i skolans teoretiska ämnen har svårt att få stimulans och utmaning i det ordinarie klassrummet. Detta för att se hur skolor uppfyller visioner om en skola för alla när det handlar om elever som har lätt för sig i skolan.

---

<sup>40</sup> *Specific Educational Measures to Promote all Forms of Giftedness at School in Europe* sid.7-13 [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/082EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/082EN.pdf) (2007-04-18)

- Studera om lärare individanpassar undervisningen för några begåvade elever och hur, när, var och i vilken utsträckning detta görs. Vidare vill jag se om graden av individanpassad undervisning påverkar dessa elevers trivsel i skolan.
- Ta reda på hur några begåvade elever ser på sitt eget lärande.

För att uppfylla mitt syfte har jag formulerat följande frågeställningar:

## 2.2 Frågeställningar

1a/ Hur upplever några begåvade elever sin skolvardag?

b/ Hur upplever några begåvade elever undervisningen?

2a / Får, de för studien utvalda, begåvade elever någon individanpassad undervisning och hur ser i så fall den ut?

b/ Om de, för studien utvalda, begåvade eleverna önskar några förändringar i undervisningen och hur skulle dessa förändringar i så fall se ut?

3/ Hur ser några begåvade elever på sitt eget lärande, var, när, hur och tillsammans med vem lär de sig saker?

## 3.0 Genomförande

Detta avsnitt behandlar utgångspunkten för studien så som vilka som ingår i den och varför och hur just dessa elever valts ut. Jag presenterar också elevernas bakgrund, detta med syftet att läsaren lättare ska förstå de bakgrundsfaktorer som kan förklara varför eleverna svarat som de gör. Detta är nödvändigt för att jag senare ska kunna diskutera respektive elevs skolvardag.

## 3.2 Urval, metod och genomförande

Jag har valt att avgränsa min undersökning av trivsel i skolan kopplat till stimulans och utmaning i undervisningen till elever i år 4 -6 som, enligt deras lärare eller föräldrar, har utmärkande lätt för sig i skolan.

Anledningen till att jag valt detta alternativ är att jag tror mig få ett bredare material att tolka när jag ska sammanställa resultatet av intervjuerna, jämfört med om jag t ex inriktat mig på de lägre åldrarna.

Utifrån mitt val av årskurser så skickade jag ut ett presenterande brev till slumpmässigt utvalda skolor som jag sedan följde upp med telefonsamtal. Detta genererade i slutändan inte till några intervjuer men genom en vän som arbetar i skola, min praktikplats samt en studiekamrat vars dotter passade in i studien, så fick jag ändå kontakt med sammanlagt åtta elever att intervjua. Av dessa åtta intervjuade elever så var det fyra som besatt sådana förmågor att de passade att ingå i studien. En av intervjuerna var till en början tänkt att fungera som provintervju men den visade sig bli så bra att den istället fick ingå i studien. Den eleven intervjuades hemma medan övriga elever intervjuades i skola och intervjun kompletterades senare via telefon.

Jag har valt att begränsa mig till att studera begåvade elever i de teoretiska skolämnena. Då dessa ämnen är i majoritet i timplanen torde de således påverka elevers trivsel eller vantrivsel i hög grad, något som ligger till grund för varför jag anser att dessa elevers skolsituation är intressant att studera från första början. Med hänsyn till min egen timplan så har jag också avgränsat studien till elever i tre skolor i Stockholmsområdet.

Studien baseras på kvalitativa och semistrukturerade intervjuer<sup>41</sup>, de har gått till på följande sätt:

Samtliga frågor har ställts under samtliga intervjuer (frågorna presenteras under *4.0 Resultat*) och tre intervjuer har skett i skolan under skoltid medan en intervju har ägt rum i hemmet. Beroende på respondenten har frågorna dock ställts i lite olika ordning och med lite olika tyngdpunk, eftersom alla elever var inte intresserade av att tala om samma saker.

---

<sup>41</sup> Bryman, A (2001 *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber ekonomi. sid. 127

Innan intervjuerna hade jag förberett mig noga med öppna frågor med syftet att ge utrymme för eleverna att komma med egna tankar och idéer, samt att styra deras tankar och svar så lite som möjligt. Öppna frågor ger också utrymme för oförutsedda svar eller reaktioner<sup>42</sup>, något som jag välkomnade då min avsikt var att tolka svaren och inte sammanställa statistik.

När jag presenterat mig själv och min studie för eleven, började inspelningen på mp3. Efter att intervjun avslutats transkriberades materialet och sedan har den skrivna texten legat till grund för mitt arbete med studien.

Eftersom studien utgår från ett elevperspektiv så har jag enbart intervjuat elever, däremot har jag inför varje intervju kort träffat respektive klasslärare för att få höra dennes version om elevens skolsituation. I ett av fallen har jag i stället träffat elevens mamma. Delar av samtalen med lärare/förälder går att läsa under *3.1.1 Presentation av elever* och diskuteras delvis under *4.0 Diskussion*.

Vidare kommer resultatet i denna studie enbart att beskriva de studerade elevernas uppfattning om sin skolvardag och inte vara allmängällande för alla särbegåvade elever.

Anledningen till att jag valde intervjuer som metod är för att jag tror att mitt ämne görs störst rättvisa om jag tar fram resultat, samt bygger mitt resonemang, utifrån mänskliga möten och samtal. Jag är rädd att den mest betydelsebärande informationen inte når fram till mig om jag skulle dela ut enkäter då mina frågor kräver eftertanke. Ett tillförlitligt resultat inom mitt område kan också vara beroende av nyansskillnader och fördjupningar som jag tror skulle gå förlorade, då jag vid till exempel en enkätundersökning inte skulle ha chansen att ställa följdfrågor.<sup>43</sup> Eftersom många särbegåvade elever ogillar att skriva för hand så var jag också osäker på om svaren i en enkät skulle bli tillförlitliga och tillräckligt bärande att bygga ett resonemang kring.

Det hade även varit intressant att fördjupa sig ytterligare genom att göra klassrumsobservationer, men jag ansåg att intervjuerna gav tillräckligt material för att bygga en studie på. Observationer valdes även bort på grund utav tidsbrist, då jag ansåg att intervjuerna hade ett större värde.

---

<sup>42</sup> Bryman (2002) sid. 158

<sup>43</sup> Bryman (2001) sid. 147

### **3.2.1 Etiska aspekter**

Under det här avsnittet vill jag diskutera hur min studie uppfyller de grundläggande forskningsetiska frågorna frivillighet, integritet, konfidentialitet och anonymitet.<sup>44</sup> Detta görs i nedanstående punkter:

#### **Informations- och samtyckeskravet**

Innan intervjuerna inleddes skickades brev hem till elevernas målsmän, där de fick godkänna, eller tacka nej till, sitt barns deltagande. Brevet presenterade studiens syfte samt hur själva intervjuerna skulle gå till. Där beskrevs även elevens rätt till anonymitet. Eleverna fick sedan, muntligt, godkänna sitt medtagande innan intervjuerna började och då presenterades brevvets innehåll återigen. I de fall där jag ansett det vara nödvändigt (i presentationen av Cecilia och Daniel) har även målsmännen godkänt den slutliga presentationen av eleverna (se 3.2.2 *Presentation av elever*).

#### **Konfidentialitetskravet**

Det inspelade materialet har förvarats i en lösenordsskyddad dator. Vidare är det enbart jag som lyssnat på de inspelade spåren, samt haft tillgång till, och läst, den transkriberade texten. I den färdiga studien är samtliga namn fingerade och eleverna är således anonyma.

#### **Nyttjandekravet**

Materialet från intervjuerna har enbart använts till att besvara frågeställningarna i denna studie.

### **3.2.2 Presentation av elever**

Här presenteras eleverna kort och med den fakta som föräldrar eller lärare har berättat för mig om eleven i samtal före intervjuerna. Min egen uppfattning av eleven, och dennes skolsituation, presenteras under 4.0 *Diskussion*. Jag vill här poängtera att alla elever befinner sig på ungefär samma nivå kunskapsmässigt, gentemot övriga klasskamrater, och de är alla mycket intresserade av att lära sig nya saker. De besitter också en oerhörd förmåga att lära sig saker fort samt på ett sådant sätt att kunskapen kan

---

<sup>44</sup> Bryman (2001) sid. 440-442



tillämpas inom flera områden, enligt de vuxna som känner barnen. Samtliga elever går i år 4-6 i kommunala skolor belägna i stor-Stockholm.

Med hänsyn till elevernas anonymitet har jag fingerat samtliga namn. Då de exakta årskurserna eller skolornas geografiska placering inte är relevant för studiens resultat så har jag valt att inte precisera detta.

**Anders:** Har haft det lätt för sig i skolan i de allra flesta ämnen. I år 4 utvecklades han ytterligare och visade, enligt läraren, en otrolig förmåga att lära sig saker fort. Läraren har fått arbeta mycket för att stimulera pojken, framför allt i matematik. På frivillig basis finns en matematikverkstad i skolan där pojken går två lektioner i veckan. Anders är trespråkig och mycket kunskapsörstande, därför går han ofta till biblioteket och lånar böcker.

**Britta:** Hon har lätt för sig i de flesta ämnen. Läraren beskriver henne som en oerhört stark elev som både räknar, skriver och talar på en mycket högre nivå än sina klasskamrater, exempelvis händer det att flickan lämnar in skriftliga uppgifter på en nivå som ligger två årskurser över hennes. Britta är mycket intresserad av teater och ska börja i en teaterinriktad och åldersintegrerad klass till hösten. Då hon har goda kunskaper i engelska, har hon under denna termin arbetat med böckerna som är för årskursen över. Detta gör att hon tycker mycket bättre om engelska nu jämfört med förut. Läraren berättar att hon försöker att anpassa uppgifterna efter Brittans nivå. Detta sker bland annat genom att Britta får mer fördjupande uppgifter, jämfört med den övriga klassen.

**Cecilia:** Kunde läsa när hon var 4 år och har alltid haft mycket lätt för sig i skolarbetet, hon har dock haft det svårt med att trivas i skolan. Enligt henne själv samt föräldrarna så har det berott på brist av stimulans i undervisningen. När föräldrarna påpekade detta för läraren i år 1 fick de svaret att det var fler som hade lätt för sig i klassen men att de fick lov att finna sig i situationen. Cecilia började visa ett lättretligt och aggressivt beteende i skolan och kom ofta i konflikt med lärare och klasskamrater. Föräldrarna hävdade att detta var ett resultat av understimulans men lärarna insisterade på att PBU skulle kontaktas, därför inleddes terapeutiska samtal. Efter två möten konstaterade terapeuten att Cecilias ilska låg inom ”normal-ramen”.

Under en period (år 3) bytte flickan skola för att gå i en åldersintegrerad klass och trivdes mycket bra där. I år 4 bytte hon dock tillbaka till sin gamla skola på grund utav att det fanns en speciellt inriktad linje som hon ville gå på.

Nu har eleven på föräldrarnas initiativ flyttat upp en årskurs och trivs, enligt henne själv, mycket bättre i skolan. Kunskapsmässigt så är hon fortfarande utmärkande stark jämfört med klasskamraterna men nu är det på en mer ordinär nivå jämfört med förut. Frustrationen över att behöva repetera kvarstår dock. Ibland så händer det att Cecilia får vredesutbrott och gråter när hon tvingas att repetera. Lärarna har sagt att hon inte kan bli så arg och att man måste repetera, därför har Cecilia nu en skrivbok där hon får skriva ner sin ilska.

**Daniel** – Har goda kunskaper i de flesta ämnen men är främst intresserad av musik, engelska och idrott. Eleven är mycket duktig på att formulera sig i tal men har svårare med skriften då han, enligt honom själv, skriver fult. Daniel är mycket intresserad av läsning och läser gärna och ofta i sin bänkbok, han besöker ofta skolbiblioteket för att låna nya böcker då han läst ut de gamla. Läraren berättar att Daniel blir enormt uppslukad medan han läser och då varken ser eller hör vad som händer omkring honom. Läraren har berättat att eleven till och från stör på lektionerna genom att prata och visa en ”dåligt attityd”. Daniel berättar att han har svårt att bli motiverad av skolarbetet, då de ofta handlar om redan befästa kunskaper. Därför händer det att han inte vill arbeta med uppgifterna som de övriga eleverna gör. På grund utav ovanstående så har ett åtgärdsprogram upprättats som består av en kontaktbok mellan skolan och hemmet. I boken redovisar läraren hur, och om, Daniel fungerat i klassrummet under dagen. Läraren anser att eftersom eleven är så allmänbildad och kunskapsmässigt ”före” övriga elever så skulle han egentligen kunna byta upp en årskurs. Dock berättar läraren att det inte kan bli aktuellt förrän eleven visar att han kan arbeta mer effektivt med de skoluppgifter som övriga klasskamrater arbetar med.

### **3.3 Tillförlitlighetsfrågor och källkritik**

Under det här avsnittet vill jag diskutera tillförlitligheten i mitt mätinstrument samt i resultatet av studien.

Resultatet av min studie bygger delvis på tolkningar av respondentens svar. Därför har jag försökt att argumentera för mina tolkningar samt presentera resultat och analys på ett sådan sätt att läsaren lätt kan bedöma om mina tolkningar är bärande. För att undvika tolkningsfel så har jag varit mycket noga i arbetet med att transkribera det inspelade materialet, jag har även låtit dessa transkriptioner vara en aktiv del under hela arbetet med slutresultatet.

I en intervju har eleverna makten att välja vad de vill berätta, skulle jag således valt att även observera så hade studien möjligen haft en högre tillförlitlighet då den faktiska skolvardagen inte gått igenom det ”filter” som en intervju kan innebära.

Jag har ändå valt bort observationer som undersökningsinstrument då tidsbristen skulle göra att antalet observationer enbart skulle få en marginell betydelse i resultatet. Att bara observera ett par lektioner per elev riskerar att visa mycket lite om den egentliga skolvardagen.

Anledningen till att jag valde mitt problemområde var för att jag var intresserad av att se elevers uppfattning på sin skolvardag. Utifrån detta torde mitt undersökningsinstrument, intervjuer med de berörda eleverna, innebära en tämligen hög tillförlitlighet då de intervjuade eleven om någon kan berätta sin version inom det valda ämnesområdet. Trots detta innebär alltid intervjuer att ett visst ”felvärde” uppstår, då jag som intervjuare kan påverka studiens resultat genom mitt sätt att ställa frågor och hur jag formulerar följdfrågor etc. Risken finns således att elevens uppfattning om mig som person kan komma att påverka de svar jag får, och slutligen även resultatet för studien. Exempelvis skulle kanske eleverna svara annorlunda om jag som intervjuare var 10 år äldre, eller yngre. Respondenten kan även ändra uppfattning i en fråga, vilket kan ge skillnader i resultat mellan olika intervjuer oavsett vem som intervjuar. Därför riskerar mitt valda mätinstrument att ge olika resultat i olika mätningar. För att motverka att jag som intervjuare påverkar resultatet, i den mån det är möjligt, har jag försökt att hålla samma ”ton” i intervjuerna, jag har presenterat mig själv och studien på exakt samma sätt. Jag har ansträngt mig för att låta eleven få en majoritet av talutrymme. Vidare har jag ställt öppna frågor och försökt att hålla följdfrågorna så neutrala som möjligt.

Alla mätinstrument har för- respektive nackdelar och trots de brister som kan finnas i intervjun som form, anser jag ändå att resultatet i denna studie har en förhållandevis hög tillförlitlighet för det syfte studien har för avsikt att mäta.

## 4.0 Resultat

Resultaten av intervjuerna tänker jag presentera genom att bearbeta frågeställning för frågeställning med tillhörande intervjufrågor och svar. För att markera om svaren är av en positiv eller negativ karaktär så kommer jag bland annat att, där det är lämpligt, sammanfatta värdeord såsom bra/dåligt/roligt/tråkigt. Jag kommer att föra resonemang kring skillnader och likheter i svaren och försöka belysa och tydliggöra eventuella återkommande teman.

Sammantaget så kommer denna analys att tydliggöra om de, för intervjun utvalda, begåvade eleverna trivs i skolan och om de upplever att de får stimulans och utmaning i undervisningen samt hur de ser på sitt eget lärande. Elevernas svar och min analys kommer också att visa hur en eventuell individanpassad undervisning kan se ut, samt om denna undervisning påverkar elevernas trivsel i skolan.

### **Frågeställning: 1a/ Hur upplever några begåvade elever sin skoldag?**

Fråga 1: *Vad tycker du om att gå i skolan?*

Den här frågan är intressant på så sätt att den kan ställas emot svaren i senare frågor och på så sätt jämföras för att se om svaren håller samma linje. Många elever svarar per automatik att skolan är tråkig när man frågar dem, därför måste övriga frågors svar räknas in ordentligt innan man kan se hur eleverna trivs i skolan. På så sätt är ändå den primära känslan intressant att undersöka då den går att jämföra med eventuella attityder i den övriga intervjun.

*Anders -Jag tycker att det är helt okej faktiskt. Men det är någon budget som gör att vi inte har så bra material, vi har gammalt material som inte räcker och som vi alla här i korridoren måste dela på och det är tråkigt tycker jag.*

*Britta -Det är rätt kul. Det är lite olika ämnen och så, och det man får göra.*

Cecilia –*Förut tyckte jag att det var ganska tråkigt. Alltså det blev så lätt liksom. Det är inte direkt svårare nu, men det är ändå bättre för det är roligare när det är nya saker man får lära sig istället för gamla.*

Daniel –*Ja det är ju inte så många direkt som tycker att det är kul i skolan och inte jag heller men ja det är ganska tråkigt.*

Anders och Britta tycker att skolan är helt okej och rätt kul, vilket i sammanhanget kan ses som ett gott betyg. Brittans svar om lite olika ämnen och så kan peka på att hon upplever en öppenhet som är till skolans fördel. Detta kan jämföras med Cecilia som förut fick lära sig gamla saker, som hon redan kunde, vilket inte kan ses som en beskrivning av öppenhet i samma positiva bemärkelse som fanns i Brittans svar. Daniel tycker att skolan är ganska tråkig, vilket i sig inte betyder så mycket utan är beroende av svaren på resterande frågor.

Exempel på negativa nyckelord är budget, inte bra material, inte räcker, måste dela på, tråkigt, ganska tråkigt.

Exempel på positiva nyckelord är helt okej, rätt kul, ändå bättre (än förut) och roligare nu.

Fråga 2: *Kan du berätta hur en vanlig dag i skolan brukar se ut?*

Nedanstående svar stämmer väl överens med elevernas primära tankar kring att gå i skolan (se fråga 1).

Anders –*Jag tänker bara gå till skolan och jobba och så. Vi jobbar med olika saker, idag hade vi biologi och jobbade med synen. Det var ganska okej men jag visste oftast allt det redan. Jag hade läst om det innan för jag hade lånat en bok från biblioteket om det.*

Britta –*Ja vi jobbar ju typ bara och i engelska typ kanske vi jobbar lite i arbetsboken och läser lite och tränar och i matte så räknar vi på.*

Anders som tyckte att det var helt okej att gå i skolan, visar även här att det händer saker i skolan som han uppskattar. Britta som tyckte att skolan var rätt kul med ”lite olika ämnen och så” ger här exempel på ämnen och förslag på vad man gör under sådana lektioner. Båda elevernas svar speglar att de upplever skolan som meningsfull.

Cecilia –*Man går in och sätter sig i klassrummet till läraren kommer. Då är det ganska stökigt, sedan är det lektion, sedan rast, sen en till lektion, rast igen och sen en till lektion. Lunch och efter lunchen oftast musik eller annan lektion. Sen är det slut.*

Daniel –*Ja det är lite olika men ibland tänker jag typ att åh jag måste göra det här men jag vill ju inte det men jag måste göra det.*

Cecilia associerar en vanlig skoldag med ett flöde av upprepningar, hon ger inte detaljerade beskrivningar utan tycks uppleva skoldagen som väldigt slätstruken. Daniel beskriver skoldagen med att berätta om saker som han måste, men inte vill, göra samtidigt som han vet att han inte har något val. Han talar alltså en känsla av tvång som inte kan förknippas med trivsel, och som inte heller kan ses som att han ser skolans uppgifter som vare sig utmanande eller stimulerande.

Fråga 3: *Brukar andra elever be dig om hjälp och vad tycker du i så fall om det?*

Den här frågan har jag valt för att se om de intervjuade eleverna fyller en funktion som extralärare i klassrummet samt, att om detta förekommer, se hur de upplever det.

Anders –*Ja det är jämt fast ibland säger jag att jag inte vill hjälpa för dom måste lära sig själva. Dom kan inte bara lyssna och skriva av utan dom måste ju veta. Men jag försöker hjälpa dom men jag försöker att inte säga vad svaret är.*

Britta –*Ja det är rätt ofta, det är typ i matte och engelska men det är lugnt för ibland om man typ ändå inte gillar det man gör själv så kan det bli ett avbrott. Men en gång frågade dom hela tiden och till slut sa jag så här att nej du får fråga någon annan, men då var det typ jättemånga.*

Cecilia –*Ja ibland. Alltså det finns som ett dataspel i matten där jag har kommit jättelångt och då brukar dom fråga mig hur man ska göra. Det är lite kul.*

Daniel –*Nej. Fast förut i min förra skola så brukade folk vilja ha hjälp med datorerna om dom skulle starta film fast datorn hackade eller nåt då brukade dom fråga om jag kunde komma dit och kolla lite. Jag är bra på många ämnen men min kompis han är bra på matte, han skriver snyggt, han sjunger inte särskilt bra, han kan många engelska glosor men han pratar inte så rent tycker jag. Min andra kompis och jag är bäst i klassen på matte. Så ja, de behöver inte så mycket hjälp. Och dom andra frågar fröken.*

Ingen av de intervjuade elever upplever det som något direkt problem att andra ber om hjälp. Eleverna tycks ha en god distans till fenomenet och har, enligt intervjuaren, inga problem med att säga ifrån när de inte vill hjälpa längre. Anders uttrycker även tankar kring på vilket sätt han vill hjälpa och vad han vill att denna hjälp ska få för konsekvenser för klasskamraten. Britta upplever inte avbrottet i sitt eget arbete som någonting negativt utan tycker snarare att det kan vara välkommet, så länge det inte blir för mycket. Att andra elever ber om hjälp kan alltså inte ses som någonting som sänker trivseln i skolan för de intervjuade eleverna.

*Fråga 4: Hur brukar du känna på Söndagskvällen när det är skola på måndagen?*

Anders - *Helt okej. Jag bara tänker att jag måste gå och lägga mig ganska tidigt för jag kommer vara lite trött på morgonen.*

Britta –*Jag brukar bli lite deprimerad och lägga mig tidigt. Jag tänker mest att helgen är slut och det är väl både bra och dåligt.*

Cecilia – *Åh i morgon är det måndag då är man oftast trött. Förresten, ingen tycker att det är roligt i skolan.*

Daniel –*Jag tänker bara på det när jag ska gå och lägga mig men då tänker jag att det är i alla fall bra att det börjar med sovmorgon och att nästa lektion är idrott.*

Under intervjun med Britta så uppfattade jag det som att hon ibland använder ordet ”deprimerad” för att beskriva när hon generellt tappar lusten till någonting. Så trots att hon använde ett så starkt ord så tolkar jag det inte som att någon av eleverna känner några bestörtande känslor på söndagskvällarna. Måndagsmorgonen förknippas mer med trötthet och nedstämdhet över att helgen är slut, mer än starka negativa känslor för att gå till skolan. Daniel, som är den elev som oftast uttrycker negationer kring skolan, försöker se det positiva i situationen.

*Fråga 5: När är det roligt att vara i skolan och när är det mindre roligt?*

Den här frågan ställs främst för att underlätta analysen av nästkommande frågor.

Anders –*Jag vet inte, det är okej hela tiden faktiskt.*

*Britta – Om man är på bra humör. Om det går extra bra och fort så man inte fastnar någonstans, då blir man rätt så glad. Det är tråkigt när det inte går fort. Eller när det hänt något annat eller om jag är lite trött.*

*Cecilia – Musiken ä rolig. Och när man får forska, skriva och göra egna arbeten precis som man vill, t ex i geografi eller något intressant om regnskogen och ta reda på hur den fungerar och så. Och man får göra det utan att någon annan är med och bestämmer. Engelska är tråkigt. Man vet exakt hur lektionen ska se ut, det är alltid på samma sätt. Aldrig några stora utmaningar. Förresten har läraren väldigt dåligt uttal, det är irriterande.*

*Daniel- Det är kul med musik och idrott och rasterna så klart. Musik är roligt för jag gillar att använda rösten för jag är inte så bra på att sitta och vara helt tyst.*

*Matte är tråkigt att inte göra någonting utan bara sitta där och lyssna, då vill jag inte jobba och då blir jag sur och trött. Så blir jag sur av när min kompis håller på och pratar med mig fast jag försöker säga att det är lektion och att jag inte vill prata. Jag brukar be dom att lägga av och säga att det inte är kul men dom fortsätter.*

*Jag tycker inte om att skriva sagor OM någonting typ när läraren ger mig en lapp och säger att det här har hänt och sen ska jag fortsätta. Jag vill hellre komma på själv från början. Och matte är ganska tråkigt eller det är väldigt tråkigt.*

*Och det är tråkigt att skriva för hand, det är en av de få sakerna som jag är väldigt väldigt väldigt dålig på för jag kan varken skriva snygga bokstäver eller skrivstil.*

Här är det intressant att plocka ut värdeord och för att se vad som uppfattas som roligt och mindre roligt.

Positiva värdeord: *bra humör, extra bra, inte fastnar, glad, rolig, forska, skriva egna arbeten, ta reda på hur det fungerar, ingen annan är med och bestämmer.*

Negativa värdeord: *tråkigt när det inte går fort, trött, samma sätt, aldrig utmaningar,*

Eleverna uppskattar att arbeta med kreativa uppgifter så som att forska och skriva fria texter samt om detta görs på ett hinderfritt sätt (utan avbrott och utan störande inslag av kamrater). Två elever nämner musiklektionerna som något som ljusar upp skoldagen.

Att arbeta med styrda, upprepanande och förutsägbara uppgifter samt klasskamrater som uppträder störande sänker däremot trivseln i skolan. Det är anmärkningsvärt att Daniel så starkt uttrycker negationer kring matematiken, trots att han är en av de bästa eleverna i klassen i ämnet. (se fråga 3)



Frågeställningarna nedan presenteras gemensamt, då intervjufrågorna går in i varandra och ibland besvarar frågeställningarna tillsammans.

**b/ Hur upplever de begåvade eleverna undervisningen?**

**c/ Får de begåvade eleverna någon individanpassad undervisning och hur ser i så fall den ut?**

**d/Om de önskar några förändringar i undervisningen, hur skulle dessa förändringar se ut?**

Fråga 6: *Om du tänker på en lektion i skolan, vilken som helst. Vad är det första du tänker på då?*

Anders –*Jag tänker på att jobba. Det är ganska viktigt tycker jag för då lär man sig och om det är något nytt så är det bra att kanske veta mer.*

Britta –*Att jag skriver. Och att jag tänker helt enkelt.*

Cecilia –*Jag tänker på hur tråkigt det var förut. Alltså det var lite jobbigt också för jag satt och skrev en massa saker som jag redan kunde och jag blev väldigt störd när jag gjorde det för även om jag kunde så var det ingen annan som gjorde det.*

*Och svenskalektion, det är inte heller så roligt. Det känns inte så viktigt att ha svenska, det är väl bättre att kunna många andra språk?*

Daniel –*Ja jag tänker väl på vanlig klass-stund typ läsning och tema som vi håller på med men vi har nästan bara improvisationer i schemat så vi samlas i klassrummet och sen säger läraren vad vi ska göra. Vi har alltså inget schema att följa utan det är ganska oregelbundet och det är ganska annorlunda från min förra skola men det är väl bra det med.*

Anders uttrycker återigen ett intresse för att lära sig och att veta ännu mer än han vetat förut och han tycks också uppleva att han lär sig viktiga saker på lektionerna. Brittas svar visar att hon kan uppleva lektionerna som utmanande eftersom hon tänker på att hon tänker. Om lektionen skulle sakna utmaning så skulle hennes svar bli mer likt Cecilias som jämförelsevis inte ger uttryck för att hon har behöver tänka speciellt mycket. Det finns en negativ tendens hos Cecilia vad gäller skrivandet då hon säger att hon skriver en massa saker och sen kopplar dessa saker till saker hon kunde innan hon började skriva. Daniel reflekterar kring lektionens upplägg och planering.

Det är bara Cecilia som drar direkta paralleller med negativa saker, värdeord: *tråkigt*,

*lite jobbigt, redan kunde, väldigt störd, ingen annan (som gjorde det) och inte så viktigt.*

Fråga 7: *Vilket skolämne tycker du är mest meningsfullt och stimulerande?*

(Efter förklaring av begreppen)

Anders –*NO typ, det är ganska kul för där får man bygga saker.*

Britta –*Det är nog geografi och delar av SO, när man lärs sig om länder är rätt lärorikt. Och mycket engelska är roligt för man lär sig nästan hela tiden nya ord.*

Cecilia –*Musik. För då är det inte att sitta och skriva en massa saker som man redan kan.*

Daniel –*Engelska, musik och idrott är mina favoritämnen. Musik är roligt för då får man använda rösten. Jag är inte så bra på att sitta helt tyst och still hela tiden.*

Både Anders och Britta svarar med positiva värdeord: *ganska kul, lärorikt, roligt, lär sig nästan hela tiden och nya ord, favoritämnen.*

Den mest markanta skillnaden i Cecilias svar, jämfört med de övriga, där hon framhåller ämnet musiks fördelar då de inte har övriga ämnens nackdelar. Musik beskrivs alltså inte som ett stimulerande ämne just för dess positiva egenskaper, utan snarare på grund av bristen av övriga ämnens negativa egenskaper. Hon uttrycker återigen att man i andra ämnen bara sitter och skriver saker som man redan kan.

Fråga 8: *Finns det något skolämne som du inte tycker är meningsfullt och stimulerande?*

Anders –*Faktiskt inte.*

Britta –*Ibland i matte, när man kommer lite högre, då kan det vara grejer som man inte alls har någon nytta av som bara finns i matteboken. Jag kan ju räkna på och så där men jag undrar när ska jag använda det här i mitt liv?*

Cecilia –*Det är i så fall matte. Det är inte så svårt direkt för i halva boken så är det bara repetition så det blir inte så himla mycket nytt direkt.*

Daniel –*I matten kan det vara så hära att man måste räkna på ett sätt men man tycker inte att det behövs när man kan räkna på ett annat, det blir ju nästan bara krångligare så varför ska man kunna en massa olika, det räcker väl med ett?*

Fråga 9: *Hur skulle du vilja att lektionen var istället?*

Britta –*Ja att man ska få göra lite mer som man vill, i en annan form. Ibland kan man få riktlinjer men man kanske vill sväva ut lite. Ibland får man göra det men det är inte så ofta. Fast då kan det vara svårt att välja istället.*

Cecilia –*Alltså det räcker ju att repetera kanske en gång.*

Daniel –*Ja men just nu är det så hära att man måste göra typ 25 uppgifter om exakt samma sak och det behövs inte tycker jag. Det räcker med ett stort tal, ett mellan tal och ett litet tal tycker jag. När jag säger det till läraren så säger hon att då får väl du göra bara dom talen då. Det är väl roligt att slippa repetera men jag tycker att det är tråkigt när man bara får samma saker hela tiden.*

Då samtliga elever är mycket starka i matematik så är det intressant att både Britta, Cecilia och Daniel uttrycker negationer i just det ämnet. De har dock olika anledningar till att de är negativa. Cecilia pekar på understimulans i ämnet medan Britta ifrågasätter delar av ämnets meningsfylldhet. Daniel är kritisk på båda punkterna.

Både Britta och Cecilia poängterar dock att de klarar matematiken utan problem.

Anders tycker i sin tur att alla ämnen är meningsfyllda och stimulerande.

Utan att vara lata eller ointresserade av ämnet så uttrycker båda flickorna en irritation av att bli styrda av läraren. Cecilia och Daniel tar återigen upp det negativa med att repetera, för dem tycks skolan till stor del handla om att upprepa redan befästa kunskaper. Daniel som är bland de bästa i klassen i matematik är kritisk mot uppgifterna som ges där. Det är positivt att han tycks slippa att göra samtliga repetitioner, ändå upplever han att det är ”samma saker hela tiden” och att det är negativt.

Fråga 10: *Har du någon speciell roll i klassen?*

Anders –*Många tycker att jag är geniet eller vad man ska säga. Och dom kallar mig finnen. Men jag är stolt över det för dom gör det på ett snällt sätt. Jag är också pajasen, eller något.*

Britta –*Jag är väl typ alltså jag märks inte så mycket med de flesta tycker typ*

*mattesnillet. Killarna säger det på ett dumt sätt ibland, men det gör inget utan jag säger bara "jahopp", dom är väl avundsjuka eller nåt.*

*Cecilia –I förra klassen (innan C hoppade över en årskurs) tyckte alla att jag var ledsen och arg. Nu har jag ingen roll tror jag.*

*Daniel –Ja först hade jag väldigt mycket att vara rolig väldigt väldigt mycket men nu är det mera att jag pratar mycket och är väldigt rolig. Ibland är det ganska skönt att ha den rollen men ibland är det väldigt jobbigt, typ som när någon pratar med mig och jag säger inte nu för det är lektion men den bara fortsätter att prata med mig och jag säger nej nej nej det är lektion och då får jag skäll för jag typ skriker.*

Trots att både Anders och Britta är medvetna om sin tydliga roll i klassen så tycker ingen av dem att det är något vidare negativt med detta

Det är positivt att Cecilia inte upplever att hon har någon roll, då den roll hon tidigare haft inte är förknippat med någon vidare trivsel i skolvardagen.

Daniel är inte helt nöjd med sin roll då han upplever att den ibland förstör både skolarbetet och relationen till läraren. Han tycks ändå inte ha viljan, eller kanske styrkan, att aktivt bryta sig loss från rollen och det kan bero på att han till och från anser att den är trivsamt. Det är därför möjligt att han delvis uppskattar sin roll som "pajas" då den kan fylla en funktion som tidsfördriv när skolarbetet känns tråkigt.

Då Daniel är en duktig elev med stor utvecklingspotential så är det tråkigt att han ser sig själv som en "elev som det uppstår problem kring". Detta kan jämföras med Anders och Brittans roll som "genier" i respektive klass. Trots likvärdiga kunskaper i skolämnen så uppfattar och värderar alltså eleverna sig själva oerhört olika.

Fråga 11: *Om du blir klar snabbt med en uppgift, vad får du göra då?*

Den här frågan var en del i intervjun för att jag ville se om eleverna någon gång upplever tristess till följd utav att de är färdiga med en uppgift innan de andra eleverna.

*Anders –Ja då får man sitta tyst och läsa. Förut fick man rita men dom har ändrat på det. Man kan få göra något annat, kanske matte eller engelska stenciler om vi har några. När jag är klar med matteboken så får jag välja vad jag vill av en annan bok också höstens bok, eller så får jag börja på statistik. Jag vill helst fortsätta så långt som möjligt med höstens böcker så jag blir klar med dom också.*

*Britta –Då får man fortsätta att läsa eller så får man börja på något nytt. Om jag säger att ”jag är klar nu” så säger läraren att ”då får du väl göra det istället”. Man kan få en ny svårare uppgift men jag brukar inte vara klar först för jag är lite seg, jag brukar göra lite mer än dom andra.*

*I matten är det ju bara att fortsätta med nästa räknesätt. Jag vet inte vad jag ska göra när jag är klar med den sista matteboken, jag kanske får hoppa tillbaka till geometri för det har jag inte gjort eller jag kanske får några matteuppgifter eller göra något annat ämne. Jag har fått en ny engelskabok för den förra var för lätt.*

*Cecilia –Förut så fick jag inte göra någonting. En gång fick jag ett korsord. Och i slutet fick jag en extra mattebok, när jag hade gjort slut alla andra. När jag kom tillbaka till min gamla skola och musiklinjen så hade jag redan läst om alla landskap och sånt. Jag sa det till min lärare men han tyckte att då är det bara bra om jag får göra det igen, så då fick jag göra om. Nu har vi som ett planeringsschema med saker som ska göras under veckan så man får fortsätta med det. Och när man är klar med schemat så får man sitta och läsa eller nåt. Ibland finns det extrauppgifter.*

*Daniel –Ofta så läser jag tyst, jag tycker att det är väldigt roligt att läsa nämligen. När läraren pratar om saker som jag redan kan då brukar jag ta upp min bok och läsa istället. Men det tycker hon är okej för då stör jag ingen.*

Både Anders och Britta ger ett flertal exempel på lösningar som kan uppstå när de blir klara fort under lektionen. Ibland kan man få läsa ett annat ämne och möjligheten att få en ny bok, eller t o m börja läsa nästa årskurs bok, finns som alternativ. Att de ger så många exempel på lösningar kan vara ett tecken på att de tycker att lektionen delvis består av möjligheter utöver de tidigare fastställda ramarna.

Cecilia ger också exempel på saker, hon har fått ett korsord och en ny mattebok, man får arbeta med sitt planeringsschema och när det är klart så får man läsa. Skillnaden mellan henne och Anders och Britta är att hennes svar inte genomsyras av en positiv attityd. Återigen tar hon upp ett exempel på upprepning då hon fått läsa om alla landskap, trots att hon redan gjort det i sin förra skola, och hon uttrycker frustration över detta. Daniel berättar om sin bänk-bok i samma ordalag som läraren gjort för mig precis innan intervjun. Ur ett trivselperspektiv så är lösningen bra eftersom Daniel älskar att läsa, således lyser läsningen upp hans skolvardag vilket är positivt då han i övrigt är negativt inställd till mycket som rör skolan. Om man däremot ställer hans läsning ur ett

utmanings- och stimulansperspektiv så ser det annorlunda ut för trots att böckerna stimulerar honom så kan inte hans bänk-bok räknas till det som primärt ska stimulera honom i skolan. Det verkar som att Daniel ”blir pajas” när han inte har något stimulerande att göra för när han till exempel läser, något som han uppskattar mycket, så är han t ex mycket fokuserad på boken och då stör han inte i undervisningen.

Att Daniel skulle kunna få några andra, kanske svårare uppgifter, verkar inte finnas i hans tankevärld då jag ställde följdfrågan:

*Frågor: Skulle du hellre få svårare uppgifter som du kan arbeta med längre eller tycker du att det är skönt att bli klar fort?*

*Eftersom du tycker att engelska är ett roligt ämne, samtidigt som du tycker om när uppgifter går fort att göra, så undrar jag hur du känner när du får en svår uppgift i engelskan?*

Daniel –*Ja, jag vill bli klart fort. Och i engelska är det inte så svåra uppgifter. Man ska typ lära sig tio meningar på en vecka och det är ganska lång tid ändå och så ska man läsa en massa saker men det är ganska lätt, man får inte så svåra saker. Om det är svårt så är det den enda gången som jag tar hem glosorna och övar, annars lämnar jag dom bara i skolan.*

*Följdfråga: Men om du hade fått svårare uppgifter och svårare glosor så hade du ju lärt dig många fler ord?*

Daniel –*Ja fast jag kan väldigt många ord för jag spelar mycket data och då är det sajter på internet som är på engelska och då lär man sig att förstå för att kunna.*

Daniel verkar inte vara bekant med svåra uppgifter. När jag ger exempel på hur det skulle kunna vara så vill han förklara att han kan mycket och enligt min tolkning (efter att ha lyssnat på ljudspåret) så menar han att eftersom han kan så mycket engelska så kommer han inte att få några uppgifter som han skulle tycka var svåra.

Jag uppfattar alltså inte hans svar som så att han menar att han kan så många ord att han inte behöver kunna flera och därför vill han inte ha svårare uppgifter och läxor, utan jag tolkar det mer som att han försöker förklara att han inte har mycket att hämta i

engelskundervisningen då han redan kan det som lärs ut där.

Kanske har han denna inställning på grund utav att han inte får några individanpassade uppgifter tilldelade sig och därför är han oförmögen att sätta sig in i vad detta skulle innebära. Han tycks inte reflektera över alternativa lösningar utan är van vid att när han kan det som lärs ut så läser han sin bänkbok. Eftersom han också älskar att läsa så är han nöjd med det och ställer därför inga ytterligare krav på undervisningen.

### **3/ Hur ser de begåvade eleverna på sitt eget lärande, var, när, hur och tillsammans med vem lär de sig saker?**

Fråga 12: *Vad vill du lära dig mer om? Tror du att du kommer att lära dig det den närmsta tiden, exempelvis innan sommarlovet börjar?*

Anders –*Jag har aldrig tänkt på det men kanske ännu mera matte. Jag kommer få läsa mer matte för jag ska byta till en sån skola med matteprofil så jag kommer att lära mig mer.*

Britta –*Ja det är väl språk. Man måste väl nästan få lära sig mer.*

Cecilia - *Förut så kändes det som när det var något jag ville göra så var det så mycket annat man skulle göra (som man redan kunde) så man fick aldrig göra det. I början så tänkte jag att jag kanske skulle få göra de där grejerna men sen förstod jag att jag inte skulle få göra det. Så jag slutade tänka och förstod att jag kommer inte få något svårare.*

Daniel –*Jag skulle vilja lära mig mer engelska och jag vet inte riktigt. Njä jag tror inte att jag får lära mig det för vi får lära oss typ helt oanvändbara ord som fot eller näsa eller nåt sånt som man redan kunde när man gick i typ ettan, eller typ sjukdomar som headache eller sore throat. Men jag vet inte om jag kommer att få lära mig mer engelska, kanske man vet ju aldrig. Man kan inte se in i framtiden.*

Likt svaren på föregående fråga så uttrycker Anders och Britta förhoppningar inför framtiden. För Britta är det till och med någonting självklart att hon kommer att få lära sig mer av det hon är mest intresserad av. Daniel tycker att det han lär sig nu är gammal och "oanvändbar" kunskap, men han har avfärdar ändå inte tanken om att han ska få lära sig mer inom ämnet framöver. Förhoppningsvis ändras inte hans förväntningar på

undervisningen likt Cecilias gjort. Hennes svar ger inte uttryck för att hon upplever vare sig stimulering eller utmaning i skolvardagen.

Fråga. 13: *Vad tycker du är viktigt att kunna?*

Anders –*Jag vet inte, det är bra att kunna om allt faktiskt. Matte är väldigt bra om man är pilot så måste man ju göra en massa uträkningar så matte är väldigt bra.*

*Kärnämnen är väldigt bra, engelska, svenska och matte är viktigast och biologi är bra för då vet man ju om kroppen och så. Matte är bra för då får man ett bra jobb och en bra framtid, det tycker både jag och min mamma.*

Britta - *Ja sånt som man har användning av helt enkelt och sådant som är intressant och roligt, sånt vill jag kunna.*

Cecilia –*Samhällsfrågor och engelska.*

Daniel –*Jag tycker att det är viktigt att kunna matte även om jag inte gillar det så mycket och läsa och engelska är väldigt viktigt. Matte är till exempel viktigt för om man sitter på en anställningsintervju på ett finansbolag och man ska multiplicera det med det och bla bla bla och man liksom förstår ingenting, då jobbar man ju inte så bra. Och engelska är viktigt om man ska åka på semester utomlands men inte vill sitta där och ha det tråkigt för man har ingen att prata med och det är också viktigt om man ska bli tolk till exempel.*

Det är svårt att veta om eleverna poängterar vikten av att kunna kärnämnen just för att de är kärnämnen. Tycker eleven att dessa ämnen är viktiga av personliga skäl eller menar de att ämnena är viktiga för att ”skolan tycker” att de är viktiga?

Det är bara Britta som svarar helt för vad hon själv tycker, hon ger inte förslag på specifika ämnen utan berättar istället om den karaktär som ämnet ska ha för att hon ska vilja behärska det. Intressant är att ingen av eleverna reflekterar kring att läsning och skrivning är viktigt, kanske för att det är så självklart för dem att kunna detta. Social förmåga faller inte heller inom ramen för vad som uppges som en viktig kunskap.

Fråga 14: *Hur gör du för att lära dig saker? Hur brukar du göra när du ska plugga*



*inför ett prov?*

Anders –*I matten så pluggar jag inte utan jag kommer bara ihåg formeln och då kan jag ju de flesta. När vi har glosprov i engelska så läser jag dom och sen simulerar min låtsaspappa att vi har prov, så som vår lärare gör. Han ropar orden och jag skriver dom.*

Britta –*Dels har vi ju prov i texter och dels är det engelska ord. Då brukar jag bara läsa och om jag måste komma ihåg något extra mycket så stryker jag under. Jag brukar inte plugga så mycket inför prov, om det inte är hela Europa eller så. Men om det bara är glosor så brukar jag bara läsa lite och försöka komma ihåg.*

Cecilia –*Om jag har någon läxa eller glosor eller så då behöver jag bara läsa igenom dom en gång och sen kan jag det. Om jag läser text så brukar jag bara komma ihåg nyckelorden i någon mening och sen kommer jag ihåg det lite gran och sen kommer jag ihåg det.*

Daniel –*Jag vet inte riktigt. Vi har inte prov. När jag ska lära mig läxor så sitter jag och tänker väldigt mycket vi har inte matteläxor men vi har svenska skrivläxor och engelska glosorna (från fråga 11 ”.. men glosorna tar jag nästan aldrig hem”).*

*Jag övar på dom och säger dom och kollar på dom vad dom betyder på svenska. Hon kommer att säga att det första ordet ni ska skriva ner på engelska det är till exempel fot och då måste man kunna det på engelska.*

Eftersom bristande studieteknik anses vara något förekommande hos särbegåvade elever (se avsnitt 1.3.5 Svårigheter som kan uppstå för, och med, de begåvade eleverna) är det trevligt att se att denna företeelse inte är i majoritet hos de intervjuade eleverna. Både Anders, Britta och Cecilia förklarar tydligt hur de gör för att lära sig. Cecilia berättar även hur hon, vid provtillfället, visualiserar fram texten och på så sätt minns vad hon läst vilket visar att hon är mycket medveten kring sin egen förmåga att minnas saker. Anders reflekterar på ett liknande sätt som Cecilia, om än bara i ett ämne.

Daniel är mer osäker i sitt svar, han talar inte så mycket om hur han lär sig utan mer hur provet genomförs samt förekomsten av prov och läxförhör i skolan. Kanske svarar han så eftersom han ofta redan kan de ord som glosläxan avser och han därför sällan behöver öva på dessa. Då Daniel till exempel lärt sig mycket engelska på egen hand så kan det vara svårt för honom att reflektera kring hur han gör när han lär sig läxor, då läxorna sällan fyller någon kunskapsmässig funktion för honom.

Alla fyra har en gemensam nämnare, nämligen att ingen av dem studerar speciellt mycket inför prov och läxförhör.

Fråga 15: *Vem lär dig saker?*

Anders –*När jag läser lär jag mig jättemycket. Och av min lärare.*

Britta –*Böckerna, ja också läraren. Och lite av föräldrarna.*

Cecilia - *Det kan vara hemma eller i skolan. Men det är väl hemma också. Jag tycker att det är lättast om jag läser någonting för då ser jag liksom den där sidan framför mig. Jag har mycket lättare för att komma ihåg det än om läraren säger saker.*

Daniel –*När jag var mindre var det föräldrarna för man frågade väldigt mycket saker. Nu är det väl läraren eller nej det är inte läraren, det är böckerna. När man läser dom så lär man sig och som man förstår.*

Alla fyra anser att de primärt lär sig av böckerna.

Anders och Britta, som är de elever som starkast uttrycker att de trivs i skolan, anser att även läraren är en kunskapskälla. Dessa elever har bland annat nivåstegrande matematikböcker, får individanpassad engelska samt möjlighet att gå i matte-verkstad om de önskar något som övriga elever inte har tillgång till, och möjlighet för, i samma utsträckning.

Cecilia och Daniel som har, eller har haft, en skolvardag med större svårigheter att se utmaningar i, och få stimulans av, skolarbetet anser inte att läraren är den som lär dem saker.

Fråga 16: *Kan du säga någonting nytt som du lärt dig i skolan/hemmet/fritiden under den senaste veckan?*

Anders –*Jag har lärt mig att med arean rakna ut diametern. Alltså baklänges. Jag går i matteklass två gånger i veckan och där lärde jag mig det.*

Britta –*Ja på slöjden lärde jag mig saker, men den här veckan har ju varit så kort så jag vet inte. Men jag brukar lära mig engelska ord när jag läser engelska böcker och jag lär mig saker som kommer upp i matten.*

Cecilia- *Jättesvårt. Jag kommer inte på något. Man tänker inte på det.*

Daniel –*Ja vad jag lärde mig ja... Jo jag lärde mig en ny sång på musiken.*

Både Anders, Britta och Daniel ger exempel på saker de lärt sig och alla tre gör det i ämnen som räknas till deras favoritämnen. Det är intressant att Britta reflekterar kring veckans längd, det innebär att hon har inställningen att hon får lära sig saker i skolan och om veckan hade varit längre så hade hon hunnit lära sig mer än vad hon nu gjort. Hennes svar visar att hon upplever att hon brukar lära sig saker i skolan.

Cecilia, som beskrivs som kunskapstörstande och är mycket intresserad av skolarbete, kan inte komma på någonting som hon lärt sig. Trots att hon älskar att lära sig nya saker så säger hon att hon inte tänker på om hon lär sig någonting nytt i skolan. Daniel kom ihåg någonting som han lärt sig i musiken, vilket kanske inte är konstigt eftersom han är så intresserad av musik. Det är ändå anmärkningsvärt att det bara är därifrån han anser att han lärt sig något då musiklektionerna är i minoritet i det sammanlagda antalet timmar som han vistats i skolan under veckan (intervjun med Daniel hölls på en fredag).

Fråga. 17: *Vad brukar ni prata om på utvecklingssamtalen? Är det något mer du skulle vilja prata om under de samtalen?*

Anders – *På utvecklingssamtalen brukar vi prata om att jag är glömsk fast jag glömmer saker som jag inte tycker är så intressant, som att ta ut soporna och så. Och jag har lite dålig koncentrationsförmåga men det går ändå bra. Jag tycker inte att det saknas något på utvecklingssamtalen.*

Britta –*Ja först om ämnena om man är godkänd och så och det går ju bra och sen lite socialt, om vänner och så. Vi pratar inte om hur jag ska gå vidare i olika ämnen för att lära mig mer, men förut tog jag upp engelskan för det är ju väldigt lätt och man bara upprepar. Då fick jag x:ans (en årskurs över) engelskabok istället, det var jätteroligt.*

Cecilia –*Vi pratar aldrig om hur jag tycker det är, vad jag tycker är tråkigt. Läraren berättar bara hur bra det går. Jag skulle vilja prata om det jag blir irriterad på som när de andra pratar och stör.*

Daniel –*Om hur jag pratar och om attityd och hur jag betar mig på lektionerna. Ganska ofta är det på ett dåligt sätt, och skrivstil och sus eller lus eller dus. Förut när jag var mindre så sa dom att ja han läser väldigt bra och han läser väldigt bra och nu säger dom fortfarande att jag läser väldigt bra. Vi pratar inte om det jag är duktig på utan ofta sätter dom upp målen och det är ofta skrivstilen, attityden och att inte störa. Dom*

*gör inte mål så jag ska lära mig mer engelska.*

För det första ska jag nämna att det är möjligt att eleverna berättar om det negativa som tas upp på utvecklingssamtalen därför att det som eventuellt är obehagligt och som elever därför kan grubbla på efteråt. Anders svar måste till exempel inte betyda att de bara talar om negativa saker under hans samtal bara för att det är det som han minns allra starkast i efterhand.

Om man gör en generell överblick av elevernas svar, speglar de ändå den inställning som ibland finns i skolan gentemot de särbegåvade eleverna. Trots att t ex Britta och Daniel kan väldigt mycket, och vill lära sig mer om saker som han är intresserad av, så tycks man inte tala om det på utvecklingssamtalen. En särbegåvad elev har ofta mycket slarvig handstil och detta sätter Daniels lärare upp mål för att komma till rätta med. Att skriva mål för att få Daniel stimulerad och vilja arbeta gör man dock inte. Dessa samtal handlar till stor om att utvärdera eleven och rätta till dennes eventuella brister, undervisningens brister och elevens styrkor nämns, enligt eleverna, sällan eller aldrig. Medan de övriga eleverna säger ”vi pratar om..” så säger Daniel konsekvent att det är ”dom som pratar”. Kanske uppfattar han att utvecklingssamtalet är enkelriktad från de vuxna (lärare och kanske förälder) till barn och att ”dom” talar om någonting som han inte kan, eller vill/har ork, att rå på eller hävda en åsikt inom.

Det är mycket positivt att Britta fick en ny och svårare engelskbok sedan hon själv tagit upp att engelskan inte var utmanande nog.

Fråga 18: *Vad vill du bli när du blir stor?*

Anders –*Pilot. Och på sidan om det, man får ju massa ledig tid då, så ska jag uppfinna min uppfinning men den vill jag inte avslöja för då kommer du ta den ifrån mig. Det handlar om att det är en speciell vattenmotor.*

Britta - *Jag vet inte vad jag vill bli. Författare eller serietecknare för jag gillar att rita. Jag vill rita typ mangaserier. Eller skriva böcker om något som inte är direkt verkligt. Inte direkt fantasy men ändå lite påhittat, kanske lite verklighet och lite magi eller nåt. Vi har inte direkt hållt på med det i svenskan, vi brukar inte göra det så mycket fast ibland så.*

Cecilia –*Jag vet inte. Något kul.*

Daniel –*Antingen typ skådespelare. När jag var mindre ville jag bli lyftkransförare fast nu är jag höjdrädd.*

Den här frågan fick avsluta intervjuerna och trots att den inte ger något direkt svar på någon av frågeställningarna, är den intressant på så sätt att den visar hur eleverna tänker kring framtiden. Några av dem tycks redan ha bestämt sig, även om det säkert kommer att ändras många gånger, och andra verkar inte fundera speciellt mycket över sitt kommande yrkesliv. Hur de än har svarat så verkar de, enligt mig, ha stora personliga förutsättningar att lyckas inom den yrkesgren de väljer.

## 4.1 Slutsatser

Inom de flesta frågeställningar var elevernas upplevelser uppdelade i två läger, där den ena gruppen beskriver undervisningen och skolvardagen på ett positivt sätt (Anders och Britta, som fortsättningsvis kallas grupp AB). Dessa elever får individanpassad undervisning och deras trivsel är bland annat kopplat till att de anser att de får lära sig relevanta och meningsfulla saker i undervisningen.

De två elever (Cecilia och Daniel, kallas fortsättningsvis för grupp CD) som inte upplever trivsel i skolan i samma grad som AB, får inte någon individanpassad undervisning. CD kopplar vantrivsel i skolan bland annat till brist på stimulans i skoluppgifterna, något som gör skolarbetet tråkigt. De anser också de ibland blir störda av andra elever och att det minskar trivseln under lektionerna. Den ena eleven reagerar på detta genom att bli frustrerad och arg och den andra reagerar genom att ”inte orka” arbeta. Enligt mig beror grupp CD:s reaktioner på att de är uttråkade av skolarbetet, dock i olika grad. Detta skulle kunna motverkas genom att exempelvis svårare skoluppgifter som utmanar deras kunskaper. Om de genom denna individanpassade undervisning fick känna att de lär sig någonting nytt på lektionerna så är jag övertygad om skolarbetet skulle bli mer meningsfullt för dem och att deras trivsel i skolan skulle öka. Således är min slutsats att individanpassad undervisning påverkar de särbegåvade elevernas trivsel i skolan i tämligen hög grad. (Detta förutsatt att exempelvis sociala faktorer på raster etc. fungerar väl).

**1a/ Hur upplever några begåvade elever sin skolvardag?**

### **b/ Hur upplever några begåvade elever undervisningen?**

Hälften av eleverna (AB) trivs bra i skolan, de svarade ofta med positiva värdeord och hade ofta många förslag på olika uppgifter, aktiviteter och för dem intressanta områden som skolvardagen bestod utav. De ansåg att det i skolan fanns möjligheter att lära sig och arbeta med saker som intresserade dem och som de kommer att ha användning av i livet.

Den andra halvan av elever (CD) hade en motsatt erfarenhet och inställning till skolan. De uttryckte ofta negationer kring skolans uppgifter, lektioners upplägg och ibland även gentemot klasskamraterna. Båda eleverna (CD) uttryckte starkt att skolan till stor del handlade om att upprepa saker som de redan kunde.

### **2a/ Får, de för studien utvalda, begåvade elever någon individanpassad undervisning och hur ser i så fall den ut?**

Eleverna AB får individanpassad undervisning, något som sker till exempel i form av svårare engelska, nivåstegrande matematikböcker samt tillgång till en matematikverkstad på fri basis. Deras lärare berättar också att de brukar hitta på uppgifter av det svårare slaget till elever som behöver det och lärarna anser också att det går relativt enkelt att ändra nivån på skolarbetet utifrån individernas olika behov.

Eleverna CD får ingen individanpassad undervisning. Ibland får de extrauppgifter när de är klara fort med det ordinarie arbetet men det sker ingen individanpassad undervisning i dess rätta bemärkelse.

### **b/ Om de, för studien utvalda begåvade eleverna, önskar några förändringar i undervisningen, hur skulle dessa förändringar se ut?**

AB har inga direkta önskemål, ibland önskar de en friare form av undervisning med möjlighet att sväva ut och bestämma lite själv. Det är också någonting som det ibland ges möjlighet till.

CD uttrycker en bestämd önskan att slippa repetera redan förankrade kunskaper. För dem tycks skolan till stor del handla om meningslös repetition. CD önskar också en större frihet t ex att få skriva texter och forska efter eget huvud.

### **3 Hur ser några begåvade elever på sitt eget lärande, var, när och hur lär de sig saker?**

Alla elever anser att de lär sig bäst utav böckerna. Då samtliga elever läser mycket, både på fritiden och i skolan så betyder det att de anser sig lära sig saker på alla platser där de finns möjlighet att läsa. Ingen av eleverna uttrycker dock ett samband mellan kunskapsinhämtning i samband med studier inför prov.

Eleverna AB tycker även att de lär sig något utav läraren. Eleverna är medvetna över sitt eget lärande, vad de är intresserade av att lära sig och vilka förutsättningar som krävs för att det ska bli verklighet. De har mycket olika upplevelser hur pass mycket de kan påverka sitt eget lärande.

## 5.0 Diskussion

När jag började skriva på den här studien ville jag undersöka hur särbegåvade elever ser på sin skolvardag och om de får känna meningsfylldhet och stimulans precis som skollagen menar att alla elever har rätt att få. Anledningen till att jag intresserade mig för just den här frågan var dels för att jag, trots fyra år på Lärarhögskolan, aldrig stött på en problematisering av de särbegåvade elevernas skolsituation samt ett allmänt intresse för att se hur elevers skolvardag kan se ut. Det sistnämnda är intressant av många anledningar och inte minst med tanke på att eleverna ska vistas i skolan i nio obligatoriska skolår vilket gör det oerhört viktigt att skolmiljön upplevs som trivsamt. Människor över lag tycks trivas i miljöer som är lugna, trygga och där man känner meningsfylldhet, stimulans och en känsla av sammanhang. Så även våra elever i skolan. Säg den arbetsplats som en vuxen skulle vilja vara på många obligatoriska år utan möjligheten att byta verksamhet om vantrivsel skulle uppstå? Detta är ett perspektiv som jag anser är värt att ha i åtanke när det gäller diskussioner om elevers trivsel i skolmiljön.

Utifrån elevernas beskrivning av sin skolvardag kommer jag att diskutera min syn på vilka faktorer som kan påverka dessa elevers olika erfarenheter. Jag kommer också att diskutera vad som tycks påverka hur de särbegåvade eleverna trivs, respektive inte trivs, i skolan samt belysa vad man kan göra för att förbättra situationen för de särbegåvade elever som upplever vantrivsel i skolan. Jag vill även belysa de risker som uppstår då

man i Sverige ogärna verkar vilja tala högt om, eller ens erkänna förekomsten av, de särbegåvade elevernas ibland särskilda behov i skolan.

Det var mycket glädjande att höra Anders och Britta berätta om sin skolvardag då den verkade innehålla många aspekter som är viktiga för att en särbegåvad elev ska trivas i skolan och med skolarbetet. Mina diskussioner kommer främst att fokusera på Cecilia och Daniel då det är deras skolsituation som bör belysas och, främst i Daniels fall, förändras. Då Cecilia nyligen hoppat över en årskurs så är det en positiv förändring i sig, även fast det fortfarande finns diskutabla inslag i hennes skolvardag.

Jag tänker också ta tillfället i akt att visa på hur en särbegåvad elev kan ha det i skolan med pedagoger som saknar kunskap i dessa elevers särskilda behov.

Något betydelsefullt var att en av de intervjuade flickorna avvek något från de vanligt förekommande reaktioner på understimulans, då hon visat stor ilska och frustration över skolarbetet. Enligt Rydélius och Wahlström (se 1.4.5 *Svårigheter som kan uppstå för och med de begåvade eleverna* samt 1.5 *Teoretiska utgångspunkter*) är en reaktion av det slaget vanligare förekommande hos understimulerade pojkar och därför vill jag särskilt betona risken med att övertolka betydelsen av sammanställningar vad gäller typiska reaktionerna och psykiska konsekvenser av, och hos, särbegåvade elever. Det som är vanligt förekommande drag hos en majoritet går naturligtvis inte att applicera på alla särbegåvade elever.

## **5.1 Samma förutsättningar men olika resultat?**

När de intervjuade eleverna började i sina respektive årskurser i höstas kunde de redan en majoritet av det som stod i kursplanen för det kommande läsåret, följaktligen hade de redan de kunskaper som krävs för ett godkänt i många ämnen trots att terminen knappt börjat. I detta utgångsläge är eleverna kunskapsmässigt i samma situation inför skolstarten, ändå så beskriver de sin inställning till skolan, med tillhörande arbetsuppgifter, oerhört olika.

Den ryske psykologen och pedagogen Lev Vygotsky förespråkade ett sociokulturellt perspektiv i tolkningen av omvärlden. Han menade bland annat att om man talar om att



elever har samma förutsättningar så ska de även befinna sig i exakt samma miljö.<sup>45</sup>

Utifrån detta så vill jag belysa några olikheter i elevernas skolvardag och som jag tror har betydelse för elevernas skilda erfarenheter av skolan. Ur Vygotskys tankar, samt ur resultatet i min studie, drar jag slutsatsen att olika skolor och olika pedagoger skapar olika förutsättningar för elever, oavsett hur lika eleverna är i grund och botten.

När Cecilia, efter mycket om och men, fick hoppa över en årskurs så gjordes det med, från skolans sida, ett förbehåll att om Cecilia hoppar över en årskurs och sedan får problem i skolan på högstadiet så bär föräldrarna det fulla ansvaret för bytet. Daniels lärare anser i sin tur att han inte kan få byta upp en årskurs innan han visar att han kan arbeta med uppgifterna ordentligt i skolan. Märk att många av dessa uppgifter behandlar, för och enligt Daniel, redan kända kunskaper. Om detta är den enda anledningen till varför han inte får hoppa över en årskurs anser jag det relevant att diskutera varför han måste kunna arbeta med uppgifter vars innehåll inte har någon kunskapsmässig betydelse för honom? Det tycks finnas en rädsla från skolans sida att göra någonting aktivt för dessa elever, då de inte vill ansvara för om något går fel under elevens senare skolår. Notera att det finns flera särbegåvade elever som på grund utav brist på utmaningar i skolan avslutar sina studier efter högstadiet.<sup>46</sup> Min tanke är att om skolan på grund utav rädsla att göra fel, väljer att inte göra någonting alls för att förändra elevens skolvardag så kan man snarare diskutera vad *den* handlingen riskerar att ha för inverkan på elevens framtida skolgång.

Det förekommer att särbegåvade elever är oerhört tidigt utvecklade inom vissa kunskapsområden vilket kan göra att andra aspekter (såsom social mognad) har stått tillbaka för den mer teoretiska utvecklingen. Vad gäller dessa elever skulle det eventuellt kunna vara olämpligt att hoppa över en årskurs. En lösning skulle kunna vara att de får läsa sina ”starka ämnen” tillsammans med årskursen över alternativt, likt Britta och engelskan, få läsa den övre årskursen böcker men i det ordinarie klassrummet. Resultatet i min studie visar att det, med ganska enkla medel, går att individanpassa undervisningen samt att detta är relevant att göra trots att eleven når upp till en godkändnivå i det gällande ämnet.

---

<sup>45</sup> R. Säljö (2000) *Lärandet i praktiken –ett sociokulturellt perspektiv*. Nordstedts Akademiska förlag. Sid. 65-73

<sup>46</sup> Wahlström (1995) sid.42

Det går bara att spekulera i varför man, i mina ögon, är ovilliga att erkänna förekomsten av särbegåvningens dilemma. Delvis kan det säkert förklaras i att det i Sverige är lite fult att peka ut några som bättre än andra. Jag ifrågasätter att på bekostnad av vem ska man undvika detta, och hur långt ska man gå i kampen om att inte peka ut någon som bättre än någon annan? Ur ett sådant perspektiv så kan en lösning vara, den som sker i Anders skola, med en frivillig matematikverkstad. Den utesluter ingen men ger ändå elever med framstående kunskap chansen att vidareutveckla den samt att arbeta med någonting som intresserar dem, på ett sätt som är adekvat gentemot deras tidigare kunskaper. Att arbeta åldersintegrerat kan också gynna de särbegåvade eleverna utan att för den skull missgynna de ”svagare” eller peka ut dem som ”sämre” än någon annan.

## 5.2 Att nå högre än en godkäntnivå – hos vilken aktör finns svårigheten?

Alla elever i studien uppnår, minst, en godkänt nivå i samtliga ämnen. Då de inte har betyg ännu så utvärderas inte elevens kunskaper vidare. Med det är det inte sagt att man inte kan arbeta aktivt för att eleven ska gå vidare i kunskapsutvecklingen. Ändå tenderar pedagoger i skolan att ”nöja sig” så fort en elev är godkänd i ett ämne. Daniel Eriksson skriver i sitt examensarbete om att särbegåvade elever bromsas i sin kreativitet för att bättre passa in i den övriga klassens tempo, något som han hittar ett motstycke till i Perssons begrepp egilitarism. Detta innebär att skolan inte skapar några ”spjutspetsar” utan arbetar efter att utbilda en ”jämlig” befolkning där alla har samma mål.<sup>47</sup>

Exempel på detta hittas även i den här studiens del om utvecklingssamtalens innehåll (se 4.0 Resultat) där läraren nämner att eleven klarar sig i en rad ämnen men sedan inte talar om hur eleven ska ”mer än klara sig”. Att klara sig innebär således att man uppnår en godkänt nivå. Eleverna i studien klarar denna nivå utan vidare ansträngning och nedan följer en förenkling på vad detta kan ha för betydelse för eleverna, och i det här exemplet Daniels, skolvardag:

Daniel hävdar att den engelska som ingår i kursplanen för hans årskurs har ett innehåll som han redan behärskade i början på lågstadiet, en situation som övriga elever delar,

---

<sup>47</sup> Eriksson, D (2005) *Särbegåvade elever i den svenska skolan – ur deras eget perspektiv*. Linköpings universitet. sid. 31

men i olika ämnen. Detta får till följd att det som står i årets kursplan i ämnet inte är några nyheter för Daniel och kursplanen i sig rör därför hans kunskapsutveckling föga. Då Daniel tillhör gruppen som inte får någon individanpassad undervisning så är ovanstående alltså vad Daniel har att vänta i ämnet engelska det kommande skolåret, och under dessa lektioner gäller naturligtvis obligatorisk närvaro.

När lektionens innehåll ter sig meningslöst fördriver Daniel tiden med att prata och röra på sig. Detta stör i sin tur lektionen och läraren upplever det därför problematiskt att Daniel inte vill göra de uppgifter som resten av klassen arbetar med. Här kan man naturligtvis diskutera hur villig man själv hade varit att ständigt arbeta med uppgifter som upprepar, för mig, gammal kunskap? Efter fyra-fem år i en sådan miljö så skulle gissningsvis många vuxna, ja kanske till och med pojken engelsklärare, göra vad som helst för att slippa undan arbetet med den till synes meningslösa uppgiften. (Jämför gärna med tanken kring en vuxens arbetsplats som jag nämnde under *4.0 diskussion*). Daniels reaktion kan utifrån detta ses som fullt begriplig.

På utvecklingssamtalet så talar ”dom” (Daniels uppfattning) om tre saker nämligen Daniels dåliga skrivstil, hans attityd och hans pratighet. Själva namnet på samtalet utgör i det här fallet något av en paradox då det skvallrar om att de är, eller torde vara, till för att utveckla eleven vidare. Är det med den goda viljan att utveckla eleven som ”dom” enbart talar de tre tillkortakommandena? För att komma till rätta med dessa så sätter ”dom” upp mål och åtgärdsprogram vilket betyder att man nästintill uteslutande talar om vad Daniel kan, eller snarare bör, göra för skolan. Vad skolan kan, och bör, göra för Daniel torde vara en viktigare fråga och för mig ter det sig obegripligt att man inte reflekterar kring detta. Någonstans här nämner läraren också att pojken, trots sin rörlighet i klassrummet, ändå klarar en godkänt nivå, för även om han ofta stör undervisningen så kan han ju mer engelska än vad någon av de andra eleverna kan. Slutligen hittar man en metod som ”löser problemet”, den ska komma att tillämpas i de flesta ämnen då den visade sig fungera mycket bra. När Daniel inte vill arbeta och börjar prata och störa lektionen, så får han nu läsa sin bänkbok om han vill, det gör han gärna och situationen anses då vara löst till allas belåtenhet för medan han läser så stör han ingen i klassrummet.

Det här är ett exempel ur Daniels skolvardag och enligt mig är det oerhört provokativt att det, från skolans håll, tycks saknas ambition att utveckla Daniel vidare. Vari ligger relevansen, i den här situationen, med att skriva mål angående en klanderbar skrivstil? Enligt mig torde det vara viktigare att få eleven att vilja börja skriva, för det är

väl ändå bättre att han skriver någonting med ful skrivstil än att han inte vill skriva någonting över huvud taget? Jag kan exempelvis inte skriva skrivstil men tror att jag kan bli en hyfsat bra lärare ändå. Enligt mig borde inte oförmågan att göra detta påverka Daniels chanser att få ett utmanande och intressant arbete som vuxen. Chanserna till det minskar dock när en elev som honom redan på mellanstadiet inser att skolan inte kan lära honom något som han inte redan lärt sig på egen hand. En alternativ lösning, som skolan kan tillämpa ibland, är att använda datorn som hjälpmedel. I Cecilias skola använder man ett dataprogram i matematiken. Datorn ses allt oftare som ett arbetsverktyg i skolan och borde också kunna användas för elever, likt Daniel, upplever det som problematiskt att skriva på grund utav sin bristande handstil.

### **5.3 "Vem skulle inte bli störd i en sådan miljö" – ett sociokulturellt perspektiv.**

När jag läste inriktningen Specialpedagogik och kommunikation var jag på en föreläsning med Inger Nilsson där hon talade om människors utveckling som en produkt av hur de har blivit behandlade i livet och vilka chanser man getts genom stimulans och utmaning.<sup>48</sup> Detta påverkade enligt Nilsson graden av "störning" då hon menade att om man ständigt blir behandlad på ett sätt som ligger under ens potential och kompetens, finns en risk att man fastnar i det facket och då utvecklas man heller inte vidare.<sup>49</sup> Detta stämmer också överens med de risker som Rydelius nämner (se 1.3.5 *Svårigheter som kan uppstå för, och med, de begåvade eleverna*) och som föreligger de särbegåvade elever som understimuleras. De psykologiska åkommor som nämns innebär, i likhet med det Nilsson hävdar, att eleven hindras att utvecklas vidare.

Med tanke på ovanstående citat så vill jag tydliggöra att jag aldrig skulle kalla någon av de intervjuade eleverna som "störda", däremot så uppstår det störande situationer kring några av dem, och jag vill problematisera varför dessa situationer uppstår. Cecilia har till exempel varit oerhört frustrerad i skolan, hon har smällt i dörrar, skrikit och gråtit. Daniel pratar och spelar pajas och vill inte arbeta med skoluppgifterna, läraren tycker att han stör i klassrummet och på utvecklingssamtalen läggs stor vikt vid

---

<sup>48</sup> Inger Nilsson föreläsning: "Utvecklingsstörning" samt "Alternativa kommunikationsformer" Lärarhögskolan 11/11-04

<sup>49</sup> Föreläsning med Inger Nilsson, Lärarhögskolan våren -05

hur man ska komma tillrätta med Daniels situation. Detta görs genom att fokus läggs på hur Daniel ska ändra sig för att han inte ska störa den ordinarie undervisningen.

När jag intervjuade eleverna, och när jag transkriberade materialet efteråt, undrade jag om någon någonsin frågat dessa elever hur de själva upplever skolan? Det tycktes nämligen som att pedagogerna ständigt berättat för eleverna hur de har det, och aldrig det omvända och detta trots att eleverna var mycket kompetenta samt benägna att komma med förslag på vad som skulle göra skolvardagen mer positiv för dem. Vidare var förslagen på förändringar både relevanta och genomförbara, exempel på det går att hämta i AB:s undervisning. Jag ställer mig också frågande till hur Cecilias lärare resonerade när hon fick läsa om alla landskap, trots att hon nyligen lärt sig om dessa? Det är möjligt att detta blev en lösning för honom på grund utav bristande resurser, men klassläraren om någon är en del av dessa resurser och med lite god vilja så kunde han löst situationen på ett, för eleven, mer stimulerande och givande sätt.

Situationen går också att se ur ett utbildningsperspektiv. Jag undrar om Cecilias lärare hade hanterat situationen annorlunda om han hade haft kunskap om vilken plåga det är för en särbegåvad elev att repetera redan förankrade kunskaper samt om han i sin utbildning fått tillräcklig kunskap i hur man individanpassar uppgifter så att även de särbegåvade elevernas behov ryms i undervisningen?

Utifrån detta så vill jag ifrågasätta vad de störande situationerna kring eleverna egentligen beror på? Det är möjligt att de skolor som CD går i skulle vara mer benägna att kritisera sitt eget görande när det uppstått ”problem”, om pedagogerna fått utbildning i vad som kännetecknar särbegåvning och hur en särbegåvad elev fungerar, betar sig och eventuellt har för särskilda behov.

## **5.4 ”Överaktiv i klassrummet”, på grund utav vad?**

Jag har bevittnat ett samtal mellan lärare i skolan där de diskuterar beteenden hos störande elever i klassrummet och där lärarna spekulerar i om eleven hade någon överaktivitetsdiagnos av något slag. Detta är inte unikt på något sätt, jag har hört sådana samtal vid ett flertal tillfällen.

Den här delen vill jag relatera till punkt *1.3.5 Svårigheter som kan uppstå för, och med, de begåvade eleverna* där jag bland annat skriver om likheterna som kan finnas mellan

det beteende som finns hos barn med överaktivitetsdiagnoser och särbegåvade elever. De sistnämnda eleverna kan, likt symptomen för ADHD, uppträda överaktivt då de ofta ogillar att sitta stilla och tyst. Lyckligtvis så är det psykologer och inte lärare som fastställer ADHD diagnoser, men med det är det inte sagt att lärare inte har åtminstone en liten roll i processen då det ofta är de som ”larmar” när en elev uppträder störande och utanför ramarna för vad som är accepterat i ett klassrum. Lärare står också för den dagliga kontakten med eleven, en kontakt som, bland annat enligt resultatet på den här studien, har en betydelse för hur eleven upplever sin skolvardag.

Då den lärarutbildning som jag snart avslutar på intet sätt talar om särbegåvade elever så kan man också anta att lärare generellt har en mycket liten kunskap i ämnet. Däremot tycks lärare, och även studenter på Lärarhögskolan, ha ganska klart för sig hur symptomen för exempelvis ADHD kan ta sig uttryck.

Med denna bakgrund undrar jag således om det förekommer att man från lärarnas sida spekulerar i ADHD diagnoser hos elever som i själva verket besitter en särbegåvning? Om detta förekommer så finns risken att läraren, medvetet eller omedvetet, skapar sig en föreställning om elevens förmåga och ställer således krav därefter. När eleven, likt det som Nilsson talade om på sin föreläsning, blir behandlad utifrån dessa ADHD spekulationer så får denne knappast chansen att utveckla sin fulla potential.

Hur störd skulle följaktligen den särbegåvade eleven bli då läraren, i all välmening, ger den lättare uppgifter för att stödja eleven som befinner sig i svårigheter, när den egentligen behöver svårare och mer utmanande uppgifter för att må bra i skolan?

Förhoppningsvis kan studier likt denna få berörda lärare att bita sig i tungan nästa gång de spekulerar i olika diagnoser hos elever.

## **5.5 Sammanfattande diskussion och avslutning**

När jag valde att inrikta mig på särbegåvade elevers skolvardag fick jag chansen att fördjupa mig inom ett område som jag saknade kunskap i, men som jag ändå ansåg var viktig att ha kännedom om då jag snart ska börja mitt yrkesliv som lärare. Under arbetets gång har jag lärt mig oerhört mycket och framför allt har jag förstått hur *lite* jag kunde på området tidigare.

Efter att ha intervjuat några särbegåvade elever, står det klart för mig hur oerhört olika pedagoger i skolan arbetar, och vilken orättvisa dessa pedagogiska skillnader utgör för

de berörda eleverna. Denna företeelse går naturligtvis att applicera på alla elever i skolan, men med det inte sagt att det inte är intressant att belysa hur en viss grupp elever påverkas.

I den här studien har jag fokuserat på hur skolvardagen kan se ut för elever som har ovanligt lätt för sig i skolans teoretiska ämnen. Jag har även problematiserat vad skolans agerande, eller snarare brist på agerande, kan få för konsekvenser för en särbegåvad elev. Vidare har jag lyft fram hur man kan arbeta med dessa elever för att maximera deras chanser att utveckla sin fulla potential.

Medan några menar att det inte föreligger någon problematik med dessa elever så har jag, i arbetet med denna studie, skapat mig en helt annan uppfattning. Studien visar att det i svenska skolan är möjligt att anpassa undervisningen till särbegåvade elevers behov och att detta sker i vissa fall, men också att det förekommer undervisningssituationer där anpassningen inte förekommer eller endast är marginell. Dessa undervisningssituationer blir därmed inte stimulerande och meningsfulla för eleverna och detta påverkar både deras trivsel och välbefinnande samt psykiska hälsa. Dessa resultat visar att mer forskning om särbegåvade elever behövs.

Om vi i Sverige, likt de flesta andra länder i Europa, erkänner att särbegåvade elever kan ha, samt har rätt till, individanpassad undervisning så torde det vara ett steg i rätt riktning i vårt skapande av en skola för alla.

## 5.6 Förslag på vidare forskning:

- Det skulle vara intressant att intervjua rektorer och lärare för att sedan se om deras uppfattning om de särbegåvade elevernas skolvardag stämmer överens med elevernas egen uppfattning. Denna forskning skulle i övrigt vara intressant på samtliga elever i skolan, inte bara de särbegåvade.
- Studera *hur* man bäst arbetar med särbegåvade elever för att optimera deras kunskapsutveckling och trivsel i skolan. Detta för att belysa vad som fungerar bra och vad som fungerar mindre bra. En sådan forskning skulle sedan kunna användas i undervisning av lärare och lärarstuderande.

- Studera kunskapsbegreppet för att se vad pedagoger (och Lärarutbildningen etc.) har för syn på kunskap. I studien kan man sätta begreppet i ett brett perspektiv och diskutera hur exempelvis kulturella faktorer påverkar vår kunskapssyn. En infallsvinkel skulle kunna vara: Vilka kunskaper premieras i vår kultur, varför är det så och hur speglas detta i skolans styrdokument och i den dagliga undervisningen?



## Referenser

- Armstrong, T (1994) *Barns olika intelligenser*. Brain Books AB.
- Axelsson, Thom (2007) *Rätt elev i rätt klass*. Linköpings universitet, institutionen för Tema
- Åkerman-Alin, B & Strinnholm, C (1997) *Specialundervisning i Sverige*.  
Lärarhögskolan i Stockholm och författarna.
- Bloom, S. Benjamin (1985) *Developing talent of schoolchildren*. New York: Ballentine Bookes
- Cianciolo, T. A & Sternberg, R. J (2004) *Intelligence a brief history*. Blackwell Publishing.
- Cooper, C (2002) *Intelligens och andra förmågor*. Studentlitteratur Lund
- Fischbein, S & Österberg, O (2003) *Mötet med alla barn –ett specialpedagogiskt perspektiv*. Gothia
- Läraryrkesförbundet (2004) *Lärarens handbok*. Tryckindustri Information Solna.
- Patel, R & Davidsson, B (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Runa Patel, Bo Davidson och Studentlitteratur.
- Persson, S. Roland (1997) *Annorlunda land: särbegåvnings psykologi*. Almqvist och Wiksell
- Rydellius, P.A (2007) *Om barn och ungdomspsykiatri och några neuropsykiatriska frågeställningar*. i Lindberg, T & Lagercrantz, H (red.) *Barnmedicin*. Författarna och studentlitteratur.
- Skolverket (1998) *Att arbeta med särskilt stöd – några perspektiv*.
- Säljö, R (2000) *Lärandet i praktiken –ett sociokulturellt perspektiv*. Nordstedts Akademiska förlag.
- Wahlström, O. Gunilla (1995) *Begåvade barn i skolan*. Liber utbildning.
- Winner, E (1999) *Begåvade barn*. Brain Books.
- Young, P & Tyre, C (1992) *Gifted or abel*. Open University Press.

Examensarbeten:

- Eriksson, D (2005) *Särbegåvade elever i den svenska skolan – ur deras eget perspektiv*.  
Linköpings universitet.

Internet

<http://lexin2.nada.kth.se/sve-sve.html> 2007-04-17

[http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/082EN.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/082EN.pdf) 2007-04

<http://www.mensa.se/content/view/45/94/> (2007-05-03

Bilagor:

1/ Brev till föräldrar

## Bilaga 1

Hej!

Mitt namn är Kajsa Lindkvist och jag går på Lärarhögskolan där jag nu skriver mitt examensarbete om begåvade elevers skolvardag. Jag ska utifrån ett elevperspektiv studera hur de begåvade eleverna trivs i skolan och om de får samma stimulans och utmaning i undervisning som övriga elever får.

Jag kontaktar er för att be om tillstånd att intervjua er dotter/son under v. 14. Intervjun kommer att ta 1/2 timme – 1 timme.

Naturligtvis följer jag forskningsetiska principer. Både ditt barns och skolans namn kommer enbart att vara kända av mig och alltså inte publiceras i den slutliga studien. Intervjun kommer att spelas in på band för att jag sedan ska kunna transkribera materialet. När det är gjort kommer materialet att raderas och enbart finnas i textform.

För att min studie ska godkännas behöver jag underskrift från elevernas målsmän.

---

Jag *godkänner* härmed att mitt barn deltar i Kajsa Lindkvist studie om begåvade elevers skolvardag.

-----  
*målsmans underskrift*

Jag vill *inte* att mitt barn deltar i studien.

-----  
*målsmans underskrift*

**Lärarhögskolan i Stockholm**

**Besöksadress: Konradsbergsgatan 5A**  
**Postadress: Box 34103, 100 26 Stockholm**  
**Telefon: 08-737 55 00**  
**[www.lararhogskolan.se](http://www.lararhogskolan.se)**

