



# Särbegåvning

- gåva eller belastning?

Helena Lif  
Pernilla Nilsson  
Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SPP 610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2018  
Handledare: Caroline Berggren  
Examinator: Elisabet Öhrn  
Kod: VT18-2910-241-SPP610

---

Nyckelord: särbegåvning, särskild begåvning, kännetecken, psykisk ohälsa

## Abstract

Titel:

Särbegåvning – gåva eller belastning?

Syfte och frågeställningar:

Forskning visar att 92% av särbegåvade elever vantrivs i grundskolan. 77% vantrivs på gymnasiet. För många särbegåvade elever är skolan starten för på livslångt utanförskap.

Syftet med studien var dels att undersöka hur vuxna särbegåvade upplevde sin skolgång dels att skapa insikt i hur pedagoger kan identifiera särbegåvade elever i skolan så att även dessa kan utvecklas och trivas.

Frågeställningar:

- Hur upplevde vuxna särbegåvade sin skolgång?
- Hur kan pedagoger identifiera elever med särbegåvning i skolan?

Teori:

Dilemmaperspektiv, relationellt perspektiv och Känsla av sammanhang (KASAM) är tre teorier som legat till grund för studien. Vid analysen har ett fenomenologisk hermeneutisk synsätt använts. Delar och helhet har tolkats och hänsyn har tagits till respondenternas sätt att uttrycka sig, pauseringar, funderingar kring rätt ordval och omskrivningar, vilket ibland har lett till en annan tolkning än den rent bokstavliga.

Metod:

Studien har genomförts som en kvalitativ intervjustudie, med semistrukturerade intervjuer. Nio intervjuer med vuxna, som identifierar sig som särbegåvade, boende i en radie av tio mil runt Göteborg har genomförts.

Resultat:

Studien visar att endast en av nio respondenter upplevt att den trivts i skolan, trots att hälften klarat sig igenom med relativt goda betyg. Lågstadiet var den tid som respondenterna har trivts bäst. Där har det funnits en relation till pedagogen och undervisningens utformning har i större utsträckning erbjudit möjligheter att utvecklas i sin egen takt. Studien visar att ju längre tiden går desto mer har de särbegåvade eleverna anpassat sig, fått agera hjälplärare, medvetet underpresterat och ägnat lektioner till att drömma sig bort. Några har blivit utåtagerande och därför har de blivit allt svårare att identifiera som särbegåvade. Studien indikerar att de vuxna särbegåvade, i högre grad än vad tidigare forskning visat, lider av, eller under längre perioder har lidit av, psykisk ohälsa.

# Förord

I detta arbete har vi bidragit med blod, svett och tårar. Det har varit en styrka att skriva tillsammans och vi har båda tillfört erfarenheter och kunskaper. Båda har varit delaktig i alla delar av uppsatsen, men vi har delat upp ansvaret. Pernilla har haft huvudansvar för bakgrund, Helena för metodologi och metod. Förutom den inledande pilotintervjun har intervjuer och efterföljande transkribering skett var för sig, men materialet har sedan gemensamt bearbetats, analyserats och diskuterats.

Detta arbete hade inte varit möjligt utan våra respondenter. De har inte bara tagit av sin tid utan har också, på ett ibland utlämnande sätt, delat med sig av sina upplevelser från skoltiden. Vi förstår att det inte har varit lätt att blicka tillbaka på en tid i livet som bitvis varit svår, men för det är vi tacksamma. Vi hoppas, precis som ni, att kunskap om särbegåvning skall spridas i skolorna, så att särbegåvade elever får det stöd och den stöttning som de så väl behöver.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och frågeställningar.....</b>	<b>2</b>
2.1	Syfte.....	2
2.2	Frågeställningar .....	2
<b>3</b>	<b>Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....</b>	<b>3</b>
3.1	Särbegåvning.....	3
3.1.1	Ett historiskt perspektiv.....	3
3.1.2	Begreppet särbegåvning .....	3
3.1.3	Vad är särbegåvning? .....	4
3.1.4	Hur vanligt är särbegåvning?.....	4
3.1.5	Kännetecknen på särbegåvning .....	5
3.1.6	Svårigheter med att upptäcka särbegåvade elever.....	6
3.1.7	Skillnad mellan särbegåvad och högpresterande .....	8
3.1.8	Skolan och särbegåvning .....	9
<b>4</b>	<b>Perspektiv .....</b>	<b>11</b>
4.1	Dilemmaperspektiv .....	11
4.2	Relationellt perspektiv .....	11
4.3	Känsla av sammanhang KASAM .....	12
<b>5</b>	<b>Genomförande.....</b>	<b>13</b>
5.1	Metodologi .....	13
5.1.1	Hermeneutik.....	13
5.1.2	Fenomenologi .....	13
5.1.3	Fenomenologisk hermeneutik.....	13
5.2	Metod.....	14
5.2.1	Intervju .....	14
5.2.2	Urval.....	14
5.2.3	Analys av data.....	15
5.3	Studiens tillförlitlighet.....	15
5.3.1	Validitet, .....	15
5.3.2	Reliabilitet.....	16
5.3.3	Generaliserbarhet.....	16
5.4	Etiska överväganden.....	16

<b>6</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>18</b>
6.1	Hur upplevde vuxna särbegåvade sin skolgång? .....	18
6.1.1	Trivsel .....	18
6.1.2	Relationer.....	20
6.1.3	Att inte sticka ut.....	22
6.2	Hur kan pedagoger identifiera elever med särbegåvning? .....	23
6.2.1	Trivsel .....	23
6.2.2	Relationer.....	25
6.2.3	Kunskap om särbegåvning .....	27
<b>7</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>28</b>
7.1	Metoddiskussion .....	28
7.2	Resultatdiskussion .....	29
7.2.1	Hur upplever de vuxna särbegåvade sin skolgång? .....	29
7.2.2	Hur kan pedagoger identifiera elever med särbegåvning?.....	30
7.2.3	Avslutande reflektion .....	32
7.3	Förslag till vidare forskning .....	33
<b>8</b>	<b>Referenslista .....</b>	<b>34</b>
<b>9</b>	<b>Bilagor .....</b>	<b>36</b>

# 1 Inledning

Svensk skola har under de senaste åren förändrat och förbättrat sitt arbetssätt för att nå barn med särskilda behov. ADD, ADHD, autism och språkstörning är inte längre nya begrepp för svenska pedagoger. Däremot är särbegåvning och vad det innebär för elev och skola något som fortfarande är höljt i dunkel. Vi har tillsammans, ungefär 40 år i skolan och förskolans värld, och har inte förrän på senare tid stött på särbegåvade elever. Vi inser att de såklart funnits där, men att vi inte vetat om det och att vi inte har tagit hand om dem på ett tillfredsställande sätt.

Enligt normalfördelningskurvan är 5 % av befolkningen särbegåvad (Persson, 2015), vilket skulle innebära att i en klass på tjugo elever finns det åtminstone en särbegåvad elev. Det stora flertalet av särbegåvade elever upptäcks aldrig (Silverman, 2003). De får inte den hjälp och det stöd de behöver. Forskning visar också att 92 % av särbegåvade elever vantrivs i grundskolan. 77 % vantrivs på gymnasiet. För många är skolan starten på ett livslångt utanförskap (Persson, 2010a).

Sedan 2011 har elever, som lätt når målen, rätt till särskilt stöd. I skollagens tredje kapitel, tredje paragrafen står att läsa:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i 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 nå längre i sin kunskapsutveckling.

Lag (2014:458).

Särbegåvade elever behöver stimuleras så att skolan passar deras mer avancerade kunskaps- och färdighetsnivå. Likaså har särbegåvade elever många gånger svårt med skolans sociala sammanhang. “Mot bakgrund av att de mest exceptionella eleverna har en tendens att bli socialt utsatta på grund av att de är så väldigt annorlunda jämfört med sitt sociala sammanhang är det viktigt att skolans lärare förstår att en sådan utsatthet om den inte på något sätt åtgärdas kan få ödesdigra konsekvenser för individen över tid.” (Persson, 2015, s.9)

Varför är det så viktigt att identifiera och hjälpa särbegåvade elever? Jo, alla elever har rätt att utvecklas och trivas i skolan så de kan nå sin fulla potential. Det skulle förmodligen påverka svensk skola och skolresultaten positivt och det skulle få stor inverkan på den framtida samhällsutvecklingen.

Vi inser att fler pedagoger med oss, har för dålig kunskap om särbegåvning och hur man identifierar dessa barn och elever i klassrum och på förskolor. Skolan behöver bli bättre på att bemöta dem på ett professionellt sätt. Studiens resultat bör därför vara av intresse för pedagoger och specialpedagoger för insikt i och fördjupad kunskap kring särbegåvning. 92 % respektive 77 % av särbegåvade elever ska inte behöva vantrivas i grundskola och gymnasium, utan de ska känna sig accepterade och intellektuellt utmanade, så att de i förlängningen ska må väl och kan bidra till Sveriges utveckling.

## 2 Syfte och frågeställningar

### 2.1 4.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur vuxna, som identifierar sig som särbegåvade, upplevt sin skoltid - för att, genom deras berättelser, skapa insikt i hur pedagoger kan identifiera särbegåvade elever.

### 2.2 Frågeställningar

- Hur upplevde vuxna särbegåvade sin skolgång?
- Hur kan pedagoger identifiera elever med särbegåvning i skolan?

## 3 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för tidigare forskning kring området särbegåvning ur ett historiskt perspektiv. Begreppet särbegåvning och kännetecknen på särbegåvning presenteras liksom en bild av särbegåvning och skolan samt särbegåvning i kombination med andra svårigheter.

### 3.1 Särbegåvning

#### 3.1.1 Ett historiskt perspektiv

De senaste trettio åren har uppmärksamhet och forskning kring särbegåvning vuxit runt om i världen (Wallström, 2010). Femton europeiska länder har lagstiftat om särskilda villkor för särbegåvade barn, för att försäkra deras rätt till särskilt stöd (Westling Allodi, 2014). I England har man under flera år arbetat aktivt med att förändra synen på hur skolans ska bemöta särbegåvade barn (Wahlström, 2010).

Kritik mot särskilt stöd av särbegåvade elever har vuxit fram på många håll i Europa. Kritiken bygger på att man anser att de elever som identifieras som särbegåvade och får stöd, redan kommer från privilegierade samhällsklasser och att barn med invandrarbakgrund eller lägre social status inte i samma utsträckning upptäcks och får ta del av stödinsatserna (Westling Allodi, 2014).

Intresset i Sverige har dock varit i stort sett obefintligt (Wahlström, 2010). Svenska traditioner har i mångt och mycket lämnat särbegåvade åt sitt öde i grundskolan, om de blivit erkända som särbegåvade har det som erbjudits möjligtvis varit att flytta upp en årskurs. Sverige har enligt Persson (1997) konstruerat sitt skolväsende med tonvikt på social jämlikhet som både inbegriper alla elevers rätt till utbildning men också gränssättande när det kommer till hur ”duktig” en elev får lov att vara.

#### 3.1.2 Begreppet särbegåvning

Det finns många definitioner som används om särbegåvning internationellt, bland annat *gifted children*, *gifted and talented*, *more able* eller *high potential* (Westling Allodi, 2014).

Det svenska begreppet *särbegåvning* myntades i Sverige 1997, som en respons på ett stort behov av anpassad undervisning för intellektuellt avancerade elever i grundskola och gymnasium (Persson, 2014). Persson, svensk begåvningsforskare, definierar särbegåvning enligt följande: ”Den är särbegåvad som förvånar dig vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet” (Persson, 2015, s 4).

Definitioner av begreppet varierar. Det finns inte någon heltäckande och allmänt accepterad definition av begreppet särbegåvning och vad begreppet innebär. Svårigheten ligger bland annat i att först behöva utgå från en klar definition av vad ett normaltillstånd är, vilket visat sig inte vara helt enkelt (Persson, 1997).

Kritik har riktats mot begreppet särbegåvning för att det lätt kan missförstås då prefixet *sär* ger associationer till t ex särskola. Skolmyndigheten använder numera begreppet särskild



begåvning. I denna studie har vi ändå valt ursprungsbegreppet *särbegåvning* då detta begrepp är det rådande i den forskning och i den litteratur som vi använt i vår studie.

### 3.1.3 Vad är särbegåvning?

Hur man identifierar särbegåvade barn skiljer sig mellan olika länder. Vanligast är diagnostiska test och prestationer, men rekommendationer från pedagoger och vårdnadshavare verkar ha blivit vanligare (Westling Allodi, 2014).

I Sverige används inte IQ-test för att diagnostisera särskild begåvning lika frekvent som i andra länder. När det gäller IQ är det svårt att veta var gränsen för särbegåvning går. Måttlig särbegåvning anses börja vid 115-120, medan hög särbegåvning anses börja vid 130 (Liljedahl, 2017). Majoriteten av forskare inom särbegåvningsforskning är överens om att intelligenskvoten är ett otillräckligt mått på särbegåvning, det är en del av begreppet, men inte helheten (Persson, 1997).

Särbegåvning kan te sig på olika sätt, det kan vara en fallenhet för konst, musik, språk eller idrott som gör att eleverna därmed förvånar sina pedagoger genom sin betydande förmåga i ett eller flera områden (Persson, 2015). Detta försprång är något som inte jämnas ut med åren utan istället ökar om de får chans att utvecklas på ett positivt sätt (Pettersson, 2017).

IQ mäter ett snävt område, främst med fallenhet för språk och siffror. Det finns få bevis för att det behövs ett exceptionellt högt IQ för att betecknas som särbegåvad i t ex musik (Winner, 1996). Samhället och skolan har haft en någorlunda förståelse och acceptans för idrottsliga, musikaliska och konstnärliga förmågor, men inom de akademiska färdigheterna har det tvärtom funnits en viss oförståelse (Persson, 2015). Särbegåvade har ofta en kombination av akademiskt starka och svaga sidor. Det är inte ovanligt att vara särbegåvad inom ett visst område och samtidigt ha inlärningssvårigheter inom ett annat (Winner, 1996).

I Sverige görs i första hand en pedagogisk kartläggning med fokus på elevens nuvarande kunskapsnivå och skolsituation samt hur undervisningen kan anpassas till elevens behov. Därefter kan det, om behov finns, kompletteras med ett intelligenstest via psykolog (Pettersson, 2017). Dessa tester ska göras av utredare som är erfarna, kunniga och intresserade inom särbegåvningsområdet för att få ett tillförlitligt resultat (Kullander, 2014).

Särbegåvning är inte enbart medfödd utan miljön har ett starkt inflytande på utvecklingen. Särbegåvade barn utvecklar inte sin fulla potential utan en vuxen vid sin sida eller genom att interagera med andra särbegåvade. De mest särbegåvade barnen är ofta socialt isolerade och olyckliga om de inte haft turen att träffa andra likasinnade. Det är inte ovanligt att de blir förlöjligade och pikade för att de är "töntar". Endast ett fåtal av de med särskild begåvning blir framstående vuxna (Winner, 1996).

### 3.1.4 Hur vanligt är särbegåvning?

I svensk skola behöver sannolikt 15-20% av eleverna mer stimulans än normaleleven, med utgång från normalfördelningskurvan. De högpresterande eleverna utgör en större grupp, cirka 15%, medan de särbegåvade utgör cirka 5% (Persson, 2015). De särbegåvade barn, som syns, är de högpresterande. Det stora flertalet av särbegåvade barn är det ingen som upptäcker

(Silverman, 2016). En studie visar att hälften av de särbegåvades vårdnadshavare inte kände till deras barns kapacitet (Persson, 2010b).

### 3.1.5 Kännetecknen på särbegåvning

Några utmärkande drag som ofta återfinns hos barn med särbegåvning är nyfikenhet, vetgirighet, mycket energi, simultankapacitet, utmärkt minne, brett intresse, en särskild känsla för humor, perfektionism och viljan att gärna göra saker på sitt eget sätt. De tar ofta själva initiativ till att lära sig läsa och skriva. Mängd och talbegrepp utvecklas tidigt. Barnen har ofta ett stort passivt ordförråd redan då de är mycket små. Tidiga funderingar över existentiella frågor är vanligt liksom att kunna förstå orsakssamband (Mönks & Ypenberg, 2009).

En särbegåvad elevs höga begåvning gör att denne lär sig fortare och mer på djupet (Westling Allodi, 2014). Den lär sig också på ett kvalitativt annorlunda sätt och utvecklas i sin egen takt och under stor del av tiden undervisar sig själv (Winner, 1996). Tankemönster är ofta abstrakta och komplexa. Det är vanligt att en särbegåvad elev har speciella kunskapsområden som är mer utmärkande, men som inte alltid visar sig i klassrummet (Liljedahl, 2017).

Särbegåvade elever är ofta självständiga och har en inre motivation. De gillar inte repetition och trivs därför inte med vanlig traditionell undervisning. De har höga förväntningar på sig själva och uppfattar ofta att de misslyckas med uppgifter när de inte blir precis som de har tänkt. De har en stark känsla för rättvisa (Westling Allodi, 2014).

Tidig läsning ses ofta som ett säkert tecken på att ett barn är särbegåvat, både hos pedagoger och vårdnadshavare. Forskning har dock visat att tidig läsförmåga inte nödvändigtvis är förknippad med särbegåvning, eller tvärtom. Skillnader ligger snarare *hur* och *vad* särbegåvade och andra barn läser (Persson, 1997).

En vanlig missuppfattning är att särbegåvade barn saknar social kompetens. I själva verket är de mycket känsliga för andras behov och känslor, men att de själva inte blir bemötta på samma sätt (Westling Allodi, 2014). Sinnesupplevelser hos särbegåvade barn upplevs ofta starkare eftersom de upplever allt så mycket mer detaljerat. Deras överkänslighet kan tolkas som omognad och deras energi som hyperaktivitet (Lie, 2017). Särbegåvade barn stöter ofta på sociala och känslomässiga problem, då de har en annorlunda personlighet än sina kamrater och på många sätt avviker från genomsnittsbarnet (Winner, 1996). De kan vara intoleranta mot andra barn som inte liknar dem till sättet eller delar deras intresse, eftersom de kräver en hög standard av alla och har problem med att hitta det normala kriteriet som de kan vara nöjda med (Lie, 2017). De tenderar att vara mer introverta och tillbringar mer tid för sig själva än genomsnittet (Winner, 1996). Genom att tidigt umgås med barn på samma nivå får särbegåvade barn möjlighet till ett utbyte både intellektuellt och känslomässigt med likasinnade. Det gör att de får tillfälle att känna sig accepterade och förstådda, vilket i sin tur ger en förutsättning för en bra social utveckling, där de kan anpassa sig själva utan att förlora sig själva. Grupparbeten och diskussioner är viktiga för lärandet. För att diskussionerna ska bli utmanande även för de särbegåvade barnen behöver de få arbeta med elever på samma nivå som de själva (Skolverket, 2015).

En anledning till att så många av de särbegåvade eleverna inte identifieras i skolan är att de inte alltid beter sig som man förväntar sig av en högtintelligent elev, det vill säga svarar rätt på alla frågor och gör det man säger till dem (Liljedahl, 2017). Barn som tänker utanför boxen

kan av lärare uppfattas som "lite egna" snarare än särskilt begåvade, då många lärare sätter värde på förutsägbarhet (Silverman, 2016).

Att vara uttråkad i en ordinär lärandesituation är ett typiskt drag hos särbegåvade barn, eftersom de för länge sedan har förstått det som andra barn förstår efter hand (Lie, 2017). Det är vanligt att rutinuppgifter och repetition är ett problem. Att genomföra enkla uppgifter är även detta en svårighet då de känner obehag vid att tvingas göra uppgifter som de för länge sedan förstått (Skolverket 2015). Motivation är en viktig faktor för lärande, och när motivationen är låg kan de särbegåvade eleverna bli utåtagerande och störa undervisningen i skolan på olika sätt. De kan också bli inåtvända och isolera sig från sin omgivning. Ofta hamnar dessa elever i olika åtgärder i skolan, dock inriktade på att förändra elevens beteende snarare än ta reda på orsaken varför (Wahlström, 2010).

Särbegåvade elever kan få samma skolsvårigheter som elever med svag teoretisk begåvning, så som motivationsbrist, koncentrationssvårigheter, undvikande beteende och sociala svårigheter. Att undvika grupparbeten, ha svårt att lämna ifrån sig uppgifter och falla in i skolk eller sjukfrånvaro är andra beteenden som kan stämma in på en särbegåvad elev. Men särbegåvade elever är lika olika varandra som alla andra barn, vilket omöjliggör enkla checklistor (Liljedahl, 2017). Det är svårt att identifiera särbegåvade elever som inte visar sina kunskaper i vanliga undervisningssituationer, där kan systematiska observationer för att identifiera potentialer och styrkor hos eleven vara en viktig startpunkt i pedagogiska insatser på skolnivå. Erkännande och förståelse är första steget för att kunna bemöta de särbegåvade eleverna på ett bra sätt och ge dem en fortsatt bra utveckling (Skolverket, 2015).

Variationen bland särbegåvade barn är stor. De kommer från olika bakgrunder, har olika intressen och olika begåvningsnivåer. Även andra förmågor så som motivation, drivkraft och uthållighet varierar (Pettersson, 2017). En ojämnh utveckling av olika förmågor, innebär att de kan vara särbegåvade inom ett område samtidigt som de är under genomsnittet inom andra områden, ju mer särbegåvning de har, desto större kan skillnaderna bli (Lie, 2017).

### **3.1.6 Svårigheter med att upptäcka särbegåvade elever**

Det finns barn med särbegåvning i kombination med inlärningssvårigheter och andra funktionsvariationer. Förmågor och funktionsvariationer som uppträder samtidigt döljer varandra, vilket kan få barnen att förefalla mindre kapabla eller mindre funktionsnedsatta än vad de faktiskt är. Den logiska förmågan som kommer till uttryck i diskussioner på lektioner kan inte alltid uppvisas i skriftliga uppgifter. Med hjälp av sin goda förmåga till logiskt tänkande kan de flesta särbegåvade barn, med inlärningssvårigheter, kompensera för sina svårigheter så pass att de får åtminstone godkända betyg under de första skolåren men därefter får de allt större svårigheter att upprätthålla detta (Silverman, 2016). Om särbegåvning uppvisas samtidigt med en psykisk störning alternativt en neuropsykiatrisk diagnos kan problemen bli stora (Thorén, 2014). Somliga elever döljer sin särbegåvning på grund av otrygghet och osäkerhet, och att det då krävs observanta lärare samt övrig skolpersonal för att upptäcka en sådan begåvning och kunna bemöta det på bästa sätt. En annan del av svårigheten att upptäcka barn med särbegåvning är när de uppträder i kombination med fysiska och psykiska handikapp, kommer från knappa hemförhållanden, har inlärningssvårigheter eller tillhör olika minoritetsgrupper, då hamnar lätt barnets särbegåvning i skymundan (Persson, 1997).

En del särbegåvade riskerar att få en felaktig diagnos och detta kan få negativa konsekvenser. Det kan påverka vilket bemötande och vilken behandling som kommer ges till exempel onödig medicinering (Harnett, Nelson, Rinn, 2006). Särbegåvning i sig är inte en diagnos (Thorén, 2014).

Det finns likheter mellan särbegåvning och Aspergers men det finns också skillnader. Barn med Aspergers kännetecknas av en normal till hög begåvningsnivå, och de främsta kännetecken är begränsad förmåga till socialt umgänge, brist på empati och social inlevelseförmåga. Barnen tenderar att skaffa sig speciella och snäva intressen som de lär sig mycket väl. Kunskaperna är emellertid endast faktakunskaper, förmågan till att förstå och förklara sammanhang och betydelse är oftast dåligt utvecklad. En särbegåvad elev har både mängden kunskap, insikten och förståelse som är utmärkande drag (Persson, 1997).

Elevers bakgrund och hemmiljö kan försvåra upptäckten av särbegåvning. Det är inte säkert att dessa elever presterar på prov, särskilt inte under tidspress. Elevers kön kan också försvåra upptäckten då flickor tenderar att dölja sin begåvning och har svårare att själva acceptera den. Flickor drar sig ofta hellre undan vid till exempel uttråkade situationer medan pojkar tenderar att istället bli utåtagerande. Pedagogers syn på flickors och pojkars begåvning är olika, vilket gör att fler pojkar upptäcks. Detta förvärras vid stigande ålder så att färre flickor blir betraktade som särbegåvade på högstadiet och gymnasiet (Liljedahl, 2017). Flickor får enligt Silverman (2016) med tiden sämre självkänsla. Att skilja på om en elev har låg eller hög kognitiv förmåga kan vara svårt att avgöra vid en första anblick (Liljedahl, 2017).

### 3.1.7 Skillnad mellan särbegåvad och högpresterande

Skillnad mellan begreppet särbegåvad och högpresterande är enligt Westling Allodi (2014) att begreppet särbegåvad anspelar på ordet *gåva* det vill säga att särbegåvning är något som en person har med sig från födseln. Denna gåva kan vara synlig, men kan även ligga dold tills den ges möjlighet och förutsättningar att komma fram. Begreppet högpresterande visar i stället på mätbara, synliga resultat och prestationer.

När pedagoger ska peka ut begåvade elever, nämner de ofta elever som presterar bra och som är relativt problemfria i klassrummet. De passar in i skolans mönster och gör bra ifrån sig. Elever som är ifrågasättande och testar gränser och tålamod uppmärksammas inte lika ofta som att vara begåvade elever (Persson, 1997).

Kokot skiljer på högpresterande elever och särbegåvade elever enligt följande:

Högpresterande elever	Särbegåvade elever
Kan svaret	Ställer frågorna
Är intresserade	Är nyfikna
Har goda idéer	Har galna och knasiga idéer
Arbetar flitigt	Leker mest, men gör bra ifrån sig på test
Svarar på frågor	Diskuterar detaljer, vidareutvecklar
Passar in	Passar inte in
Lyssnar med intresse	Visar starka känslor
Lär sig med lätthet	Kan redan
Uppskattar jämnåriga	Föredrar vuxna
Fullgör uppgifter	Initierar projekt
Är mottagliga	Är intensiva
Kopierar perfekt	Skapar nytt
Uppskattar skolan	Uppskattar kunskap
Absorberar information	Manipulerar information
Trivs med konkreta uppgifter	Trivs med komplexitet
Är alerta	Är observanta
Nöjda med goda prestationer	Mycket självkritiska

(Kokot, 1999 s.56f)

Högpresterande elever utmärker sig på ett sådant sätt att de är lätta att identifiera som begåvade, deras egenskaper betraktas som något positivt. De arbetar hårt, lyssnar med intresse och har ofta goda idéer. Särbegåvade elever uttrycker sig inte alls lika tydligt, inte heller alltid på ett sådant sätt som uppfattas som positivt (Wahlström, 2010). En högpresterande elev är oftast mer foglig och anpassar sig till den pedagogiska verksamheten, medan en särbegåvad elev oftare ifrågasätter eller tyst protesterar (Pettersson, 2017). Normalbefolkningen har enklare att acceptera högpresterande individer snarare än särbegåvade, då de högpresterande är mindre extrema och därför mer lika dem själva (Persson, 2014).

### 3.1.8 Skolan och särbegåvning

Många särbegåvade barn stöter på problem när de kommer till skolan. De vill känna sig accepterade som de är, samtidigt som de vill "vara som alla andra" (Persson, 2015). Särbegåvade elever känner sig sällan inkluderade i vanliga undervisningen då den inte överensstämmer med deras inlärningsbehov. Endast svårare material räcker inte till då eleven behöver få stimulans, samtal och interaktion. Meningsfull, stimulerande och lärarledd undervisning är viktigt även för särbegåvade elever (Liljedahl, 2017).

För att särbegåvade elever ska kunna uppmärksammas och mötas krävs att pedagogerna arbetar kontinuerligt och på ett varierande sätt. En kartläggning kan ringa in en elevs förutsättningar och behov för att utgöra grunden till hur undervisningen ska kunna anpassas. Där bör elevens särskilda förmågor och var eleven ligger kunskapsmässigt inom olika ämnen belysas samt hur skolans lärmiljö är organiserad och resurser är fördelade (Skolverket, 2015).

Särbegåvade barn med inlärningssvårigheter är i behov av tidiga åtgärder och effektiva stödssystem. Att hitta deras styrkor och fokusera på dessa innan man tar itu med svagheterna, istället för tvärtom när man först fokuserar på funktionsnedsättningen och inte på barnets förmågor. Särbegåvade barn med inlärningssvårigheter blommar upp när deras styrkor och tillgångar erkänns och värdesätts av andra (Silverman, 2016).

Många särbegåvade elever underpresterar av en mängd olika orsaker som till exempel, rädsla att misslyckas, rädsla att lyckas, rädsla att inte bli accepterad av jämnåriga, alltför låga eller höga förväntningar från vårdnadshavare. En viktig faktor för att bryta ett sådant mönster är pedagoger som uppriktigt bryr sig om dem, kommunicerar med dem på rätt sätt samt får dem intresserade av att lära sig och hjälper dem att se vikten av utbildning (Silverman, 2016).

Särbegåvade elever behöver, liksom alla andra elever, ha en varm relation med sina pedagoger och en trygg klassrumsmiljö där de blir accepterade som de är. De värdesätter pedagoger som är duktiga på att ställa utmanande frågor och där deras egna frågor inte upplevs som irriterande eller provocerande (Silverman, 2016). Många av de särbegåvade eleverna utvecklas inte ordentligt förrän de träffar någon som erbjuder dem förståelse. Betydelsen av ett mentorskap är tydlig, även särbegåvade elever behöver stöd och hjälp (Persson, 1997).

Det finns lika många flickor som pojkar med särbegåvning, men flickor är ofta kameleoner, de anpassar sig och försvinner in i mängden (Silverman, 2016). Det är också främst flickor som underpresterar i skolan och låtsas veta mindre än de gör. Därför är det viktigt att identifiera dem tidigt (Winner, 1996). Pedagoger bör vara uppmärksamma på skillnader *hur* eleven gör hemläxor, läxförhör och prov och *hur* eleven formulerar frågor och gör antaganden. Att vara extra uppmärksam på om eleven besitter osedvanligt stor eller specifik

kunskap som inhämtats någon annanstans är i skolan men kanske saknar mindre kunskap om det läsläsningen handlar om, är också viktigt. Pedagoger bör också vara uppmärksamma på elevens engagemang för aktiviteter utanför skolan. Att jämföra sina intryck med andra pedagoger och med elevens vårdnadshavare kan göra identifikation lättare (Persson, 1997).

Skolgården är en plats där incidenter kan ske, särbegåvade barn ifrågasätter ofta lekens regler, där deras mer avancerade regler kan göra leken intressantare för dem, men för komplicerad för klasskamraterna (Silverman, 2016). Deras starka känsla för moral och rättvisa kan också vara en källa till konflikter (Westling Allodi, 2014).

Att vara intelligent uppfattas av många som ett hot. Det kan vara svårt för särbegåvade barn att utveckla en positiv självbild och utveckla sin egen personlighet. Särbegåvade barn hamnar ibland hos skolpsykolog eller skolkurator av helt fel anledning (Persson, 2010a). Särbegåvade barn behöver få veta och uppleva att deras fallenhet är acceptabel och värdefull samtidigt som de bör uppmuntras och ges tillfälle att utveckla och använda sin talang (Persson, 1997). De behöver acceptans och förståelse från sina pedagoger, acceptans eller åtminstone tolerans av sina klasskamrater samt möjlighet att identifiera sig med och uppleva delaktighet med andra särbegåvade jämnåriga för att trivas i skolan (Persson, 2015). Alla människor, högt begåvad eller inte, behöver för en sund psykisk utveckling kontakt med personer som befinner sig på samma utvecklingsnivå (Mönks & Ypenberg, 2009).

Särbegåvade elever vill ha stimulerande uppgifter som ligger på gränsen till det som de kan, att finna det som Vygotskij kallar den proximala utvecklingszonen, är kärnan av undervisningens konst. Även högt begåvade elever mår bra av stimulans, lagom invecklade och krävande uppgifter (Silverman, 2016). Något som skiljer särbegåvade barn från andra är deras sätt att nå snabba läranderesultat. De uppfattar raskt instruktioner och har en god förmåga att förstå abstrakt information. De är styrda av sina kognitiva förmågor och har ett starkt behov av att förstå. De har ofta en alldeles speciell förmåga att diskutera och resonera (Lie, 2017). Att endast bli klar med läromedlet tidigare än sina klasskamrater, och inte sedan bli stimulerad med uppgifter fokuserade på elevens intresse och behov, utan snarare likvärdiga och uppreppande uppgifter menar Mönks och Ypenberg (2009) kan vara direkt skadligt.

## 4 Perspektiv

Denna studie utgår från dilemmaperspektivet, ett perspektiv som beskriver de motsatsförhållanden som råder inom skolan. Det relationella perspektivet som ser svårigheter i relation till skolan, pedagoger och klasskamrater. Till sist Känsla av sammanhang, (KASAM), som betonar vikten av begriplighet hanterbarhet och meningsfullhet.

### 4.1 Dilemmaperspektiv

I dilemmaperspektivet är ett centralt antagande, att det moderna utbildningssystemet står inför vissa grundläggande dilemman (Ahlberg, 2015). Ett centralt dilemma är att utbildningssystemet förväntas ge alla elever liknande kunskaper samtidigt som anpassningar ska ske utifrån intressen, fallenhet och erfarenhet (Nilholm, 2003). Dilemmaperspektivet innebär ”att specialpedagogiken ses som ett specifikt, sociokulturellt och historiskt situerat svar på ett grundläggande dilemma som möter moderna utbildningssystem för grundläggande utbildning. Det grundläggande dilemmat är att alla elever ska få ut något gemensamt av utbildningen, samtidigt som utbildningen ska möta elevers olikheter ” (Nilholm, 2006, s 30).

Nilholm (2005) ger tre exempel på grundläggande dilemman. Det första handlar om kategorisering, om en elev ska ses som någon i behov av särskilt stöd eller om varje elev ska mötas som en individ. Det andra handlar om elevers olikheter. Ska olikheterna ses som tillgångar eller ska de värderas, och vilket i så fall innebär att vissa olikheter kommer eftersträvas, andra nedvärderas. Ett tredje dilemma är värderingen av delaktigheten i gruppen kontra enskilda anpassningar för att möta elevens behov. Nilholm menar vidare att poängen med dilemmaperspektivet är att fokusera på komplexiteten i konkreta utbildningssystem, det vill säga; hur olika dilemman hanteras snarare än att ge lösningar på hur de ska upphöra.

I vardagsspråk talas det ofta om dilemman inom skolan, innebörden i dilemman blir då densamma som problem. I det dagliga handlandet i skolan omvandlas dilemman till problem som ska lösas (Ahlberg, 2015).

### 4.2 Relationellt perspektiv

Det relationella perspektivet har sina rötter i handikappforskningen och ses som en motbild till den traditionella forskningen där funktionsnedsättningar ses som egenskaper hos individer. Inom utbildning och skola innebär det relationella perspektivet att skolsvårigheter studeras med fokus på relationer och interaktion (Ahlberg, 2015). Perspektivet lägger vikten på vad som sker i förhållande, samspelet och interaktionen mellan samtliga aktörer. Svaret på handlandet hos en enskild elevs uppträdande eller beteende finns således inte hos den enskilda eleven utan det relationella perspektivet letar efter komponenter i elevens omgivning för att kunna uppfylla vissa mål och krav (Persson, 2007).

Elevens situation ses i ett helhetsperspektiv, där orsakerna till svårigheterna söks i exempelvis det pedagogiska upplägget eller skolans organisation. Svårigheterna kan skönjas i en relation till skolan, där eleven ses *i* svårigheter, i stället för att definiera eleven som en elev *med* svårigheter. Till exempel kan problem uppstå för en elev i en viss lärandesituation men också lärarens arbetssätt, relationen till andra elever, läromedel, tid till förfogande, bristande motivation samt koncentration är enligt det relationella perspektivet viktiga faktorer (Gerrbo,



2012). Det är också viktigt att utbildningsmiljön genomlyses och att förekomsten av specialpedagogiska behov kartläggs (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).

### 4.3 Känsla av sammanhang KASAM

Begreppet KASAM, känsla av sammanhang, utvecklades av Antonovsky. Han hävdade att människan ideligen utsätts för påfrestningar av skilda slag. Vilken motståndskraft människan har mot dessa påfrestningar beror på dennes Känsla av sammanhang (KASAM) det vill säga i vilken utsträckning individen uppfattar sin tillvaro som begriplig, hanterbar och meningsfull. Den person som har hög KASAM har större möjlighet att hantera svåra påfrestningar utan att det påverkar hälsan, än någon med svag KASAM. Socialt stöd, pengar, kulturell stabilitet och jagstyrka påverkar människor positivt. Att ha inställningen att världen är förutsägbar och att saker och ting kommer att lösa sig till det bästa och att det är värt att lägga energi på utmaningar i livet, tyder på hög KASAM (Antonovsky, 2005).

## 5 Genomförande

Den valda metoden är en kvalitativ intervjustudie med fenomenologisk hermeneutisk ansats. Här redogörs för metodologi och forskningsansats. Det finns också en beskrivning av metod, urval, studiens tillförlitlighet och etiska överväganden.

### 5.1 Metodologi

Fenomenologisk hermeneutik är en metod som utvecklades av Lindseth och Norberg (2004) för att användas inom vårdkunskap. Då de skulle undersöka hur sjukvårdspersonal resonerade i etiskt svåra situationer, fann de att de metoder som fanns tillgängliga inte på ett tillfredsställande sätt kunde användas. De ansåg att för att beskriva, tolka och förstå essensen av de intervjuades upplevelser behövdes en anpassad metod. Därför utvecklade de fenomenologisk hermeneutik som är en vidareutveckling av de två metoderna hermeneutik och fenomenologi.

#### 5.1.1 Hermeneutik

Hermeneutik handlar om att tolka och förstå. Vi ser och tolkar världen utifrån oss själva. (Ödman, 2007). Den klassiska hermeneutiken studerade tolkning av texter, bland annat bibeltexter, begreppet text har numera utvidgats till att innefatta även diskurser och handlingar. Med hjälp av hermeneutiken kan intervjuer bli texter som sedan analyseras (Kvale & Brinkman, 2014). Analysen strävar efter att få fram textens mening, essens, ur upphovsmannens perspektiv (Bryman, 2011). Den som analyserar texten måste vara medveten om förförståelsen, att det inte finns någon förutsättningslös tolkning av en text. Det går inte att ta bort sig själv, vara helt objektiv (Bergström & Boréus, 2012). Till exempel bestämmer en frågas formulering, vilka svar som är möjliga. ”Syftet med den hermeneutiska tolkningen är att erhålla en giltig och gemensam förståelse av meningen i en text” (Kvale & Brinkman, 2014, s.74). Mänskligt liv och mänsklig förståelse är kontextuella, både här och nu och i en annan tidsdimension. Den kunskap som uppnås i en situation kan inte automatiskt överföras eller jämföras med kunskap från andra situationer (Kvale & Brinkman, 2014).

#### 5.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi är ”En filosofisk inriktning som befattar sig med frågan om hur individer skapar mening i den värld de lever i och framförallt hur filosofen ska sätta sina egna förutfattade meningar inom parentes när det gäller att förstå den världen” (Bryman, 2011, s. 32f). Forskarens uppgift är enligt Bryman att genom människors handlingar och sociala värld skaffa sig tillgång till deras idéer om sunt förnuft. Fenomenologi undersöker inte fenomen, utan människors *upplevelser* av fenomen, fenomenets essentiella mening. Fenomenologi är vanligt i kvalitativa studier då den strävar efter att förstå sociala fenomen utifrån de intervjuades perspektiv och beskrivningar (Lindseth & Norberg, 2004).

#### 5.1.3 Fenomenologisk hermeneutik

Essens är grundläggande mening, men det är inte redan färdiga idéer som med enkelhet kan greppas i tanken. Essenser existerar på samma sätt som kommunikation hör ihop med en gemensam värld. Hermeneutikens fördelar är att transkribera texter och behandla dem. Lindseth och Norberg (2004) menar att enbart tolka texterna bokstavligt upplevs som missvisande då den psykiska, sociala eller historiska kontextens inverkan inte syns. Genom berättelser om upplevda händelser och genom att skriva ner det som sägs, produceras en text

som uttrycker en essens. Dessa nedskrivna berättelser kan bidra till att upplevelserna ses på ett nytt, insiktsfullt sätt.

Fenomenologisk hermeneutik valdes för denna uppsats. Intervjuer transkriberades och omvandlades till text. Texterna tolkades och omtolkades genom den hermeneutiska cirkeln och tolkningarna tematiserades. Tolkningar gjordes oftast bokstavligen men hänsyn togs till respondenternas sätt att uttrycka sig, pauseringar, funderingar kring rätt ordval och omskrivningar vilket ibland ledde till en annan tolkning än den rent bokstavliga. Med förförståelsen att respondenterna under stor del av sin skoltid försökt att ”vara som alla andra”, anpassat sig för att inte sticka ut, blir dessa pauser och omskrivningar extra viktiga att ta hänsyn till. Responderna själva är oftast omedvetna om att de automatiskt gör dessa anpassningar, det har blivit naturligt för dem.

Studien är tillbakablickande, retrospektiv, vilket kan ha påverkat respondenternas svar och således våra tolkningar.

## 5.2 Metod

### 5.2.1 Intervju

I god tid före intervjuerna genomförande, bearbetades relevant litteratur. Att ha en god teoretisk kunskap inom intervjuämnet och om den kunskap som produceras är en förutsättning för en väl genomförd intervju.

Datinsamlingen skedde med hjälp av semistrukturerade intervjuer (Kvale & Brinkman, 2014). Intervjuguiden var öppen med endast ett fåtal förutbestämda frågor av övergripande karaktär. På så sätt kunde respondentens upplevelser och svar följas upp och didaktiska frågor kunde ställas i relation till svaren (Bryman, 2011). Det gav också möjlighet att be den intervjuade att reflektera över en händelse (Lindseth & Norberg, 2004). Frågorna gjorde det möjligt att få information om respondenterna upplevelser (Bryman, 2011).

En gemensam pilotintervju genomfördes för att stärka likvärdigheten i intervjuens fördjupande frågor. Genom denna gavs även möjlighet att justera oklara formuleringar och frågor i intervjuguiden. Då respondenten i pilotintervjun bad att få intervjufrågorna i förväg, bestämdes att detta skulle ske om respondenterna så önskade, detta skedde i hälften av fallen.

Intervjuerna spelades in och transkriberades omgående. Pauser och annan ickeverbal kommunikation, som ansågs viktig, markerades i texten (Lindseth & Norberg, 2004). Transkriberingen skedde omgående då intrycken från intervjun fortfarande var tydliga i minnet (Öberg, 2015).

### 5.2.2 Urval

Studien syftar till att undersöka hur vuxna, som identifierar sig som särbegåvade upplevt sin skolgång. Det är retrospektiv studie för att deltagarna ska kunna överblicka hela skoltiden.

För att få tillgång till respondenter valdes flera kommunikationskanaler. Nätforum som *Filurum* och *Begåvade vuxna* kontaktades och en förfrågan om intresserade lades ut. Det skedde också en intern förfrågan i yrket som specialpedagog. Intressenterna visade sig vara

många och ett bekvämlighetsurval gjordes. De som bodde inom tio mils radie från Göteborg valdes ut. Det visade sig att ålder, kön och utbildning varierade mellan respondenterna. Då samtliga identifierar sig som särbegåvade förväntades de ha viss uppfattning om särbegåvningens kännetecken.

### 5.2.3 Analys av data

Inom hermeneutiken talar man om den hermeneutiska cirkeln: ”Utifrån en ofta vag och intuitiv uppfattning om texten som helhet tolkas de enskilda delarna, och utifrån dessa tolkningar relateras delarna i sin tur till helheten” (Kvale & Brinkman, 2014, s. 252). Ödman (2006) beskriver cirkeln som en spiral där delarna tolkas i relation till helheten och där helheten tolkas i relation till delarna. Dessa tolkningar leder i sin tur vidare till nya tolkningar och till slut nås en djupare förståelse. ”Förståelsen gäller således den mänskliga existensen, dess villkor och möjligheter, begripandet enskilda pusselbitar, vilka kan utnyttjas som delförklaringar av den mer omfattande bild vi försöker förstå” (Ödman, 2007, s.25).

Analysen skedde genom tre faser: *naiv förståelse*, *strukturell analys* och *sammanvägd förståelse*. I den *naiva förståelsefasen* lästes textmaterialet igenom, förutsättningslöst, flertalet gånger för att uppfatta helheten och försöka få tag på textens mening, essens. I den *strukturella analysfasen* undersöktes texten mer noggrant, dels genom att titta på delarna och dels genom att titta på helheten, i enlighet med av den hermeneutiska cirkeln. Under tiden ställdes frågor till texten och svaren strukturerades efter olika teman vilket är målet med fas tre *sammanvägd förståelse* (Lindseth & Norberg, 2004).

Fokus för analysen var att beskriva hur de intervjuade uppfattade sin skolgång och genom deras beskrivningar kunna utröna hur skolan ska kunna identifiera dessa elever lättare i framtiden.

## 5.3 Studiens tillförlitlighet

### 5.3.1 Validitet

Validitet är grundläggande för undersökningens värde: undersöks verkligen det som ska undersökas? Om mätinstrumentet inte mäter säkert, kan det inte heller med säkerhet mäta det man vill veta något om. Ett bra mätinstrument som har hög reliabilitet behöver å andra sidan inte garantera en hög validitet, kanske mäts fel saker (Stukát, 2005).

För att säkerställa att intervjuguiden återspeglade syftet, har frågorna vuxit fram utifrån litteratur och i samråd med handledningsgruppen. Efter pilotintervjun analyserades frågorna återigen, och ordningen på frågorna justerades inför resterande intervjuer. Likaså diskuterades användningen av Kokots (1999) översikt över särbegåvningens kännetecken. För att utesluta att översikten skulle styra över respondenterna egna uppfattningar, lades den i intervjuens senare del.

Vid transkribering kan misstag ha skett, dock valdes att vid svårigheter vid till exempel att uppfatta respondentens svar, markerades detta i texten som ohörbart. När insamlade data tolkades användes noggrant den litteratur, de teorier och de begrepp som studien vilar på likt den hermeneutiska cirkeln (Ödman, 2007).

### 5.3.2 Reliabilitet

Reliabiliteten styrks enligt Bryman (2011) genom en fyllig redogörelse för alla steg i forskningsrapporten, vilket är något som eftersträvats genom hela studien. Genom att noggrant beskriva hur den kvalitativa studien genomförts, ges läsaren möjlighet att ta ställning till om resultatet anses trovärdigt eller ej.

Stukát (2005) anser att reliabilitet påverkas av hur tillförlitliga metoderna som används i studien är. Ju mer noggranna metoder, desto högre reliabilitet. Reliabiliteten handlar enligt Kvale och Brinkman (2014) om att resultatet kan reproduceras av andra forskare.

Efter pilotintervjun analyserades transkriberingen och det noterades att framför allt pauser behövdes för respondenternas egna reflektioner. De uppföljande didaktiska frågorna konstaterades fungera på ett tillfredställande sätt.

### 5.3.3 Generaliserbarhet

Om resultatet i en intervjustudie bedöms vara tillförlitliga (reliabla) och giltiga (valida) återkommer ändå frågan om huruvida de kan överföras till andra kontexter. Kvale och Brinkman (2014) påpekar att en fråga som ofta ställs till intervjustudier är om resultatet är generaliserbart. De menar att om intresset är generalisering ska inte frågan ställas om resultatet kan generaliseras rent i största allmänhet, utan snarare till andra relevanta situationer.

Intervjubaserade studier där ett mindre antal, färre än tjugo, respondenter deltar har kommit att bli allt mer vanligt i forskningssammanhang. Dessa studiers generaliserbarhet ifrågasätts dock (Crouch & Mc Kenzie, 2006). Denna studies begränsade urval gör att resultatet endast baseras på de nio respondenter som deltagit i studien. Då respondenterna dessutom identifierar sig som särbegåvade och troligtvis har en god kunskap inom området måste de anses tillhöra en minoritetsgrupp, då det stora flertalet av särbegåvade aldrig upptäcks (Silverman, 2016). Det gör att resultatet av studien inte gör anspråk att vara representativt för alla särbegåvade. Däremot kan resultatet ändå hjälpa till att bättre förstå särbegåvades situation och att kunna identifiera dem i en skolsituation.

## 5.4 Etiska överväganden

I enighet med Vetenskapsrådet (2011) har intervjuerna genomförts med ett noga övervägt etiskt perspektiv. Hänsyn har tagits till informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet har följts i studien då respondenterna, i samband med att de initierat intresse, har blivit informerade om studiens syfte och genomförande. Detta skedde både muntligt och via mail. Samma information gicks sedan igenom i direkt anslutning till intervjun och eventuella oklarheter redades ut.

Samtyckeskravet har följts då respondenterna gett sitt medgivande utifrån de premisser som presenterats. De fick informationen att deltagandet är frivilligt och att intervjun när som helst kan avbrytas (Kvale & Brinkman, 2014).

Med konfidentialitetskravet menas att respondenterna i studien inte ska kunna identifieras. För att följa detta krav har bokstäver i alfabetisk ordning valts istället för namn. Det finns inte heller någon presentation över respondenterna ålder, kön, utbildning eller annan fakta om respondenterna, då detta inte anses betydelsefullt för denna studies syfte och kunde således uteslutas.

Nyttjandekravet handlar om hur materialet kommer att användas, vilket i denna studie innebär att materialet endast kommit att användas till studiens syfte. Respondenterna blev informerade och gav sitt samtycke till att intervjun spelades in med hjälp av telefon. De fick även information om hur materialet skulle förvaras och att det skulle raderas så snart transkriberingen genomförts.

## 6 Resultat

I detta avsnitt redovisas det bearbetade materialet som utgår ifrån nio intervjuer med fokus utifrån studiens syfte. Resultatdelen delas upp i två delar: Hur upplevde vuxna särbegåvade sin skolgång och hur kan pedagoger identifiera särbegåvade elever?

### 6.1 Hur upplevde vuxna särbegåvade sin skolgång?

När de vuxna särbegåvade blickar tillbaka på sin skoltid är övervägande delen kritiska. De upplever att de inte trivts, någon uttryckte till och med att den vantrivts i skolan hela eller delar av skoltiden. Detta beror mycket på att de kunskapsmässigt inte känt sig stimulerade och att de inte fått möjlighet att utmanas på sin egen intellektuella nivå. Behovet av en stöttande och förstående pedagog eller annan vuxen har varit stort, men under åren i skolan är det få sådana kontakter som knutits. Istället betonar respondenterna att de ofta blivit bemötta med motvilja, att de provocerat med sina frågor samt att de tvingats vänta in sina kamrater istället för att arbeta vidare och att jantelagen känts av. Det vill säga; du ska inte tro att du är någon.

Ytterligare en anledning till de särbegåvades negativa syn på skoltiden har att göra med sociala relationer. De har haft svårt att känna sig accepterade och att passa in i gällande normer. Relativt många av dem har någon gång under sin skoltid haft turen att stöta på någon likasinnad och då har de också trivts betydligt bättre, inte i skolsituationer men på raster. Känslan från rasten har dock påverkat även andra skolsituationer positivt och trivseln har ökat.

De särbegåvades upplevelser kategoriseras och fördjupas här med citat från intervjuerna under följande rubriker: *trivsel*, *relationer* och *att inte sticka ut*.

#### 6.1.1 Trivsel

De särbegåvade eleverna har haft svårigheter att trivas i skolan. 8 av 9 respondenter upplever att de under längre perioder inte har trivts alls. Någon har använt droger för att stå ut.

Jag har vantrivts mycket, det har jag ju.. absolut inte nått min högsta kapacitet. (B)

Nej, jag ville inte gå till skolan, men föräldrarna fick tvinga iväg mig liksom. Så försökte man hitta på olika ursäkter; jag har ont i magen. (E)

Jag rökte ju en bong när jag vaknade på morgonen. Jag missbrukade mig igenom hela gymnasiet... Jag tror det var jakten på stimulans, man blir uttråkad och det är det som driver en... (D)

En av våra respondenter är mestadels positiv till skoltiden och har haft en hög trivsel genom stadierna. Dock inte enbart:

Ja, alltså överlag har jag ju en väldigt bra erfarenhet av skolan men så uppåt mellanstadiet så var det ju liksom, någonstans där tröttnade man ju lite... man kände ju att ja, men detta kan jag. Det var inte så mycket nytt liksom. (H)

Framträdande är att lågstadiet och gymnasiet är de stadier där respondenterna har trivts bäst. I lågstadiet kändes mycket nytt och lektionerna upplevdes som mer kreativa.

Ja men lågstadiet, jag tyckte det var kul att gå i skolan. En rolig fröken som jag trivdes med.... Vi jobbade väldigt mycket med att göra böcker, egna böcker i olika ämnen..Sedan var det väldigt kreativt, vi gjorde pyssel och så där. Det tyckte jag om. (H)

Läraren gjorde stora projekt... vi skulle göra ett tabernakel. Så vi gjorde små krukor och fick mäta exakt liksom... Det var väldigt roligt. Då fick man pyssla och greja med saker samtidigt som man fick lära sig mycket. (G)

Hälften av respondenterna påvisar att någonting hänt i mellanstadiet som gjort att känslan för skolan har förändrats negativt.

Jag vet att när jag började fyran, då började jag må dåligt ... Jag tycker ju... upplever ju en förändring där och det blev också en förändring i tjej- och kill-gruppen. Det var inte riktigt samma... Då kände jag att jag inte passade in någonstans. (B)

Jag har anpassat mig så till den milda grad liksom, så att jag varit deprimerad. Det har jag varit jättemycket, under särskilt från typ femman – sexan och uppåt. (E)

De sista åren där på mellanstadiet, man kände att man kunde grejer, det var inte så mycket nytt liksom... Mitt uppförande var inte det bästa heller alltid ... Det var roligare liksom, att vara med dem som var lite busiga. Kanske för att då hände det någonting i alla fall. (H)

Det positiva med gymnasiet var att pedagogerna upplevdes mer pålästa och kunde hantera utmanande frågor och diskussioner.

Jag fick senare en väldigt bra lärare i historia och i samhällskunskap ... Honom kände jag att jag kunde gå och prata med om betyg, uppgifter och så där. Han kunde ta de diskussionerna. Så på gymnasiet började det komma. (A)

Ja, vår svensklärare på gymnasiet var väldigt bra också... Hon tyckte väl att det var kul. Hon var också lite sådär utmanande och tyckte inte att man skulle nöja sig. (G)

Jag hade en fysiklärare som var.. eh..jätteduktig... han presenterade mattetävlingar – Ska du inte vara med här och sådär. Men jag ville ju inte, vågade inte tror jag,..man var den duktiga och då ville man ju inte misslyckas. (B)

Samtliga respondenter uppger en eller flera gånger under intervjun att skoltiden har gått ut på att vänta. Vänta på att kamraterna ska komma i kapp i matteboken så att de kan gå vidare, väntan på nya uppgifter då de upplevt att de sitter av tiden.

Jag fortsatte mest att sitta av tiden... så man blev van att sitta av. Det var så det var. (F)

När jag gick i ettan så räknade jag klart matteboken, och sedan fick jag inte hjälp att komma vidare, utan sedan fick jag sitta och vänta. Man fick absolut inte gå vidare. (D)

Jag kan minnas att jag... kanske har kommenterat... Kan man få göra något annat? Jag kan redan detta. Ja det vet vi, men nu får du vänta på de andra. (E)

Att sitta och vänta och inte få nya utmaningar har skapat tristess. Respondenterna uttrycker också en känsla av att inte passa in. 8 av 9 respondenter har i perioder mått psykiskt dåligt.



Flera av dem har efter sin skoltid haft kontakt med psykiatri i form av olika insatser, som samtalsstöd med psykologer och terapeuter. Det psykiska måendet har främst mynnat ut i ångest, utbrändhet och andra stressrelaterade symtom samt återkommande depressioner.

Jag har haft jättemycket depressioner men... och så har jag inte förstått varför har jag det? Men det har ju varit liksom understimulans säkert. (E)

Ja, men under skoltiden till exempel, när man inte får vara en av dem. En i gruppen. Då är det ju en belastning att vara som jag. När man möter människor som är på olika nivåer, de är som det är och jag är som jag är. Vi är ju födda sådana. Där kan det bli svårt. Förstå varandra. (F)

På mellanstadiet och högstadiet grät jag nästan varje dag... på högstadiet funderade jag mycket på hur det skulle kännas att hoppa från någon av Stockholms alla broar ner i det svarta vattnet. (G)

För närvarande har 3 av 9 respondenter inget arbete, och så har det varit under en längre tid.

Jag har inte riktigt hittat min plats i arbetslivet i yrkeslivet. Jag är ganska mycket utbränd och utmattad. Jag känner liksom av... Det känns väldigt sorgligt och svårt. (C)

Jag har påbörjat tre utbildningar som jag slutat... Jag har aldrig klarat av att jobba särskilt länge på ett ställe. (G)

Jag trodde jag skulle gå med i gräddfilskön, med min erfarenhet, men det blev istället en belastning... Det har det varit när jag sökt jobb... Jag är ju född sådan här. (F)

Flertalet av respondenterna berättar att, trots att de inte har trivts i skolan, de ändå haft ett eget driv och egna intressen

Det stoppade inte där läroplanen stoppade, utan jag gick vidare. Jag slog upp i alla böcker, jag var intresserad och så där.. (I)

Jag har lätt att lära, speciellt om jag är intresserad av saker. Då går jag till exempel i genom all den litteratur som finns. (F)

Någonting som jag tänker på är det med intresse. Jag var ju väldigt intresserad och nyfiken på skolan. Det uppmärksammades ju inte heller. (A)

## 6.1.2 Relationer

De särbegåvade uttrycker på ett eller annat sätt att skoltiden har varit en social utmaning för dem. Några har varit mobbade. Flera av dem har varit tysta och blyga under skoldagen, men haft en annan personlighet hemma, där de tvärtom varit sociala och pratsamma.

Där sa de i skolan att jag var så tyst. Det stämde inte alls med hur min mamma och pappa uppfattade mig. De tyckte att jag pratade för mycket. Jag var aldrig tyst. De var lite trötta på att jag pratade så mycket. (C)

Sedan var jag ju mobbad också, så mycket av lärarsamtalen handlade ju om det, snarare än något annat. (A)

Jag var nog inte social. Jag satt ofta och läste böcker i korridoren och var liksom inte med... sedan var jag mycket ensam. (C)

Samtliga respondenter har under skoltiden haft känslan av att vara annorlunda och inte passa in. De svar som återkommer är framförallt att de upplever att kamrater inte förstår deras sätt att tänka samt att det blir missförstånd i kommunikationen.

Det var så i hela skoltiden, man var aldrig en av dem... man ville ju vara en av dem, men man var det inte. Jag vet inte varför? (F)

Där kände man sig lite sådär UFO-aktig... man blev utanför. (G)

Jag har alltid försökt att passa in men ändå alltid känt att jag inte tänker som andra. (E)

Några har haft ett fåtal djupare vänskapsband med skolkamrater.

Jag har en annan tjej som är, som jag tror är särbegåvad och så, så vi var ju vi hade ju kul. Vi gjorde andra saker tillsammans. Vi satt av tiden (i skolan) tillsammans. (B)

När jag gick i nian så lärde jag känna en annan kille som gick i min parallellklass... Vi började prata matematik på rasterna liksom och det var ju såhär, träffa någon som liknar en själv och det var väldigt stimulerande, väldigt häftigt... då läste vi någon sådan här extra mattekurs i Elevens val i nian. (H)

Några har kompenserat bristen på jämnåriga kamrater under skoltiden med att finna sociala kontakter med äldre ungdomar eller vuxna.

Jag var med i en teaterförening med många personer som var tre, fyra, fem år äldre än mig så det var mest dem som jag umgicks med. Och hittade väl vänner där. Dels hade vi samma intressen och dels var det lättare att prata med dem och kommunicera. (A)

Det blir ju ett bättre samtal med vuxna eller i alla fall med äldre ungdomar... Jag började ju med att spela detta spelet när jag var elva tolv år, och därigenom träffade jag andra vuxna eller äldre... vi kunde prata om komplexiteten i spelet. (D)

Ja, jag hängde gärna med en morbror som var nio år äldre än mig. Det gjorde jag tills han tröttnade på mig... på släktfester och möten, då satt jag ju inte och läste Kalle Anka om det fanns vuxna att prata med. (I)

Många av dem har även kvar känslan av att vara annorlunda i vuxen ålder.

Att man i sociala sammanhang känner sig annorlunda, ja, man känner sig annorlunda liksom, att man inte har så lätt för att liksom bara vara... man har det där analytiska läget påslaget hela tiden och det kan vara ett hinder... Jag känner mig annorlunda. (H)

Än idag känner jag att jag har väldigt svårt att passa in... Det är skönt att hitta folk på nätet som man känner igen sig i. Men så kan det också bli lite så att man sitter i samma båt, men vi har inga åror och det är ingen av oss som vet hur vi ska få den här båten i land. (C)

Folk kanske inte kan förstå ibland, vad man säger eller vad man försöker säga. Man missuppfattas och missuppfattar kanske andra? ... Men med mensianer är det något annat, där förstår man varandra. (F)

### 6.1.3 Att inte sticka ut

Samtliga respondenter berättar att de på något sätt under skoltiden tvingats anpassa sig till rådande situationer för att passa in både socialt och kunskapsmässigt. Flera har anpassat sig pass mycket att de i vuxen ålder har svårigheter att veta vem de egentligen är.

Jag vet att jag ofta tittade på de andra tjejerna och försökte göra som dem... man vill inte sticka ut. Man ville vara lojal till sina kompisar. (C)

Jag har alltid känt att jag varit adaptiv, jag har alltid gjort så att jag har passat in. Jag har samtidigt känt mig som en enstöring ... jag kan många gånger känna att jag inte förstår min omgivning och på så vis känna mig avvikande. (D)

Alltså jag vet inte om jag skulle kunnat sätta ord på det när jag var i den åldern, men jag tror det... Jag fick anpassa mig och egentligen anpassa mig hela tiden mer och mer fram tills jag..vet inte... det har inte varit en fördel att vara smart alltså, faktiskt så. (B)

Flera av respondenterna nämner också att de anpassat sig kunskapsmässigt för att inte sticka ut.

När jag precis börjat ettan och mammorna fick komma och vara med en dag i skolan... vi hade någon sådan där flannelskiva med bokstäver som man skulle läsa bokstäver ifrån. Jag kunde ju redan läsa, det lärde min mamma mig när jag var tre år och det visste ju min mamma då. Och så såg min mamma mig då jag ljudade och gjorde likadant som de andra i klassen, att jag anpassade mig och gjorde som dem. (C)

Jag mörkade mycket för jag ville inte sticka ut liksom... så skulle det ju vara lite diskussioner och jag vet att läraren sade flera gånger: Men har du inget? Vad säger du liksom?... Vet inte svarade jag, fast jag redan tänkt femton led framåt då... Det var nog inte förrän på mellanstadiet som jag riktigt såhär började svara medvetet fel. (E)

Jaa, man var ju en plugghäst då, och då var det bättre att ingenting säga på lektionen och skriva bra på proven istället för då märktes det ju inte så. Det såg ju inte de andra.. (A)

Samtliga av våra respondenter återkommer flera gånger till känslan och viljan av att vara som alla andra, men att de ändå sällan har kommit dit. Flera av dem nämner Jantelagen både i direkta ordalag eller underförstått.

Jag minns det så tydligt från när jag gick typ i ettan att man fick kommentarer... Tror du att du är något för att du redan kan liksom? Och ja, du ska inte tro att du är bättre för att du redan kan läsa. (E)

Jag känner väl också att det har varit tabu, eller speciellt i Sverige. Tror du att du är något? Jante... Man lägger hur mycket energi som helst att hjälpa dem som är på andra sidan Gauss, för att få dem igenom skolan, men de som är på andra sida. De som är intelligenta, de får klara sig själva. (I)

Jag kan inte säga att jag är smart, det är så oaccepterat i samhället. Jag har en välfungerade hjärna, det får man inte säga... det är ett av de konstigaste tabuerna vi har tycker jag... Där tror jag att man tappar båda skalorna, man tappar både de som har svårigheter och de som har det lätt för sig, för ingen kan prata öppet om det. (A)

## 6.2 Hur kan pedagoger identifiera elever med särbegåvning?

De särbegåvades uppfattningar, känslor och exempel på deras agerande i skolmiljö kategoriseras och fördjupas här med citat under följande rubriker: *trivsel*, *relationer* och *kunskap om särbegåvning*.

### 6.2.1 Trivsel

Flertalet respondenter berättar hur de mer eller mindre medvetet underpresterat i skolan men att lärare vid en god relation hade kunnat se igenom detta.

Jag har nog alltid känt att jag har hållit tillbaka min begåvning, att man inte visar... för att man inte vill visa sig, gentemot kamrater och så. Då blev det lättare. Man kände kanske att någon kompis var lite ledsen och inte kunde, då tonade jag ner mig själv och stöttade dem istället. Det kändes inte som det var något sådär positivt att vara duktig, snarare tvärtom. Man blir så ensam. (C)

Jag minns när vi gick i femman, då låg jag en bok före alla andra i klassen som jag liksom själv hade jobbat mig framåt...då bestämde jag mig för att - Nä, detta är inget kul. Det finns ingen mening med att jag ska ligga en före, så då slutade jag. (B)

Jag ritade hur mycket som helst hemma, men i skolan ritade jag fult... det blev ju en krock, bildläraren sade - Men du kan ju det här? Det blev så dubbelt, Hur ska jag göra nu? Kompisarna ville jag ju liksom inte visa. (E)

Jag tänker alltså, om man märker att elever är uttråkade så borde det väl vara ett tydligt tecken på understimulans och det skulle kunna vara en signal till att man behöver andra uppgifter, att det kan vara för lätt. (D)

Flera av respondenterna har gått ur grundskolan med medelmåttiga betyg för att sedan skriva nästintill full pott på till exempel högskoleprovet bara något år efter gymnasiet.

Mina betyg ja .. Nää! Men jag har gjort högskoleprovet någon gång och fick liksom jättehögt. (E)

Ja, hade jag inte gjort det där testet (Via arbetsförmedlingen med högsta poäng i samtliga delar) så hade jag inte haft en aning om det, jag visste ju inte om det i skolan. Jag uppfattade mig själv som vem som helst, och gör väl det än idag kanske. Man vet ju inget annat. (F)

Jag var korkad helt enkelt... men så gick jag och tog högskoleprovet, där jag skrev 2,0. (I)

Hälften av respondenterna hade uppfattningen att deras lärare blivit provocerade av dem av olika anledningar. Det kunde bero på sättet de ställde frågor på, deras agerande i klassrummet samt att deras stora kunskaper i ämnet översteg lärarnas.

En del lärare kunde ju bli lite purkna på mig, när jag ibland kunde mer än dem, och det kunde jag inte riktigt förstå. Det var ju bara så. (F)

Jag vet att min mattelärare sade till mig... - B! Nu har du suttit och spelat spel på miniräknaren alla 18 lektioner i rad... Och jag bara - Nej! Det kan inte stämma ... - Jo, jag har fört protokoll... Sedan sätter jag ändå MVG på alla proven... Jag minns inte att läraren försökte utmana mig... Jag tror att jag utmanat många lärare på det viset. (B)

Ju äldre jag blev desto jobbigare blev det nog för lärarna... då kunde jag ju mer än vad de kunde, och då blev det ju liksom beroende på hur de tog det, så kunde jag bete mig mer eller mindre, vad kan man säga..snällt. (I)

De har varit flera som känt sig hotade av mig, att jag har kunnat för mycket eller att de varit irriterade för att jag inte satt still när det tog två minuter för mig att lösa en uppgift. (I)

Samtliga respondenter upplever att de varit understimulerade under en stor del av sin skoltid. De kan dock nämna enskilda lärare som kunnat stimulera och utmana dem i något enskilt ämne, dessa lärare har återfunnits främst i första klass samt på gymnasiet.

Jag tänker att om man märker att elever är uttråkade, så borde det vara ett tydligt tecken på understimulans och det skulle kunna vara en signal till att man behöver andra uppgifter, att det kan vara för lätt. (D)

Jag fortsatte skoltiden med att sitta av tiden där... man hade mycket tid över till annat. Det var samma i högstadiet. Samtidigt var man ju inte riktigt medveten om att man behövde något annat, så man blev van att sitta av. Det var ju så det var. (F)

Understimulansen har visat sig på olika sätt för respondenterna, 8 av 9 har till exempel ägnat stor del av lektionstid till att dagdrömma.

Jag dagdrömde jättemycket... Jag hade ju väldigt mycket tankar om, att jag inte, men att jag ville ha ett annat liv, så jag uppfann ju andra liv liksom. (B)

Jag jobbade ett par minuter effektivt i början av lektionen, och sedan dagdrömde jag ut genom fönstret resten av lektionen, och det var ju inte sådär jätteroligt. (D)

Ett par av respondenterna har periodvis varit utåtagerande och agerat ut i klassrummet.

Då skulle jag börja i 3:ans böcker igen, det var ju ingen som hade berättat för dem att jag läst fram till 6:ans matte... det blev tråkigt och jag blev lite utåtagerande och sådär. (I)

På rasterna så gick man runt och sökte liksom, ja men vi var där man inte fick vara, och ibland gick vi hem till någon kompis på rasten fast vi inte fick och sådär... ja men lite att man hade tröttnat på, man behövde komma vidare. (H)

Flertalet av våra respondenter berättar att de ofta agerat som hjälplärare både på egen hand och efter lärares önskemål att de ska hjälpa sina kamrater.

Alla skulle ju göra samma... det skulle vara rättvist... det var ju snarare så att man skulle hjälpa och stötta de svaga. Alla skulle ju vara på samma nivå. Då var det ju så att vi duktiga fick vänta dårå, och hjälpa de som behövde hjälp, tills de kommit ikapp. Klasskamrater frågade ofta mig om hjälp, för de visste att jag var duktig. (G)

Jag satt av tiden... Jag hjälpte mina kompisar väldigt, väldigt mycket, eh och dagdrömde. (B)

Jag tänkte att jag var som de andra, även om jag inte kände så. Jag var så van vid att hjälpa andra, och jag tänkte att det var så det skulle vara. (F)

Hälften av respondenterna ger på olika sätt uttryck för perfektionism. Till exempel att de har svårt att få uppgifter klara, att lämna ifrån sig uppgifter då de inte tycker att de håller måttet.

Det blev ju tyvärr så att jag fick lite problem, och enda orsaken till att det kom upp var ju för att jag inte lämnade in uppgifter i tid. När då läraren satte sig ner med mig så var det en krissituation för att jag faktiskt inte lämnat in något och att jag låg efter. Så sade jag att jag har allt färdigt men jag har inte velat lämna in det för det är inte bra nog. (A)

Skriva uppsats var ju bland det roligaste som fanns, jag älskade att skriva uppsats, men jag hann ju aldrig färdigt. Inte så att jag kunde lämna in något liksom. Jag tyckte aldrig att det var tillräckligt. Jag fick alltid lämna in en kladd och så godkändes inte det, för då hade jag inte gjort uppgiften och läraren kunde ju uppenbarligen inte se förbi att det finns ju något mer här. (E)

Självkritiken har väl varit bidragande till de depressioner som jag har haft och tagit mig igenom, det blir nästan självhat i vissa situationer, prokrastinering. Jag skjuter upp saker men jag är sällan nöjd med någonting som jag har skapat. Det går alltid att göra något bättre. (D)

Men, jag var ju duktig i alla ämnen. Jag var bland de bästa men jag hade mycket mer prestationsångest i högstadiet. Jag var alltid orolig när jag skulle få tillbaka ett prov och väldigt lättad när jag såg att jag låg där i toppen som jag skulle ligga. (C)

## 6.2.2 Relationer

Alla respondenter påtalar vikten av att skapa en bra relation mellan elev och pedagog. De flesta upplever att pedagoger i de lägre årskurserna har varit måna om detta. De har visat viljan att skapa ett gott gruppklimat och trygghet i skolan. Att arbeta kreativt nämns också som en viktig faktor.

Hon var bra på att skapa en bra stämning i klassen. Hon hade en bra moral om hur vi skulle vara till varandra. Skapade bra samtal. Skapa relationer med eleverna. (C)

Sedan har det funnits lärare som verkligen kunnat nå in. Jag hade en lärare, som var inne och vikarierade på lågstadiet, som jag minns än idag. Hon har på något sätt skapat en tydlig minnesbild av skolan för mig. Där var jag lycklig... där sög jag åt mig som en svamp (D)

Flertalet av respondenterna nämner hur värdefullt det har varit när en pedagog eller någon annan skolpersonal har uppmärksammat dem utifrån att de presterat bra.

Det var någon som uppmärksammade en för att man var duktig och lärde sig bra och liksom det var väldigt värdefullt... lärare är dåliga på att faktiskt ge beröm till de som är duktiga, för man vill inte peka ut någon och man vill inte särbehandla någon. (H)

Avgörande... Jaaa, jag minns när jag var på rektorsexpedition och han sade: Jag vet att du kan bättre än det här! Jag vet att du är jäkligt smart... Då fick jag på något sätt en bekräftelse, i femte klass. Där sitter en rektor som alla är rädda för och säger att jag är smart. Tack för det liksom. Det växte jag i på något sätt. (I)

Jag fick senare en väldigt bra lärare i historia och samhällskunskap som också mera; Här får du de här extra uppgifterna så du får lite att bita i. Det vet jag att du vill ha, och jag vet att du kan. (A)

Några nämner också avsaknad av att inte bli sedda och uppmärksammade

De gjorde ingenting speciellt sådär. Inte för mig. Det var snarare tvärtom. Jag var ju så duktig så jag behövde ju ingenting extra. Jag fick klara mig. (C)

Skolan hade väl inte mer resurser eller någonting.. det var mer, hon sköter sig, hon gör det hon ska, hon kan fortsätta, jobba på och sköt mig själv. (A)

Principen: Du klarar dej ändå, det är så omotiverande. Motivationen försvinner och så slutar man ännu mer att räkna upp handen. Man slutar göra de där extra stegen att prestera. Jag tror verkligen att om jag inte haft mina vänner och intressen, så hade jag nog..ja, saker hade nog inte slutat så bra för jag var så ofokuserad och ointresserad av själva skolan. (A)

Flera av respondenterna berättar på olika sätt om hur de tror att pedagoger genom samtal med varje elev skulle kunna upptäcka hur eleven resonerar och diskuterar kring olika frågor, och på så sätt se deras intellektuella förmåga. Att genom samtal dra slutsatser samt se sammanhang kring frågor och områden som egentligen ligger på en annan åldersnivå.

Var är den här eleven? Hur långt klarar den? Liksom allting? Hur-resonemang tror jag, man sätter sig ner och resonerar med så små elever så tror jag att man ser det ganska lätt att jaaa, men det här är något mer. (E)

Samtal är väl den stora saken som jag inser hur mycket det ändrades när det började bli intressanta samtal. Att prata om saker... Man sitter ju med de eleverna som har det svårt och det såg jag ju i min klass...och jag förstår såklart att de behöver det stödet, men någonstans tänker jag att det betyder inte att man ska sluta prata med de som också kan. (A)

Flera av respondenterna har haft ett eller flera brinnande intressen som tagit upp en stor del av deras fritid. För många av dem har det varit ett ställe för dem att vara sig själva och utvecklas på ett sätt som de inte haft möjlighet till att göra i skolan. De har haft framträdande roller redan i tidig ålder utefter kunskap och engagemang. De har fått stort förtroende och ansvar från de vuxna som varit involverade i deras olika fritidsintressen.

Det var ett ställe där man fick utmana sig själv, vara kreativ och jag blev invald i styrelsen väldigt väldigt ung. Där var en plats som de snappade upp att jag var duktig och de brydde sig inte om min ålder, utan de brydde sig om vad som fanns i huvudet liksom. Det var direkt in i styrelsen och ledare för många grupper och ansvar för många saker... jag blev accepterad för den jag var och till och med uppmuntrades till det. (A)

När jag jobbade i simklubb, som ansvarig för simskola och tävlingsgrupper för yngre åldrar, då jobbade jag med att omstrukturera hela verksamheten för att den skulle bli mer effektiv för de redan aktiva och för att få in fler aktiva och engagerade föräldrar i klubben. Det var en stor men rolig utmaning. (G)

Jag tror att det har räddat mig mycket, att jag hållit på med så mycket med idrott, det tror jag... Det var ju en arena där jag inte var bäst och där det inte var enkelt... men socialt, ja. (B)

Flertalet av våra respondenter uppger att de haft stöd och förståelse från sina vårdnadshavare, och att detta haft stor betydelse för att de kunnat genomföra sin skolgång. 6 av 7 vårdnadshavare har aktivt och på eget initiativ tagit kontakt med skolan, via rektor alternativt ansvarig pedagog för att diskutera deras barns behov av intellektuell stimulans.

När jag skulle börja tvåan då hade min mamma pratat med rektorn där och sagt att den här lilla flickan kan redan allting som man ska kunna när man börjar tvåan, så kan ni se till och lova att

utmana henne lite. Och det lovade rektorn då, men det hände nog inte... enligt min mamma hände det inte i alla fall. (G)

Men pappa har jag alltid kunnat prata och diskutera med... okej, du tycker så här, och nu har du lärt dej det här. Okej! Så ja, jag hade stöd hemifrån... att han verkligen lyssnar på vad jag har att säga. (A)

Två av dessa upplever att det gav positiv inverkan, och att det genererade i en förbättrad skolsituation, resterande märkte inte av någon synbar förändring.

Jag har alltid upplevt att jag har haft stöd från mina föräldrar. De har försökt ge mig möjligheter... det var ju på mammas initiativ som vi bytte skola då i lågstadiet, så hon har väl haft lite tankar och så. (D)

Sådär har jag ju flera gånger fått den där hjälpen hemifrån och även skolan har ju fått den hjälpen hemifrån. Det var ju till exempel den där rektorn som flyttade mig från den ena skolan som sade att han visste att jag hade kapacitet, genom mina föräldrar och han visste förmodligen att det inte berodde på mig. Det var läraren som inte hade det: Men han kunde ju inte sparka henne för det utan då satte han mig på ett annat ställe där det fanns lärare som klarade av sådana som mig bättre. (I)

### 6.2.3 Kunskap om särbegåvning

På frågan om hur skolan bättre skulle kunna upptäcka elever med särbegåvning, så svarar samtliga att kunskapen kring särbegåvning måste finnas ute bland pedagoger. Hur ska de annars kunna se något de inte vet finns?

Lärarna borde först och främst känna till att det finns elever i deras klasser som är särbegåvade och det tror jag inte att mina lärare tänkte på. (F)

Jag tror det är många lärare som inte känner till begreppet särbegåvad...att killen som sitter och skriker längst bak och ingenting gör, och inte lyckas prestera faktiskt kan vara den smartaste av alla. (H)

Lärarna måste ju veta att de finns, att särbegåvning existerar som fenomen. Om vi går till någon slags normalfördelning så har vi ju den i varje klass, och då är det ju i princip en i varje klass. (I)

Bristen på kunskap kan visa sig i att flera av de intervjuade har av undervisande pedagog fått frågeställningen om eventuell utredning för neuropsykiatrisk diagnos. Det har även förekommit att de själva tänkt tanken utifrån känslan att vara annorlunda och inte passa in i rådande skolsystem.

Ja, en lärare tyckte ju att jag skulle göra en Aspbergerutredning, men man bara: Vänta nu lite granna, måste man ha en diagnos? Kan jag inte bara vara smart? Då hade jag ju upptäckt att jag var smart. (A)

Så ibland tänkte jag, jag kanske inte är högkänslig ändå... jag kanske har ADHD eller nåt. (E)



Ja, det där är så spännande med ADHD diagnoser. Jag har ju vänner som jag är övertygad om är dunder intellektuella, men inte har en aning om det själva och inte tar mitt ord på det heller när jag säger till dem. Men som har ADHD diagnos och har blivit medicinerade därefter. (D)

## 7 Diskussion

Avsnittet inleds med att metoden diskuteras. Den följs av resultatdiskussion där de mest framträdande aspekterna från resultatet utvecklas. Avsnittet avslutas med reflektion kring vidare forskning.

### 7.1 Metoddiskussion

Studiens avsikt var att undersöka hur vuxna särbegåvade upplevt sin skolgång, för att därefter kunna utröna hur skolan lättare ska kunna identifiera särbegåvade elever. Vi ville ta del av respondenternas upplevelser och valet föll på kvalitativa intervjuer.

Tidigare studier inom området, som har gjorts med liknande utgångspunkt, har främst intervjuat pedagoger och andra verksamma inom skolan, därför valde vi en annan utgångspunkt. Valet av vuxna grundades i en vilja att kunna överblicka hela skoltiden. Vi är medvetna om att studien är retrospektiv och att tiden påverkar respondenternas upplevelser, tankar och svar. Denna distans kan även bidra till ett mer moget och reflekterat sätt att se på sin skolsituation.

De kommunikationskanaler som valdes för att få tillgång till respondenter kan ha påverkat vårt resultat. Nätforum som *Begåvade vuxna* och *Filrum* vänder sig till personer som är medvetna om sin särbegåvning, samma sak gäller för de respondenter som kontaktades genom vårt yrke som specialpedagoger. Respondenterna i vår studie har på olika sätt blivit medvetna om sin särbegåvning, någon har gjort test via arbetsförmedlingen eller ensa, en annan har via sina barn kommit i kontakt med begreppet, ett par av respondenterna har via medier blivit medvetna och sedan sökt vidare information.

Det stora flertalet av särbegåvade upptäckts aldrig (Silverman 2016). Det hade varit intressant att få tag på de oupptäckta före detta elever, men det såg vi, i nuläget, som en för svår uppgift.

Under pilotintervjun upptäckte vi att vi behövde en gemensam struktur under den del av intervjun som berörde särbegåvningens kännetecken för att få så utförliga svar som möjligt. Vi valde att använda oss av Kokots (1999) översikt, hur en särbegåvad elev skiljer sig från en högpresterande. Översikten bidrog, enligt oss, till ett fylligare resultat.

Respondenterna har överlag varit värtaliga och svaren innehållsrika. Det märktes att de har en stor kunskap inom området och ett gediget intresse av att sprida kunskapen vidare. Våra semistrukturerade intervjuer gav oss möjlighet att öka vår förståelse inom området och fördjupa vår kunskap kring vårt syfte och våra frågeställningar.

Under studiens gång har teori, metodologi och forskningsfrågor vuxit fram utifrån litteraturen vi läst. Vår kunskap har fördjupats allt eftersom och vi kände oss därför väl förberedda då intervjuerna genomfördes.

Kvale och Brinkman (2014) menar att det finns kritik mot dagens intervjukunskap. Fokus hamnar på respondenten och bortser från den personens erfarenheter hör samman med en

social och historisk kontext. Vi valde en fenomenologisk hermeneutik, då det är en metodologi som tillåter oss att ta hänsyn till detta.

Våra respondenter är vana vid att anpassa sig för att inte sticka ut. Därför tyckte vi oss märka att de i början av intervjun valde sina ord mer omsorgsfullt och pauserna var längre innan de svarade på våra frågor. Under senare delen av intervjun upplevde vi att de svarade mer spontant och personligt på frågorna. Någon valde att maila utförligare och mer utlämnande svar i efterhand. Detta har vi tagit hänsyn till i våra tolkningar.

## 7.2 Resultatdiskussion

### 7.2.1 Hur upplever de vuxna särbegåvade sin skolgång?

I studien framkommer att 8 av 9 respondenter upplever att de under längre perioder inte har trivts i skolan. Det som framträder är att lågstadiet och gymnasiet är de stadier där de intervjuade har trivts bäst. Perssons forskning från 2010 visar att 92 % av särbegåvade elever vantrivs i grundskolan och att 77% vantrivs på gymnasiet. Vår studie visar på liknande resultat, även om endast en av våra respondenter använder ordet vantrivsel.

De särbegåvade, som hittat en bundsförvant under skoltiden, har uttryckt att detta haft stor betydelse för deras mående och för deras intellektuella stimulans. Med bundsförvanten har de kunnat vara sig själva och känt sig accepterade. Detta stämmer väl överens med det som Persson (2015) skriver om vikten av jämnåriga att identifiera sig med och uppleva delaktighet med för att trivas i skolan. Skolverkets rapport, även den från 2015, visar också på detta. En av våra respondenter fann sin jämlike på en matematikkurs i Elevens val. Vår erfarenhet av Elevens val är att skolorna ofta nyttjar detta tillfället för att stödja elever som riskerar att *inte* nå målen, framförallt i kärnämnen, svenska, engelska och matematik. Vi frågar oss därför varför inte detta tillfälle även används för att också nå de elever som behöver extra intellektuella utmaningar? Att på skolor erbjuda en avancerad kurs i matematik, historia, konstvetenskap eller litteratur skulle ge möjlighet att inte enbart hitta och utmana de särbegåvade, utan även stimulera de högpresterande eleverna.

Skolan är, för många särbegåvade, starten på ett livslångt utanförskap (Persson, 2010a). Winner (1996) skriver att särbegåvade tenderar att vara mer introverta och tillbringa mer tid för sig själva än genomsnittet. Vi ställer oss frågan om detta beror på att det är en egenskap hos den särbegåvade eller om det är ett påtvingat beteende på grund av detta utanförskap.

Alla människor anpassar sig mer eller mindre i sociala sammanhang. Vi kan dock se i vårt resultat är att våra respondenter upplevt anpassandet starkare och känslan upplevs tidigare, redan på mellanstadiet. Respondenter har anpassat sig, inte bara socialt, utan även kunskapsmässigt. Bland annat underpresterade respondenterna för att inte sticka ut och inte skilja sig från mängden. Silverman (2016) skriver att många särbegåvade underpresterar för att bli accepterade av jämnåriga och de väljer till exempel att inte ställa egna frågor om det upplevs som provocerande. Vårt resultat visar att detta varit en strategi för att slippa elaka kommentarer och regelrätt mobbing. Det stämmer överens med det Persson (2015) beskrivit, att särbegåvade barn stöter på problem när de kommer till skolan. De vill vara som alla andra men ändå vara som de är.

Samtliga respondenter återkommer flera gånger till känslan och viljan av att vara som alla andra, men att de sällan lyckats. Flera av dem nämner Jantelagen som ett hinder. De passar helt enkelt inte in i mallen. Att vara intelligent uppfattas av många som ett hot (Persson, 2010a). Normalbefolkningen har enklare att acceptera de högpresterande då de är mindre extrema, och därför mer lika de själva (Persson, 2014).

Flera av respondenterna berättar att de anpassat sig under så lång och så pass mycket att de i vuxen ålder har problem att hitta sin egen identitet, vilket har påverkat deras psykiska mående. Åtta respondenter har i perioder mått psykiskt dåligt. Detta har tagit sig uttryck i ångest, stressrelaterade symtom och återkommande depressioner. Intervjuerna visar att känslan av att inte passa in har ett starkt samband med det psykiska måendet. Hälften av respondenterna påvisar att psykisk ohälsa startade ungefär i mellanstadiet. Känsla av sammanhang, KASAM, är betydelsefullt för en lyckad skolgång. För att få tilltro till sin egen förmåga och klara nya och svåra utmaningar krävs en stark KASAM. Detta är något som flertalet av våra respondenter saknat. De uttrycker att de känt sig som "ufon", "korkade" och att de inte passat in i rådande skolkultur. Detta har ibland tagit sig så pass kraftfulla uttryck som droganvändning och självmordstankar. Känslan av utanförskap håller, enligt vår studie, i sig upp i vuxen ålder och för 3 av 9 har detta, enligt respondenterna, bland annat varit en bidragande orsak till att de inte kunnat få och behålla ett arbete.

I ljuset av denna insikt blir det än mer tydligt att särbegåvade elever måste identifieras tidigt, helst redan under skolans första år. Ju längre identifieringen dröjer desto svårare blir det att hitta de särbegåvade eleverna, då de så småningom smälter in i mängden eller uppvisar oönskade beteenden som lätt kan misstolkas.

## **7.2.2 Hur kan pedagoger identifiera elever med särbegåvning?**

Vi inser att det finns en stor komplexitet då det kommer till att identifiera elever med särbegåvning. Variationen bland särbegåvnings kännetecken är stor, det kan till exempel gälla olika intressen, begåvningsnivå, motivation, drivkraft och uthållighet (Pettersson, 2017). En ojämn kunskapsutveckling, som blir mer utmärkande ju mer extrem särbegåvningen är, skapar stora svårigheter vid identifikation (Lie, 2017). Att pedagoger och andra inom skolan har kunskap om särbegåvnings existens ser vi som en nödvändighet för att kunna se igenom komplexiteten. Skolverket har sedan 2015 ett stödmaterial kring särbegåvade elever, och vi ställer oss frågan hur väl detta är implementerat ute på skolorna? Har förutsättningar getts för pedagoger att upptäcka dessa elever?

Vår uppfattning är att pedagoger starkt fokuserar på att alla elever ska nå målen. Tidsbrist och tydligare kunskapskrav gör att de redan från de lägre åldrarna känner sig tvingade att prioritera kunskap framför relation. Forskning visar dock hur viktig relationen är för en positiv kunskapsinhämtning, inte minst för de särbegåvade eleverna. Även dessa elevers situation behöver ses ur ett helhetsperspektiv, likt det relationella perspektivet. Vår erfarenhet och känsla är att pedagoger strävar efter ett relationellt perspektiv, då de är medvetna om vikten av goda relationer samtidigt som de ställs inför dilemmat, relation kontra tidsbrist. Kraven uppifrån i organisationen, det vill säga skollagar, kursplaner, huvudmän och skolledning, gällande måluppfyllelse för samtliga elever, gör att det oftare fokuseras på elever i behov av särskilt stöd för att få dem till ett godkänt resultat, snarare än att fokusera på elever som dagdrömmar sig bort i skolbänken.

Samtliga respondenter påtalar vikten av att ha en bra relation med sina pedagoger. Särbegåvade elever behöver kunna överblicka sin skolsituation och få en känsla av begriplighet. Detta kan en öppen och god relation med pedagogen eller mentor bidra med. Tillvaron blir då trygg och eleven klarar bättre de utmaningar och påfrestningar som den ställs inför, eleven kan få uppleva en känsla av sammanhang, KASAM. De flesta av våra respondenter upplever att relationen med pedagogen varit bra under lågstadiet men att det blivit sämre under resten av grundskolan.

Våra respondenter är eniga om att de fått klara sig mycket på egen hand, och att pedagogernas tid istället gått till elever som riskerat att inte nå målen. Forskning (Persson, 1997) visar att särbegåvade elever behöver stimuleras på deras nivå för att utvecklas. Särbegåvningen kan annars ligga dolt, så varken den särbegåvade själv eller någon annan är medveten om kapaciteten som eleven besitter (Westling Allodi, 2014). I vår studie är det ingen av våra respondenter som varit medveten om sin särbegåvning under skoltiden. Däremot har hälften av dem varit högpresterande medan den andra hälften varit ovetandes om sin intellektuella kapacitet. Samtliga respondenter har efter grundskolan alternativt gymnasium, gjort olika tester via högskola, arbetsförmedlingen och liknande med i många fall toppresultat. Att gå ifrån ett högst medelmåttigt betyg på gymnasiet till 2,0 på högskoleprovet har förvirrat fler än en av våra respondenter. Är jag dum? – som känslan varit under skoltiden. Eller: Är jag smart och redo för Mensa – som testet visar? Dessa ytterligheter kan ha ökat känslan av identitetsklivenhet och påverkat det psykiska måendet. Alla elever har rätt att nå sin fulla potential. Det skulle påverka svensk skola och skolresultaten positivt och det skulle dessutom kunna få inverkan på den framtida samhällsutvecklingen.

Flera av de intervjuade berättar på olika sätt om hur de tror att pedagoger genom samtal med varje elev skulle kunna upptäcka hur eleven resonerar och diskuterar kring olika frågor, och på så sätt upptäcka deras särbegåvning. Detta stämmer överens med vad Silverman (2016) nämner som en viktig faktor för särbegåvade elever, nämligen att pedagoger kommunicerar och diskuterar med eleverna. Det är viktigt att genom samtal uppmuntra och ge särbegåvade chans att använda och utveckla sin talang (Persson, 1997). Det relationella perspektivet belyser just vikten av att ta hänsyn till samspel och interaktionen med andra. Vi delar våra respondenter uppfattning att kommunikationen mellan elev och pedagog är en viktig komponent för att kunna upptäcka särbegåvning tidigt.

Vi vill också belysa betydelsen av en god kommunikation mellan pedagog och vårdnadshavare. I vår studie har sex av nio vårdnadshavare tagit en kontakt med skolan för att diskutera deras barns behov av intellektuell stimulans. För två av dessa skedde en positiv förändring medan återstoden inte märkte av någon förändring. Här tycker vi oss se en viktig faktor som inte alltid tas på allvar. Pedagoger arbetar, som tidigare nämnts, i en organisation där bristen på tid ständigt är närvarande. Detta kan vara en bidragande orsak till att en djupare vårdnadshavarkontakt uteblir. Det går stick i stäv med forskning (Westling Allodi, 2014) där rekommendationer från vårdnadshavare är en allt viktigare faktor när det kommer till att identifiera särbegåvade. Flertalet av respondenterna uppger att de haft stöd och förståelse från sina vårdnadshavare, och att detta haft stor betydelse för att de kunnat genomföra sin skolgång. Detta är fler än de 50 % som forskning inom området tidigare pekat på (Persson, 2010b).

Samtliga respondenter upplever att de varit understimulerade under stor del av sin skoltid. Detta har kommit till uttryck i ibland annat dagdrömmande, hjälpande av kamrater samt att ett par av de respondenterna har i perioder varit utåtagerande. För att utvecklas optimalt behöver

särbegåvade elever någon som erbjuder dem förståelse och utmaningar (Persson, 1997). Att vara uttråkad i en ordinär lärarsituation är ett typiskt drag hos särbegåvade elever eftersom de för länge sedan har förstått det som andra barn förstår efter hand (Lie, 2017). Det är vanligt att rutinuppgifter och repetition upplevs som ett problem (Skolverket, 2015). Kunskapsvariationen inom skolan är stor, vilket skapar ett dilemma att nå samtliga elever där de befinner sig. Ses olikheter som tillgångar eller nedvärderas de? Många av de egenskaper som de särbegåvade eleverna ger uttryck för är inte önskvärda i skolan, till exempel: ifrågasättande av auktoriteter, stora känslouttryck samt att de lätt blir uttråkade som i sin tur ger andra icke önskvärda beteenden som påminner om neuropsykiatriska funktionshinder eller svag teoretisk begåvning. På senare år har skolan förbättrat sin förmåga att uppmärksamma elever med dessa behov dock är kunskapen om särbegåvning näst intill obefintlig. Både vårt resultat och forskning (exempelvis Liljedahl, 2017) visar på att detta kan få förödande konsekvenser för de särbegåvade eleverna, då deras beteende i mångt och mycket kan ta sig samma uttryck. Detta kan vara anledningen till att ett par av respondenterna har blivit föreslagna en neuropsykologisk utredning. Risken är att de särbegåvade eleverna får samma anpassningar som elever med neuropsykiatriska funktionshinder eller svag teoretisk begåvning, istället för att hjälpa, kommer anpassningarna tvärtemot förvärra deras situation. Ett par av våra respondenter har under perioder av skoltiden varit utåtagerande då de inte fått rätt stimulans i skolan, detta stämmer väl överens med vad Wallström (2010) konstaterar, nämligen att när motivationen är låg kan de särbegåvade eleverna bli utåtagerande och störa undervisningen på olika sätt.

Vår erfarenhet är att skolan idag uppmärksammar och stöttar elever i behov av särskilt stöd att nå kunskapskraven, men att de inte är medvetna om särbegåvning och dess kännetecken. Elever som är ifrågasättande och testar gränser och tålamod identifieras inte lika ofta som särbegåvade elever (Persson, 1999). En särbegåvad elev beter sig inte alltid som förväntat (Liljedahl, 2017) vilket skapar ett dilemma för pedagogen.

Samtliga respondenter betonar att deras upplevelse är att pedagoger de mött under skoltiden inte har någon erfarenhet eller kunskap om särbegåvning. Vårt att notera här är att samtliga intervjuade har lämnat utbildningen före 2011, då skollagens innehåll förändrades så att även de högrepresterande eleverna skulle stimuleras. Vi anser att kunskap om särbegåvning ska implementeras i lärarutbildningen och att obligatorisk fortbildning inom området genomförs för redan verksamma pedagoger. Detta skulle kunna göra stor skillnad ute på våra skolor!

### **7.2.3 Avslutande reflektion**

Enligt normalfördelningskurvan är 5 % av skoleleverna särbegåvade. De finns sannolikt i varje klass och det är av största vikt att de blir identifierade tidigt för att bli bemötta och stimulerade på ett tillfredsställande sätt. Alla elever har rätt att utvecklas och trivas i skolan så att de kan nå sin fulla potential. Vår studie visar att det inte sett ut så tidigare då våra respondenter gick i skolan, och vår känsla är att det inte har förändrats nämnvärt sedan dess.

Vårt resultat stämmer till stor del in med tidigare forskning, något som sticker ut i vår studie är det psykiska måendet, hos våra respondenter. Tidigare forskning har visat på utanförskap och sociala svårigheter dock inte i så hög grad som vi upplever att våra respondenter påvisat. 8 av 9 har eller har haft psykisk ohälsa. Vår förhoppning är att bidra till att kunskap om särbegåvning ska sprida sig ut på våra skolor runt om i landet, så att pedagoger har en chans

att upptäcka de särbegåvade. Detta för att de ska få anpassad undervisning efter deras kapacitet som de enligt lag (2014:458) har rätt till.

På gruppnivå kan vi se att pedagoger behöver ha kunskap inom området. Djupa och goda relationer med elever kräver gott om tid för att möjliggöra detta. Både att skapa dem, och senare att upprätthålla dessa. Som dagens skola ser ut, ligger ett starkt kunskapsfokus redan från årskurs ett. Pedagogernas redan pressade arbetssituation gör att trots deras kunskap om relationers betydelse tvingas prioritera bland många av skolans viktiga uppdrag. Vår känsla är att det ofta är relationsbyggandet som väljs bort, då det är tidskrävande och inte direkt kopplat till måluppfyllelse. Detta blir i sin tur direkt förödande för de särbegåvade eleverna som i hög utsträckning behöver denna relation. Både för att bli identifierade och för stimulansen både socialt och kunskapsmässigt.

Rent organisatoriskt anser vi att skolan har en skyldighet att anpassa för de särbegåvade eleverna på övre delen av normalfördelningskurvan, likväl som de i den nedre delen. Detta kan till exempel innebära extra tid för mentorskap, utmanande grupper i Elevers val, möjlighet att arbeta i mindre grupper tillsammans med likasinnade elever och en välinsatt ledare. Att ha kontinuerlig fortbildning inom området för skolans personal ser vi också som en viktig del i det fortsatta arbetet. En kunnig och förstående rektor på skolan, är av vikt för att få förståelse uppåt i organisationen för de prioriteringar man gör som pedagog. Att våga prioritera mentorstid och tid för vårdnadshavarmöten, som säkerligen kommer betala sig i det långa loppet. Både i form av förbättrat mående för eleverna och en lättnad i arbetsbördan för pedagogerna.

### 7.3 Förslag till vidare forskning

I denna studie har fokus riktats mot vuxna särbegåvades upplevelser av sin skoltid. Utifrån resultatet i denna studie vore det intressant att göra en jämförande studie mellan de särbegåvade som slutade skolan före 2011 och de som gått i skolan efter förändringen i läroplanen. Har de särbegåvades möjligheter förändrats?

Det vore också intressant att undersöka om forskningen som vi tagit del av gällande särbegåvade män och kvinnor stämmer. Är det vanligare att kvinnor (flickor) blir kameleoner och män (pojkar) utåtagerande? Likaså skiljer sig förutsättningarna för särbegåvade från olika ekonomisk, kulturell och språklig bakgrund?

Och till sist, skulle det också vara intressant att intervjua särbegåvade elever, i deras skolvardag, istället för ett retrospektivt perspektiv.

## 8 Referenslista

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bergström, G., & Boréus, K. (2000). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Crouch, M. & Mc Kenzie, H. (2006). The logic of small samples in interview-based qualitative research. *Social science information*, 45(4), 485-499. doi.org/10.1177/0539018406061584
- Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisation i praktiken*. (Doctoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 326). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad: 18-04-04 <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30583>
- Harnett, D.N., Nelson, J.M., & Rinn, A.N. (2006). *Gifted or ADHD? The possibilities of Misdiagnosis*. 76/Roeper Review, 26(2), 73-76. doi /pdf/10.1080/02783190409554245
- Kokot, S. (1999). *Help our child is gifted!: Guideline for parents of gifted children*. Lyttleton: Redford House Publications.
- Kullander, A. (2014). Kliniska erfarenheter av begåvningsstest och särbegåvning. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 152-163. doi:1107-2755-3-PB(2).pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lie, B. (2017). *Särbegåvade barn – i förskoleålder*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever. Pedagogens utmaning och möjlighet*. Stockholm. Gothia fortbildning.
- Lindseth, A., Norberg, A. (2004). *A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience*. Scandinavian Journal of Caring Sciences, 18(2),145-153. doi:10.1111/j.1471-6712.2014.00258
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2009). *Att se och möta begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2005). Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10 (2),124-138.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever ”I behov av särskilt stöd” - Vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i Fokus*, (28), 28-37.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, R.S. (1997). *Annorlunda land. Särbegåvnings psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Persson, R. S. (2010a). *Särbegåvade barn och ungdomar är en utmaning för svenska psykologer: En kort översikt*. Forskningsmiljö och skolnära forskning. Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping. Hämtad: 171128  
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:343651/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, R. S. (2010b). Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational system: A survey study. *Journal of the Education for the gifted*, 33(4), 536-569.
- Persson, R.S. (2014). Särbegåvning: Ett differentierat fenomen med sociala konsekvenser *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(1), 129-128.
- Persson, R.S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. Hämtad 171213 <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:800406/FULLTEXT01.pdf>
- Pettersson, E. (2017). *Elever med särskild begåvning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Silverman, L. K. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skollagen 2014:458. *Skollagen*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Skolverket. (2015). *Särskilt begåvade elever*. Stockholm: Skolverket.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Thorén, M. (2014). Särbegåvning och psykiatri: erfarenheter från svensk psykiatrimottagning. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 164-170.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallström, C. (2010). *Se mig som jag är - Om särbegåvade barn i skolan*. Varberg: Argument Förlag.
- Westling Allodi, M. (2014). Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 139-151.
- Winner, E. (1996). *Begåvade barn – myt eller verklighet*. Jönköping: Brainbooks.
- Öberg, P. (2015). Livshistorieintervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (red), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.55-67). Stockholm: Liber.
- Ödman, P-E. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutisk teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.



## 9 Bilagor

### **Information till våra respondenter,**

Vi är oerhört tacksamma att ni vill ställa upp som respondenter till vår magisteruppsats, och vill härmed ge er lite kort information om syfte med studien samt hur vi kommer att bearbeta den data som framkommer i vår studie.

Vi är två studenter som studerar sista kursen mot specialpedagogexamen, SPP610 på Göteborgs Universitet. I vår slutliga examensuppgift har vi valt att skriva om särbegåvning, då vi själva finner ämnet intressant, samtidigt som vi upplever att kunskapen i ämnet är begränsad ute på våra skolor.

Syftet med studien är att sprida kunskap inom ämnet samt att, med er hjälp, undersöka hur pedagoger och annan skolpersonal, bättre kan identifiera särbegåvade elever.

Deltagandet i studien är helt frivilligt och ni kan när som helst avbryta er medverkan, före eller under intervjun, utan några som helst negativa följder.

De uppgifter som framkommer under intervjun kommer inte att föras vidare i annat syfte än det som vi kommit överens om, d v s helt anonymt i vår magisteruppsats och era identiteter kommer inte att kunna skönjas i det slutgiltiga arbetet. Materialet kommer att bevaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av det. Det inspelade materialet kommer att raderas så snart vi har transkriberat det.

Den information som framkommer kommer endast att användas till vår uppsats men uppsatsen kommer, som slutversion, vara offentlig.

**Återigen, tack för er medverkan.**

Varma hälsningar

Helena Lif och Pernilla Nilsson

## Intervjuguide

- 1) Hur gick det till när du insåg att du var särbegåvad? När var det?  
(Vilka var de första tecknen, som du kan se så här i efterhand?)
- 2) Vad lägger du i definitionen särbegåvad?  
(Hur stämmer definitionen in på dig?)
- 3) På vilket sätt upplever du att skolan bemötte och stöttade dej på ett adekvat sätt? Och hur kunde de ha gjort det bättre?
- 4) På vilket sätt upplevde du intellektuell stimulans under din skoltid? Förändras dina upplevelser genom olika stadier a) lågstadie, b) mellanstadie, c) högstadie, d) gymnasie?
- 5) Vilka kunskaper anser du är viktigt att pedagoger i skolan har med sig för att på bästa sätt kunna upptäcka och bemöta elever som dig på rätt sätt?
- 6) Här är några påståenden om särbegåvning (visa Kokots tabell). Är det något som stämmer in på dig?
- 7) När du blickar tillbaka, i vilka sammanhang kan du i efterhand känna att pedagoger och andra på skolan enligt dessa kännetecken borde ha upptäckt att din särbegåvning?

Är det okej om vi återkommer till dig om vi behöver klargöra något ytterligare?

Tänka på att utveckla med didaktiska frågor:

Hur? Vad? På vilket sätt? Kan du utveckla? Kan du ge ett exempel? Berätta mera. osv.