



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Särskilt begåvade elever

Aktionsforskning på två grundskolor

Irene Jönsson
Marie Larsson



Specialpedagogiskt examensarbete
Göteborgs universitet
Institutionen för pedagogik och
specialpedagogik

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2019
Handledare: Staffan Stukát
Examinator: Göran Söderlund

Nyckelord: Aktionsforskning, begåvning, högpresterande, särskilt begåvad, specialpedagog

Abstract

- Syfte:** Syftet med denna aktionsforskning var att öka kunskapen om särskilt begåvade elever hos oss som forskare och pedagogerna på två utvalda skolor. Att undersöka förkunskaper, göra fördjupning i litteratur och forskning, utbilda berörda pedagoger blev viktigt för att kartlägga det valda området. Pedagogerna på urvalsskolorna upplevde svårigheter med att finna och utbilda särskilt begåvade elever på ett adekvat sätt.
- Teori:** En kvalitativ teori med sociokulturell förankring. Aktionsforskning var en del av teorin och delarna praktisk och kritisk aktionsforskning användes.
- Metod:** Aktionsforskning valdes som metod för denna undersökning och den handlar om att forskaren är en del i forskningen. En användbar metod när förändring önskas som ger möjlighet att upptäcka nya kunskaper och alternativa handlingsmetoder. De centrala momenten i aktionsforskningsarbetet är att som praktiker ställa frågor till praktiken, iscensätta en aktion, följa processen systematiskt samt reflektera över vad som sker. Processen avslutas med någon form av dokumentation. Inom aktionsforskning används begreppet metodologi istället för metod.
- Resultat:** Utifrån syftet som var att öka kunskapsnivån hos både pedagoger och specialpedagoger på aktuella skolor har denna aktionsforskning genomförts. Utgångsläget var en relativt låg kunskap i området. Efter litteratur och tidigare forskningsgenomgång kunde föreläsningar och samtal hållas på respektive skolor. Resultatet visade sig främst ge en nyfikenhet, en kunskapsörst hos pedagogerna och ökad dialog i lärmiljön kring särskilt begåvade elever som vilket i sig är en stor kunskapsökning. De särskilt begåvade eleverna finns överallt och skolornas personalgrupper behöver veta ännu mer om elevgruppen och dess möjligheter. I och med denna forskning har baskunskaper inhämtats både för egen del och pedagogerna.

Förord

Då denna forskning är en magisteruppsats och slutarbetet på vår specialpedagogiska utbildning vill vi passa på att tacka våra egna arbetsplatser och dess personal. Vi vill även tacka Anette Olin som tog sig tid att hjälpa oss med aktionsforskningsdelen samt vår handledare Staffan Stukát som under hela skrivprocessen har varit vårt stöd.

Det står i examensförordningen för specialpedagogutbildningen att vi på något sätt ska förklara arbetsfördelningen i den process som nu ska presentera. Självklart är det ett gemensamt arbete då vi varit två, vilka under det senaste året letat upp material, läst och diskuterat all litteratur, skrivit loggböcker som analyserats genom reflektioner tillsammans. Med en text där två ska presentera och representera så är det svårt att inte ha åsikter om formuleringar och det formella i ett skrivande. Många ord har formulerats i text och många ord har raderats. Vi har gjort det tillsammans hela vägen. Ett pararbete är en produkt av två personer och denna forskning hade inte kunnat genomföras med endast en av oss som skribent.

Att skriva en magisteruppsats tillsammans med någon, är att först enas om ett ämne. Vi lärde känna varandra under specialpedagogutbildningens första kurser. Vi är båda verksamma inom grundskolan och arbetar redan med arbetsuppgifter som utbildningen ska stärka oss i. Vi har ett genuint intresse för barn som behöver stöd, men insett att vi inte uppmärksammat hela skalan på stödbehovet. Specialpedagogen kämpar hela tiden med att räcka till, handleda personalen och att få till stånd stöd till eleverna. Vi bestämde oss för att skriva om särskilt begåvade elever som vi inte kunde så mycket om och vår erfarenhet var på olika nivåer. Att det finns ett behov att veta mer om ämnet har både media och Skolverket gett oss påminnelse om.

Pedagoger på våra skolor upplevde svårigheter att se vilka de särskilt begåvade eleverna är och att förstå hur de ska kunna ge det stöd som behövs. För att det ska kunna ske krävs kunskap om elevgruppen. Utifrån samtal med rektorerna kring ämnet särskilt begåvade elever initierades denna forskning. Självklart blir det även kunskapsutveckling för vår egen del då vi själva var noviser inom området. Det är grunden i aktionsforskning, det vill säga egen kunskaps-utveckling. Med egen, menar vi oss själva och skolornas pedagoger.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och forskningsfrågor	4
3	Bakgrund och begrepp	5
4	Litteratur och tidigare forskning.....	8
	4:1 Skolans styrdokument	8
	Historiskt perspektiv på läroplanerna.....	9
	4:2 Specialpedagogens roll	11
	4:3 Historik om intelligens	12
	4:4 Människor har olika förmågor	12
	Särskilt begåvade	12
	Särskilt begåvade barn i förskoleåldern.....	17
	4:5 Individanpassning i skolan.....	17
	4:6 Vårdnadshavare.....	18
	4:7 Särskilt begåvade elever i ett internationellt perspektiv.....	19
	4:8 Organisationer och föreningar som värnar om särskilt begåvade.....	20
	4:9 Sammanfattning av kunskapsläget	21
5	Teoretiska utgångspunkter för metod.....	23
	5:1 Ett sociokulturellt perspektiv	23
	5:2 Aktionsforskning som metodologi	24
6	Metod.....	26
	6:1 Verktyg	27
	6:2 Urval.....	28
	6:3 Genomförande.....	30
	6:4 Analysmetod	31
	6:5 Forskningens trovärdighet.....	31
	6:6 Etiska överväganden.....	32
7	Resultat och analyser	34
	7:1 Aktion 1 Förkunskaper och enkät.....	34
	Egna förkunskaper	34
	Redovisning av enkät som visar på pedagogernas förkunskaper	35
	7:2 Aktion 2 Kunskapsinhämtning samt skapande av föreläsning	36

7:3 Aktion 3 Föreläsning, enkät och fråga	37
Redovisning av enkät som visar på pedagogernas före- och efterkunskaper	38
Pedagogisk fråga angående undervisning av särskilt begåvade elever	38
Loggböcker	39
7:4 Avslutande analys	40
8 Diskussion	41
8:1 Resultatdiskussion	41
8:2 Metoddiskussion	44
8:3 Slutord	46
Referenslista	47
Bilagor	52
Bilaga 1 Enkät om särskilt begåvade elever.....	52
Bilaga 2 Högpresterande eller särskilt begåvad	53
Bilaga 3 Intellectuella drag och personlighetsdrag	54
Bilaga 4 Undervisningsstrategier för 2e.....	55
Bilaga 5 Mensa.....	56
Bilaga 6 Pedagogisk fråga.....	58

1 Inledning

Varför är det viktigt att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna? Klarar inte de sig själv? Forskningen och verkligheten på skolorna idag beskriver i alla fall inte det. I denna forskning belyses vikten av att även se de särskilt begåvade eleverna i skolan.

Under hösten 2018 lyftes begreppet särskild begåvning i media och det börjar bli aktuellt att belysa frågan mer på lokal nivå. Utgångspunkt för examensarbetet är aktionsforskning. Kan aktionerna som ska genomföras ge både urvalsskolornas pedagoger och specialpedagoger en ökad kunskap om hur skolornas personal ska uppmärksamma och urskilja dessa begåvade elever och eventuellt arbeta vidare med skolutvecklingsprojekt genom denna metod?

Området som valts är kring särbegåvade elever eller uttrycket särskilt begåvade elever som valts i detta arbete. Formuleringen används fortsättningsvis för att undvika förvirring då begreppet *sär* ofta låter tankarna gå till barn inskrivna i särskolan. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen 2011¹ (Skolverket, 2011) står det frekvent under skolans värdegrund och uppdrag om elevers rättigheter. En specialpedagog ska arbeta med alla elever, deras olikheter och förmågor. Stödet för arbetet finns i styrdokument och i läroplanen. Med hänvisning till exemplen nedan så belyses vikten av att verka för elevens rätt till stöd oavsett vem eller hur eleven är i skolan:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (Lgr 11 s. 6).

Varje enskild elev har rätt till anpassningar utifrån sina egna förutsättningar och behov. Specialpedagogen arbetar oftast riktat mot den grupp elever med inlärningssvårigheter, vilka befinner sig i en problematisk lärmiljö eller anses vara i behov av stöd på grund av någon form av funktionsvariation. Wallström (2015) beskriver det som elever med studiehinder och den motsatta gruppen är elever med goda studieförutsättningar. Den senare elevgruppen återfinns oftast på den högra delen av stanineskalan (se figur 1) och anses vara begåvade. De anses klara sig själv, de får eventuellt lite svårare uppgifter att lösa eller ett material från en annan årskurs. De har lika stort behov av ledning och stimulans som alla andra elever i skolans värld. Det beskriver även Persson (1997) med orden "att ge stöd åt inlärningssvaga elever har prioriterats, kanske med

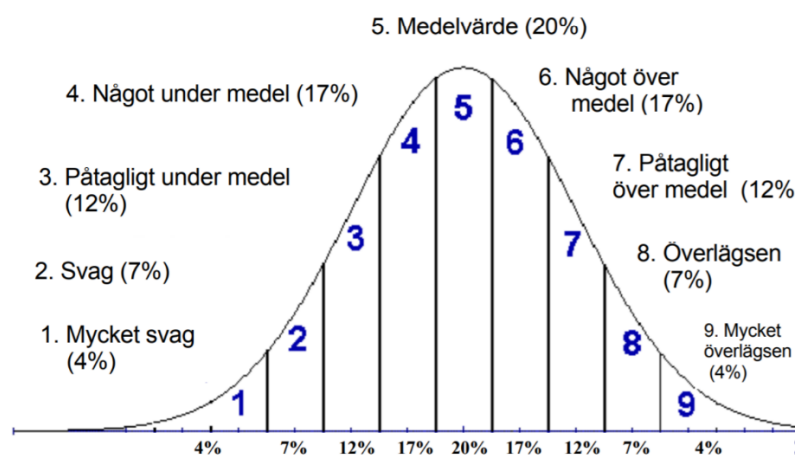
¹ Härefter används förkortningen Lgr11 och utesluter referensen.

all rätt, men samtidigt har man också förnekat att särskilt kapabla barn också har särskilda behov” (s.17). Skollagens tredje kapitel, tredje paragraf är mycket tydlig. Skrivningen nedan gäller från och med 1 juli 2019:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling (SFS 2018:749).

Det tillagda i den nya skrivningen är den sista meningen vilket poängterar att begåvade också har rätt till stöd.

För att kunna ge rätt stöd behöver specialpedagogen ibland utgå från stanineskalan i sitt arbete. Denna används i många olika screenings- och kartläggningsmaterial som tillsammans med observationer ingår i de pedagogiska utredningarna. Utifrån dessa utredningar fördelas stödinsatserna av rektorer och elevhälsoteam.



Figur 1. Stanineskalan som används i resultat inom skolans värld som kartläggningar, utredningar. X-axeln beskriver staninevärde och y-axeln visar elevantal i procent (Madison, s.5, 2007).

Specialpedagoger och speciallärare på grundskolan arbetar mest med de elever som återfinns i staninegrupp 1-3 medan de särskilt begåvade eleverna återfinns i stanine 8-9.

I skolorna finns också elever som visar tecken på ointresse eller uttråkning. Liljedahl (2018) skriver att särskilt begåvade elever som inte får det stöd de behöver i form av utmaningar kan bli hemmasittare. De särskilt begåvade eleverna behöver ses i realtid för att specialpedagogen

ska kunna stötta dem och pedagogerna² på ett konkret sätt. En kartläggning, observation eller olika aktioner som föreslås i denna forskning kan ge information om elevens kunskapsnivå. Efter den första aktionen i denna forskning, synliggjordes en brist både hos specialpedagogerna och hos pedagogerna om kunskapen i fältet. Skolutveckling kan förknippas med implementering av en politisk idé, i detta fallet en ny skollagsskrivning, som förväntas påverka det praktiska arbetet (Olin, 2009). Valet av forskningsfrågor ligger i linje med den kunskap som framkom i och med första aktionen. Kunskapen om särskilt begåvade elever behöver ökas både hos pedagogerna på skolorna och hos specialpedagoger.

Aktionsforskning kommer förklaras noggrannare senare i arbetet, lite förenklat är det en aktion som startar arbetet och utifrån det analyserade resultatet planeras kommande aktion. Aktionsforskning handlar om att forskaren är en del i forskningen. Begränsning är gjord till egna skolor då grunden i aktionsforskning är att studera den egna närmiljön. Det är en medveten handling då examensarbetet är tidsbegränsat. Forskarna arbetar inom kommunala grundskolor som specialpedagoger och representerar olika skolår från åk F-9. Skolorna ligger på västkusten och den ena har ett elevunderlag på cirka 250 elever i åk F-6. Den andra skolans elevunderlag är cirka 400 elever och representerar åk 4-9. Hela skolans elevantal är 625 elever.

I denna forskning redovisas olika kriterier för vilka de särskilt begåvade eleverna är. Forskningen i världen är inte riktigt överens om var gränserna går mellan högpresterande och särskilt begåvade. Senare i texten förklaras närmare vad begreppen står för och vad några olika forskare skriver om ämnet. Även formuleringarna elev och barn har diskuterats under arbetets gång, benämningen elev valdes då detta gäller grundskolan och då en forskare skriver barn är det den definitionen som gäller i det sammanhanget. Särskilt begåvade är gruppen som helhet och särskilt begåvade elever är fokusgruppen i grundskolan.

² I denna studie menas pedagogiskt utbildad personal.

2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna aktionsforskning är att öka kunskapen om särskilt begåvade elever hos specialpedagogerna och pedagogerna på aktuella grundskolor.

Forskningsfrågor

Frågorna är formulerat följande:

- Vilken kunskap har skolpersonalen från början i ämnet?
- Hur kan denna kunskap ökas?
- Hur kan vi som specialpedagoger öka vår egen kunskap om särskilt begåvade elever?

3 Bakgrund och begrepp

Under senhösten 2018 började Skolverket belysa begreppet särskild begåvning och det har lyfts upp på agendan, skollagen reviderades utifrån ny kunskap och de utgav ett stödmaterial (Skolverket, 2015) som uppdateras regelbundet. Redan 2016 hade Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) introducerat en handlingsplan. I den används Perssons (1997) definition av särskild begåvning:

Den är särbegåvad som kontinuerligt förvänar både kunskapsmässigt och inlärningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet (s.50).

Det är den definition som idag används av Skolverket (2015). Utifrån begreppen som Skolverket använder började media belysa ämnet särskilt begåvade och hur svenska skolor arbetar med denna elevgrupp. Pedagoger och specialpedagoger har svårt att upptäcka dessa elever. Det är de som kommer att arbeta med denna elevgrupp som har rätt till stöd och utmaningar på sin egen nivå. Kunskap i ämnet är viktigt och i rollen som specialpedagog ingår att inhämta kunskap från aktuell forskning. Under tiden arbetet fortskridit har uppmärksammas att det fanns samt skrivits mycket litteratur och artiklar i ämnet. Medias intresse har ökat och flera webbaserade intresseföreningar för särskilt begåvade har startats upp.

Några begrepp blir särskilt viktiga inom detta forskningsområdet och för att förtydliga kommer dessa att presenteras. Inom denna forskning är begreppet *begåvning* centralt. Det är ett komplext begrepp som utifrån olika utgångspunkter och behov bör definieras. Människors olika förmågor och att vissa har mer av dessa förmågor är inte kontroversiellt att tala om. Däremot kan det bli svårigheter när man talar om att någon är mer begåvad. I Norden finns Jantelagen, vilken skrevs på 1930-talet och som säger att ingen får vara förmer än någon annan (Sandemose, 2010). Begåvning kan definieras på olika sätt. I denna forskning är ordet begåvning en huvuddel av begreppet särskilt begåvade. Här talas det alltså om begåvning som begrepp för de individer som befinner sig inom de översta fem procenten på normalfördelningskurvan, och framför allt inom de översta två till tre procenten.

Wallström (2015) gör ett försök med att dela upp begreppet mellan de praktiska begåvningarna och de intellektuella. Wallström förklarar att det är lätt att uppfatta en mycket skicklig prestation i idrott, musik och konst medan det i de akademiska ämnena blir mycket svårare. En annan definition är att begåvning är det medfödda och talang är det som manifesterar begåvningen (Persson, 1997). Harling (2018) är i stort sett överens med både Persson och Wallström, och

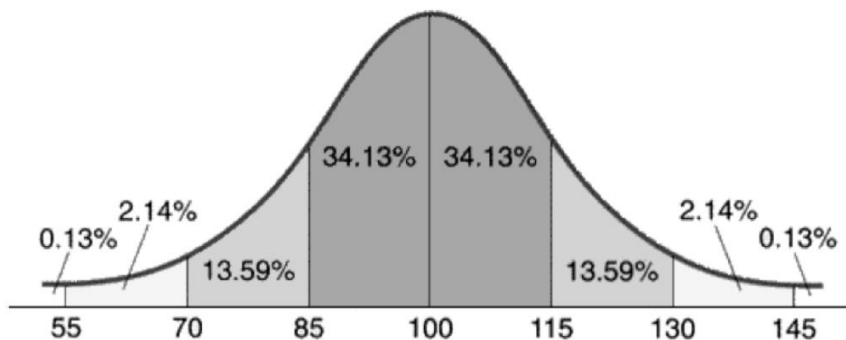
menar att det är mycket som spelar in såsom personlighet, socialt sammanhang med mera. Harling använder många olika termer synonymt när gruppen beskrivs såsom; begåvad, särbegåvad, särskilt begåvad, ovanligt begåvad och högt begåvad.

Enligt föreningen Mensa (2019) beskrivs begreppet *intelligens* som något som sträcker sig mer än 2000 år tillbaka i tiden. Aristoteles är den som indirekt gett upphov till ordet *intelligens* och redan då beskrevs mentala egenskaper som minne, empati, förmågan att tänka, vilja, känsla för moral och kunskap i samband med intelligensbegreppet. När det på något sätt ska mätas begåvning kommer ordet intelligens in. Detta ord kan ibland användas synonymt till begåvning. Det mest vedertagna sättet att mäta begåvning är genom att använda intelligenstester och mäta intelligenskvoten (IQ). I Sverige används WISC³. Testet konstruerades av den amerikanske psykologen Wechsler 1949 (PB International, 2017). WISC har uppdaterats och i nuläget används WISC-V. Detta test är anpassat för barn och ungdomar mellan 6 och 16 år. Testet består av 13 deltester som delas upp i fyra områden. Dessa områden är verbal funktion som mäter barnets språkliga förmåga, perceptuell funktion som mäter hur omgivningen uppfattas, arbetsminne som är förmågan att hålla information aktiv i medvetandet medan man arbetar med det samt snabbhet vilket är hur snabbt man bearbetar informationen (Specialnest, 2019). Varje deltest sammanställs för att få ett intelligensresultat så kallat fullskaligt IQ.

Man kan också söka den generella intelligensfaktorn – g-faktorn⁴ - som innefattar resultaten från sex deltester från verbala funktioner och abstrakt logiskt tänkande. Den generella intelligensfaktorn visar på förmågan att förstå relationer och lösa problem (Psykologiguiden, 2019). Normalprofilen för begåvade elever på WISC är vanligtvis inte så jämn som hos barn i allmänhet vilket kan skapa svårigheter för skolpsykologerna vid bedömning (Silverman 2009; Silverman 2011; Begåvade barn, 2019). Det finns andra tester men eftersom denna forskning handlar om elever så nämns enbart detta test som är ett verktyg i skolpsykologers vardag. I Sverige är det psykologerna som utför begåvningstester och begreppet begåvning används främst för att beskriva ett antal kognitiva egenskaper. Normalfördelningskurvan används för sortering av intelligensmätning, se figur 2:

³ Wechsler Intelligence Scale for Children

⁴ General Ability Index



Figur 2. Gauss normalfördelningskurva, där standardavvikelsen är 15 (Liljedahl, 2018 s. 15)

De elever denna forskning handlar om går att finna bland de fem procent längst till höger i normalfördelningskurvan. Ytterligare ett begrepp är *högpresterande* elever. Detta är elever som presterar mycket bra men inte behöver vara särskilt begåvade (Reis & Mc Coach, 2000; Siegle & Mc Coach, 2001). Denna grupp utgör cirka 15 procent av alla elever och de finner det som regel enkelt att klara av skolan och brukar trivas i den (Persson, 2015). De är elever som oftast lämnar skolan med höga betyg och stora ambitioner inför gymnasiet och livet.

Begreppet *särbegåvade* elever myntades av Persson (1997) i ett försök att förtydliga begåvade. För att beskriva elever med "utstickande teoretisk begåvning alltså en *sär* begåvning" (Liljedahl 2018 s.13). En första svensk definition blev att "särskilt begåvade barn var de som förvånar vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i och utanför skolan" (Persson, 2015 s.4). Persson (1997) definierar detta begrepp tydligare med att förklara att det är elever som inte är som alla andra, utan förvånar de vuxna genom att visa på en förmåga, förståelse, insikt och kunskap och enligt Persson utgör de cirka fem procent av eleverna. Enligt Stålnacke (2018) kan en individ som har en förmåga som är avsevärt mycket starkare än vad som är typiskt, kallas särskilt begåvad inom det området.

För att summera begreppen är intelligens något som går att mäta med IQ-test (PB International, 2017). Särskild begåvning är att ha en osedvanlig förmåga på ett eller flera områden och att vara högpresterande är att prestera mycket bra. Denna forskning har fokuserat på särskilt begåvade och då på elever i grundskolan. Kategoriseringen av de olika definitionerna beror på vem som uttalar sig. Gauss normalfördelningskurva och begåvnings tester utgör verktyg för bestämma vilka elever som kan ingå i gruppen särskilt begåvade.

4 Litteratur och tidigare forskning

Begreppen intelligens, högrepresterande och särskilt begåvade som förtydligades i bakgrunden för denna forskning, gav många nedslag i litteratursökningen. Urvalet av forskningslitteratur kan vara en begränsning ur forskningshänseende då det finns ett stort utbud av texter att ta del av. I denna forskning har förespråkare för svensk och internationell skolforskning om särskilt begåvade elever valts ut. Forskningen om särskilt begåvade elever hänvisar ofta till Silverman (2016) och Winners (1999) arbeten, texter, böcker och artiklar. Den svenska forskningen hänvisar ofta även mot någon eller några av de författare som valts till denna forskning. Även skolans styrdokument som skollag och kursplaner är viktiga texter att gå igenom. Skolverkets handledningsmaterial och SKL:s handlingsplan är dokument som några av de utvalda författarna medverkat till.

4:1 Skolans styrdokument

Skollagen (SFS, 2010:800) och Lgr 11 är några av skolans viktigaste dokument. De har förändrats över tid men i och med de senaste ändringarna finns en tydligare skrivning om elevers olika behov. Skolverket ska främja att alla barn och elever får tillgång till en utbildning, verksamhet som är likvärdig och av god kvalitet i en trygg miljö. Denna forskning vill belysa hur viktigt det är med kunskap om alla elevgrupper som skolorna möter.

Tidigare har skolorna tolkat begreppet särskilda behov som om det bara gällde de elever som inte når lägsta godkända nivå, genom den nya skrivningen förväntas skolor även vända sitt stöd mot de särskilt begåvade. I propositionen inför skrivandet användes Sveriges forskare med kunskap om särskilt begåvade. Persson (2015) skrev en kortare textsamling vilken skulle vara utgångspunkt för ett regeringsuppdrag kring särbegåvade barn. Hans material användes till revideringen av Skollagen (SFS, 2010:800). Persson menade att lyfta fram elevgruppen särskilt begåvade var en viktig förändring i skolans styrdokument. Skollagen anger tydligt att alla elever faktiskt är olika. Naturligtvis en grundprincip i svensk skola, att alla elever har rätt till stöd och stimulans efter sina behov. Elever med svårigheter att läsa och skriva, behöver och har rätt till lämplig hjälp, men även elever som med lätthet lär sig att läsa och skriva har lika stor rätt till en anpassad skolsituation. Dessa elever behöver stimulans som passar deras mer avancerade färdighets- och kunskapsnivå så att de inte tappar den lust att lära som ofta karakteriserar dem.

Harling (2018) skriver om propositionerna som föregick skollagsändringen (SFS 2010:800) och förmedlar att lagen mycket tydligt anger att alla, även elever som lätt når kunskapskraven eller har speciella talanger, har rätt till en individanpassad undervisning och uppmuntran för att *utvecklas så långt som möjligt* utifrån sina förutsättningar. Det skrivs även att hänsyn ska tas till detta vid resursfördelning.

Enligt Skolverket (2015) är det hela fem procent av dagens elever som kan räknas som särskilt begåvade. De menar i sin text på hemsidan att eleverna i många fall behöver andra utmaningar än sina klasskamrater. Alla elever behöver utmaningar, denna grupp av elever mår bra av att få stora utmaningar utifrån sina styrkor samt att få lära och diskutera på sin nivå. Även respekt och acceptans utifrån sina förutsättningar och behov är viktigt för den egna kunskapsutvecklingen. Skolverket skriver vidare att det inte alltid är lätt att uppmärksamma en särskilt begåvad elev eftersom det händer att de underpresterar i skolan, för att passa in eller för att de har tappat lusten att lära. Denna forskning efterfrågar och vill belysa just det, kunskapen om vilka eleverna är. Skolverket har konstruerat ett stödmaterial (2015) till skolorna kring området och förhoppningsvis kan stödmaterialiet användas som vidareutvecklingsprojekt efter denna forskning. Hur har det sett ut i tidigare läroplaner? Har det varit uttalat med stödet redan från början?

Historiskt perspektiv på läroplanerna

Den 23 maj 1962 var och är ett viktigt datum för svensk skola då Sveriges Riksdag bestämde sig för att införa den så kallade grundskolan. Det gamla parallellsystemet ersattes av en enhetsskola - En skola för alla.

Läroplan för grundskolan 1962 infördes och alla elever skulle gå i samma sorts skola och läsa efter samma läroplan. En stark betoning var den fostrande skolan. I målbeskrivningsdelen fanns ordet fostran med hela 30 gånger. Ny skollag och ny skolstadga kom samtidigt. Detta går att läsa då Richardsson (2006) skriver om skolans undervisningshistoria. Skolan delades upp i tre stadier och det infördes ett grupprelativt betygssystem med betygsskalan 1-5 som skulle följa normalfördelningskurvan. Skolans fostrande del fick inte överskuggas av att stimulera elevernas intellektuella utveckling. I debatten som föregick grundskolebeslutet 1962 pratades det om differentieringsfrågan som återfinns i dagens skoldebatt. Då som nu gällde det hur man i en skola för alla skulle kunna ta hänsyn till elevernas speciella anlag och intressen utan att släppa på den fostrande delen. Ny reform och strävan efter jämlikhet hade skapat Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 2019).

I Lgr 69 skrevs tydligare formuleringar och under rubriken Eleven i centrum (s.10) skrevs att skolan hade ett särskilt ansvar för elever som av fysiska, psykiska eller andra skäl hade svårigheter i skolarbetet. Fortfarande var det eleven som bar problemet. I stycket Inriktning mot framtiden (s.11) betonades att man anpassar arbetet i skolan för samhällets utveckling och inte enbart för den enskilde eleven. Under rubriken Individualisering (s.56) stod det att det var läraren som ska bilda sig en allsidig uppfattning om varje elev för att eleven ska uppnå goda resultat. Det skrevs redan då att det ansågs vara relativt lätt att mäta och registrera fysiska egenskaper och intelligens. Skolan var tvungen att ha medgivande av Skolöverstyrelsen för att driva samordnad specialundervisning (s.76).

Lgr 80 (Regeringen, 1980) var nästa läroplan som gavs ut och den fokuserade på att samarbete med hemmet var en viktig del av bildandet. Skolan skulle komplettera hemmen, även grundskolan var en viktig del av samhället. Även i denna plan skulle Skolöverstyrelsens medgivande införskaffas om anpassad studiegång och åtgärdsprogram började formuleras. Eleven kunde få enskilt stöd i särskild undervisningsgrupp, dock endast i det ämne där svårigheter fanns. Specialpedagogiska metoder skulle användas på bästa sätt för att nå elever med svårigheter. Det krävdes nära kontakter med hemmet för att nå framgång med insatserna. Alla uppgifter skulle riktas mot de centrala uppgifterna som skolan hade. Elevens behov av kunskap var avgörande för stöd. Att ha mål var viktigt.

I kursplan Lpo 94 (Skolverket, 2019) förväntades eleverna lära sig att ha uppnåendemål och mål att sträva mot. Det var hela tiden skolan och läraren som skulle se till att eleven hade förutsättningar att sträva mot olika mål. Undervisningen skulle utformas likvärdigt överallt och resurser skulle fördelas lika. Skolans ansvar för alla elever med svårigheter att nå målen i utbildningen.

I Lgr 11 introducerades begreppet kunskapskrav. Kunskap är inte längre ett mål utan ett krav att uppfylla i skolan. Lgr 11 är det dokument som styr skolan idag och används som ledstjärna i denna forskning. Flera citat och hänvisningar används i arbetet. Ingen större fördjupning görs i detta stycke då denna läroplan är aktuell under tiden arbetet skrivs.

Denna bakåtstudie i läroplansskrivningarna visar på förändringar genom åren från att samhället var i centrum och skolan formade elever för samhällets tjänst till att utifrån förändring ha en elevfokuserad undervisning. Kunskapen om de äldre läroplanerna och utvecklingen som gjorts gör att vikten av vår yrkesroll som specialpedagogens stärks. Att

bygga på vetenskaplig grund är en av skolans byggstenar och specialpedagogen har en viktig uppgift att hålla sig uppdaterad.

4:2 Specialpedagogens roll

Specialpedagogen ska arbeta strategiskt och förebyggande med att undanröja hinder för elevers lärande. De ska göra pedagogiska utredningar i samarbete med elevhälsan och kan vid behov ta hjälp av annan expertis. Utifrån elevens behov utformar specialpedagogen sedan tillsammans med elevens ordinarie pedagoger vilka extra anpassningar eller särskilt stöd som eleven behöver. Eleven själv och vårdnadshavare är en viktig del. Specialpedagogen ger också stöd och råd till ordinarie pedagoger om hur arbetssätt kan anpassas för att öka elevernas möjligheter att nå kunskapskraven. Pedagogerna tillskrivs alltmer ansvar för undervisningen av alla elever men det är den enskilde eleven som ska möta pedagogens undervisning. Lärometoder och lärmiljö har delvis förändrats genom att forskningen implementeras i dagens skola medan undervisningstiden minskar och den övriga administrationen ökar. Här har specialpedagogen en viktig roll att fylla genom handledning och samtal.

Nilholm (2011) menar i en artikel att specialpedagoger ofta hamnar i en svår situation på skolorna. De går en utbildning där relationellt perspektiv lyfts fram men hamnar ofta i skolor som är präglade av ett kategoriskt perspektiv, där skolsvårigheter anses bero på eleverna själva. I specialpedagogutbildningen betonas det relationella perspektivet och skollagen säger att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet men svårigheter kan uppstå då skolkulturen på skolan inte är uppdaterad på vad aktuell forskning säger och den vetenskapliga grunden som skolan ska byggas på. I denna forskning kan ses att begrepp som acceleration i elevens studiegång, berikning, coachning, partiell förflyttning är vad forskningen idag vill lyfta för de särskilt begåvade eleverna. Detta är saker som specialpedagoger kan vara pedagogerna behjälpliga med. (Liljedahl, 2016; Freeman, 1999). Forskarna menar att låta den särskilt begåvade eleven själv styra sitt lärande. De har förmågan och kapaciteten att själva se vad de behöver enligt Freeman (1999).

För att kunna genomföra en skolutveckling är det viktigt att utvecklingsledarna som mycket väl kan vara en specialpedagog, är väl pålästa på den senaste forskningen i området. Denna forskning ska implementeras och därefter kunna användas i den dagliga verksamheten. För att det sedan ska bli beprövad erfarenhet ska arbetet dokumenteras. Detta examensarbete om särskilt begåvade kan visa att modellen aktionsforskning är ett användbart verktyg för

skolutveckling. För att kunna arbeta med skolutveckling inom området särskilt begåvade så kan kunskapen om relationen mellan begåvning och intelligens i ett historiskt perspektiv vara viktig att veta och att det fortfarande har stor påverkan på individen hur begreppen hanteras.

4:3 Historik om intelligens

Från *Encyclopedia of Education Psychology* (Salkind, 2008) har det hämtats en historisk återblick på begreppet begåvade och intelligenta personer. Intresset av begåvade och intelligenta studenter är inte något nytt. Redan Platon hade en idé om att särskilja dessa från andra för att finna bra framtida ledare. Under 1700-talet förespråkade Thomas Jefferson att starta en universitetsutbildning för de särskilt intelligenta. Före 1900-talet var särskilt begåvade likställda med genier eller barn med extrema talanger eller prestationer. Barnen som visade upp stor minnesförmåga eller stor förmåga att skriva fick börja på universitet vid låg ålder. Barn som talade många språk visades upp och fick uppträda för vuxna. Under den här tiden studerade Francis Galton relationerna mellan arv och intelligens och kom fram till att personliga egenskaper går i arv på samma sätt som kroppsliga. På denna teori byggde Lewis Terman sina studier vars resultat ledde till tron att begåvade elever kan utvecklas utan professionellt stöd från vuxna.

4:4 Människor har olika förmågor

Skolan ska möta alla elever på likvärdigt sätt oavsett kunskapsnivå. Wallström (2015) menar att de särskilt begåvade ju representerar en mindre grupp som inte alltid visar sina kunskaper så tydligt, rent av inte ens på ett positivt sätt till skillnad mot de högpresterande som arbetar hårt, lyssnar intensivt och har idéer. De har positiva egenskaper och sägs vara lätta att identifiera. Det vore bra att ha mer kunskap om särskilt begåvade elever under skoltiden så det inte blir som Wallström (2015) skriver, att man som pedagog ofta i efterhand kan känna igen elever i de olika beskrivningarna.

Särskilt begåvade

Wallström (2015) har i sin bok intervjuat särskilt begåvade vuxna. Berättelserna handlar om att de inte blivit sedda eller lyssnade på. Någon var hemmasittare och började inte studera förrän på gymnasiet. Studieintresset ökade tack vare en uppmärksam pedagog som såg elevens förmågor. Det är av vikt att dessa elever uppmärksammas tidigt under sin skoltid samt att skolan kan skilja mellan högpresterande och särskilt begåvade elever för att kunna ge rätt stöd. Det finns flera förklaringsmodeller kring vilka som är särskilt begåvade och en modell som nämnts är Renzulli (2005). Modellen består av tre ringar som överlappar varandra och i det fält där alla tre möts

befinner sig de särskilt begåvade barnen. Ringarna beskrivs med olika personlighetsdrag som hög intellektuell förmåga, kreativitet och motivation. I ringen med hög intellektuell förmåga ingår minne, inläring, abstraktion, logik och verbalisering. I ringen som belyser motivation finns förmågor som intresse, beslutsamhet samt nyfikenhet. Den tredje ringen innehåller den kreativa sidan med förmågor som flöde, originalitet, problemlösande, flexibelt tänkande som huvudförmågor. I det fält där alla tre delarna möts kan en särskilt begåvad ha sina förmågor, många eller färre förmågor men de är utmärkande. Liknande beskrivning använder Silverman (2016) om drag som ofta är tydliga under skoltiden för en särskild begåvad elev. Silverman skriver fram det som intellektuella drag och personlighetsdrag (bilaga3). Terminologin är ungefär densamma med enastående förmåga att resonera, intellektuell nyfikenhet, snabb och effektiv inläring, hög abstraktionsförmåga, komplexa tankemönster inom de intellektuella dragen och förmågor som insiktsfull, behov av intellektuell stimulans, behov av logik och precision, känslig och empatisk samt intensiv som personlighetsdrag. Nämnda drag som beskrivs är helt vanliga begrepp om en individ, de uppkommer sällan i sådant omfång som hos särskilt begåvade elever. Med kunskap om dessa förmågor kan urvalsskolornas pedagoger ha möjlighet att finna de särskilt begåvade.

Winner (1999) beskriver ett särskilt begåvat barns familjemiljö som; en berikad miljö, att barnet har en särskild position i hemmet som förstfödd eller ensam barn, att familjen är barncentrerad, drivande och med stödjande föräldrar. En särskilt begåvad elev kan även beskrivas som; ofta introvert, tillbringar mer tid ensamt än andra barn, men även aktiv, självständig och dominant. Uppdelningar av detta slag finns på många ställen till exempel på Mensas webbsida (2019). Wallström (2015) pekar på att pedagogerna inte har kunskap om elever med goda studie-förutsättningar samt även brist på förhållningssätt. Wallström menar vidare att lokala mekanismer som organisatoriska förutsättningar som exempelvis resursfördelning eller lokalbrist har påverkan på skolans verksamhet.

Liljedahl (2016) uppmärksammar läsaren på att de särskilt begåvade alltid funnits överallt oavsett föräldrars ekonomi eller status i samhället, inte bara i akademiska kretsar. Liljedahl använder sig av Gauss normalfördelningskurvan för att beskriva de särskilt begåvade med IQ över 130 likväl som de eleverna med IQ under 70 som är gränsen för begåvningshandikapp. Det skrivs fram att det sannolikt finns en elev i varje klass på 25 som befinner sig i vardera delen av kurvan. Även de elever som finns i zonen mellan IQ115-130 behöver extra stöd och stimulans i skolan. Siffrorna som nämns inom normalfördelningskurvan behöver

uppmärksammas och belysas då skolpersonal förmodligen inte är medvetna om detta enligt Liljedahl (2016).

Persson (1997) menar att de särskilt begåvade eleverna aldrig upptäcks vare sig i skolan eller i hemmen eftersom de generellt saknar rätt kunskap och seende. Persson (1997) och Liljedahl (2018) skriver om detta i sina texter samt nämner att föräldrar tenderar att underskatta sina barns begåvning. Detta är inte Silvermans (2016) åsikt som hävdar att föräldrar verkligen får kämpa för att skolan ska uppmärksamma deras barns begåvning. Silverman (2016) skriver att förlorarna är barn från sociokulturellt utsatta miljöer och de nyanlända eleverna då de kämpar med både språk och kultur. Även gruppen särskilt begåvade elever med inlärningshinder och funktionsvariationer är svåra att finna. Denna grupp kallas för twice exceptional eller 2e, benämningen dubbelriktad begåvningsproblematik används i Sverige. Liljedahl (2018) beskriver det som att ha hög begåvning med förhinder. Olika undervisningsstrategier för dessa elever kan vara att (man) till exempel erbjuda eleven meningsfulla uppgifter, ge korta instruktioner så att korttidsminnet hänger med, ge en uppgift i taget, positiv och saklig feedback, mäta begåvningen först genom att stimulera elevens lust (bilaga 4). Det är många faktorer att ta hänsyn till med denna elevgrupp och detta belyser både Liljedahl (2018) och Silverman (2016). Liljedahl (2018) anser att kommunikations-förmågan med andra kan bli avgörande och särskilt prövande för eleven, då hela vårt utbildningssystem är språkbaserat på texter och då de diskuterar på en annan nivå än sina klasskamrater kan detta vara en faktor som gör att eleven slutar diskutera eller fråga för att inte känna sig annorlunda eller bli utanför.

Enligt Wallström (2015) handlar det istället om en till två procent av befolkningen som anses vara särskilt begåvade. Wallström håller sig till Perssons (1997) definition av särskilt begåvade och uttrycker att om det finns tveksamheter angående om en person är särskilt begåvad så är hen sannolikt inte det. För att detta ska gälla förutsätts att individen blir sedd utifrån den hen är och inte tvingats dölja sin kapacitet. Enligt Wallström (2015) är flera inte medvetna om sin begåvning. Wallström hänvisar till Winner (1999) och Silverman (2016) vad gällande gemensamma drag som uppmärksammas hos särskilt begåvade. Winner (1999) har kommit fram till följande tre drag; brådmogenhet, envisas med att gå i sin egen takt samt en rasande iver att behärska. Silverman (2016) beskriver intellektuella respektive personliga drag (se ovan). Wallström (2015) lyfter vad som skiljer gruppen högpresterande elever från gruppen särskilt begåvade elever (bilaga 2).

Uttrycket särskilt begåvade elever blandas ofta ihop med högpresterande. Wallström (2015) beskriver att de högpresterande kan svaret på frågorna pedagogen stället medan de särskilt begåvade blir utmanande genom att diskutera eller ställa följdfrågor. De särskilt begåvade tycker om att lära, tänker komplext och bearbetar information medan de högpresterande tar emot informationen, tänker steg för steg och accepterar det pedagogen förmedlar. Den högpresterande är oftast mycket nöjd med sin inläring medan den särskilt begåvade är mycket kritisk till sitt kunnande eftersom det alltid finns mer att lära.

På Skolverkets (2015) finns det material från forskare och Stålnacke (2018) är en av dem. Stålnacke beskriver särskild begåvning, hur det ska definieras och upptäckas. I forskningen belyses även elevernas socioemotionella utveckling, behovet av omgivningens acceptans, elevernas kognitiva utveckling och nödvändigheten av utmaning från skolans sida då det gäller undervisningen. Stålnacke (2018) menar vidare att elever utvecklas i sin omgivning genom samspel med andra. Barnets egna förmågor och erfarenheter påverkar och påverkas av mötet med omvärlden i ett komplext och dynamiskt samspel. En förmåga som visar sig vara mycket starkare än vad som är traditionellt, kan kallas särskilt begåvad inom det området skriver Stålnacke (2018).

I litteratur beskrivs oftast en intellektuell begåvning som ibland delas upp i den matematiska och det rent språkliga. Även särskild begåvning inom ledarskap, musik och konst verkar hänga ihop med den intellektuella domänen, då personer som utmärker sig inom de senare områdena typiskt sett även har en intellektuell begåvning som ligger över genomsnittet. Detta skriver även Winner (1999) om, hennes uppfattning är att barn med exceptionell förmåga inom kreativa områden hellre kallas talangfulla än särskilt begåvade. Ett barn föds inte som uppfinnare eller prima ballerina. För att nå långt krävs genetiska förutsättningar samt en god vilja att underkasta sig alla övningstimmar. Förutom detta krävs också en miljö där utveckling tillåts och coach med tillräckligt stor kunskap.

De särskilt begåvade eleverna använder sin intellektuella begåvning för att räkna ut vad som ska göras och se hur saker hänger ihop (Gottfredson, 1997) Förmågan är starkt kopplad till att lära sig och det är ju skolans mål. Vad kan då skolan göra för att inte begåvningen ska bli en belastning under elevens utveckling? Både Porter (2005) och Silverman (2013) menar att det är av vikt att vända fokus från prestation i skolan till att fokusera på elevens utveckling och lärande som helhet i stället. En särskild begåvning kan medföra en sårbarhet men överlag kan

de särskilt begåvade anpassa sig väl och är emotionellt stabila (Freeman, 2005; Porter 2005). Många uppvisar ofta intensitet och känslighet som kan bli svår för omgivningen att förstå. Att tidigt få en erfarenhet att inte duga eller komma till sin rätt riskerar att leda till ett mycket argt och ledset barn (Silverman, 2013).

Persson (2010) skriver om det svenska skolsystemet och framför åsikten om hur dåligt systemet är uppbyggt för de särskilt begåvade. Elever har skolplikt från 7-16 år, alla erbjuds grundutbildning och gymnasieskolor, Persson skriver även att det inte finns någon politisk vilja att ge särskilt begåvade eleverna ytterligare utbildning inom systemet. Persson (2010) beskriver att i ett internationellt perspektiv ses intellektuellt begåvade individer som framtidshopp och menar att skolsystemen runt om i världen borde vara mer angelägna att hjälpa de särskilt begåvade framåt i studierna. Persson (2010) anser att skolan lägger mer fokus på de mindre begåvade eleverna. Motståndet mot att faktiskt hjälpa de begåvade eleverna är som starkast i de nordiska länderna och särskilt i Sverige. Persson (2010) skriver fram att det finns en växande forskningsgrupp som anser att det behövs en filosofiskt medveten, professionell och förberedd pedagog för att utmana de begåvade eleverna. Detta strider inte mot det som går att läsa i ett examensarbete av Grant och Håkansson (2006) vilka skriver fram i en forskningssammanfattning; att pedagogen måste vara på en betydligt högre utbildningsnivå än den begåvade eleven för att kunna utmana, stimulera och förstå elevens tankegångar och resonemang. Detta forskningsarbete på Växjö universitet är ett av projekten som Wallström (2015) nämner i sin bok som visar på ett ökat intresse för särskilt begåvade.

Persson (2010) skriver även att det kan vara det allmänna utbildningssystemet i Sverige som hindra de särskilt begåvade då Sverige inte har samma elittänkande som exempelvis England. Vidare nämns att det svenska skolsystemet sätter in resurser och specialpedagogiska insatser så alla ska uppnå en lägsta nivå, samt att systemet lämnar det till eleven själv när den nått nivån. Persson menar att en attitydförändring behövs i skolvärlden men ingen vill ansvara för det. Persson medverkade från början i skrivandet av ett stödmaterial från Skolverket (2015) men slutförde det inte och lämnade gruppen med ett antagande att det var meningslöst, då pedagogerna inte är utbildade för att känna igen den särskilda begåvningen. Persson anser att lärarutbildningarna ska utbilda dem först.

Särskilt begåvade barn i förskoleåldern

Särskilt begåvade barn bör uppmärksammas tidigt i livet, kanske redan så tidigt som i förskolan. Om skolan haft kunskapen om dem hade kanske deras skolgång blivit lättare och pedagogerna känt sig bekvämare med att ha dem i sina klasser. Metoderna för att kunna finna dessa barn bör utvecklas. Liljedahl (2018) lyfter fram förskolans utmaningar och möjligheter och även vikten av att särskilt begåvade barn uppmärksammas. Liljedahl beskriver att de särskilt begåvade ofta intar en avvaktande inställning vid nya aktiviteter. I förskolan liksom i skolan kan man se att innan de ansluter sig observerar, analyserar de vilka regler och beteende som accepteras av kamraterna. De tar tidigt in omgivningens förväntningar och krav. De är dessutom ofta perfektionister eftersom de kan föreställa sig ett perfekt slutresultat. Då de ligger på en högre kognitiv nivå kan de också hitta på lekar med mycket avancerade regler, vilket de flesta andra barnen inte har förmåga att leka med i. Precis som med äldre särskilt begåvade elever som är understimulerade är det vanligt att flickor tystnar medan pojkar kan bli utåtagerande. Redan i förskolan är det av vikt att de möter kunskap på sin nivå (Saranli, 2017). Man måste hålla i minnet att särskilt begåvade barn utvecklas asynkront⁵.

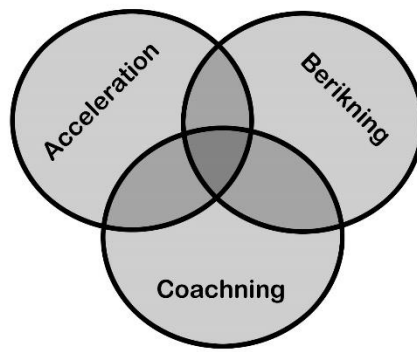
4:5 Individanpassning i skolan

Styrdokumentet kräver individanpassning för varje enskild elev. Många faktorer påverkar lärandet. I klassrummet måste hänsyn tas både till lärmiljön såväl som individens behov. Skolan gör idag anpassningar för de lågt begåvade men även de särskilt begåvade eleverna kräver individanpassning. Den senare gruppen har gemensamma egenskaper såsom kunskapstörst, snabb inläring och behov av stimulerande uppgifter och kräver andra anpassningar (Liljedahl, 2016).

För att höja särskilt begåvade elevers motivation finns tre etablerade strategier i planen:

Acceleration som innebär att eleven arbetar i en snabbare takt än sina jämnåriga skolkamrater, till exempel genom tidigare skolstart, att flytta upp två till flera årskurser eller partiell förflyttning då eleven läser vissa ämnen med äldre elever. *Berikning* som innebär att eleven får fördjupa sig ytterligare, till exempel med mer avancerade undervisningsmoment, samt *aktiviteter utanför skoldagen* som innebär att eleven kan träffa andra särskilt begåvade elever eller deltar i spetsundervisning (Liljedahl, 2016; SKL, 2016).

⁵ Asynkron betyder icke samtidigt, ojämnt. Asynkron utveckling kan till exempel betyda att en 10-åring fungerar intellektuellt som en 14 åring men känslomässigt som en 8-åring.



Figur 3: ABC-modellen, egen figur

Liljedahl (2018) menar att ABC-modellen är viktig för att stimulera särskilt begåvades kunskapsutveckling. Acceleration utan berikning är oftast inte verkningsfull, fast acceleration kan innebära berikning, det krävs även coachning från någon mentor som är engagerad i eleven. Liljedahl skriver att alla elever kan ha nytta av modellen. Särskilt begåvade elever inhämtar sällan sin kunskap under skoltid utan snarare utanför den på sin fritid. Det är kritik till skolans värld som inte finner rätt stöd för dem.

Enligt Wennström (2010) kan ämnesacceleration gå emot den svenska skolpolitikens grundtankar. Men ur likhetsperspektivet stämmer det förhållandevis väl med tankarna på individanpassning som finns i de svenska läroplanerna. SKL:s (2016) handlingsplan belyser och lyfter bland annat fram acceptans, tolerans och kunskap hos skolans personal. Detta stämmer väl överens med Wallströms (2009) tankar i utredningen som Nacka kommun beställt, där det skrivs fram att det krävs flexibilitet när skolan talar om elevers individuella lärande. Att skolan kanske inte enbart ska titta på elevens ålder som kriterium för utvecklingen. Wallström lyfter även fram flexibel skolstart med tanke på ålder, elevens utvecklingsnivå och avslutad skolplikt utifrån elevens studieresultat inte ålder.

4:6 Vårdnadshavare

Silverman (2016) skriver att det är en stark stressfaktor för vårdnadshavare när de upplever att deras barn inte får något stöd i skolan. Att de som föräldrar på något sätt förlöjligas för att de kämpar för sitt barn som kanske lär på ett annorlunda sätt. Silverman (2016) beskriver i internationella studier och främst amerikanska att föräldrar som misstänker att deras barn är begåvat faktiskt oftast har rätt i sin bedömning. Dessa studier visar i begåvnings tester ett starkt samband mellan begåvning och beteende i hemmet, inte i skolan. I hemmet kan föräldrarna uppleva diskussioner på högre nivå och en kunskapsörst medan skolan upplever det motsatta (Silverman, 2016). Föräldrarna skyller dock

oftast på särskild begåvning när eleven inte gör som den ska i skolan. Det har visat sig att tio procent av de testade barnen är så asynkrona i utvecklingen att de svaga sidorna döljer den höga intelligensen.

4:7 Särskilt begåvade elever i ett internationellt perspektiv

Liljedahl (2018) definierar begreppet särskilt begåvad från olika delar av världen. I USA kallas eleverna för *gifted*, i Storbritannien för *most able learners*, i Kanada för *exceptional* och i Kina för *supernormal*. I Sverige används särbegåvad eller särskilt begåvade.

Internationellt ses intellektuellt begåvade som ett framtidshopp. Silvermans (2016) forskning visar att pedagoger tror att en särskilt begåvad elev måste vara duktig i allt och att de inte kan ha inlärningsproblematik. Antagandet gör att eleverna inte får det stöd de behöver. Silverman menar att det är en myt och att detta generaliserande gjort det svårt att identifiera särskilt begåvade elever med annan problematik. Forskningen belyser detta uttryck som *twice exceptional* eller som det på svenska kallas dubbelriktad begåvningsproblematik (Liljedahl 2018; Silverman, 2016).

Wallström (2015) ger exempel på amerikanska skolor i Maine där de screenar, testar och intervjuar barn för att genom berikning och acceleration i olika utbildningsprogram stödja dessa elever. Även europeiska perspektiv på begåvning lyfts fram och att både Östeuropa och Tyskland har lagstiftat om villkor för barn med begåvning. Många länder med undantag för Skandinavien har särskilda skolor för denna elevgrupp. Skandinaviska länder har satsat på berikning och acceleration istället medan England arbetar på att förändra bemötandet i de ordinarie skolorna. Wallström (2015) skriver vidare att i Europa bildades 1987 en organisation, ECHA⁶, som verkar för att öka medvetenheten om begåvade barn och de har även tagit fram en speciallärarutbildning för pedagoger som arbetar med begåvade barn. Europaparlamentet har sedan 1994 arbetat för att uppmärksamma utbildning för begåvade barn. En sammanställning har gjorts kring Europas universitetskurser för särskilt begåvade. Fortfarande diskuteras frågan om hur man bäst stödjer de särskilt begåvade (ECHA, 2019).

I Mellanöstern har mängden program för elever med särskild begåvning ökat sedan 1980-talet, deras program för supernormala barn har blivit alltmer omfattande. I Kina och Indien har trycket på barnens skolprestation ökat då deras familjers framtid är beroende av deras begåvning vilket leder till att allt fler barn mår dåligt av pressen (Wallström, 2015).

⁶ European Council for High Ability

4:8 Organisationer och föreningar som värnar om särskilt begåvade

Det finns flera föreningar med inriktningen särskilt begåvade. För att hitta länkar till ämnet så hänvisas till *Särbegåvning – Portal om särbegåvade elever* (2019). I denna forskning har Mensa (2019) valts utifrån att den är världsomfattande. Det svenska Riksförbundet för särskild begåvning (2019) valdes för att de uppmärksammar aktuell skolkritik kring dessa elever vilket beskrivs nedan.

Föreningen Mensa bildades i England så tidigt som 1946 och har idag över 134 000 medlemmar i 100 länder i världen. Det finns föreningar i över 40 av länderna. Mensa Sverige bildades 1964 och samlar idag över 7000 medlemmar som fått ett resultat som motsvarande de övre två procent av befolkningen när det gäller IQ. Mensa har i sina stadgar skrivet att deras ändamål är att: "identifiera och främja intelligens så den kommer till mänskligheten till godo. Uppmuntra forskning rörande intelligensens natur, karakteristika och användning. Skapa intellektuellt och socialt stimulerande betingelser för sina medlemmar" (Mensa 2019). För medlemskap i Mensa krävs en IQ-test. Testen som används i Sverige heter Wechsler (PB International, 2017) och minimigränsen för medlemskap i föreningen Mensa är IQ 131. Särskilt begåvade barn som inte blir upptäckta, inte får den stimulans och det stöd de behöver blir ofta understimulerade, uttråkade och känner att ingen förstår dem. Mensa (2019) menar att det i sin tur kan leda till underprestation, dålig studieteknik, självvald isolering, utåtagerande, depression med mera. Tecken på understimulans som pedagog lägger märke till kan vara prestationer under genomsnittet baserat på dålig motivation, undvikande av nya aktiviteter, motvilja mot prov med mera. Däremot ovanligt god förståelse vid motivation. Ytterligare information om Mensas olika definitioner om hur särskild begåvning kan upptäckas, se bilaga 5.

Riksförbundet för särskild begåvning (2019) säger sig främja särskilt begåvade barns och vuxnas intressen samt verkar för att deras behov tillgodoses i samhället. De har många artiklar för att stödja och informera om särskilt begåvade människors behov och intresse. En artikel hänvisar till Skolinspektionens beslut våren 2019 att rikta kritik och ett föreläggande mot en kommun som inte gett tillräckligt med stöd till, i detta fall att en särskilt begåvad elev som fått stora problem i sin skolsituation. Skolinspektionen understryker, det som påpekats i tidigare text, hur viktigt det är att alla elever får det stöd utifrån sina behov oavsett kunskapsnivå och hänvisar till sitt stödmaterial och skollagen. De påpekar i sitt beslut att kartläggning över elevens nivå borde gjorts i samtliga ämnen för att se elevens behov av ledning och stimulans. Vidare nämns brister i skolornas utredningar på inlärningsstil och behovet av anpassad lärostil för eleven.

4:9 Sammanfattning av kunskapsläget

Studien inleddes med begrepp som intelligens, högpresterande, och särskilt begåvade elever. Begrepp som behöver tydliggöras genom mer kunskap vilket denna forskning belyser. Forskning i Sverige och även internationellt vill tydliggöra kriterierna för särskilt begåvade elever. Genom läsningen hittades kriterier för eleverna som delvis skrivs i litteraturgenomgången men som även tydliggörs i medföljande bilagor. Forskningen visar tydligt att en del av världens länder har kommit betydligt längre än Skandinavien. Det finns särskilda skolor i Europa och utbildning för pedagoger som arbetar med särskilt begåvade barn. Utbildning behövs då det ännu finns en mängd pedagoger som tycker att de särskilt begåvade inte behöver något särskilt stöd, att de klarar allt själva. Det är inte bara att undervisa dem utan pedagogen måste först veta nivån på kunskapen som ska läras ut.

En del skolor och dess pedagoger har svårt att uppmärksamma elevgruppen särskilt begåvade. Eleverna tillåts inte få accelerera i sin skolgång, inte inhämta kunskap på sitt eget vis utan tvingas vara i en lärmiljö som inte är anpassad för dem. Särskilt begåvade elever behöver kartläggning av sin kunskapsnivå så de får möjlighet till acceleration som att kunna flyttas upp en eller flera årskurser, forcera sin undervisningstakt, moment eller kunskapsområde. De kan vid behov enbart behöva partiell förflyttning, stanna kvar i sin klass och läsa olika ämnen med andra årskurser på mer avancerad nivå. Även accelerationsgrupper kan gynna dem. Att träffa jämlika på samma kunskapsnivå i projekt eller tema. Begåvningstester görs i Sverige av psykologerna och begåvningsbegreppet används främst för att beskriva ett antal kognitiva egenskaper.

Att fylla lärandet med meningsfullhet kallas berikning av kunskap. Detta är ytterligare ett sätt att möta den här gruppen elever. Att se nytta av det som lärts, att aktiveras utifrån sin egen kunskapsörst, fördjupa sig ytterligare med avancerade undervisningsmoment och få arbeta i riktiga projekt utifrån kursmoment och krav. De behöver känna att begåvningen är användbar även för andra. Slutligen behöver eleven en coach som ser till att acceleration och berikning tillgodoses. En coach som kan skolsystemet, har specialkunskaper och som har kontakt med utomstående personer det vill säga nätverket kring eleven. Denna person måste hjälpa till att föra elevens talan (Liljedahl, 2018).

De utvalda forskarna får i denna forskning representera kunskapen om särskilt begåvade elever. De lyfter ämnet inom skolans värld och försöker påverka på alla samhällets nivåer. Silverman (2016) och Winner (1999) är båda anlitade föredragshållare på konferenser över hela världen i

ämnet särskilt begåvade, de representerar några av världens ledande forskare i ämnet. I de svenska forskarnas texter finns hänvisningar till dessa två kvinnor som vikt sina liv till forskning och arbete med särskilt begåvade. Persson (2015) var med i utformandet av den nya skrivningen av svensk skollag och kursplanerna men efter protester avslutades detta samarbete då oenighet om utformningen av materialet uppstod. Persson (2015) tycker ansvaret ska ligga på lärarutbildningarna. Stålnacke som deltagit i skrivandet av Skolverkets egna utbildningsmaterial (2015) samt Wallström (2015) som på ett lättläst vis skrivit om särskilt begåvade, likaså Liljedahl (2018) som belyser särskilt begåvades dilemman i både förskola och skola. Denna forskning visar på att särskilt begåvade elever behöver lika mycket stöd som andra barn inom skolan och även inom samhällets ramar.

5 Teoretiska utgångspunkter för metod

Forskningsansatsen som valts är kvalitativ. Enligt Bryman (2016) är det en forskningsstrategi som lägger vikt vid ord och inte kvantifiering under insamling av data. Den har en induktiv⁷ syn på förhållandet mellan teori och praktik. Den är tolkningsinriktad vilket betyder att tyngden ligger på en förståelse av den sociala verkligheten och hur deltagarna i en viss miljö tolkar denna verklighet.

5:1 Ett sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet ligger som grund för forskningen som syftar till att öka kunskapen om särskilt begåvade elever hos urvalsskolornas pedagoger. Ett viktigt begrepp i det sociokulturella perspektivet är att alla har en möjlig - proximal - utvecklingszon. Jacobsson (2009) menar att det är en missuppfattning att bara de mindre erfarna lär av den som har mest kunskap, det är genom samarbete där saker måste förklaras, omformuleras, argumenteras om något så utvecklar alla deltagare kunskaper. Nya tankar bidrar till att se världen på annat sätt och skapa nya tankegångar. Säljö (2000) uttrycker att ”vi har i varje situation möjlighet att ta till oss – appropriera - kunskaper från våra medmänniskor i samspejssituationer” (s.120).

I detta sammanhang så ses egen kunskapsutveckling som en möjlighet till kommunikativa möten med skolans pedagoger det vill säga sociokulturellt lärande. Det handlar om att uttrycka sina tankar inför någon annan. I det sociala samspelet utvecklas begrepp och nya tankestrukturer skapas vilket kan ske genom föreläsning och samtal kring området som valts att studeras. Säljö (2000) uttrycker om sociokulturellt perspektiv att “det är just i interaktion mellan människor som kunskaper och färdigheter får liv” (s.250). När egna och andras tankar formuleras högt kan det talas om kollektivt tänkande. Då kan man reflektera och utveckla sina egna tankegångar. Säljö (2005) menar att den information som finns lagrad i böcker inte är kunskap i sig utan blir kunskap när den används i vardagen som en resurs vid problemlösning eller när kommunikativa och praktiska situationer behöver lösas. För att denna aktionsforskning ska leda till verklig förändring i våra skolor krävs det nytt lärande och många samtal om ämnet. Även Dysthe (2003) menar att kommunikativa processer är förutsättningen för människors utveckling och lärande. Det sociokulturella perspektivet är teorin som har haft störst påverkan på Lgr11. Enligt Wennström (2010) är acceleration och årskurseliminering ett bra sätt att praktisera det sociokulturella lärande som läroplanerna är baserade på.

⁷ Då teorin är resultatet av en forskningsansats.

5:2 Aktionsforskning som metodologi

Aktionsforskning har valts som både teori och metod. Begreppet aktionsforskning introducerades 1947 av den amerikanske socialpsykologen Kurt Lewin. Ambitionen var att hitta en metod att bygga sociala experiment med målet att lösa sociala konflikter (Smith, 2001). Aktionsforskning är en social aktivitet där förändring eftersträvas genom samarbete, reflektion och deltagande enligt Smith, (2001). En annan man som influerade aktionsforskningen var amerikanske pragmatikern John Dewey, som verkade i början av 1900-talet. Dewey som lärt ut begreppet "learning by doing". Dewey (1999) var övertygad om att demokratin är en pågående process av social förbättring i vilken alla nivåer i samhället måste delta. Grundsynen var att det inte är möjligt att skilja tänkandet från handlandet och att teoretiska kunskaper bör omsättas i konkret handling.

Aktionsforskning fick sitt stora genombrott i USA på 1960-talet och ungefär samtidigt började skandinaviska forskare att arbeta uttalat aktionsorienterat. Förgrundsfigurer för den form av aktionsforskning som utvecklades under 1970-talet och benämns *teacher-as-researchers* är Stenhouse och Elliot (Elliot, 1991). Ett nätverk, CARN⁸, initierades 1976 av Elliot (Rönnerman, 2018). Genom den klassiska boken *Becoming Critical* (Carr & Kemmis, 1989) skrevs pedagog fram som aktör i utveckling och forskning i egen praktik, kopplade aktionsforskning till vetenskapsteori och en kritisk syn på utbildningsvetenskap. Boken bygger på tyske filosofen och sociologen Habermas (1972) teori om kunskap som teknisk, praktisk och kritisk. Carr och Kemmis skriver fram tre former av aktionsforskning som svarar mot dessa tre delar, teknisk aktionsforskning, praktisk aktionsforskning och kritisk aktionsforskning (Rönnerman, 2018).

Teknisk aktionsforskning betraktas som instrumentell och genomförs som en metod eller aktivitet. I denna metod, som är hämtad från det naturvetenskapliga fältet kan exempelvis experiment användas för att skapa objektiv kunskap. Denna form som transformerades till en forskningsmetod för pedagoger, kritiserades senare av Carr och Kemmis (2005).

I *praktisk aktionsforskning* är tolkningen i fokus och den kopplas till den hermeneutiska traditionen. Här sker aktionerna utifrån egna erfarenheter och då blir det en möjlighet att utveckla pedagogers förståelse och reflektion. Här testar lärarna sina egna värderingar och bygger upp förståelsen genom dialog och gemensam reflektion. Tillsammans söks en

⁸ Classroom Action Research Network. Classroom ersattes senare med Collaborative.

förståelse för sina värderingar och hur de egna pedagogiska traditionerna styr praktiken. Lärarna får en delad förståelse.

Kritisk aktionsforskning önskar synliggöra hur utbildningen och dess värdegrund begränsas av strukturer och politiska beslut. Målen är att förbättra och involvera. Förbättringen sker genom utveckling av aspekter i den egna praktiken, en förståelse för den egna praktiken samt en förståelse för de sammanhang praktiken ingår i. Den kritiska aktionsforskningen kombinerar aktioner, som kan vara att pröva nya arbetssätt och metoder i klassrummet. För att göra detta och att utveckla förståelsen krävs att alla är involverade i samtliga faser; planera, agera, observera och reflektera. (Rönnerman, 2018).

McNiff (2002) är en av aktionsforskningens frontfigurer. McNiff menar att aktionsforskningen fungerar på samma sätt som när problem löses i vardagen, som forskning struktureras tydligt. Data samlas för att visa processen kring forskningsområdet.

Aktionsforskning kan kopplas till skollagen (SFS 2010:800, 1 kap 5§) där det står att skolan ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Teorin används som ett analytiskt verktyg för att förstå hur professionellt lärande och undervisning påverkar och påverkas av varandra i aktiviteternas tidsrum (Schatzki, 2010). Rönnerman (2018) beskriver vidare att denna praktik inte är skild från världen utan ingår i en större utbildningspraktik med politiskt styrda beslut som påverkar skolan praktik. Det är viktigt att lärarna själva får en fördjupad förståelse för att i sin tur kunna förändra i sin undervisning och på så sätt ändra förutsättningarna så att det sker en ökad måluppfyllelse. Detta har även Forssten Seiser och Karlefjärd (2014) tagit upp utifrån den aktionsforskning de genomfört där de diskuterat runt hur kunskap i skolan ska implementeras.

Trots att aktionsforskning erbjuder en väldigt pragmatisk infallsvinkel till forskningen som skall genomföras så bör det tänkas på att det är en iterativ⁹ forskningsprocess (Denscombe, 2016). Det kan ses som en spiralrörelse då forskarna hela tiden genomför aktion, observation och reflektion en så kallad aktionsforskningsspiral, se bild under metodavsnittet (Rönnerman, 2016). Enligt Thomassen (2007) är aktionsforskningens mål att bidra till kunskapsutveckling och kunskapsförmedling som stödjer förändringsprocesser i lokalmiljön. Det finns dock kritik mot modellen och Olin belyser i sin doktorsavhandling (2009) att det kan bli svårigheter att hålla distansen när forskning sker i det egna arbetsfältet och på den egna arbetsplatsen och att hålla objektiviteten.

⁹ Iterativ innebär att den i teorin kan hålla på hur länge som helst.

6 Metod

Olin (2009) skriver att "aktionsforskning utmärker sig som en process som utvecklas efterhand utifrån frågeställningar ur praktiken, med särskilt fokus på mänsklig utveckling, deltagande och demokrati samt tilltro till kunskap-i-handling"(sid 37). Enligt Rönnerman (2016) kan denna metod ses som ett sätt att få kunskap om sin egen praktik och därigenom få en förutsättning att förändra densamma, detta är det centrala inom aktionsforskningen. Rönnerman (2012) belyser även att aktionsforskningen kan vara ett alternativ till den traditionella akademiska forskningen och det är detta som denna forskning ska vara ett exempel på. Olin (2009) nämner att den har som mål att utveckla den egna professionen. Inom aktionsforskning blir forskaren en del i fältet (Bryman, 2016). Aktionsforskning innebär att forskare och praktiker samarbetar med projekt där målet är kunskapsutveckling och förändringsprocess av egen organisationen (Thomassen, 2007).

Till skillnad från andra forskningsmetoder är forskaren starkt engagerad både i planeringen och genomförandet av analyser. Forskaren utgår från att titta på sin egen roll och vad som behöver utvecklas. Rönnerman (2016) beskriver detta med att de centrala momenten i aktions-forskningsarbetet är att som praktiker ställa frågor till praktiken, iscensätta en aktion, följa processen systematiskt samt reflektera över vad som sker. Processen avslutas med någon form av dokumentation. Enligt Andersson och Carlström (2005) bör aktionsforskningens inlednings-faser vara en kombination av att bli medveten om hur saker och ting är och en reflektion kring vad detta kan bero på.



Figur 4: Aktionsforskningsspiralen, egen figur

Aktionsforskningsspiralen utgår från att pröva olika idéer för att få en förändring. Frågan som forskningen utgår från är vad som kan förändras. Sedan görs insatsen, aktionen, och processen följs genom att föra loggbok om sina upptäckter. Skrivandet är ett viktigt verktyg för reflektion. I skrivandet lyfts mönster och väsentliga detaljer fram vilka leder till nya insikter (Olin & Yngvesson, 2016)

Analys av det egna skrivandet redogörs i resultatdelen. Det insamlade resultatet analyseras för att sedan tolkas och beskrivas. Självrektion som ger akt på de egna känslorna och som kritiserar den egna tankeprocessen är viktig. Detta ger möjligheter till att agera på nya sätt (Olin & Yngvesson, 2016).

6:1 Verktyg

Det främsta verktyget för att följa processerna är loggboksskrivande som innehåller reflektioner och diskussioner runt litteraturen, aktionerna samt redovisning av före och efter status, det vill säga vilken kunskap som uppvisades från början och vilken progression som kan ses inom problemområdet som ska analyseras. Enligt Björndal (2005) är syftet med loggboksskrivandet att skapa en djupare förståelse av vad som skett. Vidare skriver Björndal att det är en metod för främjande av den inre dialogen samt att den fungerar som en kollegial utvärdering. Det kan kallas ett metalärande, ett lärande av lärande. I denna forskning skrevs loggbok kontinuerligt av båda skribenterna. Loggböckerna innehöll direkta citat och tankar som framkom under litteraturstudier och samtal, både med varandra och med pedagoger på respektive skolor. Loggböckerna användes för att gemensamt analysera vid flera tillfällen samt metaanalyseras vid sammanställningen av denna forskning. För att uppnå en nödvändig distans till den egna välbekanta praktiken har Rönnerman (2012) kopplat samman dessa pedagogiska verktyg.

Tabell 1. Distansformer och pedagogiska verktyg som leder till kunskapsutveckling. (Rönnerman, 2012, s.33).

Distans	Verktyg	Kunskap
Självrektion	Loggbok, intervjuer, observationer, enkäter	Insikt
Dialog	Handledning, kollegiala diskussioner	Kollegial
Forskning	Dokumentation, presentation	Kommunikativ

Ett annat verktyg som använts är enkät (bilaga 1) med öppna frågor. Denna enkät skapades för att ta reda på skolornas pedagogers utgångspunkt i ämnet. Samma enkät användes även efter föreläsningen då frågan aktualiserades igen. Enkäten hade endast två alternativt tre frågor beroende på andra frågans utformning. Följdfrågan gav möjlighet att redan i detta skede uppmärksamma om pedagogerna ansåg sig kunna upptäcka en särskilt begåvad elev. Denna enkät analyserades och de uppkomna svaren sorterades i kategorier vilket gav möjligheter att

dra slutsatser om pedagogernas förkunskaper samt kunskaper efter föreläsningen. Förutom denna enkät skapades en öppen pedagogisk fråga angående undervisning. Denna fråga formulerades utifrån önskan att få syn på pedagogernas funderingar hur de möjligtvis skulle förändra i sin undervisning. Frågan ställdes i anslutning till föreläsningen (bilaga 6). Utifrån att försöka synliggöra pedagogers olika lektionsupplägg och att de kunde dela sina synpunkter i ett kollegialt lärande skapades frågan. Vid svarandet på denna fråga fanns möjlighet för pedagogerna att diskutera med varandra, men detta förutsattes inte. Svaren på frågan analyserades och kategoriserades varpå slutsatser kunde dras om kunskapsutvecklingen hos pedagogerna eftersom de förklarat hur de kunde förändra i sin undervisning.

Frågeformulär anses vara mest produktiva när kortfattade svar önskas och få okomplicerad information (Descombe 2016). I denna forskning kallas det enkät. Då det var få frågor blev ifyllnadsgraden viktig och genom anonymiteten och ämnets karaktär kan det antas att validiteten på svaren är äkta. Frågeformulär anses även vara att föredra när respondenterna kan förväntas vara i stånd att förstå frågorna och svara. De fick använda arbetstid att svara på frågorna då våra rektorer ansåg det viktigt. Ämnets karaktär är viktig för hela yrkeskåren. Nackdelar som till exempel förkodning, som skulle kunna vara tänkbara för en enkät har beaktats. Descombe (2016) påpekar vikten av att känna till att förkodade alternativ kan ge snedvridna svar och mer tvinga in svaren i en viss struktur. En pilotstudie gjordes inte då grundfrågan och syftesfrågan var att ta reda på urvalets pedagogers förkunskaper om särskilt begåvade elever.

Som verktyg för att presentera forskning valdes att göra en föreläsning med powerpointstöd. Håkansson (2017) skriver att föreläsning är en passiv undervisningsform som kräver att den som lyssnar själv aktiverar sig och hänvisar vidare till Biggs (2003) som menar att den sällan främjar djupinläringen. Håkansson menar att trots detta fungerar föreläsning bra som första steget mot förståelse. I denna forskning ansågs föreläsningen kunna ge en övergripande bild av de särskilt begåvade eleverna och väcka tankar på hur skolorna borde och kan förändras för att möta dessa elever och samtidigt leva upp till skollagsändringen.

6:2 Urval

Vald metod är aktionsforskning och det är de egna skolornas utveckling som ska genomlysas och analyseras genom loggboksskrivande. Två olika skolor i olika kommuner och med ansvar för olika åldrar på skolorna. Av bekvämlighetsurvalsprincip har egna arbetslag inom de egna

verksamhetsområdena valts för att kunna genomföra aktioner enligt aktionsforskningen. Antalet pedagoger som svarat i undersökningarna har växlat mellan 48 och 64 då det varit på olika tillfälle. Sjukdom och ledigheter har förändrat svarsfrekvensen de olika gångerna. Pedagogernas svar visar på utveckling oavsett vem som svarat. Pedagogerna önskade delta i undersökningen efter föreläsningen så då är deras svar giltiga för denna forskning.

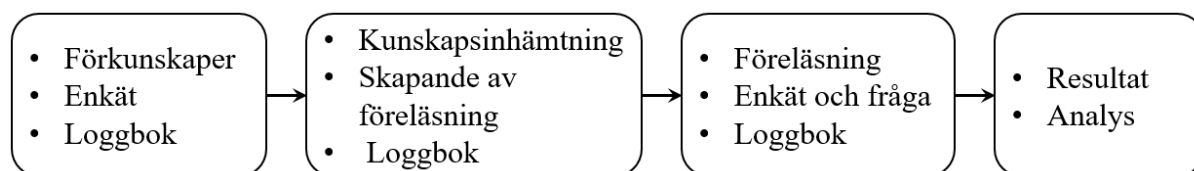
Skola 1 ligger på Sveriges västkust. Den är en av kommunens sex skolor och den enda F-6 skolan i centralorten. På skolan går cirka 250 elever. Skolans lokaler är uppdelade där F-2 går i en byggnad och 3-6 i den andra. Cirka 30 pedagoger är anställda. Ingen pedagog är nyexaminerad utan alla har arbetat mellan 3-40 år i yrket och det är inte någon stor personalomsättning på skolan. Den ena skolbyggnaden är en gammal folkskola medan den andra är relativt nybyggd med egna ingångar till klassrummen och en stor samlingsyta i centrum. Skolan är uppdelad i arbetslag utifrån skolbyggnaderna. Det finns regelbundna beslutade arbetslagsmöte samt pedagogiska samtal för alla som undervisar i samma årskurs. Det finns ett elevhälsoteam som är kopplat till hela skolan. Där ingår rektor, specialpedagog, psykolog, kurator och skolsköterska.

Skola 2 ligger även den på västkusten. En av kommunens många skolor med ett elevunderlag på över 600 elever. Denna forskning gäller år 4-9 och med ca 400 elever. Skolans lokaler består av två olika byggnader varav den ena är en relativt ny skolenhet. Kommunen har ett utbildningssystem där satsning gjorts på F-9 skolor. Skolan ligger inte i centralorten. Skolan är relativt nybyggd med just nu en grupp på 35 erfarna, adekvat utbildade pedagoger anställda, som på alla skolor idag är det visst flöde i anställningarna. Endast en vikarierande pedagog är utbildad. De ingår i två olika arbetslag år 4-6 och 7-9. De har regelbundna arbetslagsmöten, skolan arbetar efter EHM modellen som är under uppbyggnad. Ett av skolans två elevhälsoteam som arbetar mot år 4-9 och bestående av rektor, kurator, skolsköterska, skolpsykolog, specialpedagog och speciallärare. Skolan ligger i ett område med relativt hög status där alla socioekonomiska grupper finns representerade. Ett starkt föräldrtryck finns och de besöker skolan, kommunicerar och är hela tiden mycket aktiva kring sina barn.

Urvalsgruppens består således av en mängd adekvat utbildade pedagoger (minus 1 pedagog) på två olika skolor. Till antalet var de 36 plus 30 det vill säga en totalmängd på 66 pedagoger i ursprungsgruppen. Vid enkättillfälle nummer två utökades gruppen med personal från den ena skolans lägre årskurser och på den andra skolor från området med sex pedagoger. Det har varit

bortfall i urvalsgruppen på grund av ledighet och sjukdom. Då det är kunskaper som eftersökts har även de nytillkomna pedagogernas kunskaper redovisats. Då enkäten var anonym hade ändå inte enskild kunskapsutveckling kunnat utskiljas mer än som grupp.

6:3 Genomförande



Figur 5: Tidslinje åtgärder 1-3 samt resultat och analys. Beskrivning av respektive åtgärd se resultat nedan, egen figur.

Målet med denna forskning är inte att generalisera bland landets skolor, utan att öka kunskapen om särskilt begåvade elever hos pedagogerna på våra skolor. Examensarbetets fokus ligger på att belysa utvecklingen.

Enligt Olin och Yngvesson (2016) kan man genom att synliggöra sina brister och svagheter öka möjligheten för förändring och individuell utveckling. Forskaren bör också kritiskt granska, i samspel med andra, den egna praktiken. Dessa insikter omvandlas till nya åtgärder. Första åtgärden blev att beskriva utgångspunkten i området för att kunna följa progressionen. Arbetet gick därefter vidare med att leta efter publicerade texter om särskild begåvade och högpresterande barn. Relevant litteratur söktes på bibliotek och via internet. Litteratur har lästs och reflektion har gjorts om olika begrepp, texter, formuleringar samt analyseras regelbundet genom gemensamma möten. Dessa analyser och reflektioner har antecknats i loggböckerna. I startskedet av forskningen på skolorna gavs respondenterna information. De olika begreppen förklarades, hur forskningen går till och hur det skulle redovisas samt de etiska frågorna diskuterades. Vid samma tillfälle lämnades en enkät (bilaga 1) som visade på utgångsläget på pedagogernas kunskaper vid den tiden. Enkäten innehöll tre frågor angående vad personalen visste om särskilt begåvade elever. Därefter reflekterade resultatet tillsammans och planerade en förändringsinsats. Hela processen dokumenterades i loggböckerna. Dessa loggböcker utgör en del av det som tolkats och analyseras i forskningens slutskede.

Resultatet efter genomförd litteraturgenomgång blev att kunna föreläsa för skolpersonalen med mål att öka kunskap om särskilt begåvade barn och högpresterande som en form av skolutveckling på våra egna skolor i första hand. Åtgärd 2 var planering av föreläsningen.

I samband med föreläsning som är åtgärd 3 svarade pedagogerna på frågor.

6:4 Analysmetod

Datinsamlingsmetoder för narrativ analys kan vara att använda sig av enkät, intervju, observation och loggbok. I denna forskning används enkät, kunskapsutvecklingsfråga och loggbok. Bryman (2016) menar att narrativ analys kan användas till att analysera kvalitativa data som beskriver händelser som människor berättar. Detta är en analys med språkfokus som bygger på att tolka vad någon berättar. Ett tänkande runt det egna tänkandet. I denna forskning har svaren från enkäterna och kunskapsutvecklingsfrågan tolkats. Även de loggböcker som skrivits under arbetets gång har tolkats.

För att analysera användes narrativ form som är en metod för att redogöra för tolkningar av det berättade ordet. Det berättade ordet är skapat av varje enskild person men tolkat av forskaren.

För att betraktas som narrativ så förväntas det finnas följande kriterier: ha ett specifikt syfte, innehålla en handling som sammanlänkar det förflutna med det nuvarande och involvera människor (Descombe, 2016). Denna forskning har som syfte att belysa kunskapen om särskilt begåvade elever, den innehåller sammanlänkning från början av forskningen till forskningens avslutande det vill säga utgångsläge och kunskapsbildning under forskningens gång samt innefattar pedagogernas kunskap och syn på de särskilt begåvade eleverna.

6:5 Forskningens trovärdighet

En kvalitativ undersökning med aktionsforskning har valts som metod. En enkel enkät med enbart tre frågor inledde forskningen för att få reda på kunskapsstatusen om begreppet särskilt begåvade barn.

Resultaten av enkäten och frågorna valdes att presenteras i text och i form av diagram. De visar på vilka gemensamma kunskaper som pedagogerna hade och har. Dessa enkäter har tolkats av forskarna och det finns möjlighet att svar feltolkats eller lagts i andra kategorier än vad den responderande tänkt sig. För att så långt som möjligt hitta reliabiliteten valdes först att tudela skolornas svar. Det visade sig vara väldigt stor samklang på svaren så därför valdes att redovisa skolorna tillsammans. Loggboksskrivande har skett enskilt och resonemang, analys, reflektion kring det skrivna har skett gemensamt. Slutsatser kring den egna utvecklingen har även diskuterats gemensamt. Vi anser att reliabiliteten i vår undersökning är god men den är inte generaliseringsbar. Enligt Stukát (2011) kan det vid kvalitativa studier krävas en annan form än validitet och reliabilitet än vid kvantitativa studier, då begreppen är mer sammanflätade.

Validiteten gäller vår egen urvalsgrupp och pedagogernas kunskapsprocess. Eftersom det är våra pedagogers och egen utveckling samt hur kunskap kunnat förmedlas så redovisas det i resultatdelen. Det finns ingen möjlighet att göra om undersökningen på exakt samma sätt och på forskningens urvalsgrupp eftersom den utgår från det startläge som forskare och personalen på urvalsgruppens skolor hade från början. Den enda möjligheten skulle vara att upprepa en liknande aktionsforskning på andra skolor med samma startpunkt. Vi anser alltså att vår undersökning inte har någon extern validitet. Men i denna forskning är det möjligt att säkra den interna validiteten.

Forskningen är baserad på ett mycket litet urval, det vill säga våra två skolor och det ger ingen generaliserbarhet alls enligt Stukát (2011). Men då aktionsforskningen bygger på den egna delaktigheten av området och den egna utvecklingen så gäller resultatet i denna forskning för forskarna och urvalsgruppens pedagoger. Däremot skulle samma skolutveckling kunna ge liknande resultat på andra skolor och generaliseras vid liknande resultatmönster. Vi anser att denna forskning har lett till att förmedla vetenskapliga kunskaper i ämnet särskilt begåvade barn samt till att öka skolornas möjlighet att följa skollagen genom ökad förtroenhet i kunskapsområdet kring särskilt begåvade elever.

6:6 Etiska överväganden

De etiska svårigheter som uppdagades i förväg var att verksamheten som skulle studeras var känd för oss och respondenterna var pedagoger. Det kändes irrelevant att hysa någon oro för etiskt problem då det var kunskapsutveckling som främst skulle studeras. Medvetenhet om att svårigheter kunde uppstå har funnits med. Att ha förförståelse för den verksamhet som avsågs studeras var och är en av grundidéerna för denna forskning. Därmed menas att det inte påverkar respondenterna utifrån frågorna som ställdes.

Vetenskapsrådet (2011) skriver fram fyra grundläggande etiska principer, vilka är informations-kravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Målet är att uppfylla samtliga av dessa krav. Information gavs i enlighet med *informationskravet* till uppgiftslämnarna om upplägget och på vilka villkor de deltar. Deltagandet var frivilligt och det fanns möjlighet att avbryta sitt deltagande. En ruta fylldes i om samtyckte till deltagande (*samtyckeskravet*). För att uppfylla *konfidentialitetskravet* informerades pedagogerna om hur (deras) uppgifterna hanteras och bevaras för att på största möjliga sätt skydda deras uppgifter. I

enlighet med *nyttjandekravet* säkerställdes att alla uppgifter som kommer fram endast används för forskningsändamålet (Bryman, 2016).

Jacobsen (2017) lyfter även fram betydelsen av att respondenterna bör ha möjlighet att delta anonymt. Deltagarna kommer inte att kunna identifieras när resultatet av undersökningen presenteras. Utifrån denna aspekt, ställdes inte någon fråga om namn på personer eller skolenhet. Anonymiteten är en viktig aspekt för att få deltagarna att svara öppet och ärligt. Vidare rekommenderar Jacobsen (2017) att uppgiftslämnare ges möjlighet att ta del av den forskning de deltagit i, vilket kommer erbjudas. Då denna aktionsforskning förhoppningsvis ska leda till ytterligare aktioner i form av skolutveckling så kommer de få del av resultatet.

7 Resultat och analyser

Alla aktioner kommer redovisas var för sig. I det praktiska genomförandet är det bra att ha en arbetsgång i aktionsforskningen. McNiffs (2002) arbetsgång har varit en modell i planeringen av aktionerna. McNiff påpekar att forskaren kan röra sig mellan stegen på ett ”okontrollerat” sätt. Följande moment nämns i modellen: kartläggning, formulera en fråga, planera en förändringsinsats, genomföra den, följa processen, analysera, tolka och beskriva resultat, reflektera resultatet samt dokumentera förändringen.

I den första kartläggningsprocessen planerades aktion 1 som blev att själva skriva egen förkunskap i loggboksformat, samt lämna ut ett frågeformulär med öppna frågor (se bilaga1). En förändringsinsats planerades som aktion 2 genom att studera internationell och svensk forskning. Utifrån litteraturen planerades aktion 3 det vill säga en föreläsning i ämnet för pedagoger på respektive skolor och då även med följdfråga, se resultatet i aktion 3. Analys och tolkning har skett efter varje del av arbetet i form av loggboksskrivande.

7:1 Aktion 1 Förkunskaper och enkät

Redovisning av första aktionen som var utgångspunkt kring ämnet särskilt begåvade barn. En enkät (bilaga1) skapades utifrån forskningens syfte där pedagogers förkunskaper skulle synliggöras samt för egen del loggboksskrivande.

Egna förkunskaper

Specialpedagog 1: Någon fördjupad kunskap om detta ämne fanns inte i utgångsläget. När ämnet var bestämt uppmärksammades ämnet samt det som skrevs och visades på TV samt diskuterades på skolan. En förståelse startade för vad som skollagen säger om att alla elever ska ha ledning och stimulans för att nå så långt som möjligt. Vid svar på enkäten hade en högpresterande elev beskrivits och att sådan elev mötts som presterat bättre än andra elever.

Specialpedagog 2: Att välja ämne att skriva om var inte svårt då begreppet särskilt begåvade elever återkommande dykt upp. Pedagogers samtal, kunskapsacceleration, föreläsningar, elevdilemman i elevhälsoteamet och en före detta kollega och vän som rekommenderade forskningsområdet. Ämnet kändes utmanande, relativt aktuell och intressant att försöka kunskapsutveckla sig i. Den nya arbetsplatsen aktualiserade ämnet direkt då en elev kartlades och intervjuades under hösten. Eleven ansågs vara särskilt begåvad och årskursflyttades från åk 8 direkt till gymnasiet under året. Detta var ett uppvaknande, för när man sett möjligheter och förmågor hos elever utifrån ett

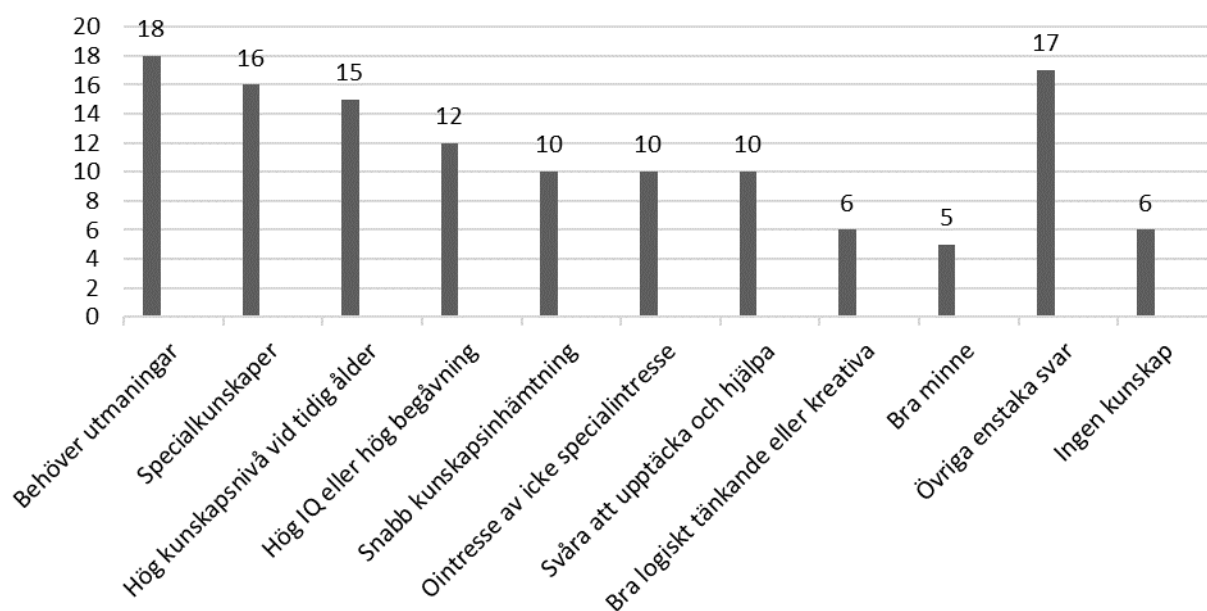
annat perspektiv så var det lättare att tänka i de barna. Skolan har sedan dess haft ytterligare elever med liknande utmaningar.

Delanalys: Bådas förkunskaper var relativt låg men på olika nivåer. Detta beroende på tidigare erfarenheter. I och med att beslut om forskningsämne togs, uppmärksammades aktualiseringen av särskilt begåvade i media samt i skolans styrdokument.

Redovisning av enkät som visar på pedagogernas förkunskaper

Denna enkät hade öppna frågor (se bilaga 1). De två olika skolornas pedagoger fick svara på den under begränsad tid. 59 svar av 65 möjliga lämnades in, på skola 1 svarade 26 och på skola 2 svarade 33. Eftersom frågorna var av öppen karaktär blev svarsalternativen väldigt många. Kategorisering gjordes efter tolkning utifrån mest frekventa svar.

Flera pedagoger visste att de särskilt begåvade eleverna behövde utmaningar och hade specialkunskaper redan från tidig ålder. Särskild begåvning kopplades också till högt IQ samt snabb och lätt kunskapsinhämtning. Tio svar visade på att de var svåra att upptäcka samt lika många svar sa att de visade ointresse av icke specialintresse. Några få skrev om att de hade bra logiskt tänkande, var kreativa och hade bra minne. I följande diagram presenteras svaren med staplar:



Figur 6: Kunskap om särskilt begåvade vid forskningens början. N=59 med möjlighet till svar i flera kategorier. Totalt antal svar i figuren är 125.

Delanalys: De slutsatser som kunde urskiljas från detta var att båda skolornas förkunskaper var ganska lika. Enstaka svar visade på att särskilt begåvade elever sammanblandas med särskoleelever vilket förmodligen har med ordet *sär* att göra. Det visade sig att sex pedagoger ansåg att de inte hade någon kunskap i ämnet vilket ger en tydlig indikation att ämnet bör belysas mera. Många av svaren kan man tolka som att pedagogerna funderat på vad som menas med särskilt begåvade och skrivit sin slutsats av detta. Svaren som inte går att få fram direkt från orden särskilt begåvad är de mest intressanta eftersom de visar på kunskap.

Den andra frågan gällde om pedagogerna mött någon särskilt begåvad elev i sitt arbete. Detta svarade 34 pedagoger att de hade gjort. Följdfrågan var att förklara på vilka grunder de ansåg att eleven var särskilt begåvad. I svaren kunde man se att just specialkunskaperna var det mest framträdande draget som pedagogerna uppmärksammat. Vidare fanns svar om högre nivå på kunskaper och att de hade en snabb inlärningstakt. Fyra pedagoger hade uppmärksammat att de hade svårt med andra ämnen som inte var specialintressen och att de då kunde tramsa medan tre pedagoger hade sett att inget var svårt. Några lyfte det logiska resonemanget, kreativiteten samt ett osedvanligt gott minne. Några pedagoger lyfte att de var högpresterande och hade höga betyg från gymnasiet. Fyra pedagoger uppmärksammade att någon annan sagt sig veta att eleven var särskilt begåvad och det var orsaken till att de visste.

Delanalys: Svaren visade både på viss kunskap i ämnet och på att särskilt begåvade blandades ihop med högpresterande. Intressant är att några pedagoger har utgått från att andra berättat att eleven varit särskilt begåvad eller elevens slutbetyg på gymnasiet då eleven redan passerat grundskolan.

7:2 Aktion 2 Kunskapsinhämtning samt skapande av föreläsning

Under aktion 2 söktes kunskap inom forskningsområdet. Forskningsområdet visade sig vara ett enormt studieområde där många redan engagerat sig. Allt från små artiklar till stora avhandlingar såväl utländska som svenska, webbsidor, kursplaner, styrdokument har lästs och även en föreläsning i ämnet har besökts. Utifrån syftesfrågor valdes vilken litteratur som skulle bearbetas. Kunskapsinhämtningen gav material till planering av föreläsning. Då föreläsningarna skulle ske på två olika platser vid två olika tidpunkter så valdes powerpointpresentation för att utgå från samma fakta. I samband med föreläsningen planerades att lämna ut samma enkät (bilaga 1) som tidigare samt en utökning i form av en pedagogisk fråga om undervisning av särskilt begåvade elever.

Delanalys: Den lästa litteraturen behandlas i litteraturavsnittet. Loggböckernas innehåll analyserades narrativt och visar en progression i det enskilda kunnandet om vald elevgrupp. Då loggböckerna skrevs med citat och tankar blev det synligt att det specialpedagogiska synsättet har förändrats. Frågorna och funderingarna som dök upp under tiden fick svar. Många gånger vid EHT eller i samtal med pedagoger har fokus riktats åt nytt håll. Powerpointpresentationen som skapades utgick från det nya kunskapsläget och vad som i stunden ansågs viktigast att förmedla utifrån syftet att skapa kunskap om särskilt begåvade elever.

7:3 Aktion 3 Föreläsning, enkät och fråga

Tidsbegränsning och geografiskt avstånd avgjorde att respektive föreläsning skedde på skolorna vid olika tillfällen. Tid tilldelades av rektorerna på skolorna. På båda skolorna utökades antalet respondenter. Sjukdom, ledighet och eventuellt frivillighet till svarandet är anledningen till bortfall.

I skola 1 skedde föreläsningen på en studiedag, där pedagoger från ytterligare en skola deltog. På grund av detta besvarades enkäten vid ett senare tillfälle av den utvalda skolans pedagoger. Däremot besvarades den pedagogiska frågan av samtliga. Vid detta tillfälle utökades pedagogerna med 6 svarande. Det var också ett antal frånvarande vid detta tillfälle.

Skola 2 fick sin föreläsning på en arbetsplatsträff som berörde även de yngre årskurserna och de ville gärna svara på alla frågor fastän de inte deltagit tidigare. Detta gjorde att antalet pedagoger vid detta tillfälle ökade till 48 svarande. F-3 pedagogerna var 20 stycken. Efter föreläsningen fick de deltagande pedagogerna diskutera och svara på frågor, vilka samlades in direkt efteråt.

Delanalys: Föreläsningen i skola 1 skedde i slutet på en studiedag. Förmiddagen hade varit gemensam för hela kommunen och på eftermiddagen samlades varje rektorsområde för sig. I rektorsområdet som forskningen genomförts i hade ett dagsprogram förberetts. Där fanns inte denna föreläsning med och på så sätt hade pedagogerna inte haft möjlighet att förbereda sig på att en föreläsning skulle ske. Om detta påverkat pedagogerna eller inte kan inte utläsas men med erfarenhet kan det anas att det fanns de som önskat att föreläsningen och frågan inte var förlagd till slutet av denna dag.

Skola 2 hade sin föreläsning på kvällen för att många av skolans personal ska kunna delta, därav fler pedagoger på plats. Det hade varit underligt att utesluta en grupp pedagoger i något som är viktigt för hela pedagoggruppen. De hade möjlighet att ställa frågor under tiden och

var mycket engagerade. Flera pedagoger skrev mail direkt efteråt och bokade tid för samtal kring elever. Båda rektorerna är intresserade av ämnet och satt med och föreläsningen fanns med i dagordningen som delats ut tidigare.

Redovisning av enkät som visar på pedagogernas före- och efterkunskaper

Enkäten (bilaga 1) besvarades efter föreläsningen. Detta för att kunna jämföra kunskapen före och efter föreläsningen. I skola 1 fylldes denna enkät i vid senare arbetsplatsträffar vilket betyder i realiteten två olika tillfällen. Där var svarsfrekvensen 16 av 30 vilket leder till ett bortfall av 14 svar. Skola 2 besvarade enkäten direkt efter föreläsningen. Där var svarsfrekvensen 48 och bortfallet 7. Sammantagen var svarsfrekvensen 64 och bortfallet 21. Svaren på denna enkäten gav i stort sett samma resultat som tidigare. Det som ökade mest var att de redovisade att de särskilt begåvade eleverna var svåra att upptäcka och hjälpa samt att de ofta hade specialintressen. Det var också tydligt att många ansåg sig ha för lite kunskap om denna grupp elever.

Delanalys: Utifrån en förhoppning om att kunskapsutvecklingen skulle öka efter föreläsningarna så ställdes samma frågor för att få ett jämförelsematerial. Det som inte beaktats i förväg var att de inte kom ihåg vad de sagt vid första tillfället, de svarade utifrån kunskapen de fått. På grund av anonymitetskravet fylldes en ny enkät i, därav blev pedagogernas formuleringar annorlunda mot tidigare. Några pedagoger hänvisade till att de hade samma kunskapsläge som vid första tillfället.

Analysen visar på förändringar dock inte på det sätt som förväntats. Förväntningarna var att kunna utläsa att kunskapsnivån hos pedagogerna gjort en progression i samband med föreläsning, det gick inte att jämföra de båda tillfällena. Pedagogerna gjorde annan prioritering av sina kunskaper och valde andra svar än tidigare. Utifrån denna fråga kan inte någon stor kunskapsförändring ses.

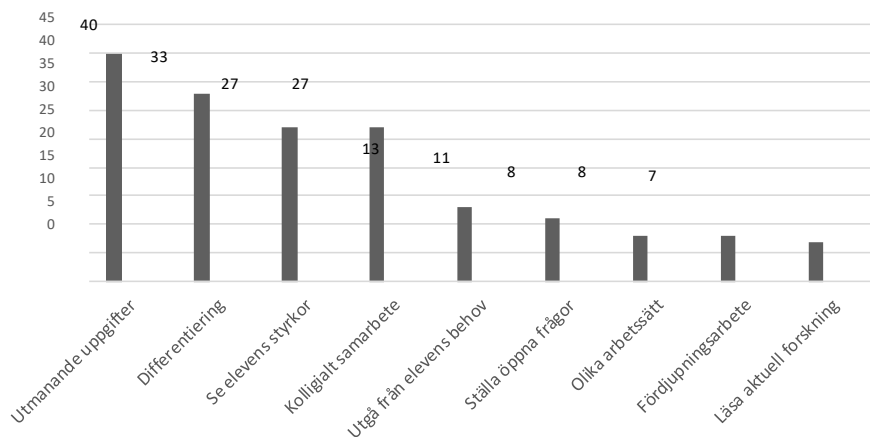
Pedagogisk fråga angående undervisning av särskilt begåvade elever

Utöver ovanstående frågor valdes även en fråga om pedagogernas förändringstankar kring undervisning av särskilt begåvade elever. Denna fråga besvarades av 48 pedagoger efter föreläsningen på båda skolorna och bortfallet var 15.

På denna fråga blev svaren intressanta då pedagogerna funderade över hur deras egen undervisning kunde förändras. Dessa svar som redovisas nedan i stapelform med antalet svar över varje stapel, visar på att pedagogerna tagit till sig kunskapen från föreläsningen och på så sätt visat en progression i sitt lärande. Denna progression kan ses eftersom de svarar att de

behöver förändra sin undervisning på olika sätt, att de behöver samarbeta kollegialt för att lyckas möta dessa elever samt att de beskriver att de behöver mer forskningsbaserade kunskap.

Svaren presenteras i figur 7:



Figur 7: Förändring av undervisningen N=48 bortfall 15. Totalt antal svar i figuren är 174.

Delanalys: En progression kan ses i svaren på den pedagogiska undervisningsfrågan. Där visade pedagogerna en kunskapsutveckling då de nu resonerar kring den egna undervisningen kontra de särskilt begåvade eleverna.

Loggböcker

Delanalys: Loggböckernas diskussion visar nu på att ansträngningarna börjar ge resultat i form av att nya arbetsätt och undervisningsmetoder aktualiserats. Pedagogerna visar en ny inriktning genom att nu även innefatta de särskilt begåvade eleverna. En viss besvikelse kan skönjas i bådas loggböcker över det otydliga resultatet på frågorna om kunskaper kring särskilt begåvade elever. Däremot finns en utökad kunskap hos forskarna som upplever att det finns en större trygghet i att diskutera, argumentera och handleda kring särskilt begåvade elever. Loggböckerna visar en ökad kommunikation med pedagoger som gärna vill diskutera nya strategier på hur bemötandet av (de ska bemöta) de elever de nu tror sig finna. Föreläsningar har gett ny inspiration till framtida arbeten.

7:4 Avslutande analys

Det är nu i analysituationen som aktionsforskningens grunder och styrkor visar sig. Att genom aktionsforskning kunna handleda pedagogerna i kunskapsutvecklande situationer, använda det kommunikativa, att få pedagoger att utveckla och uttrycka sig samt låta det sociala samspelet skapa nya tankebanor både hos pedagogen själv och i arbetslaget. Kunskaper skapas genom samtalen mellan olika människor och man kan pröva sina kunskaper genom att sätta det i ett sammanhang för förståelse vad som sker. Säljö (2000) skriver om det sociokulturella perspektivet som samspel mellan individer. Detta kan visas med aktionsforskning, som är att forska i sin egen verksamhet för att se och skapa förändring samt att upptäcka nya kunskaper, alternativa handlingsmetoder och utveckla det kollegiala lärandet. Detta beskriver även Rönnerman (2016) som viktigt.

Det finns enligt forskarna, en till tre elever i varje klass som kan räknas som särskilt begåvad. De finns, men skolans personal ser dem inte och elevgruppen vill inte visa sig annorlunda och förblir då osynliga för pedagoger. Men med rätt kunskap skulle pedagogerna kunna ge dem så mycket mer. Eleverna skulle kunna få accelerera i sin kunskapsinhämtning så den passar eleven och inte pedagogen och kunna träffa likasinnade. De kunde få utmaningar i skolan av en kunnig pedagoggrupp som kanske samarbetar över årskurserna, för skolans elever är allas elever. En växande grupp elever och vuxna söker sig nu till varandra i föreningar och sammanslutningar för att stödja och få stöd av varandra. Mensa och Riksförbundet för särskilt begåvade är bara två av alla befintliga föreningar och organisationer, men det visar tydligt hur viktigt det är med uppmärksamhet och kunskap kring gruppen.

Tillsammans med pedagogerna på skolorna har ett kollegialt lärande startat i samband med denna forskning. Kunskapsnivån har höjts, nyfikenheten att vilja lära sig mer har tydligt visat sig under forskningens gång. Pedagogernas funderingar i form av förändrat synsätt på särskilt begåvade elever kan ge upphov till nya undervisningsmetoder, nya lärsätt och anpassad lärmiljö.

Efter föreläsningarna visade många pedagoger uppskattning genom att ställa intressanta frågor och i efterhand sökt upp specialpedagogen för samtal och handledning kring elever de nu uppmärksammat. Detta i sig visar på en kunskapsökning även för pedagogerna.

8 Diskussion

Valet att hitta en metod var komplicerat. Efter en föreläsning om aktionsforskning av Anette Olin på Göteborgs universitet blev det klart att detta kunde vara en metod som var möjlig för att ge svar på forskningens frågor. Efter flera kontakter med Olin kändes metoden som den rätta för att nå forskningens syfte.

8:1 Resultatdiskussion

Syftet med denna aktionsforskning var att öka kunskapen om särskilt begåvade elever hos specialpedagogerna och pedagogerna på urvalsskolorna och det genomfördes tre aktioner som även beskrivs nedan.

(Aktion 1) Den första enkäten gav ett tydligt resultat på att kunskapen om särskilt begåvade elever inte var hög på skolorna. Det var det förväntade resultatet. Anledningen till denna aktionsforskning var just att skolorna inte var medvetna om de särskilt begåvade eleverna och att de i princip inte existerade på urvalsskolorna. Aktionsforskningens grundprincip är att forska i de egna verksamheterna för att kunna utveckla dem. Det fanns redan en medvetenhet om att egen kunskapsnivå om särskilt begåvade elever var låg. Detta blev tydligt i loggböckerna som analyserats.

(Aktion 2) För att kunna öka kunskapen hos pedagogerna på våra skolor krävdes en kunskapsinhämtning av aktuell svensk och internationell forskning. För att öka egen kunskap har mycket litteratur av olika slag lästs (se litteraturgenomgång). Tidigt bestämdes att gemensamt arbeta med all text, vilket krävt många samtal. En progression kring kunskapsinhämtandet utvecklades genom gemensam bearbetning av varandras texter. Allt mer text har dykt upp i media, vilket har gett fler infallsvinklar. För varje rad, för varje sida, rapport, artikel, bok så upplevs en okunskap om särskilt begåvade elevers funktioner och hur de borde hanteras i skolan. Då menas inte ordagrant okunskap, det är mycket som pedagoger, specialpedagoger samt annat skolfolk inte vet om elever i skolvärlden. Insikten om vikten att läsa både aktuell och redan given forskning för att fortsätta den egna kunskapsbildningen. Att ge ökad kunskap till pedagogerna kan ges genom handledning, pedagogiska samtal, kollegialt lärande, fördjupning i området och ämnesutbildning av pedagoger. Detta ger även en kunskapsutveckling även för specialpedagogerna som dessutom har elevhälsoteam, andra specialpedagogkollegor att tillgå. Möjlighet till kurser, föreläsningar och implementering av SPSMs stödmaterial skulle leda till kunskapsinhämtning.

Det har varit intressant att läsa lite ur de första läroplanerna och försöka se utvecklingen i formuleringarna. Planerna gick från fostrande till att visa förmågor som viktigaste syfte att arbeta efter för pedagogerna. Ändå är kunskapen om en del enskilda elevers förmågor outforskad mark. Upplevelsen är dock generellt att skrivningen för dagens skola fortfarande befinner sig på ett kategorisk plan där problemet ligger hos eleven. För specialpedagogen är det en utmaning och arbetsuppgift att handleda, diskutera, möta elever och pedagoger på det plan de behöver. Att hålla sig uppdaterad på den senaste forskningen och kunna delge det till pedagogerna är ett viktigt uppdrag. Detta är en viktig koppling till forskningen som visar på att vidgade kunskaper kan komma alla till del. I ett försök att förmedla denna kunskapsinhämtning som beskrivs i litteraturgenomgången skapades gemensamt en powerpoint till en föreläsning med den kunskap som ansågs vara av vikt vid detta tillfälle.

(Aktion 3) Även om samma powerpoint var utgångspunkten så finns en medvetenhet om att det inte blev exakt likadana föredrag, intentionen var dock att samma fakta skulle förmedlas. Båda upplevde att pedagogerna var nöjda och verkligen vill arbeta vidare. Efter föreläsningarna så gav inte samma enkätfrågor det resultat som hade förväntats. Kanske borde frågorna formulerats på annat sätt. Den fråga som lades till angående tankar om hur de kan förändra i sin undervisning gav ett bra resultat som verkligen visade på att det finns kunskap hos pedagogerna. Det har också visat sig efterhand att i samtal finns möjlighet att utöka pedagogernas kunskaper. Intresset för att veta mera om särskilt begåvade elever har ökat. Pedagogerna har också noterat medias fokusering och kommit med egna frågor och tankar. Det är dock viktigt att fortsätta att lyfta detta ämne för att det inte ska försvinna bland allt annat som pedagogerna får till sig.

Några pedagoger har tyckt att det är lätt att finna de särskilt begåvade eleverna i dagens skola medan andra tyckt att det är svårt, som forskningens skolors pedagoger. Det kan bero på pedagogens egna förkunskaper om denna grupp, vad pedagogen upplever och möter i sina elevgrupper. När detta diskuterades insågs att det är svårt att särskilja grupperna av elever, att pedagogerna på skolorna vet ännu mindre än specialpedagogen och det är i princip de som ska upptäcka de särskilt begåvade eleverna. Wallström (2015) beskriver det som elever med studiehinder och den motsatta gruppen är elever med goda studieförutsättningar. Det har lagts mycket resurser genom åren på eleverna som stöter på motgång i sitt lärande, vanligaste tanken är att det är en svårighet och att eleven ska arbeta kompensatoriskt.

Det har varit givande att fördjupa sig i de olika kriterierna om begåvning, högpresterande och särskilt begåvade (Silverman, 2016; Wallström, 2015; Winner, 1999). Kunskap som kunnat delges till pedagoger och annan skolpersonal på skolorna. Resultatet av hela forskningen visade att pedagogerna började fundera mer på sin egen roll och hur de kunde arbeta vidare med acceleration och berikning som Liljedahl (2018) nämner i sin litteratur. De har öppnat upp för att finna samarbetsmöjligheter med andra pedagoger på egna skolan och även med andra skolformer som gymnasiet. De funderar på möjligheten att arbeta över åldersgränserna och verka för en skola som accepterar elevers olikheter och förmågor. Det är av stor vikt inom skolans värld att se eleven och dess förmågor och inte elevens tillkortakommande. Begreppet twice exceptional var nytt för många av pedagogerna. Eleven kan vara särskilt begåvad med inlärningshinder och måste inte vara särskilt begåvad i mer än ett eller fåtal ämnen eller område. Persson (2015) betonar vikten av det nya i förändringen av skollagen (2010:800) Persson har varit en förkämpe för denna grupp elever och menar att lärarutbildningarna i Sverige behöver utbilda pedagogerna om just de särskilt begåvade eleverna.

Litteraturen har gett både många funderingar, och många samtal om denna elevgrupp som fokuserats på sista halvåret. Innan litteraturstudien fanns inte mycket kunskap hos forskarna men att hitta liknande information till exempel kriterier för gruppen som är i stort sett identiska oavsett var i världen de finns, gör uppgiften att förmedla än viktigare. Ur det axplock av all litteratur som finns, så har våra skribenter beskrivet likartade situationer för de särskilt begåvade. Behovet av kunskap som finns överallt och liknande skolsituationer. Detta gör det ännu mer aktualiserande att börja prata om de särskilt begåvade eleverna som är i behov av särskilt stöd på skolorna. Hur viktigt det blir framöver med handledning, kollegialt lärande, kartläggningar och särskilt stöd till både pedagoger och eleverna. Skolledning som måste implementera Skolverkets (2015) stödmaterial för en bättre skolsituation med hjälp av specialpedagoger.

Resultatet i denna aktionsforskning har gett inspiration att hitta nya former för handledning, nya samtalsformer då pedagogerna kom med idéer till förändring i deras arbete. Resultatet visar på en vilja att förändra för även denna elevgrupp som inte kanske varit osynlig, men som inte uppmärksammas som den borde. Att titta över lärmiljön, undervisningen, hitta rätt material och framförallt samtala med eleverna själva om vad de behöver i sin skolvardag. Allt detta ligger även på specialpedagogens arbetsbeskrivning vilka ska stödja både elever och pedagoger i allt som har med skolan att göra. Aktionsforskningen gav möjlighet att öka

samtalen med pedagogerna på skolorna, få fördjupning i området, analysera egen kunskap, diskutera olika infallsvinklar och förvånas över hur lite skolan generellt vet om denna elevgrupp som fokuserats på. Detta påminner om det sociokulturella perspektivet i forskningen då hela tiden personer i skolans värld samspelar med andra. Främst kan dialogen ökas mellan pedagogerna och att hela skolan kan bli stödjande för alla barn som den har ansvar för, även de särskilt begåvade eleverna.

8:2 Metoddiskussion

Metoden som valdes var således aktionsforskning. Detta på grund av att den skulle kunna fungera för att öka kunskapen om ett ämne på våra egna skolor. Metoden handlar om att forskaren ses som en del i forskningen (Bryman, 2016). En lämplig metod att använda när förändring önskas, möjlighet att upptäcka nya kunskaper och alternativa handlingsmetoder. Att öka kunskap samt att hinna se resultat av denna ökning under en knapp termin fungerade men naturligtvis begränsat. Hade denna forskning fortsatt under kommande läsår hade ett helt annat resultat varit möjligt att uppvisa. Då det finns olika former av aktionsforskning (Rönnerman, 2018) valdes att använda två olika former eller teorier. Praktisk aktionsforskning där tolkningen är i fokus och utgår från egna erfarenheter och försöker utveckla reflektion och förståelse, vilket gjorts i denna forskning. Även teorin kritisk aktionsforskning har använts där målet är att förbättra och involvera och kombinera aktioner, som kan vara att pröva nya arbetssätt och metoder i klassrummet.

Aktionsforskning sker genom att olika aktioner görs. Hela forskningsprocessen följs genom loggboksskrivande. Den första aktionen i denna forskning blev att undersöka kunskapsläget. Egen kunskapsstatus skrevs i loggböckerna. Som Björndahl (2005) skriver är syftet med loggboksskrivandet att skapa en djupare förståelse av vad som skett och detta har verkligen skett med hjälp av eget skrivande. Det har gynnat den inre dialogen och räknas som kollegialt lärande. Det kan kallas ett metalärande, ett lärande av lärande. För att fånga kunskapsläget hos pedagogerna valdes enkät med öppna frågor. Detta för att urvalet skulle bli så stort som möjligt. Intervju hade kunnat valts, men då hade på grund av tidsbrist enbart några pedagogers kunskap kunnat ses. Vid intervjuer hade möjligtvis en betydlig djupare förståelse för deras kunskap i ämnet kunnat ses.

Utifrån analysen av kunskapsläget skapades nästa aktion vilken hade målet att förmedla kunskap till pedagogerna. Detta krävde inläsning av tidigare forskning. Valet föll på att förbereda en föreläsning och för att föreläsningarna skulle bli så lika varandra som möjligt valdes att gemensamt göra en

powerpoint. Ett alternativ hade kunnat vara att skriva ett dokument som pedagogerna kunnat läsa. Ett skrivet dokument hade gett pedagogerna möjlighet att repetera vilket inte en föreläsning ger. Håkansson (2017) menar att föreläsning är en passiv undervisningsform. I föreläsningen engagerades pedagogerna genom frågor och de var aktiva med många funderingar under tiden. Uppfattningen om föreläsningen är överensstämmande med Håkansson som tycker att föreläsning är bra som första steget mot förståelse. Bådas föreläsningar slutade med en fråga att fundera och svara på angående pedagogernas undervisning. Denna fråga var den som gav det mest talande resultatet i denna forskning. En diskussion i ämnet hade varit berikande, åter igen var det tidsaspekten som satte stopp. Samtal hade kunnat ge pedagogerna en möjlighet att tillsammans reflektera över ämnet särskilt begåvade elever. Slutligen fick pedagogerna åter igen svara på samma enkät som i första aktionen. Den gav inte de svar som hade önskats.

Runt frågeställningarna i enkäten finns mycket att analysera. Hade det varit möjligt att göra en pilotstudie? Hur skulle i så fall den ha gjorts? Hade det gett något annat resultat? Det hade varit möjligt att göra en pilotstudie på den första enkäten, men den upplevdes fungera bra ändå. Att däremot göra pilotstudie på uppföljningsfrågorna, som visade sig ge otydligt resultat, ansågs ogörligt utan att också ge personerna den föreläsning som gavs personalen. Även anonymitetskraven gjorde att det inte var möjligt att förändra enkätformen och ge dem sina gamla svar för att utveckla dem. Om detta varit möjligt kanske det hade gett mer utvecklade svar i enkäten vid andra tillfället.

Att hitta en analysmetod blev också svårt. Med den vetenskap som finns idag borde analysmetod studerats och valts innan forskningen påbörjats. Narrativ analys blev till sist forskarnas val även om det kanske inte är det naturliga valet för att analysera enkäter, men det passar bra för att analysera loggböcker och berättelser (Bryman, 2016). Hade forskarna i tidigare skede varit bättre förberedda på analysförfarandet hade kanske inte enkäter valts utan i stället pedagoger att intervjua som möjligtvis också kunnat föra någon form av loggbok som kunnat analyseras. Det hade inte gett resultat om hur den stora delen av pedagogerna tänkt men frågan är om inte syftet hade kunnat uppnås även utan enkäter.

De resultat som aktionsforskningen ger är lika varierande som de olika områden som undersöks. I och med att något väldigt specifikt undersökts så har de resultat som produceras oftast bara relevans i det sammanhang som de är framtagna ur (Descombe, 2016).

8:3 Slutord

Kunskapsbidraget från denna forskning gäller enbart de separata urvalsskolornas pedagoger och specialpedagoger men formen för kunskapsbidraget det vill säga aktionsforskning visade sig vara en bra metod för skolutveckling. Vanligtvis krävs en längre period för skolutveckling men aktionsforskning genererar kunskapsutveckling hela tiden den pågår. Därför kan man på kort tid se resultat som redovisas i denna forskning. På urvalsskolorna kan det ses att ämnet särskilt begåvade elever lyfts och diskuteras. Det har också blivit en möjlig förändring i planeringen av undervisningen då tankar på dessa elever finns med från början. Egen kunskap har gett en trygghet och möjlighet att se och arbeta för att särskilt begåvade barn får större möjlighet att lyckas i skolan. Kunskapen ger fler infallsvinklar i diskussioner vad gällande barn som inte passar in i mallen. Den ger också styrka att flytta problemen från eleven till pedagogerna. Det kategoriska perspektivet på skolorna, det vill säga att eleven bär problemet, behöver förändras. Synsättet behöver omvärderas och arbetet bör riktas mot lärmiljöer och arbetssätt så det relationella synsättet genomsyrar undervisningen.

Att fortsätta denna aktionsforskning på våra skolor hade varit intressant. Arbetet på våra skolor har bara påbörjats och med förväntan ses på hur det ska utvecklas. Tillsammans med rektoreorna kommer ämnet att fortsätta diskutera och kunskapen om dessa elever lyftas. Som specialpedagoger ska arbetet för alla elevers rätt fortsätta det vill säga även för de särskilt begåvade eleverna, att de får det stöd och den ledning som krävs för att nå så långt som möjligt.

Forskningen startade med frågan om varför det är viktigt att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna. Under forskningens gång har det blivit uppenbart att kunskapen kring elevgruppen måste stärkas genom mer utbildning och mer diskussioner. För denna elevgrupp inte den undervisning som den har rätt till enligt den nya skollagsändringen (SFS, 2018:749) är det möjligt att denna grupp inte får visa sin fulla potential. Detta kan leda till ökat hemmasittande, inte fullgjord skolgång, ökad psykisk ohälsa och en förlust på både personlig nivå och för samhället i form av förlorad kunskap. I slutskedet anses att målet med denna forskning delvis uppnåtts men det finns alltid mycket mer att lära, men den grundläggande kunskap har förmedlats till både pedagoger och skolledning samt framförallt fördjupat kunskapen hos forskarna själva.

Referenslista

- Andersson, S. & Carlström, I. (2005). *Min skola och samhällsuppdraget. Praktik - reflektion - utveckling*. Stockholm: Liber.
- Begåvade barn. (2019). Hämtad 2019-05-15 från <http://www.begavadebarn.nu/>
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Björndal, Cato R.P. (2005). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder (3:e uppl.)*. Malmö: Liber.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1989). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3),347-358.
Tillgänglig:
<https://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1080/09650790500200296>
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning* (övers. Sjödén, N.) Daidalos: Göteborg.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- ECHA, (2019). Hämtad 2019-05-15 från <https://www.echa.info>;
<http://www.talenteducation.eu/en/project/vision-mission/>
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press. Tillgänglig: <http://pubs.sciepub.com/education/5/3/10/index.html>
- Forssten Seiser, A. & Karlefjärd, A. (2014): Aktionsforskning som förhållningssätt i en föränderlig omvärld. *Karlstad University Press, 2014. Vol. 10, nr 1, s. 58-73*.
Tillgänglig:
<http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A767431&dswid=8179>
- Freeman, J. (1999). *Teaching gifted pupils*.
Tillgänglig: <https://doi.org/10.1080/00219266.1999.9655663>
- Freeman, J. (2005). *Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives*. R.J. Stenberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 80–97). New York, NY: Cambridge University Press.

- Gottfredson, L.S. (1997). *Why g matters: The complexity of everyday life*. New York, NY: Cambridge University Press. *Intelligence*, 24(1), 79–132. doi:10.1016/S0160-2896(97)90014-3
- Grant, B & Håkansson, J. (2006). *Hur finner vi elever med fallenhet för matematik? En fallstudie i år 8 om hur vi ska kunna finna elever med matematisk fallenhet*. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:206755/FULLTEXT01.pdf>
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon P.
- Harling, S. (2018). *Vad säger den nya skollagen (2010:800) om begåvade barn?* Hämtad 2019-03-03 från <http://www.begavadebarn.nu/skollagen-2010800.html>
- Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., Gentry, M. (2018) A Meta-analysis of Gifted and Talented Identification Practices. *Gifted Child Quarterly* 1-28. National association for Gifted Children. Tillgänglig: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0016986217752107?journalCode=gcqb>
- Håkansson, A. (2017). Vad ska vi med föreläsningar till? *Högre utbildning*, vol 7, nr 2. Tillgänglig: <https://hogreutbildning.se/index.php/hu/article/view/970/2235>
- Jacobsson, A. (2009). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige*, årg. 17 nr. 3-4. Tillgänglig: http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/15890/sociokulturella_perspektiv.pdf
- Jacobsen, D.I. (2017). *Hur genomför man undersökningar?* Lund: Studentlitteratur AB.
- Liljedahl, M. (2016). *Om särskilt begåvade/särbegåvade elever*. Hämtad 2019-03-08 från <https://monaliljedahl.com>
- Liljedahl, M. (2018). *Särskilt begåvade elever. Pedagogens utmaning och möjlighet*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Liljedahl, M. (2018). *Särskilt begåvade barn. Förskolans utmaning och möjlighet*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Madison, T. & Madison, S. (2007). *Manual Program Stanine*. Hämtad 2019-02-07 från <https://www.sigridmadison.se/Text/staninel.pdf>
- McNiff, J (2002). *Action research for professional development*. Hämtad 2019-02-08 från <http://www.jeanmcniff.com/userfiles/file/Publications/AR%20Booklet.doc>
- Mensa (2019) *Välkommen till Mensa Sverige*. Hämtad 2019-02-10 från <https://www.mensa.se> och *Welcome to Mensa International*. <http://www.mensa.org>
- Nilholm, C. (2011). *Rektorer ser sällan skolans brister*. Tillgänglig: <https://specialpedagogik.se/rektorer-ser-sallan-skolans-brister/>

- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. Tillgänglig:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20508/1/gupea_2077_20508_1.pdf
- Olin, A. & Yngvesson, L. (2016). Aktionsforskning som systematiskt kvalitetsarbete – från modell till förhållningssätt. Rönnerman, K., Olin, A., Furu, E.M., Wennergren, A-C. (Red.), *Fångad av praktiken: skolutveckling genom partnerskap*. Tillgänglig:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/46268/2/gupea_2077_46268_2.pdf
- PB International. (2017). *Wechsler IQ Test*. Hämtad 2019-04-05 från
<https://wechsleriqttest.com>.
- Persson, R.S. (1997). *Annorlunda land-särbegåvnings psykologi*. Falköping: Liber/Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. Tillgänglig: www.divaportal.org/smash/get/diva2:800406/FULLTEXT01.pdf
- Persson, R. S. (2010). Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 33, No. 4, 2010, pp. 536–569. Tillgänglig:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ893883.pdf>
- Porter, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents (2nd ed.)*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Psykologiguiden. (2019). Hämtad 2019-05-15 från
<https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon?Lookup=WISC>.
- Regeringen. (1980). *Mål och riktlinjer för grundskolan, Lgr 80*. Tillgänglig:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30910/1/gupea_2077_30910_1.pdf
- Richardsson, G. (2006). *Vagval i skolans historia*. Hämtad 2019-03-10 från http://www.tam-arkiv.se/share/proxy/alfresco-noauth/tam/content/workspace/SpacesStore/65898cc8-12bc-417f-809d-80df75a50c09/download/Vagval_2006_nr_3-4.pdf
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152-170. Tillgänglig:
<https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renzulli, J. (2005). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for creative productivity. J. E. Davidsson, & I R. J.Sternberg, *Conceptions of giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Riksförbundet för särskild begåvning. (2019). *Kommunen prickas för bristande stimulans till särskilt begåvad elev*. Hämtad 2019-03-06 från <https://www.rfsb.se/bloggen-begavningsbehov/>

- Riksförbundet för särskild begåvning. (2019). *Även begåvade elever ska få utvecklas*. Hämtad 2019-05-14 från <https://www.rfsb.se/>
- Rönnerman, K. (red.). (2012). *Aktionsforskning i praktiken: förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, K. (2016). *Pedagogiska verktyg för aktionsforskning*. Tillgänglig: <https://ips.gu.se/forskning/kollegier/aktionsforskningskollegiet/introduktion/verktyg>
- Rönnerman, K. (2018). *Att leda från mitten: Lärare driver professionell utveckling*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Rönnerman, K. (2018). (Tema praktikinära forskning). Tillgänglig: <http://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:1271708/FULLTEXT01.pdf>
- Salkind, N. J.(red.) (2008). Encyclopedia of Educational Psychology. Kap. "Gifted and Talented Students". Tillgänglig: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963848.n119>
- Sandemose, A. (2010). *En flykting korsar sitt spår*. Stockholm: Themis.
- Saranli, A.G. (2017). *A different perspective to the early intervention applications during preschool period: Early Enrichment for gifted children*. Egitim Ve Bilim-Education And Science 42.190 (2017): 343-59. Web.
- Schatzki, T. R. (2010). *The Site of the Social. A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State University Press.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2018:749. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2001). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, L.K. (2009). *The measurement of giftedness*. Hämtad 2019-05-15 <https://pdfs.semanticscholar.org>
- Silverman, L.K. (2011). *Using test reports to support clinical judgement*. Hämtad 2019-05-15 <http://citeseerx.ist.psu.edu>
- Silverman, L.K. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan, Lgr 69*. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30902/1/gupea_2077_30902_1.pdf
- Skolverket. (2019). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Tillgänglig: <http://ncm.gu.se/media/kursplaner/grund/Lpo94.pdf>

- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d48d/1553968042333/pdf3975.pdf>
- Skolverket (2015). *Särskilt begåvade elever*. Tillgänglig: <http://skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-begavade-elever-1.230661>
- SKL (2016). *Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever*. Tillgänglig: <https://skl.se/download/18.1fae8ed6156b062e29497858/1473239906709/Handlingsplan-sarskilt-begavade-2016.pdf>
- Smith, M.K. (2001). Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research. *The encyclopedia of informal education*. Tillgänglig: <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>.
- Specialnest. (2019). Hämtad 2019-05-15 från <https://www.specialnest.se/>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Stålnacke, J. (2018) *Särskilt begåvade elever*. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d51/1516017579573/Sarskilt-begavade-elever-skolan.pdf>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap*. Falun: Nordstedts akademiska förlag.
- Särbegåvning- portal till särbegåvade elever. *Samlade svenska nätresurser om särskild begåvning*. Hämtad 2019-05-14 <http://www.sarbegavning.se/>
- Thomassen, M. (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. CM-Gruppen. Bromma: Vetenskapsrådet.
- Wallström, C. (2015). *Se mig som jag är. Om särbegåvade barn i skolan*. (Andra upplagan). Malmö: Studentlitteratur.
- Wallström, C. (2009) *Maximal utveckling för alla*. Tillgänglig: http://infobank.nacka.se/handlingar/utbildningsnamnden/2009/20090423/05_maximal_utveckling_for_alla.pdf
- Wennström, B. (2010). *Kort skiss till handledning angående särbegåvade barn i skolan*. Hämtad 2019-02-10 från <http://www.bowennstrom.se/handl/handledning.pdf>
- Winner, E. (1999). *Begåvade barn*. Jönköping: Brain Books.

Bilagor

Bilaga 1 Enkät om särskilt begåvade elever

OM SÄRSKILT BEGÅVADE ELEVER

Jag ger mitt samtycke till att delta i denna forskning angående särskilt begåvade elever.

1. Vad vet du om särskilt begåvade elever? Beskriv kortfattat

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Har du upplevt att du mött någon särskilt begåvad elev i ditt arbete?

Ja..... Nej.....

Om du svarat ja på fråga 2 gå vidare till fråga 3, annars lämna in.

3. På vilka grunder anser du att eleven är/var särskilt begåvat?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tack på förhand / Marie och Irene

Bilaga 2 Högpresterande eller särskilt begåvad

Lista som Wallström (2012) beskriver i sin bok:

Högpresterande elever

kan svaret
är intresserade
har goda ideér
besvarar frågor
lyssnar med intresse
lär sig snabbt
har många jämnåriga kamrater
kopierar
tycker om
tar emot information
tänker steg för steg
är nöjd med sin inläring
förstår ideér
arbetar hårt sysselsätter

Särskilt begåvade elever

ställer frågor
är nyfikna
har tokiga ideér
diskuterar dem
visar starka åsikter och synpunkter
kan redan
föredrar vuxna
skapar nytt
tycker om att lära
bearbetar information
tänker komplext
är mycket självkritisk
tänker abstrakt
sig med andra saker men klarar sig ändå.

Bilaga 3 Intellectuella drag och personlighetsdrag

Silvermans lista i Wallströms (2015) bok sid 25.

Intellectuella drag

Enastående förmåga att resonera
Intellectuell nyfikenhet
Snabb och effektiv inläring
Hög abstraktionsförmåga
Komplexa tankemönster
Livlig fantasi
Tidigt utvecklad moralkänsla
Älskar att lära
Koncentrationsförmåga
Förmåga till analytiskt tänkande
Kreativ
Avsevärd känsla för rättvisa
Eftertänksam och reflekterande

Personlighetsdrag

Insiktsfull
Behov att förstå
Behov av intellectuell stimulans
Perfektionist
Behov av logik och precision
Har en betydande känsla för humor
Känslig och empatisk
Intensiv
Uthållig (envis)
Mycket självmedveten
Icke-konformist
Ifrågasätter regler och auktoritet
Tendens till introversion

Bilaga 4 Undervisningsstrategier för 2e

Undervisningsstrategier för twice exceptional-elever (2e). (Liljedahl, 2018)

- Mät begåvningen först genom att stimulera elevens lust.
- Erbjud diagnosspecifik rådgivning med särbegåvningskunnig pedagog.
- Erbjud uppgifter som är meningsfulla för eleven själv.
- Undvik övningar som endast syftar till att bygga färdigheter.
- Redovisa syftet så att eleven vet vad den ska lyssna efter.
- Ge positiv men saklig feedback ofta.
- Ge korta instruktioner, så att korttidsminnet hinner med.
- Ge en uppgift i taget, så att eleven inte måste ägna all kraft åt att organisera.
- Minimera informationsflödet så att inte koncentrationen blir uttröttad.
- Hjälpe eleven att organisera både sin tid och material: pauser, pärmar, mappsysteem på dator och så vidare.
- Hjälpe eleven att hitta strategier för sitt korttidsminne.
- Hjälpe eleven att hitta olika former av tekniska hjälpmedel.

Viktigt!

Skicka inte hem läxor eller hemuppgifter! Diagnoser slukar energi från hjärnan.

Bilaga 5 Mensa

MENSA (hemsidan 2019)

Särbegåvade barn utmärker sig oftast i yngre år genom att:

- Vara medveten och uppmärksam
- Tänka och resonera abstrakt
- Ha hög aktivitetsnivå
- I vissa fall klart mindre sömnbehov
- Vara extremt nyfiken och visa en nästan omåttlig lust på att lära sig nytt, att förstå sin omvärld
- Lära sig nya saker snabbt
- Vara känslösam och ha svårt att ta kritik
- Visa tydliga drag av perfektionism
- Visa intresse för intellektuella utmaningar, t.ex. pussel, tal och labrynter.

Särbegåvade barn i skolåldern kännetecknas ofta av att de:

- Har en större förmåga än sina jämnåriga att ta till sig ny kunskap, komma ihåg kunskap och bearbeta information snabbt.
- Ibland är negativa till skolan, oftast uttråkade då de sällan får möjlighet till utlopp för sin begåvning. Detta skapar i sin tur rastlöshet vilket kan ge ett aggressivt beteende, eller omvänt ett passivt avståndstagande från skolan där barnet börjar dagdrömma och bli uppslukad av en inre värld.
- Visar prov på mycket stor koncentrationsförmåga inom självvalda aktiviteter.
- Är öppna på andra sätt för inläring.
- Är duktiga på att tala men dåliga på att skriva.
- Söker sig ofta till äldre personer
- Har ibland dåliga relationer till kamrater och lärare.
- Är extremt vetgiriga vilket kan leda till att deras frågor uppfattas som provocerande.
- Ser lösningar som ingen annan ser.
- Vill förstå orsak-verkan.
- Kan vara så uppslukade av tankar att man måste fysiskt röra vid dem för att få kontakt.
- Har en högt utvecklad känsla för rättvisa vilket kan ge problem i förhållandet med kamrater.
- Kan ha mycket svårt att släppa en aktivitet för att gå vidare till nästa. Önskar gå till botten med allt. Avbrott kan orsaka stor frustration.
- Har svårt att arbeta med lätta ämnen men trivs med komplexitet.

Om inget görs kan följande inträffa:

- Underprestation
- Dålig studieteknik, bristande studievana vilket kan bli ett problem vid högre studier.
- Självvald isolering.
- Mobbning.
- Försämrad självkänsla.
- Utåtagerande beteende.
- Depression.

Tecken på understimulans som lärare lägger märke till kan t.ex. vara:

- Prestationer under genomsnittet i klassen baserat på dålig motivation.
- En ovanligt god förståelse för ämnet när barnet är motiverat.
- Försök att undgå nya aktiviteter (för att på så sätt undgå en möjligen icke-perfekt lösning).
- Ett obehag att vara del av en grupp.
- Ett beteende baserat på osäkerhet, tillbakadragenhet.
- Motvilja för prov.
- Ingen ambition för eller inga klara framtidsmål eller ingen ”karriärväg”.

Föräldrar kan vara uppmärksamma på:

- Tecken på att barnet känner sig avvisad av sin familj och går omkring med en känsla av att inte leva upp till föräldrarnas förväntningar.
- Visar en stark misstro mot auktoriteter och kanske även en misstro till alla vuxna.
- Motstånd mot föräldrarnas inflytande och en egen orubblig tro på sin egen rätt, vilket kan visa sig genom att de anser att deras egna intressen och rättigheter står över allt annat.
- Olika uttryck av att vara ett offer för omständigheterna.
- Depressiv hållning till livet – det är inte värt att leva.

Ytterligare ett problem som förhoppningsvis kommer att minska när särbegåvning blir mer känt, är att särbegåvade barn blir feldiagnostiserade med tillstånd de inte har. Det kan vara värt att poängtera:

- ”Särskild begåvning” är inte en diagnos.
- Särbegåvade barn har inte psykiska diagnoser i högre grad än andra barn.
- Brist på stimulans eller andra miljöproblem kan ge problem.
- Diagnoser förekommer även hos begåvade barn, precis som hos andra barn – begåvningen kan dölja en diagnos och en diagnos kan dölja begåvningen

Bilaga 6 Pedagogisk fråga

Pedagogisk fråga i föreläsningen.

- Hur kan du förändra i din undervisning för att möta de särskilt begåvade eleverna?
- Försök tänka konkret.
- Eleven går i din klass och det är du som har ansvaret.