



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Särskilt begåvad, vad menar du?

Lärares uppfattning om att undervisa särskilt begåvade elever

Lena Carlén

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Linda Borger

Examinator: Djamshid Farahani

Rapportnummer: HT16-2930-003-L3XA1A

Sammanfattning

- Titel: Särskilt begåvad, vad menar du? Lärares uppfattning av att undervisa särskilt begåvade elever

- Författare: Lena-Maria Carlén

Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

- Handledare: Linda Borger

- Examinator: Djamshid Farahani

- Rapportnummer: HT16-2930-003-L3XA1A

- Nyckelord: särskilt begåvade elever, kvalitativ lärarintervju, utmaningar, definition

Både svensk och internationell forskning visar att lärares kunskaper och kännedom om de elever som lätt når målen är liten. Många lärare känner inte till begreppet särskilt begåvad och dess definition. Det är då således svårt för dem att ge de särskilt begåvade eleverna den stöttning och utmaning som de behöver för att utveckla sin kunskap ytterligare. Studiens syfte är att undersöka hur lärare med inriktning mot grundskolan som har erfarenhet av särskilt begåvade elever 1) resonerar kring begreppet särbegåvade barn 2) arbetar med och planerar undervisningen för dessa elever och 3) vilka förutsättningar lärarna har för sitt arbete. En kvalitativ metod i form av intervjuer användes och totalt intervjuades fem lärare som undervisar särskilt begåvade elever. De intervjuade lärarna var alla utbildade grundskolelärare och arbetar på olika stadium i skolan, två i lågstadiet och en i mellanstadiet samt två i högstadiet. Resultaten visar att lärarna tyckte att det var svårt att ge en bra definition på begreppet särskilt begåvning. Dock sågs en skillnad i svaren beroende på om läraren fått fortbildning i ämnet eller inte. Några av dem ansåg att man inte skulle kategorisera eleverna efter deras begåvning utan att de skulle mötas på den nivå de är. Dessutom visar resultatet att det är lättare att upptäcka särskilt begåvade pojkar än flickor. I flera av intervjuerna beskriver lärarna hur svårt det är att utmana dessa elever, då de är väldigt luststyrda. Eleverna beskrivs som perfektionister som är rädda för att misslyckas och att göra fel. Vidare påvisar resultaten av intervjuerna skillnader i planering och genomförande av undervisningen. Skillnaden berodde på vilket stadium lärarna arbetar i. Resultaten visar även en viss skillnad beroende på om det var en kommunalskola eller Montessoriskola, där pedagogiken skiljer dem åt. Resultaten av intervjuerna pekar också på att det fortfarande råder stor okunskap kring de särskilt begåvade eleverna på skolor, bland lärare och ledning. Detta leder till att stödet från rektorer i arbetet med de särskilt begåvade eleverna varierar från skola till skola. Slutsatsen av studien är att ämnet särskild begåvning måste upp på dagordningen i skolorna. Alla som arbetar inom skolan måste få kunskap om dessa elever, precis som de har kunskap om de elever som är i behov av särskilt stöd.

Innehåll

1. INLEDNING	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	2
3. BAKGRUND	2
3.1.1 DEFINITIONER AV SÄRSKILT BEGÅVAD	2
3.1.2 SVÅRIGHETER MED LIKVÄRDIG DEFINITION	3
3.2 STYRDOKUMENT	4
3.2.1 LÄROPLANEN	4
3.2.2 SKOLLAGEN	4
3.2.3 SALAMANCADEKLARATIONEN OCH EUROPARÅDET	5
3.2.4 HANDLINGSPLAN FÖR SÄRSKILT BEGÅVADE ELEVER	5
4. LITTERATUR	6
4.1 FORSKNING OM SÄRSKILT BEGÅVADE BARNNS PERSONLIGHETSDRAG	6
4.1.2 SKOLSITUATIONEN FÖR DE SÄRSKILT BEGÅVADE	6
4.1.3 FELDIAGNOSTISERING AV SÄRSKILT BEGÅVADE ELEVER	8
4.1.4 SÄRSKILT BEGÅVAD ELLER HÖGPRESTERAD	8
4.1.5 BEGÅVADE UNDERPRESTERANDE	9
5. TEORI	10
5.1 DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET	10
6. RESULTAT	10
6.1 VAL AV DESIGN OCH METOD	11
6.2 URVAL OCH AVGRÄNSNINGAR	11
6.3 GENOMFÖRANDE	12
6.4 DATABEARBETNING OCH ANALYS	13
6.5 TROVÄRDIGHET, VALIDITET OCH RELIABILITET	13
6.6 FORSKNINGSETISKA PRINCIPER	14
6.7 METODDISKUSSION	15
7. RESULTAT OCH ANALYS	16
7.1 VAD ANSER LÄRARE KÄNNETECKNAR SÄRSKILD BEGÅVNING?	16
7.1.1 DEFINITION	16
7.1.2 UTMÄRKANDE DRAG HOS ELEVERNA	17
7.1.3 KÖNSSKILLNADER	18
7.1.4 LUSTSTYRDA	18
7.2 HUR PLANERAS OCH GENOMFÖRS UNDERVISNINGEN UTIFRÅN DE SÄRSKILT BEGÅVADE ELEVERNAS FÖRMÅGA, SÅ ATT DE UTMANAS OCH UTVECKLAS?	19
7.2.1 PLANERING	19
7.2.2 GENOMFÖRANDE	20
7.3 VILKA FÖRUTSÄTTNINGAR, TILL EXEMPEL I FORM AV EXTRA STÖD OCH FORTBILDNING, HAR DE LÄRARE SOM UNDERVISAR SÄRSKILT BEGÅVADE ELEVER?	22
7.3.1 EXTRA STÖD	22
7.3.2 FORTBILDNING	23
8. DISKUSSION OCH SLUTSATSER	24

8.1. DISKUSSION	24
8.2 SLUTSATSER	25
8.3 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING	25
8.4 DIDAKTISKA IMPLIKATIONER	26
REFERENSER	26
BILAGA 1	29
BILAGA 2	30

1. Inledning

Särskilt begåvad, vad är det? Det är många som arbetar i skolan som inte vet vad begreppet står för. Den svenska skolan idag strävar främst efter att ge stöttning till de elever som inte förväntas nå de lägsta uppsatta kunskapsmålen. Hur är det då med de elever som har lätt för sig och enkelt når målen, får de utmaning och stimulans för att nå högre mål? Skollagen förtydligades 2014 och i tillägget står att läsa: ”Elever som lätt når kunskapskraven som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling” (SFS, 2010:800, nytt tillägg 2014:458). Men hur är det i skolorna? Har lärarna vetskapen om hur de ska stimulera och utmana dessa elever, då många lärare inte ens känner till begreppet? Får lärarna någon extra stöttning och hjälp för att kunna ge de särskilt begåvade eleverna den utmaning som de har rätt till? Dessa frågor utgör utgångspunkten för detta examensarbete.

Det var genom ett program på SVT som jag först kom i kontakt med ämnet och mitt intresse väcktes. I arbetet med den litteraturstudie om särskilt begåvade elever som jag genomförde med en annan student som en del av kursen L3XA1G, uppmärksammades att okunskapen hos personal i skolan var stor om dessa elever (se till exempel Silverman, 2016). Detta ledde till att jag valde att göra en intervjustudie med lärare om deras uppfattning av de särskilt begåvade eleverna. När jag tänker tillbaka på min utbildning och framförallt kursen i specialpedagogik, drar jag slutsatsen att utbildningen fokuserade på de elever som inte når kunskapsmålen. På grund av detta snäva fokus förbereds blivande lärare inte tillräckligt på att möta alla elevers behov. Detta i sin tur leder till att lärare inte i alla lägen kan följa skolans uppdrag ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011). Det har även visat sig i samtal jag har haft med lärare att de ofta blandar ihop begreppen högpresterande och särskild begåvad (se kapitel 3), vilket utgör ytterligare en anledning att undersöka lärares perspektiv av detta ämne.

Okunskapen om särskilt begåvade elever blev också uppenbar i samband med min verksamhetsförlagda utbildning (VFU), då jag tog upp ämnet i lärarrummet med kollegorna på skolan och få av dem visste vad jag pratade om. Några av dem tyckte inte att man skulle dela in eleverna efter deras begåvning, då alla elever är begåvade på sitt sätt. Vidare tyckte de att ”de eleverna klara sig ju ändå alltid bra”. Med ”de eleverna” syftade lärarna på elever som har lätt för sig i skolan och som inte kräver stöttning i samma utsträckning som de elever som har svårt att nå målen. Persson (1997) professor i pedagogisk psykologi vid Jönköpings universitet, och en av de främsta forskarna inom högbegåvning och särskild begåvning i Sverige, beskriver just detta motstånd mot de särskilt begåvade eleverna, och att alla måste vara lika. Han menar att Jantelagen ”du ska inte tro att du är bättre än någon annan”, fortfarande är stark i Sverige. Wahlström (1995), som har lång erfarenhet av arbetet kring särskilt begåvade barn, påpekar dessutom att Sverige inte tar vara på de särskilt begåvade eleverna och att ämnet är ”ömtåligt”. Persson (1997) anser att en anledning till att ämnet är laddat är, att vi i Sverige inte har elitskolor eller nivåanpassad undervisning, utan en skola där alla ska vara likvärdiga.

Slutligen kan mitt ämnesval motiveras genom att jag även träffade skolpsykologen under min sista VFU. Hon uttryckte sig på följande sätt:

Det är bra att du skriver om de särskilt begåvade eleverna. Det ämnet behöver verkligen lyftas fram, jag vet att det finns flera elever med liknande behov i kommunen på flera olika skolor. Tyvärr så är lärarnas kunskap nästintill obefintlig.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med följande examensarbete är att undersöka hur lärare med inriktning mot grundskolan som har erfarenhet av särskilt begåvade elever 1) resonerar kring begreppet särbegåvade barn, 2) arbetar med och planerar undervisningen för dessa elever, och 3) vilka förutsättningar lärarna har för sitt arbete. Syfte kan konkretiseras i följande i tre frågeställningar:

- Vad anser lärare kännetecknar särskild begåvning?
- Hur planeras och genomförs undervisningen utifrån de särskilt begåvade elevernas förmåga, så att de utmanas och utvecklas?
- Vilka förutsättningar, till exempel i form av extra stöd och fortbildning, har de lärare som undervisar särskilt begåvade elever?

3. Bakgrund

Svensk forskning har inte varit så framträdande inom ämnet, särskild begåvning. På senare år har Roland S. Persson, en av Sveriges ledande auktoritet inom området högprestation och särbegåvning, fått andra svenska forskare att intressera sig för ämnet. Han har i flera år försökt lyfta fram de särskilt begåvade eleverna och deras behov i skolan till debatt. I följande avsnitt ges en djupare beskrivning av begreppet särskilt begåvad, samt om vad det står i de styrdokument som lärare och annan personal på skolan ska förhålla sig till.

3.1.1 Definitioner av särskilt begåvad

Det finns många definitioner av begreppet särskilt begåvad. I denna studie används två framstående forskares definitioner. Den första definitionen är formulerad av Roland S Persson: "Med särskilt begåvad avses ett barn som kontinuerligt förvånar dig genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera skolämnen och/eller i någon aktivitet som i huvudsak bedrivs utanför skoltid" (Persson, 1997, s. 82). Hans beskrivning är vedertagen i Sverige och det är den definitionen som Skolverket använder sig av i sitt stödmaterial. Persson har under senare tid, år 2015, gjort en omformulering av sin tidigare definition från 1997: "Den är särbegåvad som förvånar dig vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet" (2015, s. 4).

Definition två ges utifrån Winner (1999), professor i psykologi vid Boston college, USA. Winner (1999) menar att det finns en definition av begåvning som säger att begåvning är en särskild förmåga inom konst, musik, matematik, samhällsvetenskap, drama eller litteratur. Vidare anser Winner att den särbegåvade individen har en eller flera extraordinära begåvningar

inom dessa områden. Att särbegåvningen gäller inom alla akademiska områden är ytterst ovanligt. Särbegåvningen har en viss tendens att snarare vara klart avgränsad och domänspecifik, påstår Winner (ibid).

Sammanfattningsvis förklarar båda definitionerna att en särbegåvning inte endast behöver vara i det akademiska området, utan att den kan ses i flera andra områden såsom musik eller konst. Dessutom menar ovanstående forskare att särbegåvningen kan ges i uttryck i ett eller flera områden.

3.1.2 Svårigheter med likvärdig definition

I tidigare kapitel beskrivs att det är svårt att hitta en definition till särskilt begåvad. I följande avsnitt ges ett urval av olika forskares definitioner. Persson, som nämnts ovan, betonar att begreppet särbegåvad eller särskilt begåvad är svårt att definiera. Vidare beskriver han att det råder stor förvirring angående begreppen begåvning och han påpekar att det bäst kan beskrivas som ett "globalt kaos". Persson uppskattar att det finns ca 200 olika akademiska definitioner världen över som beskriver nivåavancerade beteenden, det vill säga de elever som påvisar att de har en högre begåvning än genomsnittet (personlig kommunikation, 2015-10-20).

En annan känd forskare inom särskild begåvning är Petterson (2008) filosofie doktor vid Linnéuniversitet. Hon menar att attityden till begåvning, speciellt inom det akademiska området, har varit och fortfarande är ansträngd. Persson håller med Pettersson och påpekar att det är ca 15–20% av eleverna i skolan som behöver mer utmaningar utifrån deras styrkor i jämförelse med de övriga eleverna.

Begåvningsforskare runt om i världen har gjort en uppskattning av antalet begåvade individer. För att tydliggöra de olika gränserna och skillnaderna runt om i världen som den särskilda begåvningen har, gjorde Ziegler (2010) professor på begåvningsforskningens område, en sammanställning över hur ett antal forskare runt om i världen anger gränsen för särskild begåvning:

I nuvarande standardverk om begåvningsteorier (Sternberg & Davidson, 2005) finner man bland annat att de särbegåvade utgör från 1% av alla människor (Terman), 1–3 % (Robinson), 3 % (Stanley), 5% (Mayer), 5–10% (Freeman), 10% (Gagné), 15 % (Gordon), ända upp till 20% (Renzulli). Dessa gränsdragningar är godtyckliga. Men de har till följd att Renzulli uppskattar antalet begåvade individer nästan 2000 procent högre än Terman. (ibid, s19).

Zieglers sammanställning visar att det råder stor skillnad runt om i världen om vad som anses vara särskild begåvning, vilket kan bero på att det finns ca 200 olika akademiska definitioner (se ovan). I kapitel 4: Litteratur och teori, förklaras vidare hur de särskilt begåvade eleverna kan identifieras och hur deras skolsituation är.

3.2 Styrdokument

Skolan och lärarna har olika styrdokument att förhålla sig till. I följande stycke åskådliggörs delar ur läroplanen och skollagen som är relaterat till elever i behov av särskilt stöd. Exempel på skrivelser om särskilt begåvade barn ges även från Salamancadeklarationen och Europarådet.

3.2.1 Läroplanen

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11) står det att undervisningen ska ta hänsyn till elevens egna förutsättningar och behov (Skolverket, 2011). Det är läraren som ska ha kunskapen om var eleven befinner sig och vad hen behöver utveckla. I Lgr 11 beskrivs det på följande sätt: ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper” (Skolverket, 2011, s. 8). Dessutom framgår det i Lgr 11 att det är läraren som har ansvaret för att alla elevers behov tillgodoses. Det innebär att läraren ska organisera och genomföra undervisningen samt anpassa den efter sina elevers behov. Eleverna ska därmed kunna utvecklas och efter egen förmåga använda sina kunskaper.

För att tillgodose samtliga elevers behov är det viktigt att lärare har rätt kompetens och kunskaper. Vidare skriver Skolverket i läroplanen att det är rektorns ansvar att kompetensutveckla sin personal så att de får rätt förutsättningar för att kunna individanpassa undervisningen (Skolverket, 2011, s.14, 19). Att lärarna har rätt kompetens och kunskap för att kunna identifiera de särskilt begåvade eleverna och tillgodose deras behov, är med andra ord avgörande för deras fortsatta utveckling i skolan. Föreläsningsvis står det i läroplanen att rektor som ska garantera att elevernas utveckling står i fokus. Därpå ska rektorerna tillsammans med lärarna göra en värdering av vilka åtgärder och resurser som krävs för den enskilde individen (ibid, s.19).

3.2.2 Skollagen

I Skollagens första kapitel, § 4 uttrycks följande: ”I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2010:800 1 kap. 4 §). Detta gäller alla elever oavsett begåvning. Vidare står det i tredje kapitlet i § 3: ”alla barn ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål”. För att innefatta även de elever som lätt når målen, förtydligades Skollagen 2014 och i tillägget står det: ”Elever som lätt når kunskapskraven som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling” (SFS 2014:458 3 kap. 3 §). Här kan man alltså

se att Skollagen ger uttryck för att de särskilt begåvade eleverna har rätt till stöd och stöttning, samt att de ska utmanas att nå längre i sin kunskapsutveckling.

3.2.3 Salamancadeklarationen och Europarådet

Det är även viktigt att beakta internationella styrdokument, såsom Salamancadeklarationen och Europarådet, i arbetet med särskilt begåvade elever. I Salamancadeklarationen (Svenska Uneskorådet, 2006) står det att ”varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå och att varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov” (s.11). Dessutom står det att skolan ska integrera alla elever oavsett deras behov och ”att utbildningssystemet och utbildningsprogrammen genomförs på ett sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas”.

Det andra dokumentet som är värt att beakta är de rekommendationer från 1994 som Europarådet gav ut, där det står om att även barn med särskild begåvning är i behov av särskilt stöd och ska ges rätt att utvecklas efter sin egen förmåga i skolan.

3.2.4 Handlingsplan för särskilt begåvade elever

Under hösten 2008 deltog Pettersson i konferenser med matematikutvecklare från hela Sverige. I samband med konferensen delades en enkät ut som endast bestod av två frågor; 1) finns det någon handlingsplan på skolan för att ta hand om elever med särskilda förmågor i matematik? 2) finns det någon person/ resurs på skolan som tar hand om dessa elever? (Pettersson, 2011). På första frågan svarade 18 av 284, ja. På den andra frågan svarade 64 av 284 stycken att det fanns resurser på skolan för de eleverna med särskilda förmågor i matematik. Ett år senare skickades uppföljningsfrågor till enkäten ut. Det visade sig då att det endast var några få kommuner som hade en handlingsplan. Flera av matematikutvecklarna menade att kommunerna hade varit lite väl optimistiska när de hade gett ett jakande svar på enkäten. Efter en sammanställning av resultaten från enkäten och uppföljningsfrågorna, framkom det att ca 5 % av kommunerna ger någon form av stöd till de yngre eleverna som är särskilt begåvade inom matematik. Dock vill Pettersson (ibid) förtydliga att studien inte var heltäckande, då vissa kommuner inte var representerade.

2014 tog Sveriges Landsting och Kommuner (SKL) initiativ till ett nationellt nätverk. Syftet med nätverket var att utveckla de deltagande kommunernas styrning och ledning. I samband med detta arbete gjordes en pilotstudie i de representerade kommunerna; Luleå, Umeå, Karlstad, Uppsala, Borås, Sollentuna och Landskrona. Det framkom att kommunerna ansågs sig behöva utforma en handlingsplan för särskilt begåvade barn främst inom matematik. 2014 togs handlingsplanen i bruk och 2016 reviderades den och kom även att innefatta förskolan (SKL, 2016): Sådär beskrivs handlingsplanens syfte: “Syftet med denna handlingsplan är att synliggöra och upptäcka särskilt begåvade barn och elever samt att aktivt arbeta för att öka

kompetensen hos pedagoger och i och med det höja undervisningens kvalitet” (s.6). I samband med revideringen 2016 kom handlingsplanen att inte enbart innefatta matematikämnet. Vidare innehåller handlingsplanen fakta om särskild begåvning och hur undervisningen kan bedrivas utifrån särskilt begåvade elevers behov.

4. Litteratur

I följande avsnitt beskrivs de särskilt begåvade eleverna. Olika forskare ger sin bild på hur de särskilt begåvade eleverna upplevs av sin omgivning men också en djupare förklaring till varför det är svårt att hitta en bra definition.

4.1 Forskning om särskilt begåvade barns personlighetsdrag

Winner (1999) redogör för särskilt begåvade barns personlighetsdrag att för det första är särskilt begåvade barn *brådmogna*. Det innebär att särskilt begåvade barn tidigt tar de första stegen mot att behärska ett kunskapsområde i betydligt lägre ålder än genomsnittet. Framstegen görs snabbare, då lärandet går lätt för dessa barn i jämförelse med normalbegåvade. För det andra envisas de särskilt begåvade barnen med att gå i sin egen takt. De lär sig snabbare och på ett mer kvalitativt sätt (ibid). I samband med att de lär sig sitt kunskapsområde så undervisar de sig själva inom området. Detta leder i sin tur till att de blir alltmer motiverade till att lära sig ytterligare. För det tredje besitter de ”en rasande iver att behärska”. De är motiverade i sig själva att vilja ha förståelse för sitt område. ”De företer ett intensivt och besatt intresse, en förmåga att fokusera skarpt och något jag kommit att kalla en rasande iver att behärska” (Winner, 1999, s.15). Slutligen menar Winner att det är dessa tre aspekter som skiljer de särskilt begåvade från de normalbegåvade.

En annan forskare som har undersökt särskilt begåvade barns personlighets drag är Gross (1998). Hon forskar om de akademiska, sociala och känslomässiga behoven hos begåvade barn, vid University of New South Wales. Hennes forskning tar avstamp i hur tidigt de särskilt begåvade barnen märker att de är annorlunda. Gross visar att de särskilt begåvade barnens stöttning från omgivningen, såsom föräldrar, är avgörande för hur barnen hanterar sin begåvning (ibid).

4.1.2 Skolsituationen för de särskilt begåvade

För att kunna nå maximal kunskap har särskilt begåvade elever i sin undervisning och lärandesituationer ett behov av att få en mer utmanande undervisning än sina jämnåriga klasskamrater. Detta poängterar Renzulli (2002), professor i pedagogisk psykologi vid Universitetet i Connecticut och Young Hahn & Balli (2014), forskare i USA. Dessa forskare framhåller även att individuella uppgifter måste anpassas och vara mer utmanande för de särskilt begåvade eleverna än för deras klasskamrater. De eleverna med särskild begåvning som

inte får kunskapsstimulans under lektionerna blir lätt uttråkade av traditionella instruktioner. De behöver större utmaningar än så, annars upplevs undervisningen som en repetition av vad de redan vet.

Skolsituationen för de särskilt begåvade eleverna belyses i Skolverkets rapport (2012) där resultat från de internationella kunskapsmätningarna, PIRLS, PISA och TIMSS presenteras. Där konstateras, från Skolverkets sida, om resultatutvecklingen för de högst presterande eleverna i Sverige att:

”det också är viktigt att eleven vid behov får stöd att skapa förståelse av ett avancerat innehåll, såsom vägledning av en kunnig lärare att tolka innehållet och redskap för att själv gripa sig an innehållet.” (Skolverket, 2012. s.9)

Vidare visar en del av svensk forskning att de särskilt begåvade barnen i den svenska skolan vantrivs. Detta är en följd av att eleverna inte känner sig sedda eller att de inte får de utmanande uppgifterna och den utmanande undervisningen de har behov av. (Mellroth, 2014; Persson, 1997;2010b).

Särskilt begåvade elevers skolsituation undersöks också i en svensk studie gjord av Persson (2010a), i vilken vuxna individer som var särskilt begåvade deltog. Det framgick att 92% av de utfrågade ansåg att de inte blivit sedda eller fått uppgifter på rätt nivå under sin tid i grundskolan. I samma studie är det 27 % som inte fått vetskapen om sin begåvning under sin skolgång. Vidare drar Persson slutsatsen att den svenska skolan är en fientlig miljö där eleverna blir straffade för sitt beteende samt att eleverna upplever att lektionerna går för långsamt och att det repeteras för mycket (ibid).

Seedorf (2014) amerikansk forskare, påpekar att resultaten av hans forskning visar att de amerikanska lärarna ställs inför problem: Lärarnas tid räcker inte till för de särskilt begåvade eleverna, då de lägger sitt fokus på de elever som har svårigheter med att nå målen. Detta har även visat sig vara fallet för svenska lärare (Persson, 1997).

Ytterligare exempel på forskning från en svensk kontext är, Löwing (2004), filosofie doktor i matematikämnets didaktik vid Göteborgs Universitet, som gjorde en studie med klassrumsobservationer. Hon konstaterar brister i undervisningen, i form av att läraren inte vet vilka förkunskaper eleverna har. Följderna blir då att alla elever får samma sorts uppgifter och instruktioner oavsett vilka behov och förutsättningar de har. Vidare menar Löwing (ibid) att de observerade lärarna inte arbetat på något särskilt sätt för att utmana de särskilt begåvade eleverna, utan istället varit nöjda med att de inte kräver så mycket hjälp. Istället för att försöka utmana dem i deras tänkande och öppna upp möjligheter till att öka deras intresse för matematik och det matematiska språket, fick eleverna fler liknande uppgifter som de redan färdigställt. Detta beskriver Löwing som en *improduktiv överinlärning*, vilket inte leder till att de särskilt begåvade eleverna når högre resultat än de normalbegåvade. Detta resultat kan relateras till Engström (i efterordet av Mönks & Ypenburg, 2009) som påpekar att de särskilt begåvade eleverna ofta har ineffektiv studieteknik vilket beror på att de sällan fått tillräckliga utmaningar i skolan samt att de aldrig har behövt läsa läxor. När de sedan börjar i högstadiet blir de

chockade över de krav som ställs på dem. Även Wahlström (1995) beskriver att elever som får ständig repetition och likadana uppgifter på sikt utvecklar ineffektiva studievanor.

4.1.3 Feldiagnostisering av särskilt begåvade elever

Psykologen Kullander (2013), påpekar att många av de särskilt begåvade eleverna uppvisar ett beteende som kan liknas vid ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder, hyperaktivitetssyndrom med uppmärksamhetsstörning) eller autismspektrum, vilket är en konsekvens av att de inte får tillräcklig stimulans under skoldagen. Vidare har Persson (1998) tagit upp det faktum att flera av de särskilt begåvade eleverna blir feldiagnostiserade, och Kullanders forskning decennier senare framhåller alltså att problemet kvarstår.

De särskilt begåvade elever som blir utmanade och stimulerade under sin skolgång blir av med sin koncentrationsstörning till skillnad från elever med till exempel ADHD (Persson, 2013). En förklaring till att särskilt begåvade elever ofta felbedöms ges av Webb (2005), som menar att karaktärsdragen hos de särskilt begåvade och hur de uttrycker sig medför att de felaktigt utreds för olika diagnoser inom autismspektrum. Några av de mest typiska karaktärsdragen är intensitet, känslighet, otålighet och hög motorisk oro.

4.1.4 Särskilt begåvad eller högpresterad

Särskilt begåvad blandas ofta ihop med högpresterande, vilket är fel. De högpresterande eleverna strävar efter att nå höga betyg och bra resultat påpekar Kullander (2013). Vidare beskrivs de som mer tävlingsinriktade än de särskilt begåvade eleverna.

För att ytterligare tydliggöra skillnaderna på högpresterande och särskilt begåvade elever återges en tabell nedan där Persson (2013) hänvisar till Shirley Kokot (1999) – som har gjort en sammanställning av vad som vanligtvis skiljer dessa elevkategorier åt:

Högpresterande elever	Särskilt begåvade elever
Vet svaret	Ställer frågorna
Är intresserade	Är synnerligen intresserade
Har bra idéer	Har oväntade, nästan fåniga idéer
Svarar på frågorna	Diskuterar i detalj och utvecklar
Hör till de mest högpresterande	Är långt bortom de högpresterande
Lyssnar intresserat	Visar passionerat intresse och har åsikter
Lär med lätthet	Vet oftast redan
Trivs med klasskamrater	Föredrar vuxnas sällskap

Förstår begreppen	Drar slutsatser av sin förståelse
Gör läxorna	Föreslår projekt och uppgifter
Är mottaglig	Är intensiv
Härmar efter precist	Skapar snarare en ny design
Trivs ofta i skolan	Älskar lärande (men inte nödvändigtvis skolan)
Tekniker	Uppfinnare
Gott minne	Goda och insiktsfulla gissningar
Föredrar en enkel seriell progression	Njuter av komplexitet
Är på alerten	Är synnerligen observanta
Är ofta nöjda med vad de lärt sig	Är snarare mycket självkritiska

Källa: Persson (2013) Specialpedagogisk tidskrift nr 2, 2013, s.

Listan ovan tydliggör några av de personlighetsdrag som skiljer de högpresterande eleverna från de särskilt begåvade.

I en artikel om högpresterande elever i Socialmedicinsk tidskrift (2/2014) beskrev den svenska forskaren Allodi (2014) att lärare i svenska skolor inte vill kategorisera eleverna i fack beroende på deras förmågor eller deras funktionsnedsättningar och i en skola för alla, ska således alla inkluderas.

4.1.5 Begåvade underpresterande

Det finns olika grupper av särskilt begåvade, varav en är gruppen begåvad underpresterande. De begåvade underpresterande eleverna (gifted underachievers), är en grupp som är svår att identifiera (Silverman, 2016). Till skillnad från andra grupper av särskilt begåvade, uppvisar denna grupp få gemensamma drag. Några av de gemensamma dragen; dålig hälsa, problematiska hemförhållande, många har flyttat ofta och därmed bytt skola. De ställer ofta till problem för både läraren och klasskamraterna menar Wahlström (1995). Eleverna i denna gruppen presterar långt ifrån sin förmåga och pojkar dominerar. Lärare beskriver eleverna som lata och att de fungerar dåligt socialt, samt att flera av dem har koncentrationssvårigheter och arbetar utan mål. Några av de positiva dragen är att de har lätt för att lära och lösa problem när de är motiverade.

Silverman (2016) menar att särskilt begåvade barn underpresterar av många olika skäl; ett exempel kan vara att de är rädda för att misslyckas eller känner rädsla för att lyckas. Hon menar att det är ibland svårt att förstå orsaken till att de underpresterar, men att lärare och föräldrar ibland dömer barnen för fort och att de benämns som dysfunktionella och lata (ibid).

5. Teori

För att belysa syftet med studien, nämligen att undersöka hur lärare som arbetar med särskilt begåvade elever planerar och genomför undervisning för dessa elever, utgår den från ett sociokulturellt perspektiv. Det sociokulturella perspektivet valdes för att belysa hur lärarna ser på de särskilt begåvade elevernas utveckling och hur de arbetar med eleverna i klassrummet. Perspektivet belyser vikten av att barn lär sig i samspel med andra och med stöttning av en vuxen eller en mer kompetent kamrat.

5.1 Det sociokulturella perspektivet

Vygotskij (2001) anser att man lär sig i samspel med andra. Dessutom påpekar Bråten (1998) att för ett barn ska kunna lära sig ny kunskap, används den kunskap som barnet redan besitter och bygger på den, detta kallar Vygotskij *den proximala utvecklingszonen* (The Zone of Proximal Development, ZPD). Med det menas att i samspel med andra använder barnet sina förkunskaper och sin förförståelse för att sedan med hjälp av en vuxen eller mer kompetent kamrat, bygga på sin kunskap och nå nästa kunskapsnivå. Människan eller barnet är under ständig utveckling och i behov av stöttning från en mer kunnig person för att fortsätta utvecklas. Dessutom menar Vygotskij (2001) att när barnet befinner sig i den proximala utvecklingszonen är de känsliga för instruktioner och förklaringar. Läraren eller den kompetenta kamraten ska då vägleda in i lärandet och visa hur de kulturella redskapen ska användas.

I början är den lärande beroende av en mer kunnig person. Det är det kunnige som vägleder och ställer de rätta frågorna som leder uppmärksamheten i rätt riktning (Säljö, 2005). Bråten (1998) påvisar att Vygotskij menade att ZPD, förklarar skillnaden mellan det som ett barn kan handskas med ensamt med på kognitiva området och de uppgifter som kan lösas med hjälp av en vuxnes medverkan. Vygotskij ansåg att själv kärnan i undervisningsprocessen var samspelet mellan vuxna och barn i skolan (Vygotskij, 2001).

Ett annat sätt att förklara den närmaste utvecklingszonen är med hjälp av begreppet *scaffolding*. Scaffolding kan uttryckas som en form av byggnadsställning. För att nå husets tak måste det byggas nya våningar i byggnadsställningen, annars når inte byggnadsarbetarna upp. Likaså är det med kunskap, för att få mer kunskap måste barnet/ eleven ha förkunskaper som de kan bygga vidare på. Detta kan ske med hjälp av en lärare som vägleder och ger rätt uppgifter (Smidt, 2010). Till en början erbjuds mycket stöd med allt eftersom den lärande behärskar alltmer kunskap kan stödet helt upphöra. Scaffolding inom sociokulturella perspektivet innebär att man approprierar kunskapen till en annan. Säljö (2005) framhåller att inom det sociokulturella perspektivet är lärarens och vuxnas handlingar mycket betydelsefulla för barns utveckling.

6. Resultat

I detta kapitel beskrivs hur processen vid insamlandet av data har gått till samt vilka avvägningar som gjorts under arbetets gång. Kapitlet presenterar även de respondenter som har deltagit i studien. Det innefattar även vilka etiska ställningstaganden som har gjorts, samt en diskussion om reliabilitet och validitet.

6.1 Val av design och metod

Föreliggande studie är empirisk och grundas på enskilda lärares uppfattningar och upplevelser av verkligheten. Studien utgår från kvalitativa intervjuer med fem lärare som undervisar särskilt begåvade elever. Syftet med kvalitativa studier är att skapa en förståelse för enskilda individers uppfattning av ett fenomen och inte att generalisera, förklara eller förutsäga det resultat studien ger (Stukát, 2005).

Eftersom antalet intervjuobjekt inte ger en fullständig bild som är statistisk säker, är en kvalitativ metod inte generaliserbar (Stukát, 2005). Syftet är istället att genom den insamlade informationen få en djupare förståelse av det problem som studeras. Den här kvalitativa studien utgår från semistrukturerade intervjuer. Föreliggande intervjumodell är vald för att ge ett mer öppet och tillåtande samtal (ibid). De semistrukturerade intervjuerna ger möjlighet att ställa följdfrågor och att efter behov ändra ordningsföljden efter vad situationen inbjuder till (Stukát, 2005).

Observationer och gruppintervjuer som är två andra kvalitativa tillvägagångssätt valdes bort, dels av tidsskäl och dels av metodiska skäl. Observation valdes bort eftersom studiens syfte var att undersöka lärarnas uppfattningar om de särskilt begåvade eleverna. Anledningen till att gruppintervju valdes bort var för att det inte ger varje lärare möjlighet att uttrycka sig utan att påverkas av de andra, samt på grund av att de intervjuade lärarna bor på spridda orter i Sverige.

Den semistrukturerade intervjun i denna studie består av allmänna frågor om lärarens bakgrund samt mer specifika frågor om särskilt begåvade elever och om lärarens uppfattning gällande sin skolsituation. Frågorna, som är samlade i bilaga 1, har arbetats fram för att utgå från frågeställningarna och syftet.

6.2 Urval och avgränsningar

I studien intervjuas fem lärare som undervisar eller har undervisat elever med särskild begåvning. För att begränsa studiens omfattning gjordes ett medvetet urval, endast lärare som undervisar eller har undervisat särskilt begåvade elever valdes ut till intervjuer. Stukát (2005) påpekar att det är bättre att göra fåtal väl utförda intervjuer än ett flertal mindre väl utförda. Respondenterna är utvalda då de har antagits ha goda kunskaper av de företeelser studien undersöker (Holme & Solvang, 1997). Alla lärare som intervjuats undervisar i matematik, dock var intervjufrågorna ej utformade åt det ämnesspecifika ändamålet.

För att komma i kontakt med lärare har VFU-skolan använts som en resurs. Vidare har sökfältet utvidgats genom att använda sociala medier. På Facebook finns flera slutna grupper till exempel

Filurum, som har flera hemliga grupper för olika kategorier: Föräldrar med särbegåvade barn, pedagoger, psykologer, ungdomar och vuxna. Det har varit svårt att komma i kontakt med lärare som vill bli intervjuade. Grundtanken var att endast intervju lärare som arbetade med de yngre åldrarna men svårigheten att hitta respondenter gjorde att området fick utvidgas till både mellan- och högstadiet.

I tabellen nedan presenteras de fem respondenter som arbetet är baserat på. I beskrivningen av respondenter anges inte orten eller någon närmare beskrivning av skolan, eftersom respondenter bad om detta.

Namn	Ålder	Kön	Utbildning	Typ av skola	Arbetar i årskurs	År i yrket
Lärare A	Okänd	man	Grundskolelärare och fil. kand. i matte, kemi och fysik	Åk 4–9 skola	Från åk 6–9	> 20 år
Lärare B	42 år	Kvinna	Grundskolelärare åk 1–7	F-6 skola	Från åk 1–3	Ca 15 år
Lärare C	43 år	Kvinna	Grundskolelärare i matte och NO	7–9 skola	Från åk 7–9	Ca 18 år
Lärare D	41 år	Kvinna	Grundskolelärare Montessoripedagog	F-6 skola	Från F-2	Ca 10 år
Lärare E	32 år	Kvinna	Gymnasielärare, biologi, naturkunskap och matte	F-9 skola	Från åk 4–6	Ca 8 år

6.3 Genomförande

Intervjuerna genomfördes med fem olika grundskolelärare mellan den 17:e och 25:e november 2016. Varje intervju varade mellan 25 till 45 minuter. Två av intervjuerna genomfördes enskilt i klassrum, två genomfördes via Skype och den femte via telefon. För de två lärare som intervjuades på plats, genomfördes den ena intervjun i ett klassrum och den andre i ett arbetsrum. Att sitta i ett ostört rum menar Bryman (2011) är en förutsättning för att intervjupersonen ska våga uttrycka sig utan att någon obehörig ska kunna ta del av det som sägs. Dessutom menar Bryman att risken för att bli avbruten av kollegor eller elever i sitt resonemang minimeras i ett tyst rum.

För att kunna fokusera helt på intervjufrågorna och informanten, gjordes ljudinspelningar av alla intervjuerna utom telefonintervjun med hjälp av Röstmemo, en funktion som finns för mobiler. Respondenterna hade innan intervjun fått ge sitt samtycke till om de kände sig bekväma med inspelningen. Genom att spela in intervjuerna gavs möjlighet till att kunna

analysera och bearbeta den insamlade informationen flera gånger. Detta behövdes för att inte missa intressanta synvinklar eller aspekter (Bryman, 2011). Av denna anledning valdes därför möjligheten att skriva ner svaren för hand bort vid Röstmemo inspelningarna. Ljudinspelningarna transkriberades sedan i ett word-dokument.

Intervjun som utfördes via telefon fanns det ingen möjlighet att spela in, men noggranna anteckningar fördes. Telefonintervjun hade blivit bättre om vi hade träffats fysiskt eller haft intervjun via Skype då det är svårt att föra anteckningar samtidigt som informanten svarar på de ställda frågorna. Informanten hade i brist på tid ingen möjlighet att träffas fysiskt och hade inte heller tillgång till Skype. Bryman (2011) menar att det finns både fördelar och nackdelar med en telefonintervju. Till fördelarna hör att, de är billigare och tar mindre tid i anspråk och att informanten inte kan påverkas av intervjuaren (tex kön, etnicitet, ålder, klass) vilket annars kan leda till att informanten svarar på ett sätt som de tror att intervjuaren uppskattar. Till nackdelarna hör bland annat att intervjuaren inte kan se informanten och avläsa ansiktsuttryck och därmed missa hur frågan eller påståendet uppfattas.

6.4 Databearbetning och analys

I anslutning till intervjuerna lyssnades inspelningarna av flera gånger innan de noggrant transkriberades, Trost (2010). Dock valdes vissa delar bort vid transkriberingen som inte ansågs vara relevanta för studien. Efter den enda intervjun som var telefonintervjun skrevs en sammanfattning av de anteckningar som gjordes i samband med intervjun.

Efter att transkriberat intervjuerna, sorterades lärarnas svar in efter de ställda frågorna, alla svar från fråga ett samlades i ett dokument och så vidare. När alla svar var sorterade söktes efter gemensamma teman enligt Braun och Clarks (2006) analysmetod. Dessa teman återkommer i resultatdelen (kap. 7). För att sortera efter tema användes olikfärgat papper där lärarnas svar och kommentarer skrevs ned.

Trost (2010) påpekar att analysen påbörjas i samband med att intervjuerna genomförs och den fortsätter när de transkriberas. Analysarbetet består vidare av att det insamlade materialet läses i flera omgångar och att man funderar på vad som sågs och hördes under intervjuns gång. Detta arbetssätt har anammats i analysen av mitt material.

6.5 Trovärdighet, validitet och reliabilitet

Validitet innebär att forskaren undersöker det som denne avser att undersöka (Bryman, 2011). Holme & Solvang (1997) betonar att i kvalitativa undersökningar finns en närhet till den eller det som studeras och att det därför är lättare att få valid information från de medverkande i studien. Dock ska nämnas att forskarens egna upplevelse av situationen kan vara felaktig. Holme & Solvang (ibid) påtalar att det finns en risk med närheten mellan forskare och den

undersökta enheten, då den kan skapa bestämda förväntningar. I föreliggande studie finns ingen risk för att närhet mellan forskaren (mig) och de intervjuade skulle påverka resultatet, eftersom jag och respondenterna inte har någon relation till varandra. En av de intervjuade arbetar på min VFU-skola. Vi har dock endast mötts vid möten då hela skolan var involverade och vi har ej någon närmre relation.

En studies reliabilitet påverkas av huruvida resultaten på undersökningen skulle bli desamma eller inte vid en repetition av samma frågeställning (Bryman, 2011). Stukát (2005) förtydligar med att översätta reliabilitet till hur bra mätinstrumentet är på att mäta det som ska mätas. Vidare beskriver Stukát (ibid) att det finns en risk att informanten kan feltolka frågorna och intervjuaren kan feltolka svaren från informanten och vilket kan leda till reliabilitetsbrister i kvalitativa undersökningar. Detta har jag försökt att motverka genom att göra frågorna tydliga och de knyter an till lärarens dagliga arbete. Efter genomförd pilotstudie förtydligades frågorna för att minska feltolkning. Dessutom kan informantens svar påverkas av dagsform, likaså frågornas ordningsföljd eller andra yttre störningar, vilket har försökts att motverkas genom att respondenterna fått välja tid och plats för intervjun.

Som beskrives i kapitel 5.1 så valdes en kvalitativ studie, dvs. ett fåtal semistrukturerade intervjuer med respondenter från hela landet. I ramen för ett examensarbete inom lärarutbildningen finns inte förutsättningar för att uppfylla alla krav på validitet och reliabilitet i samma grad som i en självständig studie på forskarnivå.

I denna studie ingår ett litet antal intervjuer, men lärare från alla stadier i grundskolan intervjuades. De intervjuade lärarna kommer dessutom från olika orter, spritt över Sverige. Med andra ord har urvalet en viss spridning vad gäller stadier och geografisk plats. Man hade kunnat önska sig en jämn fördelning mellan könen (respondenterna består av fyra kvinnor och en man i denna studie), men könsfördelningen i intervjuerna speglar i viss mån könsfördelningen mellan de anställda i grundskolan.

Krav på kongruens uppfylls genom att intervjufrågorna som utvecklades ur frågeställningen är tydliga och konkreta, vilket gör att svaren kan bli jämförbara i analysen. Angående objektivitet och precision så finns inspelningar av fyra av fem intervjuer, då den femte antecknades (se 6.3 Genomförande). Det faktum att en av intervjuerna inte kunde spelas in utan nedtecknades, behöver dock inte påverka trovärdigheten för detta arbete.

6.6 Forskningsetiska principer

Trost (2010) menar att för att genomföra forskning på ett etiskt korrekt sätt är det av vikt att informera om studien syfte. Detta gjordes i samband med att respondenterna kontaktades inför att tid för intervju bestämdes (se missivbrev i bilaga 2). Intervjuerna inleddes med ytterligare

information utifrån Vetenskapsrådets fyra etiska principer, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitets-kravet och nyttjadekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

Informationskravet innebär att forskaren ska informera respondenten om vilka villkoren för deltagande är, samt att det är frivilligt och att den har rätt att när som helst kan välja att avbryta intervjun och sin medverkan.

Samtyckeskravet innebär det att deltagarna själva bestämmer över sin medverkan och forskaren ska inhämta deras samtycke.

Konfidentialitets-kravet innebär att alla personer som ingår i en studie informeras om att allt material och personuppgifter behandlas konfidentiellt och den enda som har tillgång till uppgifterna är forskaren.

Nyttjadekravet innebär att de uppgifter som samlats in endast får användas till forskningsändamål.

Det klargjordes för respondenterna att intervjun var semistrukturerad och att de fick berätta fritt utifrån de ställda frågorna. Respondenterna fick frågan om det gick bra att spela in intervjuerna, då det är viktigt att få deras medgivande (ibid). Intervjuerna spelades in för att möjliggöra koncentration på frågorna och svaren utan att behöva föra anteckningar samtidigt, vilket kan medföra att viktig information missas (Trost, 2010). Den intervjun som utfördes med telefon, gjordes noggranna anteckningar på.

6.7 Metoddiskussion

I och med att en kvalitativ metod använts ges möjlighet till en djupare förståelse för intervjupersonernas resonemang och erfarenheter inom ämnesområdet (Stukát, 2005). Lärarna gavs möjlighet att uttrycka sig med egna ord, i och med att den semistrukturerade intervjun användes. Detta har bidragit till en fördjupning av ämnesområdet, särskild begåvning.

Med en kompletterande datainsamling skulle studiens resultat kunna förstärkas ytterligare, exempelvis enkätundersökningar till fler lärare som undervisar särskilt begåvade elever. Med hjälp av de intervjufrågor som ställts, går det att göra en bedömning av vad lärarna har för erfarenheter gällande särskilt begåvade elever. Dock har två av lärarna ett stort intresse för de särskilt begåvade eleverna vilket kan avspeglas i deras svar och antagande, det är därför inte generaliserbart att dra generella slutsatser utifrån resultatet i denna studie.

I studien intervjuades fem lärare som bor i olika kommuner i Sverige. Anledningen till att det blev olika kommuner beror på att sökningen efter lärare att intervjuas gjordes via hemliga sidor på Facebook, där lärare som undervisar särskilt begåvade elever kan vara medlemmar. Skolorna som de arbetar vid är varierande i storlek. En av skolorna är en Montessoriskola, en är en friskola med inriktning mot IKT och de övriga är kommunala skolor. Lärarna som valts ut till intervju har undervisat elever med särskild begåvning.

Antalet av de intervjuade lärarna hade kunnat utökas för att ge en bredare syn på hur de arbetar med särskilt begåvade elever. Dock ryms inte fler intervjuer inom ramen för storleken och

tidsaspekten för denna studie. Vidare hade det varit intressant att intervjua lärare i de kommuner som har utarbetat handlingsplaner för de särskilt begåvade eleverna (se kapitel 3.2.4.) och göra en jämförelse hur deras arbete ser ut jämfört med de skolor som inte har handlingsplan.

Av de lärare som intervjuades hade en under tio år yrkeserfarenhet, de andra fyra hade från ca 10 år och uppåt. Det är inte säkert att resultatet hade blivit annorlunda om de inte haft så lång erfarenhet i yrket. Dock kan det innebära att alla har relativt lång erfarenhet av att möta elever som är i behov av stöd i olika former, vilket kan vara en faktor som påverkar resultatet. De lärare som har arbetat länge inom skolan har mött elever som har varit i behov av olika former av stöd och kan således av sin erfarenhet se vilket behov och stöttning eleven behöver. Detta går inte heller att generalisera utan är ett antagande.

7. Resultat och analys

I följande kapitel redovisas hur de fem intervjuade lärarnas uppfattning av de särskilt begåvade eleverna är. Vidare redovisas hur deras undervisning ser ut samt vilka förutsättningar de har för att stötta eleverna. Till sist redovisas vilken stöttning lärarna anser att de får i arbetet med de särskilt begåvade eleverna. De data som har samlats in under intervjuerna redovisas med utgångspunkt ifrån dessa tre frågeställningar; 1) *Vad anser lärare kännetecknar särskild begåvning?* 2) *Hur planeras och genomförs undervisningen utifrån de särskilt begåvade elevernas förmåga, så att de utmanas och utvecklas?* och 3) *Vilka förutsättningar, tex i form av extra stöd och fortbildning, har de lärare som undervisar särskilt begåvade elever?* Varje frågeställning har delats upp i olika teman utifrån en kategorisering av empirin.

7.1 Vad anser lärare kännetecknar särskild begåvning?

I följande avsnitt ger lärarna sin bild av hur de definierar de särskilt begåvade eleverna. Avsnittet är indelat i fyra delar, som var och en beskriver de teman som framkom efter analys av de kvalitativa intervjuerna.

7.1.1 Definition

De intervjuade lärarna ansåg att alla elever är begåvade mer eller mindre och att man alltid ska utgå från den enskilda individen. Två av lärarna tyckte inte att man skulle kategorisera dem, utan möta eleverna där de är kunskapsmässigt, samt ge det stöd och de utmaningar som lämpar sig för deras förmåga. Lärare B påpekar:

Vi måste möta alla elever där de befinner sig och det är så lätt att vi sätter en etikett på dem och sen hamnar de där. Jag tror istället att vi måste se till varje elev vad de behöver och så utgå från det.

För att förtydliga definitionen på hur en särskilt begåvad är beskriver Lärare C:

Någon som förvånar, någon som ställer de här knasiga frågorna eller de här fördjupande frågorna, eller de som verkligen vill veta saker. De är inte så himla noga med betygen egentligen, utan genuint intresserade av att lära sig. En elev som gillar att anta utmaningar.

Lärare E menade att de här eleverna inte passar in i någon mall, utan att alla är unika. Det är därför det kan vara svårt att ”hitta” dem. Vidare menar läraren att detta kan vara en bidragande orsak till att flera blir utredda för olika diagnoser. Lärare C har flera elever i sin klass som är både särskilt begåvade och har en diagnos inom autismspektrum. Hon påpekar att de elever med dubbeldiagnoser, är svårare att upptäcka då den ena diagnosen kan dölja den andra.

Resultatet visar att lärarna tyckte att det var svårt att ge en bra definition. Dock sågs en skillnad i svaren beroende på om läraren hade fått fortbildning i ämnet eller inte. De två lärare som fått fortbildning inom ämnet särskild begåvning, kunde ge en mer nyanserad bild av de särskilt begåvade eleverna. Vidare ansåg några av lärarna att det inte var viktigt att kategorisera eleverna efter deras begåvning utan att de ska mötas på den nivå de befinner sig. De här resultaten kan bekräftas av en tidigare forskning som gjorts av Persson (2011), den betonar att det är svårt att hitta en bra definition samt att lärare i svenska skolor har dålig kunskap om särskilt begåvade elever.

7.1.2 Utmärkande drag hos eleverna

De intervjuade lärarna berättar att de tidigt upptäckte att det var något speciellt med eleverna, men att det var svårt att veta exakt vad problematiken var. Lärarna är överens om att de särskilt begåvade eleverna utmärker sig på något sätt gentemot sina klasskamrater. Lärare A beskriver de särskilt begåvade eleverna enligt följande:

De är ”fyrkantiga” och har ofta svårt med det sociala samspelet.

Lärare E menar att de här eleverna fascinerar genom att:

Det är som att prata med en vuxen, det är som en stor person i en liten kropp.

Lärare C vidareutvecklar det som Lärare E beskriver ovan:

Ett sätt att prata på... Är abstrakt på ett sätt i det man säger... En känsla i att du pratar med en vuxen fast det är ett barn. De har ett ordförråd och ett oväntat ämnesinnehåll. Det finns en iver att lära och det finns ingen spärr att sluta arbeta på ett område.

Lärarna beskriver eleverna som rörliga och att de har svårt att sitta still. Lärare B berättar att hennes elev var väldigt rörlig i klassrummet. När hon började undersöka det trodde hon först att det berodde på mognadsfråga. Vid vidare undersökning uppdagades ett mönster, fick eleven utmanande uppgifter i matematiken så ändrades beteendet.

Några av lärarna beskriver att de särskilt begåvade eleverna är rädda för att göra fel och att misslyckas, de menar att eleverna är perfektionister och har ställt höga krav på sig själva. Detta

bekräftar forskning av Silverman (2016). Hon uttrycker att höga krav och perfektionism är vanliga drag hos särskilt begåvade elever, vilket kan bli ett hinder i de här elevernas vidareutveckling.

7.1.3 Könsskillnader

Ingen av de intervjuade hade undervisat eller upptäckt att de har särskilt begåvade flickor. Anledningarna som framkom i intervjuerna var att de trodde att flickorna döljer sin begåvning, de har lättare att anpassa sig till sin omgivning samt att de är tystare. Lärare D anser att:

Det är lättare att få syn på killar som är särskilt begåvade, flickor anpassar sig lättare till skolans värld.

Lärare C uttrycker det på följande sätt:

Tjejer är sämre på att skatta sig högt, de har svårare att säga att de är duktiga och vågar inte be om utmaningar. Medan killarna är mycket bättre på att säga "Jag är bra på matte och jag tycker att det här är spännande". Det är en skillnad i hur de skattar sig själva och hur de ser på sig själva.

Samtliga lärare tror att de har haft särskilt begåvade flickor men de har passerat utan att blivit upptäckta. Lärare A menar att han har haft flera flickor som har varit ambitiösa men ingen som har "stuckit ut". Detta bekräftas även av lärare B. Hon berättar att i sin nuvarande klass har hon några flickor som är på en betydligt högre nivå än genomsnittet. Dock är hon väldigt osäker på om någon av dem är särskilt begåvade.

Resultaten visar att lärarna hade lättare att upptäcka särskilt begåvade pojkar än särskilt begåvade flickor. Alla trodde att de haft särskilt begåvade flickor men att de anpassat sig till den övriga gruppen så pass bra att de inte blivit upptäckta. Det här kan ställas i relation till Gross (1998) som menar att det är svårt att identifiera de särskilt begåvade eleverna, då deras begåvning kan framträda på många olika sätt. Eleverna döljer många gånger sin begåvning för att inte utmärka sig bland de andra eleverna. Flera forskare menar att framför allt flickor döljer sin begåvning för att passa in med de andra eleverna i klassen (Kullander, 2013; Wahlström, 1995; Webb, 2005; Winner, 1999).

7.1.4 Luststyrda

Samtliga av de intervjuade lärarna tycker att de särskilt begåvade eleverna har en iver att lära sig mer, framför allt inom deras intresseområde. Deras iver att komma vidare gör att de har svårt att samarbeta med sina klasskamrater som inte är lika snabba och kanske inte delar deras intresse. Samtidigt som de är styrda av sin lust är eleverna väldigt rädda för att misslyckas, de beskrivs som perfektionister. Dock kan det vara svårt att motivera dem till att arbeta på lektionerna menar lärarna. Lärare A berättar:

En av de särskilt begåvade killarna hade ibland inte lust att arbeta på lektionerna. Detta var dock inga bekymmer om att han skulle komma efter, han tog alltid med sig hem och gjorde klart och ibland lite till.

Lärare E, berättar att en av de elever som hon undervisar nu kan vara svåra att motivera. Hon försöker i mån av tid att erbjuda eleven att arbeta med annat. Lärare E ger uttryck för en liknande situation:

Dock kan det vara lättare om de erbjuds att arbeta inom det ämne som intresserar dem än att de går omkring och gör ingenting.

Ytterligare en svårighet med att undervisa särskilt begåvade elever, som dessutom är luststyrda, är att de var svåra att utmana i de ämnen de inte har som intresse, men eleverna behöver ämneskunskaper i alla ämnen påpekar lärare E.

Lärare A framhåller att alla de elever som han har haft som har varit särskilt begåvade har alla varit genuint intresserade av matematik. Eleverna han har haft, har matematik som hobby, de tittar på Youtube-klipp med svåra och avancerade matematiska uppgifter. En av hans elever stannade kvar efter skolan för att diskutera olika lösningar på komplicerade matematikuppgifter, denne tagit del av på Youtube.

Forskning om de särskilt begåvade eleverna påtalar vikten av att de utmanas för att kunna nå en maximal kunskapsutveckling (Renzulli, 2002; Young Hahn & Balli, 2014). Dock visar resultaten av intervjuerna i denna studie, att de särskilt begåvade eleverna inte går att utmana om de inte har lust att lära. Lärarna menar att de här eleverna är luststyrda och stundtals svåra att motivera att arbeta i skolan, om de inte är inne i det *flow* som Winner skriver om kan det vara svårt att motivera dem (Winner, 1998).

Flera av de intervjuade lärarna har i intervjuerna påtalat att digitala hjälpmedel är en bra resurs, då eleverna får den snabba respons de kräver, för att kunna arbeta vidare framför allt inom matematiken. Resultaten visar att digitala hjälpmedel är till stor hjälp i undervisningen av de särskilt begåvade eleverna. De beskrivs som ”snabba i tanken”, vilket medför att de kräver snabb respons om de gjort rätt på uppgifterna. Arbetar de med till exempel matematik på Ipaden så ser de med en gång om de har gjort rätt eller fel.

7.2 Hur planeras och genomförs undervisningen utifrån de särskilt begåvade elevernas förmåga, så att de utmanas och utvecklas?

I följande avsnitt ger lärarna sin syn på hur de planerar och genomför sin undervisning, samt vad de gör för att utmana eleverna så att de utvecklas efter sin förmåga.

7.2.1 Planering

En av de fem intervjuade lärarna gjorde en specifik planering åt de särskilt begåvade eleverna. De andra fyra gjorde en planering för hela klassen. Däremot ”fanns det alltid ett sidospår” som lärare B kallade det. Med det menade hon att i den långsiktiga planeringen för hela terminen, planerades det inget extra för den särskilt begåvade eleven. Dock när det gällde planeringen på detaljnivå gjordes det extraanpassningar med utmaningar på en nivå som passade eleven. Lärare D resonerar kring planering av lektioner på följande sätt:

Det som passar en särskilt begåvad elev (i undervisningen) kan passa hela gruppen. Jag tycker att man inte bara ska fokusera på den lägre halvan av gruppen, utan se till att uppgifterna passar alla elever i klassrummet.

Alla lärare i studien tyckte att de hade för lite tid till planering av sin undervisning. De menar att det inte är en självklarhet att få mer tid till planering för de elever som är i behov av mer stöd och andra uppgifter. Det spelar ingen roll om det är elever som har svårt att nå målen eller om de har lätt för att nå målen, mer tid ges inte.

Resultaten från intervjuerna visar att fyra av lärarna gör en grovplanering som inkluderar alla elever, där det finns uppsatta mål som ska uppnås i slutet av terminen. När lärarna däremot går in på detaljplanering av lektioner, har de en alternativ planering åt de särskilt begåvade eleverna. Den femte läraren gör speciell planering till de särskilt begåvade eleverna. De här resultaten påvisar att lärarna arbetar i enlighet med målen i läroplanen; att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2011, s. 8). Däremot fick ingen av de intervjuade lärarna extra tid för planering till de särskilt begåvade eleverna. Detta resultat bekräftas också av tidigare forskning till exempel gjord av Seedorf (2014), som understryker att lärarnas tid sällan räcker till för de särskilt begåvade eleverna eftersom de istället fokuserar på de elever som har svårt att nå målen.

7.2.2 Genomförande

Samtliga av de intervjuade lärarna tycker att det är viktigt att de särskilt begåvade eleverna är delaktiga i undervisningen, annars går de miste om det muntliga och diskussionerna. Lärare B resonerar:

Det är viktigt att eleven är med på lektionsgenomgångarna så att denne även fick den muntliga diskussionen i matematiken.

De lärare som arbetade med de äldre eleverna hade sällan traditionell undervisning, utan en mer stationsbaserad undervisning med problemlösning. Det innebar att alla elever oberoende av sina förutsättningar kunde vara med och själva välja vad de ville träna på, till exempel begreppsträning eller färdighetsträning. Fyra av lärarna sa att användning av datorer och/eller iPads gjorde det lättare att anpassa undervisningen till olika nivåer, beroende på elevernas kunskaper. En av anledningarna till att datorer och iPads underlättade i undervisningen av de

särskilt begåvade eleverna, var att de kunde avancera snabbare än i matematikböckerna samt att eleven fick respons på det hen gjort. Lärare B poängterar:

Vi hade plus att han digitalt kunde jobba lite, för där kunde han gå vidare, där satte det inte stopp som boken. För att han ville ha ganska snabb respons, han var ju snabb i tanken så ville han också ha snabb respons.

För att alla elever skulle vara delaktiga i lektionen resonerar Lärare E på följande sätt:

Jag undervisar på ett sätt som gör att alla kan börja på samma sätt, men sedan styrs utmaningen efter förmåga och uppgifterna ser därmed olika ut.

Lärare C vidareutvecklar det som Lärare E beskriver ovan:

Jag tror på att undervisa på ett sätt där alla kan börja på en uppgift, alla i klassrummet. Och sen kan jag ställa fördjupande frågor till de här eleverna (särskilt begåvade) och att ge ett djupare kunskapsområde i varje uppgift. Det hindrar inte att de får sin utmaning samtidigt som de är med i det sociala sammanhanget.

Läraren som arbetar i Montessoriskolan menar att montessoripedagogiken inte gör någon skillnad på eleverna utan att alla arbetar på lektionerna utifrån sin egen förmåga. Eftersom alla elever arbetar med olika saker/ämnen under arbetspassen, är de också på olika nivåer vilket inte utgör något hinder för de särskilt begåvade eleverna till att arbeta med mer avancerade uppgifter än sina klasskamrater.

Alla lärare var eniga om att det var lättare att hitta material och uppgifter till de särskilt begåvade eleverna än till de elever som har svårigheter att nå de lägst uppsatta kunskapskraven. De trodde även att det är lärares okunskap eller begränsad kunskap, som är det största hindret för att de särskilt begåvade eleverna ska få en chans till att utvecklas och utmanas på rätt nivå. Lärare A förtydligar:

Jag tror att det är jag eller andra lärare som är den största bromsklossen och det är vi som hindrar eleverna till att bemästra ny kunskap. En av de största anledningarna till det är att vi är osäkra över vår egen förmåga och kunskap för att kunna erbjuda eleverna hjälp och stöttning.

Resultaten påvisar skillnader i genomförandet av undervisningen beroende på vilken del av skolan lärarna arbetar, låg-, mellan- eller högstadiet. De som undervisar i mellan och framförallt i högstadiet har ett lektionsupplägg som inte är beroende av elevernas begåvning, varje uppgift har istället olika nivåer för att passa alla elever i en klass (se Vygotskij,2001). Det här kan kopplas till Lgr 11; ”Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla sin förmåga” (Skolverket, 2011, s.14). Resultatet uppvisar en skillnad i genomförandet av lektionerna i de lägre åldrarna som dels är beroende på om det är Montessori eller traditionell skola och dels i om det finns tillgång till digitala hjälpmedel. Det kan förklaras i att Montessoripedagogikens undervisning inte är likadan som en traditionell skola.

Lärarna beskrev att deras matematiklektioner oftast inte bestod av enbart färdighetsträning i böcker utan av stationer i klassrummet där eleverna själv kunde välja nivå och utmaning. Här kan kopplingar dras till den proximala utvecklingszonen (se Vygotskij, 2001). Det här undervisnings sättet innebär att eleverna får utmaning och stimulerande uppgifter utefter sin förmåga. Renzulli (2002) och Wahlström (1995) menar att traditionell undervisning med repetitioner och otillräcklig kunskapsstimulans bidrar till att de särskilt begåvade eleverna dels blir uttråkade och dels att de får ineffektiva studievänor.

Likväl menar samtliga lärare som jag har intervjuat att de vill att alla eleverna är med på de gemensamma genomgångarna, eftersom de är delaktiga i muntliga delen av undervisningen. Speciellt i matematik är det viktigt att vara delaktig i de muntliga genomgångarna och samtalen, för att eleverna ska uppnå en del av kunskapsmålen i matematik.” Genom undervisningen i ämnet matematik ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att använda matematikens uttrycksformer för att samtala om, argumentera och redogöra för frågeställningar, beräkningar och slutsatser” (Skolverket, 2011, s.63). Även här kan paralleller dras till den närmaste utvecklingszonen (se Vygotskij, 2001). Lärarnas beskrivning av hur de genomför lektionerna och de anpassningar de gör för de särskilt begåvade eleverna, är ett sätt att arbeta med scaffolding och stöttning för att de ska utvecklas vidare. Med hjälp av stöttningen av läraren eller en mer kompetent kamrat ges eleverna förutsättningar att nå nästa utvecklingsnivå (Säljö, 2012). Dessutom menar Säljö (2005) att lärares och vuxnas handlingar är mycket betydelsefulla för barns utveckling inom det sociokulturella perspektivet.

Sammanfattningsvis kan de ovan nämnda resultaten kopplas till att lärarna i studien, arbetar efter att följa de uppsatta målen i Skollagen, om att alla elevers behov ska tillgodoses och att de ska sträva efter att elever som lätt når målen ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling (SFS 2014:458, 3 kap. 3§).

7.3 Vilka förutsättningar, till exempel i form av extra stöd och fortbildning, har de lärare som undervisar särskilt begåvade elever?

I följande avsnitt ger lärarna sin syn på vilket stöd de får av övrig personal på skolan samt om de har fått någon fortbildning om särskilt begåvning.

7.3.1 Extra stöd

Det var skillnader i hur lärarna upplevde stödet från bland annat rektorerna på skolorna. En av lärarna upplevde att stödet från rektorn var bra, dock att rektorns kunskap om de särskilt begåvade eleverna var liten. Lärare C menade att det råder en osäkerhet i vad särskild begåvning innebär och hur stöttningen ska se ut på skolorna. Lärare B resonerar på följande sätt angående stöd från rektorer:

Jag tror att stödet kunde bli bättre om de särskilt begåvade eleverna och deras behov tas upp på till exempel studiedagar. Det är ett bra sätt att försöka sprida kunskapen om dem till all personal

på skolan. Jag tror att vi behöver börja prata om dem och inte låtsas att de inte finns eller att de klarar sig på egen hand.

En av de lärare som arbetar på en Montessoriskola, hon upplevde att hon fick bra stöd från rektor och specialpedagogen. Dock ansåg hon att kunskapen om de särskilt begåvade eleverna saknades av både rektor och specialpedagog. Lärare E som arbetar på en annan friskola förtydligar:

Jag har ett otroligt bra stöd från både rektor och specialpedagog. Eftersom jag arbetar som informatör för en ideell stödförening för särskilt begåvade, får jag också stöd därifrån.

Fyra av lärarna kände till stödmaterialet som Skolverket gett ut. Hälften av dem ansåg att det inte hjälpte dem kring arbetet med de särskilt begåvade eleverna. De hade läst igenom det men ansåg inte att det tillförde något som de inte redan visste angående de särskilt begåvade eleverna. Dock ansåg de att materialet var bra och gav en tydlig förklaring kring särskild begåvning. Den andra hälften tyckte att det gav ett bra stöd i definition och beskrivning av de särskilt begåvade eleverna. Den femte läraren kände inte till stödmaterialet alls.

I intervjuvären framgick att stödet från rektor och specialpedagog varierar på de olika skolorna. Huruvida lärarna fick stöd eller inte berodde på kännedom och kunskap om de särskilt begåvade eleverna hos både rektor och specialpedagog, ansåg lärarna. Dock visar resultatet att lärarna efterfrågar fortbildning om de särskilt begåvade eleverna. Utifrån de uttalanden som lärarna gör i intervjuerna kan det ifrågasättas om rektorerna följer sitt uppdrag i Lgr 11 ”att lärarna får rätt kompetensutbildning är rektorns ansvar” (Skolverket, 2011).

7.3.2 Fortbildning

Två av de fem lärarna har fått fortbildning gällande särskilt begåvade elever. Av de två har den ene läraren fått sin fortbildning genom en stödförening för särskilt begåvade barn som hon jobbar för, dock har hon inte fått någon fortbildning via skolan. Lärare C har fått sin fortbildning via skolan. Hon har även forskat, skrivit rapporter angående särskild begåvning samt håller föreläsningar kring ämnet. De lärare som inte fått möjlighet att fortbilda sig har själva sökt information själva eller genom stöd från föräldrarna. Lärare B berättar:

Jag fick ett USB-minne av föräldrarna till den särskilt begåvade eleven. Det var fullt av olika forskningsartiklar och annan information om särskild begåvning. Så fort föräldrarna hittat ny forskning eller information så delgavs det till mig.

Forskare i Sverige och runt om i världen framhåller att det är viktigt att lärare och övrig personal som arbetar i skolan har goda kunskaper om de särskilt begåvade eleverna (Allodi, 2014; Mellroth, 2014; Silverman, 2016; Webb, 2005). Som en lösning på den stora okunskapen menar Allodi (2014) att ämnet ska tas upp i lärarutbildningen samt att möjlighet till fortbildning borde erbjudas till de som arbetar i skolorna. De intervjuade lärarna uttrycker sig liknande som Allodi

om att ämnet måste lyftas fram och att personalen på skolorna måste fortbildas för att höja kunskapen om de särskilt begåvade eleverna. Skolverket gav 2014 ut ett stödmaterial om särskilt begåvade elever dels för att höja kunskapen om dem, dels för att ge lärarna ett verktyg att arbeta efter. Resultatet visar att lärarna ställer sig olika till det stödmaterial som Skolverket (2014) gett ut. Fyra av dem kände till att det fanns, av dem sa två att det hade hjälpt dem, undervisningen och sitt synsätt på de särskilt begåvade eleverna.

8. Diskussion och slutsatser

I kommande avsnitt kommer studiens resultat kopplas samman med dess syfte och forskningsfrågor. Först diskuteras studiens resultat i förhållande till forskning, det följs av slutsats och den följs av förslag till vidare forskning och till sist ge förslag till didaktiska implikationer.

8.1. Diskussion

Alla de intervjuade lärarna påpekade att kunskapen om de särskilt begåvade eleverna är liten på skolorna, dels bland lärare och dels bland rektorerna. Forskare inom området särskild begåvning (se Persson, 2015; Silverman, 2015; Gross, 1998) menar att lärarnas erfarenhet är avgörande för dels att upptäcka de särskilt begåvade eleverna och dels för att ge dem det stöd och utmaning de behöver. I Sverige har det inte forskats om särskild begåvning förrän på senare år vilket kan vara en bidragande orsak till varför det råder en okunskap om ämnet. Dessutom menar Persson (2015) att svårigheten med att finna en definition till begreppet särskild begåvning, är en stor bidragande orsak till okunskapen. Inom särskild begåvning finns det olika undergrupper till exempel begåvad underpresterande, vilket leder till att det är ännu svårare att identifiera en särskild begåvning.

Resultatet av intervjuerna visade att lärarna endast upptäckt och undervisat särskilt begåvade pojkar, vilket kan kopplas till Webbs (2005) forskning där han konstaterar att flickor ofta döljer sin begåvning och de är därför svårare att upptäcka. Detta höll lärarna med om och sa att de säkert hade haft särskilt begåvade flickor men att de inte hade utmärkt sig. Flera forskare (se Kullander, 2013; Persson, 1997; Webb, 2005; Winner, 1999) framhåller att det är viktigt att de särskilt begåvade eleverna utmanas i skolan. Dock framkom det i lärarintervjuerna att dessa elever inte alltid var så lätta att varken motiveras eller utmanas, eleverna beskrevs av lärarna som luststyrda.

Lärarna i studien hade liknande erfarenhet av särskild begåvning och att undervisa dessa elever. Dock var det en skillnad i hur de genomförde sin undervisning och planering, vilket dels berodde på om det var en traditionell skola eller Montessori och dels i vilket stadium lärarna undervisade. Utifrån resultatet i intervjuerna kan en tydlig koppling göras mellan lärarnas syn på undervisningen av de särskilt begåvade eleverna och Vygotskijs tankar om undervisning och lärande där speciellt den proximala utvecklingszonen är framträdande. För att förtydliga kopplingen mellan intervjusvaren och Vygotskij (2001) vill jag poängtera att i samtliga intervjuer framkom det att lärarna ansåg att det var viktigt att de särskilt begåvade eleverna

deltog i genomgångar och andra muntliga uppgifter. En av de främsta anledningar till detta var att de ville att de särskilt begåvade eleverna skulle vara delaktiga i det sociala samspelet och i diskussionerna.

Trots att flertalet av de forskare som forskar om särskild begåvning (se Persson, 2015) poängterar att det är viktigt att upptäcka de särskilt begåvade eleverna tidigt (för att ge dem rätt stöttning och utmaningar), visar resultatet av intervjuerna att stödet från rektorerna till de undervisande lärarna varierar. Enligt lärarna beror detta på okunskap hos rektorerna. Hur ska rektorerna ge stöd till läraren om hen inte har vetskapen om att det finns särskilt begåvade elever och vilka behov de har? Hur ska lärarna kunna planera och genomföra utmanande lektioner till de särskilt begåvade eleverna om de inte får extra stöd och tid? Flera av lärarna påtalar behovet av fortbildning som ett steg till att dels höja kompetensen hos lärare och annan skolpersonal och dels för att föra upp ämnet på agendan.

8.2 Slutsatser

Utifrån tidigare forskning och resultatet från denna studie kan följande slutsats dras; om läraren ska upptäcka att eleven har en särskild begåvning krävs både kunskap och erfarenhet av undervisning av olika elever och av särskild begåvning. Lärarna i studien hade förhållandevis bra kunskap om de särskilt begåvade eleverna, dock framkom det inte om de kände till gruppen begåvade underpresterande eller om de haft elever som felaktigt fått en diagnos som till exempel ADHD. Det kan förklaras genom att intervjufrågorna inte specifikt berörde de olika grupperna inom särskild begåvning eller feldiagnostisering. Jag vill poängtera att studien är liten och resultatet är inte generaliserbart.

Alla elever i skolan har rätt att få den hjälp och det stöd de behöver för att dels nå kunskapsmålen och dels nå ännu högre för de som lätt når målen. Av intervjuerna framkom det att de särskilt begåvade eleverna inte är svårare att ge stöd och utmaningar än till de svagare eleverna. Dock menar lärarna att de har för dålig kunskap om de särskilt begåvade eleverna och att det är en stor anledning till att de inte får den hjälp de behöver. Emellertid är inte enbart okunskap hos lärarna som hindrar de särskilt begåvade eleverna, det framgår i studien att lärarna är ängsliga att deras kunskap inte är tillräcklig för att låta eleverna accelerera för fort. Lärarna i studien påtalade kunskapsbristen och bristen på resurser som två anledningar till att det är svårt att ge de utmaningar de särskilt begåvade eleverna behöver. Här kan direkta kopplingar göras till den proximala utvecklingszonen, om den särskilt begåvade eleven får stöttning av en kompetent pedagog/lärare är min uppfattning utifrån tidigare forskning och intervjuerna i denna studie att denne eleven kan nå längre än en normalbegåvad elev trots samma stöd.

8.3 Förslag till fortsatt forskning

Till fortsatt forskning hade det varit intressant att utgå från de särskilt begåvade elevernas perspektiv och hur de upplever sin skolsituation. Det hade varit intressant att studera hur de hade upplevt sin skolgång och om de upplevde någon skillnad i stöd och utmaningar, i grundskolan och i gymnasiet.

Vidare hade det varit intressant att studera kring hur ledning och huvudmän ser på arbetet med de särskilt begåvade eleverna i framförallt grundskolan. Ett annat förslag till vidare forskning är att studera de särskilt begåvade eleverna med inlärningssvårigheter.

Som fortsättning på denna studie hade det även varit intressant att göra en jämförelsestudie. Där lärare som vet att de undervisar särskilt begåvade elever skulle jämföras med lärare som inte vet att de undervisar särskilt begåvade elever.

8.4 Didaktiska implikationer

Denna studie, trots sin storlek, påvisar att det behövs mer kompetensutveckling för rektorer, lärare och annan personal som arbetar i skolan, kring särskild begåvning och särskilt begåvade elever. Ett första steg till att förbättra kunskapen om detta ämne är att det ska ingå i lärarutbildningen som ett obligatoriskt moment i kursen om specialpedagogik. För att höja kunskapen hos de redan utbildade lärarna, kan föreläsningar och handledningssamtal vara en bra start.

Både svensk och utländsk forskning visar att det är viktigt att upptäcka de särskilt begåvade eleverna tidigt. De behöver rätt stöd och utmaningar i undervisningen så att de dels får en bra studieteknik och dels utvecklas efter sina förutsättningar. Detta kan uppnås om lärare och annan personal i skolorna får kompetensutveckling kring de särskilt begåvade eleverna.

Referenser

Allodi Westling, M. (2014). *Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola*, Socialmedicinsk tidskrift 2, 139–151.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.

Bråten, I. (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Gross, U.M. (1998.) *The "me" behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity*, Roeper Review, 20:3, 167–174.

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (2., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kullander, A. (2013). *Särskild begåvning – tillgång eller handikapp?* Specialpedagogisk tidskrift - att undervisa 2/13,20–24.

Löwing, M. (2004). *Matematikundervisningens konkreta gestaltning: en studie av kommunikationen lärare - elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Diss. Göteborg: Univ., 2004. Göteborg.

Mellroth, E. (2014). *High achiever! Always a high achiever? - A comparison of student achievements on mathematical tests with different aims and goals*.

Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (2009). *Att se och möta begåvade barn: [en vägledning för lärare och föräldrar]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.

Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: särbegåvningens psykologi*. (1. uppl.) Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Persson, R.S. (2010a). *Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study Journal for the Education of the Gifted*. 33/4, 536–569

Persson, R.S. (2010b). *Särbegåvade barn och ungdomar är utmaning för svenska psykologer: En kort översikt*.

Persson, R.S. (2013). *Särbegåvade elever och den svenska skolan*, Specialpedagogisk tidskrift - att undervisa 2/13, 6-10

Pettersson, E. (2008). *Hur matematiska förmågor uttrycks och tas om hand i en pedagogisk praktik*. Växjö. Pettersson, E. (2011). *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet, 2011. Växjö.:

Renzulli, J. S. (2002). *Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century*. Exceptionality, 10, 67-75. Hämtad 2016-11-08 från:

Salamancadeklarationen (2006) Hämtad 2017-01-01 från: <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca-+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>

Seedorf, S. (2014). *Response to Intervention: Teachers' Needs for Implementation in Gifted and Talented Programs*. *Gifted Child Today*, 37(4), 248-257.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet: Hämtad 2016-12-26, från http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K3

- Silverman, L.K. (2016). *Särskilt begåvade barn*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Skolverket. (2011). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad 2016-12-27 från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2575.pdf%3Fk%3D2575
- Skolverket. (2012). Rapport 379, Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen. Hämtad 2016-12-26 från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2929.pdf%3Fk%3D2929
- Skolverket. (2015). *Att arbeta med särskilt begåvade elever*. Hämtad 2016-12-11 från: <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-begavade-elever-1.230661>
- Sveriges Kommuner och Landsting. SKL, (2016). *Handlingsplan särbegåvade elever*. Hämtad 2016-12-26 från <http://skl.se/download/18.1fae8ed6156b062e29497858/1473239906709/Handlingsplan-sarskilt-begavade-2016.pdf>
- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2006). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund. Studentlitteratur
- Säljö, R. (2005), L.S Vygotskij- forskare, pedagog och visionär. Forssell, A. (red.) (2005). *Boken om pedagogerna*. (5., [rev. och utök.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Säljö, R (2012) Den lärande människan-teoretiska traditioner. Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (2., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). Hämtad 2016-12-27 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Wahlström, G.O. (1995). *Begåvade barn i skolan: duglighetens dilemma?* (1. uppl.) Stockholm: Liber utbildning.
- Webb, J.T. (red.) (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Winner, E. (1999). *Begåvade barn: myt och verklighet*. Jönköping: Brainbooks.

Young Hahn, M., Balli, S.J. (2014). *Gifted and Talented Education (GATE) Student and Parent Perspectives*. *Gifted Child Today*, 37(4), 236-246.

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

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Hur gammal är du?
2. När tog du din lärarexamen?
3. Hur länge har du arbetat som lärare?
4. I vilka åldrar arbetar du?
5. Har du arbetat på flera olika skolor?

6. Hur definierar du begreppet särskilt begåvad?
7. Hur upptäcktes det att eleven var särskilt begåvad? / Vem var det som upptäckte det?
8. Upplever du någon skillnad i kön vad gäller ditt sätt att arbeta med och undervisa särskilt begåvade elever? Arbetar du annorlunda med flickor jämfört med pojkar? Har de olika behov?
9. Får eleven något extra stöd från skolan, förutom det du ger hen?
10. Är det svårare att hitta material och uppgifter till högpresterande elever än till de som har de svårt att nå målen eller annan problematik?
11. Gör du någon särskild planering för eleven?
12. Får du extra tid för planering, för att kunna möta elevens behov?
13. Hur arbetar du långsiktigt med planering för eleven?
14. Anser du att din arbetsplats har tillräckligt med material och resurser för att kunna tillmötesgå dessa elever? Om inte, på vilket sätt skulle det behövas utvecklas?
15. Har ni på skolan någon handlingsplan för särskilt begåvade elever?
16. Känner du till stödmaterialet som skolverket gett ut? Riktat åt särskilt begåvade elever.
17. Finns det något annat stödmaterial som du använder?
18. Har du fått någon fortbildning om särskilt begåvade elever och om deras behov?
19. Samarbetar du med elevhälsa-teamet på skolan?
20. Om du arbetat på andra skolor, är det något som skiljer dem åt i arbetet med särskilt begåvade elever?
21. Är det något annat du vill tillägga?

Bilaga 2

Bäste lärare!

Jag heter Lena Carlén och jag går sista terminen på grundlärarutbildningen med inriktning F-3 vid Göteborgs Universitet och genomför just nu mitt examensarbete. Studiens syfte är att undersöka hur lärare med inriktning mot de lägre åldrarna som har erfarenhet av särskilt begåvade elever 1) resonerar kring begreppet särbegåvade barn, 2) arbetar med och planerar undervisningen för dessa elever, och 3) vilka

förutsättningar lärarna har för sitt arbete. För att undersöka detta kommer jag att göra intervjuer med lärare som arbetar inom grundskolan och vet att de undervisar särskilt begåvade elever. Intervjun kommer att ta ca 30 – 45 minuter och kommer att spelas in om du ger ditt medgivande.

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan. Om du väljer att delta i intervjun, kommer jag att behandla dina uppgifter anonymt. I uppsatsen kommer varken ditt namn eller namn på skola eller kommun att uppges. Allt insamlat material kommer vara som underlag för examensarbetets resultatdel och under arbetets gång är det endast jag som kommer att ta del av det.

Om du i efterhand har några frågor eller av någon anledning inte längre vill delta är du välkommen att kontakta mig på sunhill_lena@hotmail.com

Med Vänliga Hälsningar

Lena Carlén