

# Skolans dilemma

De begåvade barnen – en bortglömd  
elevkategori i ”en skola för alla”?

## Abstract

---

Carita Andersson & Maria Schander

### **Skolans dilemma**

De begåvade barnen – en bortglömd elevkategori i ”en skola för alla”?

### **School dilemma**

The gifted children - a forgotten student category of "a school for all"?

Antal sidor: 45

---

Syftet med examensarbetet har varit att utifrån ett historiskt perspektiv undersöka hur skolan ser på begåvade elever. Dessutom syftar arbetet till att undersöka hur verksamma pedagoger idag arbetar för att kunna bemöta och utveckla talangfullhet i skolan.

Vi har använt oss av en kvalitativ forskningsmetod i form av en enkätundersökning där 10 pedagoger från låg- och mellanstadiet deltagit. Dessa informanter har varit verksamma inom tre olika skolor från olika lokalitet. Resultaten av enkätundersökningen visar att det verkar finnas en allmän okunskap kring begreppen särbegåvad och högpresterande vilket samtliga pedagoger efterfrågar mer kunskaper inom. Denna aspekt är av stort vikt att belysa och problematisera för att skolan skall kunna uppnå sitt motto om att vara ”en skola för alla”.

---

Sökord: Arbetssätt, högpresterande, inläring, intelligens, motivation, särbegåvning

---

**Postadress**

Växjö universitet  
351 95 Växjö

**Gatuadress**

Universitetsplatsen

**Telefon**

0470-70 80 00

**E-post**

[lub@lub.vxu.se](mailto:lub@lub.vxu.se)

# Innehåll

<b>1. Inledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Syfte .....	6
1.2 Problemformulering .....	6
1.3 Disposition .....	7
<b>2. Historik</b> .....	<b>7</b>
2.1 Samhällssynen .....	7
2.2 Politik och pedagogik.....	8
2.3 Intelligenstest .....	8
<b>3. Litteraturgenomgång</b> .....	<b>10</b>
3.1 Begåvningsbegreppets definitioner .....	10
3.2 Identifikation .....	12
3.3 Självförtroendets påverkan på inläringen.....	16
3.4. IQ och kreativitet.....	18
3.4.1 Gardners multipla intelligenser .....	18
3.4.2 Personlighetsfaktorer.....	20
3.4.3 Genuspåverkan .....	20
3.5. Inlärningssvårigheter och diagnostisering.....	<b>21</b>
3.5.1 Aspbergers syndrom.....	22
3.5.2 ADHD .....	22
3.5.3 ”Störningarnas dilemma” .....	23
3.6 Lärarrollens betydelse för inläring .....	23
3.6.1 Motivation .....	24
3.6.2 Inlärningsstilar.....	25
3.7 Arbetssätt.....	26
3.7.1 Problemlösande strategier .....	26
3.7.2 Gruppering efter förmåga - för och nackdelar.....	27
3.7.3 Accelerering som en metod .....	28
3.8 Förutsättningar för undervisning.....	29
3.8.1 Hinder och möjligheter för lärande .....	29
3.8.2 Föräldrapåverkan på gott och ont.....	30
3.9 Utbildningssystemet i en skola för alla .....	31
3.9.1 Lärlingsplatser och yrkesskolor.....	31
3.9.2 Lärarens förutsättningar för ett aktivt lärande.....	32
<b>4. Metod</b> .....	<b>33</b>
4.1 Vetenskapligt förhållningssätt.....	33
4.2 Metodval.....	33
4.3 Urval.....	34
4.4 Etik .....	34
<b>5. Resultat och analys</b> .....	<b>34</b>
5.1 Genomförande och bearbetning .....	35
5.2 Möte med högpresterande och särbegåvade elever.....	35
5.2.1 Analys.....	36
5.3 Arbetssätt gentemot högpresterande och särbegåvade elever .....	36
5.3.1 Analys.....	37
5.4 Hjälp och stöd.....	37
5.4.1 Analys.....	38
5.5 Kompetens.....	38
5.5.1 Analys.....	39

5.6 Rätten till särskilt stöd.....	39
5.6.1 Analys.....	40
5.7 Uppnåendemål.....	40
5.7.1 Analys.....	41
5.8 En skola för alla.....	41
5.8.1 Analys.....	42
5.9 Elitskolors vara eller icke vara .....	42
5.9.1 Analys.....	43
<b>6. Diskussion .....</b>	<b>43</b>
6.1 Metoddiskussion.....	43
6.2 Slutdiskussion.....	44
<b>Referenser .....</b>	<b>48</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>50</b>

## 1. Inledning

Det talas idag mycket om att skolan brister i att kunna tillgodose alla elever, vilket får till följd att många går ut skolan med bristfälliga kunskaper. Detta gör också att eleven inte kommer att stå fullt rustad för att möta samhällets krav. Å andra sidan finns det inga belägg för att goda skolprestationer automatiskt skulle leda till framgång senare i livet menar Persson (1997). Snarare är det så att det är personlighetsdrag samt flera andra faktorer som påverkar vad som kommer att ske i vuxen ålder (Winner, 1996).

Ur ett historiskt perspektiv har skolan utgjorts av ett brett kategoriseringssystem av elever. Staten ålade skolan att bli den institution som skulle upptäcka begåvningar såväl som förebygga asociala beteenden hos elever. Begåvning sågs som ytterst viktigt att ta tillvara eftersom detta skulle kunna bidra till en framtida samhällsförbättring. Den stora elevskara som inte tillhörde "begåvningskategorin" placerades i de s.k. normalklasserna. En annan elevgrupp bestod av dem, vilka kategoriserades som svagbegåvade. Dessa placerades ofta på anstalt utanför folkskolans regi (Axelsson, 2007).

Intelligenstestens inträde under 1900-talets början kom till för att frambringa de begåvade eleverna samt utgöra ett redskap för lärarna att fastställa placeringen av elever i hjälp- och svagklasser. Uppfattningen var också att den sociala problematiken orsakades av lågt IQ, vilket gjorde att testen ansågs utgöra en lämplig åtgärd för ett förebyggande av denna sorts problem (Axelsson, 2007).

Expertkunskapen har alltid gjort olika definitioner och kategoriseringar, vilka har ändras över tid. Atterström & Persson (2000) menar också att kategorisering och diagnostisering ofta krävs för att få tillräckliga resurser för det som är avvikande. Samtidigt skriver Börjesson (1997) att omkring 10 % av alla barn beräknas att ha någon form av neuropsykiatrisk störning, vilket är en skrämmande siffra. Författaren menar även att detta kan handla om skolans okunskap kring neuropsykiatriska funktionshinder. Även Persson (1997) menar att många begåvade elever felaktigt kan bli stämplade som att ha uppmärksamhetsstörningar. Dock finns det idag många olika definitioner av vad begåvningsbegreppet står för. Å andra sidan kan ingen heller med säkerhet fastställa den egentliga innebörden av begreppet normalitet (Atterström & Persson, 2000).

Salamancadeklarationen (SOU, 1997) påtalar likaväl att varje barn har unika intressen, fallenheter och inlärningsbehov. Av den orsaken skall utbildningssystemet se till att skolan utformas på ett sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov blir tillvaratagna (SOU, 1997 i Atterström & Persson, 2000). Skolan skall vara en plats där fantasi och kreativitet skall uppmuntras. Känner sig inte eleven sedd och uppmuntrad av lärare och kamrater kan denne istället välja att underprestera och ställa till med problem i skolan menar

Wahlström (1995). Vi tycker därför att det är intressant att få kännedom om hur verksamma pedagoger inom skolan på bästa sätt skall kunna bemöta och tillvarata alla elevers kompetenser. Winner (1996) skriver också att bilden av ett särbegåvat barn är både ojämn och komplex och hon ställer sig därför frågande till hur skolor och specialutbildningar med tanke på detta klarar av att identifiera dessa barn.

Upplevelsen av skolan är att det idag läggs mycket fokus på de elever som inte når upp till målen trots att skolan skall vara en skola för alla där allas kompetenser skall tillvaratas. Enligt Winner (1996) så finns det ett behov av att antingen förneka eller idealisera det särbegåvade barnet och termen ”det välanpassade barnet” utesluter ytterligheterna och kan därför endast ses som tillämpbar på de ”måttligt” begåvade.

Intelligenstesten och vad dessa påvisar har länge setts som den allmänt rådande gällande intelligens, men till viss del är det fortfarande så att skolan skattar den akademiska fallenheten högre i förhållande till de praktiska färdigheterna. På senare tid har det emellertid diskuterats om ett återinförande av lärlingsplatser för elever till de mer praktiska yrkerna, vilket även skulle innebära att man ser till alla elevers behov och förutsättningar. Först då skulle den svenska skolan kunna leva upp till det egna mottot ”en skola för alla”.

## 1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att se hur elevsynen har förändrats över tid när det gäller de högpresterande och särbegåvade eleverna. Dessutom är det av intresse att få veta hur verksamma inom skolan ser på högpresterande och särbegåvade elever samt hur de gör för att bidra till deras fortsatta kunskapsutveckling.

## 1.2 Problemformulering

Utifrån syftet har följande problemformuleringar valts:

- Hur var synen på högpresterande och särbegåvade elever i dåtidens skola?
- Hur påverkar kategoriseringsbegreppen eleven gällande förutsättningar för lärande?
- Vad är skillnaden mellan högpresterande och särbegåvade elever?
- Hur arbetar dagens skola för att kunna möta och tillgodose dessa elevers behov och förutsättningar?
- Finns det någon skillnad på elevsynen beroende på vilken befattning pedagogen har?

## 1.2 Disposition

Vi har valt att göra en historisk tillbakablick samt en omfattande fördjupad litteraturgenomgång eftersom ämnet är mycket omdiskuterat idag. Vidare behövs det en bred teoretisk förståelse för att kunna tolka och förstå resultatet av vår undersökning.

## 2. Historik

I den teoretiska bakgrunden kommer det först att ges en historisk tillbakablick kring hur skolan och samhället såg på begåvningsbegreppet.

### 2.1 Samhällssynen

Utifrån ett historiskt perspektiv har kategoriseringen av elever varit en självklar åtgärd. Dels för att ta tillvara de förmågor som kunde bidra till samhällets utveckling, dels att hålla uppsikt över dem som inte följde samhällets önskade normer. Under 1800-talet eskalerade kraven på en gemensam skola oavsett social bakgrund. Fattigdom skulle inte längre utgöra ett hinder för utbildning utan uppdelningen av eleverna skulle ske utefter begåvning. De inrättades även särskild undervisning för de elever som var behov av det och som uppfattades som mest avvikande. Dock låg denna undervisning utanför folkskolans regi (Axelsson, 2007).

Avskiljningen av eleverna ansågs vara bättre för utvecklingen av homogena klasser, som i sin tur förmodades ge bättre förutsättningar för lärandet med hänsyftning på begåvning. Emellertid höjdes en del kritiska röster om denna avskiljning av elever eftersom det stred mot det egentliga syftet med en gemensam skola. Kritikerna menade då att den gemensamma fostran som skulle ingå i den härmed uteblev. Framför allt riktades kritiken då mot begåvningsklasser och svagklasser (Axelsson, 2007).

I läroverkskommitténs betänkande från 1885 varnades det för intellektuell överansträngning eftersom sjukprocenten bland eleverna var stor (Börjesson, 1997). Barns hälsa samt uppfostran blev därför i allt större utsträckning en angelägenhet för statsmakten, vilket innebar att flertalet familjer misstroddes och ansågs vara inkompetenta att fostra de egna barnen. Fostransaspekten av barn innefattade både den fysiska och mentala hälsan, men framför allt var det den mentala biten som framhävdes under 1900-talets början. Samhällsproblemen ansågs ha sin grund i en bristande begåvning, vilket torde utgöras av de efterblivna eftersom de hade störst svårigheter att anpassa sig till samhällets riktlinjer (Axelsson, 2007)

Skolan blev således utsedd till att bli den plats där förändring av människornas sociala och moraliska liv skulle ske. De som skulle stå för denna förändring var nya professioner och experter. Det dominerande inslaget i barndomen blev därför begåvning, vilket tillskrevs själva

normalitetsbegreppet. I sin tur skapade detta en värdering kring den intellektuella förmågan redan i barndomen om att leva upp till samhällets krav. Begåvningsindelning av eleverna innebar nya kategoriseringar och på flertalet sätt styrde begåvning skolans uppbyggnad. Dock var man tvungen att förhålla sig till de traditionella reglerna gällande urval av elever. I början av 1900-talet rådde det fortfarande oklarheter kring hur skolan skulle organiseras för att kunna hjälpa de mindre begåvade samtidigt som undervisningen av de mer begåvade skulle ske på ett optimalt sätt (Axelsson, 2007).

## 2.2 Politik och pedagogik

I början av 1900-talet utformades skolan i allt större utsträckning av politiska beslut. Skolan kom nu att följa expertis och användning av olika metoder som utarbetades av experter inom skola och sjukvård. Ett sätt att fastställa kategoriseringen av elever skedde genom mätning av begåvningen med hjälp av den s.k. normalkurvan. Genom att använda sig utav denna normalkurva blev det möjligt att göra en beräkning av det antalet barn som ingick i de olika begåvningskategorierna. Den gemensamma teorin som rådde var att alla barn gick igenom samma utvecklingsstadier upp till ett visst stadie, men att de normala barnen ansågs fortsätta sin utveckling medan de efterblivna barnen avstannade i sin utveckling. Avskiljningen ansågs vara gynnsamt för alla elever, eftersom eleverna skulle få möjlighet att arbeta i sin egen takt och utefter den egna förmågan.

Denna nya anpassade pedagogik sågs som ett steg i rätt riktning att skapa en individanpassad undervisning för varje elev (Axelsson, 2007). Dock skulle det dröja nästan 20 år innan det verkliga intresset för individualiseringen av elever tog fart. Individualisering innefattade dock att se till vilka problem eleven hade i form av särdrag såväl som avvikelse. Psykiatrikern Bror Gardelius såg det därför som viktigt att pedagogerna fick en vetenskaplig skolning för att dessa skulle kunna diagnostisera eleverna på rätt sätt (Börjesson, 1997).

## 2.3 Intelligenstest

I början av 1900-talet upptäcktes det av den franske skolministern att alla barn inte följde med i den vanliga skolundervisningen. Av den orsaken ålades professorn Alfred Binet att utforma ett test som visade på vilka elever som var lämpade att få gå i normalklass samt vilka som inte var det. Tillsammans med psykiatrikern Théodore Simon framställdes Binet således ett sådant test, vilket kom att betraktas som en förlaga för samtliga typer av intelligenstestning under de följande 50 åren (Egidius, 2005). I den svenska skolan berodde intelligenstestens inträde till viss del på att föräldrarna beskyllde läraren för att vara orsaken till barnens misslyckanden i



skolan. För att frångå denna misstro gentemot läraren infördes därför intelligensstestet. Dessutom hade lärarna ett önskemål om att få ett mer objektiva verktyg för att enklare kunna fastställa placeringen av elever i behov av hjälp- och svagklasser (Axelsson, 2007).

Den sociala problematiken beskrevs som en orsak av lågt IQ och mätningarna av intelligens blev därför en användbar åtgärd för att förebygga denna problematik. Skolan spelade av den orsaken en viktig roll eftersom intelligensmätningarna skulle synliggöra de svagbegåvade på ett tidigt stadium och därmed ge dem en anpassad utbildning och fostran för att förebygga framtida asociala beteenden. Tanken var att denna samverkan mellan skol- och socialpolitiken skulle bana väg för framskridandet av det svenska välfärdssamhället. Den demokratiska uppfattningen i början av 1900-talet innebar att oavsett anlag skulle folket utbildas till att bli produktiva medborgare (Axelsson, 2007). Med anledning av det här sågs därför gallring av elever som en viktig åtgärd för att på så vis kunna tillvarata skolans begåvade elever. De elever som uppfattades som avvikande placerades därmed i speciella undervisningsformer (Börjesson, 1997).

Trots denna nya förändring gällande utbildningsmöjligheter kunde inte eleverna välja utbildning efter eget önskemål eller intresse. Detta utfördes istället av de professionella som skulle avgöra i vilken klass eleverna skulle placeras i utefter begåvning. Att motsätta sig detta var lönlöst eftersom samhällets intressen var allomfattande. Dessutom så sågs individens underordnad av samhällets vilja som ett tydligt tecken på god personlighet. För skolans del innebar det här ett viktigt uppdrag genom att få eleverna att välja utbildning och arbete såväl utefter samhällskraven som utefter de egna anlagen. De högre teoretiska utbildningarna var avsedda för det mest begåvade eleverna inom folkskolans normalklasser eftersom det ansågs vara ett slöseri med både tid och pengar att utbilda svagbegåvade elever på denna sortens nivå. Den generella uppfattningen som rådde var att det fanns olika samhällsuppgifter för olika begåvningskategorier (Axelsson, 2007).

Regeringsskiftet 1932 i Sverige som ledde till en socialdemokratisk styrning med Per Albin Hansson som statsminister medförde vissa samhällsförändringar. En sådan förändring var att det skedde en minskning av samhällets sociala hinder i strävan mot att uppfylla det som ansågs vara det idealiska folkhemmet. Det nyinrättade demokratiska synsättet att se på medborgarna märktes även av i skolan. Generellt innebar det att ge stöd åt de svaga i samhället och inte gynna de som var mest begåvade (Axelsson, 2007).

Överlag sågs det som att det fanns en god överensstämmelse mellan skolbetyg och skolprestationer och graden av framgång senare i livet (Börjesson, 1997). Slutsatsen som drogs var således att skolans betygssystem skulle verka för samhällets allmännyttan då det inte bara skulle vara ett mått på graden av kunskapsinhämtning. Det skulle även återspegla elevens

karaktärsdrag och egenskaper. Fortfarande levde tanken kvar om en skola i samhällets tjänst och med vetenskapliga metoder samt med hjälp av både läkare och psykologer skulle eleverna anvisas ut i samhället med mottot ”rätt man till rätt plats” (Börjesson, 1997).

Under 1940-talets slut framfördes önskemål om både en utökad skolgång för eleverna såväl som en bättre utbildning för dem. Vid denna tidpunkt upptäcktes det även att det inom de lägre samhällsklasserna fanns begåvade människor, vilket sågs som en outnyttjad samhällsresurs. Av den orsaken skulle möjligheterna till högre studier vara tänkbara för alla samhällsgrupper. Vid den obligatoriska grundskolans inträde 1950 kvarstod dock fortfarande differentieringsfrågan, vilken istället sköts på framtiden (Axelsson, 2007).

### **3. Litteraturgenomgång**

Utifrån vald litteratur kommer begåvningsbegreppets definitioner att belysas samt hur självförtroende och självbild påverkar inlärningen. Uppfattningen om intelligens är omtvistat vilket kommer att problematiseras utifrån olika aspekter. Dessutom sker en klarläggning av litteraturens syn på föräldrars och lärares inverkan på eleven samt hur skolan kan påverka denne i riktning mot ett rikt kunskapande. Slutligen görs det en framställning av hur utbildningssystemet i dagens skola fungerar.

#### **3. 1 Begåvningsbegreppets definitioner**

Ingen kan med säkerhet säga var gränsen går mellan det som uppfattas som normalt alternativt onormalt. Denna så kallade normalitetsnorm kan delas in i två aspekter där det ena perspektivet innefattar en jämförelse mellan det som är vanligt förekommande. Det andra sättet att se på normalitet är föreställningen om hur något bör vara vilket kan kopplas till den moraliska aspekten. Jämförelsen för den avvikande blir därför vad denne inte är och vad denne således bör vara. I det som ofta benämns som en så kallad vanlig klass undervisas de eleverna, vilka egenskaper uppfattas som normala samt önskvärda (Atterström & Persson, 2000).

Salamancadeklarationen innehåller integreringsmål och strävanden för en skola för alla på såväl nationell som internationell nivå och ifrågasätter också normalitetsbegreppet. Detta genom att de vill se den breda mångfalden som en tillgång samt att det är normalt att vara olika. Även om man har en tillåtande integrationssyn beträffande olikheter så finns det alltid en risk med att dessa problem inte blir tillräckligt tillgodosedda. Allt som oftast krävs det diagnostisering och kategorisering för det avvikande beteende för att på så vis få resurser för detta ändamål (Atterström & Persson, 2000). Salamancadeklarationen (SOU, 1997) uttrycker

även en internationell samsyn och en övergripande utbildningsstrategi för barn och ungdomar som är i behov av särskilt stöd. Nedanstående påståendesatser är exempel på vad som ges som handlingsram för de åtgärder som behöver göras av regeringar och organisationer samt vilken samsyn på barnen som bör råda, vilka är följande:

- att varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov,
- att utbildningssystemen skall utformas och utbildningsprogrammen genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas .

(Atterström & Persson, 2000:10)

Det finns dock vissa skillnader gällande de som betecknas som högpresterande alternativt särbegåvade elever. För de särbegåvade eleverna krävs ingen prestation till skillnad från de högpresterande eleverna där detta är en huvudsaklig förutsättning. Nedanstående tabell visar på de märkbara skillnaderna mellan dessa båda elevkategorier.

#### **Högpresterande elever**

Kan svaret  
Är intresserade  
Har goda idéer  
Arbetar hårt  
  
Besvarar frågor  
Lyssnar med intresse  
Lär sig snabbt  
Har många jämnåriga kamrater  
Kopierar  
Tycker om skolan  
Tar emot information  
Tänker steg för steg  
Är nöjd med sin inläring  
Förstår idéer

#### **Särbegåvade elever**

Ställer frågor  
Är nyfikna  
Har tokiga idéer  
Sysselsätter sig med andra saker men klarar sig ändå  
Diskuterar dem  
Visar starka åsikter och synpunkter  
Kan redan  
Föredrar vuxna  
Skapar nytt  
Tycker om att lära  
Bearbetar information  
Tänker komplext  
Är mycket självkritisk  
Tänker abstrakt

Källa: [www.mensa.se](http://www.mensa.se)

Trots de skillnader som kan skönjas mellan dessa båda elevkategorier så finns det inget som tyder på att högpresterande elever skulle vara mindre kapabla att nå höga skolframgångar. Syftet med tabellen att ge pedagoger en hänvisning om hur de kan upptäcka dessa särbegåvningar i klassrummet för att på så sätt tillgodose dessa elevers behov på bästa sätt lika väl som övriga elevers.

### 3.2 Identifikation

När Winner (1996) använder termen särbegåvad om ett barn så skriver hon att denne då har tre typiska särdrag för detta. Det första är ”*brådmogenhet*”, vilket betyder att de lär sig tidigare och snabbare inom någon specifik domän så som musik, matematik, konst, idrott etc. Den andra definitionen som hänvisas är att dessa barn ”*envisas med att gå i sin egen takt*”. Det vill säga att de lär sig också på ett kvalitativt annorlunda sätt där de går sin egen väg och stor del av tiden undervisar de sig själva inom den specifika domänen. Detta för att de tycker att det är spännande och nya upptäckter motiverar barnet vidare till nästa steg där de finner nya och säregna sätt att lösa problem. Den tredje och sista definitionen är ”*en rasande iver att behärska*” som menas att särbegåvade barn i sig själva är motiverade att begripa den domän i vilket de visat prov på brådmogenhet. Det uppstår då ett tillstånd av ett s.k. ”flow” som är ett optimalt tillstånd där barnet är så starkt fokuserad på en viss sak att omvärldskontakten för en stund förloras. Kombination av ett starkt intresse och förmågan till att med lätthet kunna lära sig saker är alltså två bidragande faktorer i framledandet av starka prestationer (Winner, 1996).

Enligt Mensa (2009) (Programmet för begåvade barn) räcker det inte med att vara bra i matematik för att betecknas som särbegåvad. Definitionen av vad som kännetecknar särbegåvning är istället personer som visar eller har en kapacitet att visa en exceptionell nivå inom ett eller flera av områden enligt följande:

- allmän intellektuell förmåga
- akademisk talang
- kreativt tänkande
- ledarskapsbegåvning
- visuell eller utförande konstnärlig talang

Källa: [www.mensa.se](http://www.mensa.se)

Vi vill gärna se betäckningen *särbegåvad* som förbehållen barn med stor akademisk förmåga dvs. fallenhet för språk både skriftligt och muntligt samt matematik. Dessa båda områden är

också högt värderade i skolan. Dessutom är det precis dessa förmågor som brukar mätas i ett IQ-test där poängskalor påtalar hur ”smart” någon antas vara. Men Winner (1996) hävdar bestämt att en osedvanligt stark akademisk förmåga inte är någon generell kapacitet. Istället är det så att barn med en kombination av både akademiskt starka och svaga sidor är det mest generella. Det kan till och med vara så att det går att vara särbegåvad inom ett akademiskt område även om man har inlärningssvårigheter inom en annan domän (Winner, 1996). Särbegåvade barn har av olika psykologer ofta idealiserats och då utmålats som populära, välanpassade och utstrålat psykiskt och psykiskt välbefinnande. Enligt författaren så tycks vi ha ett behov av att antingen förneka eller idealisera det särbegåvade barnet. Istället kan det vara så att dessa barn är socialt olyckliga eller isolerade om de inte har haft turen att träffa andra som liknar dem själva.

Termen ”det välanpassade barnet” kan enligt Winner (1996) endast ses som tillämpbar på de ”måttligt” särbegåvade och utesluter ytterligheterna. Vidare menar hon att särbegåvade barn i skolan kan ha svårt att relatera till sin åldersgrupp, vilket kan leda till sorgsenhet och social isolering. Å andra sidan sett finns det inget generellt som tyder på att begåvade barn skulle vara mer känslomässigt störda än andra i samma ålder (Freeman, 1999).

Det finns många verktyg att använda sig av för att identifiera det särbegåvade barnet, något som också har behandlats av flertalet experter inom området. Enligt Winner (1996) så uppvisar dessa barn tecken på vakenhet samt förmår att vara uppmärksamma under långa tider i spädbarnsåldern och känner tidigt igen personer i sin nära omgivning. Barn med en akademisk särbegåvning och ett högt IQ har ofta varit brådmogna gällande den fysiska utvecklingen i spädbarnsåldern. Till exempel sitter, kryper och går de flera månader tidigare än normalt. De talar också tidigt och övergår nästan direkt från ettordsmeningar till komplexa satser. Dessa barn har även visat ovanligt intensiva reaktioner på ljud, smärta och frustration. Vidare skriver hon att det onekligen finns generellt särbegåvade barn men att det är vanligare med barn som har ojämna profiler. Som tidigare har påpekats så kan det i extrema fall finnas barn som är särbegåvade inom vissa akademiska områden men som samtidigt kan ha inlärningssvårigheter inom andra områden (Winner, 1996).

Med tanke på ovanstående aspekter så ställer sig Winner (1996) frågande till hur skolor och specialutbildningar kan identifiera barn med stor förmåga med tanke på den ojämna bild som finns av det akademiskt högpresterande barnet. Därför anser hon att det inte går att förlita sig på ett fullskaligt IQ-test utan istället använda sig av mer domänspecifika prestationstest för att kunna identifiera de särbegåvade barnen. Som exempel till detta påstående tas elitsamfundet Mensa där bara personer med riktigt högt IQ får bli medlemmar, vilket görs genom s.k. IQ-test. Testents utformning är dock inte helt tillförlitligt med tanke på att det

inriktar sig på ett specifikt område, vilket ger ett missvisande resultat eftersom särbegåvning kan finnas såväl inom ett som inom flera områden. Medlemskapet i Mensa kan därför endast likställas med en form av självaktning eftersom det ger en förhållandevis smal bild av vad begreppet särbegåvning innefattar (Winner, 1996).

En annan aspekt av begreppet särbegåvning som Persson (1997) ger är att den utgår ifrån alla tillämpbara domäner, vilket han uttrycker på följande vis:

Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden. Ett beteende i detta sammanhang förstås som en mänsklig prestation, aktivitet eller funktion.

(Persson, 1997:50)

Både normalbegåvade och särbegåvade barn kan vara klipska, arbeta hårt och ha en stor nyfikenhet (Winner, 1996). De kan även ha stöttande och hängivna föräldrar som hjälper dem till att uppnå sin fulla potential, vilket på ett imponerande sätt kan visa oss de positiva aspekterna av vad positiva förväntningar kan åstadkomma. Det som i detta fall skiljer särbegåvade från normalbegåvade är att de sistnämnda inte är speciellt brådmogna eller lär sig i ett rasande tempo. För att kunna göra framsteg krävs det en enorm uppbackning av vuxna i form av instruktioner, stöd och uppmuntran. Inte heller infinner sig den rasande iveren att upptäcka och bemästra som är typdraget hos ett särbegåvat barn och sällan görs det några upptäckter inom domänen på egen hand. Dock är det inte skolan utan familjen som spelar en avgörande och viktig roll för att utvecklingen av ett barns talang ska kunna ske (Winner, 1996).

Till skillnad från de normalbegåvade barnen så är perfektionism ett särdrag hos de särbegåvade barnen. Detta kan utgöra ett hinder eftersom det kan ha en hämmande effekt i deras utveckling genom att de håller sig inom välkända ramar istället för att pröva på nya utmaningar. Med anledning av det här behöver barnet uppmuntran från föräldrar och andra vuxna i sin omgivning för att på så vis kunna utvecklas vidare (Mensa, 2009). Likaledes finns det även barn inom denna kategori som uppvisar förmåga att helt på egen hand göra nya upptäckter inom ett område med ytterst lite eller helt utan vuxet stöd. Gentemot andra barn är detta en förklaring till varför de särbegåvade barnen uppfattas som avvikande, vilket även är en anledning till att de går framåt i sin egen takt (Winner, 1996).

Andra särdrag som kan skönjas hos vissa av de särbegåvade barnen är att de även uppvisar prov på en stor personlig integritet samt känslomässig kompetens, vilket kan ha

negativa effekter för barnet. Detta eftersom barnet kan ha svårigheter med att visa vad han/hon känner för sin omgivning. Barnet riskerar härmed att stanna kvar i det som känns tryggt istället för att utveckla sina fallenheter på grund av att denne är rädd för att bli sårad. Dessa barn är därför i lika stort behov av uppmuntran och stöd från vuxna likaväl som de normalbegåvade barnen även om orsakerna till det beror på olika faktorer (Mensa, 2009).

Det finns även fall då det särbegåvade barnet döljer sin begåvning på olika sätt. Ett säkert tecken för att upptäcka att ett särbegåvat barn underpresterar är om det finns ett mönster av stora prestationer utanför skolan. Till exempel om barnet är en s.k. ”bokslukare” hemma eller har ovanliga intressen kan detta vara ett tecken på dold talang (Winner, 1996). Persson (1997) hänvisar också till särbegåvningsforskaren Nava Butler-Por som menar att läraren måste uppmärksamma skillnaderna gällande på vilket sätt eleverna gör sina hemuppgifter, läxförhör och prov och då ställa detta i jämförelse mot hur eleven för övrigt formulerar frågor och antaganden. Det kan vara så att eleven uppvisar kunskapsbrister inom den domän som t.ex. själva läxläsningen handlar om. I gengäld uppvisar denne stor allmän eller specifik kunskap, vilket kan ha inhämtats genom läsning av litteratur i hemmiljön eller från andra källor. Precis som Winner (1996) tidigare påpekade bör det också sökas klarhet i om eleven har ett stort och helhjärtat engagemang för aktiviteter utanför skolans ramar även om intresset för skolan brister. Helhetsintrycket måste självklart också innefattas av föräldrars intryck och erfarenheter samt av andra lärare som undervisar eleven (Persson, 1997).

Wahlström (1995) hävdar dessutom att begåvade barn som underpresterar också är de elever som kan ställa till med trubbel för både kamrater och lärare. Författaren menar att vi inte får glömma att dessa elever har ett lika stort behov av att bli sedda och bekräftade som alla andra. Det kan faktiskt vara så att eleven får en större bekräftelse genom ett störande beteende än genom att visa goda skolprestationer. Utifrån en social aspekt kan den särbegåvade eleven medvetet välja att inte göra bra ifrån sig därför att denne vill smälta in mer bland klasskamraterna (Persson, 1997). Precis som Wahlström hävdar så menar Persson att en annan sida av problemet kan vara att eleven väljer att ställa till bråk och oväsen. Härmed vill eleven påtala sin existens och meddela sin upplevda rätt till uppmärksamhet. Det är dessa elever som tenderar att hamna i svårigheter på grund av ett i skolan störande beteende då undervisningen försvåras för alla. Eleverna blir knappast här sedda av lärarna som begåvade eftersom de visar alla tecken på dess motsats (Persson, 1997).

### 3.3 Självförtroendets påverkan på inläringen

Erfarenheter av att känna sig kompetent är väsentlig och ligger sannolikt till grund för en vidare positiv utveckling av självbild och identitet hos alla barn. Att dela upp klassrumsbefolkningen i starka och svaga elever kan därför få katastrofala konsekvenser. Barn med inläringssvårigheter får lära sig att de har svåra och oöverstigliga hinder medan särbegåvade barn snarare får uppleva att deras kunskaper inte är värdefulla då läraren menar att dessa elever klarar sig själva. Då ingen bekräftelse på deras prestationer utges kan dessa elever bli stökiga och utåtagerande för att synas. Persson i Winner (1996) skriver vidare att detta är ett beteende som bestraffas och leder till att de eventuellt skickas till rektor, psykolog eller kurator. Förhoppningen med det här är att eleven skall bli mer foglig och därigenom betraktas problemet som löst (Persson i Winner, 1996).

Om man har självförtroende gällande den egna förmågan så leder detta till ett självständigt tänkande (Winner, 1996). Vidare menar hon att särbegåvade barn inom alla områden tycks marschera i sin egen takt och de kan avfärda kritik om de tycker att den är grundlös. Eleverna kan även utan problem avfärda sina lärare om de upplever sig själva som kunnigare. I klassrummet kan följderna bli att de vägrar att utföra uppgifter som inte är engagerande. Misstolkningar kan lätt ske då de ibland kan ses som hyperaktiva eller som drabbade av uppmärksamhetsstörningar. Många lärare som inte har tränats i att känna igen tecken på särbegåvning ser dessa elever enbart som ett problem och skickar hem redogörelser till föräldrarna om att eleven är omotiverad och inte vill sitta still (Winner, 1996).

En jämförelse kan göras med Freeman (1999) som menar att utträkning i klassrummet kan vara ett problem för vilken elev som helst och att det då inte så konstigt om denne försvinner in i dagdrömmeri eller har ett provocerande uppträdande. Om detta får lov att fortgå kan det bli en dålig vana och även leda till ouppmärksamhet gentemot andra även i vuxen ålder med ursäkten att de är upptagna av viktigare saker likt ”den tankspridde professorn syndromet” (Freeman, 1999).

Ibland förekommer det även att de begåvade eleverna utvecklar egna strategier för att stå ut med den monotona tillvaron i skolan såsom att helt enkelt ”stänga av mentalt” då läraren förklarar om samma sak för andra eller tredje gången. När ny information ges är det meningen att hjärnan skall slås på igen, dock kräver denna teknik både mognad och träning för att fungera till fullo. Detta kan innebära att eleven går miste om viktig information som också gör läraren konfunderad kring de kunskapsluckor som eleven kan tänkas få (Freeman, 1999).

Wahlström (1995) menar att det är viktigt att låta eleven få växa genom att ta ett allt större ansvar för sin egen inläring. En annan aspekt av begåvningens dilemma är att denna elevkategori kan bli måltavla för andra elevers avund och förakt. I valet mellan att bli populär



hos sina kamrater eller hos de vuxna så blir resultatet oftast att de flesta barn i ett sådant läge väljer att underprestera. Detta för att kunna skapa sin identitet bland de jämnåriga och inte hos de vuxna (Wahlström, 1995).

En generell benämning inom termerna framgång och misslyckande är omöjligt att ge eftersom båda begreppen uppfattas på helt olika sätt av oss alla. Enligt de studier som har gjorts är förklaringen att det bl.a. beror på hur vi upplever framgångarna respektive misslyckanden i förhållande till om den förutbestämde kravnivån har uppnåtts eller inte. Kravnivån är däremot inte något som automatiskt följer med en uppgift utan är något som individen själv tillskriver den. I samma stund kopplas självkänslan in, vilken blir avgörande för vad som upplevs som framgång eller misslyckande (Jenner, 2004). Dessutom tillskrivs dessa båda begrepp en rad orsaksförklaringar. Några av dessa är bl.a. studiebegåvning, fysisk och psykisk förmåga, lust inför uppgiften, pedagogens personliga engagemang samt tur/otur. För att få någon klarhet i betydelsen kan de delas in i två dimensioner. En dimension består av inre och yttre faktorer som orsaksförklaring och den andra benämns som tidsdimensionen, vilken påverkar om ett tillstånd är varaktigt (stabilt) eller föränderligt (ostabilt) (Jenner, 2004).

Annan forskning visar dock att orsaksförklaringen av dessa båda begrepp är mer komplicerad än ovanstående teori. Genom olika experiment har det visat sig att den upplevda framgången/misslyckandet hänger väl samman med individens självförtroende. Om personen i fråga har stark självförtroende upplever denne framgång som ett resultat av den egna begåvningen och idogheten till skillnad från misslyckanden som anses vara en bristande grad av ansträngning. Båda dessa sidor av alternativa orsaksförklaringar är kopplade till interna faktorer dvs. är orsakade av individen själv. Denna framställning skiljer sig delvis gentemot en individ med svagt självförtroende. Istället beskriver denne sina misslyckanden som en följd av interna faktorer dvs. den egna förmågan, till skillnad från sina framgångar som anses bero på externa orsaker i form av tur eller enkla uppgifter. Vad som också skiljer dessa båda individer åt är att den med starkt självförtroende inte ser ett misslyckande som ett personligt nederlag eftersom personen i fråga har förmågan att kunna hantera det. Individen med svagt självförtroende ser däremot misslyckanden som en katastrof. Även om denne har upplevt framgångar så tvivlar denne likaväl på den egna förmågan (Wiener 2000 i Jenner, 2004).

Winner (1996) skriver att många gånger är de så att jämnåriga barn inte delar samma intressen som de särbegåvade barnen. Detta gör att de upplever sig som annorlunda och ser sig därför hänvisade till att leka för sig själva. Om de får vänner så blir det oftast äldre barn som kommer närmare deras egen mentala ålder. Dessa barn tycker om att vara med jämnåriga som de kan relatera till men de har inget desperat behov av att vara med ”vem om helst” som

Winner (1996) uttrycker det. Särbegåvade sägs oavsett domän vara mer inbundna därför att de inte har några problem med detta. Det kan till och med uppskattas och viktigast av allt så är det en nödvändighet för att talangen skall utvecklas. Särbegåvade barn kan även känna en viss stolthet över att vara annorlunda men enligt undersökningar så är det samtidigt dessa som känner sig mest avvikande och som har minst självaktning och vänner (Winner, 1996).

### 3.4 IQ och kreativitet

Ett starkt vägande skäl till att ett högt IQ i barndomen inte förutsäger nytänkande i vuxen ålder är antagligen att intelligens och kreativitet inte är samma sak. Intelligens inom ett visst område betyder att man har förmågan att vara högfungerande just inom specifika områden. Kreativitet däremot innefattar även förmågan till att ställa nya frågor och kunna tänka i nya banor inom domänen. En person kan därför vara högt intelligent men sakna den kreativitet eller passion som driver nyskapande personer framåt. Ett IQ-test är inte bara missvisande i förutspåendet om kreativitet i vuxen ålder utan den förebådar också om kommande skolframgångar på ett missvisande sätt (Winner, 1996).

Det som testet mäter är språkliga och numeriska färdigheter men säger inget om den särbegåvning som till exempel kan tänkas finnas inom domänerna musik, konst eller idrott. Inte heller går det att påvisa förmågor såsom praktiskt handlag, intelligens samt förmågan att hämta sig och komma igen, vilket utan tvivel är nödvändiga kompetenser för att klara sig ute i världen. Det finns även intra- och interpersonella intelligenser (Winner, 1996). Den intrapersonella intelligensen är kopplad till förmågan att ha kontakt med sitt egna känsloliv och handla rätt utefter sina egna känslor. Interpersonell intelligens är enkelt förklarad den sociala förmågan och förståelsen inför andra människor. Även Persson (1997) hävdar att inget existerande test kan mäta mängden av mentala funktioner som idag utgör grunden för ett mänskligt intelligent beteende. Dessutom kan intelligens innefatta olika funktioner för olika människor och det är därför extra svårt att kunna förutspå ett produktivt och framgångsrikt liv via ett IQ-test (Persson, 1997).

#### 3.4.1 Gardners multipla intelligenser

En brytpunkt gällande den psykometriska uppfattning som rådde under förra seklet gällande konstruktionen av IQ tester som skulle mäta den generella intelligensen stod professorn och psykologen Howard Gardner för (Gardner, 2001). Tidigare ansågs endast en allmän intelligens som rådande men hans teori om de multipla intelligenserna blev en brytpunkt som öppnade upp tanken om att det fanns flera olika förmågor/intelligenser. Vidare ifrågasatte

Gardner IQ- testens sanningshalt som endast riktade sig till förmågor av språklig och logisk karaktär. Han menade att det fanns flertalet andra förmågor som var minst lika viktiga men som inte skattades lika högt (Gardner, 2001).

Enligt Gardner så har vi människor flera intelligenser och definierar begreppet intelligens som ”förmågan att lösa problem eller framställa produkter som värderas högt i ett eller flera kulturella sammanhang” (Lindqvist i Forsell, 2005:208). Denna definition är således avgörande för hans teori. Av den orsaken anser därför Lindqvist att teorin inte behöver ställas i relation till andra traditionella föreställningar gällande intelligens. Inom samma kategori finns det ett flertal sätt att vara intelligent på enligt Gardner. Han menar att det inte behövs en specifik uppsättning av egenskaper för att vara intelligent inom ett visst område. Även om en språkbegåvad framstår som en lysande historieberättare med ett stort ordförråd så kan denne ändå uppvisa svårigheter gällande läsning och skrivning. Dessutom betonas en stor variationsrikedom både inom och mellan de olika intelligenserna. Intelligenserna som Gardner hänvisar till består av sju olika domäner, vilka är språklig, logisk-matematisk, visuell-rumslig, kroppslig- kinestetisk, social, musikalisk samt intrapersonell intelligens. Han har även på senare år lagt till en åttonde intelligens, vilken han benämner som den naturalistiska intelligensen (Lindqvist i Forsell, 2005).

Gardner uttrycker starkt tvivel gällande intelligenstesternas beskaffenhet då dessa test till sin utformning ställer individer inför främmande uppgifter som hon/hon aldrig har kommit i kontakt med. Vidare utförs dessa test i en isolerad miljö långt ifrån det naturliga sammanhang där personen vanligtvis vistas i, vilket gör att tvivel kan ställas gällande intelligenstesternas bakomliggande filosofi. Gardner menar istället att en sann bild av en människas intelligens kan fås om denne i stället ställs inför reella problem i en naturlig miljö. Han menar att intelligens tillskrivs de egenskaper som gör att vi kan klara oss i den kultur som vi befinner oss i. Intelligens bör alltså inte inskränka sig till att endast gälla logisk-matematisk begåvning eller språklig förmåga. För att stimulera och tillgodose alla intelligenserna anser inte Gardner att ämnesområden bör undervisas på sju olika sätt, däremot behövs det i lärandet fem olika inkörsportar för att stimulera intelligenserna (Lindqvist i Forsell, 2005)

Även om ett pedagogiskt intresse har uppvisats för Gardners intelligensteori har den trots det inneburit vissa svårigheter. Problemen har då varit att pedagogerna upplever det som svårt att omsätta de personliga intelligenserna dvs. de inter- och intrapersonella intelligenserna i praktiken. Enligt Gardner själv så har han sett att pedagogerna syftar till att utveckla dessa ovan nämnda intelligenser i olika grupparbets-sammanhang. Vidare menar han att det mycket väl kan bidra till fostran, ett socialt ansvar och samarbete för elevernas del. Däremot är utsikterna för att det här skulle leda till en mer ökad och utvecklad självkänedom som

sannolikt svag och mer eller mindre obefintlig (Atterström & Persson, 2000). Författarna lyfter även fram att Gardners teori i sin helhet saknar en mycket viktig aspekt och påtalar då den praktiska förmågan, vilket uttrycks såsom följer:

Mänsklig kompetens handlar lika mycket om att göra som att veta, känna, förstå och uttrycka.

(Atterström & Persson, 2000:48)

### 3.4.2 Personlighetsfaktorer

Winner (1996) skriver att det är personlighetsdragen snarare än särbegåvningen som ger en pålitligare förutsägelse om vad som kommer att ske då ett barn uppnår vuxen ålder. Som det skrivits innan så förebådar höga IQ-värden inte alltid om en karriär i vuxen ålder utan det är flera olika faktorer som spelar roll i det här sammanhanget (Winner, 1996).

Att särbegåvade barn lyckas med det de företar sig beror helt enkelt på att de njuter av att göra det och Winner (1996) hänvisar här till en studie gjord av Mihly Csikszentmihaly gällande ovanstående elevkategoris subjektiva upplevelser av arbete. Rapporterna av denna undersökning visade att dessa ungdomar njöt av att arbeta inom sin domän. Utmaningar som hos de flesta andra kunde skapa prestationsångest blev till en stimulerande utmaning där de kände ett tillstånd av "flow". Just detta med att uppleva "flow" i det man gör är en förutsättning för att utveckla en talang. Enligt Mihly Csikszentmihaly i Winner (1996) utmärks personer som når detta tillstånd av en stor nyfikenhet, prestation, uthållighet samt öppenhet för upplevelser.

Kreativa insatser möter många hinder på vägen vilket kräver trägenhet och envishet då motgångarna kommer och därför krävs det en vilja att slita och kunna utstå frustrationen samt ha förmågan att kunna komma igen (Winner, 1996). Persson (1997) visar på forskning som Twila Tariff och Robert Sternberg har sammanställt som påvisar att särbegåvade ofta är villiga att ta risker samt konfrontera motstånd, vilket är att se som ett karaktärsdrag hos dessa. Ett annat framträdande drag är ihärdighet samt viljan att söka nya erfarenheter och vara öppen för nya intryck (Persson, 1997).

### 3.4.3 Genuspåverkan

Jenner (2004) menar att det finns könsskillnader när det handlar om upplevelsen av framgång och misslyckanden och till skillnad från pojkar är flickor mer benägna att tvivla på den egna förmågan. Även Winner (1999) påstår att flickor tenderar att ha lägre självförtroende och lägre ställda förväntningar på karriärmöjligheter gentemot pojkarna. Jenner (2004) påpekar

också att kvinnor i vuxen ålder använder sig i högre utsträckning än männen av att ange orsaken till sina framgångar som tur. Trots det så kan inte könsskillnader ses som något konstant då detta är mångfacetterat. Istället menar han att det är under högstadiet som de särbegåvade flickornas ambitioner minskar trots att de oftast får högre betyg än pojkarna, vilket är oroande (Jenner, 2004). En annan aspekt är att de också väljer att underprestera för att bli socialt accepterade (Winner, 1996). Vidare är det så att biologiskt sett mognar pojkar senare än flickor och blir senare mottagliga för komplex inläring (Skolverket, 2006).

Förklaringen till att flickor presterar bättre i skolan kan också ligga i skillnaden av attityder och värderingar samt att pojkarna har en högre egen självkänsla och är därför mindre engagerade i skolan (Skolverket, 2006). Det kan även handla om en könsföreställning där det är svårt att förena manlighet med studieintresse. Flickor har ofta större krav på sig hemifrån om att prestera i skolan men Skolverkets studie (2006) visar också på framgångens pris som flickorna får betala i form av stress. Anmärkningsvärt är att studien visar på att de extremt högpresterande eleverna är flickor och detta trots att de inte upplever sig få lika mycket uppmärksamhet från lärarna som pojkarna upplever att de får (Skolverket, 2006).

### 3.5 Inläringssvårigheter och diagnostisering

Såväl särbegåvade som normalbegåvade kan felaktigt bli utpekade som inläringssvaga beroende på att det kan vara svårt att urskilja ett uttråkat barn från ett barn som kan ha inläringssvårigheter (Winner, 1996). Det finns således en möjlighet att de särbegåvade barnen i större utsträckning blir feldiagnostiserade än normalbegåvade därför att dessa då blir uttråkade och rastlösa i ett klassrum utan utmaningar. Även om det är så att vissa barn som fått diagnosen uppmärksamhetsstörning enbart är uttråkade så finns det självklart andra som har verkliga problem, vilket inte är att förglömma. Dessa barn försöker desperat att följa med i undervisningen men är oförmögna att sortera bort oväsentlig bakgrundsinformation. Om inte rätt diagnos ställs kan det orsaka känslomässig skada gentemot den lättnad som både förälder och elev upplever då diagnos och medicinsk behandling tillhandahålls (Winner, 1996).

Gillberg & Nordin (1994) menar att det som är avgörande för hur inskränkningarna av lek och intresseområden yttrar sig är den allmänna utvecklingsnivån. Det vill säga, en individ med god begåvning kan på ett relativt kreativt sätt utveckla sina intressen. Dock ger denne ändå ett udda intryck genom t e x udda ämnesval eller svårigheter med att kunna släppa det specifika ämnesområdet. Idag ifrågasätts därför inte längre tanken på att särbegåvning i en viss akademisk domän kan existera i kombination med inläringssvårigheter i en annan (Winner, 1996). Elever med dessa betingelser blir lidande i skolan då de utestängs från kurser för högpresterande samtidigt som de är för smarta för stödundervisning. Denna ojämna

begåvningsstege kan få till följd att de ses som omotiverade av lärarna och elever av detta slag är också ofta tillräckligt klipska för att kunna dölja sina problem (Winner1996).

### 3.5.1 Aspergers syndrom

Persson (1997) tar upp likheterna mellan Aspergers syndrom och särbegåvning men han påpekar också att det finns viktiga skillnader. Personer med denna diagnos kännetecknas av en normal eller till och med hög begåvningsnivå. Detta trots att syndromet ses som en autistisk störning och kännetecknas av att de har en begränsad förmåga till socialt umgänge. Barn med detta syndrom skaffar sig gärna mycket speciella, och snäva specialintressen, vilka de lär sig förvånansvärt väl och ingående. Också Gillberg & Nordin (1994) skriver om hur kunskaper som är relaterade till deras specialintressen kan vara mycket stor och till viss del lärd utantill. Dock tenderar dessa kunskaper att stanna vid enbart fakta då förmågan till att kunna redogöra för kontexter och innebörder ofta är dåligt utvecklad (Persson, 1997). I jämförelse med en särbegåvad individ har denne förutom faktakunskaperna även insikten och förståelsen för att kunna vidareutveckla ämneskunskaperna.

Vid begåvningsstestningar uppvisar de med Aspergers syndrom ett speciellt mönster och de lyckas även bäst inom de moment som påvisar språklig förmåga. Personer med Aspergers har även svårighet med att kunna leva sig in i och fantisera om hur andra människor känner och tänker. På grund av det kan dessa individer enligt Persson (1997) knappast ses som särbegåvade. Trots det kan man förstå varför det är lätt att göra denna förväxling vid en första anblick även om det inom detta syndrom säkert kan existera en och annan särbegåvad individ. Dessutom har Aspergers syndrom visat sig vara betydligt vanligare än vad man tidigare trott (Persson, 1997).

### 3.5.2 ADHD

Problematiken som innefattar diagnosen ADHD gör att en elev kan ha svårt att sitta still och koncentrera sig mer än korta stunder. Vidare har personer med denna bokstavskombination problem med sin beteendehinhibition, vilket avser förmågan att kunna skjuta upp en impuls, agera, hålla fast vid och genomföra en planerad handling. På grund av denna impulsstörning kan det vara svårt för eleven att hålla på med en viss sorts aktivitet utan att avbryta i förtid, något som denne upplever som störande (Socialstyrelsen, SOS, 2002). Bristande skolframgång och att ha inlärningssvårigheter är således ett vanligt förekommande problem till följd av de beteendeproblem och/eller kognitiva svårigheter som upplevs vid ADHD. Kan man inte acceptera krav, sitta still och koncentrera sig på uppgifter eller ingå i grupp och

utveckla kamratrelationer så leder detta till negativa reaktioner från omgivningen. Det är inte svårt att förstå att detta kan leda till en för eleven oacceptabel skolsituation med utstötning och utanförskap som följd (SOS, 2002).

Lars Narvselius, samordnare för begåvade barn, Mensa Sverige (Lärarnas tidning, 2007/8) skriver att det har inträffat att psykologer som inte fullt ut har förstått innebörden av ADHD har gett särbegåvade barn denna diagnos. Han menar att istället för att vara ett problembarn där sociala myndigheter ibland måste bli inkopplade så kunde det särbegåvade barnet vara klassens ljus. Narvselius hävdar vidare att i en skola där någon sorts likhet eftersträvas mer än jämlikhet, kan det begåvade barnet oftast vara den som retas eller hamnar utanför klassen (Lärarnas tidning, 2007/8).

### 3.5.3 ”Störningarnas dilemma”

Börjesson (1997) skriver att omkring 10 % av alla barn beräknas att ha någon form av neuropsykiatrisk störning men att det inte behöver vara själva funktionshindret i sig som behöver vara det besvärliga. Istället är det skolans okunskap om neuropsykiatriska problem vilket i sin tur kan försvaga elevens självkänsla och dennes tilltro till vuxenvärlden och samhällets normer menar Börjesson. Persson (1997) påstår också att rent allmänt är det så att många särbegåvade barn som dessutom lider av handikapp har en svag självbild och svårt att acceptera sig själva. De känner sig generade och kan ha svårt att relatera till lärare, kamrater och familj. Problemet här är att både specialpedagoger och föräldrar ser förbi det faktum att dessa barn kan vara särbegåvade då man är allt för upptagen av själva handikappet. De barn som inom denna kategori har lyckats bäst är de som har fått mycket stöd, hjälp och uppmuntran i hemmet menar Persson. Föräldrarna har då fokuserat på vad barnet kan istället för vad det inte kan. De har följaktligen skapats en miljö där barnet har fått utlopp för sin energi och funnit egna lösningar för att delvis kunna kompensera de personliga begränsningarna (Persson, 1997).

### 3.6 Lärarrollens betydelse för inläring

I de senare svenska läroplanerna har ett utav huvudmålen legat på en individualisering av undervisningen där fantasi och uppfinningsrikedom skulle stimuleras. Förvånande nog så har dessa kreativa aspekter inte inneburit att detta blivit en del av skolans tillvägagångssätt eller utbildningsfilosofi, hävdar Persson (1997). Faktum är att fantasi och kreativt beteende inte är ett uttryckt mål i läroplanssammanställningen vilket borde ses som oroväckande av både lärare och myndigheter. Dock menar Persson (1997) att detta inte är något som är unikt för

den svenska grundskolan. Wahlström (1995) skriver att varje undervisningstillfälle måste ses som unikt och för detta finns det inga färdiga mallar eller facit tillgängliga. En lärare måste förvänta sig att bli överraskad av sina elever och detta kräver ett öppet sinnelag där vi ger barnen möjligheter till att komma med egna och kreativa lösningar.

Persson (1997) ger också några exempel på lärandefaktorer. Den viktigaste ingrediensen för ett lärande menar han är att få upplevelsen av lärarens stöd och förståelse. Författaren påpekar även att idealläraren är en individ som har karisma, medkänsla och ett sinnelag för rättvisa och humor. Som individ behöver läraren vara en effektiv kommunikatör som förstår sig på förhållandet människor emellan samt kunna uppehålla ett genuint och äkta intresse för sitt yrke. I dagens skola talas det mycket om att pedagogen skall ha ett mentorskap gentemot sina elever, vilket skall bygga upp ett förtroende parterna emellan. Å andra sidan så är mentorskap och professionalism inte helt förenliga med varandra hävdar Persson (1997). Dock skriver Wahlström (1995) att en grundförutsättning för att bli en bra lärare är just detta med att man bryr sig om barnen. Hon menar att det ibland sker en förväxling mellan begreppen ”bry sig om” och ”tycka om”. Vissa barn kan det vara svårt att tycka om men att oavsett detta bry sig om sina elever är att behålla sin professionalism.

### 3.6.1 Motivation

Motivation är inte en egenskap som kan tillskrivas individen utan är ett resultat av erfarenheter och av det bemötande som man får (Jenner, 2004). I många avseenden är det i mötet mellan läraren och eleven som relationen dem emellan avspeglas. Wahlström (1995) skriver att det kan finnas en motvilja gentemot de elever som inte tenderar att göra sitt bästa. Det är mänskligt och förståeligt att känna så i den ojämna kamp som förs för att hjälpa elever att hålla ”näsan ovan vattenytan” menar författaren. Jenner (2004) påtalar också att pedagogen befinner sig i en maktposition gentemot eleven och det är därför viktigt att elevens beroendeposition inte förstärks i något avseende. Ett gott bemötande, öppenhet och engagemang är några av de faktorer som förutsätter motivationsarbetet. Därtill krävs det organisationsmässiga betingelser för att ge pedagogen möjlighet till eftertanke av arbetet för att kunna vara en reflekterande praktiker. Det sistnämnda innebär bl.a. ett reflekterande över yrkeskunskapen beträffande synsätt och värderingar som skall fungera som en vägledning i tillvägagångssättet. Elevens syn på de egna möjligheterna samt hur denne tolkar framgång och misslyckande är också av vikt att väga in i motivationssammanhanget (Jenner, 2004).

Motivation består av tre faktorer som samverkar med varandra. Den inre faktorn är en av dessa, vilket generellt benämns som drivkraft. Ofta vill vi likställa motivation och drivkraft med varandra, vilket är felaktigt. Skillnaden är att drivkraften inte kan ses som avskild utan



måste ställas i relation till ett givet mål medan motivation är något som man kan ha till en del saker men inte till andra (Jenner, 2004).

Den andra faktorn i motivationsbegreppet som består av individens målsträvan innehållande både yttre och inre mål. De yttre målen kan t.ex. vara höga betyg, prestige och andra människors gillande medan de inre målen kan bestå av faktorer såsom självaktning, glädje, och känslan av självförverkligande. Även om man inte kan säkerställa målen visar forskning på deras påverkan av individens handlande. Beroende på var tonvikten i dessa mål läggs så inriktar sig individen i rätt riktning mot uppnåendet av dessa. Den tredje påverkansfaktorn hör ihop med självförtroendet hos individen så till vida om målen kommer att uppnås eller ej, vilket är att se som en ömsesidig påverkan mellan mål och drivkraft (Jenner, 2004).

Motivationsprocessens förhållanden påverkas alltså som här beskrivits av såväl individfaktorer som sociala faktorer. Individfaktorerna består bl.a. av personlighetsdrag, värderingar, erfarenheter/minnen och liknande. De sociala faktorerna omfattar relationer, roller, andras förväntningar samt förhållanden som är av organisatorisk karaktär (Jenner, 2004). Det får inte förglömmas att även läraren har särskilda behov som behöver bli tillgodosedda (Wahlström, 1995). Dessa behov är till viss del också sammankopplade med elevens behov, vilket t ex kan handla om en lugn arbetsmiljö, bra arbetsmaterial och goda relationer. Att må bra i lärarrollen beror till stor del på dennes förmåga till professionalitet samt tillgången på resurser och lämpligt stöd inom den skola som denne verkar i (Wahlström).

### 3.6.2 Inlärningsstilar

Som tidigare beskrivits så tycks särbegåvade barn lära sig utan större hjälp eller stöd från vuxna. De kan lära sig enbart genom att ha tillgång till en kunskapsdomän likt böcker eller någon vuxen som skriver. Dessa barn lär sig inte bara snabbt utan deras inlärningsstilar och tankegångar skiljer sig också åt gentemot andra barn. De har även tillgång till en mängd inre energi, vilket gör att de effektivt kan koncentrera sig på nya utmaningar och uppgifter. Dock är detta också samma slags energi som kan leda till hyperaktivitet om de upplever sig understimulerade (Winner, 1996).

Mensa (2009) skriver också att dessa barn kräver mindre sömn än andra barn men Freeman (1999) å andra sidan, menar att behovet av sömn mer är relaterat till ålder än till begåvning. Winner (1996) beskriver också att dessa barn är mycket metakognitivt medvetna om sina egna problemlösningstrategier. Detta gör att de kan lösa nya problem som på ytan kan tyckas vara icke relevanta. Inom specifika områden kan dessa barn även utveckla närmast tvångsmässiga intressen enligt Winner.

### 3.7 Arbetssätt

Persson (1997) använder sig av termerna *berikning* och *acceleration*. Acceleration menar han syftar till att tillgodose särbegåvade elevers behov av ett högre tempo. Berikning avser den process som skall ge den befintliga läroplanen ett större djup och en bredd så att den bättre passar denna elevkategoris behov av stimulans. Ett sätt att möjliggöra detta skulle kunna vara att ge läroplanen större djup och bredd, vilket skulle betyda fler tillämpningsmöjligheter av kunskaper och färdigheter (bredd). Eleven skulle även ges möjlighet till att lära sig mer än sina klasskamrater om det ämnesområde som alla för stunden studerar (djup). Eftersom särbegåvade elever lär sig fortare än det stora flertalet i en klass får man inte heller vara rädd för att ge dessa uppgifter utanför läroplanens innehåll (Persson, 1997).

Ett annat tillvägagångssätt kan vara en särskild undervisning i kreativt och kritiskt tänkande, problemlösningstrategier samt social kompetens. Persson (1997) påtalar även att eleven så tidigt som möjligt bör lära sig att bli producent av kunskap hellre än konsument. Ovanstående aspekter för att kunna tillgodose behovet av stimulus hos dessa elever kräver både en god planering och en grundläggande teoretisk förståelse för dessa barns beteenden. Om inte åtgärder för dessa barn görs så är risken stor att de upplever stor tristess i skolan. För den skull går det inte att lämna eleverna ”vind för våg” i tron att de i en skolmiljö utan särskilt avpassade pedagogiska insatser alltid skall kunna klara sig själva (Persson, 1997).

Enligt läroplanerna ska skolans verksamhet genomsyras av individualisering av varje elev, vilket kan ske genom den individuella utvecklingsplanen (IUP: n). Denna innefattar en individuell arbetsplan för varje elev som innehåller uppsatta mål och tillvägagångssätt för hur dessa på bästa sätt ska uppnås. Detta är något som Mensa (2009) ser som en stor fördel för de begåvade barnen. I Skolverkets allmänna råd (2008) gällande IUP står det också att läraren har ett ansvar för att eleven dagligen ges möjlighet att utifrån sitt eget arbete träna sig i beskrivning, reflektion och bedömning av sitt eget lärande. Detta har enligt forskning stor betydelse för kunskapsutvecklingen hos eleven. Den individuella utvecklingsplanen skall konkret uttrycka vad skolan ska göra för att eleven ska utvecklas i riktning mot läroplanens och kursplanernas strävansmål. Vidare skall IUP:n stötta elevens fortsatta lärande samt lyfta fram elevens utvecklingsmöjligheter (Skolverket, 2005).

#### 3.7.1 Problemlösande strategier

Problemlösande strategier är inte alltid själva svaret på en fråga. Det innefattar också bland annat förmågan till att försöka finna ett lämpligt problem att lösa. Som exempel hänvisar Persson (1997) till Albert Einstein som påpekade för sina studenter att formuleringen av ett

problem ofta är viktigare än lösningen på själva problemet, då det snarast är en fråga om att kunna hantera det experimentella och matematiska hantverket. Även Freeman (1999) menar att i de fall där elever får möjlighet att reflektera över sitt tänkande och fundera kring problemlösande strategier sker en utveckling mot ett ökat lärande. För de yngre eleverna menar han att det till en början kan räcka med att ställa en så enkel fråga som – ”Vad har du lärt dig idag”? vilket är en god början i skapandet av egna problemlösningstrategier (Freeman, 1999).

### 3.7.2 Gruppering efter förmåga – för- och nackdelar

Winner (1996) hänvisar till forskning gällande gruppering efter förmåga som hävdar att om inte specialundervisning för högpresterande ges så får det konsekvensen att undervisningen läggs på den lägsta nivån. I sin tur betyder det att skolan kommer att misslyckas med att tillgodose behoven hos särbegåvade barn. De som motsätter sig en sådan gruppering menar å andra sidan att gruppering efter förmåga kan innebära att de barn som blir kvar på den lägre nivån känner sig obegåvade och kommer då att förlora de högpresterandes kunskaper och ledarskapsförmåga (Winner, 1996). De låga förväntningar som ges den ”lågpresterande” gruppen blir då till en självuppfyllande profetia, vilket Jenner (2004) också har påpekat. Dessutom anses de särbegåvade kunna ge sig själva de utmaningar som krävs i det befintliga klassrummet och fungerar då som positiva förebilder för de andra i klassrummet. Det är också av ett socialt värde att särbegåvade barn lär sig att samverka med alla elever som har skiftande förmågor (Winner, 1996).

Det kan inte nog betonas vikten av att fostra barn till hela sociala människor som har tillgång till sina känslor och sin förmåga till att känna empati (Wahlström 1995). Författaren hävdar att det finns många särbegåvningar som har blivit sociala enstöringar på grund av att de uteslutande har valt att ägna sig åt sitt specialområde inom vilket de uppvisat stor briljans. Dessa barn är tidigt i behov av hjälp för att se och upptäcka de resurser som finns hos andra medmänniskor samt att också kunna se dem som värdefulla tillgångar. Risken är annars stor att de kommer att se sina jämnåriga som störmoment och väljer därför hellre ensamheten framför social gemenskap, påstår Wahlström (1995).

Att inrätta homogena klasser genom nivågruppering motsägs av såväl nationella som internationella riktlinjer. Orsaken är att effektforskningen visar att homogena grupper inte ger det förväntade resultat som önskas. Trots det finns det ändå en stark tilltro till denna typ av differentiering. Anledningen till att man inte når de resultat som önskas med de nivågrupperade homogena grupperna anses vara att de differentierade undervisningsinsatserna måste utvecklas mer för att klara av homogeniteten i klasserna, vilket således kräver mer

kompetens. En differentierad kompetenssyn skulle följaktligen öka insikterna i mångfaldens möjligheter (Atterström & Persson, 2000). Vidare hänvisar dessa till forskning vilket påvisar att resultaten inte alltid blir generellt bättre med mindre elevgrupper, större lärartäthet och gruppomogenitet. Dock har detta ändå visat sig vara gynnsamt under vissa förutsättningar och då främst ibland elever med lägre social bakgrund samt etniska minoritetsgrupper. Denna forskning påtalade även att det inte skedde några förbättringar i basämnen trots insatt extra stöd i klasserna. Dessutom visade det sig att en specialklassplacering för en elev kunde var hämmande för denne på flera plan. Bland annat kunde det få konsekvenser för elevens kunskapsinhämtning och anpassningsförmåga. Vidare så kunde det också bli ett framhållande av utanförskap, vilket även påverkade självuppfattningen negativt (Atterström & Persson, 2000).

### 3.7.3 Accelerering som en metod

Att hålla kvar ett barn i en viss årskurs trots att kunskapen vida överstiger kursens uppsatta mål räddar inte barnet från utanförskap (Winner, 1996). Istället är det så att denne berövas viljan att lära sig. Det är viktigare att placera ett barn bland dess intellektuella likar än att hålla denne kvar bland de jämnåriga. Man kan fråga sig varför ålder och fysisk storlek skall vara viktigare grupperingskriterier än förmåga. De som är emot accelerering menar att de kan få en negativ klang t ex genom pådrivande föräldrar som låter sina barn hoppa över årskurser. Likaså kan en allt för tidig skolgång ses som att barnet berövas en normal barndom. En del rektorer menar också att accelererande barn kan få svårt att passa in då de inte får vänner i samma ålder. Men som det har beskrivits tidigare kan det också vara så att särbegåvade kan behöva den stimulans som äldre barn kan ge (Winner, 1996).

Vidare är det också så att av alla åtgärdsprogram som har gjorts för särbegåvade så har accelerering varit den åtgärd som har visat sig ha mest positiva effekter enligt Winner (1996). Det vanligaste är då att låta elever på högstadiet och gymnasiet få gå särskilda kurser men detta är emellertid inte så vanligt på låg- och mellanstadiet. Som tidigare har benämnts så tvekar många att låta elever få hoppa över årskurser därför att oron finns för att detta kan få sociala och känslomässiga konsekvenser. Likväl kan detta i måttlig form vara ett bra alternativ menar Winner (1996), då detta inte höjer några röster gällande elitism och separation som kan vara fallet med färdighetsgrupperingar.

### 3.8 Förutsättningar för undervisning

Winner (1996) ger några rekommendationer kring lärande då hon menar att de små utbildningsresurserna som idag finns ofta läggs på de måttligt akademiskt särbegåvade. Hon anser att det skulle ge ett mycket bättre resultat om vi istället valde att höja utbildningsnivån för alla elever, samtidigt som resurserna koncentrerades på de exceptionellt särbegåvade. Detta skulle betyda att de måttligt särbegåvade eleverna inte skulle behöva särskilt utformade program då standarden är höjd för alla. Det har även bevisats att när lärare använder sig av läromedel som utformats för högpresterade i ordinära klassrum så gynnas alla elever av detta (Winner, 1996). Detta är också något som Freeman (1999) ser som positivt eftersom större utmaningar för eleverna även skulle höja förväntningarna hos både lärare och elever. Han hänvisar här till en rapport från British School's Inspectorate (DES, 1993) som visar att då högpresterande elever gavs extra mycket uppmärksamhet skapades det ringar på vattnet. Detta genom att lärarens förväntningar på alla eleverna blev större, vilket fick till följd att alla elevers prestationer och resultat ökade (Freeman, 1999).

Detta kan vidarekopplas till Jenner (2004) som menar att skapandet samt bevarandet av elevens motivation till stor del beror på vilka förväntningar som läraren har på vederbörande. Med detta menas att förväntningar kan bli till självuppfyllande profetior som benämns med begreppet "Pygmalioneffekten", där positiva förväntningar leder till goda resultat. På samma sätt leder negativa förväntningar till dåliga resultat. Beroende på de förväntningar pedagogen har sker således en utveckling av tilliten samt tilltron från elevens sida. Det viktiga i det här sammanhanget handlar inte *om* att bli sedd, vilket man som elev alltid blir, utan tyngdpunkten ligger istället på *hur* man blir sedd. Som tidigare har nämnts menar han att motivation inte är en individegenskap utan en följd av både de erfarenheter samt det bemötande som denne får (Jenner, 2004).

#### 3.8.1 Hinder och möjligheter för lärande

Persson (1997) påtalar att det kan finnas många orsaker till varför särbegåvade inte utvecklas, men oftast är detta ett socio- emotionellt problem. Det vill säga, barnet kan sakna trygghet och acceptans från både skolan och hemmet. Åtgärder behöver kanske också sättas in i själva undervisningsmiljön. Faktum är att de flesta särbegåvade utvecklas inte förrän de träffar på någon som verkligen erbjuder dem förståelse och legitimitet. Persson menar att betydelsen av ett sådant mentorskap är tydligt och därför vill han avfärda myten om att särbegåvade alltid klarar sig själva. En annan aspekt för ett positivt lärande är om barns lärande och upptäckande

får stöd på deras egna villkor. Det vill säga, de måste få lära i sin egen takt utan tvång och att de själva får göra upptäckter kring vad de kan och inte kan (Persson, 1997).

### 3.8.2 Föräldrapåverkan på gott och ont

Winner (1996) skriver att föräldrar har en stor påverkan gällande ett barns framgång eller misslyckande. Forskningsstudier visar på att föräldrars påtryckningar och förväntningar kan resultera i högpresterande barn men samtidigt finns det också studier som påvisar att dessa barn har blivit skadade för livet till följd av dessa höga krav (Winner, 1996). Persson (1997) påtalar också att särbegåvade barn kan bli utbrända på grund av allt för engagerade föräldrar som pressar dem för hårt i utvecklandet av en specifik talang. Detta kan ställas i jämförelse mot de barn som blir kreatörer och nyskapare. Deras föräldrar kan också frambringa stress i barnets liv menar Persson (1997), även om de inte är överdrivet engagerade. Här handlar det om att föräldrarna uppmuntrar sin son eller dotter till självständighet, men det är minst lika viktigt att dessa har andra intressen utöver sina barns framgångar. Guldmond m fl (2007) skriver att den påverkan som familj, skola och andra grupp tillhörigheter utgör kan göra stor skillnad för ett barn med stor potential. Denna slutsats baseras på det faktum att begåvning inte är något som är ”fixat och klart” från början. Istället är detta ett karaktärsdrag som stimuleras i en stimulerande och motiverande miljö.

Dock finns det för varje regel undantag och därför går det inte alltid att generalisera ovanstående faktorer menar Persson (1997) som ändå anser att det är av stor vikt att vi är medvetna om dessa faktorer. Oavsett om talangen utvecklas till stor kreativitet eller en expertkunskap behövs kännedom om hur vi bäst kan ta hand om och utveckla barn med enastående förmågor för att i framtiden förhindra att de blir utbrända (Persson, 1997).

Winner (1996) gör också en diskussion kring olika faktorer för lärande. De barn som har turen att växa upp i familjer som kan kombinera stimulans med stöd samt har förmånen att få ha inspirerande lärare, mentorer och förebilder har stora förutsättningar till att kunna utveckla sin talang. Men den allra viktigaste faktorn för att lyckas med att ta sin talang till ”expertnivå” är ändå att barnen i sig själva har en stark drivkraft samt förmågan till fokusering och upplevelse av ”flow” i arbetet (Winner, 1996).

Gällande forskning kring akademiskt särbegåvade påvisar detta att merparten av dessa kommer från medelklassfamiljer där inkomsten och utbildningen hos föräldrarna är högre än genomsnittet (Persson, 1997). Sett över en hel befolkning innebär det att desto lägre socioekonomisk status desto mindre är chanserna till för ett särbegåvat barn att kunna utveckla sin fulla potential. Dock betyder denna omständighet inte att barn från lägre ekonomiska och sociala förhållanden på något sätt skulle ha en begränsad kapacitet gentemot

medelklassfamiljens barn. Inte heller betyder detta faktum att barn från högre samhällsskikt i sig själva skulle ha en potential med större utvecklingsmöjligheter (Persson, 1997).

### 3.9 Utbildningssystemet i en skola för alla

Samhället hyllar och efterfrågar sakkunskaper och experter men Persson (1997) menar att trots det så saknas idag den kunskap som så väl behövs för att kunna bemöta och utbilda dessa individer på ett adekvat sätt. Han menar att om särbegåvade elever överhuvudtaget upptäcks av lärare i klassrummen så är det övervägande ”skolbegåvade” elever som upptäcks. Det vill säga, de elever som utmärker sig inom de akademiska ämnena. Dennes erfarenhet är att lärare i regel inte har den beredskap som krävs för att förvänta sig särbegåvning inom andra domäner. Detta är en orsak till varför det är av vikt att vidga förståelsen inför begåvningsbegreppet i allmänhet och i synnerhet inom den tekniska särbegåvningen menar Persson.

Utbildningsväsendet måste även se över hur dagens utbildning ser på särbegåvade som inte passar in i den traditionella undervisningen eftersom det annars kan få konsekvenser för framtiden. Det handlar här mycket om vilka resurser som finns att förfoga över, men det finns inget utbildningssystem som har obegränsat med tillgångar, vilket måste beaktas. Vi begränsar ofta begreppet särbegåvning till den stereotyp akademiska talangen som i första hand bestämmer sig för en vetenskaplig yrkesbana menar Persson (1997). Av den anledningen måste det därför tänkas om eftersom det är en alltför snäv och otillräcklig definition. Sett ur ett samhälleligt perspektiv så behövs det kloka experter som är insiktsfulla och kunniga på ett flertal andra områden än de typiskt akademiska (Persson, 1997).

#### 3.9.1 Lärlingsplatser och yrkesskolor

Howard Gardner i Persson (1997) är förvissad om att skolan behöver lärlingsplatser men att detta har setts som gammalmodigt och därför rationaliserats bort ur skolvärldens tänkande. Dock är lärlingskap prov på aktivt lärande i sociala sammanhang bland stödjande människor och här verkar det som om trenden är på väg att vända. Det vill säga, de mer yrkesförberedande programmen börjar få tillbaka sin status, men från statligt håll är man väl medveten om de värderingar som ofta skiljer praktiska och teoretiska yrkesutbildningar åt. Persson (1997) beskriver Utbildningsdepartementets redogörelse om en ny svensk yrkeshögskola (SOU, 1995:38) där det påpekas att ”högskola och yrkesskola i en djupare mening skall vara lika mycket värda men på några viktiga punkter är de åtskilda”. Dock skall

grundutbildningen i båda fallen vila på vetenskaplig grund och beprövad kunskap (Persson, 1997).

Båda utbildningsformerna skall utöver kunskaper och färdigheter också ge aktörerna förmåga till självständigt och kritiskt bedömande samt förmåga till självständig problemlösning. Men erfarenheten visar att steget mellan grundskola och högskola kan vara långt. Vidare kan man i allmänhet fråga sig hur pass väl praktiskt inriktade elever i grundskolan faktiskt tas om hand och då i synnerhet tekniska särbegåvningar? Enligt Persson (1997) så existerar det för närvarande 106 olika praktiska hantverksyrken såsom bl.a. bilmekaniker, elektriker, cykelreparatör, frisör och låssmed. Trots denna mångfald av yrkeskategorier så ägnar västerländska och moderna läroplaner mycket lite utrymme åt dessa grupper, vilket är anmärkningsvärt menar han (Persson, 1997).

### 3.9.2 Lärarens förutsättningar för ett aktivt lärande

Persson (1997) funderar vidare kring hur det kan skapas ett samhälle eller en skola för alla, där varje individs unika möjligheter eller svårigheter kan tillvaratas samt ges lämpligt stöd. Lpo 94 påtalar att grundskolans undervisning skall individualiseras och alla individuella behov skall tillgodoses. I ett skolsystem som kännetecknas av systemtänkande är det praktiskt omöjligt att få en bredare förståelse av eleven och läraren. Persson (1997) menar därför att målet för all lärarutbildning i första hand inte bör vara att förse lärarkandidater med färdig utvecklade metoder och tillvägagångssätt. Istället bör man förse dem med tillfredsställande teoretiska redskap i kombination med praktisk erfarenhet, så att de själva kan lösa pedagogiska problem med framgång i klassrummet. Freeman (1999) menar också att lärare behöver bli mer medvetna om de intressen eleverna har utanför skolans domäner och tillvarata dessa även i undervisningssyfte. Han påtalar även vikten av att läraren själv måste vara nyfiken samt ha goda allmänkunskaper för att på bästa sätt kunna hjälpa sina framstående elever på bästa sätt. Detta för att kunna fungera som en vägledare åt eleven i sitt informationssökande. Han påtalar även det positiva med att det till och med kan vara eleven som lär läraren och gör denne nyfiken på nya kunskapsdomäner (Freeman, 1999).

Persson (1997) konstaterar att det inte existerar någon specifik metod för en eller flera särbegåvade elever i klassrummet. Det viktigaste är att särbegåvade måste få veta och uppleva att deras talang är accepterad och värdefull och måste därför också konsekvent uppmuntras och ges tillfälle till att använda och utveckla sin talang. Å andra sidan eftersträvar alla människor att bli förklarade legitima i det sociala sammanhang där de vistas. Lägg märke till att det är ovanligt bland de åtgärder som diskuterats under mer än ett halvt sekel att sätta rådande läroplaner ur spel. Den är nästan alltid innehållsmässigt utgångspunkten för en



särbegåvad specialpedagogik även om man tillför en viss förändring av den i form av bredd, djup och tempo (Persson, 1997).

## **4. Metod**

Nedan följer en förklaring kring det vetenskapligt valda synsättet för enkätundersökningen gällande högpresterande och särbegåvade elever i skolan samt vald metod. Vidare sker en klarläggning av undersökningens urval och de forskningsetiska principer vilka måste beaktas i ett etiskt förhållningssätt.

### **4.1 Vetenskapligt förhållningssätt**

Vald forskningsmetod har utgått ifrån ett hermeneutiskt synsätt vilket menas att fokus läggs på förståelsen av ett material snarare än på själva förklaringarna. Bryman (2002) menar att den centrala idén som ligger till grund för hermeneutiken är då en forskare skall analysera en text så skall denne få fram textens mening utifrån upphovsmannens perspektiv. Det vill säga, vid tolkningen av ett material så utgår detta från livsvärlden hos en individ eller grupp av individer. Forskningen utifrån hermeneutiken är till sin natur kvalitativ och inom hermeneutiken talas det också om den förförståelse som en forskare har. Dessa förkunskaper ligger till grund för tydningen av den framkomna informationen (Bryman, 2002). Ett hermeneutiskt arbetssätt innebär även att tolka ihop alla delarna till en helhet. Det vill säga att sammanföra det som har framkommit till en förstålig helhet för att därigenom få en förståelse för vad informanterna har velat tydliggöra.

### **4.2 Metodval**

Enkätundersökningen utgick till stor del utifrån arbetets frågeställningar gällande särbegåvade/högpresterande elever i skolan Detta för att ta reda på hur väl teori och praktik sammanfaller med varandra samt ta reda på skillnader och likheter skolorna emellan. En anledning till den valda metoden är att enkäter inte kräver så mycket tid att administrera samt är flexibla i sin utformning då informanterna har möjlighet att besvara frågorna utefter eget valt tillfälle (Bryman, 2002). Nackdelarna med denna undersökningsform kan vara att informanterna inte ges någon möjlighet till vidare hjälp vid behov av förklaring eftersom det inte finns någon intervjuare närvarande (Bryman, 2002). Valda kvalitativa forskningsmetod baseras huvudsakligen på att mäta vad en utvald grupp personer har för åsikter i en sakfråga. Syftet är att det här ska ge en generell bild av den totala befolkningens uppfattning gällande

detta. Forskningsstrategin känneteckens även av att tyngdpunkten ligger på orden som har framkommit snarare än på kvantiteten dvs. på mängden insamlad data (Bryman, 2002).

### 4.3 Urval

Val av informanter har gjorts genom att tillfråga skolor på olika orter med varierat elevantal. Motivet har här varit att få en så bred bild som möjligt av det som undersökningen har syftat till. Vid utlämningen av enkäterna betonades även ett önskemål om att dessa skulle besvaras av informanter med olika befattning. Tanken var att få en så verklig bild som möjligt kring hur verksamma inom skolorna såg på högpresterande och särbegåvade elever. Dessutom är en intressant aspekt att se om skolans geografiska placering följaktligen kunde ha en inverkan på elevsynen och deras arbetsätt.

### 4.4 Etik

I enlighet med de *Forskningsetiska principer* (Vetenskapsrådet, 2002) har uppgiftslämnare och deltagare informerats om syftet med ovanstående projekt samt vilka villkor som gäller. Detta innefattar en betoning på ett frivilligt deltagande samt rätten till att avbryta sin medverkan. Informationen har framgått i form av ett följebrev tillsammans med enkäten. Vidare har hänsyn tagits till konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002) med hänvisning till deltagarnas anonymitet vilket säkerställer att obehöriga ej får tillgång till etiskt känsliga uppgifter om enskilda individer. Vidtagna åtgärder är till för att försvåra identifikation av enskilda individer eller grupper för utomstående personer. Genom att inte benämna informanter samt skolornas placering vid namn har härmed ovanstående etiska krav tagits i beaktning. Av denna anledning har vi därför valt att benämna informanterna efter antalet yrkesverksamma år samt skolans och dess ords storlek.

## 5. Resultat och analys

I följande kapitel följer deltagarfördelningen samt resultatredovisningen utifrån gjord enkätstudie. Resultatet redovisas utifrån respektive ämnesområde från enkätsvaren. Efter valt ämnesområde kommer det därefter en resultatanalys där det refereras till läst litteratur. Vidare kommer det att föras en diskussion med utgångspunkt i framkomna fakta från enkätstudien samt läst litteratur. Avslutningsvis kommer metoddiskussionen där enkätstudiens framåtskridande beskrivs och problematiseras.

## 5.1 Genomförande och bearbetning

Av de fem förfrågningar som totalt gjordes var det tre skolor som visade intresse för enkätundersökningen. I undersökningen har tre skolor från olika orter deltagit, där den första skolan inrymmer 165 elever från förskoleklass upp till år 5 och finns i en storstad. Den andra skolan som deltog i undersökningen ligger i ett större samhälle och innefattar F-9 med totalt 450 elever. Den tredje skolan finns i ett mindre samhälle med 63 elever i årskurserna F-6.

I resultatredovisningen kommer skolorna att benämnas som *Storskolan*, *Mellanskolan* och *Lillskolan*. Detta för att säkerställa deltagarna anonymitet samt för att få en överblick över hur respektive skolan har definierat sina svar. Utav tio utskickade enkäter har nio utav dessa blivit besvarade, vilket tyder på en hög svarsfrekvens. De skillnader som har förekommit bland enkätsvaren är att hälften av deltagarna endast har använt sig av kryssalternativen utan vidare motivering. De övriga deltagarna motiverade sina svar mer utförligt. Vid sammanställandet av enkätsvaren sammanställde vi svaren fråga för fråga för att därigenom kunna fastställa de skillnader och likheter som framkom för respektive skola. Vidare gjordes det även en översyn över informanternas verksamhetsår och deras befattning för att även här kunna utlösa skillnader och likheter i svaren. Slutligen bearbetades undersökningens fakta fram till nedanstående resultat.

Fördelningen gällande befattning och antal verksamhetsår för informanterna utföll enligt nedanstående tabell:

<b>Befattning:</b>	<b>Lärare</b>	<b>Speciallärare</b>	<b>Specialpedagog</b>	
<b>Deltagarantal:</b>	7	1	1	
<b>Verksamhetsår:</b>	<b>1-5 år</b>	<b>6-10 år</b>	<b>10-15 år</b>	<b>15 år eller mer</b>
<b>Antalsfördelning:</b>	1	2	3	3

I vår resultatredovisning kommer vi att redovisa enkätsvaren utefter respektive ämnesområde och därefter ge en analys efter varje delresultat.

## 5.2 Möte med högpresterande och särbegåvade elever

En fråga som ställdes i enkäten var huruvida pedagogerna på respektive skola hade mött högpresterande och lågpresterande elever. *Storstadsskolan* uppgav här att de hade mött ett flertal högpresterande elever men när de handlade om särbegåvade elever så hade de endast träffat på några enstaka. Detta i ställt i kontrast till *Mellanskolan* belägen i ett större samhälle

som svarade att de endast mött enstaka högpresterande elever och inga särbegåvade elever alls. *Lillskolan* som är den tredje och minsta skolan som ligger i ett mindre samhälle uppgav att de påträffat flertalet högpresterande och särbegåvade elever.

### 5.2.1 Analys

Enkätsvaren visade på att alla deltagarna hade mött högpresterande elever, dock var det bara två av de tre skolorna som hade stött på särbegåvade elever. Anmärkningsvärt är att den lärare som hade arbetat i mer än 15 år från *Mellanskolan* inte säger sig ha mött en enda särbegåvad elev och bara några enstaka högpresterande. Detta ställt i kontrast gentemot specialläraren från *Lillskolan* (15 år eller mer) som sa sig ha mött flera högpresterande respektive särbegåvade elever. En förklaring till denna skillnad kan hänсыftas till det som Winner (1996) säger om att det finns en mycket ojämn bild av det akademiskt högpresterande barnet som gör det svårt att definiera denna elevkategori. Med anledning av det ifrågasätter författaren också hur skolor och specialutbildningar över huvud taget kan definiera denna elevgrupp.

### 5.3 Arbetssätt gentemot högpresterande och särbegåvade elever

Vidare frågeställning gällde hur lärarna arbetade med högpresterande respektive särbegåvade elever. De svar som framkom gällande högpresterande elever var följande:

Läraren på *Storskolan* (15 år eller mer) gav som exempel på arbetssätt gentemot de högpresterande att det bland annat innehöll en nivåanpassning av material och åldersintegrerade grupper. Läraren på *Storskolan* (1-5 år) satte upp nya mål samt gav nytt material till eleverna att arbeta vidare med. Läraren på *Storskolan*, verksam 6-10 år sa sig arbeta åldersintegrerat och hade därför kunnat blanda grupper efter behov.

Samtliga lärare på *Lillskolan* uppgav att de hade låtit elever flytta upp en årskurs samt haft samarbete kring dessa barn i arbetslaget när det gällde utformandet av material. Vidare hade det även getts anpassat material efter elevens kunskapsnivå och inte utefter ålder. *Mellanskolan* gav inga kommentarer till alternativa arbetssätt angående denna elevkategori.

Frågan om vilket arbetssätt som lärarna använde sig av ställdes även gentemot de *särbegåvade* eleverna och nedan följer de exempel som gavs till svar.

Läraren på *Storskolan* (15 år eller mer) fick hjälp av specialläraren inom ämnet matematik. En annan lärare på samma skola (1-5 år) har låtit eleverna få material med större utmaningar t ex läroböcker och dataspel. En tredje lärare på skolan (6-10 år) har haft samarbete med specialläraren som tog fram speciellt material. Här gällde det då främst material i läs- och skrivinlärning. Men det hade även givits hjälp till att hitta matematikuppgifter för yngre barn

innehållande konkret material. Samarbetet på *Storskolan* har i arbetslaget setts som en bidragande hjälp i utformandet av material till dessa elever. En av lärarna (15 år eller mer) har även ibland fått hjälp av specialläraren i utformandet av adekvat material till de särbegåvade eleverna.

Informanterna på *Lillskolan* menar att det är av stor vikt att bygga på elevens egna intressen och kunskaper samt att även försöka att öppna upp för nya intressen. Att försöka bygga på elevens intressen och kunskaper samt att öppna upp för nya intressen är ett annat sätt som specialläraren på *Lillskolan* (15 år eller mer) har använt sig av gällande denna elevkategori. En annan möjlighet som framkom av enkätsvaren var att erbjuda eleven att få flytta upp en årskurs. *Mellanskolan* gav inte någon motivering gällande ovanstående frågeställningar.

### 5.3.1 Analys

De arbetssätt som används för att möta dessa båda elevkategorier ses som goda förutsättningar för att motivera eleven att gå vidare i sin kunskapsutveckling. Precis som lärarna på *Lillskolan* påstår gällande särbegåvade elever är det även av vikt att bygga på elevintresset men även att sporra eleven att gå vidare och söka ny kunskap inom andra områden. Detta stämmer väl in på det som Persson (1997) och Winner (1996) säger om dessa elever som annars tenderar till att fastna inom ett specifikt ämnesområde.

Persson (1997) anser även att det krävs av skolan att gå utanför läroplanen eller som han uttrycker det, att ge den större djup och bredd. Detta för att tillgodose denna elevkategoris behov av ett högre tempo än sina övriga klasskamrater. Detta är något att tänka på gällande både högpresterande och särbegåvade elever. När det handlar om begåvade elever påpekar Freeman (1999) att lärare behöver bli mer medvetna om de intressen eleverna har utanför skolan med syfte att använda dessa i undervisningen. Dessutom är det av stor vikt att läraren själv är nyfiken samt har goda allmänkunskaper för att på bästa sätt kunna hjälpa dessa elever samt fungera som en vägledare för dem i deras informationssökande. En positiv effekt av det här kan vara att det uppstår situationer då det är eleven som lär läraren, vilken då kan få upp ett intresse för nya kunskapsområden (Freeman, 1999).

## 5.4 Hjälp och stöd

I enkätundersökningen fick deltagarna ta ställning till huruvida de ansåg att särbegåvade och högpresterande elever fick den hjälp och det stöd som de behövde ställt gentemot de lågpresterande eleverna. Flertalet av dem ansåg att de högpresterande och de särbegåvade

eleverna till viss del fick det behövliga stöd som förde dem framåt i utvecklingen. Läraren på *Storskolan* (6-10 år) menar att det är svårare med högpresterande elever eftersom läraren måste bistå med mycket material, vilket många gånger svårt att hinna med. Detta var också något den lärare på *Storskolan* (1-5 år) instämde i då denne menade att ”tiden och fokusen oftast går först till de barn som behöver stöd att nå målen”.

En annan förklaring som gavs av en lärare (15 år eller mer) på *Lillskolan* var att det även kunde bero på bristande kunskaper samt var skolan var belägen någonstans. Enligt specialpedagogen (1-5 år) på *Lillskolan* så behövs det ett annat tänk när man planerar för högpresterande elever och menar då att det dessvärre är så att många lärare undervisar på samma sätt som de alltid har gjort. Att skylla på tidsbrist var enligt denne en mycket dålig ursäkt eftersom antalet högpresterande respektive särbegåvade elever till antalet är relativt få. Orsaken till denna s.k. tidsbrist ansågs istället beror på lärarens felprioriteringar. *Mellanskolan* hade inte givit några kommentarer till frågan.

#### 5.4.1 Analys

Tillgången till adekvat material sågs som en brist för dessa elever, vilket även framkom i det föregående svaret angående hur de arbetar med dessa elevkategorier. Det uppgavs att materialet de använde sig utav var utformat av de själva samt att specialläraren vid något tillfälle hade varit delaktig i detta. Enligt Persson (1997) krävs det en god planering av läraren för att kunna tillgodose de särbegåvade elever men även en grundläggande teoretisk uppfattning kring dessa barns beteenden. Detta i kontrast till Winner (1996) som menar att de särbegåvade eleverna klarar sig bra på egen hand om de bara har tillgång till material, vilket Persson (1997) motsätter sig. Han hävdar istället att dessa elever har ett lika stort behov som andra elever av pedagogisk vägledning för att kunna utvecklas på bästa sätt.

#### 5.5 Kompetens

Gällande bristande kompetens ställdes frågan om pedagogerna ansåg sig ha de rätta verktygen och kompetensen för att kunna möta dessa båda elevkategorier.

På *Storskolan* svarade samtliga att de hade det till viss del. *Mellanskolans* informanter svarade däremot att de inte alls hade de kunskaper som krävdes. *Storskolans* pedagoger förklarade detta med att det mest var tiden som inte räckte till för att kunna sitta ner och hjälpa dessa elever samt bristen på material. Hälften av pedagogerna på *Lillskolan* svarade att kunskapen saknades och de resterande svarade att den gjorde det till viss del. En lärare (15 år eller mer) på skolan menade att vissa särbegåvningars behov kunde vara svåra att tillgodose. Det ansågs dock vara lättare att tillfredställa de högpresterandes behov enligt denne.

Dessvärre gavs det dock ingen vidare motivering för ställningstagandet. Av enkätundersökningen framkom det dock tydligt att i princip samtliga lärare skulle vilja ha mer kunskaper för att rätt kunna bemöta dessa elever. Även tidbristen uppgavs vara ett stort dilemma.

### 5.5.1 Analys

Persson (1997) hävdar att sakkunskaper och expertis hyllas och efterfrågas generellt i samhället men trots det så råder en okunskap inom ämnet särbegåvning, vilket även enkätsvaren tydligt visar. Kunskaper inom området är följaktligen nödvändigt för att få insikt om och hur dessa elever ska bemötas samt utbildas på bästa sätt (Persson, 1997). Vidare menar han att det oftast är de akademiskt begåvade eleverna som upptäcks i klassrummet, eftersom det är just dessa ämnesområden som framhävs i skolan och då framstår som ”skolbegåvade” av läraren. Detta anses bero på att läraren inte har den beredskap som krävs för att förvänta sig särbegåvning inom andra områden än de akademiska, vilket kan vara en annan god anledning till att vidga förståelsen kring begåvningsbegreppet (Persson, 1997).

## 5.6 Rätten till särskilt stöd

Samtliga pedagoger utom en svarade ja på frågan om denna elevkategori hade rätt till lika mycket stöd som de lågpresterande eleverna. En av lärarna (1-5 år) på *Storstadsskolan* betonade detta med följande citat:

Skolan är individualiserad, eller **skall** så vara så att alla har lika rätt att utvecklas.

Vidare betonade en annan lärare (6-10 år) på *Storstadsskolan* vikten av att även elever som är väldigt duktiga kan ha ett behov av att arbeta i en mindre grupp, ibland med närvaro av en pedagog. Detta är också något som specialläraren kan bidra med mer kunskaper om ansåg denne. Det framkommer även åsikter från specialpedagogen (1-5 år) som under sina verksamhetsår har sett elever få göra sådana saker som de redan kan. Samtidigt ges det också en bild av hur dagens skola hindrar elever från vidareutveckling, vilket motiveras med följande påstående:

Vi vill ha motiverade elever samtidigt som skolan stoppar de elever som vill söka kunskap.

(Lillskolan, Specialpedagog, 1-5 år)

### 5.6.1 Analys

I Lpo 94 angående en likvärdig utbildning kan följande läsas:

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

(Lpo 94, 2006:4)

Då ovanstående svarsresultat ställs i relation till vad läroplanen säger kan det tolkas så som att skolorna överlag inte följer dessa riktlinjer fullt ut vilket det också verkar finnas en viss medvetenhet om. Detta med hänvisning till ovanstående citat om att skolan anses hindra vissa elever till ett ökat lärande. Enligt Mensa (2009) så är anledningen till att begåvade barn får problem i skolan beroende på skolans struktur, och hävdar därför att det skulle behövas extra resurser även för dessa barn. Detta var också något som efterfrågades av samtliga deltagare. Förslagsvis skulle det kunna innebära enligt Mensa (2009) att dessa elever fick stöd i form av extralärare med kompetens inom de högre årskurserna.

Wahlström (1995) påtalar också att de barn som underpresterar är också de elever som kan ställa till med problem i klassrummet därför att de kan få en större bekräftelse av ett störande beteende gentemot goda skolprestationer. Att få lov att känna sig kompetent och duglig ligger sannolikt till grund för en positiv utveckling av självbild och identitet hos alla barn (Persson i Winner, 1996). Vidare hävdar författaren att en uppdelning starka och svaga elever i klassrummet kan få katastrofala konsekvenser gällande elevens självbild.

### 5.7 Uppnåendemål

En fråga som ställdes handlade om huruvida lärarna nöjer sig med att låta eleven nå upp till läroplanens lägst ställda mål eller om man låter elever med högre kapacitet få chans till vidareutveckling. Gällande detta svarade fem av åtta pedagoger ”till viss del”. Orsaken till varför det var så ansågs av en lärare (15 år eller mer) på *Lillskolan* vara dålig kunskap om läroplanen samt bundenheten till läromedel. Den lärare (1-5 år) som svarade ”ja” på *Storskolan* menade att problemen med vidareutveckling av elever mot ”högre mål” berodde på tidsbrist samt bristande materialtillgång. En annan lärare (6-10 år) på samma skola ansåg att detta inte var något problem och skrev som förklaring att de alltid hade strävansmålen som utgångspunkt för sin planering. Specialpedagogen (1-5 år) på *Lillskolan* ansåg att det var viktigt att läraren visade vad denne förväntade sig av eleven. Detta eftersom eleven har ett



ansvar för det egna lärandet och en tydlig målsättning gör att denne sporras till fortsatt kunskapsinhämtning.

### 5.7.1 Analys

Wahlström (1995) menar också att det är viktigt att låta eleven få växa genom att ta ett allt större ansvar för sin egen inläring och då är tillgången på adekvat material och tydliga mål av stor vikt. Även Winner (1996) påtalar detta med om eleverna får positiva utmaningar så framleder det till ökade kunskaper, vilket leder vidare in i nya kunskapsdomäner. Freeman (1999) är också av samma positiva uppfattning då han menar att större utmaningar för eleverna även skulle höja förväntningarna hos både elever och lärare. Han hänvisar då till en rapport från British School's Inspectorate (DES, 1993) som påvisade goda resultat av att ge högpresterande elever extra mycket uppmärksamhet. Detta i form av att det skapades ringar på vattnet genom att lärarens förväntningar på alla eleverna ökade, vilket ledde till att samtliga elevers prestationer och resultat ökade (Freeman, 1999). Att höja kunskapsnivån kan då ses som ett sätt att följa läroplanens riktlinjer angående en likvärdig utbildning för alla som beskrivs Lpo 94. Även Jenner (2004) påtalar detta i den "självuppfyllande profetian" då han menar att positiva förväntningar genererar goda resultat.

## 5.8 En skola för alla

En skola för alla är det som ska utmärka den svenska skolan. Dock finns det flera frågetecken kring denna aspekt. Därför ställdes frågan om pedagogerna ansåg att skolan levde upp till detta motto gällande ovanstående elevkategorier. Åtta av de tio deltagarna ansåg att detta motto inte uppnåddes. Orsaken ansågs vara otillräckliga resurser i form av alltför stora elevgrupper i kombination med för lite personal. En lärare uttryckte sig på följande sätt:

Vi kan inte vara en skola för alla med de dåliga resurser som finns idag. Vi behöver mer personal och mindre barngrupper. Nu ser vi behoven men kan inte alltid göra något.

(Storstadsskolan, Lärare, 6-10 år)

En annan deltagare gav denna motivering:

En skola för alla är bara en vision. Det går inte att uppnå.

(Lillskolan, Speciallärare 15 år eller mer)

En annan motivering som specialpedagogen på *Lillskolan* gav var att skolan generellt sett har stora svårigheter att möta särbegåvade, hög- och lågpresterande elever. Denne menade då att vi vill att alla ska vara normala, vilket innebär att de som avviker utgör ett problem i skolsammanhang. De tre resterande ansåg att mottot uppnåddes till en viss del men gav ingen vidare motivering till sina ställningstaganden.

### 5.8.1 Analys

Persson (1997) anser att en skola för alla ska kännetecknas av att tillvarata varje individs unika möjligheter eller svårigheter samt att kunna erbjuda honom/henne lämpligt stöd. Detta inryms även i Lpo 94 (Skolverket, 2006) som påtalar att grundskolans undervisning skall individualiseras och alla individuella behov skall tillgodoses, vilket utifrån ovanstående enkätsvar kan ifrågasättas. Vidare menar Persson (1997) att utbildningsväsendet även måste se över hur dagens utbildning ser på de särbegåvade elever som inte passar in i den traditionella undervisningen eftersom det i annat fall kan få negativa konsekvenser i ett framtida perspektiv. Givetvis är detta en resursfråga eftersom det inte finns något utbildningssystem som har obegränsat med tillgångar när det gäller det här, vilket måste beaktas.

### 5.9 Elitskolors vara eller icke vara

Den slutliga frågeställningen handlade om elitskolans vara eller inte vara med syfte att undersöka om deltagarna såg detta som ett hot eller en tillgång för att tillgodose dessa elevgrupper. Drygt hälften av informanterna såg detta till viss del både som ett hot och en tillgång utan en vidare motivering. Två utav dessa var lärare på *Mellanskolan*.

På *Storskolan* var det en lärare (1-5 år) som valde att inte besvara frågan. Två pedagoger från *Storskolan* svarade nej (6-10 år och 15 år eller mer). Den ena utav dessa lärare (6-10 år) svarade att denne inte trodde på elitskolor och menade att dessa barn istället skulle ges möjlighet till vidare utveckling på sin vanliga skola. Förutsättningsvis skulle det ske i en mindre grupp med ledning av en duktig pedagog. Till sist var det specialläraren (15 år eller mer) på *Lillskolan* som belyste sin syn på för- och nackdelarna med elitskolor. Tillgången menade denne var att kunna ge denna elevkategori vad de behöver. Samtidigt fanns det också ett hot mot elitskolan eftersom alla omöjligt skulle kunna få tillgång till denna skolform. Vad det ansågs bero på gavs det dock ingen vidare förklaring till.

### 5.9.1 Analys

De elitskolor som under senare tid har börjat växa fram kan ses som en tillbakagång i historien med urskiljning och segregering av elever. Dåtidens utbildningssystem ansåg att denna avskiljning skulle ge alla elever de bästa tänkbara förutsättningarna för det egna lärandet (Axelsson, 2007). Samtidigt kan elitskolornas framväxt bero på skolans kunskapsbrister gällande tillgodoseendet av de högpresterande/särbegåvade elever, något som även har framkommit i enkätundersökningen.

Persson (1997) ifrågasätter dock om det är rätt att ha elitskolor med tanke på forskning som visar på att integration är att föredra framför separation. Trots detta påstående menar han att de flesta särbegåvade inte utvecklas förrän de träffar på någon som verkligen erbjuder dem förståelse och legitimitet. Å andra sidan har alla elever oavsett begåvningsnivå ett behov av att bli sedda och bekräftade, vilket även påtalas i Lpo 94:s riktlinjer där alla som arbetar i skolan skall:

Visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt.

(Lpo 94, 2006:8)

## 6. Diskussion

Nedan följer metoddiskussionen innehållande tillvägagångssätt samt vald bearbetningsform av data gällande enkätundersökningen. Vidare innehåller denna del en problematisering av metoden. Slutligen följer slutdiskussionen där det utifrån litteraturstudier och enkätundersökning beskrivs vilka slutsatser som framkommit beträffande ämnet.

### 6.1 Metoddiskussion

Den valda enkätundersökningen fungerade mycket väl för den kvalitativa forskningsmetod som vi utgick ifrån i sammanställandet av empiriska data. Vidare valdes enkätundersökning som metod av den anledningen att respondenterna fick ett mer oidentifierat, anpassat och flexibelt svarsalternativ. Dock hade det behövts mer öppna frågor i enkäten vilket hade kunnat ge ett större underlag för pedagogernas egna reflektioner kring ämnet. Å andra sidan blev valda metod mer "oidentifierad" för informanterna. En av enkätfrågorna kunde ha formulerats annorlunda så att ett mer uttömmande svar hade blivit möjligt. Detta är något som lättare går att åtgärda vid t.ex. intervjuer då följdfrågor kan ges. Samtidigt är det en mer tidskrävande metod och det finns risk för att frågorna blir ledande. Dessutom kan det vara svårt att förhålla sig objektiv till informanternas svar vid en intervju.

I arbetet har påtryckningar fått göras till ett par av skolorna för att få in enkätsvaren inom rimlig tid för empirisk bearbetning. Trots påtryckningarna har informationen från deltagarna varit både lättarbetad och värdefull. Önskemålet om att få in svar från informanter med olika befattningar blev tyvärr inte riktigt tillgodosett. Dock har ändå många värdefulla synpunkter inkommit, vilket tillfört arbetet ett större djup och en vidare förståelse.

## 6.2 Slutdiskussion

Synen på eleven har förändrats på flera olika plan över tid. Dåtidens kategoriseringssystem av elever sågs som en självklar åtgärd för att kunna placera in dem i rätt klass utefter begåvningsnivå. Från statens sida var detta också en kontrollåtgärd genom att skolan ålades att upptäckta begåvningar som kunde bistå samhället med resurser efter avslutad utbildning.

Men hur är det idag, när det gäller de begåvade eleverna? Tar man tillvara på dessa resurser på samma sätt som förr? Utifrån våra studieresultat visar bilden något annat. Av de informanter som var med i vår enkätundersökning svarade samtliga att högpresterande och särbegåvade elever inte fick tillräckligt med hjälp och stöd för att kunna utvecklas vidare. Dock hävdades det att de fick det till viss del samtidigt som det ansågs lättare att anpassa materialet för den högpresterande elevgruppen.

Persson (1997) säger att elitismbegreppet har slagit hårt mot skolväsendet i Sverige och flera andra länder. Vidare menar han att det inte har setts som politiskt korrekt att ha särskild undervisning för elever som har en större kapacitet än vad som läroplanen ofta ser som en normalprestation. Kanske med all rätt så har stödet för elever med inlärningssvårigheter satts i främsta rummet men detta betyder också att barn som är särskilt kapabla har blivit förnekade. Trots att en överväldigande forskningslitteratur enligt Persson sedan länge har fastställt att särskilt kompetenta barn och ungdomar också har särskilda behov och problem. Han hänvisar vidare till Linds Kreger som efter många års forskning kring särbegåvade barn beskriver hur det känns att vara särbegåvad:

Utnyttjad som en tillgång för nationen, ignorerad under förevändningen att man är ojämlig, uppvisad på grund av sina prestationer, bestraffad för att inte leva upp till sina potential, retade av kamraterna för att de arbetar för mycket i skolan, utskrattade när de är för angelägna, tystade när de förstår för mycket i skolan. Att vara särbegåvad är att vara sårbar.

(Persson, 1997:273)

Ovanstående citat belyser hur det kan vara i skolan då förmågan att överprestera gör sig synlig utan att eleven får något positivt gehör för sin prestation. Även om det läggs mycket resurser på lågpresterande elever i dagens skola så beskylls den för att brista när det kommer till att kunna tillgodose alla elevgrupper. Ett resultat av skolans bristfällighet blir synbart hos de elever som går ut grundskolan med ofullständiga kunskaper. Kanske är det för mycket begärt att kunna "rädda" alla elever när neddragningar av resurser blir allt vanligare? Det vi menar är att självfallet ska de elever som har någon typ av svårighet i skolan få sitt så väl behövda stöd, men skaran med högpresterande och särbegåvade elever får inte förglömmas. Rätten och behovet till pedagogiskt stöd inkluderar även dessa och kan inte lämnas "vind för våg" menar Persson (1997). Wahlström (1995) menar att följderna av detta kan bli att eleven istället väljer att underprestera och ställa till med problem i skolan för att få uppmärksamhet. Meningen med specialpedagogiken är att den skall vara tillgänglig och vända sig till alla oavsett var man befinner sig på normalfördelningskurvan.

Det efterfrågas av samtliga pedagoger i enkätundersökningen mer kunskap kring hur dessa elever ska bemötas och tillgodoses i skolan, även om det till viss del finns kunskap om detta ute i verksamheterna. Av den orsaken skulle mer utbildning kring ämnet begåvning vara av relevans i lärarutbildningen samt att verksamma pedagoger blev erbjudna fortbildningskurser inom ämnet. Visserligen finns det ute på skolorna speciallärare och specialpedagoger som har denna kunskap men oftast är det så att deras tid tilldelas de elever som har svårigheter av något slag. Onekligen blir inte alla problem lösta med mer teoretisk kompetens. Det krävs även mer resurser i form av personal för att kunna förverkliga detta i praktiken, vilket också har framkommit av enkätsvaren.

Statistiskt sett är lika vanligt att vara lågpresterande som högpresterande. Trots det har vi genom vårt arbete upptäckt att det inte finns så mycket svensk litteratur att tillgå om barn som befinner sig på den övre halvan av normalfördelningskurvan och då främst inom ämnet högpresterande. Vidare så benämner litteraturen detta som särbegåvning. Ordet "sär" har för många en negativ klang som kan förknippas med något som är avvikande. I SAOL (2006) definieras också ordet som "säregen" och "underlig". En jämförelse kan göras med engelskans orddefinition av särbegåvning där dessa barn benämns med ord som "gifted" och "talented" children, vilket ger en mer rättvis bild av vad det handlar om. Samma begrepp anges i Tyskland i det positiva ordalaget "*Hochbegabung*" som hänvisas till den engelska översättningen "giftedness" som betyder begåvning (Spektrumdirekt, 2009).

Som tidigare beskrivits så har skolan varit ett ställe för kategorisering och diagnostisering av barn. På senare år har bland annat diagnoserna ADHD och Aspergers blivit uppmärksammade som en del i att definiera avvikande beteenden hos elever. Med tanke på

definitionerna för dessa så är det kanske inte heller så konstigt att särbegåvning gärna förväxlas med uppmärksamhetsproblematik. Börjesson (1997) hävdar också att diagnoser frambringar sina klienter snarare än blottar deras verkliga tillstånd. Problemformuleringar om samhällets eller vissa elevers brister gör så att medel kan fördelas både till enskilda elever, grupper eller andra socialt ”tunga” områden menar han. Om en elev har fått någon form av diagnos bekräftad så är denne på ett helt annat sätt berättigad till någon typ av assistans under skoldagen gentemot den icke diagnostiserade eleven. Men enligt Mensa (2009) så borde även de särbegåvade eleverna ha tillgång till en extralärare och då är det önskvärt att han eller hon har kompetens från högre årskurser.

Vidare finns det också genetiska komponenter som möjliggör utveckling. Dessutom så formas barnet av den miljö som denne befinner sig i. Av vårt arbete har det framkommit att det finns svårigheter som inte uppväxtmiljön kan påverka. Men däremot kan uppväxtmiljön ses som lindrande eller hindrande. Denna slutsats dras av Guldmond m fl. (2007) och baseras på det faktum att begåvning inte är något som finns där från början. Istället är detta ett karaktärsdrag som blir stimulerat i en stimulerande och motiverande miljö. Liksom Jenner (2004) och Freeman (1999) påpekar så fokuserar skolan av idag mycket på vad eleverna inte kan istället för att se till det de faktiskt kan. Atterström & Persson (2000) anser att all sorts undervisning behöver beakta den kompetens en elev har potential att utveckla istället för den kompetens som utbildningssystemet kräver att eleven skall utveckla.

Vi anser att litteraturen har belyst positiva aspekter då de högrepresterande/särbegåvande eleverna har fått lov att bli en tillgång i klassrummet i den meningen att de bidrar till en gemensam sporrning och kunskapshöjning för alla elever. Kanske är det så att dagens lärare är rädda för att höja ambitionsnivån i sin undervisning av rädsla för att eleven skall ge upp och mista motivationen inför skolarbetet? Om eleverna istället får positiva utmaningar så leder detta till ökade kunskaper som i sin tur leder vidare in i nya kunskapsdomäner.

Börjesson (1997) påtalar konsekvenserna av att skolan tvingas till att ha elevgrupper som till sitt antal växer allt mer. I och med detta växer också en önskan om att diagnostisera det avvikande, vilket historiskt sett alltid förekommit på ett eller annat sätt. Författaren menar vidare att diagnostiserandet inte är något som går eller ska avskaffas men han vill betona vikten av att även göra en analys av det system som individen befinner sig i.

Att leva upp till mottot ”en skola för alla” där alla kategorier av elever inryms ses också som en stor svårighet ute i verksamheterna pga. bristande resurser på olika plan. Men denna upplevda omöjlighet skulle kunna förändras om verksamma inom skolan samt staten både erkände och tog tillvara alla resurser som ligger dolda i skolan. Det står också skrivet att det offentliga skolväsendet skall vila på demokratins grund (Skolagen 1985:1100 i Lpo94), vilket

betyder att skolans verksamhet skall främja aktningen för varje människas egenvärde och utformas i överensstämmelse med de grundläggande värderingar som samhället vilar på. Vidare påtalar Lpo94 att:

Skolans uppgift är att låta varje elev finna sin unika särart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.

(Skolverket, 2006:3)

Avslutningsvis så är ”en skola för alla” en skola där alla elever uppskattats oavsett var de kunskapsmässigt befinner sig. Detta eftersom de i framtiden kommer att utgöra det som samhället efterfrågar inom olika områden. Det handlar inte om att favorisera någon elevgrupp utan om att i demokratins anda erkänna dem. Att se alla elevers olikheter som något positivt och värdefullt som vi på bästa sätt lär oss att främja både för individens men även för samhällets väl. Om detta synsätt skulle följas så skulle möjligheten finnas att nå upp till mottot om ”en skola för alla”.

## Referenser

- Atterström, Hans & Persson, Roland S. (2000). *Brister eller olikheter? – Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund; Studentlitteratur.
- Axelsson, Thom (2007). *Rätt elev i rätt klass - skola, begåvning och styrning 1910-1950*. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för tema.
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Börjesson, Mats (1997). *Om skolbarns olikheter - diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Liber.
- Egidius, Henry (2005). *Att vara lärare i vår tid*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Forsell, Anna. (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber distribution.
- Freeman, Joan (1999). *Teaching gifted pupils*. Journal of Biological Education 34(4).  
Hämtad 2009-04-28, från  
<http://databas.bib.vxu.se:2069/ehost/pdf?vid=2&hid=106&sid=1834aebc-7e02-45bc-8743-bdf866dad7b0%40sessionmgr108>
- Gardner, Howard (2001). *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Brain Books.
- Gillberg, Christopher & Nordin, Viviann (1994) *Autism och autismliknande tillstånd - en översikt*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Guldmond, Henk, Bosker, Roel, Kuyper, Hans & Van der Werf, Greetje (2007). *Do highly Gifted Students Really Have Problems?* Educational Research and Evaluation Vol, 13, No 6.  
Hämtad 2009-04-09, från  
<http://databas.bib.vxu.se:2069/ehost/pdf?vid=2&hid=105&sid=e1925fd9-f566-4065-9b00-cc930755a38a%40sessionmgr103>
- Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete - skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Liber distribution.
- Mensa Sverige – Programmet för begåvade barn. Hämtad 2009-02-19, från  
[www.mensa.se](http://www.mensa.se)
- Narvselius, Lars. *Specialbegåvade hamnar utanför i likriktad skola*. Lärarnas tidning 2007/8.  
Hämtad 2009-04-16, från  
<http://www.larartidningar.net/default.asp?ArticleID=360603&CategoryID=3617&ArticleStateID=2>
- Persson, Roland S. (1997). *Annorlunda land - särbegåvningens psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- SAOL (2006). *Svenska Akademiens ordlista*. Stockholm: Svenska Akademien.  
Hämtad 2009-05-15, från  
<http://www.svenskaakademien.se/web/Ordlista.aspx>



- Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Hämtad 2009-04-30, från <http://www.skolverket.se/sb/d/107>
- Skolverket (2006). *Flickor dominerar i grundskolans elitklasser*. Hämtad 2009-04-27, från <http://www.skolverket.se/sb/d/1271/a/7430>
- Skolverket (2006). *Lpo 94 - Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad 2009-04-08, från <http://www.skolverket.se>
- SOS, Socialstyrelsen (2002). *ADHD hos barn och vuxna*. Stockholm: Modin-Tryck. Hämtad 2009-04-08, från <http://www.socialstyrelsen.se/NR/rdonlyres/BC6CA16E-AB56-4B7E-A872-8F19E6482441/1187/200211017.pdf>
- Spektrumdirekt (2009). *Wunderkinder*. Hämtad 2009-05-06, från <http://www.wissenschaft-online.de/artikel/981371>
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2009-05-12, från <http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>
- Wahlström, O, Gunilla (1995). *Begåvade barn i skolan - duglighetens dilemma?*. Stockholm: Liber utbildning.
- Winner, Ellen (1996). *Begåvade barn – myt och verklighet*. Jönköping: Brain books AB.

## Bilaga 1

*Hej!*

*Vi är två lärarstudenter från Växjö universitet. Just nu håller vi på med vårt examensarbete som kommer att handla om hur skolan ser på högpresterande och särbegåvade elever i undervisningen. Ni har tillsammans med några andra skolor i olika kommuner av oss blivit utvalda. Vi vore därför mycket tacksamma om ni skulle vilja ta er tid att fylla i vår enkät som handlar om hur just ni ser på högpresterande/särbegåvade elever i skolan. Det talas idag mycket om en skola för alla och detta är ett begrepp som innefattar flera olika aspekter och förhoppningsvis kommer vårt examensarbete att kunna kasta lite ljus på just dessa bitar.*

*Tack på förhand!*

*Med vänliga hälsningar*

*Maria Schander och Carita Andersson  
Lärarstudenter vid Växjö Universitet*

## ENKÄTUNDERSÖKNING

- GÄLLANDE HÖGPRESTERANDE OCH SÄRBEGÅVADE ELEVER

### 1. Vilken befattning har du?

Lärare       Speciallärare/pedagog       Annat, nämligen \_\_\_\_\_

### 2. Hur länge har du varit verksam inom skolan?

1-5 år       6-10 år       10-15 år       15 år eller mer

### 3. Har du mött *högpresterande* elever under din yrkesverksamma tid?

Ja, flera       Någon enstaka       Nej

Om **JA**, hur har du arbetet med dessa elever? (Material, metoder etc.)

---

---

### 4. Har du mött *särbegåvade* elever under din yrkesverksamma tid?

Ja, flera       Någon enstaka       Nej

Om **JA**, hur har du arbetet med dessa elever? (Material, metoder etc.)

---

---

**5. Anser du att högpresterande alternativt särbegåvade får samma hjälp till vidare utveckling som svagpresterande elever?**

 Ja Till viss del Nej

Ev. kommentarer: \_\_\_\_\_

---

**6. Anser du att du har tillräckliga kunskaper och verktyg för att kunna stimulera högpresterande/särbegåvade elever?**

 Ja Till viss del Nej

Ev. kommentarer: \_\_\_\_\_

---

**7. Anser du att dessa elever skulle ha rätt till särskilt stöd likväl som de svaga eleverna har rätt till detta?**

 Ja Till viss del Nej

Ev. kommentarer: \_\_\_\_\_

---

**8. Tror du att det är vanligt att lärare nöjer sig med att eleverna klarar uppnåendemålen trots att de har kapacitet att utvecklas vidare?**

 Ja Till viss del Nej

Om **JA**, vad tror du detta beror på?

---

---

**9. Anser du att skolan uppfyller sitt mål att vara "En skola för alla" när det gäller dessa omnämnda elevkategorier?**

Ja       Till viss del       Nej

Ev. kommentarer: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**10. Är elitskolor ett hot eller en tillgång för att kunna tillgodose dessa elevgrupper?**

Ja       Till viss del       Nej

Ev. kommentarer: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

***TACK FÖR DIN MEDVERKAN!***

