



“Den här personen är något extra, extra”

En undersökning om lärares uppfattning av identifiering samt ledning och stimulans av elever med särskild begåvning utifrån skolans uppdrag

Namn Susanne Nordqvist, Narges Pezeshkian
Program Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2018
Handledare: Caroline Berggren
Examinator: Rolf Lander
Kod: VT18-2910-238-SPP610

Nyckelord: Särskild begåvning, relationellt perspektiv, salutogent perspektiv, normkritiskt perspektiv, identifiering, skolans uppdrag, ledning och stimulans

Abstrakt

I denna studie undersöks erfarenheter och uppfattningar om identifiering och undervisning av elever med särskilda begåvningar hos sju grundskolelärare, utifrån en fenomenologisk ansats. Genom semistrukturerade intervjuer har en fördjupad uppfattning av fenomenet sökts. Därefter har en analys skett av hur lärarna lever upp till skolans uppdrag och bedriver undervisning med att leda, stimulera samt samspela med elever med särskild begåvning utifrån det relationella, det normkritiska och det salutogena perspektivet. En tematisk analysmetod har använts för att bearbeta resultatet.

I resultatet framkommer det att lärare identifierar elever med särskild begåvning utifrån vad de läst sig till på egen hand, samt utifrån egna tankar vad en särskild begåvning innebär. Gällande skolans uppdrag uppger lärarna att de många gånger står ensamma då de hade behövt både organisatoriskt stöd, i form av kompetensutveckling, material till eleverna samt stöd från elevhälsan för att lyckats i sitt uppdrag. Skolans uppdrag är tydligt för dem, men ouppnåeligt. Gällande ledning och stimulans har lärarnas förståelse för att elever med särskild begåvning kan vara i behov av annorlunda utformade uppgifter och lagom "fria tyglar" för att kunna utvecklas i sina förmågor. De uppger även den stora vikten av ett tätt samarbete med elevens vårdnadshavare för att fånga upp elevens behov. I diskussionen har resultatet kopplats till ovan nämnda perspektiv; det relationella, det normkritiska och det salutogena. Vi uppmärksammar att skolan behöver arbeta utifrån Antonovskys begrepp KASAM, vilket trycker på betydelsen av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet för eleven. Ofta stannar arbetat med de särskilt begåvande eleverna vid identifieringen, då gränsdragningen mellan högpresterande elever och särskilt begåvande elever ofta är oklar. Många gånger misstolkas även tecken på särskilt begåvning för tecken på ADHD. För att den svenska skolan ska kunna vara en skola för alla behöver lärare få kunskap om vad som identifierar en särskilt begåvad elev och hur denna kan erbjudas rätt ledning och stimulans. Först då kan skolans uppdrag utföras och en skola för alla kan säkerställas.

Förord

Det kan låta lätt att skriva en uppsats. Sanningen är den att det är det inte går att föreställa sig vilket hårt jobb det kan vara. Processen tar många vändningar och det kräver både energi och stor arbetsinsats för att ”vända skutan rätt” igen. Vägen för att nå ett resultat i denna studie har varit lång och tuff, men den har på många plan även varit givande. Det har varit en lärorik process med anskaffning av ny kunskap, intressanta diskussioner och spännande möten, vilka alla har bidragit till att bredda våra vyer och tankar om det pedagogiska arbetet med särskilt begåvade elever på våra skolor i landet.

Vi vill tacka de lärare som har medverkat och delat med sig av sina värdefulla erfarenheter för denna studie. Utan dem hade denna studie helt enkelt inte kunnat genomföras. Mötena med dem gav oss energi, inblick i deras arbete och lust att lära mer. Vi vill även tacka Tina Trollefur för hennes kloka ord och tankar. Utan hennes stöd hade det inte varit möjligt att ”ro i land”.

Vi har skrivit hela uppsatsen i ett nära samarbete, där varje kapitel skapats i samråd med varandra. Vi har inte alltid varit överens, men det kändes viktigt att vi genomgick hela processen tillsammans, för att båda skulle kunna ”äga” studien och till fullo kunnat kalla den vår gemensamma. Utifrån detta kan inte enskilda delar av uppsatsen tillskrivas en av oss, men följande ansvarsområden kan nämnas:

Susanne: nationell tidigare forskning, teoriansknytning

Narges: internationell tidigare forskning, metod

Abstrakt, förord, inledning, syfte och frågeställning, resultat, diskussion och slutsats har skapats i så stort samråd med varandra att en enskild ansvarig inte kan nämnas.

/Susanne och Narges 13 maj 2018

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1. Bakgrund och problembeskrivning	1
2. Syfte och frågeställning	3
3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....	3
3.1 Definition av begreppet.....	3
3.2 Identifiera.....	4
3.3 Skolans uppdrag.....	6
3.4 Ledning och stimulans	7
4. Teorianknytning	8
4. 1. Relationellt perspektiv.....	8
4.2 Normkritiskt perspektiv	9
4. 3 Salutogent perspektiv	9
5. Metod.....	10
5.1 Forskningsansats	10
5.2 Metodval.....	11
5.3 Urval.....	12
5.4 Validitet	12
5.5 Reliabilitet.....	13
5.6 Generalisering	13
5.7 Etik	13
6. Resultat och resultatanalys	14
6.1 Identifiering.....	14
6.2 Skolans uppdrag.....	18
6.3 Ledning och stimulans	19
7. Diskussion	22
7.1 Metoddiskussion.....	22
7.2. Resultatdiskussion.....	23
7.2.1 Identifiering	23
7.2.2 Skolans uppdrag	25
7.2.3 Ledning och stimulans	27
8. Slutsats och framtida forskningsförslag.....	29
Bilaga 1 – intervjuguide.....	33
Bilaga 2 – brev till informanter.....	34

1. Inledning

Vi intresserade oss för fenomenet "särskild begåvning" delvis för att begreppet togs i bruk av Skolverket 2015. Persson definierar särskild begåvning med: "Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteende. Ett beteende i detta sammanhang förstås som en mänsklig prestation, aktivitet eller funktion" (Persson, 1997 s. 50). Persson använder alltså ordet "särbegåvad". Vi har valt att luta oss mot hans ovan citerade definition av fenomenet men istället använda oss av Skolverkets (2015) begrepp "särskilt begåvad" i denna studie. I Sverige har identifieringen av särskilt begåvade elever inkluderats i lärarnas uppdrag, men stödmaterial har varit knapphändigt. Vi har också haft en historik i Sverige av ett kollektivt "lagom nivå", vilket har historiskt och kulturellt gjort att fokus inte har legat på att utveckla potentialen hos särskilt begåvade elever. Flera andra länder som USA, Kanada och Nya Zeeland ligger steget före Sverige genom att de, på statliga uppdrag, tagit fram handböcker och vägledning för att på ett bättre sätt kunna identifiera samt ge ledning och stimulans till särskilt begåvade elever. I det svenska skolväsendet är fenomenet relativt nytt, vilket gör det ännu mer intressant att fördjupa sig i. Vi båda som skrivit denna uppsats har under våra arbetsliv i skolan märkt en lucka i kunskapen gällande särskilt begåvade elever hos pedagoger, men även hos oss själva. Lusten väcktes att först och främst lära oss själva mer om begreppet, men även att se hur lärare idag arbetar med att identifiera och stimulera dessa särskilt begåvande elever. En grundläggande anledning till att vår studie fokuserar på särskilt begåvade elever är att vi båda under våra pedagogiska yrkesverksamma år har haft en nyfikenhet kring att förstå dessa elevers behov. Att förstå elevers behov, enligt oss, är kärnan i all specialpedagogisk verksamhet.

Detta är bakgrunden till att vi i denna studie undersöker sju grundskollärares/speciallärares erfarenheter av att arbeta med identifiering och undervisning av elever med särskilda begåvningar. Vår förhoppning med studien är att få en inblick i och fokus på vilket sätt lärarna identifierar och därefter vilka arbetssätt som lärarna har använt för att ge dessa elever ledning och stimulans. Vår förhoppning är att denna studie även kan bli ett bidrag för att väcka andras intresse. Det kommer vara nödvändigt att producera fler böcker, artiklar och uppsatser baserat på svenska undersökningar med information hämtat från det svenska samhället och skolkulturer. Dessutom kan de producerade kunskaperna lyfta fram och belysa olika aktörer, aspekter och nivåer av särskilt begåvade elevers behov.

1.1. Bakgrund och problembeskrivning

Omkring fem procent av eleverna i skolan anses tillhöra gruppen särskilt begåvade, enligt Skolverket (2015) som beskriver den siffran som en fingervisning. I Skollagen 2010 förtydligades det att elever som lätt når kunskapskraven ska ges ledning och stimulans för att nå längre i sin kunskapsutveckling (Skolverket, 2015). Resultatet från OECD:s (organisationen för ekonomisk samarbete och utveckling) undersökning år 2012 visade att

svenska elever presterar under genomsnittet i matematik, läsförståelse och naturvetenskap (Skolverket, 2013). Detta väckte en politisk debatt som delvis ledde till att Skolverket gav ut ett stödmaterial gällande särskilt begåvade elever utifrån uppdrag från regeringen (Regeringskansliet, 2014). Stödmaterialen från skolverket riktar sig till lärare, speciallärare, specialpedagoger, elevhälsa, rektorer och huvudmän.

Stödmaterialen från Skolverket (2015) lägger vikt på några huvudpunkter som sammanfattas med att eleven ska utmanas intellektuellt och kunskapsmässigt och därigenom vikten av att fokusera på lärandet och inte på prestationen. Det ska ges möjlighet till meningsfulla diskussioner samt möten med andra som förstår deras komplexa resonemang. Möjligheten ska även finnas att eleven ska få tillfällen att utveckla sina kunskaper för att lyckas i högre studier och här ligger vikten på studieteknik och färdigheter. Den tredje huvudpunkten är behovet av att eleven får stöd i sin socioemotionella utveckling. Acceptans och respekt är ledorden för att få känna sig normala åtminstone i delar av undervisningen. Skolverket (2015) problematiserar det faktum att det finns begränsat med forskning om särskilt begåvade eleverna i svensk skola och hur de sedan fungerar som vuxna. Studier på vuxna intellektuellt särskilt begåvade visar att de som grupp har en lägre känsla av sammanhang än svenskar i allmänhet samt att deras upplevelse av skolgången har varit mycket negativ.

Skolinspektionen (2016) utkom med en tematisk analys där fokus ligger på vikten av undervisning som utmanar och fördjupar lärandet hos elever. Utifrån denna analys visade det sig att undervisningen i vissa klassrum inte stimulerade elever att komma längre i sin kunskapsutveckling. Rapporten fokuserar inte på särskilt begåvade elever utan på elever som med relativt enkla medel skulle kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

Sveriges kommuner och landsting, SKL (2016), utformade en handlingsplan för att öka kompetensen om särskilt begåvade elever hos pedagoger, vilken togs i bruk 2014 och reviderades 2016. I denna handlingsplan används definitionen av särskilt begåvning från Persson (1997) "Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet." (Sveriges kommuner och landsting, 2016 s. 6).

Hur kommer det sig att styrdokumentet inte har haft dessa elevers behov i åtanke före 2010? I själva verket är det inte så att det som står i läroplanen verkställs av skolan till 100 %. Ahlberg (2007) menar att det kan bero på att flera delar i läroplanen är motsägelsefulla och kan göra det svårt att fullt ut använda sig av styrdokumentets anvisningar för skolan. Hon tillägger; "Denna uppgift är inte enkel att förena med praktikens villkor". (Ahlberg 2007, s. 88)

En annan synvinkel kan relateras till Perssons (1997) "*elitism kontra demokrati*" där han förklarar att vi befinner oss i en paradoxal period där vi avvisar elitismen och samtidigt letar efter bästa personen för ett visst yrke. Författaren skriver vidare om att använda sig av begreppet elitism har mer eller mindre tabuförklarats i svenska skolväsendet och att ge stöd till svagpresterande elever har varit mer solidariskt och politiskt korrekt.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka lärares uppfattningar om identifiering och pedagogiskt arbete, för att skapa ledning och stimulans, med särskilt begåvande elever.

- Hur upplever lärare sitt arbete med identifiering av särskilt begåvade elever?
- Hur upplever lärarna sitt uppdrag gällande att ge ledning och stimulans till särskilt begåvade elever?

3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta kapitel ges för denna studie aktuell tidigare forskning och litteratur. Vi har valt att dela in litteratur och tidigare forskning under fyra olika rubriker, vilka alla är aktuella för denna studies undersökning. Först ges en definition av begreppet 'särskild begåvning', vilket är grunden för att förstå situationen för elever som har en särskild begåvning. Sedan följer en del som handlar om identifiering av elever med en särskild begåvning, följt av en redogörelse för skolans uppdrag. Sist i detta kapitel ges en genomgång av begreppet 'ledning och stimulans', vilket knyter ihop skolans uppdrag med behovet hos elever med särskild begåvning. En mycket stor del av den litteratur och den tidigare forskning som vi valt att ta upp kommer från internationella källor. Anledningen till det, är att många länder ligger långt före Sverige både när det gäller att identifiera och stimulera elever med särskild begåvning. Undantaget är texten under 'Uppdraget', då vi i studien explicit vänder oss till lärare inom det svenska skolväsendet. Därmed är det bara den svenska skolans uppdrag som är av intresse för studien.

3.1 Definition av begreppet

Begreppet särskild begåvning kan variera mellan olika länder och är till viss grad en social konstruktion. Begreppet ligger således inte i individens objektiva kapacitet, enligt Persson (1997). Dessutom verkar det fortfarande inte finnas tillräckliga verktyg att tillgå, när det gäller att skilja mellan elever med särskild begåvning och högpresterande elever. Skillnaden menar Persson (2015) märks inte bara i det var de är kapabla till utan även utan även hur de är och betar sig. Han beskriver att en särskilt begåvad är mer extrem, individuell, intensiv, kreativ, oberoende, reflekterande, filosofisk och perfektionist. En särskilt begåvad person har även ett större behov av logik. En elev kan vara både särskilt begåvad och högpresterande, eller en av delarna. Persson (1997) beskriver att den teoretiska definitionen av särskild begåvning, är allt annat än enkel. Precis som när man ska fastställa att det föreligger ett begåvningshandikapp, så måste man även vid särskilt begåvning, utgå från en användbar definition av vad man menar är normaltillstånd.

Enligt Renzulli (1998) finns det en kombination av tre sammansatta förmågor som bildar särskild begåvning. Forskaren menar att storleken av ringen och aktiviteten för en enskild

människa kan variera. Därmed kan graden av särskild begåvning vara föränderlig. Renzulli (1998) tydliggör grafiskt sina tankar om begreppet särskild begåvning i figur 1:



Figur 1: Three-Ring Conception of Giftedness (Renzulli, 1998).

Figuren visar vilka tre förmågor som hos en individ bildar en särskild begåvning.

Above average ability (en förmåga mycket över medel) som innefattar abstraktion, minne, inläring, effektivitet, verbalitet, logik och sinne för siffror. Task commitment (en stark inre motivation och uthållighet) som innefattar intresse, beslutsamhet och nyfikenhet. Creativity (en kreativ förmåga ut över det vanliga) som innefattar flöde, originalitet, problemlösande och flexibla tankar (SKL, 2016). Renzulli (1998) påvisar att faktorer som kan bidra till en ojämn utveckling av förmågor kan delas i personliga faktorer och miljöfaktorer. I personliga faktorer nämner författaren bland annat karaktär, mod, intuition och karisma. Till miljöfaktorer hör, enligt honom, vårdnadshavarnas roll, utbildning, förebilder och socioekonomisk status.

3.2 Identifiera

Tester som mäter intelligens började uppmärksammas i Kina redan för 4000 år sedan, enligt Heffner (2014). De första systematiska kartläggningarna av elever går tillbaka till 1888, av Sir Francis Galton (EB, 2018a). Dessa kartläggningar genomfördes för att bevisa att barn från en högre samhällsklass var mer begåvade än de från lägre samhällsklasser och att barnen från högre samhällsklasser bör paras ihop för att ligga till grund för en mänsklig elitras.

1918 användes i USA "Stanford Binet IQ (intelligence Quotient) test" för att identifiera elever med begåvning. Testet var framställt av Terman (EB, 2018b) på Stanford University. En annan i området betydande forskare från USA var S.P. Marland. Marland (1972) beskrev sex kategorier i vilka en särskild begåvning kunde ses. Med denna delning flyttades fokus

från de teoretiska särskilda begåvningarna till flera områden där elevernas briljerar med sina överlägsna förmågor. Samtidigt skildes olika särskilda begåvningar åt från en allmänt högpresterande elev. Rapporten belyste även att elever med psykologisk energetisk begåvning (psychomotor ability) var mer försummade än elever i de övriga kategorierna av särskilda begåvningar. Marlands sex kategorier var följande:

- General intellectual ability (övergripande, allmän begåvning)
- Specific academic aptitude (särskild teoretisk fallenhet)
- Creative or productive thinking (skapande eller produktiv tänkande)
- Leadership ability (ledarskapsbegåvning)
- Visual or performing art ability (visuell eller konstnärlig begåvning)
- Psychomotor ability (psykologisk energetisk begåvning)

Marlands rapport (1972) möjliggjorde ytterligare forskning inom området “psykologisk energetisk begåvning”. Lind (2000) beskrev att elever med psychomotor ability begåvning var överentusiastiska (overexcitability) och kunde därför diagnostiseras med ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). Dessa elever visade hög begåvning i att uppfatta sin närmiljö och deras minne och sinne var extremt alerta. I en annan studie beskriver Haberlin (2015) att på grund av sin högkänslighet, led elever med psychomotor ability av stress och ångest som kunde göra det svårt att prestera i skolan och/eller senare i livet.

Nya zeeländska forskarna Mc Alpine och Reid (1996) konstaterade att det var möjligt att elever hade särskild begåvning i en eller flera kategorier. Det var också möjligt för en elev att utveckla flera kategorier av begåvningar oberoende av varandra, samtidigt som utvecklingen kunde vara ojämn. Återigen uttrycker forskare att elever med särskild begåvning kunde visa symtom som kunde misstolkas och till och med feldiagnostiseras som ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) eller ADD (attention deficit disorder).

Department of Education in Newfoundland and Labrador i Kanada (2013) gav ut en handbok vars syfte var att tydliggöra vinsten av att tidigt identifiera särskilt begåvade elever. Handboken var ett samarbete mellan ett flertal utbildningsinstitutioner och skolor samt Department of Education in Newfoundland and Labrador. Handboken kunde ses som en checklista för att inte förbise förmågor hos särskilt begåvade elever. Dessutom att med stöd av handboken kunna eliminera en gång för alla missuppfattningar om vad särskild begåvning är.

Masters (2017) har studerat hur skolor i New South Wales i Australien tog emot elever som hade identifierats som särskild begåvade redan i förskolan. Forskaren beskrev hur “the best start assessment” testet användes i övergången mellan förskola och skola för att bedöma förmågorna hos elever med särskild begåvning. Risken med skolans identifieringsmetod var att eleverna kunde se sig själva som misslyckade och därför var inte modellen till elevernas fördel och testet visade varken deras förmågor eller potential. Forskarens resultat visade att eleverna var vana vid förskolemetodik som ansågs tillfredsställa deras entusiasm inom elevernas intresseområde. Förskolan hade ett individuellt förhållningssätt till målgruppen och

pedagogerna var insatta i hur de skulle stimulera de särskilt begåvade barnen. Författaren beskrev fortsatt hur viktig individualisering var, då det kunde bistå barnen i att använda olika uttrycksformer i sin utveckling.

Persson (1997) beskriver att en viktig aspekt är samverkan med elevens vårdnadshavare och andra lärare som möter eleven när en lärare ska identifiera en person med särskild begåvning. Liljedahl (2017) belyser hur särskilt begåvade elever är svåra att upptäcka för att eleverna sällan upptäcks genom kvantitativa testverktyg eller genom prestationer. Hon menar att kunskap hos pedagogerna är betydande för att identifiera elever som kan tillhöra denna grupp. Identifieringsprocessen bör starta med att kartlägga elevens perspektiv genom samtal och intervju. Därefter ska även vårdnadshavarens kunskap och perspektiv samt lärarnas observationer beskrivas för att klargöra elevens undervisningsbehov så att skolan, genom ledning och stimulans, kan ge eleven möjlighet att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

I Persson (1997) beskrivs hur begreppet "begåvning" har varit frånvarande i den svenska skolpolitiken under efterkrigstiden. Fokus låg på talanger inom idrott, konst, estetik, och underhållning istället för att framhäva talanger inom matematik, naturvetenskap eller språk.

Kullander (2013) beskriver att det inte är helt ovanligt att skolor begär psykologutredning på elever med särskilda begåvningar. Skolpersonalen upplever att det är en elev som har ett annorlunda beteende som personalen inte har erfarenhet av. Hon beskriver att det ofta då är frågeställning inom ADHD och Asperger som kommer från skolan. Problemet som hon tar upp är att de flesta som är särskilt begåvade oftast inte är tävlingsinriktade och att de tester som psykologer använder, kräver att eleven som ska testas är tävlingsinriktad och presterar på topp. Att feldiagnostisering sker kan förklaras av att eleven helt enkelt är under- och felstimulerad.

3.3 Skolans uppdrag

Uppdraget till skolor att undervisa särskilt begåvade elever har sett olika ut i olika länder. Ofta har forskare framställt utredningar eller/och stödmaterial på uppdrag av staten och skolmyndigheterna i det aktuella landet. Då denna studies undersökning sker i svenska grundskolan, begränsar vi oss här till att ta upp uppdraget för den svenska skolan.

Under efterkrigstiden i Sverige styrdes skolan medvetet mot att prestationer skulle vara på en medelnivå. Persson beskriver bland annat att utbildning skulle vara ett slags kollektiv "lagom nivå" där undervisningen skulle vara lika för alla, medan resterande del av Europa och Nordamerika förstod betydelsen av att differentiera elevernas förmågor. Efter att Skollagen reviderades 2010 har elever numera rätt till att nå längre i sin kunskapsutveckling. Det visade sig att elever inom denna målgrupp hade betydande psykosociala problem på grund av den bristande pedagogiska miljön samt det otillräckliga stödet både från skolan och från hemmet. (Persson, 1997, 2013, 2014, 2015). I nedanstående citat återges Skollagen, för att visa att skolans uppdrag är att utveckla varje elevs förmågor, oavsett aktuell kunskapsnivå hos eleven:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. [...] Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. Skollagen 2014:800 3 §

Persson (2015) beskriver att förändringen i Skollagen förtydligar hur elever faktiskt är olika och hur viktigt det är att beakta elevens egna förutsättningar. Författaren beskriver att detta naturligtvis gäller alla elever men att det nu formulerades specifikt för de elever som behöver mer stimulans i de mer avancerade färdighets- och kunskapsnivåer. Anledningen var att denna målgrupp av elever i förlängningen inte ska riskera att tappa lusten att lära och komma vidare i sin kunskapsinhämtning. Vidare beskriver Persson (2014) att det paradoxalt nog, trots att den nya lagen tillkommit, saknas undervisning inom området på lärarutbildningar i landet.

3.4 Ledning och stimulans

Ledning och stimulans är att förstå hur mycket, när och i vilka områden elever med särskild begåvning ska accelerera i, enligt Van Tassel-Baska (2003). Vidare har hon följt diskussioner om läroplanerna för särskilt begåvade elever i USA under 25 år genom flera vetenskapliga tidskrifter. Hon förklarar att även om det har producerats flera olika modeller och manualer i hur ledning och stimulans ska ske i undervisningen, finns det fortfarande en stor förvirring och oro i praktiken hos lärarna, oavsett vilken modell eller manual som används i frågan om ledning och stimulans för elever med särskild begåvning.

Renzulli (1998) förklarar att leda och stimulera elever med särskild begåvning måste vara ett försök att förstå ett komplext tänkande. Huruvida läraren kan nå detta mål är, enligt forskaren, beroende på hur väl eleven med särskild begåvning är identifierad.

Enligt Persson (1997) finns det inte en existerande eller en specifik metod kring hur en lärare ska undervisa särskilt begåvade. Den bärande pedagogiska principen är dock legitimitet. Författaren redogör för hur denna princip gäller alla människor men menar att det kan vara svårare för en särskilt begåvad att erhålla legitimiteten. Författaren beskriver vidare hur särskilt begåvade elever måste få veta och uppleva att deras talang är värdefull och att den accepteras samt att de uppmuntras att använda den. Han förklarar att "acceleration och berikning" är två huvudbegrepp för undervisningen för särskilt begåvade.

Liljedahl (2017) sammanfattar olika forskares teorier om acceleration. Hon menar att det går att svara på både ja och nej på frågan om elever med särskild begåvning bör hoppa över årskurser i skolan. Det finns studier på vuxna som visar att det faktum att de flyttat upp flera årsklasser har haft negativa psykologiska konsekvenser. Accelerationen sammanfattar författaren med:

- Upplyftning: att flytta upp flera klasser eller att “snabbspola” moment och kunskapsområden.
- Partiell förflyttning: att eleven behåller sin klasstillhörighet, men att till exempel grundskoleeleven kan studera vissa ämnen på gymnasieskolan eller gymnasieelever på högskolan.
- Accelerationsgrupper: att låta elever som är särskilt begåvade mötas kring projekt eller teman.

Vidare har Liljedahl (2017) gjort en berikningsmodell som kan vara användbar för lärare till särskilt begåvade elever men som även kan vara behjälplig och till nytta för eleven själv. Hon sammanfattar berikning med en checklista:

- Meningsfullhet: att eleven själv känner att det de lär är något på “riktigt”. Målet är att eleven ska aktiveras utifrån sin egen kunskapsörst.
- Projekt: att kunskapskrav och kunskapsmoment görs till “riktiga” projekt gärna tillsammans med andra elever som har särskild begåvning. Målet med detta är att eleven ska bygga på sitt självförtroende.
- Publik/mottagare: att elevens projekt riktas utåt till en mottagare. Målet är att eleven ska känna att deras kunskap är användbar.

Berikningsmodellen kan ge upphov till panikåtgärder som lärare tar till för att hålla elever sysselsatta. Det kräver noggrann planering och även en grundläggande teoretisk förståelse för dessa elevers inläring för att lyckas med acceleration och berikning (Persson, 1997, 2013).

4. Teorianknytning

I detta kapitel presenteras teorier utifrån det relationella, normkritiska och salutogena perspektivet. Ahlberg (2013) förklarar hur teorier kan användas som verktyg för att beskriva och förstå de problem som studeras.

4. 1. Relationellt perspektiv

Ahlberg (2013) beskriver hur det relationella perspektivet har sina rötter i handikappforskningen och att perspektivet introducerades i de nordiska länderna på 60- och 70-talet. Sedan dess har det fått ett starkt fäste i Sverige. De övergripande forskningsfrågorna inom detta perspektiv handlar enligt Ahlberg om hur skolan möter elevers olikheter, vad olika funktionsnedsättningar innebär samt skolsvårigheter i skolvardagen. Ahlberg (2013) påpekar att det aldrig är eleven som är ansvarig för det aktuella problemet, utan det är i mötet mellan eleven och den omgivande miljön (i skolans fall lärmiljön) som problemet uppstår. Därför är det inte eleven som ska anpassa sig efter lärmiljön utan det är lärmiljön som ska anpassa sig efter den enskilda eleven, dess förutsättningar och behov.

För att kunna utvecklas både socialt och kunskapsmässigt utifrån det relationella perspektivet krävs det att skolan identifierar den enskilda elevens proximala utvecklingszon. Begreppet ”proximal utvecklingszon” myntades av Vygotskij (Vygotskij i Partanen, 2012) och enkelt

förklarar kan uttrycket beskrivas som den zon där eleven utmanas och lär sig i, utan att det blir ohanterbart och därmed skapar frustration och känsla av misslyckande. I det relationella perspektivet handlar det till stor del om att hitta rätt nivå för den enskilda eleven, men det handlar även om att anpassa den fysiska lärmiljön efter elevens förutsättningar och behov. Det relationella perspektivet fokuserar på hur skolans professioner möter elevers olikheter samt vilka grundförutsättningar som är nödvändiga för att elever blir delaktiga i en skola för alla. Begreppet "en skola för alla" kom med 1980 års läroplan, detta för att markera att skolan är till för alla elever oavsett förutsättningar och att undervisningen ska vara anpassad efter individen (Ahlberg, 2013).

4.2 Normkritiskt perspektiv

Ett normkritiskt perspektiv innebär att kritiskt granska verksamheten och dess strukturer för att synliggöra det som skapar positioner (Eek-Karlsson & Elmeroth, 2012). Vidare definierar författarna att diskrimineringar föds ur de föreställningar som vad människor betraktar som normalt. Med det normkritiska perspektivet kan man synliggöra och utmana tankemönster, som kan leda till det som uppfattas "normalt". Eek-Karlsson (2012) belyser hur människor bär på föreställningar om hur världen är konstruerad och skapar därmed normer som stödjer deras uppfattning om vad som är det goda och det rätta.

Partanen (2012) problematiserar och redogör för hur normer och värden i skolans styrdokument kan påverka det pedagogiska och didaktiska arbetet. Normer och värden utmanar skolan mest kring elever som har behov av stöd. Han beskriver vidare att det bör finnas en brygga från styrdokumentens texter till den pedagogiska vardagen så att begreppen kan bli vardagliga. Författaren tillägger att normer och värden bör vara skyddsfaktorer för en välmående skola som arbetsplats såväl för elever och de vuxna.

Persson (1997) tar upp om jantelagens betydelse för människans sociala liv och hur människor som inte tillhör normen kan skrämna andra. Att söka sig till dem som är lik en själv kan vara en slags trygghet. Han menar att vara "annorlunda" är ett utmärkande drag för människor med sällsynta begåvningar. Den universella principen innebär att ju mer lik en individ är den grupp hen befinner sig i, desto större är sannolikheten för acceptans och ju mer olik en person är en grupp, desto större sannolikhet är att hen marginaliseras i gruppen. Normalpopulationen uttrycker förståelse för den svaga gruppen i ett samhälle men att förståelsen inte ges på samma sätt eller i samma utsträckning för högpresterande eller särskilt begåvade. Författaren tar även upp problematiken och vikten av att de som är särskilt begåvade i första hand måste få en acceptans och en tillåtelse av sin sociala omgivning att vara just särskilt begåvad. (Persson 2014, 2015)

4.3 Salutogent perspektiv

Tre komponenter som Antonovsky (2005) definierar kan ses som beståndsdelarna i den salutogena teorin KASAM (Känsla Av SAMmanhang). De tre komponenterna är begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet och samspelar med varandra i det salutogena perspektivet.

De tre komponenterna kan ses som skyddsfaktorer för att inte utveckla psykisk ohälsa. Begriplighet kan förklaras med att eleven förstår varför något sker och även i viss mån kan förutse det som kommer att ske. Detta gäller upplevelsen som kommer inifrån personen själv och det som händer i elevens omgivning. När eleven förstår en situation ger det en större möjlighet för att eleven får en känsla av att saker och ting som händer är begripliga. Hanterbarhet kan förklaras med att det betyder att eleven upplever känslan av att ha de resurser som eleven behöver för att klara av en situation. Att kunna påverka och att det inte är omständigheterna som styr. Meningsfullhet för en elev innebär känslan av delaktighet och motivation. Kraven som ställs upplevs som utmaningar och meningsfullhet som i sin tur kan leda till ett engagemang.

Partanen (2012) beskriver hur elevhälsoarbetet har Antonovskys forskning som utgångspunkt i hälsofrämjande och salutogena processer samt hur det bidrar till en elevs hälsa och utveckling. I det salutogena perspektivet eftersöks "friskfaktorer" snarare än "riskfaktorer". Detta perspektiv går även hand i hand med Vygotskijs teori där språket, tänkandet samt de meningsskapande aktiviteternas funktion betonas som viktiga för lärandet och utvecklingen för eleven (Vygotskij i Partanen, 2012). Han poängterar vidare att det salutogena arbetet bör fokuseras på friskfaktorer men även att riskfaktorer behöver analyseras av elevhälsans arbete.

5. Metod

I detta kapitel beskrivs undersökningens gång och på vilka grunder och förutsättningar empiri och material insamlades och behandlades. Forskningsansats, urval, genomförande och hur analysen av resultaten påverkar alla resultat som studien ger, enligt Bryman (2011). Författaren menar att det därför är av stor vikt att alla dessa fyra komponenter noggrant definieras och även kritiskt granskas, redan innan studiens undersökning tar sin start. Det är även, enligt Stukat (2011) viktigt att granska en studies validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Detta för att visa att den aktuella studiens skribenter under arbetet behållit en kritisk inställning till det egna arbetet. I detta kapitel ges en beskrivning av alla ovan nämnda begrepp gällande denna studie.

5.1 Forskningsansats

Denna studie undersökte ett antal lärares uppfattningar om begreppet "särskild begåvning" i den svenska skolan. Därför var det passande att undersökningen hade en fenomenologisk ansats. Fenomenologiska studier lägger grunden till den mellanmänniska kommunikationen; det vill säga hur ett särskilt fenomen upplevs och därmed uppfattas av en person och vidare hur denna person förklarar och beskriver fenomenet utifrån sina erfarenheter och egenskaper. "När en forskning som utgår från praxis och dess egenart efterlyses har en fenomenologisk infallsvinkel visat sig vara en lämplig utgångspunkt." (Thomassen, 2007 s. 193). Thomassen tillägger: "I den fenomenologiska utforskningen av praxisfältet studeras fenomenen ur ett "inifrån" och ett "nedifrånperspektiv." (s. 193).

Denna studies intention var att utifrån lärarnas utsagor om särskild begåvning uppfatta deras arbete med dessa elever. Enligt Larsson (2005) ger den fenomenologiska traditionen forskaren möjlighet att sätta sina egna förutfattade meningar inom parentes gällande specifika fenomen. Vidare beskriver författaren hur forskaren kan skala bort befintliga förklaringar för att komma till en annan aspekt av fenomenet som undersöks och därigenom finna nya infallsvinklar. När lärarna beskriver sin uppfattning bygger utsagorna på deras horisont, vilket betyder deras upplevelse utifrån erfarenheter och världen som omsluter dem. Därför är det av yttersta vikt att fokus ligger på fördjupning av lärarnas individuella syn på undervisningen av särskilt begåvade elever.

Att kunna analysera lärarnas beskrivning av fenomenet och deras tankar, ger oss möjlighet att tydliggöra flera aspekter i strukturen av deras undervisning avseende denna målgrupp. Samt att fördjupa sig i lärarnas antaganden i identifiering och undervisningen av elever med särskild begåvning. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver hur den fenomenologiska ansatsen i en kvalitativ undersökning riktas på hur aktören uppfattar fenomenet i ett socialt sammanhang och hur denne beskriver sitt perspektiv och sina antagande i den relevanta verkligheten som aktören har levt i.

I lärarnas undervisning har det uppstått mellanmännsliga samspel mellan läraren och eleven i målgruppen. Utifrån en fenomenologisk ansats söker studien inte "sanningen" utan vill fånga respondentens andemening av sin uppfattning utifrån sin omvärld som undervisande lärare.

5.2 Metodval

Syftet med studien var att undersöka lärares uppfattning om identifiering och pedagogiskt arbete, för att skapa ledning och stimulans, med särskilt begåvade elever. För att förstå lärarnas uppfattning och erfarenheter genom deras utsagor, har vi använt oss av semistrukturerade intervjuer. Enligt Stukat (2011) ges det möjlighet att få en fördjupad förståelse av respondentens tankar genom en semistrukturerad intervju. Fördelen med öppna frågor som ställs utifrån ett intervjuschema är att det ger större utrymme till respondenten att beskriva sin uppfattning av begreppet "särskild begåvning" utifrån sin horisont. Samtidigt får intervjuaren ställa följdfrågor för att tydliggöra eventuella oklarheter i respondentens svar. Samtidigt som intervjuschemat tydliggjorde ramarna av intervjun.

Vid tidsbokningen godkände respondenterna att intervjuerna fick spelas in under hela intervjun. Respondenterna fick också möjlighet till att lyssna på intervjun i efterhand för att ge dem möjlighet att reflektera över sina svar, vilket ingen av de intervjuade lärarna valde att göra. Enligt Bryman (2011) ger det trygghet till respondenterna i lagen om "skydd av insamlad data".

För att bearbeta och analysera den samlade empirin valdes en tematisk analysmetod. För att försäkra att intervjuerna är noggrant hanterade, lyssnade vi på de inspelade intervjuerna ett par gånger innan transkribering, vilket Braun och Clarke (2008) kallar för initiala fasen i att bekanta sig med materialet. Sedan skedde en ordagrann transkribering. De transkriberade

intervjuerna färgkodades efter utvalda nyckelord. Därefter granskades nyckelorden flera gånger om, för att sedan bedömas om de var tillräckliga för studien. Enligt Braun och Clarke (2008) bör fasen förfina en uppsättning nyckelord när den väl är upprättad. Denna förfiningsprocess kan visa om nyckelorden är tillräckliga eller faller in i varandra. Nyckelorden sammanföll med rubrikerna i resultatdelen i denna studie. I sista fasen analyseras den samlade datan i relation till studiens syfte och forskningsfrågor vilket kommer att redovisas under studiens resultat.

5.3 Urval

Studien baserades på intervjuer med fem grundskollärare och två speciallärare i årskurs F-6. Informanterna var mellan 25 och 63 år. Utifrån ett målstyrt urval behövde lärarna ha erfarenhet av att undervisa elever med en särskild begåvning. Enligt Bryman (2011) blir valet av informanter specifikt anpassat till studiens mål. Informanterna i denna studie behövde vara lärare med relevant erfarenhet och ha kunskaper av elever med särskild begåvning.

För att hitta dessa lärare frågade vi flertalet skolor samt använde oss av vårt nätverk. I urvalet har hänsyn också tagits till lärarnas ålder, erfarenhet i yrket och årskurser för ett mer varierat urval. För att synliggöra en specialpedagogisk aspekt valde vi även att ha med två speciallärare med erfarenhet av elever med särskild begåvning i vår studie. I följande tabell ges en översikt över de informanter som deltog i studien.

Namn	Yrke	Cirka år i yrket
Kim	Lärare	20
Alex	Lärare	15
Charlie	Lärare	15
Dylan	Lärare	15
Mio	Lärare	2
Robin	Speciallärare	30
Sam	Speciallärare	25

Tabell 1: Översikt över respondenter i studien

5.4 Validitet

Att noggrant koppla samman syftet med forskningsfrågor har varit vårt huvudsakliga fokus i validitetsaspekten i studien. Dessutom, för att kunna dra slutsatsen om våra intervjufrågor gav relevanta svar till studiens forskningsfrågor, gjordes en pilotintervju. Detta innebar att vi intervjuade en av lärarna och ställde frågor i enlighet med intervjuschema. Sedan granskades

svaren för att se om svaren uppfyllde studiens syfte. Det viktigaste enligt Bryman (2011) är att forskningsfrågorna verkligen är tillräckliga till det som studien syftar till, vilket vi med pilotintervjun säkerställde.

För att säkra en acceptabel nivå av validitet, transkriberades de inspelade intervjuer direkt, korrekt och ordagrant samt kontrollerades av båda författarna. Vi använde oss av flera punkter för att tydliggöra pauser. Validitet enligt Kvale och Brinkmann (2014) förutsätter att forskaren försäkras om att den insamlade empirin är utförligt granskad och att bandade intervjuer noggrant transkriberats.

5.5 Reliabilitet

Reliabilitet är ett begrepp som är mest relevant i kvantitativa studier, men används även inom kvalitativa studier. En acceptabel nivå av reliabiliteten för denna kvalitativa studie handlade om att båda författarna har granskat och diskuterat lärarnas utsagor noggrant och därefter strukturerat svaren för vidare analys. Enligt Stukat (2011) är vilken undersökningsmetod som används för att få svar på forskningsfrågorna direkt kopplat till reliabilitet. I denna studie har intervju varit adekvat metod för att få uppfattning om lärarnas upplevelse om fenomenet. Reliabilitetskravet som finns på kvalitativa studier är att innebörden och strukturen av intervjun faller samman för att ge en klarare bild av fenomenet (Larsson 2005).

5.6 Generalisering

Generalisering av denna studie kan vara på ett naturalistiskt eller analytiskt plan. En naturalistisk generalisering intresserar sig för unika enskilda erfarenheter, vilket i detta fall innebär att läsaren av texten får hjälp att sätta sig in i respondenternas erfarenheter i mötet med elever med särskild begåvning. Även en analytisk generalisering av studien är fullt möjligt, eftersom den innebär att paralleller kan dras mellan studien och situationer utanför studien.

Bryman (2011) beskriver att en generalisering av kvalitativa studier alltid kan ifrågasättas just därför att svar från en liten grupp ligger till grund för analys av ett fenomen. Samtidigt fortsätter författaren med att resultatet av en kvalitativ undersökning ska generaliseras i teori och inte i population (antal svarande). Generalisering av resultatet av flertal likvärdiga studier kan förhoppningsvis bidra till en ökad kunskap kring denna målgrupp av elever i svenska grundskolor. Dessutom kan sådana studier ligga till grund för ökad uppmärksamhet kring det aktuella ämnet "särskild begåvning".

5.7 Etik

För att förstå lärarnas syn och essensen i deras undervisning var det av yttersta vikt att respondenterna fick uttrycka sig så fritt som möjligt utan att vara bekymrade över hur deras uttalanden och tankar tolkades eller att de skulle bli identifierade. Redan när kontakten upprättades avseende varje intervju, skickades ett brev med de etiska principerna. I brevet fick respondenterna kännedom om informationskravet, samtyckeskravet, anonymitetskravet

och nyttjandekravet (Björkdahl Ordell 2007). Nedan ges en kortfattad beskrivning av de nyss nämnda begreppen:

- Informationskravet: du vet exakt i vilket syfte och sammanhang ditt uttalande kommer att användas.
- Samtyckeskravet: du medger att intervjun användes i undersökningen.
- Anonymitetskravet: den information du lämnar i intervjun kommer att vara anonym.
- Nyttjandekravet: den information du lämnar kommer endast att användas i undersökningen.

De inspelade intervjuerna raderades direkt efter granskning av transkriberingen. En del av konfidentialitetskravet enligt Bryman (2011) är att röstinspelningarna förstörs direkt efter transkriberingen. Forskaren beskriver också hur en juridiskt ansvarig för *respondenternas* organisation bör informeras gällande studien. Därför hade rektorerna på de valda skolorna kännedom om intervjuerna och studiens syfte.

För informanterna var det viktigt att följdfrågor inte skulle uppfattas som ifrågasättande eller kränkande. Även direkta citat användes försiktigt. Kvale och Brinkmann (2014) poängterar också att respondenterna ibland blir bestörta när de ser sina egna uttalande och/eller svar. I denna studie av fenomenologisk art är lärarnas antagande grunden och behandlas därför med respekt. För att säkerställa informanternas anonymitet har deras namn i denna studie fingerats med könsneutrala namn.

6. Resultat och resultatanalys

För att underlätta beskrivningar används begreppet elev istället för att upprepa elev med särskild begåvning under resultatavsnittet. Respondenterna benämner vi som lärare. För att underlätta stringensen i denna uppsats har vi valt att använda de tre underrubrikerna identifiering, skolans uppdrag samt ledning och stimulans, vilka gavs första gången under rubriken "litteraturgenomgång och tidigare forskning". Dessa tre rubriker återfinns sedan i diskussionskapitlet. Vi vill tydliggöra att rubriken "skolans uppdrag" handlar om hur lärare upplever deras uppdrag, medan rubriken "ledning och stimulans" behandlar det praktiska arbetet med att utmana de aktuella eleverna utifrån deras förmågor och redan befintliga kunskaper.

6.1 Identifiering

Respondenternas svar på hur elever med särskild begåvning identifieras, är dels utifrån det de hade läst, mestadels från nätet, samt utifrån vad de själva hade för egna tankar och erfarenheter om vad de anser vara en särskild begåvning.

Min bild är ju kanske mer vad jag har hört från vuxna människor och att jag läst på nätet och att vi har en särbegåvad på skolan. Jag tänker att det är en person som har intresse och kunskap om specifika områden. (Robin)

Det är att man har lätt för att lära om man jämför med jämnåriga men det är inte bara den lätta inläringen, att man går lätt fram, utan att man blir överraskad att ta till sig kunskapen. En överraskande lätthet när de lär sig. (Kim)

Då tänker jag på en elev som har väldigt stora kunskaper i ett helt ämne eller en viss del i ett ämne eller det kan vara ett fritidsintresse inte förknippat med ett skolämne men att man kan väldigt, väldigt mycket och att man har lätt för att lära nya faktakunskaper. Jag tänker mycket på faktakunskaper när det gäller särbegåvade barn. Det har mycket att göra med fakta och siffror. (Alex)

Elever som kommer med tokiga idéer eller lägger till sådant jag missat eller fortsätter berätta vidare om det jag sagt. (Charlie)

Det är många som är duktiga elever i min klass men ändå inom en rimlig gräns, men den här personen är någonting extra, extra. (Mio)

Jag tänker att man ligger långt fram inom något område men också att man har väldigt lätt för sig att lära, kanske till och med ett annat tankesätt. (Dylan)

Att man har specifika kunskaper inom ett eller flera områden eller specifika förmågor. (Sam)

Många av lärarna uttrycker i citaten ovan att en identifiering av en särskilt begåvad elev handlar om känsla. Läraren känner på sig att elevens förmåga är så mycket utöver det vanliga att det inte räcker med att förklara eleven som intelligent. Vi kan läsa mellan raderna att det inte finns särskilt satta gränser för hur mycket eleven ska kunna eller hur stark elevens förmåga är, innan eleven ska klassas som särskilt begåvad. Vi kan även se att flera av lärarna uttrycker att eleven ska ”kunna” saker – återge fakta eller behärska en vokabulär. Det är dock inte alla lärare som begränsar en identifiering av en särskild begåvad elev till att kunna fakta. Robin och Kim förklarar att för att identifiera en elev behöver lärarna även vara vaksamma på hur eleven fungerar i klassen och inte bara se på resultat av studier utan även elevens sätt att vara. Att ställa sig frågor varför eleven beter sig som eleven gör eller säger som eleven säger verkar vara ett identifieringsverktyg.

Man får vara vaksam över elevens sätt att vara i klassrummet, om en elev stör och att man ser att eleven kan och då ställa sig frågan “varför stör eleven, varför säger han att allt är tråkigt”, då kan man som lärare börja fundera. Även om eleven presterar väldigt ojämnt och att i vissa ämnen presterar eleven betydligt mer. Om eleven börjar visa tecken på att vara duktig men inte presterar och verkar uttråkad helt enkelt. (Robin)

Om man märker att man har en elev som redan kan det mesta man går igenom då bör det hända något sedan har jag tänkt på det här med att man ska vara uppmärksam på hur eleven svarar och hur eleven ställer frågor. (Kim)

Kim beskrev mer ingående att en elev med särskild begåvning är en elev som lär sig utifrån det stora, det komplexa, det abstrakta, det svåra och att eleven har de abstrakta tankarna och helhetsperspektivet. Detta, beskriver Kim, kan komma i konflikt med undervisningen på lågstadiet där man lär sig utifrån det lilla och enligt det stegvisa lärandet. Charlie och Mio beskrev elevernas abstrakta tänkande på annat sätt.

Det jag upplever med de här eleverna att de funkar tvärtom de lär sig utifrån det stora, utifrån det komplexa, det abstrakta, det svåra, att de har de abstrakta tankarna vilket också gör att det kan döda, kan man säga, den undervisningen man har. För att dom har ett helhetsperspektiv medan vi på lågstadiet har det stegvisa, det lilla hela tiden. Så ibland när man då ställer såna frågor så kanske de inte kan svara men det är ju för att frågan i sig är så felformulerad i elevens värld. Man kan ju identifiera, jag tänker nu på min elev, alla dessa frågor som hen kommer tillbaka till mig med. (Kim)

Ja, särbegåvning kan ju vara inom ett visst ämne, men deras abstraktionsförmåga är generell tycker jag. Jag har ju haft flera särbegåvade inom läsning och läsförståelse, att läsa och förstå och tänka abstrakt [...] de tänker snabbare än handen skriver. Men jag har ju även särbegåvade inom matematik. Men där ser jag mer grit, alltså jäklar anamma, om de får rätt utmaning. Det som är problematiskt i matematik är att förklara hur dom tänker, dom ser det bara, hur ska man förklara när man bara ser det självklara direkt. (Charlie)

Det är väldigt många strategier som eleven använder inom matematiken då och kan vara strategier som jag inte tagit upp utan han läser mycket hemma, lär sig, tar med sig till skolan också. Han har bra minne när vi gått igenom saker, han är snabb att räkna ut saker som medelvärden, som jag ibland får använda miniräknare för att vara säker på. (Mio)

Kim och Alex kunde titta tillbaka på sin tid som lärare och förstår att de haft elever med särskilda begåvningar tidigare. I sitt möte med nuvarande elever kan de konstatera och förstå att de tidigare saknat kunskap om att identifiera elever med särskild begåvning. Alex har tankar om de elever som hen haft tidigare som varit mer breda i sin begåvning och problematiserar om det också räknas som en särskild begåvning.

Jag kan nu tänka tillbaka och förstå att jag haft elever med de här särskilda begåvningarna. Jag kan ju titta tillbaka och tänka ”ja, det var han och det var han och hon”. För det finns med all säkerhet någon i varje klass. Så tänker jag

med den klassen jag har idag. Efter mitt möte med min elev så har mina ögon öppnats på ett annat sätt. (Kim)

Alltså jag har bara haft en elev som jag har just nu som jag vet har det, sen har jag haft innan elever som, alltså nu när jag tänker tillbaka så förstår jag att jag tidigare haft elever som har det. Ja, men jag tänker att kanske så att de elevenar har varit generellt duktiga, att de eleverna har varit väldigt breda. För mig har särskild begåvning då varit mer att det varit vissa specifika intressen man har. De andra elever jag har haft har varit mer breda, men det kanske också räknas som särbegåvning? (Alex)

Samverkan med vårdnadshavare, belyser två av lärarna, är av vikt för att kunna identifiera eleven som särskilt begåvad.

Alla föräldrar har varit noga att boka ett möte med mig innan eleven kommer, för att tala om att eleven har en särskild begåvning. (Dylan)

Den tidigare läraren uppfattade inte att hen var en kille med en särskild begåvning. Det var mamman som kom med informationen och specialpedagog kopplades in. (Kim)

Kim beskriver att en specialpedagog på skolan gjorde observationer utifrån att vårdnadshavare hade berättat att eleven inte trivdes i skolan. I klassen där eleven gick, kröp eleven mest på golvet eller var utåtagerande.

Det var väldigt mycket observationer i denna klass eftersom det även fanns andra svårigheter, dels från specialpedagog men även från ett projekt som fanns i kommunen som var samverkan mellan IFO och skola. Vilket gjorde att det var många observatörer i klassen som kunde ge sina bilder om eleven. (Kim)

Som metod för identifiering av elever använde två av lärarna sig av en del tester som finns tillgängliga i skolan. Robin problematiserade om vilka tester som kunde vara relevanta samt ifrågasatte om det var bra för eleven.

Jag hade ganska nyligen en särbegåvning inom språk som presterade medel på ett sånt här test vi gjorde. (Dylan)

Vi gav 6:ans nationella prov i matematik till eleven (årskurs 3) och han gjorde det på nolltid och helt rätt. (Mio)

Man kan göra en Itpa för att visa på en språklig begåvning man kan göra mattetest och så. Visst det kunde man göra och anta och kolla på de kriterierna. Svårigheterna kan bestå för eleven i det här med att orka misslyckas. (Robin)

6.2 Skolans uppdrag

En aspekt som respondenterna tog upp var att det finns ett behov av organisatoriskt stöd i form av kompetensutveckling, utbildning och material samt en önskan om stöd från specialpedagog/speciallärare och kollegor för att lyckas i uppdraget på skolan. Även elevhälsoteamets roll för att lyckas lyftes av respondenterna. Förutsättningarna som lärarna beskriver är inte optimala och lärarna beskriver att de ofta ansvarar själva för uppdraget. Dylan och Kim reflekterar över osäkerheten som de har i sitt uppdrag när det gäller att utmana eleven på rätt nivå. Robin beskriver att som speciallärare kan det vara en av hens uppgifter att ge stöd i skolan.

Nu ska jag vara ärlig, jag har inte reflekterat över särskild begåvning innan, dels har jag inte fått det i min utbildning och inte heller på någon kompetensutveckling. Vi har överhuvudtaget inte fört de resonemangen. Kanske på senare år har man pratat om spetsutbildningar för elever i andra delar av världen men jag har inte kommit i kontakt med det på vår skola eller i min undervisning. Det handlar om kunskap hos oss lärare. Att identifiera, det finns mer information nu, men att hitta rätt till rätt anpassningar behöver jag hjälp med. (Kim)

Men jag känner inte att jag har kontinuerligt behov av att prata för att jag behöver råd och tips. Men jag känner att jag har EHT (elevhälsoteam) om jag behöver vända mig till dem med frågor och jag har kollegor. Har även fått en bok av rektorn när hen skulle börja i min klass. Så att jag känner absolut att jag har människor runt omkring mig men jag har inte känt att jag behöver kontinuerliga samtal. Jag vet hur jag ska utmana honom och jag vet hur jag ska göra med honom. Sen tar eleven mycket tid. (Alex)

Vi har ju pratat, vi har varit en liten grupp, några lärare, hade idéer som vi skulle kunna framställa till rektorn men det har inte blivit av [...] man behöver ledning för att utföra sånt, men även i arbetslag kunna komma fram till hur vi ska göra, en speciell pärm för arbetsgången för dom, men det har vi ju inte. (Mio)

Jag kan ju inte alltid utmana eleverna där jag inte har min kompetens känner jag, där har jag samtalat med rektor att eleven får träffa någon lärare som har den kompetensen som jag saknar inom ämnet. Det tycker jag är viktigt, det ligger ju inte hos mig som lärare att plötsligt få en högre kompetens. (Dylan)

Jag har behövt hjälp av specialpedagoger i vissa saker ex att kunna stämma av regelbundet och få tid att stämma av att jag som lärare får det jag behöver. (Charlie)

För många lärare är det svårt för att man inte har kunskap... och kanske för att man inte förstår. Jag tänker att det behöver vara ett samspel mellan alla lärarna mellan stadierna. Att arbetslagen är öppna för att diskutera att vi hjälper varandra. Så att de måste vara öppna för flexibla lösningar och att man för ett samtal i arbetslagen. Men jag tror också att det behövs förutsättningar. Ja, om lärarna ser det som en belastning att ha en elev med särskild begåvning så är de ganska låsta i sin tanke, att saker måste vara på ett visst sätt, att man inte har den här flexibiliteten i sin undervisning eller i sina tankar. Jag tror att det är min sak att belysa vad man kan göra och att få den läraren att släppa taget lite grann och att tänka i andra banor. (Robin)

6.3 Ledning och stimulans

Kim och Alex beskrev att samarbetet med vårdnadshavare var viktigt, för att eleven intellektuellt ska utmanas i olika ämnen i undervisningen. Undervisningen med eleven är inte bara i klassrummet utan med samverkan tillsammans med vårdnadshavaren kan eleven även utmanas på fritiden.

Mamman sa till mig ”Jag matar honom med det så han får mycket utvecklande uppgifter tänk inte på det” utan hon ville också att jag ska försöka få honom att bli stolt över sig själv att han blir glad för den personen han är att han är nöjd med sig själv. ”Har han inte tillräckligt att jobba med så kommer du att märka det i skolan”, förklarade mamman till mig. (Kim)

Hon är väldigt nöjd med hur jag jobbar med eleven och hon är tacksam att hen går här med den elevsynen jag har med barnet. Vi har ett väldigt nära samarbete mamman och jag om hens studier och det betyder även mycket för mig som lärare att ha det stödet från mamman. (Alex)

Charlie bad eleven att lära ut till yngre elever (Metoden är bruklig i den åldersblandade gruppen). Läraren beskrev då att hen kunde lyssna och observera i bakgrunden för att ge vidare ledning och stimulans.

Jag ber dom att ha ett yngre barn som man kan förklara saker för, och på så sätt kan jag som lärare se vad barnet kan. Det har jag haft stor nytta av i klassen. Jag kan lyssna i bakgrunden. Ja, det är perfekt, då blir deras kunskaper fördjupade i att få lära ut och även deras självförtroende blir stärkt och dom känner sig säkra i det och dom blir beundrade. (Charlie)

Respondenterna hade olika tillvägagångsätt för att försäkra sig om elever kan olika moment i undervisningen.

Ibland kan det vara bra att ha ett muntligt förhör om de inte vill skriva. Ibland visar jag ett moment i undervisningen och låter dom välja själva om dom vill fortsätta med momentet eller om det är färdigt. (Charlie)

Jag hade gjort så för en elev att hen fick ett papper med massa med adjektiv som någon slags utvärdering och hen ringade in efter varje arbete. Då visste jag vad det behövs och vad hen tyckte om uppgiften. (Dylan)

Robin och Sam hade samma rekommendationer som var att samtala med eleven och höra vad eleven själv vill fördjupa sig i.

Jag tänker att framförallt lyssna på eleven och sen att man ger dem utmaningar och diskuterar med eleven vad skulle du vilja ha, vad skulle du vilja jobba med nu. (Robin)

Jag tänker att man måste möta eleven och kring elever med särskild begåvning tycker jag att det är viktigt att prata med eleven för att utröna vad dom har för behov och vilken nivå dom behöver arbeta på. (Sam)

Tre av respondenterna beskrev hur de på olika sätt upplevde att den särskilt begåvade eleven delar med sig av sin kunskap i klassen. Lärarna beskriver att elever med särskild begåvning behöver både tillräckligt långa tyglar och tillräckligt med stimuli, men att denna vid gynnsamma situationer med gott resultat kan dela med sig av sin kunskap och sina tankar i klassrummet.

Han har också behov av att jag går igenom svårare uppgifter än vad dom andra klarar av ibland, på tavlan, inför alla så han ska känna att detta är på min nivå, och då är det inte alla som hänger med på dom sakerna, men en del förstår lite av det han säger, han behöver briljera. (Mio)

Jag försökte i möjligaste mån att få de andra eleverna intresserade och se att de kunde ta del av allt det han kunde ge. Så långt kom jag aldrig eftersom han inte ville dela med sig. Däremot försökte jag jobba med att han inte skulle bli jobbig för de andra eleverna när han började med sina utlägg. Så jag fick ha en balans där emellan. Under en genomgång får man tänka på att vara ett bollplank med honom vid sidan av samtidigt som man fångar upp de andra. (Kim)

Jag är ganska van att individualisera och jag har nog ganska lätt för mig att få med barnen på intressen för att jag tycker att det är kul. Men det gäller ju att hitta rätt material och det gäller ju också att jag kan rätt mycket för man får ju väldigt mycket frågor från de barnen, de vill berätta många grejer, många grejer kan jag ju men det är klart att jag kan ju inte allt om de områden som min elev

kan. Men jag känner att det är jättespännande och intressant för han lär mig väldigt mycket. (Alex)

Robin tänker att det är en utmaning för skolan att de här barnen får adekvat undervisning och inte får sitta och jobba själva. Om eleven ska flytta upp en årskurs är det inte så avgörande men ska man flytta upp flera årskurser så kan det bli det mer komplicerat.

Man måste utgå från barnet och fundera kring hur känner dom sig, att den sociala biten är absolut det viktigaste och känner man att de är barnsliga i klassen så kanske det är bra att flytta upp. Det finns nog inte ett svar på det. Jag tror man får vara väldigt... mycket samtal, mycket erbjudande, man kan alltid föreslå att man får testa lite. (Robin)

Lärarna hade olika pedagogiska strategier och idéer för att anpassa undervisningen utifrån elevernas behov.

Precis som man tänker om elever med svag begåvning att de behöver anpassningar så behöver elever med en hög begåvning anpassningar. Att man förstår bara att det är hjärnans funktion som skiljer sig åt. Att få upp ögonen på att den här gruppen av elever också är behov av stöd. Jag vet att jag kan anpassa undervisningen så det blir en utmaning genom att plocka bort lätta uppgifter och ersätta dem med svårare, den möjligheten finns ju. Möjligheten finns även i viss mån att arbeta i en högre årskurs och kan tänka mig att det idag också går att ändra på timplanen om det skulle behövas. (Kim)

Eleven har behov av helt annat material än vad vi jobbar med, och han har också behov av att jag går igenom svårare uppgifter än vad dom andra klarar av ibland [...] så han har ju ett allmänt behov på samma sätt som dom svaga har behov av stöd, han har behov att jag ska ta det på en hög nivå [...] det är hans behov. (Mio)

Ja jag upplevde att eleverna har haft ett behov att få utmaningar på en högre nivå än de jämnåriga, två av tre har haft andra behov också som har gjort det speciellt svårt för mig också, det är inte så att dom bara haft en särskild begåvning inom något område utan dom har haft och behövt anvisningar på annat sätt också. (Dylan)

Jag tänker att det är väldigt bra i de klasserna jag arbetar med för att man har ofta, en variation i materialet, lärarna är öppna att ta in nytt material och lärarna här ser inga begränsningar i att det är fel att ta in annat material, så det upplever jag väldigt positivt. (Sam)

Kim påpekar vikten av meningsfullhet så att eleverna helt enkelt inte tappar lusten till lärandet och vikten av att kontrollera att det inte blir så.

Det ska ligga på intresse och meningsfullhet. Sen så tror jag att de behöver ha någon som kan hålla tummen på deras puls så de inte tråkas ihjäl gör dom det så faller dom ur och det är det vi vet är så farligt. (Kim)

Speciallärarna uttryckte att anpassningarna i undervisningen bör vara att möta eleven där eleven befinner sig kunskapsmässigt.

Det har varit att försöka möta eleven på den nivån och hitta utmaningar i skolarbetet så att dom känner att dom utvecklas. (Sam)

Ja, de behöver utmaningar och absolut inte göra samma saker om och om igen. Jag tänker framförallt lyssna på eleven och sen att man ger dem utmaningar och diskuterar med eleven. Kanske framförallt ge eleverna andra uppgifter, inte svårare, men en annan typ av uppgifter. För många lärare är det svårt för att man inte vet och inte har kunskap. (Robin)

Kim och Charlie poängterar vikten av att dessa elever är en resurs i vårt samhälle som inte får tappas.

De här eleverna är en enorm tillgång för hela samhället, för oss alla, bana vägen för något som vi ska vara stolta för. En enorm tillgång. Det är en rik resurs som vi inte får tappa. (Kim)

Dom förstår inte alltid hur kompetenta dom är och hur värdefulla dom är för framtiden. (Charlie)

7. Diskussion

Diskussionsavsnittet är delat i två huvuddelar; metoddiskussion och resultatdiskussion. Under resultatdiskussionen återfinns de tre rubrikerna som redan används i kapitlen ”litteraturgenomgång och tidigare forskning” samt ”resultat och resultatanalys”.

7.1 Metoddiskussion

När vi valde intervju som forskningsmetod var vi medvetna om att det finns brister i metoden. En aspekt var respondenternas verbala och deskriptiva förmåga som kan påverka följdfrågorna. Detta betydde att några av lärarna var detaljerade gällande att beskriva svaret på en fråga och svaren gick in i varandra. Därmed blev det svårt att sortera med ett enda nyckelord. Några lärare var mer försiktiga i sina uttalanden. Då var det viktigt att ställa adekvata följdfrågor. Därför blev följdfrågorna varierade och intervjuerna tog mellan 20 till 40 minuter. Att lyssna utan att ha sin egen förförståelse eller att ”skala” bort egna uppfattningar, enligt Larsson (2005), har varit en utmaning i studien. Sortering och klassificering av nyckelorden i respondenternas svar var en mödosam process på grund av

att utsagorna gick in i varandra. Dessutom har vi i vissa fall behövt korta av respondenternas långa utlägg för att få en lagom mängd att redovisa i resultatet. Vi kan bekräfta att lyssna och transkribera har varit tidskrävande, vilket vi var medvetna om. Att tematisera svaren under passande rubrik och för att inte gå miste om betydelsefulla ord eller meningar, var det viktigt att diskutera med varandra om. Vi upplevde att lärarna tyckte att ämnet var viktigt att diskutera och de var positivt inställda till studien.

7.2. Resultatdiskussion

7.2.1 Identifiering

Marlands (1972) sex kategorier för särskild begåvning ger en bredd av förmågor som kan vara tecken på att en elev är särskilt begåvad. Vårt resultat visade att flera av informanterna i sin tanke kring särskilt begåvade elever stannade vid att eleverna ska "kunna" mycket genom att återge fakta. Bland Marlands kategorier återfinns flera förmågor, till exempel konstnärlig begåvning. Troligen handlar glappet som finns mellan Marlands tankar och lärarnas upplevelser om att lärarna inte har tillräcklig kunskap om vad särskilt begåvning faktiskt kan vara. Deras upplevelser av särskilt begåvning sammanfaller med stora delar av Marlands (1972) kategorier, men inte med alla.

Robin uttrycker i sina upplevelser av att identifiera elever med särskilt begåvning att hen ställer sig frågan varför eleven stör och säger att allt är tråkigt. Detta är för många tecken på ADHD, vilket Lind (2000) och Haberlin (2015) beskriver som en fallgröp när det kommer till att identifiera elever med särskild begåvning. Kim beskrev att hans elev, innan eleven blev identifierad, satt delar av sin tid i klassrummet under skolbänken och gjorde ljud samt dunkade huvudet i golvet. Persson (2013) påvisar att det har visat sig i studier att elever som är understimulerade kan bete sig som om de har koncentrationssvårigheter. Vidare poängterar Persson (2013) att om skolsituationen blir mer stimulerande så kan svårigheterna att koncentrera sig försvinna. Kims elev ändrade sitt beteende, när skolan i samverkan med vårdnadshavare, identifierade eleven som särskilt begåvad och då fick mer utmaningar samt acceptans för sin begåvning i undervisningen. Haberlin (2015) konstaterade att elever kan på grund av sin högekänslighet känna stress och svårigheter att prestera i skolan. För att skolan ska lyckas i en rättvis identifiering av eleven är begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet viktigt och värdefullt verktyg, de tre komponenter som Antonovsky (2005) beskriver i det salutogena perspektivet. Ahlberg (2013) belyser det relationella perspektivet där lärmiljön blir granskad för att anpassas till eleven, istället för att eleven ska anpassa sig till lärmiljön blir ett avgörande perspektiv. Där skolan möter eleverna i deras olikheter och förutsättningar och det ges möjlighet för det.

Flera informanter berättar också om elever som uppvisat ett ojämnt resultat i skolans olika ämnen och även i olika delar av samma ämne. Mc Alpine och Reid (1996) tar upp det faktum att Marlands (1972) kategorier kan utvecklas ojämnt och oberoende av varandra. Det innebär att en elev med särskild begåvning kan glänsa i skapande och kreativt tänkande, medan

samma elevs ledarskapsförmågor kan vara på, eller under, medel. Det var ett positivt resultat att flera av lärarna inte bara visste om detta, utan kunde uttrycka det på ett metakognitivt sätt. Persson (1997) beskriver hur efterkrigstiden hade fokus på begåvningar inom idrott, konst och underhållning. Vad vi kan se utifrån våra informanter har synen på särskild begåvning breddats till att även innefatta matematik, språk och naturvetenskap, vilket Persson anser saknades under efterkrigstiden i Sverige. Vi ser med glädje hur synen på särskild begåvning har breddats och hoppas våra informanters upplevelser återfinns i större delar av Sveriges samlade lärarkår. Detta möjliggör för elever med särskild begåvning att bli sedda och bekräftade i sin kunskap och i sina färdigheter, oavsett vilket skolämne de hör hemma i.

Flera av de intervjuade lärarna berättar hur deras upplevelser med särskilt begåvade elever lärt dem att intresse och lust starkt kan styra vilken kunskap eller vilka förmågor som eleven har utvecklat. Detta stämmer väl med den forskning som Masters (2017) bedrivit, vilken säger att elever som identifierats med särskild begåvning redan i förskolan vant sig vid en förskolemetodik, vilken främst tillfredsställde elevens entusiasm inom specifika intresseområden. Vi kan se en fara i att elever som fått styras av intresse kan finna svårigheter att rätta in sig i skolans relativt ”fyrkantiga” system, där alla läser samma ämnen och där många ämnesplaneringar gäller för samtliga elever i klassen. En flexibilitet i kunskapsinhämtning hos lärarna kan, enligt vår undersökning, göra att det intresse som eleven har och det ”fyrkantiga” som finns i skolan inte blir begränsande element i elevens utveckling, utan kan bidra till den.

Renzulli (1998) påvisar vikten av de faktorer som kan bidra till en ojämn utveckling av förmågor där faktorer som personlighet och den socioekonomiska statusen kan spela stor roll. Detsamma nämner han om vikten av utbildning och miljöpåverkan. Med det i bakhuvudet så kan identifieringen bli svår för läraren att ensam ansvara för. Elevhälsan och vårdnadshavare blir viktiga för läraren att samverka med, för att de ska ha möjlighet att kunna identifiera eleven. Elevhälsans roll genom stöd till lärarna kring fenomenet är en viktig aktör visar den forskning vi läst, men elevhälsan är inte markant i resultatet.

Kullander (2013) förtydligar att eleverna inte alltid förvånar andra i sin omgivning med sin kunskap utan tvärtom, som hon benämner, ”leker kameleonter”. Med detta menas att de kan maskera sin särskilda begåvning och därmed underprestera. Även hon benämner att utan rätt stimulans kan särskilt begåvade elever, på grund av tristess, agera likt en elev med ADHD. Vårt resultat visade att de lärare som tar upp det faktum att elever kan uppvisa ett problembaserat beteende faktiskt har uppmärksammat att detta kan bero på en särskild begåvning.

De lärare som blev intervjuade för denna studie hade alla erfarenhet på något sätt av elever med särskilda begåvningar och det var viktigt för studien. Perssons definition, ”Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpning mässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteende” (Persson, 1997 s. 50) kan problematiseras utifrån om läraren inte har kunskap eller erfarenhet av att se det som förvånar. Finns inte erfarenhet nog hos läraren att se vad som förvånar är det även svårt att

göra kopplingen till att eleven skulle vara särskilt begåvad. Att läraren eller personal från elevhälsan ska bli förvånade kräver att eleven får tillfälle att visa att man förvånar med sin osedvanliga förmåga. Att se ett barn som läser när barnet är tre år förvånar helt klart omgivningen, att ett barn på fem år kan spela fiol på gehör förvånar och helt säkert även imponerar på omgivningen. Men en elev som dunkar huvudet och sitter under bordet och gör ljud förvånar på ett helt annat sätt. Då blir den stora frågan om denna elev, som en respondent hade erfarenhet av, inte hade blivit identifierad, vad hade då hänt? Naturligtvis är det personliga lidandet att bli missförstådd och att känna sig "annorlunda", men det finns även ett annat perspektiv och det är att samhället har behov av dessa förmågor som elever med särskilda begåvningar har. Det är positivt att två av våra respondenter uttrycker att dessa elever är otroligt viktiga för vårt samhälle och att de blir identifierade.

Det är vanligt förekommande i skolan och för lärare att genom olika tester och prov kontrollera kunskapen hos elever. För denna målgrupp av elever har det visat sig tydligt att resultaten av tester inte identifierar en särskild begåvning. Problematiken är flera dels elevens motivation, dels hur testerna är utformade men även kunskapen hos de som tolkar resultatet av testerna. Som det framgått av resultatet så var några av respondenterna inte bekanta med att tester inte brukar visa eller mäta elevernas potential på rätt sätt. I dessa fall kunde ett relationellt förhållningssätt vara till större hjälp då man ser på elevens lärmiljö, istället för att se på individens prestationer genom tester, ge en bredare bild för att identifiera eleven. Ahlberg (2017) problematiserar vilken värdegrund skolan gestaltar när det endast är bedömningar och värderingar av elevernas beteende och prestationer som fokuseras på i skolans vardagliga liv. Vi anser att detta är en mycket viktig aspekt att fokusera ännu mer på i dagens skola, där en jakt på provresultat och betyg troligen starkt bidrar till den ökade psykiska ohälsan bland svenska barn och ungdomar.

Det framkommer att lärarna går på "känslan" av att identifiera särskild begåvning.

7.2.2 Skolans uppdrag

Skolans uppdrag är att stimulera alla elever. Skolans har även ett förebyggande och hälsofrämjande uppdrag, utöver och kanske framför, det kompensatoriska uppdraget. Därför behöver lärare, skolledare och även övrig personal få möjlighet att skapa kunskap till denna grupp av särskilt begåvande elever.

Som nämnts tidigare förtydligades det i Skollagen 2010 att elever som lätt når kunskapskraven ska ges ledning och stimulans för att nå längre i sin kunskapsutveckling (Skolverket, 2015). Partanen (2012) beskriver att det kan vara att skolan upplever att det som står i styrdokumentet blir avlägset från den verkliga vardagen i klassrummet och tappar sin funktion. Kim beskrev att det är viktigt att skolan tar upp frågan, diskuterar elevens rättigheter utifrån lagen.

Vi har tidigare konstaterat att begreppet "särskild begåvning" inte är så väl förankrat i den svenska skolan. För att lärarna ska kunna fullfölja sitt uppdrag gällande elever med särskild

begåvning behöver de ha redskap till att identifiera eleverna och kunskap i att anpassa undervisningen på elevens individuella nivå. Som det framgår av resultatet så har inte lärarna fått adekvat utbildning att undervisa elever med särskild begåvning. Persson (2013) förklarar att elevens undervisning kräver noggrann planering och inte kan ordnas genom panikåtgärder. Han beskriver att det inte existerar en universell metod som kan vara heltäckande men med principen av legitimitet och acceptans kan utveckling ske. Lärarna nämner att det behöver vara ett samspel mellan stadier och i arbetslag för att kunna vara öppna för att diskutera hur man hjälper varandra. Att öppna flexibla lösningar måste existera för att elever ska kunna accelerera i ämnena. Det har visat sig att det saknas utbildning till pedagoger för att bemöta dessa elever och även att elever inom denna målgrupp hade betydande psykosociala problem på grund av brister i den pedagogiska miljön (Persson, 2013). Det salutogena perspektivet som Antonovsky (2005) beskriver med KASAM är av stor vikt här. När undervisningen inte fungerar påverkas måendet hos eleven, och när eleven inte känner meningsfullhet, begriplighet eller hanterbarhet så blir inte skolan den trygga och stimulerande plats som den ska vara enligt Skollagen.

Som vi har konstaterat i resultatet och i tidigare forskning behöver elever med särskild begåvning berikning och acceleration. Detta behöver vara genomtänkt, planerat och tillräckligt utmanade för dessa elever. I vårt resultat framkom att lärarna var medvetna om att individualisering av undervisningen till eleverna är en del av deras uppdrag men problematiserade avsaknaden av de nödvändiga kunskaperna och de organisatoriska förutsättningarna för att kunna förverkliga uppdraget helt till fullo. Många gånger räcker det att läraren vet att denna elevgrupp finns och att den kan komma att behöva extra anpassningar för att skolan ska fungera optimalt för dessa elever. Finns kunskapen kring detta så är det lättare att koppla in specialpedagogisk kompetens från skolans elevhälsa för att öka möjligheterna att möta elevens behov.

En fundering vi har handlar om vem som bär ansvaret för att skolan inte följer lagens direktiv. Detta är inte en självklarhet och frågan verkar motsäga sig själv. Det framkommer i vår undersökning att de allmänna didaktiska/pedagogiska kunskaper som lärarna hade läst/lärt sig i sina utbildningar inte gav kunskaper kring särskild begåvning. Utbildningens kurslitteratur och kursplaner för lärare, speciallärare och specialpedagoger är mer inriktade på att ge kunskap och verktyg i att värna om elever med behov av särskilt stöd i sin inläring och/eller socialt samspel med vuxna eller andra elever (Persson 2013). Lärarna har tillgång till ca 104 timmar kompetensutveckling per år. Våra respondenters tid för kompetensutveckling har inte handlat om utbildning i hur elever med särskild begåvning behöver berikning och acceleration. I vår undersökning har det framkommit att lärarna använder de metoder som de ansåg allmänt fungerande och de har försökt skapa en känsla av sammanhang för eleverna under skoltid, vilket i sig är positivt. Lärarnas uppfattning var att det är viktigt att elever med särskild begåvning ska känna sig accepterade av de andra klasskamraterna. Trots att lärarna inte hade fått adekvat utbildning för sitt uppdrag försökte de hitta vägar utifrån sina förutsättningar och ibland blir det i samklang med forskning i fältet.

Lärarna belyser vikten av stöd från ledning och elevhälsan för att få kunskap i att undervisa och ge dessa elever ledning och stimulans. Här blir tillgången till specialpedagogens och speciallärarens kompetens viktig för lärarna. Stödet kan vara genom handledning eller om eleven behöver särskilt stöd utanför klassrummet. Det särskilda stödet är inte i dessa fall då betingat av att eleven inte når målen utan av att eleven kan ha andra svårigheter som gör att skolsituationen blir problematisk.

7.2.3 Ledning och stimulans

Utifrån utsagorna från våra respondenter om individualisering av undervisningen till elever ses samtidigt den begränsade kunskapen om elevens behov av acceleration och berikning. Enligt lärarna som intervjuades är det för dem självklart att skolarbetet ska vara individualiserat för att tillgodose alla elevers olikheter. Men ett dilemma är vardagskampen att räcka till som lärare ensam i en klass. Som Skolinspektionens (2016) rapport redovisade är inte undervisningen som sker i klassrummen tillräckligt stimulerande för högpresterande elever. Detta förvånar oss inte.

Möjligen använder respondenterna en del av de undervisningsmetoder som kan vara utvecklande för elever med särskild begåvning. Men det är inte synligt utifrån vårt resultat att det är med befäst kunskap hos lärarna som dessa metoder används, utan mer synligt utifrån erfarenheter och viljan att göra det bästa av situationen. För att det ska vara gynnsamt för eleven så är det viktigt att planeringen av undervisningen behöver vara systematisk och målmedveten. Berikningsmodellen som Liljedahl (2017) presenterar är en adekvat modell att använda i svenska skolan. Detta är troligen inget en enskild lärare ensam kan ansvara för, utan i samverkan med skolans elevhälsoteam är nödvändig, liksom samverkan med andra lärare med erfarenhet av elever med särskild begåvning. Det behöver vara ett samspel mellan enskilda lärare, mellan stadier och i arbetslag för att kunna vara öppna för att diskutera hur man skapar en gynnsam skolgång för denna elevgrupp. Flexibla lösningar, i enlighet med det relationella perspektivet i lärmiljön (Ahlberg, 2013) måste existera för att elever ska kunna accelerera i ämnena. Det finns en lyhörddhet i detta som lärarna måste samverka i men att det även ligger i uppdraget från ledning och med elevhälsans samverkan.

För att kunna ge eleven berikning och acceleration samtidigt som eleven ska kunna trivas i klassen krävdes det att lärare och vårdnadshavare samverkar. Liljedahl (2017) beskriver att en elev som har särskild begåvning kan ha ett behov av ett "smörgåsbord" av berikning som kan innefatta ett berikningsteam som består av lärare, vårdnadshavare samt andra elever. Elevens särskilda begåvningar är inte begränsade till enbart skoltiden utan pågår ständigt, så samverkan med hemmet är värdefull för elevens utveckling. Flera av informanterna i vår studie uppgav att de hade uppmärksammat att samspelet med hemmet var av stor vikt för utvecklingen av elever med särskild begåvning. Detta går hand i hand med både det salutogena perspektivet (Antonovsky, 2005) och det relationella perspektivet (Ahlberg, 2013). Vi behöver i skolans värld se elevens hela livssituation för att skapa en så gynnsam inlärningsmiljö i skolan som möjligt, och för att göra detta behöver vi ha

inställningen att det är inlärningsmiljön som ska anpassas efter elevens behov, inte tvärtom. Vi ser i resultatet många exempel på att våra informanter jobbar både relationellt och salutogent, vilket skapar en stor glädje och förhoppning om ett fortsatt gynnsamt klimat för förbättring av skolan för elever med särskild begåvning.

Lärarna beskrev utmaningarna som de gav till de särskilt begåvade eleverna som “mer avancerat läromaterial”, vilket per definition inte behöver innebära att det nödvändigtvis är mer utmanande. Här blir det viktigt att särskilja på elever som är särskilt begåvade och elever som är högpresterande. Det är möjligt, kanske till och med mer sannolikt, att elever som är högpresterande tycker att det är utmanande att få arbeta med mer avancerat läromaterial. Detta gäller nödvändigtvis inte särskild begåvade elever eftersom det är just begåvning i ett eller flera ämnen som finns, inte prestation. Vi anser att det råder en liten fusion mellan begreppen och att de ibland används synonymt. Detta innebär också att lösningar som egentligen riktar sig till högpresterande elever även appliceras på särskilt begåvade. Detta är inget problem som bara uppmärksammats i Sverige. Department of Education in Newfoundland and Labrador (2013) i Kanada ägnade det första kapitlet att beskriva uppfattningar kontra missuppfattningar om särskilt begåvade och högpresterande elever.

Både Persson (1997) och Liljedahl (2017) är överens om att intervjuer med elever med särskild begåvning ger ett adekvat utgångsläge för lärarna. Detta sammanfaller med vad våra informanter berättade – att de samtalar med eleven för att hitta rätt nivå och arbetssätt för denna. Det var en positiv upptäckt i vår studie.

Liljedahl (2017) uppger att när det gäller dessa elever så kan skolan ersätta uttrycket anpassning till acceleration att då i detta fall gäller att accelerera studietakten utifrån elevens inlärningsbehov. Detta kan relateras till vad Persson (2014) konstaterar är problematiken i att de som är särskilt begåvade måste först och främst få en acceptans och en tillåtelse av sin sociala omgivning att vara just särskilt begåvade. Enligt det normkritiska perspektivet, som Eek-Karlsson (2012) beskriver, finns det en tanke i oss alla om hur en elev ”ska” vara och bete sig. Det är av yttersta vikt att frångå dessa föreställningar och öppna upp för att elever är olika, lär sig olika och behöver olika. Detta kan kopplas till Perssons (1997) tankar kring den svenska jantelagen. Lyckligtvis visade resultatet i denna studie att informanterna anammade ett normkritiskt perspektiv många gånger. De visar att de tänker ”utanför boxen” och är flexibla i sin strävan att tillgodose varje elevs unika behov. Ändå finns det många elever med särskild begåvning som berättar om en skola som inte möter deras behov, som tråkar ut dem och bidrar till en ökad psykisk ohälsa hos eleven. Persson (2014) argumenterar om den alarmerande faktorn att elevens psykosociala ohälsa, på grund av bristande stöd och förståelse i skolan, är påtaglig. Det påvisades en osäkerhet från lärarna om hur acceleration och berikning kan genomföras och detta sammanfaller även med resultatet från de forskare som vi tagit upp i litteraturgenomgången. Tiden som respondenterna lade ner för att hitta tillvägagångssätt att ha en elev med särskild begåvning i sin klass skulle kunde underlättas och minimeras av att helt enkelt få mer kunskap.

8. Slutsats och framtida forskningsförslag

Studiens syfte var att undersöka hur lärare upplever sitt arbete med identifiering av särskilt begåvade elever samt hur lärarna upplever sitt uppdrag gällande att ge ledning och stimulans till särskilt begåvade elever. Studien visar att lärarna ofta lämnas ensamma i uppdraget, både när det gäller att identifiera samt att ge ledning och stimulans till eleven.

I och med det begränsade antalet informanter måste försiktighet påkallas vid generaliseringen av resultaten i denna studie.

Det vore intressant, att som ett nästa steg, studera särskilt begåvades elevers och vårdnadshavares erfarenheter och jämföra deras upplevelser med de upplevelser som lärarna har i denna studie. Vi ser ett stort behov av att skolan intresserar sig för denna grupp av elever och deras upplevelser av att vara elev med särskild begåvning. Vi önskar även en ökad uppmärksamhet för denna kategori av elever på lärarutbildningarna och på utbildningar för speciallärare och specialpedagoger.

Vi har även uppmärksammat i denna studie att det finns ett stort kunskapsglapp mellan vad skollagen och skolverkets stödmaterial säger, jämfört med hur verksamheten faktiskt bedrivs i klassrummet. Det finns därför ett stort behov av att skolornas huvudmän ger möjlighet att sprida kunskap om särskilt begåvade i verksamheterna.

Detta för att skolan ska kunna bli en skola för alla!

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber .
- Antonovsky, A. (2005) *Hälsans mysterium 2*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Björkdahl Ordell, S. (2007). Etik. I J, Dömenas (Red.), *Lära till lärare, Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 21-28). Stockholm: Liber
- Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Quality research in psychology* 3(2), 77-101. Hämtad 2018-02-02 från <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>
- Eek-Carlsson, L. (2012). Förgivettagande och utmaningar. I E. Elmroth (Red.), *Normkritiskt perspektiv i skolans likabehandlingsarbete* (s. 11-26). Lund: Studentlitteratur.
- Eek-Carlson, L., & Elmeroth, E. (2012). Ett normkritiskt perspektiv. I E. Elmroth, (Red.), *Normkritiskt perspektiv i skolans likabehandlingsarbete* (s. 121-133) Lund: Studentlitteratur.
- Encyclopaedia Britannica [EBa]. (2018). Sir Francis Galton. Hämtad 2018-02-14 från <https://www.britannica.com/biography/Francis-Galton>
- Encyclopedia Britannica [EBb]. (2018). Lewis Terman Hämtad 2018-02-14 från <https://www.britannica.com/biography/Lewis-Terman>
- Haberlin, S. (2015). Don't stress: What do we really know about teaching gifted children to cope with stress and anxiety?. *Gifted and talented international*, Vol. 30, (1-2) 16-151
- Heffner, C. (2014). Intelligence. Hämtad 2018-02-18 från <https://allpsych.com/psychology101/intelligence/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kullander, A. (2013). Särskild begåvning - tillgång eller handikapp? *Specialpedagogisk tidskrift - att undervisa* 2 (13), 20-24
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordic studies in education*, 1 (05) 16-35

- Liljedahl, M. (2107). *Särskilt begåvade elever. Pedagogers utmaning och möjligheter*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Lind, S. (2000). Overexcitability and highly gifted child. *California Association for the gifted*, Vol. 31 (4) 1-8
- Marland, S.P. Jr. (1971). *Education of the gifted and talented. Vol 1 och 2: Report to Congress of the United States by U.S. Commission of Education*. (RMQ 66000). Office of Education (DHEW) Washington, D.C.
- McAlpine, D & Reid, N (1996). *Teachers Observation Scales for Identifying Children with Special Abilities. Teachers' Handbook*. Palmerstone North: Educational Research and development centre. Massey University Wallington. New Zealand Council for Educational Research.
- Masters, N. (2017). "Put your seatbelt on, Here we go": The transition to school for children identified as gifted. I N. Ballam & R. Moltzen (Red.), *Giftedness and Talent, Australasian Perspectives* (s. 97-128) Singapore Singapore
- Newfoundland and Labrador Department of Education. (2013). *Teaching students who are gifted and talented. A handbook for teachers*. Newfoundland and Labrador: Department of Education
- Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Östersund: Skolutvecklarna Sverige.
- Persson, R.S. (1997). *Annorlunda land*. Falköping: Liber/Almqvist & Wicksell.
- Persson, R.S. (2010). Experiences of intellectual gifted children in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569.
- Persson, R.S. (2013). Särbegåvade elever och den svenska skolan, *Specialpedagogisk tidskrift - att undervisa* 2 (13), 6-10
- Persson, R.S. (2014). Särbegåvning: Ett differentierat fenomen med sociala konsekvenser, *Socialmedicinsk tidskrift* 2 (14), 129-138, hämtad 2018-01-15 från <https://www.google.com/url?q=http%3A%2F%2Fsocialmedicinsktidskrift.se%2Findex.php%2Fsm%2Farticle%2FviewFile%2F1092%2F887>
- Persson, R.S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. Högskolan i Jönköping, Högskolan för lärande och kommunikation, HLK, Livslångt lärande/Encell, hämtad 2018-03-10 från <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A800406&dswid=-262>

Regeringskansliet. (2014) *Uppdrag att främja grund- och gymnasieskolors arbete med särskilt begåvade elever*. Diarienummer: U2014/5038/S Hämtad 2018-04-05 från <http://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2014/09/u20145038/>

Renzulli, J.S (1998) *Three-Ring conception of giftedness*. I S.M. Baum, S.M. Reis, & L.R. Maxfield (Eds.) *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield CT: Creative Learning Press

Skollagen. (2014). *Lag (2014:458)* Hämtad 2017-10-11 från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolinspektionen.(2014). *Stöd och stimulans i klassrummet -Rätten att utvecklas så långt som möjligt*. Hämtad 2017-12-30 från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2014/stod-stimulans/kvalgr-stod-och-stimulans-2014-2.pdf>

Skolinspektionen (2016). *Tematisk analys Utmaningar i undervisningen*. Hämtad 2017-10-11 från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/analyser/utmaningar-i-undervisningen/>

Skolverket (2013). *Kraftig försämring i PISA*. Hämtad 2017-10-11 från <https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2013/kraftig-forsamring-i-pisa-1.211208>

Skolverket (2015). *Att arbeta med särskilt begåvade elever*. Hämtad 2017-10-11 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-begavade-elever-1.230661>

Stukát, S (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Sveriges Kommuner och Landsting, SKL. (2016). *Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever 2016*. Hämtad 2017-10-11 från <https://skl.se/download/18.1fae8ed6156b062e29497858/1473239906709/Handlingsplan-sarskilt-begavade-2016>.

Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.

VanTassel-Baska, J. (2003). *Introduction to curriculum for gifted and talented students: A 25-year retrospective and prospective*. https://in.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/7157_tassel_intro.pdf

Bilaga 1 – intervjuguide

Intervjuguide

Lärarnas erfarenhet av särskild begåvning

- Hur definierar du begreppet särskild begåvning?
- Beskriv din erfarenhet av elever med en särskild begåvning i din undervisning?

Elevernas behov enligt lärarna

- Vad anser du en elev med särskild begåvning har för specifika behov i undervisningen?
- Anser du att behoven ser olika ut i olika ämnen?

Uppdraget

- Hur identifiera du elever med särskild begåvning?
- Vilka förutsättningar tycker du att det behövs för att svara upp till kravet att undervisa en elev med särskild begåvning?
- På vilket sätt kan denna målgrupp av elever vara en belastning kontra en tillgång i undervisningen?

Arbetsätt

- Vilka förutsättningar tycker du att du har för att undervisa en elev med särskild begåvning?
- Hur samverkar du med andra aktörer i skolan kring elever med särskild begåvning?

Bilaga 2 – brev till informanter

Hej!

2018-01-27

Vi går nu på sista terminen på vår utbildning till specialpedagog och skriver på en studie som handlar om lärares möte med elever med särskilda begåvningar.

Som vi har förstått, så har du haft eller har elever med särskild begåvning. Din erfarenhet är värdefull och kan hjälpa oss med vår uppsats.

Vi passar på att informera om Vetenskapsrådets rekommendationer om god forskning vilket innebär:

- *Informationskravet* = Du vet exakt i vilket syfte och sammanhang dina uttalande kommer att användas.
- *Samtyckeskravet* = Du medger att intervjun användes i min uppsats.
- *Anonymitetskravet* = Den information du lämnar i intervjun kommer att vara anonym.
- *Nyttjandekravet* = Den information du lämnar kommer endast att användas i uppsatsen.

Dessutom passar vi på att fråga om du tillåter att vi spelar in för att kunna koncentrera oss på samtalet. Vi kommer att transkribera intervjun ordagrant och därefter raderar vi inspelningen för att säkra anonymitet. Du får gärna läsa igenom transkripten om så du önskar.

Vi blir mycket tacksam att du tar kontakt med oss genom vändande mail eller sms om du vill medverka! Dessutom gärna lämna förslag för datum/tid/veckodag som skulle passa dig.

Tack så mycket på förhand

Narges och Susanne