



Särskilt begåvade elevers upplevelser av skolsituationer

Åtta elevintervjuer om upplevelser av den särskilda
begåvningen i skolan

“skolan skulle kunna vara ett paradis”

Christina Bergenheim och
Maria Larsson
Specialpedagogprogrammet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: SPP 610
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2019
Handledare: Eva Gannerud
Examinator: Göran Söderlund

Nyckelord: Särskilt begåvad, upplevelser av särskild begåvning och skolsituationer, dölja sin begåvning, kognitiv förmåga, understimulans, ledning och stimulans, acceleration, relationer, skolans organisation

Abstract

I Sverige har specialpedagogiken av tradition framförallt fokuserat på elever med lägre begåvning. Särskilt begåvade elever har bra förutsättningar att klara sina studier i skolan med goda resultat. Den särskilda begåvningen innebär styrkor och förmågor, men kan även bidra till att eleven får svårt att passa in. I talet om särskilt begåvade elever förväxlas elevgruppen ofta med de högpresterande eleverna. Forskning, Skolverket och Skolinspektionen har uppmärksammat komplexiteten kring de särskilt begåvade elevernas skolsituationer. Statistiskt sett ska det finnas minst en särskilt begåvad elev i varje klass. Ändå har vi inte tillräckligt mycket kunskap om elevgruppen eller deras upplevelser av skolan. Studiens syfte var att undersöka några särskilt begåvade elevers upplevelser av skolsituationer. De teoretiska perspektiven som ligger till grund för studien, är hämtade ur specialpedagogikens teoretiska utgångspunkter. Studiens metod är en kvalitativ intervjuundersökning och den är hermeneutisk inspirerad. Studiens resultat visar att de särskilt begåvade elever som har mest positiva upplevelser av skolsituationer, är de som har fått accelerera. Respondenterna belyser även dilemman i skolans organisation, som de benämner systemet. I intervjuerna beskriver eleverna att lärarna har ett komplext uppdrag. Samtliga respondenter anser att särskild begåvning ska finnas med i lärarutbildningen och att det är nödvändigt med fortbildning för redan utbildade lärare. Studien belyser att en förståelse och kunskap om dessa elever skulle kunna bidra till att förbättra de särskilt begåvade elevernas skolgång. I ett specialpedagogiskt perspektiv är det relevant att undersöka deras upplevelser av skolan, då de är en elevgrupp med utmaningar och behov.

Förord

De som tror på vår förmåga gör mer än att stimulera oss
De skapar en atmosfär som gör det
lättare för oss att lyckas

John Lancaster Spalding, ur Silverman (2016)

Det har varit en omvälvande och intressant resa, denna sista termin. Tillsammans har vi “stött och blött”, argumenterat, arbetat med studien och skrivprocessen. Studiens process, arbetet tillsammans var inte en enkel resa till att börja med. Men det gemensamma arbetet har gett studien en berikning och djupare dimension. När vi nu står här i slutskedet, skulle ingen av oss vilja vara utan den här resan.

Vi vill rikta vårt varma tack till vår handledare Eva Gannerud som har väglett och guidat oss igenom vårt självständiga arbete. Det genom att ställa nödvändiga, kritiska och “besvärliga” öppna frågor. Ett stort tack till våra unga respondenter som helhjärtat ställt upp för att delta i denna studie och tack till vårdnadshavarna för ert förtroende.

Under arbetets gång har vi har båda varit delaktiga och är tillsammans insatta i alla delar. Elevintervjuerna delades upp och genomfördes individuellt. Maria har haft ansvar för skriva fram bakgrund och tidigare forskning och Christina har haft ansvar för att skriva fram metoddel och metoddiskussion. Även om ansvaret legat hos den andre har vi bollat idéer och diskuterat varandras texter. Övriga delar har vi skrivit gemensamt.

Till sist vill vi rikta vårt tack till våra respektive familjer och vänner som under tre års tid och i synnerhet denna vårtermin, visat på stor förståelse.

Christina och Maria, juni 2019

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	6
2 Syfte och forskningsfrågor.....	7
3 Bakgrund.....	7
3.1 Skolans historik	7
3.2 Historiskt perspektiv på särskild begåvning	8
3.3 Särskild begåvning	8
3.4 Förklaringsmodell särskild begåvning	8
3.5 Särskild begåvning och IQ.....	9
3.6 Förväxlingen högpresterande och särskilt begåvad	10
3.7 Internationella perspektiv på undervisning av särskilt begåvade elever	10
4 Tidigare forskning	11
4.1 Beskrivningar av särskild begåvning.....	11
4.2 Beskrivningar av upplevelser av att leva med särskild begåvning	12
4.3 Beskrivningar av särskilt begåvade elevernas upplevelser av skolsituationer.....	12
4.4 Särskild begåvning och mobbning.....	13
4.5 Skolans syn på särskilt begåvade elever.....	13
4.6 Undervisning av särskilt begåvade elever	14
4.6.1 Acceleration.....	15
4.6.2 Berikning.....	15
4.6.3 Coach	15
4.6.4 Differentiering	15
4.6.5 Lärares undervisning av särskilt begåvade elever	16
5 Teoretiska perspektiv	16
5.1 Dilemmaperspektiv	16
5.2 Specialpedagogiska perspektiv.....	17
5.2.1 Kategoriskt- och relationellt perspektiv	17
5.2.2 Sociokulturellt perspektiv.....	18
5.3 Sammanfattning	18
6 Metod	18
6.1 Val av metod	19
6.2 Hermeneutik	19
6.3 Urval och avgränsningar.....	20
6.4 Genomförande	21
6.5 Bearbetning/Analysenhet	22
6.6 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet	22

6.7 Etik.....	22
7 Resultat.....	23
7.1 Respondenternas beskrivning av sin särskilda begåvning	24
7.2 Respondenternas beskrivningar kring upplevelser av att leva med sin särskilda begåvning	24
7.2.1 Känna sig annorlunda.....	24
7.2.2 Konsekvenstänk.....	25
7.2.3 Döljer sin begåvning	25
7.2.4 Högekänslighet och rättvisepatos	26
7.2.5 Relationer	26
7.3 Respondenternas beskrivning av upplevelser av skolsituationer och sin särskilda begåvning ..	26
7.3.1 Undervisningen	27
7.3.2 Uppgifter	27
7.3.3 Stödinsatser.....	28
7.3.4 Utmaningar.....	28
7.3.5 Systemet.....	29
7.3.6 Bemötande	29
7.3.7 Konsekvenser.....	30
7.3.8 Acceleration.....	31
7.3.9 Berikning.....	32
7.3.10 Önsknings.....	33
7.4 Resultat sammanfattning	34
8 Diskussion	34
8.1 Resultatdiskussion	34
8.2 Sammanfattning	39
8.3 Metoddiskussion	39
8.4 Kunskapsbidrag	41
8.5 Vidare forskning	41
8.6 Egen reflektion	41
9 Referenslista	43
10 Bilagor.....	47
10.1 Informations och samtyckesbrev Bilaga 1.....	47
10.2 Intervjuguide Elev Bilaga 2	48

1 Inledning

Under våren 2019 beslutade Skolinspektionen för första gången i den svenska skolans historia att ge en kommun ett föreläggande att vidta åtgärder till insatser gällande en särskilt begåvad elev. Enligt skollagen (1 kap. 4 § och 3 kap. 3 § skollagen [2010:800]) har även elever som lätt når kunskapskraven eller har speciella talanger rätt att få en individanpassad undervisning, stimulans, utmaningar och uppmuntran att nå ännu längre i sin kunskapsutveckling. Skolinspektionen skriver att särskilt begåvade elever som inte får lämplig undervisning och stöd riskerar att bli understimulerade. Därmed ökar risken för att de kan hamna i ett utanförskap och i problematisk frånvaro. Skolinspektionen anser därför att det är av stor betydelse att skolan tidigt uppmärksammar, identifierar och säkerställer att dessa elever får adekvat ledning och stimulans i undervisningen (Skolinspektionen, Dnr 41-2018:1339).

Särskilt begåvade elever har alltid funnits i skolan och enligt Skolverket finns det i snitt en särskilt begåvad elev i varje klass (Stålnacke, 2015). Regeringen gav 2014 (Skolverket, 2015a) Statens skolverk i uppdrag att skapa ett stödmaterial kring särskilt begåvade elever. Stödmaterialiet publicerades på Skolverkets webbplats i maj 2015 (Skolverket, 2015b). Skolverket lyfter vikten av att delar som behandlar kunskaper om särskilt begåvade elever ska ingå i lärarutbildningen.

Skolverket släppte 2019-05-25 sin rapport ”Attityder till skolan” som är en urvalsundersökning som genomförs vart tredje år sedan 1994. Undersökningen är nationell och resultaten presenteras på riksnivå. Närmare 1500 lärare och 4200 elever har besvarat frågorna. Rapporten visar att lärarna upplever att skolan är bättre på att stödja svaga elever än att möta upp elever i behov av utmaningar och stimulans. Färre än 40 procent av lärarna i undersökningen upplever att deras skola lyckas med att ge extra stimulans (Skolverket, 2019).

I talet om särskilt begåvade elever, visar forskning att det ofta är högpresterande elever man tänker på och talar om, man förväxlar dessa elevgrupper. Högpresterande elever är mestadels följsamma mot såväl pedagogen som undervisningen. De särskilt begåvade eleverna kan i stället verka ifrågasättande mot pedagoger, undervisning och upplevas som besvärliga och tröttsamma i klassrummet. Förväxlingen medför svårigheter vid identifikation av de särskilt begåvade eleverna och därmed är det risk för att deras behov inte uppmärksammas. Den särskilda begåvningen innebär styrkor och förmågor, men kan även innebära att eleverna får svårt att passa in. Studier visar att om deras potential inte kommer till sin rätt, kan de hamna i svårigheter på grund av tristess och understimulering (Gross, 2006; Kullander, 2014; Liljedahl, 2017; Persson 1997; Pettersson, 2012; Silverman, 2016; Wallström, 2012).

I Sverige har specialpedagogiken av tradition framför allt fokuserat på elever med lägre begåvning (Nilholm, 2007). Forskning, skolverket och skolinspektionen (Skolinspektionen, 2018, Dnr 41-1339; Skolverket 2015a; Skolverket, 2015b) visar på komplexiteten kring de särskilt begåvade elevernas skolsituation. Det finns inte mycket svensk forskning kring hur de särskilt begåvade eleverna själva upplever skolsituationer, även om forskningen visar på konsekvenser av deras upplevelser (Persson, 2010). Den första stora svenska studien om särskild begåvning (Persson, 1998) genomfördes för tjugo år sedan. Ur ett samhällsperspektiv påvisar regering och myndigheters beslut, samt Skolverkets stödmaterial (Skolinspektionen, Dnr 41-2018:1339; Skolverket 2015a; Skolverket, 2015b) att det ännu finns ett behov av att de särskilt begåvade eleverna synliggörs.

Särskilt begåvade elever har bra förutsättningar för att klara av sina studier med goda resultat om skolan klarar utmaningen att upptäcka eleverna, bemöta dem med förståelse och tillräcklig

stimulans. Statistiskt sett är detta elever alla lärare möter varje dag, ändå vet man inte tillräckligt mycket om hur de själva upplever situationer i skolan. I ett specialpedagogiskt perspektiv blir det relevant att undersöka deras upplevelser av skolan, då de är en elevgrupp med utmaningar och behov (Liljedahl, 2017).

Därför vill vi i föreliggande studie undersöka några särskilt begåvade elevernas upplevelser av sina skolsituationer.

2 Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte var att undersöka några särskilt begåvade elevers upplevelser av skolsituationer.

Centrala frågeställningar

Hur beskriver eleverna sin särskilda begåvning?

Hur beskriver eleverna sina upplevelser av att leva med särskild begåvning?

Hur beskriver de särskilt begåvade eleverna sina upplevelser av skolsituationer?

3 Bakgrund

Vi kommer att i följande avsnitt presentera skollagen som visar på stöd och stimulans. Det ges en kort historik över skolans framväxt och ett historiskt perspektiv på särskild begåvning. Vidare fortsätter avsnitt som tar upp komplexiteten med definitionen särskild begåvning och Renzullis förklaringsmodell av särskild begåvning. Sambandet mellan särskild begåvning och IQ, samt förväxlingen högrepresterande och särskild begåvad följer därefter. Avslutningsvis presenteras internationellt perspektiv på särskild begåvning.

Skollagen (SFS 2018:1098)

“Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och i sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål [...] Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling”

(Skollagen 3 kap 2§ som börjar gälla från och med 2019-07-01).

3.1 Skolans historik

Redan i början av 1600 talet hade den tjeckiske pedagogen Comenius en idé om en skola för alla (Gerrbo 2012). Just devisen en skola för alla arbetar svensk skola efter sedan 1980 års läroplan. Den obligatoriska skolan i Sverige ska vara en skola där alla elever är välkomna och undervisningen anpassad efter individuella förutsättningar (Ahlberg 2015). Ahlström (2011) beskriver hur specialpedagogiken har växt fram i den svenska skolan: 1842 blev den svenska grundskolan obligatorisk, barn mellan sju och nio år skulle behärska att läsa, skriva och räkna. Eleverna skulle åtminstone genomföra en minimikurs. Klarade man inte minimikursen så fick man gå om årskursen. Två alternativ för hur man skulle hantera elever som inte klarade minimikursen utvecklades. Ett alternativ var hjälpklass och det andra var undervisning efter ordinarie skoltid. I slutet av 1900 talet blev undervisning lagstadgat även för dessa elever. Läsklasser med tre timmars extra läsning startades för de elever som ansågs lida av

ordblindhet, ett ord som snart kom att ändras till lässvårigheter. Läsåret 1979/80 hade systemet med hjälpklasser försvunnit och istället ersatts av andra mindre synliga former av specialundervisning. Vid införandet av 1994 års läroplan betonas att skolan ska ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika skäl har svårigheter att nå målen med utbildningen. Det framförs även i inledningen av den senaste läroplanen, Lgr 11 (Ahlberg, 2015). Dessutom förordas, i såväl skollagen som i läroplaner, att det är den undervisande läraren/ pedagogen som ska ansvara för och ge adekvat utbildning till alla elever i skola och förskola. (Göransson, Lindqvist, Kling, Magnusson & Nilholm 2015).

Hjörne (2013) berättar att diskussionen om barns begåvning och inrättandet av specialklasser främst handlat om elever med lägre begåvning. Enligt Hjörne (2013) så har de barnen som ligger i det övre spannet av begåvningsfördelningen inte fått någon större uppmärksamhet i Sverige och särskild undervisning för dessa elever har inte bedrivits. Hjörne (2013) beskriver hur framstående svenska professorer i pedagogik vid 1920 talet förordade specialklasser för dessa barn med motiveringen att det var en rättvisefråga. Barn med hög begåvning ansågs drabbas av skolleda och understimulans.

I 1920 års undervisningsplan så uppmanas lärarna att anpassa innehåll och svårighetsgrad efter barnens förmåga, men det specificerar inte om det gäller högpresterande eller lågpresterande elever (Persson, 1997).

3.2 Historiskt perspektiv på särskild begåvning

Särskilt begåvade människor har funnits genom alla tider. Forna civilisationer letade efter de mest begåvade för att forma dem till ledare. Platon menade att de mest lämpade barnen, oavsett bakgrund, skulle upptäckas tidigt för att skolas till ledare. På Platons tid beskrevs barnens förmågor som gåvor från gudarna, de benämndes himmelska barn. (Ziegler, 2010) Svenskans begåvad och engelskans gifted härstammar ur tanken med gåvor (Silverman, 2017). Fram till upplysningstiden finner man teologiska beskrivningar till att förklara varför vissa människor presterar långt över medelnivån (Ziegler, 2010). Historien menar Persson (1997) har genomsyrats av tankar kring samhällsnyttan kontra personlig utveckling.

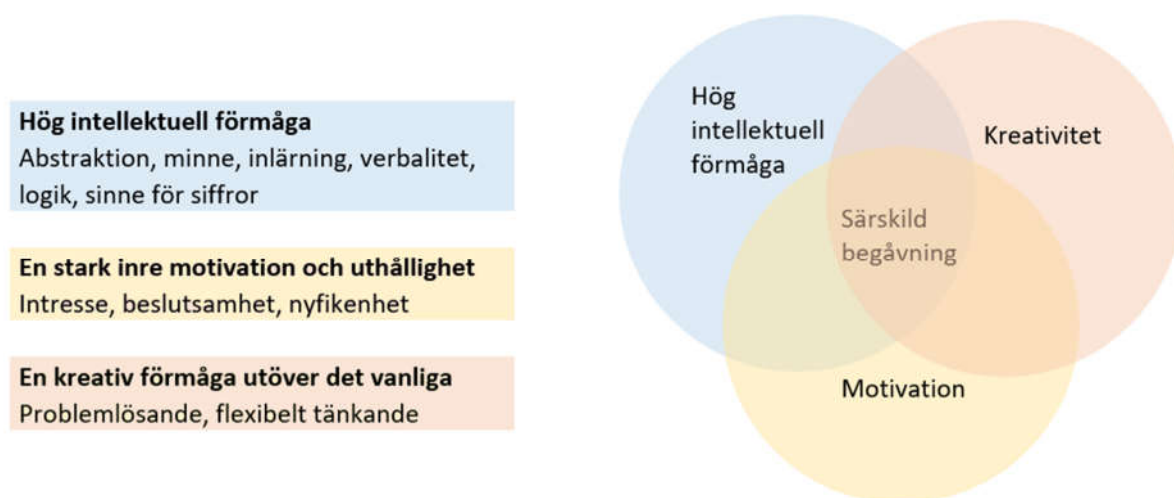
3.3 Särskild begåvning

En majoritet av forskare är överens om att definitionen av särskild begåvning är komplex. Trots att forskning om intelligens och särskild begåvning pågått i mer än hundra år, så har inte forskarna kommit överens om en gemensam definition (Persson, 2014; Silverman, 2016). Enligt Freeman (2008) så finns det mängder av definitioner av särskild begåvning. Den särskilda begåvningen kan visa sig inom olika områden: akademisk, kommunikativ, teknisk, språklig, konstnärlig och idrottslig. Det handlar om individer med utomordentliga förmågor. IQ spelar en huvudroll i flertalet definitioner av särskild begåvning (Persson, 1997). Vi har valt att benämna målgruppen på samma sätt som Skolverket gör i sitt stödmaterial, Särskilt begåvade elever (2015b).

3.4 Förklaringsmodell särskild begåvning

Det finns olika förklaringsmodeller av särskild begåvning. The three ring conception, Renzullis (2005) förklaringsmodell av särskild begåvning påvisar hur flera faktorer samarbetar med varandra.

Renzulli, The three ring conception of giftedness



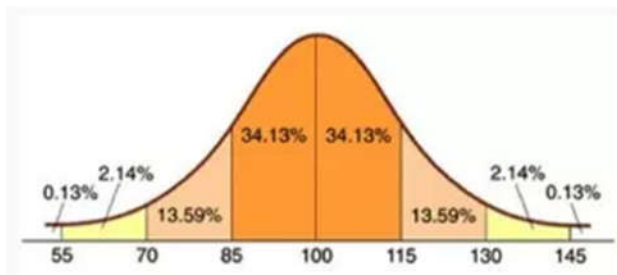
Figur 1. Baserad på modell från Renzulli, J. (2005)

Dessa faktorer utgörs av tre personlighetsdrag: hög intellektuell förmåga, kreativitet och motivation. Varje ring beskriver en förmåga som visar sig utöver det normala. Det är där ringarna möts i det överlappande området, som vi finner de särskilt begåvade eleverna. För att dessa personlighetsdrag ska ha möjlighet att utvecklas vidare krävs ett nätverk av skola, vänner och familj (Renzulli, 2005).

3.5 Särskild begåvning och IQ

Intelligens kan generellt beskrivas som en allmän mental förmåga som bland annat innefattar att resonera, planera, lösa problem, tänka abstrakt, förstå komplexa idéer, lära sig snabbt och att lära sig av tidigare erfarenheter. Intelligenstester mäter G-faktorn, som är ett medelvärde av en persons kognitiva förmåga, ett mått på en persons generella kapacitet att processa komplex information. G-faktorn knyter samman flera kognitiva förmågor som arbetsminne, snabbhet, verbal och perceptuell förmåga (Gottfredsson, 1997).

Ingen individ är den andra lik, det gäller såväl längd som intelligens. Variationen i populationen kan beskrivas med hjälp av en normalfördelningskurva. Kurvan beskriver variationen av olika fenomen inom populationen och kan användas när vi talar om intelligens (Persson, 2010). Enligt Liljedahl (2017) finner man medelindividen i mitten av normalfördelningskurvan med ett IQ på 100. Vidare menar Liljedahl att måttlig särbegåvning anses börja någonstans vid 115-120 IQ. De anses vara den elevkategori som har störst chans att klara sig bra i skolan. Hög särskild begåvning anses börja vid 130 och omfattar ca 2-5 procent av världens befolkning. Skolverket (Stålnacke, 2015) räknar med att 5 procent av eleverna räknas in i gruppen särskilt begåvade barn. För att bli medlem i den stora organisationen Mensa krävs ett IQ test på minst 131. Liljedahl (2017) menar att dessa individers kognitiva nivå är så annorlunda att de har svårt att passa in i ordinarie undervisning. De eleverna med en begåvningsnivå under IQ 70 har rätt till en anpassad skolform. Diskrepansen mellan de kognitiva förmågorna skiljer sig oavsett på vilken sida av normalvärdet man befinner sig och det är viktigt att kunna identifiera, förstå och stödja dem som befinner sig i normalfördelningens båda ändar (Liljedahl, 2017).



Figur 2. Normalfördelningskurvan, IQ från Filurums hemsida

3.6 Förväxlingen högpressterande och särskilt begåvad

Det finns svårigheter att identifiera elever med särskild begåvning då de inte alltid visar sin kapacitet i en reguljär undervisningssituation. När lärarna talar om de särskilt begåvade eleverna förväxlar de målgruppen ofta med de högpressterande eleverna. En stor del av de särskilt begåvade eleverna utmärker inte sig som högpressterande. Eleverna med särskild begåvning kan även uppvisa beteenden som misstolkas, då under-stimuleringen kan få konsekvenser som liknar uppmärksamhetsproblem. Särskild begåvning och hög prestation är inte samma sak. Letar man efter de tecken som lärarna beskriver kan man förbise flera särskilda begåvningar. Det är inte alltid som en särskilt begåvad elev förvånar (Liljedahl, 2017; Kullander, 2014; Persson, 1998; Silverman, 2016; Wallström, 2012).

3.7 Internationella perspektiv på undervisning av särskilt begåvade elever

Insatser för särskilt begåvade elever har internationellt sett utvecklats sedan länge. Westling Allodi (2015) beskriver att i de flesta länder går de särskilt begåvade eleverna till stor del i vanliga skolor och klasser. Vad som erbjuds särskilt begåvade elever i olika länder beror på läroplanens flexibilitet. Flera av världens länder har utbildningssystem där de under de senaste tjugo åren infört läroplaner som bygger på standardisering och resultatstyrning i högre grad än tidigare. Detta kan påverka möjligheterna till individualisering. Riktlinjerna har betydelse för i vilken utsträckning det finns möjligheter att genomföra riktade insatser och anpassningar för de särskilt begåvade eleverna (Westling Allodi, 2015).

Wallström (2012) menar att forskare är eniga om att inget av världens länder har ett vardagligt skolarbete som tillgodoser utbildningsbehoven för de särskilt begåvade. Freeman, J., Raffan, & J. Warwick, I. (2010) beskriver hur insatser i skolsystemen världen över ser ut för de särskilt begåvade eleverna. Det handlar om sommarprogram, utbildning utanför skolan, privat utbildning och vissa dagar eller lektionstimmar, som de särskilt begåvade eleverna erbjuds undervisning på adekvat nivå. Hertzog (2009) menar att utbildning för särskilt begåvade har blivit synonymt med separata program istället för att erbjuda lämplig utmanande undervisning i deras ordinarie hemklasser.

I Europa finns en utbildning för lärare som arbetar med särskilt begåvade elever. Utbildningen ges på universitet i Nederländerna, Tyskland och Schweiz. I England försöker man hitta lösningar för de särskilt begåvade eleverna i det ordinarie skolsystemet, vilket kallas den

engelska modellen. Den engelska modellen går ut på att identifiera eleverna och stödja dem så att de kan få möjlighet att lyckas med sina studier (Wallström, 2012).

Efter att ha beskrivit skolans framväxt, visat på förklaringar av särskild begåvning, redogjort för historiskt och internationellt perspektiv på den särskilda begåvningen kommer vi nu gå in på forskning kring särskilt begåvade elevers upplevelser.

4 Tidigare forskning

I detta kapitel kommer vi att presentera forskning kring beskrivningar av särskild begåvning. Beskrivningar av att de särskilt begåvade eleverna känner sig annorlunda och vad det kan bero på. Vidare kommer forskning om upplevelser av att leva med särskilt begåvning att belysas. Forskning som skildrar beskrivningar av särskilt begåvade elevers upplevelser av skolgång följer därefter. Avsnittet som följer lyfter forskning kring särskilt begåvade elever och deras utsatthet för mobbning. Vi avslutar denna del med skolans syn på särskilt begåvade elever och undervisning kring särskilt begåvade elever.

4.1 Beskrivningar av särskild begåvning

Särskilt begåvade barn uppger ofta att de känner sig annorlunda och de beskriver en känsla av att de inte riktigt passar in i klassen med jämnåriga kamrater (Silverman 2013). Även elever med en god situation skolsocialt uppger en känsla av att vara annorlunda. De är annorlunda rent kognitivt skriver Kullander (2013). Den kognitiva skillnaden mellan dem och deras jämnåriga klasskamrater kan leda till de särskilt begåvade elevernas känsla av ensamhet (Liljedahl, 2017). Det är svårt att ha ett intellektuellt utbyte av varandra menar Kullander (2013) om det skiljer 25-30 IQ enheter kamraterna emellan. Liljedahl (2017) berättar att förmågan kring abstrakt tänkande är väl utvecklat hos särskilt begåvade elever. De tänker abstrakt, komplext och de har en väl utvecklad metakognitiv förmåga. God metakognitiv förmåga samt hög abstraktionsförmåga är en förutsättning för att lyckas i skolan, men Silverman (2016) beskriver att finns en nackdel med hög abstraktionsförmåga. Den särskilt begåvade eleven kan se ett perfekt slutresultat utan att ha förmågan att nå dit. Perfektionismen kan leda till prestationsångest eller i värsta fall ett motstånd mot att prestera överhuvudtaget.

Liljedahl (2017) beskriver även de särskilt begåvade elevernas ovanliga minnesförmåga, de kan minnas oändligt med information. Koncentrationsförmågan är luststyrd hos de särskilt begåvade eleverna och vid intresse kan de fokusera intensivt (Kullander, 2014). Ett intensivt inre driv tillsammans med det särskilda begåvade barnets inlärningsförmåga, kan vid intresse få dem att bli helt uppslukade (Winner, 2000). Lusten beskriver Winner som en häftig och vild lust att lära "a rage to master"(Winner, 2000, s.163). Risken finns att intresset och lusten inte får tillräcklig stimulans i skolan och då blir koncentrationen istället bristande (Pettersson, 2011). En hög känslighet är sammanhängande med en hög förmåga (Persson, 1997). Att vara högkänslig innebär enligt Liljedahl (2017) att vara känslig för alla slags intryck. Ju högre begåvning desto större känslighet. Både hög känslighet och empati är starka indikatorer på särskild begåvning (Silverman, 2016).

4.2 Beskrivningar av upplevelser av att leva med särskild begåvning

Det finns inte något samband mellan att vara särskilt begåvad och ha sociala svårigheter påpekar Freeman (2000). För många av de särskilt begåvade barnen kan begåvningen ändå medföra en sårbarhet menar Liljedahl (2017). Svårigheter kan uppkomma när omgivningen inte accepterar och möter barnet som det är.

När särskilt begåvade barn söker vänskap, tas hänsyn till mental ålder i större utsträckning än kronologisk ålder menar Wallström (2012). Det innebär att särskilt begåvade barn söker mogna kamrater och de kan ha svårt att finna någon i sin årskurs att dela sina tankar med. Trots svårigheter att hitta någon med samma kognitiva nivå så att de särskilt begåvade barnen är bra på att anpassa sig för att passa in i sin klass (Liljedahl, 2017). Att få uppleva att man är delaktig och känna att man kan identifiera sig med sitt sociala sammanhang menar Persson (2015) är grunden för att utveckla en positiv identitet.

Att ha en hög moral är vanligt bland de särskilt begåvade eleverna beskriver Kullander (2014) och menar att det ofta innebär att de har svårt för orättvisor. De har lägre tolerans mot saker som de uppfattar som etiskt oförsvarbara och som omoraliska och detta gäller både stora och små händelser. Liljedahl (2017) berättar om hur de särskilt begåvade eleverna agerar moralens väktare och kan uppfattas som klassens små poliser.

Att högekänslighet och särskild begåvning hänger samman beskriver Liljedahl (2017) och det medför att särskilt begåvade barn är mer känsliga för omständigheterna kring dem. De kan uppfattas som mer intensiva än andra, samt uppfattas som kinkiga och överkänsliga. Förklaringen till detta är att de tar in signaler som andra inte uppfattar. En nackdel med att vara högekänslig är att minsta kritik går rakt in i de särskilt begåvade eleverna. De kan bli sårade av hårda tonfall och kan ha svårt att gå vidare. Detta innebär att de särskilt begåvade eleverna kan uppfattas som emotionellt instabila. Många studier visar att särskilt begåvade barn och unga i högre grad än andra barn och unga mår psykiskt dåligt. Det beror inte på begåvningen i sig för hög begåvning är en skyddsfaktor. Den höga begåvningen ger dem en förmåga att skärpa sig. Förmågan att skärpa sig kan göra att det är svårt att tolka hur de särskilt begåvade eleverna egentligen mår. Detta kan leda till omfattande skolfrånvaro då den särskilt begåvade eleven lägger band på sina känslor tills det att den blir utmattad. (Liljedahl 2017).

4.3 Beskrivningar av särskilt begåvade elevernas upplevelser av skolsituationer

I Sverige genomfördes en enkätstudie med 287 särskilt begåvade och hur de upplevt sin skolgång (Persson, 2010). Över 92 procent av dessa uppgav att de vantrivdes i grundskolan. Vantrivseln hos studiens respondenter minskade under deras gymnasieår till 77 procent. Enligt studiens respondenter berodde den ökade trivseln på att lärarna hade högre utbildning inom de ämnen de undervisade i än de lärare de mött tidigare skolår. Av de särskilt begåvade deltagarna förstod en tredjedel redan under skolåren att de var särskilt begåvade. Insikten kom från att de fann skolans matematik som enkel. Över en fjärdedel av deltagarna förstod inte att de var särskilt begåvade under tiden de gått i skolan utan trodde att det var något fel på dem. Studien beskriver särskilt begåvade elevers upplevelser av understimulans. Respondenterna berättade hur den särskilda begåvningen vänts emot dem. Eleverna upplevde att lärarna kände sig hotade av elevernas höga kognitiva förmåga. Vissa av respondenterna

beskrev hur de blev hjälplärare och fick rätta andra elevers prov på lektionerna, stället för att utvecklas vidare. Flertalet deltagare uppgav att de blev mobbade under skolorn. Under högstadieåren beskriver en fjärdedel av respondenterna att de trivdes något bättre medan resterande fortfarande vantrivdes. Persson (2010) sammanfattar att studien visar att de flesta som medverkat har upplevt att skolan inte kunde möta deras behov av intellektuell stimulans eller förståelse.

4.4 Särskild begåvning och mobbning

I en etnografisk fallstudie har Allen (2017) undersökt särskilt begåvade elever som utsatts för mobbning. Studien visar att de särskilt begåvade elevernas skolmiljö där mobbningen sker, ofta kan beskrivas som en miljö där det råder en anti-intellektuell anda. Samtidigt visar studien på den unika sociala och emotionella skillnaden mellan särskilt begåvade elever och de jämnåriga eleverna. Studien visar även på lärarens betydelse för att förhindra mobbningen. Avgörande är hur läraren tänker, lärarens erfarenheter och hur de uppmärksammar både den särskilt begåvade eleven och arbetar förebyggande kring mobbning. Där lärarens självreflektion över lärandepraktiker har betydelse för klassrummets klimat.

Många särskilt begåvade elever reagerar djupare och starkare på sin omgivning (Liljedahl 2017; Persson, 2015; Silverman, 2016). Den höga intensiva emotionella styrkan och hög kognitiv förmåga kan vara svår att förstå för omgivningen (Silverman, 2016). Dessa sociala och emotionella svårigheter blir uppenbara i monotona lärandemiljöer (Allen, 2017). Eleverna undervisas i ämnen och läroplaner som de redan bemästrar, vilket skapar problem då de behöver ständig utmaning i lärandet. Den antiintellektuella miljön som kan råda i klassrummet utgör en grogrund för mobbningen och tillsammans får det betydelse för elevens mående (ibid.).

4.5 Skolans syn på särskilt begåvade elever

Skolverket har gjort undersökningen ”Attityder till skolan” (Skolverket, 2019) vart tredje år sedan 1994, undersökningen är nationell och resultaten presenteras bara på riksnivå. Nästan 1 500 lärare och 4 200 elever har besvarat frågorna och de skillnader som presenteras är statistiskt säkerställda. Drygt nio av tio lärare bedömer att de lyckas ganska eller mycket bra med att ge eleverna kunskaper i sitt eller sina ämnen. Enligt lärarna lyckas skolorna bättre med att ge särskilt stöd till de elever som behöver det för att nå de mål som minst ska uppnås än extra stimulans till extra duktiga elever. Nästan fyra av tio lärare anser att den egna skolan lyckas med att ge extra stimulans (ibid.).

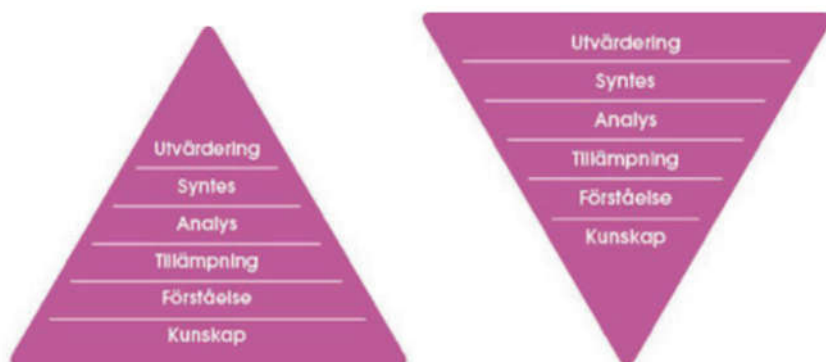
Nacka kommun beslöt 2008 (Wallström, 2009) genom en intervjuundersökning att ta reda på ”Hur möter vi särbegåvade elever idag? Rapporten lyfte de intervjuade rektorerna fram att på övergripande nivå är skolans tradition och historia något som kan vara ett hinder för elever att nå sin fulla potential, skolsystemet upplevs som svårt att förändra. Rektorerna ansågs att läraravtalen ger för lite tid till den individuella eleven och även kvalitén på lärarutbildningen beskrivs som hinder. På lokal skolnivå beskrevs brister på förståelse för frågor kring elever med mycket goda förutsättningar, till viss del förhållningssätt samt brist på samarbete mellan kollegor. De intervjuade lärarna berättar om flera exempel på elever som lyckats bra i skolan, men majoriteten upplever att frågan inte diskuterats särskilt mycket i kollegiet. En bred uppfattning är att elever som har förutsättningar att nå goda studieresultat märks väl i en grupp. Några upplevde inte att frågan upplevdes som relevant (ibid.).

Westling Allodi och Rydelius (2008) gjorde en webbaserad studie om kunskaper och attityder hos svenska lärare gällande särskilt begåvade elever. Undersökningen var ett anonymt frågeformulär, svarsfrekvensen blev låg. Forskarna drog slutsatsen att särskilt begåvade barn inte är så intressanta för lärarna. De som svarade visade stor variation av åsikter, men överlag visade inte respondenterna på någon positiv inställning till de särskilt begåvade eleverna. Westling Allodi och Rydelius (2008) tolkade det som att variationerna kan bero på att lärarutbildningarna inte inkluderat frågor kring de särskilt begåvade eleverna eller så har lärarna bristande erfarenheter kring dessa elever från yrkeslivet. Vissa lärare i studien bekräftade att det fanns särskilt begåvade elever i behov av stöd. Då det finns många elever i behov av stöd men de särskilt begåvade eleverna hade inte hög prioritet hos lärarna. Westling Allodi och Rydelius (2008) menar att deras studie visar på att mer kunskap behövs bland lärarna.

Persson (1998) genomförde en undersökning bestående av 232 svenska lärare representativa för samtliga årskurser inom svensk skola. När lärarna beskrev de särskilt begåvade eleverna gav de karaktärsdrag av den högpresterande eleven. Det vill säga en elev som kan mycket, som vet hur man använder sig av fakta och har lätt för att förklara svåra saker för andra elever. De beskrevs vara självständiga, oberoende av instruktioner och utan behov av uppmärksamhet från lärarna. Hårt arbetande och motiverade att göra bra ifrån sig i skolan, beskrivs de som mer samarbetsvilliga än den genomsnittliga eleven. Lärarna beskriver dem som elever som tillför klassrummet mer än de tar, som är förebilder i klassrummet. Eleverna beskrivs i studien av lärarna som ideal eleven. Persson (1998) sammanfattar undersökningen med att om det är dessa karaktärsdrag lärarna letar efter när de ska identifiera särskilt begåvade elever så missas majoriteten av de särskilt begåvade eleverna.

4.6 Undervisning av särskilt begåvade elever

Blooms modell (SKL, 2016) illustrerar en modell av de olika stegen i ett lärande. Den nedersta delen illustrerar hur vi bygger kunskap. Desto högre upp i triangeln desto mer avancerat blir lärandet och därmed även ett mer abstrakt tänkande. I normalfallet behövs mer tid läggas på de nedre nivåerna i elevernas lärandeprocesser. Särskilt begåvade elever har en hög inlärningshastighet, de tar snabbt till sig kunskap. De behöver få möjlighet till mer tid att träna upp det högre tänkandet, det vill säga ta lärandet till den högre nivån, än själva kunskapen. För att illustrera det kan man vända upp och ner på Blooms taxonomimodell.



Figur 3. Blooms taxonomi från "Handlingsplan för särskilt begåvade barn och elever" (SKL, 2016)

Det finns en forskningsbaserad och internationellt rekommenderad undervisningsstrategi gällande särskilt begåvade elever (Liljedahl, 2017). Den består av tre komponenterna; accelerationer, berikning och coachning.

4.6.1 Acceleration

Med acceleration menas att eleven får gå snabbare fram i undervisningen. Det kan innebära att eleven börjar skolan tidigare, hoppar över moment eller flyttar upp en eller flera årskurser. Det kan även innebära en snabbare undervisningstakt. (Liljedahl, 2018; Persson, 2014; Pettersson 2018) Partiell förflyttning innebär att man accelererar, det vill säga läser enskilda ämnen med högre årskurser, men behåller sin klasstillhörighet (Liljedahl, 2018).

För att lyckas med detta påtalar Skolinspektionen (Dnr 41-2018:1339) att det kan krävas ett samarbete mellan lärare från olika stadier eller skolformer, eller mellan grundskola, gymnasieskola och högskola. Det finns kvalitativa longitudinella studier av acceleration som visar på positiva effekter (Gross, 2006; Del Siegle, Hope, E. Little, A.C. & Little, W., 2013; Silverman, 2016) och negativa effekter (Freeman, 2013). I studier som visat på positiva effekter beskrev de medverkande att accelerationen var positiv för både utbildning och social situation. I studien som påvisat de negativa effekterna återger respondenterna psykologiska konsekvenser, där ålderskillnaderna blev uppenbara i sociala situationer. Där klasskamraterna blev äldre tonåringar när respondenterna ännu var barn (Del Siegle et al., 2013; Gross, 2006; Liljedahl, 2017).

4.6.2 Berikning

Berikning av undervisningen innebär fördjupning och breddning av undervisningen. Eleven fördjupar sig i ämneskunskaperna och utvecklas i anknytning till elevens förmågor. Berikningen kan ske på flera olika sätt och kan vara ämnesövergripande. Berikningen kan även bestå i att tränga djupare i områden utanför kursplanen (Pettersson, 2018). Lärandeprocesser behöver vara intressanta och betydelsefulla ur elevens perspektiv (Liljedahl, 2017). Det är viktigt att berikningen har en fördjupning av läroplanens obligatoriska moment, att den är genomtänkt och att syftet är tydligt (Persson, 2013). Silverman (2018) skriver att undervisning nära elevernas proximala utvecklingszon är framgångsrik för alla elever.

4.6.3 Coach

Mentorskapet är en mycket viktig faktor för den särskilt begåvade eleven (Liljedahl, 2017). Med en komplex och avancerad inlärningsprofil hamnar den särskilt begåvade eleven lätt i svårigheter i det årskursindelade skolsystemet. Mentor vägleder genom skolsystemet, för en aktiv dialog med kollegor, föräldrar och skolläda. En god relation mellan mentor och den särskilt begåvade eleven är en förutsättning för att det ska fungera (Liljedahl, 2017, Pettersson, 2017). Stödet från mentor anses av forskare vara en av de mest betydelsefulla insatserna (Silverman, 2016).

4.6.4 Differentiering

Acceleration och berikning är två nyckelbegrepp i en differentierad undervisning. En varierad och differentierad undervisning behövs i alla klassrum där eleverna befinner på olika nivå. Med differentiering menas en varierad undervisning både gällande arbetsformer, hjälp av olika digitala verktyg och arbetsmaterial (Pettersson, 2017).

Organiserad differentiering kan bestå av fördjupningsgrupper i grundskolan eller spetsutbildning på gymnasiet. Det viktiga är att eleven erbjuds en annan undervisningsform, ett annat innehåll eller en annan studietakt (Pettersson, 2017)

Pedagogisk differentiering delas oftast in i acceleration och berikning. Metoderna är även beroende av varandra. Acceleration utan någon form av berikning och tvärtom blir svår att

genomföra i de flesta ämnen (Pettersson, 2017) och kan bli utan verkan för elevens lärande (Liljedahl, 2017).

4.6.5 Lärares undervisning av särskilt begåvade elever

I en kvalitativ undersökning utförd av Silverman 1995 (2016), jämfördes undervisningsstrategier mellan lärare som är erkänt skickliga i undervisning med särskilt begåvade elever och nytexaminerade lärare. De pedagoger där undervisningen hade positiv effekt på de särskilt begåvade elevernas lärande ägnade mer tid till att ställa frågor, än till direkt undervisning. De ställde motfrågor till eleverna för att de skulle söka svaret hos varandra. Lärarna ställde även mer öppna frågor och frågor som uppmuntrade till självständigt tänkande. Flera lärare ställde filosofiska frågor som "vad fick dig att tänka så". Erfarna lärare visade sig ha en strategi att svara mindre ofta och var mer som en psykolog; uppmärksamma, icke-dömande och intresserade. I en tillåtande miljö som präglas av acceptans och öppenhet är betydelsefullt för lärandet. Det måste finnas möjlighet att få göra egna tolkningar och djupare analyser. Där även möjlighet till annorlunda lösningar och kritiskt tänkande leder till stimulans (Pettersson, 2018).

Vi har i detta kapitel redovisat forskning kring beskrivning av särskilt begåvning, upplevelser av den särskilda begåvningen och upplevelser särskild begåvning av skolsituationer. Vi har även påvisat forskning kring skolans syn på särskilt begåvade elever och undervisning av särskilt begåvade elever. Vi kommer nu att redogöra för studiens teoretiska utgångspunkter.

5 Teoretiska perspektiv

I följande kapitel kommer vi att redovisa de teoretiska perspektiven som ligger till grund för studien och som har styrt våra ontologiska och epistemologiska antaganden. De teoretiska perspektiven har påverkat metodvalet och hur vi har gått tillväga i undersökningen. Avsnitten behandlar dilemmaperspektivet och specialpedagogiska perspektiv. Där vi även belyser det kategoriska och det relationella perspektivet och det sociokulturella perspektivet.

5.1 Dilemmaperspektiv

Nilholm (2007) lyfter dilemmaperspektivet i den moderna skolformen och organisationen. Dilemman där motsättningar i skolans värld i väsentlig mening är olösliga, som vi ändå måste ta ställning till. Skolan ska ge alla elever kunskaper i en inkluderande miljö, samtidigt som skolan också ska anpassa undervisningen efter elevens individuella behov och förutsättningar. Det är en konflikt mellan det som ska vara gemensamt och en anpassning. Det är enklare påpekar Ahlberg (2015) att hitta dilemman i skolans styrdokument och andra officiella texter, än i det vardagliga arbetet. I vardagen blir dilemman och motsägelser problem som ska lösas. Även om det inte finns en bra lösning på problemen så gör lärarna alltid något. De får lösa konsekvenserna av problem som finns inbyggda i skolan som organisation. I vissa länder har specialpedagogik även avsett de elever som är ovanligt högt begåvade och då angående den differentierings-problematik som kan uppstå. Till skillnad från vår tradition av specialpedagogiskt stöd som till största delen riktats mot "svaga" elever (Nilholm, 2007).

Specialpedagogiken har tendenser att rikta in sig mot vissa elevgruppers situationer och därmed inte vända sig mot de centrala frågorna som gäller det omfattande utbildningssystemet. Det får konsekvenser som svårigheter att nå målgruppen som har ett

behov av en förändring i systemet. Skolan kan betraktas som en mer eller mindre statisk miljö, där problem och förändringsåtgärder riktas mot barnet. Utbildningssystemet borde studeras i dess komplexitet och hanteras utifrån de dilemman som uppenbarar sig (ibid.).

I den sociokulturella ansatsen är man intresserad av hur dilemman ter sig i kulturella och sociala sammanhang rent konkret. Nilholm (ibid.) gör även en koppling mellan dilemma- och sociokulturellt-perspektiv. I skolvärlden precis som i samhället kommer grundläggande dilemman att hitta tillfälliga provisoriska lösningar utifrån olika perspektiv, men inte hitta en slutgiltig lösning som är bra för alla. Nilholm (ibid.) betonar att man bör vara försiktig med att leverera enkla lösningar till komplexa dilemman. Dilemmaperspektivet bygger på att vi kan lära oss något nytt om vi inte med detsamma värderar handlingar. Med dilemmaperspektivet får vi syn på hur olika aktörer tolkar världen, vilket är intressant för vetenskapliga inriktningar som bland annat sociokulturella teorin och hermeneutiken (ibid.).

5.2 Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogiken uppstod när den reguljära skolan inte passade alla grupper av elever. Tidigt i skolans historia fick till exempel döva och blinda elever egna skolor och elever med intellektuella nedsättningar gick inte i skolan. Specialpedagogiken blev till, där den vanliga pedagogiken inte var tillräcklig. Kritiken mot specialpedagogiken blev att den stod för separation av det avvikande (Björck- Åkesson & Nilholm 2007; Nilholm, 2007). Europarådet lyfter i sin deklaration (1994) att negativa effekter kan uppstå vid identifieringen som särskilt begåvad. Genom identifiering av olikheter kan stöd och resurser sättas in efter elevers olika behov (Björck- Åkesson & Nilholm 2007; Nilholm, 2007).

Specialpedagogiken har dubbla funktioner hävdar Nilholm (2007). Genom att identifiera olika grupper kan dessa erbjudas mer resurser och speciella arrangemang som gynnar elevens lärande. Traditionellt sett har specialpedagogikens verksamhet i svenska skolans historia rört sig kring svaga elevgrupper (ibid.). Det är i samspelet mellan individer, närmiljö och samhälle som specialpedagogik skapas (Björck-Åkesson & Nilholm 2007).

5.2.1 Kategoriskt- och relationellt perspektiv

I ett kategoriskt perspektiv är det eleven som har ansvar för de svårigheter som uppstår i skolan. Skolproblem ses som en individuell avvikelse och eleven blir en elev med svårigheter och bärare av problem. När man försöker förstå och förklara varför en elev hamnar i svårigheter tar forskning utgångspunkt i elevens egenskaper. Det individrelaterade synsättet med fokus på avvikelse och handikapp har en lång tradition, rötterna går att finna i 1800-talet och har influerats av medicinskt/psykologisk tradition där diagnostisering är central. Det relationella perspektivet kan ses som en motbild till denna, som är vanlig inom handikappforskningen där funktionsnedsättningar ses som egenskaper hos individer. I det relationella perspektivet ses de svårigheter eleven befinner sig i som en gemensam angelägenhet för all pedagogisk personal. Förklaringar till skolproblem söks i mötet mellan elev och den omgivande miljön. Skolsvårigheter studeras med fokus på relationer och samspel. Eleven ses som i svårigheter och de stödjande åtgärderna riktas därmed mot skolans verksamhet. Det relationella perspektivet framhåller att svårigheter uppstår i relationen mellan individen och skolans krav. Det kategoriska- och det relationella perspektivet har stora skillnader i synen på elever i behov av särskilt stöd. Man kan se skillnader i hur man förklarar orsaker men också när det gäller synen på vilka åtgärder som vidtas (Ahlberg 2013).

5.2.2 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har sin utgångspunkt i samhörigheten mellan sociala praktiker och intellektuella redskap (Säljö, 2000). Perspektivet utgår från att det är naturligt att se lärande som något som är inbyggt i samhällets sätt att fungera. Människor kan inte undvika att lära och människan tar med sig kunskaper från de verksamheter de deltar i. Skola och utbildning är viktiga delar av lärandet, men lärandet är inte på något sätt begränsat till dessa miljöer. Lärande kan alltså ske i all möjlig verksamhet och kan inte på något enkelt sätt kopplas till bestämda arrangemang som skola och undervisning.

Lev Vygotsky (1896-1934) var mannen bakom det sociokulturella perspektivet (Bråten, 1996). Enligt Säljö (2000) menar Vygotsky att människans psykologiska processer är ett resultat av en social aktivitet. I ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande blir därför kommunikativa processer i centrum. Vygotskys tanke var att människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring. Vi har i varje situation möjlighet att ta till oss kunskaper från våra medmänniskor i samspeletsrelationer. Ett sätt att uttrycka detta dynamiska sätt att se på människors lärande är att använda begreppet utvecklingszon. Vygotsky menar att utvecklingszonen är avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam, utan stöd och vad man kan prestera ”under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater” (Säljö, 2000 s.37). Människan skapar sin omvärld och anpassar sig inte passivt till givna förutsättningar. I den värld människan skapat lär och utvecklas hen. Samspelet mellan kollektiv och individ är fokus i det sociokulturella perspektivet” (Säljö, 2000).

5.3 Sammanfattning

Inledning, tillsammans med bakgrund och tidigare forskning visar att det ännu finns ett stort behov av att uppmärksamma de särskilt begåvade elevernas skolsituationer. Undervisning av särskilt begåvade elever inbegriper berikning, differentiering, ett holistiskt mentorskap och även möjlighet till acceleration i ett eller flera ämnen. Skolverkets rapport (2019), stödmaterialet (Skolverket, 2015b) samt Skolinspektionens föreläggande (Dnr 41-2018:1339) lyfter de dilemman som finns inbyggda i den svenska skolans organisation. Enligt svensk skollag (SFS: 2018:1098) och den nya omskrivningen från 2019-07 01 ska alla elever ha möjlighet till stöd, stimulans och uppmuntran för att kunna avancera och nå längre i sin kunskapsutveckling. Dilemman uppstår när förståelse och kunskap saknas både i ett samhällsperspektiv och i skolan som organisation, på skol-, grupp- och individnivå. Det gör att dilemmaperspektivet kan motivera studiens kommande syfte och frågeställningar. De specialpedagogiska perspektiven: det kategoriska perspektivet och det relationella perspektivet samt det sociokulturella perspektivet bör finnas med i det hermeneutiska arbetet med att analysera, tolka och förstå skeenden i skolans värld och upplevelser av densamma. Tillsammans med dilemmaperspektivet kan de hjälpa oss att svara på studiens centrala frågeställningar. Svensk forskning av målgruppens upplevelser av skolsituationer har visat sig vara begränsad. Därför anser vi att det är relevant att studien fördjupar sig i några särskilt begåvade elevers upplevelser av skolsituationer.

6 Metod

Dispositionen i detta kapitel kommer att redovisa val av metod, den hermeneutiska tolkningen, urval och avgränsningar, genomförandet, bearbetning och analysenhet, avsnittet generaliserbarhet, validitet och reliabilitet och avslutningsvis etik.

Syftet med föreliggande studie var att undersöka några särskilt begåvade elevers upplevelse av skolsituationer. Metodvalet ska styras av studiens problem, vad man vill ta reda på. Då syftet med en kvalitativ forskningsintervju är att ta reda på den intervjuades egen upplevelse utifrån dennes perspektiv (Stukat, 2011) gjordes ett metodval inom det området.

6.1 Val av metod

Studien är baserad på elevernas upplevelser och därför valdes en kvalitativ metod. I en strukturerad intervju ställs frågor utifrån ett fastställt intervjuformulär. Den formen av intervju har likheter med en enkät och svaren blir mer eller mindre slutna. Vi valde därför semistrukturerade intervjuer som bygger på ett öppet samtal och ger möjlighet att genom följdfrågor leda till mer omfattande och djupare svar. Dessa intervjuer är anpassningsbara och följsamma. Formen lämnar även möjlighet för forskaren att kunna ta del av oväntad information, som kan förbises med enkäter eller strukturerade intervjuer (Stukat, 2011). De semistrukturerade intervjuerna ger tillfälle till att lyssna på informanten; vad den säger, hur den säger det och ge akt på det som inte sägs genom kroppsspråk och mimik, men det ställer samtidigt höga krav på en skicklig och uppmärksam intervjuare (Stukat, 2011 och Kvale & Brinkmann, 2015).

I den semistrukturerade intervjun är det respondentens upplevelse som är intressant. Intervjun ska tillåtas röra sig i olika riktningar, för att ge grepp om vad respondenten tycker är viktigt. Det finns underliggande teman i en semistrukturerad intervjuguide men frågorna behöver inte komma i samma ordning som i den planerade guiden under själva intervjun (Bryman, 2016, Kvale & Brinkmann 2015, Stukat 2011). Då vi var två som genomförde intervjuerna, var det viktigt att intervjuerna skulle genomföras på ett så likartat sätt som möjligt. Intervjuguiden blev ett viktigt verktyg för att garantera jämförbarhet.

Förarbetet med intervjuguiden utgick från de centrala frågeställningarna. En mängd frågor bearbetades och utmynnades i fem huvudfrågor. Intervjuguiden inleddes med att fråga hur eleven har det i skolan. Nästa huvudfråga var hur har undervisningen sett ut? När är skolarbete intressant, utvecklande och roligt? Den tredje centrala frågan handlade om relationer med kamrater och lärare. I slutet av intervjuerna bad vi dem att berätta om och förklara särskild begåvning, vad innebär det? Den sista frågan var en önskefråga. Det var betydelsefullt att respondenterna skulle kunna få en möjlighet att berätta utan att få en riktad fråga inom ett ämne. Den sista frågan gav även studien möjlighet till information och mer omfattande svar, som vi annars skulle kunna gå miste om (Bilaga 2). Kvale och Brinkmann (2015) lyfter fram vikten av tematiska och dynamiska frågor i en intervjuguide. För att få ett flöde i samtalet behöver olika typer av frågor ställas. Temafrågor som tar hänsyn till den kunskap och information man vill få fatt på så kallade "vad frågor" och dynamiska frågor som står för den medmänskliga situationen i en intervju. Det vill säga "hur" frågor som får respondenten att berätta om sina upplevelser, känslor och som skapar ett gott samtalsklimat. Studien bygger på respondenternas upplevelse och därför dominerade "hur" frågorna. I intervjuguiden var det centralt att hitta frågor som täckte respondenternas upplevelser av de områden som studien hade som fokus. Det var väsentligt att ha glasögonen riktade mot respondenternas perspektiv redan i intervjuguiden och att ha slutmålet i sikte längs hela processen (Bryman, 2016).

6.2 Hermeneutik

Den kvalitativa intervjun utgår från filosofiska inriktningar; fenomenologin och hermeneutiken, där tonvikten läggs på en helhetssyn (Stukat, 2011). Hermenium, verbet i

grekiskan brukar översättas till "att tolka". Hermeneutiken i sig erkänner att det finns flera perspektiv att förstå fenomen eller världen på. Vi kan inte ställa oss utanför oss själva när vi undersöker den. Hermeneutik tolkar omvärlden och växlar mellan del och helhet i processen. Denna pendling mellan del och helhet har fått namnet den hermenutiska cirkeln. Sammanhanget blir oftast helt avgörande för vårt tänkande, förståelse och tolkande (Ödman 2017). Tolkningen ska kunna förklara studiens empiri och kunna förmedla den till läsaren. Läsarens förståelse för studiens dilemma hänger på hur uttolkarna lyckas förmedla och ge en förstorad bild av det tolkade. En forskare förväntas kunna öka insikten och förståelsen hos läsaren, ett av hermeneutikens viktigaste mål. Där är språket i studien en viktig del; ett fackspråk kan riskera att avskärma studien och ett vardagsspråk kan nå fler läsare och öka tydligheten. Att skapa en förförståelse för problemet är ett annat dilemma för förmedlingen av det tolkade. Förmedlandet av tolkningen styrs även av studiens möjlighet till kontroll av våra slutsatser och tolkningar. Kontrollen blir då beroende av hur man dokumenterar och argumenterar studiens resultat (ibid.).

Denna studie bygger alltså på åtta semistrukturerade elevintervjuer och den är hermeneutiskt inspirerad; Centralt i studien är att försöka tolka, förstå och vara budbärare av elevernas ord om upplevelser av skolsituationer och den särskilda begåvningen.

6.3 Urval och avgränsningar

I den kvalitativa studien söker man ofta efter en skild kategori att studera. I mindre studier används ofta ett så kallat bekvämlighetsurval. Det betyder att man väljer deltagare som man har lätt att nå men samtidigt sker urvalet ofta utifrån vissa kriterier (Stukat, 2011).

I ett målstyrt urval används ett urval utifrån deltagare som är relevanta för studien (Bryman, 2016) och strategiskt utvalda. Vi utgick från ett målstyrt urval men tänkte även ur ett bekvämlighetsurval geografiskt, med tanke på studiens tidsbegränsning.

Från början av processen tänkte vi oss att studien även skulle innehålla respondenter av föräldrar och lärare. Då kunde vi ha använt oss fokusgrupper eller klassrumsobservationer som kvalitativ metod, men det skulle inte ge oss den enskilda upplevelsen. Den särskilda begåvningen är individuell och varierar från person till person, men begåvningen finns som en gemensam nämnare. Vi bestämde oss för att göra enskilda intervjuer för att lyfta fram de individuella upplevelserna av skolan och den särskilda begåvningen.

Urvalet är alltså målstyrt (Bryman, 2016). Fyra av respondenterna är kontaktade via en förening för särskilt begåvade barn. Vi har varit i kontakt med lärare, specialpedagoger och skolpsykologer för att få fram respondenter. Gemensamt för respondenterna är att de är identifierade av skola/ specialpedagog genom pedagogisk kartläggning eller uppmärksammade av skolpsykolog, genom psykologisk utredning. Är man särskilt begåvad och har en diagnos kallas det för "twice exceptionality" (Silverman, 2016). Studien avgränsades till att endast gälla särskilt begåvade elever utan diagnos.

Tidigt i processen resonerade vi kring ålder på respondenterna. Vi bedömde att det skulle bli en större bredd på studien om vi kunde få respondenter ur ett större åldersspann. Respondenterna är i åldrarna nio, tio, elva, tolv, fjorton och sexton år gamla. Det ställde höga krav på intervjuerna då respondenterna behövde känna relevans kring frågorna oavsett ålder. Respondenterna går på både kommunala skolor och friskolor.

Respondenterna, studiens urval:

Kille	9 år	åk sex	kommunal skola	liten kommun
Tjej	10 år	åk fyra	friskola/tidigare kommunal skola	liten kommun
Kille	11 år	åk sex	friskola/tidigare kommunal skola	stor kommun
Tjej	12 år	åk sex	kommunal skola	liten kommun
Kille	14 år	åk nio	kommunal skola	liten kommun
Kille	14 år	åk åtta	kommunal skola	liten kommun
Tjej	16 år	gymnasiet åk 1	kommunal skola/tidigare friskola	stor kommun
Tjej	16 år	gymnasiet åk 1	kommunal skola	liten kommun

Med hänsyn till sekretess och enligt konfidentialitetskravet ges inte en utförligare beskrivning av urvalet. Vidare beskrivning skulle kunna leda till identifikationer av någon av respondenterna och vi har vägt värdet av det kunskapsstillskottet mot eventuella konsekvenser för respondenterna (Vetenskapsrådet, 2002).

6.4 Genomförande

Vi genomförde på vart sitt håll en pilotintervju inför de kommande intervjuerna. Det efter att först ha fått godkänt från vår handledare av samtyckesbrevets utformning, studiens design och intervjuguide (Mertens, 2015). En pilotintervju fyller flera funktioner. Under en pilotintervju ges tillfälle till en överblick och ett direkt gensvar på om frågeguiden fyller sin funktion. Den kan visa på om man behöver byta plats på några frågor eller lägga till klargörande frågor (Kvale & Brinkmann, 2015). Pilotintervjun förbereder intervjuare i den kommande rollen. Är man två som intervjuar ger den möjlighet till jämförelse av de båda pilotintervjuerna för ytterligare samstämmighet. Det skedde ingen förändring av intervjuguidens frågor vid den gemensamma avstämningen efter pilotintervjuerna (Mertens, 2015).

Vi genomförde därefter åtta intervjuer i semistrukturerad form (Stukát, 2011), med öppna frågor där respondenterna fyllde intervjun med sina upplevelser. Kvale och Brinkmann (2015) lyfter att en god intervju kräver ett skickligt hantverk, något som bygger på erfarenhet av utövaren. Vi var före och under processen medvetna om våra begränsade erfarenheter som intervjuare. Genom arbetet med intervjuguiden, litteraturstudier och genomförandet av pilotintervjuerna förberedde vi oss och försökte skapa en förförståelse av processen.

Inom en tidsram på två veckor genomfördes fyra elevintervjuer vardera. Två elever valde att bli intervjuade på den skola de gick på. Två elever blev intervjuade på en kommunal kulturskola där vi fick låna lokaler för ändamålet. Två av respondenterna valde att genomföra intervjuerna på våra respektive arbetsplatser. En elevintervju gjordes i en lånad lägenhet, där innehavaren inte var hemma. I ett fall gjordes elevintervjun i hemmet i ett hobbyrum. Rummet var i källarvåningen och övrig familj befann sig på annan våning i huset. Samtliga intervjuer genomfördes i avskildhet och utom hörhåll för andra. Intervjuernas längd varierade och rörde sig mellan trettio minuter och en och en halv timme. Majoriteten av intervjuerna rörde sig om cirka fyrtiofem minuter. En intervju var trettio minuter och en annan elevintervju var en och en halv timme lång. Båda de ytterligheterna av intervjulängd genomfördes av de två äldsta eleverna. Vid samtliga intervjuer fick respondenterna bestämma plats. Av geografiska skäl valde de lite olika miljöer. Det var viktigt att de kände sig trygga, samtidigt som miljön av inspelningsmässiga skäl behövde vara på en lugn avskild plats för att inte störa ljudupptagningen (Stukát, 2011).

6.5 Bearbetning/Analysenhet

Intervjuerna transkriberades för att tillsammans med forskning analyseras och utgöra det empiriska materialet i vår studie. Essentiellt är att intervjuerna blir levande samtal och inte endast utskrifter i analysarbetet. I en kvalitativ analys är forskarens känslor, tankar och erfarenheter viktiga för tolkningen av studien, en förförståelse som ses som en tillgång (Stukat, 2011).

Empirin samlades i ett dokument och studien fick mycket material i resultatet. Resultatet blev 29 sidor utskrivna intervjuer. Under tiden lästes forskning och litteratur i ämnet. På var sitt håll kategoriserade vi uttalanden utifrån de teman vi uppfattat, alltså var materialet intervjuerna i dess helhet. Därefter jämförde vi materialet med varandra, analyserade och motiverade. Kategoriseringarna blev till rubriker efter teman. Rubrikerna kom till från en samstämmighet i elevernas uttalanden, där till exempel "systemet" är en elevrubrik. En benämning flera respondenter hade på skolans organisation. Vi gjorde även underrubriceringar av kategorierna på samma sätt. På varsitt håll gjordes en ny bearbetning och vi hade olika tillvägagångssätt. En av oss klippte materialets citat och samlade i olika högar, den andre arbetade med färgpennor. Vid nästa möte fortsatte analys och tolkning av empirin, materialet bearbetades och visst material bytte plats. Nu kunde vi se ett mönster hur de olika kategorierna smälte in under de tre frågeställningarna. Under processen arbetades det med att få ner resultatet till cirka tio sidor i omfattning av bearbetat material. Tolknigen relaterades mot inläst litteratur och jämfördes även mot elevernas miljö. Under arbetets gång så har resultatet flyttats om i olika under-kategoriseringar och ibland även hamnat under ny rubrik. Det beroende på att nya mönster utkristalliserades. Materialet, intervjuerna och litteraturen, har hela tiden hållits levande och emellanåt har vi gått tillbaka till ursprungsintervjuerna för att se om vi kunnat få syn på nya vinklar (Mertens, 2015; Thornberg & Fejes, 2015).

6.6 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Studien har en begränsad omfattning och består av de åtta rösternas upplevelser om särskild begåvning. Materialet kommer inte att kunna påvisa hur det ser ut överlag i skolorna för särskilt begåvade elever. Kvalitativa undersökningar kan få kritik över att vara subjektiva och att resultaten av undersökningen beror på vem som tolkar (Stukat, 2011). Bryman (2016) lyfter att kvalitativa forskare menar att man kan visa validitet och reliabilitet på annat sätt i kvalitativ forskning. Kan studien visa på kriterier som tillförlitlighet och äkthet, uppnås validitet. Kvale och Brinkmann (2015) visar på att validera/ fastställa validitet även görs genom att teoretisera och ifrågasätta sin studie. Kvale och Brinkmann nämner vidare att tekniskt sett är det lätt att skriva ut en bandad intervju, men lyfter vikten av att transkribera på samma sätt om man är flera och inte utelämnar ord så att intervjun inte blir en fråga om tolkning. Explicit i vår studie är att göra empirin, som i det här fallet består av de åtta intervjuerna, rättvisa. Ta reda på hur sanna och pålitliga våra resultat är. Vari ligger metodens svagheter och hur mycket påverkar det studien att vi har en liten undersökningsgrupp. Vilka begränsningar kommer vår studie att ha (Stukat, 2011).

6.7 Etik

I studien har vi utgått från Vetenskapsrådets (2017) råd för forskningsetik.

Vi berättade om syftet för vår undersökning för respondenterna, deras vårdnadshavare och ställde en förfrågan om medverkan. Intervjun föregicks av telefonsamtal med vårdnadshavare för att försäkra oss om samtycke av båda innan intervjudagen. Vid intervjutillfällena säkerställdes att deltagarna hade förstått samtyckeskravet och att de hade kännedom om att de

när som helst hade rätt att avbryta intervjun. Vid de intervjuer där informanten var under 16 år skrevs samtyckesbrevet under av vårdnadshavaren och respondent, som även tillfrågades och upplystes i vårdnadshavarens närvaro. Inför och vid intervjun säkerställdes även att det var möjligt att få spela in intervjun, samt förtydligade att intervjun skulle utföras under forskningsetiska former. Respondenterna upplystes om att intervjuerna var under sekretess. De inspelade, transkriberade och anonyma intervjuerna finns i datorer som kräver lösenord och behandlade utifrån GDPR och kommer att raderas efter uppsatsens godkännande. Dessutom påtalades att intervjuerna är i ett studiesyfte och kommer att resultera i en uppsats där alla identiteter är skyddade.

Vi har eftersträvat de etiska kraven på forskarens roll, att undersökningen ska söka uppnå hög vetenskaplig kvalitet på den kunskap som publiceras (Kvale & Brinkmann, 2015). Eftersom studien innehöll intervjuer med barn, var det viktigt att ställa oss den etiska aspekten: Hur motiverade vi deras medverkan för studien? Vilken inverkan på dem kunde vi ha när vi dök upp och ställde frågor om dem och deras höga begåvning i deras skolvardag, för att sedan försvinna? Inför intervjuerna fick vi rådet av en skolpsykolog att bekräfta för respondenten att eleven inte var ensam, att det finns fler barn som har liknande upplevelser av hög begåvning och vad det kan innebära.

Vi har försökt tolka deras berättelser och under intervjuerna haft målet att vara inlyssnande neutrala, varken förminska eller förhöja deras upplevelser. I vissa intervjuer berättades det om svåra skolförhållanden med mobbning och upplevelser av utsatthet av både vuxna och elever. Det blev en balansgång att lyssna, bekräfta att vi hört deras upplevelse men inte gå djupare in i den. Fokus var att ha studiens mål i sikte och att hålla fast vid syftet för studien och dess avgränsningar. Kvale och Brinkmann (2015) poängterar vikten av att under hela processen hålla slutpunkten framför sig. Det förväntade resultatet i siktet under processen. Både för riktlinjer och målbild, men även för att under hela processen få med de etiska aspekterna gällande intervjuerna. I intervjuerna kan personliga ämnen dyka upp som behöver hanteras ur ett etiskt perspektiv. Under intervjun var det ett angeläget dilemma att hitta balansen mellan informationen som informanterna gav, få igång det narrativa samtalet och söka nå den information som vi som intervjuade önskade att få ta del av. Balansen kring den empiri man söker och den som vill berättas. Samtidigt vara medveten om att det alltid finns en maktasymmetri kring den som intervjuar och respondenten (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi resonerade inför intervjuerna hur vi skulle genomföra den med yngre elever då deras vårdnadshavare inte var med under själva förfarandet. Hur skulle vi få respondent och vårdnadshavare att känna sig bekväma över intervjun och förtjäna deras förtroende? Hur undviker vi att de får känslan av att vi står i en maktposition? Hur skulle vi själva önska att det gått till som respondent/förälder? Vi beslutade oss för att erbjuda en vårdnadshavare-intervju vid samma tillfälle, när informanten var under 16 år. De skulle på så sätt även få en gemensam upplevelse att tala om efteråt tillsammans, om så behövdes.

Vi har nu redovisat för metodval, vilka val och avgränsningar som skett och hur studien har gått tillväga. I nästkommande kapitel kommer vi att redovisa studiens resultat.

7 Resultat

I följande kapitel kommer vi att redovisa det resultat som utgör studiens empiri. Resultatet är uppdelat i respondenternas beskrivning av sin särskilda begåvning, respondenternas beskrivningar av upplevelser av att leva med sin särskilda begåvning samt respondenternas beskrivningar av upplevelser kring skolsituationer och sin särskilda begåvning.

7.1 Respondenternas beskrivning av sin särskilda begåvning

När respondenterna beskriver särskild begåvning så fokuserar majoriteten på inlärningshastigheten. Det är barn eller vuxna som lär sig snabbare och på något sätt även lär sig lättare. Respondenterna menar även att de har lätt för att ta in information och processa den. En förmåga att snabbt se mönster, helheter och att kunna applicera den nya kunskapen till sitt tänkande.

“Jag märker mönster snabbare. Så att mest att jag lär mig snabbare. Men det är många saker jag inte lärt mig. Men när jag lärt mig något kan jag snabbt applicera det i mitt tänkande.”
(Kille, 14 år)

De beskriver att den särskilda begåvningen ger dem ett driv att lära sig mer och ett behov av att få veta och förstå hur saker verkligen fungerar och hänger samman.

“Ett driv att vilja veta, lära sig, man har lätt för att lära sig definitivt. Som sagt lär sig väldigt snabbt, lär sig på djupet, vill förstå, vill gärna fördjupa sig. Det funkar inte att liksom “varför är det så?” “Jo därför att det är det!” Nej utan behöver veta” (Tjej, 16 år).

Beskrivningar kring hur man vill lära på djupet och inte är intresserad av förenklade beskrivningar av fenomen förekommer.

7.2 Respondenternas beskrivningar kring upplevelser av att leva med sin särskilda begåvning

7.2.1 Känna sig annorlunda

Det dominerande temat var att de kände sig annorlunda. Respondenterna beskriver en känsla av att känna sig annorlunda i när de jämför sig med jämnåriga i sin närhet samt med sina klasskamrater. Flera av respondenterna uttrycker en lättnad när de fått en förklaring av upplevelsen av att inte riktigt kunna identifiera sig med sina jämnåriga.

“Hon har berättat att jag sa: “det var inte mej det var fel på”. Jag vet idag att jag kan kolla på mej själv med en viss distans jag har fränkopplat särbegåvningen och mej på ett sätt. Jag ser på min själ eller vad man ska säga och min hjärna som två helt olika personer” (Tjej, 16 år).

Känslan av att vara annorlunda beskrivs även i form av jämförelse med sina klasskamrater rent kunskapsmässigt. Komplexiteten över att inte få kunna uttrycka sin frustration kring uppgifter som upplevs som för enkla.

“det är jobbigt också att säga typ såhär att när nån säger att “å jag tycker att det är så himla svårt”, så säger jag att “det är tråkigt för att det är för lätt” och liksom så att säga det är tråkigt för att det är för lätt, medan andra säger att det är för svårt och att det är därför det blir tråkigt“ (Tjej, 12 år)

Flera respondenter beskriver även hur känslan av att vara annorlunda förstärkts av omgivningens bemötande. Diskrepansen mellan vad som omgivningen förväntar sig i handlande och resonemang från ett litet barn och vad som uttrycks av de särskilt begåvade

eleverna är så pass stor att omgivningen har svårt att acceptera eller förstå sig på det lilla barnet.

“För det är ju det som har varit problemet mm att folk inte har förstått. De kan inte koppla ihop vad jag säger med hur stor jag är och då blir det väldigt svårt att ha ett förhållande med en sån liten person som har ett sånt högt intellektuellt tänkande” (Tjej, 16 år).

Vissa respondenter tog länge för givet att alla var som de. Insikten att inte alla hade samma inlärningsstakt och förståelse konstaterades med förvåning. Efter det att det konstaterats att alla inte har samma snabba inlärningsstakt så har även det skapat tankar kring hur det kan vara för andra.

“På högstadiet märkte jag det inte heller för där var alla högpresterande. Alltså inte särskilt begåvade, men de pluggade tydligen 24/7 så de fick samma resultat som mig som var på lektionerna och sov. Men det fattade jag inte jag då, jag trodde att alla sov lika mycket som jag typ, men det visade sig i efterhand att det gjorde de inte alls.” (Tjej, 16 år)

7.2.2 Konsekvenstänk

Att ha ett väl utvecklat konsekvenstänk ger utslag när det gäller upplevelsen av den särskilda begåvningen. Att kunna kalkylera med risker man tar genom sitt handlande har för några av respondenterna blivit ett hinder. De har satt käppar i hjulet för kamratrelationer. Kamraterna upplevs som mer impulsstyrda och respondenterna väljer att inte delta i aktiviteter som av respondenten känns riskfylld.

“för att jag kan se ganska långt fram och ser konsekvenser och asså sånt där i om jag gör olika grejer med kompisar och alltså det är också en grej som har med särbegåvning att göra att man kan se ganska långt fram i tiden och man kan se att, om jag gör det här så kanske det blir problem med det där och det kommer att bli jobbigt med det där, men det kan bli kul med det där”[...] Jag ser och tänker konsekvenser tills det tar kortslutning” (Tjej, 12 år).

7.2.3 Döljer sin begåvning

Flera elever beskriver hur de döljer sin begåvning för att passa in bland sina jämnåriga kamrater. De vill inte sticka ut och vill inte prata med de jämnåriga om den särskilda begåvningen. De väljer bort att framföra sina åsikter i konversationer för att passa in i gemenskapen. Respondenterna beskriver att de inte alltid gillar att anpassa sig efter omgivningen, men som någon säger:

“Jag har blivit streetsmart” (Tjej, 16 år).

“Så om jag umgås med andra i min egen ålder så blir jag, min intelligens, jag brukar säga att jag droppar 10-20 poäng i IQ eller något sådant. Därför gillar jag inte heller att prata med sådana som är i min ålder. För att jag tycker att det är obehagligt när jag försöker synka på det sättet” (Kille, 14 år).

“Med elever försöker jag att inte prata om särbegåvning alls för att det är så okänt och det är så lätt att missförstå” (Tjej, 16 år).

7.2.4 Högekänslighet och rättvisepatos

Vissa respondenter beskriver sig som väldigt observanta och känsliga för andra människors behov. Upplevelser kring att man har större empati än människor i omgivningen. Det är viktigt att medmänniskorna behandlas rättvist beskrivs.

“Jätte jättestort rättvisetänk. Även när det handlar om typ Yazzy (vi skrattar) [...] Ett stort rättvisetänk, alla ska inkludera, man blir en god vän. Man blir en väldigt god vän för att jag kommer inte vara elak. Jag kommer inte prata bakom ryggen på dej. Jag kommer inte att hålla med, när någon annan gör någonting mot dej eller när du inte är med. [...] någon säger nånting om dej, jag kommer inte vara tyst. Jag kan inte hålla det inne, jag kan inte ens acceptera det. Det är... nej du har fel man behandlar inte människor så här. Vad du än tycker så pratar man inte skit om någon eller mobbar någon. Det är ett jättestort rättvisetänk och där blir saker ganska svart-vitt (Tjej 16 år).

7.2.5 Relationer

Respondenterna ger en komplicerad bild av hur de upplever relationer med jämnåriga. Flera av respondenterna uttrycker avsaknad av behov av kamratrelationer. Vissa att kamraterna betyder väldigt mycket. Många av respondenterna upplever att de inte får något utbyte av kamrater i sin egen ålder. De menar att skillnaden i hur de och sina jämnåriga klasskamrater resonerar och vad de intresserar sig av är för stor. De beskriver att de inte får det utbytet av stimulans i samtal med sina jämnåriga som de önskar. Flera av respondenterna berättar därför att de föredrar äldre vänner eller vuxna. I skolan är det några som föredrar att umgås med lärare eller andra vuxna på rasterna. Där upplever de att de har ett större utbyte av de konversationerna som förs. Respondenter som har fått flytta upp några klasser beskriver en gemenskap med sina nya klasskamrater som är några år äldre. Respondenterna beskriver att de känner stor samhörighet med personer som de upplever som likasinnade eller mer jämna i kognitiv nivå.

”Jag har träffat andra som är särbegåvade och det är ju en helt annan grej att träffa dem [...] man kan verkligen vara sig själv på något sätt” (Tjej, 12 år).

“Det spelar ingen roll för jag har inte så stort behov. För att jag känner att jag inte vill vara med dem utanför skolan. Det har blivit ju mer jag har växt upp, tidigare var jag mer med andra människor för jag antar att jag kände att jag behövde. Men jag känner mig äldre och jag känner att de är korkade i princip. Just för att de har inte samma syn på världen som jag har. Att jag säger att de är korkade det låter väldigt elakt men det är bara att jag känner att vi inte tänker likadant... Jag har alltid haft lättare att prata med folk som är äldre än mig för att jag känner att de tänker mer på samma sätt. Så lärare gillar jag mer. De kan mer och tänker mer likt mig. Och det jag är intresserad av är lärarna mer intresserade av” (Kille, 14 år).

7.3 Respondenternas beskrivning av upplevelser av skolsituationer och sin särskilda begåvning

Här visas resultatet av respondenternas upplevelser av skolsituationer. Det är respondenternas beskrivningar av undervisningen, uppgifternas karaktär, stödinsatser, behov av utmaningar, skolans system, bemötande, konsekvenser, acceleration, berikning och önskningsar.

7.3.1 Undervisningen

Samtliga elever beskriver upplevelser av undervisningen som lätt och tråkig.

“Jag blir sjukt lätt uttråkad. Jag lär mig väldigt fort och jag behöver inte repetera” (Kille, 14 år).

De beskriver hur de inte behöver anstränga sig eller tänka efter i skolsituationer.

“Jag accelererar snabbare och tar in information och processar den snabbare än andra människor. Repetition är mindre nödvändigt” (Kille, 11 år).

Det är frustrerande med repetition och respondenterna beskriver att de saknar att inte få lära sig något nytt, något som man inte redan kan.

“Andra kan prata på en timme det jag kan läsa mig till på 10 min” (Kille, 14 år).

Det är svårt att behålla motivationen när man både tar in kunskap och processar den, med hög hastighet. Respondenterna beskriver hur de sitter av tid och behöver vänta in de andra eleverna

“jag måste göra upprepat samma sak jag redan gjort flera gånger och redan kan [...] mer än det så är skolan som att slösa bort tiden” (Kille, 14 år).

När det är för lätt beskriver en elev att det blir omöjligt att förmå sig att göra uppgifterna som känns meningslösa.

“det låser sig verkligen i mitt huvud [...] då går det inte hur mycket jag än vill skriva” (Tjej, 12 år).

Skolan som de längtat efter att få börja i, där eleverna såg fram emot att lära sig nya saker, upplevs som enahanda och förutsägbar.

“skolan är ett paradiset där man kan lära sig nya saker enligt mej, men om man inte får lära sig nya saker så blir det lätt tråkigt att vara i skolan” (Tjej, 10 år).

En del elever beskriver att när undervisningen är rolig, utmanande och stimulerande skulle de kunna hålla på hur länge som helst.

7.3.2 Uppgifter

Undervisningen beskrivs bestå av en oändlig ström av uppgifter av liknande karaktär. Eleverna blir lovade att få andra uppgifter, roligare och mer utmanande bara de *“gör den här uppgiften först”*. Men de roliga, komplicerade och utmanande uppgifterna kommer aldrig.

“För förut tänkte jag hela tiden att, men om jag gör det som är tråkigt nu så kommer jag att komma till det som är roligt. Fast det roliga kom ju aldrig” (Tjej, 12 år).

Extrauppgifterna beskrivs även de som *“samma uppgifter”* och bidrar till en känsla av att hållas tillbaka.

“Så som det är nu så blir jag ju bara straffad med ännu mer uppgifter som inte spelar någon roll” (Tjej, 16 år).

Gemensamt för respondenterna är att de upplever att det beror på att lärarna inte har kunskap, tid eller ork att hitta uppgifter till dem.

“lärarna på vår skola har svårt att plocka ut svårare uppgifter [...] de brukar ofta säga att “men gör bara dem här uppgifterna nu bara” (Tjej, 12 år)

Eleven fortsätter beskriva att det inte finns något att arbeta vidare med när man är klar:

“alltså dom orkar inte ta fram svårare uppgifter till mig, utan då blir det samma uppgifter eller det kan bara vara lite så här “gör eget tyst arbete” typ så här... “ja men jag är ju klar med det...”

Respondenterna menar att hela skolan verkar vara uppbyggd av repetitioner.

“Att göra någonting om och om igen och det är vad skolan är baserad på” (Tjej, 16 år).

Eleverna berättar hur de behöver påminna om en annan typ av mer utmanande och berikande uppgifter. Det är lätt att de utlovade anpassade uppgifterna utifrån elevernas kunskapsnivå glöms bort. Några elever berättar att de har använts som hjälplärare i klassrummet.

7.3.3 Stödinsatser

Några respondenter beskriver även upplevelser av stödinsatser där eleverna förstår att skolan försökt lösa problem men där insatserna inte fått en lyckad lösning.

“Jag fick lite extra undervisning och då fick jag gå upp till övervåningen... vi har en övervåning där. Men då fick jag jobba med samma matte och samma svenska, så det har inte varit någon utmaning direkt [...] Det är enkelt att bara låta mig gå upp och jobba med samma ämnen och inga svårigheter. Det är inget annat det är bara samma lektion fast på en annan plats” (Tjej, 10 år).

En respondent beskriver att insatserna av särskilt stöd har upprättats i ett ÅP efter en kartläggning. Där delar har fungerat bra; som matematik i en särskild undervisningsgrupp på högre nivå och undervisningen organiserades genom att ämnen differentierats och berikats, men där utlovade specialpedagogiska insatser uteblivit.

7.3.4 Utmaningar

Eleverna beskriver att de har ett stort behov av intellektuella utmaningar. De beskriver lusten till ett lärande som är ständigt närvarande. Ett pågående driv att söka efter kunskap för att lära sig något man inte kan. En deltagare säger:

“kanske man har fått det där lilla lilla sandkornet i skolan och går hem och bara grottar ner sig i all information och kommer tillbaka dagen efter... Och är liksom väldigt djupt inne i ämnet som du inte ens hade hört om dagen innan” (Tjej, 16 år).

Intellektuella intressen vid sidan av skolan gör att man skaffar sig kunskaper utanför skoltid. Det kan vara svårt för omgivningen att hänga med i svängarna och lärare upplevs inte alltid vara positiva till de inhämtade kunskaperna. Hon fortsätter vidare:

“Varför kan du nånting som jag inte har lärt dig än”? Det är som om de tror att vi är av när (skrattar) när vi går hem”. Det är även för eleven frustrerande när hjärnan vill springa vidare. “från en dag till en annan så kan det verkligen vara helt ny information som har uppslukat mig [...] det stannar aldrig upp [...] hjärnan vill springa och kroppen stå still”.

Respondenten beskriver en överlevnadsstrategi att genom att försöka separera sig själv från sin begåvning. Ett behov av att separera sin själ och hjärna och sin kropp och hjärna. Det pågående kunskapsdrivet blir problematiskt när hjärnan vill springa och kroppen har behov av vila.

7.3.5 Systemet

Respondenter upplever också att skolan och lärarna kan fastna i ett “ålderstänk”.

”Det är inte ett klassrum med personer som är födda 2002 och dem kan det här. Det är inte att gå in i det klassrummet och tänka att alla här är likadana [...] utan att alla är fullständigt på olika våglängd. Det är som ett EKG (skrattar) hela klassrummet är som ett enda stort EKG när är här upp och när är där nere” (Tjej, 16 år).

Eleverna upplever att skolans ledning och lärare verkar rädsla för att släppa iväg elever, för att det skulle kunna skapa luckor i elevens utbildning. Skolan beskrivs som en organisation som är uppbyggd i en kunskapstrappa. Det inbyggda “systemet” gör att respondenterna upplever att alla elever behöver göra samma moment innan alla kan gå vidare, det för att säkerställa att ingen kunskap går förlorad.

7.3.6 Bemötande

Under intervjuerna beskriver respondenter hur de försökt ha en dialog med skolan. De har berättat om sin särskilda begåvning och vad de har för behov. Även om respondenterna visat på och hänvisat till forskning, har skolan och lärare upplevts som avfärdande och inte lyssnat till varken respondenter eller vårdnadshavare. Några respondenter uttrycker att de upplever att lärarna inte tror på deras särskilda begåvning eller att lärarna inte ser det som något de behöver ta hänsyn till. Vilket har gett en stark känsla av att inte bli trodd på.

“och det är självklart lärare som inte har hört talas om det alls. [...] det är jättemånga i samhället som inte ens tror på det, som bara tror att vi vill vara speciella” (Tjej, 16 år).

Eleven beskriver vidare att det finns en hel del “att kämpa med” trots att elev och föräldrar visar på forskning. När de inte möts av förståelse eller blir trodda på, väcks även funderingar på om det kan bero på lärarnas känsla av otillräcklighet.

“jag tror också att det grundar sig i att dom tycker att de är så bra som de kan bli” (Tjej, 16 år).

Samtidigt finns en rädsla att misslyckas och att den särskilda begåvningen ska användas emot dem. Att ständigt behöva “tjata” om mer komplexa problemlösande uppgifter i den proximala

utvecklingszonen får en baksida. En respondent beskriver upplevelser av att elevens begåvning vänts emot eleven.

“vi ser inte att hon presterar” (Tjej, 16 år).

Respondenten har även upplevelser av att lärare försökt trycka ner eleven.

En rädsla för att misslyckas med att visa på sin begåvning trots höga prestationer gör att flera respondenter uttrycker tvivel på sin egen förmåga och det väcker funderingar på hur det då kan vara för de som har det svårt.

“Jag var jätte jätteorolig för betyg [...] jag uppfattar nu att det var riktigt bra betyg men... alltså jag gillar inte systemet. Själva den uppbyggda idén att andra personer inte kommer att räcka till och må jättedåligt av det” (Kille, 11 år).

Att lärare reagerar med rädsla istället för nyfikenhet och en vilja till att lära sig mera väcker förvåning hos en respondent.

“Det är den här kreativiteten och viljan att lära själv som jag blir så förvånad över att alla lärare inte har. Vilken lärare vill inte bli en bättre lärare? [...] Det är det som är så märkligt att när det kommer till den intellektuella begåvningen då handlar det om människovärde. Det är så märkligt... när det egentligen borde handla om precis samma sak som att vara atletiskt begåvad och musikaliskt begåvad och konstnärligt begåvad. Att det plötsligt handlar om att “Aha du tror att du är mer värd och du tror att du är bättre än mej” Nja jag kanske tror att jag är bättre än dej men jag är inte mer värd. Jag behöver bara annan undervisning” (Tjej, 16 år).

Respondenten gör kopplingar till andra områden och ställer sig undrande till varför det är mer accepterat att vara begåvad inom idrott och musik, än när det handlar om intelligens. Då blir det laddat och kontroversiellt.

7.3.7 Konsekvenser

Respondenterna beskriver hur de i skolan gjort annat än att syssla med lärande då de varit understimulerade. En del blev utåtagerande, arga eller sysselsatte sig med andra aktiviteter under lektionstid, som ibland var störande för omgivningen. Det fick konsekvenser som byten av skolor, upplevelser att vara “trasiga inombords”, hög problematisk frånvaro. För två av respondenterna handlade det om årslång frånvaro. En elev blev placerad utanför klassen:

“jag var i ett rum med samma person som de som jobbar med särskolan” (Kille, 14 år).

Eleven beskriver hur dagarna passerade med kortspel och slagsmål, men även hur respondenten då tolv år gammal hjälpte niorna med deras matteläxa då de kört fast.

En respondent beskriver hur eleven i tidiga skolår blev utåtagerande i frustration över skolsituationen:

“jag bröt sönder alla pennor som fanns i klassrummet.. för att mamma och pappa hade lärt oss att vi inte får slåss, men jag var så arg, så att jag bröt sönder alla pennor [...] Och dem kunde inte se, lärarna kunde inte se... att det kanske fanns ett underliggande problem. Utan jag var ju ett problembarn” (Tjej, 16 år).

Några respondenter berättar upplevelser av hur skolsituationer och understimulans får konsekvenser för måendet. Flera berättar om mobbning och utsatthet, både fysisk och psykisk som fått konsekvenser för mående och skolgång.

“Jag kanske ska ta den gången jag fick mitt huvud dunkat i stengolvet. Nä men typ genom hela min skolgång har jag blivit mobbad så...” (Kille, 14 år).

En av respondenterna beskriver hur eleven blev mobbad redan från tiden på dagis.

“De normala sexåringarna har inte utvecklat den talangen att misshandla någon psykiskt så det var väldigt mycket fysiskt”(Tjej, 16 år).

Eleven beskriver att den fått kämpa ända sedan dagistiden och att det har satt djupa spår som trauman, utbrändhet och långvarig frånvaro.

“Jag har fått gå igenom väldigt mycket fysisk och psykisk tortyr”.
Eleven hade tidigt tankar på att försvinna “nu i efterhand har jag insett att jag var självmordsbenägen på den nivån som en sexåring kan vara [...] För vad jag än gjorde så blev jag missförstådd och de tvingade mig alltid tillbaka”.

Vidare berättar eleven att räddningen kom under åren sexan till nian då eleven började på en speciell skola.

“den här skolan från sexan till nian... det är ju anledningen till att jag lever”.

Respondenten beskriver skolan är uppbyggd så att elever kan vara på olika nivåer i olika ämnen oavsett ålder.

7.3.8 Acceleration

Under intervjuerna berättar respondenter om upplevelser av skolsituationer där det har fungerat bra. Där har eleverna fått accelerera vilket gjorde skillnad för elevernas lärande och mående.

“Alltså jag hade det dåligt [...]Sen så gick jag upp till femman när jag gick i tvåan och då kändes allt mycket bättre [...] jag ville gå till skolan på morgonen. Och nu går jag i sexan och det känns ännu bättre än vad det gjorde förra året” (Kille, 9 år).

Några respondenter beskriver förändring efter byte av skola eller klass. Förändringarna var av positiv karaktär både gällande lärande och skolmiljö. Två elever har fått möjlighet till acceleration i alla ämnen.

“Det är en väldigt speciell skola [...] de flesta elever arbetar i sitt eget tempo vilket ofta passar för elever som accelererar snabbare inom skolarbete. Det kan också passa ganska bra för elever som inte accelererar lika snabbt så har jag i allafall jag uppfattat det” (Kille, 11 år).

Framgången beskrivs av de respondenterna ligga i upplägget som gör att man kan vara på olika nivåer i olika ämnen oavsett klasstillhörighet. Skolorna möjliggör även avancemang över stadiegränserna. I intervjuerna framkommer att en del respondenter har tillåtits att accelerera genom att läsa vissa ämnen i en högre årskurs, framförallt i ämnet matematik. Trots

accelereringen behöver en respondent även göra de jämnåriga klasskamraternas matematikprov.

“varannan tisdag så går jag till en extralärare och då har de andra matte och jag jobbar inte i samma matte som dom. Jag jobbar i åttans mattebok då tycker jag att deras mattebok är för lätt. Men jag gör deras matteprov och diagnoser och sådant. Bara för att de vill se att jag kan det jag verkligen kan“ (Kille 9 år).

Några respondenter har börjat skolan tidigare eller har senare tillåtits att göra förflyttningar uppåt i klass. Respondenter beskriver även försök till insatser som inte har lett till någon förändring utan mer blivit en rumsförflyttning till en avskild miljö.

7.3.9 Berikning

I grundskolan är respondenterna hjälpta av ämnet svenska. Deras kreativitet och stimulans kommer igång när de får läsa och skriva sagor eller historier. Där de kan släppa loss fantasin. När de kommer högre upp i åldrarna kan det bli lite svårare med kreativiteten i ämnet.

“Jag tycker inte om att skriva så här styrda texter. Det är skönare att... man missar ju själva poängen... Själva poängen att hitta på saker” (Kille, 11år).

Att tävla på olika sätt kan stimulera, utmana och göra skolarbetet roligare. Respondenterna beskriver att utmaningar är viktiga framgångsfaktorer för att en lärandeprocess ska komma igång. Det är positivt om något är svårt. Det handlar om berikning av uppgifter, kombinera flera ämnen i en uppgift och göra dem på en högre nivå.

“Jag gjorde ett SOarbete på min förra skola som var att jag gjorde en presentation för hela skolan” (Kille, 11 år).

Det kan även betyda uppgifter som ligger på ett högre utbildningsstadium.

“Jag vet att det finns ett jättestort Cambridgeprov [...] då blir det också lite “tagg”, en sporre för mig som elev” (Tjej, 16 år).

Det krävs, menar respondenterna att läraren letar, kanske även plockar fram sina egna universitets-uppgifter till eleven.

“Jag hade en fantastisk uppgift i åttan när jag skrev en bachelor i engelska. Ja om hur antioxidanter och ett visst proteinämne påverkar kroppen och hur det kan orsaka och bota cancer [...] Och de insåg att engelskan i gymnasiet är alldeles för lätt [...] Då fick jag lärarens gamla universitets-uppgifter och det är när det kommer upp på en högre nivå som det blir kul” (Tjej, 16 år).

Ett tillåtande klassrumsklimat där det är “coolt att vara duktig i skolan” beskrivs av respondenterna som en viktig framgångsfaktor.

“I våran klass har det ju alltid varit så att det har inte varit töntigt liksom att vara bra i ämnena. Det har liksom varit coolt. Har du ett A så är det liksom jättehäftigt, för alla strävar mot bra betyg” (Tjej, 12 år).

Respondenterna lyfter att det även kräver ett samarbete, att ha en öppen dialog och en god relation mellan lärare och elev.

7.3.10 Önsknings

När respondenterna beskriver hur de önskat att deras skolgång sett ut lyfter de att kartläggningar borde göras tidigt. Kartläggningen vill de ska visa vilken nivå respondenten befinner sig på, för att kunna anpassa undervisningen efter det. Det är viktigt att uppgifter är väl utformade men inom den nivå de bemästrar.

”En bra uppgift är korrekt formulerad, utmanande på olika nivåer stimulerande för den specifika individen uppgiften är riktad till och ger tillfälle för uttryckande. Det är rätt ganska svåra kriterier...” (Kille, 11 år).

En elev anser att Sverige borde ha studieplikt istället för skolplikt för att kunna möta elevers behov. Flera respondenter beskriver att en miljö som tillåter filosofiska diskussioner, argumentationer och kreativitet av olika slag lyfter deras lust till lärande. De menar att det är viktigt att få göra det med en omgivning som befinner sig på samma nivå. Goda relationer med lärare har stor betydelse, det återkommer alla respondenterna till flera gånger, gärna en specifik mentor, som kan coacha och utmana dem med svåra uppgifter.

“En privatlärare som matar mig med mer och mer och sätter orimliga krav på mig. Men som är en person som jag skulle kunna gilla. Då skulle jag vilja uppnå de förväntningarna” (Kille, 14 år).

Det är betydelsefullt att läraren har universitetsutbildning i sitt ämne. Läraren och skolan behöver se till elevens nivå och kunskap och inte utifrån elevens ålder. Det kan betyda undervisning tillsammans med äldre elever. Samtliga elever uttrycker önsknings om att få avancera.

Samtliga respondenter har beskrivit att de har mött lärare som inte har kunskap om särskilt begåvade elever.

Det menar att det är angeläget att lärare har vetskap om att de har en hög och stor inlärningshastighet, att lärare har förståelse för hur särskilt begåvade elever fungerar både generellt och individuellt.

“Du behöver kunna anpassa dig, kunna anpassa ditt lärmaterial. Jag tror att man behöver lära sig liksom grunden, rent generellt. Det finns nog inte en sak utan man behöver lära sig att det här är barn med en stor inlärningsförmåga” (Tjej, 16 år).

Lärarna behöver även förstå att eleverna inte är frågvisa för att vara jobbiga

“Jag räcker ju upp handen på varenda fråga som min lärare ställer, utan för att man vill att det ska vara korrekt” (Tjej, 10 år).

“man sitter inte och räcker upp handen och säger: det där är fel, för att man vill vara jobbig utan för att det ska vara korrekt och jag vill veta. Vilket bättre sätt att veta än att fråga en lärare?” (Tjej, 16 år).

Några respondenter avslutar intervjuerna med att säga att de önskar att ett inslag om särskild begåvning ska ingå i lärarutbildningen. I lärarutbildningen bör även studieteknik för både studenterna och deras blivande elever ingå som riktas mot svaga elever, genomsnittseleven

och för de elever som har särskild begåvning. De beskriver att de själva är oroliga för hur studier längre fram ska gå, när de inte är vana att behöva anstränga sig. De lyfter även att redan utbildade lärare skulle behöva fortbildning för att öka kunskapen om särskilt begåvade elever.

7.4 Resultat sammanfattning

De respondenter som är mest positiva till sina skolsituationer och sin skolgång, är de som har fått accelerera. Eleverna beskriver även dilemman i skolans organisation som de kallar systemet. Dilemmena gäller såväl pedagogisk som organisatorisk differentiering. De ser även att detta kräver en större organisatorisk flexibilitet än vad en lärare klarar att lösa på egen hand. Respondenterna gör kopplingen till att inte få avancera som ett organisatoriskt problem. De påpekar även att lärarna och skolan som helhet är oroliga för att en acceleration ska få konsekvenser som kunskapsluckor i deras utbildning. Eleverna beskriver att lärarna har ett komplext uppdrag. Deltagarna resonerar även kring hur skolan och undervisning är organiserad efter ålder och utifrån en normalitet. Detta trots att alla har kännedom om, att de kognitiva förmågorna skiljer sig åt i ett klassrum. Samtliga respondenter anser att särskild begåvning ska finnas med i lärarutbildningen och att redan utbildade lärare borde fortbildas i ämnet.

Vi har redovisat resultatet som utgör studiens empiri: Respondenternas beskrivning av sin särskilda begåvning, respondenternas beskrivningar av upplevelser av att leva med sin särskilda begåvning samt respondenternas beskrivningar av upplevelser kring skolsituationer och sin särskilda begåvning. Vi kommer nu att analysera, tolka och redovisa resultatet mot forskning och litteratur i kapitlet Diskussion.

8 Diskussion

Här kommer vi först att presentera en resultatdiskussion som består av tre delar; Respondenternas beskrivningar kring upplevelser av att leva med särskild begåvning, Respondenternas beskrivningar kring upplevelser av att leva med särskild begåvning, Respondenternas upplevelser av skolsituationen, en sammanfattning av resultatdiskussionen och en metoddiskussion.

8.1 Resultatdiskussion

Respondenternas beskrivning av sin särskilda begåvning

Samtliga respondenter kan ge tydliga beskrivningar av upplevelser av att leva med särskild begåvning. När eleverna beskriver sin särskilda begåvning talar de om en förmåga att snabbt se mönster. Särskilt begåvade elever har en hög abstraktionsförmåga. De ser fler samband mellan begrepp, teman och underliggande budskap (Liljedahl, 2017).

Eleverna vill veta hur saker och ting hänger samman och är inte intresserade av förenklade beskrivningar. Denna elevgrupp har svårt för ytkunskap och fragmentarisk undervisning (Liljedahl, 2017; Silverman, 2016). Respondenterna upplever att deras särskilda begåvning medför styrkor som hög inlärningshastighet, med ett inre driv och ett behov att få lära sig mer på djupet. Förmågan att lära och hantera komplex information stegrar gradvis med ökad begåvning (Gottfredson, 1997). Finns motivation och lust går inläringen snabbt (Liljedahl, 2017; Persson, 1998).

Alla deltagarna ger beskrivningar av ett inre driv, som klargörs i Renzullis förklaringsmodell av särskild begåvning (Renzulli, 2005). En deltagare beskriver att det intensiva inre drivet

aldrig stannar av. Eleven har utvecklat strategier för att kontrollera så att behovet inte tar över. Det genom att separera sin själ och hjärna. Deltagarnas beskrivningar av deras intensiva inre driv, med stark lust att behärska och vidareutveckla något nytt sammanfattas av Winner (2000) som "a rage to master". Det inre drivet får både positiva och negativa konsekvenser för eleven. Respondenternas egna beskrivningar av sin särskilda begåvning bekräftas av internationell forskning (Persson, 2007; Silverman, 2016). De intervjuade eleverna har lämnat samstämmiga beskrivningar oavsett ålder.

Respondenternas beskrivningar kring upplevelser av att leva med särskild begåvning

Samtliga respondenter kan ge tydliga beskrivningar av upplevelser av att leva med särskild begåvning. Eleverna beskriver upplevelser av att känna sig annorlunda när de jämför sig med sina jämnåriga klasskamrater. De beskriver känslan av att inte passa in och att deras sätt att tänka är helt annorlunda. Forskning (Freeman, 2000; Liljedahl, 2013; Persson, 2007; Silverman, 2013; Wallström, 2018) beskriver att särskild begåvade barn upplever sig annorlunda och att känslan grundar sig på kognitiva skillnader, vilket skapar svårigheter att hitta någon klasskamrat att dela sina tankar med. Även de respondenter som befinner sig i ett välfungerande klassrumsklimat där goda studieresultat har hög status, beskriver känslan av att vara annorlunda. Omgivningens bemötande förstärker deras känsla. Diskrepansen mellan omgivningens förväntningar på hur ett barn tänker och talar och hur de särskilt begåvade eleverna uttrycker sig, är så pass stor att omgivningen har svårt att acceptera och förstå den särskilt begåvade eleven (Liljedahl, 2017; Persson, 2007; Wallström, 2013).

Silverman (2017) säger att de särskilt begåvade elever är en av få elevgrupper som klarar att dölja sina olikheter för att bli accepterade. Studier visar att särskilt begåvade elever (Liljedahl, 2017) arbetar hårt för att anpassa sig och det hårda arbetet leder till känslan av att vara annorlunda. Flera av studiens respondenter beskriver hur de döljer sin begåvning. Att de "droppar sin IQ", för att smälta in. Kullander (2013) beskriver svårigheter att ha ett intellektuellt utbyte när det finns stora kognitiva skillnader. Särskilt begåvade elever söker kamrater som är jämlika kognitivt menar Wallström (2012). Det kan innebära äldre elever, vuxna eller andra särskilt begåvade elever. Respondenterna beskriver att när de umgås med andra särskilt begåvade elever känner de sig "normala". Flera av deltagarna har äldre kamrater, tycker om att umgås med vuxna och söker till andra särskilt begåvade. Vänner är viktiga för den sociala utvecklingen och att träffa likasinnade gör att man ser att man inte är ensam. Det blir ett lärande att förstå sig själv och sin situation, samtidigt som man får ett kunskapsutbyte med de som är på samma nivå (Pettersson, 2017).

Respondenterna verkar ha ett stort rättvisepatos. De menar att det är viktigt att människor behandlas rättvist och flera beskriver en känslighet för andras behov och att de är observanta på sin omgivning. De upplever även att de har en större empati än elever i sin egen ålder. Kullander (2014) beskriver att de särskilt begåvade barnens moraliska kompass gör att de i hög grad även lider av orättvisa som riktas mot andra. Studiens deltagare beskriver att jämnåriga kamrater upplevs vara mer impulsstyrda i situationer där de själva upplever sig ha ett mer utvecklat konsekvenstänk. Särskilt begåvade elever har ofta en hög moral och svårt för orättvisor (Liljedahl, 2017).

Under intervjuerna uttrycker de flesta eleverna en strävan efter perfekta resultat oavsett uppgift, vilket kan leda till svårigheter att känna sig klar och lämna in arbeten. De beskriver ett starkt behov av att behärska situationer och moment innan det genomförs tillsammans med eller inför andra. Eleverna utstrålar en påtaglig intensitet under intervjuerna genom hur de talar, deras engagemang och intensiva blickar. Samtidigt fanns en ovanlig lyhördhet och

sensibilitet för vad som pågår i samtalet både gällande innehåll, språk och kroppsspråk. Det finns tre personlighetsdrag som förknippas med särskild begåvning; perfektionism, intensitet och känslighet (Silverman, 2013). Enligt Silverman är ursprunget av dessa personlighetsdrag barnens komplexa kognitiva och emotionella utveckling.

Respondenternas upplevelser av skolsituationen

Samtliga respondenter beskriver upplevelser av sina skolsituationer. När eleverna beskriver sina upplevelser av undervisningen använder de ord som lätt, tråkig och ointressant. De menar att de tar in information och processar den till kunskap med hög hastighet. Särskilt begåvade har en ovanligt god minnesförmåga som gör att de utan repetition kan minnas väldigt mycket information (Liljedahl, 2017). Den höga inlärningshastigheten gör att eleverna tillägnar sig kunskap snabbt. De har därmed ett behov av att få ägna mer tid till att öva på det högre tänkandet, istället för området kring kunskapen (SKL, 2016), vilket illustreras i Blooms taxanomifigur.

Alla eleverna beskriver en frustration då de upplever att mycket tid av undervisningen ägnas åt just repetitioner och för eleverna redan välkänt innehåll. Respondenterna beskriver att skolan känns som att slösa bort tiden, då de upprepat får göra saker de gjort tidigare och redan kan. Silverman (2013) beskriver hur särskilt begåvade elever får vänta in resterande elever i klassen. Där övriga elevers lärandeprocesser pågår och de särskilt begåvade elevernas processer riskerar att avstanna. Studier av Silverman med ett totalt antal över 6000 av särskilt begåvade elever bekräftar vad studiens respondenter beskriver om sina upplevelser av undervisning. Detta kan tyda på att det här uppenbarligen inte är ett specifikt svenskt fenomen. Silvermans respondenter (ibid.) och studiens respondenter beskriver att även om de får extra uppgifter så är de ofta, för de särskilt begåvade eleverna, enkla uppgifter av samma karaktär som de uppgifter som de redan har utfört. Eleverna frågar istället efter stimulerande uppgifter. Silverman säger att de särskilt begåvade eleverna mår bra av uppgifter som innehåller komplexitet, abstraktion och därmed ger stimulans. Eleverna behöver undervisas i det som Vygotskij beskriver som elevens proximala utvecklingszon (Säljö, 2000). Respondenterna beskriver upplevelser av hur de får vara hjälplärare i klassrummet. I en studie av Persson (2010) beskriver respondenter liknande upplevelser av att användas som lärarhjälp. Tidigare forskning visar på att barns lärande fördjupas när man agerar lärare till sina klasskamrater. Svårigheten som eleverna beskriver, ligger inte i att den särskilt begåvade eleven har svårt att förstå det man lär ut. Med den pedagogiska tanken i organisationen av undervisningen blir de särskilt begåvade eleverna endast en hjälp till sina klasskamrater, de lär sig inget nytt själva. Den särskilt begåvade eleven kommer att lära sig mindre om den är i en miljö där den saknar samtalet och lärandet med de som kommit längre (Silverman, 2013). Det är i den sociala aktiviteten, sett ur det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000) som eleven lär sig allra bäst.

De intervjuades beskrivningar visar att det saknas undervisning som utmanar dessa elever i deras proximala utvecklingszon. De saknar samtalspartner som befinner sig på samma kognitiva nivå som dem själva, eller strax över. Något som är centralt i det sociokulturella perspektivet på lärande (ibid) De beskriver en känsla av att vara utlämnade till att klara sig själva. Eleverna säger sig ha en önskan om att få bolla idéer och lärande med både kamrater och lärare för att kunna komma vidare i sin utveckling. Dessa elever har samma behov av ledning och stimulans som alla andra elever (Liljedahl, 2013). Silverman (2017) lyfter att det råder schablonbilder kring de särskilt begåvade eleverna. En av dem är att särskilt begåvade elever "klarar sig på egen hand". Litteratur och forskning ger en samlad bild av att särskilt

begåvade elever är en elevgrupp som behöver stöd och ofta även specialpedagogiska insatser (Liljedahl, 2018; Pettersson, 2018; Silverman, 2016; Wallström 2015).

Respondenterna upplever att lärarna och skolan som helhet inte låter elever avancera av oro för att detta skulle kunna få konsekvenser som kunskapsluckor i deras utbildning. De beskriver skolan som en kunskapstrappa där eleverna behöver göra samma moment under samma tidsperiod i trappan. Eleverna beskriver att de förstår att lärarna har ett komplext uppdrag, men resonerar kring hur skolan och undervisningen är organiserad kring ålder och med en normalitets tanke, trots att alla vet att de kognitiva förmågorna skiljer sig åt i klassrummet. En särskilt begåvad elev har ofta en flera år högre mental förmåga än sin egen åldersgrupp. Det gör att en elev på 8 år kan ha en 14 års elevs mentala förmåga men i sin emotionella utveckling vara åldersadekvat. Åldersindelning av barn blir då en försvårande aspekt i undervisningssituationer för de särskilt begåvade eleverna (Liljedahl, 2013; Silverman, 2013). Skolverkets undersökning (2019) visar på att över 60 procent av lärarna anser att den egna skolan misslyckas med att ge extra stimulans till elever som behöver det.

Deltagarna upplever att lärarna inte orkar, hinner eller har kunskap om att hitta stimulerande uppgifter till eleverna. Rektorer i Nacka kommuns intervjustudie (Wallström, 2009) anser att läraravtalen kan vara en bidragande orsak till för lite tid till den individuella individen. Ur ett dilemmaperspektiv finns problem inbyggda i skolans organisation. Problemen blir dilemman som får konsekvenser i lärarnas vardagliga arbete (Ahlberg, 2015). Skolinspektionen (2019) skriver att för en del särskilt begåvade elever krävs en större organisatorisk flexibilitet, än vad en lärare kan hantera inom en klass. I den organisatoriska differentieringen ingår det i rektorns arbete att fördela arbetet så att även lärarnas olikheter och specialkompetens tas tillvara på bästa sätt. Rektorer i studien som genomfördes i Nacka kommun (Wallström, 2009) menar att skolans tradition och historia kan bidra till att skolsystemet kan vara svårt att förändra. Där organisatoriska motsägelser blir till problem som ska lösas. Det finns dilemman i skolans värld som är olösliga som vi behöver ta ställning till (Nilholm, 2007). Här råder en ständig konflikt mellan att skolan ska ge alla elever kunskap i ett inkluderande sammanhang och samtidigt anpassa undervisningen efter individuella behov. Några elever beskriver att de försökt ha en dialog med lärare och skolan. De har berättat om sina behov utifrån sin särskilda begåvning och styrkt detta med forskning. Skolan har upplevts som avfärdande och detta har lett till en stark känsla av att inte bli trodd på. Liljedahl (2014) lyfter hur föräldrar beskriver, att både BUP och skola i många år sökt efter felen hos deras barn. Efter identifieringen som särskild begåvad vändes synen från hopplös till hoppfull.

Respondenterna menar också att många lärare inte känner till något om särskild begåvning eller inte ser det som ett problem som de inte behöver förstå sig på. I en studie av Westling-Allodi och Rydelius (2008) undersöktes lärares attityder och kunskaper till särskilt begåvade elever. Det var stora variationer i resultatet och variationerna menade man kunde bero på att elevgruppen inte lyfts i lärarutbildningarna. Det kunde också bero på att lärarna inte hade erfarenheter av dessa elever i yrkeslivet. Rektorer i Nacka (Wallström, 2009) lyfte kvalitén på lärarutbildningen som ett hinder. De beskrev även brister på förståelse för frågor kring elever med mycket goda förutsättningar och även till viss del förhållningssätt. I Sverige har skolan som tradition fokuserat på att stödja svaga elever. Det har inte bedrivits någon särskild undervisning för högt begåvade elever och frågan har heller inte fått någon större uppmärksamhet (Hjörne, 2013 och Nilholm, 2007). Traditionellt sett har specialpedagogisk verksamhet riktats mot svaga elevgrupper (Nilholm, 2007). I ett internationellt perspektiv finns dock exempel på att specialpedagogik även riktats mot de särskilt begåvade eleverna

och organisationens uppbyggnad kring dem (Persson, 1998; Silverman, 2013; Wallström 2012).

Eleverna beskriver upplevelser av konsekvenser att inte ha blivit identifierade i tid och därmed inte fått en anpassad undervisning. Brister i förståelse i bemötandet och undervisning, har bidragit till understimulans. Detta har bland annat fått konsekvenser som utåtagerande beteende vilket har bidragit negativt på deras mående och ibland resulterat i hög problematisk skolfrånvaro. Respondenter menar att lärarna såg dem som problembarn och inte att det fanns underliggande problem. I ett kategoriskt perspektiv tillskrivs eleverna de problem som uppstår i skolmiljön. I ett relationellt perspektiv söks svårigheterna i den omgivande miljön. Eleven är inte bärare av problemen utan de uppstår i situationer som kan påverkas av miljö, organisation och bemötande (Ahlberg, 2013). Enligt Liljedahl (2014) har lärare ofta svårigheter med att identifiera särskilt begåvade elever. Studier visar på att barn som ligger långt över medelvärdet inte uppfattas som begåvade. Ett särskilt begåvat barn kan vara riktigt besvärligt att ha i klassrummet med ett ständigt ifrågasättande av lärare, auktoriteter, systemet och uppgifterna (Pettersson, 2017). Det sätt som läraren bemöter elevens kritik blir avgörande för hur eleven känner sig. Besvärlig och jobbig eller duktig och uppskattad (Wallström, 2012).

Mest positiva till sin skolgång är de elever i studien som beskriver att de har fått accelerera, genom att få läsa ett ämne på högre nivå, eller har fått flytta upp några årskurser. Det gäller även de respondenter som beskriver en skola där man har möjlighet att arbeta i olika tempo på olika nivåer oberoende av ålder och årskurs. Liljedahl (2017) skriver att särskilt begåvade elever alltid behöver accelerera men att de kan ske på olika sätt. Att inte få accelerera menar Pettersson (2017) kan få negativa konsekvenser som understimulering och skoltrötthet. Som tidigare nämnts påpekar Skolinspektionen (Dnr 41-2018:1339) att för en del särskilt begåvade elever krävs ofta en större organisatorisk flexibilitet. Det kan krävas samarbete mellan lärare från olika stadier eller skolformer, eller mellan gymnasieskola och högskola. Den sammanhängande strukturen i kurs- ämnesplaner kan bidra till att man kan undvika upprepningar av innehåll, vilket annars kan medföra att särskilt begåvade elever tappar motivationen. Det är viktigt att man utgår från den individuella eleven och dennes skolsituation (Liljedahl, 2017). Forskning finns som både talar för (Del Siegle et al., 2013; Gross, 2006; Silverman, 2017) och emot (Freeman, 2005) acceleration. Liljedahl (2017) framhåller att oavsett hur man än gör, kan det uppstå nya svårigheter antingen emotionellt eller studiemässigt. Det är betydelsefullt att göra individuella avvägningar efter noggranna kartläggningar av elevens situation.

Undervisningen har beskrivits som lätt och tråkig av alla intervjuade. Två elever lyfter fram positiva arbetssätt som har varit stimulerande, utmanande och roliga att genomföra. Gemensamt för uppgifterna har varit det ämnesövergripande arbetssättet. De har fått möjligheten att studera ett fenomen utifrån olika ämnesperspektiv där flera lärare samarbetar och på en högre nivå. Enligt Liljedahl (2017) så har särskilt begåvade elever svårt för fragmenterad undervisning, de föredrar att utgå från helheten för att sedan arbeta med delarna. Även Pettersson (2017) skriver att berikning som arbetsmetod kan innebära ett mer holistiskt arbetssätt med tvärvetenskapliga metoder. Att arbeta med olika kunskapskrav och kursmoment i ämnesövergripande arbetsuppgifter är ett sätt att berika undervisningen (Liljedahl, 2017). För att möjliggöra en god berikning krävs planering och struktur från lärarens och skolans sida (Pettersson, 2017).

Många av de intervjuade uttrycker en önskan om en gedigen kartläggning, då de uppfattar att skolan och lärarna inte känner till deras fulla potential. De uttrycker ett hopp om att en kartläggning skulle kunna leda till en förändring och förbättring av deras studiesituation.

Eleverna tror att situationer och konsekvenser som tristess, mobbning och utåtagerande hade kunnat undvikas om en omgivning genom en kartläggning fått en större förståelse. Vid kartläggning av förmodat särskilt begåvade elever lyfter Liljedahl (2014) och Kullander (2014) att man behöver göra en skolanamnes för att få en kvalitativ identifiering för att se mönster och förklaringar till elevens skolsituation. Skolinspektionen (Dnr 41-2018:1339) trycker på vikten av att en kartläggning både ska innehålla elevens behov och på vilket sätt eleven lär. Det ska även framgå på vilket sätt skolan kommer att arbeta med ledning och stimulans kring eleven för att hen ska nå längre i sin kunskapsutveckling.

Avslutningsvis önskar samtliga respondenter att särskild begåvning ska finnas inkluderat i lärarutbildningen och att redan utbildade lärare borde få möjlighet till vidareutbildning i ämnet. Skolverket (2015) har sett behovet av kompetensutveckling hos lärarna och har skapat ett stödmaterial kring särskild begåvning. Skolverket lyfter även betydelsen av att kunskaper om de särskilt begåvade eleverna ska ingå i lärarutbildningen.

8.2 Sammanfattning

Det visar sig att de deltagare i studien som har mest positiva upplevelser av skolsituationer är de elever som har fått accelerera. Det genom att få läsa ett eller flera ämnen på högre nivå eller har fått flytta upp några årskurser. Det gäller även de respondenter som går på en skola där man har möjlighet att arbeta på olika nivåer i olika temon, oberoende av ålder och årskurs. Respondenterna uppmärksammar problematiken med skolan som organisation. De ser att lärarna försökte, men inte har tid eller kunskap att möta upp elevens behov. Eleverna ser även att skolan rent organisatoriskt har svårt att möta upp deras behov att få utvecklas och avancera i sin takt. Respondenterna upplever att lärarna oroliga för att en acceleration ska ge kunskapsluckor i deras utbildning och därför bromsas deras möjlighet till avancemang. De uppmärksammar även att det är ett rent samhällligt problem där det saknas vetskap om de särskilt begåvade eleverna och det menar de gäller även lärarutbildningarna. Skolverket och skolinspektionen har uppmärksammat det eleverna noterat. Det vill säga att det är en organisatorisk fråga och på en mängd nivåer. Det behövs både vidareutbildning för lärare och personal, samt att det behöver ingå i lärarutbildningarna. Forskning visar att i vissa länder har man använt specialpedagogiska insatser för att bygga organisationen och en differentierande pedagogik kring de särskilt begåvade eleverna. Men ämnet är komplext och det är svårt att få en väl fungerande verksamhet. De olösliga dilemmena flyttar sig runt beroende på lösning.

8.3 Metoddiskussion

Studiens syfte var att undersöka några särskilt begåvade elevers upplevelser av skolsituationer och därför valdes en kvalitativ metod. De semistrukturerade intervjuerna gav tillsammans med följdfrågor utifrån samtalen möjlighet till ett mer omfattande och djupare svar (Stukát, 2011).

Inför och under intervjuerna var det tydligt att det var betydelsefullt för respondenterna att berätta om sina upplevelser. Vår motivering till att använda unga elever i studien var att svensk forskning som berör särskild begåvade elevers upplevelser av skolsituationer är begränsad. Eleverna ansåg det viktigt att medverka och berätta om sina upplevelser av sin särskilda begåvning och skolorupplevelser. Vårdnadshavare fick samma information som respondenterna och tillsammans godkände de informations- och samtyckesbrevet. Framtida konsekvenser är alltid svåra att förutspå. Sammantaget gör detta, tillsammans med studiens etik (Vetenskapsrådet, 2017) och konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002), att

vi valde att inte beskriva urvalet utförligare, då vidare beskrivningar skulle kunna leda till identifikationer.

Då respondenternas ålder varierade från nio till sexton år var vi osäkra på om intervjuguiden skulle fungera över hela åldersspannet. Den oron infriades inte. Intervjuguiden och pilotintervjuerna blev för oss betydande verktyg för att garantera jämförbarhet, då vi var två som genomförde intervjuerna på varsitt håll (Kvale & Brinkmann, 2015). Det gjordes inga ändringar efter pilotintervjuerna i intervjuguiden och studien fick fram ett omfattande resultat. Vi var under hela processen medvetna om våra begränsade erfarenheter som intervjuare och med mer erfarenhet hade intervjuerna kunnat leda till än mer omfattande och djupare empiri (ibid.) I vår metoddesign valde vi hermeneutiken som teori, det för att förklara, tolka elevernas upplevelser och förmedla dem till läsaren (Ödman, 2017). Studiens teoretiska och centrala perspektiv, Dilemmaperspektivet, hjälpte oss att förklara de skeenden och upplevelser som våra respondenter beskrev i studiens resultat. De specialpedagogiska perspektiven tillsammans med det sociokulturella perspektivet fanns som en grund i analysarbetet, då respondenterna hamnar i svårigheter som dilemman i organisationen ligger till grund för.

Det har varit en utmaning att bygga fram en förförståelse för studiens dilemma. Erfarenhet av både undersökningar och ett akademiskt skrivande har en betydande roll för hur processen framskrider och hur slutresultatet ser ut (Kvale & Brinkman, 2015, Thornberg & Fejes, 2015).

Kvale och Brinkman (2015) skriver att för en god intervju krävs ett skickligt hantverk av en erfaren utövare. Detsamma gäller även för kvalitén i analysarbetet (Martens, 2015, Thornberg & Fejes, 2015). Vi har försökt att kompensera vår brist på erfarenhet genom att förbereda oss genom att läsa litteratur och forskning och vara medvetna om detta. Samtidigt även ta vara på vår lust att vara detektiver i arbetet, ha en känslighet för det som ska studeras och vara medvetna om de egna värderingarna. Dessa kan vara både bra som förförståelse och en käpp i hjulet. Att vara en god kommunikatör betyder att ha egenskaper som att vara inlyssnande, etablera förtroende och ställa relevanta frågor. Det kan sammantaget också ge en kvalitet för studien (Martens, 2015, Thornberg & Fejes, 2015). Vi fick god kontakt med respondenterna och deras förtroende för oss var märkbart. Under intervjuerna flödade samtalen i olika riktningar. Eleverna var väldigt intresserade av att ge oss en tydlig och rättvis bild och berättade uppriktigt om sina erfarenheter. Det gällde både deras upplevelser och vad dessa kunde bero på, utan att skuldbelägga omgivningen.

Vår förförståelse har spelat en stor roll och vi kan inte ställa oss utanför oss själva i den undersökande processen (Ödman, 2017). Det har därför varit angeläget under hela processen, att distansera oss från empirin genom att söka visa på tillförlitlighet och äkthet (Bryman, 2016). Detta bland annat genom att försöka visa studiens resultat så transparent som möjligt. Det har inneburit att det inte har varit enkelt att skriva ut resultatet. Vi har väldigt många citat med för att visa på studiens äkthet i respondenternas upplevelser. Vilket någon med lång erfarenhet säkerligen hade klarat på ett annat sätt. Det finns två grundläggande förhållningssätt som man kan kombinera och drivas av som forskare enligt Thornberg & Fejes (2015). Det är att kombinera kritiskt och kreativt tänkande. Genom att i studien pröva de påståenden som växer fram, samtidigt som man upptäcker och vågar dra kreativa kopplingar.

I studiens början trodde vi att vi skulle kunna möta delar av de bilder som forskning beskriver kring särskilt begåvade elever. Vi förundrades över samstämmigheten och helheten mellan elevernas upplevelser i resultatet. Studiens resultat var även samstämmigt med litteratur och

tidigare forskning, vilket gällde både respondenternas upplevelser av skolsituationer och deras särskilda begåvning. Det blev snabbt en teoretisk mättnad i intervjufasen, trots det valde vi att genomföra alla intervjuerna, för att eventuellt kunna upptäcka något som avvek. Studien är liten och man kan inte dra några generella slutsatser. En mer omfattande studie skulle möjligen kunna visa på större individuella skillnader mellan eleverna. Med tanke på den rådande samstämmighet respondenterna emellan och gentemot forskning, samt studiens tidiga teoretiska mättnad, drar vi slutsatsen att den sannolikheten är liten. Teoretiskt sett tror vi att det är mönster vi kommer att möta kring särskilt begåvade elever och därav behöver förhålla oss till, för att kunna möta deras behov. Vi har eftersträvat de etiska kraven och att undersökningen ska uppnå hög vetenskaplig kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

8.4 Kunskapsbidrag

Studiens kunskapsbidrag är att visa på särskilt begåvade elevers upplevelser av skolsituationer. De åtta elevintervjuerna är förvånansvärt samstämmiga både sinsemellan och mot forskning. Studien påvisar och forskningen bekräftar, att en förståelse och kunskap om dessa elever skulle kunna bidra till att förbättra de särskilt begåvade elevernas skolsituation. De praktiska implikationerna, vad studien rent konkret skulle kunna bidra till för förändring, är att få syn på dessa elever i det dagliga arbetet.

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv skulle insatser kunna göras på individ-, grupp- och skolnivå (organisation). Det gäller även insatser kring de områden vi kommer att lyfta i avsnittet vidare forskning.

8.5 Vidare forskning

Utifrån denna studie skulle flera områden kunna studeras vidare; identifieringar, hur ett kartläggningsarbete bör se ut kring särskilt begåvade elever, lärares och särskilt begåvade elevers relationer och samarbete. En enkätundersökning som visar på hur skolor/elevehälsan arbetar kring elever med särskild begåvning.

Skolans organisation med stadieindelningar tycks vara ett dilemma för denna elevgrupp. Vidare studier som visar på hur verksamheten kan organiseras över stadiegränser, mellan grundskole-, gymnasieutbildning och universitet skulle vara intressanta och betydelsefulla. Tidig identifiering är mycket viktig, forskning visar på att underprestationer i tidig ålder har betydelse för elevernas livssituation och hälsa i vuxen ålder. Hur kan elevehälsan och skolan arbeta för att upptäcka dessa elever på ett så tidigt stadium som möjligt? Undersöka lärares undervisning av särskilt begåvade elever. Hur ser upplägg och innehåll ut? Hur lyckas man med en differentierad undervisning nå stimulans och utmaningar? Hur kan specialpedagoger och lärare arbeta tillsammans kring dessa elever?

8.6 Egen reflektion

Vårt första intryck av respondenterna var att vi möttes av starka individualister som var öppna och nyfikna. Utmärkande var deras snabba slutledningsförmågor, träffande och stringenta beskrivningar kring upplevelser av sin särskilda begåvning och skolsituationer.

Resonemangen de förde kring våra frågor var övergripande och fylliga. De ansträngde sig för att vi skulle få en klagörande bild, ur ett helhetsperspektiv. Respondenterna kunde se sig själva utifrån och analysera situationer ur ett metaperspektiv och beskrev komplexiteten i sin skolsituation. De kunde sätta fingret på de brister och dilemman de upplevt, utan att skuldbelägga. Eleverna beskrev de lärare som mött dem med förståelse och nyfikenhet med värme. Respondenterna återgav hur de upplevt svagheter i skolans organisation, som flera av

eleverna benämner systemet. Trots att deltagarna hade erfarenheter om jobbiga skolsituationer så var de hoppfulla, lösningsorienterade och fyllda av tillförsikt. De intervjuade ger oss tillsammans med övrig empiri, verktyg till att ”skolan skulle kunna vara ett paradiset”, när vi sätter på oss ”rätt glasögon”.

Eleverna beskrev efter intervjun, att det var intressant att medverka och att det kändes bra och viktigt att få berätta om sin särskilda begåvning och vad den hittills har inneburit för dem i skolan.

9 Referenslista

- Ahlberg, A.(2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar*. (VOL.2., [förändrade] uppl.) Stockholm: Liber
- Ahlström, K-G. (2011). The origin of special education in Sweden. *Education Inquiry*, 2(2).
- Allen, W.T.J. (2017). Bullying and the Unique Socioemotional Needs of Gifted and Talented Early Adolescents; Veteran Teacher Perspectives and Practices. *Roeper Review*, 39, 269-283.
- Björck-Åkesson., E. & Nilholm C. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bråten, Ivar (red). (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur
- Del Siegle, Hope, E. Little, A.C. & Little, W. (2013). A Sample of Gifted and Talented Educators Attitudes About Academic Acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24 (1), 27-51
- Europarådet (1994). *Recommendation 1248 on the education for gifted children*. Parliamentary Assembly
- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red) (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber
- Filurum. Normalitetskurva. Hämtad 2019-05-21 från <http://www.filurum.se/sarskilt-begavade-barn-i-skolan>
- Freeman, J. (2000). Families: The essential context for gifts and talents. IF /. J.K.A. Heller. *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford, UK:Pergamon Press.
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30, 2, 7–17.
- Freeman, J., Raffan, & J. Warwick, I. (2010). *Worldwide provisions to develop gifts and talents*. An international survey. Research report. CfBT Education Trust
- Gottfredson, L. S. (1997). Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, 24(1), 79–132. doi:10.1016/S0160-2896(97)90014-
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*.(Doktorsavhandling, Gothenburg Studies In Educational Sciences, 326) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

- Gross, M.U.M. (2006). Exceptionally gifted children: Long- term outcomes of academic acceleration and non- acceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 404-429.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Kling, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015:13). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning*. Karlstad: Karlstad universitet.
- Hertzog N.B. (2009). *The Arbitrary Nature of Giftedness. I: Shavinina L.V. (red) International Handbook on Giftedness*. Springer, Dordrecht
- Hjörne, E & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullander (2013). Särskild begåvning- tillgång eller handikapp? *Specialpedagogisk tidskrift- att undervisa*, 2-2013
- Kullander (2014). Kliniska erfarenheter av begåvningsstest och särbegåvning. *Socialmedicinsk tidskrift*, 2-2014
- Liljedahl, M. (2014). *Särbegåvade tonåringar. Hur identifierar man dem?* Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. 19/2014.
- Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Mertens, D.M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. 4 uppl. Thousand Oaks, CA: SAGE
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, R.S. (1997). *Annorlunda land: särbegåvningens psykologi*. Stockholm:Almqvist & Wiksell
- Persson, R.S (1998). *Paragons of Virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system*. High Ability Studies.
- 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*, 33(4), 536–569.
- Persson, R.S. (2014). The needs of the gifted and the needs of society: A multi-disciplinary analysis of talent differentiation and its significance to gifted education. *Roeper Review*, 36 (1), 43-45.
- Persson, R.S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:800406/FULLTEXT01.pdf>.

- Pettersson, E. (2011). *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor*. Doktorsavhandling. Växjö: Linnéuniversitetet. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2414912/FULLTEXT01.pdf>
- Pettersson, E. (2017). *Elever med särskild begåvning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Renzulli, J. (2005). The three- ring conception of giftedness. A developmental model for creative productuctivity. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (ss. 256-279). New York, NY: Cambridge University Press.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SFS 2018:1098. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Silverman, L.K. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- SKL (2016). *Handlingsplan särskilt begåvade elever 2016*. SKL. Hämtat 2019-05-21. <https://skl.se/download/18.1fae8ed6156b062e29497858/1473239906709/Handlingsplan-sarskilt-begavade-2016.pdf>
- Skolinspektionen. (Dnr 41-2018:1339).
- Skolverket (2019) *Attityder till skolan 2018* Hämtad (2019-04-25) från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=4138>
- Skolverket. (2015a). *Redovisning av regeringsuppdrag*. Hämtad (2019-12-29) från: https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/om-oss/publikationer-och-nyhetsbrev/sok-publikationer/svid12_5dfee44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3426.pdf?k=3426
- Skolverket. (2015b). Hämtad (2018-12-29) från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stålnacke, J. (2015). *Särskilt begåvade barn i skolan..* Skolverkets stödmaterial. Stockholm: Skolverket
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm:Prisma.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer i humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2019-05-21 från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1521738143044/God-forskningssed_VR_2017.pdf

- Wallström, C. A. (2009). *Maximal utveckling för alla: Hur möter skolan med goda studieförutsättningar*. Utredning Nacka kommun.
- Wallström, C. A. (2012). *Se mig som jag är: om särbegåvade barn i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Westling Allodi, M., & Rydelius, P-A. (2008). *The needs of gifted children in context: A study of Swedish teachers knowledge and attitudes* Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen.
- Westling Allodi, M. (2015). Internationellt perspektiv på särskilt begåvade elever. Skolverkets stödmaterial. Stockholm: Skolverket.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159-169. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.159
- Ziegler, A. (2010). *Högt begåvade barn*. Finland:W.S Bookwell.
- Ödman, P-J. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

10 Bilagor

10.1 Informations och samtyckesbrev

Bilaga 1

Hej,

Vi heter Maria Larsson och Christina Bergenheim och vi studerar till Specialpedagoger på Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik på Göteborgs Universitet.

I vårt examensarbete har vi valt att undersöka särskilt begåvade elevers upplevelse av skolan.

I studien kommer vi att intervjua flera elever med särskild begåvning. Alla intervjuerna kommer att vara anonyma.

Intervjuerna kommer att spelas in och skrivas ner. De anonyma intervjuerna kommer att finnas i datorer som kräver lösenord och behandlas utifrån GDPR. Intervjuerna kommer sedan analyseras och vara grunden för resultatet i vår studie. I vår uppsats kommer citat att användas, men alla medverkande är anonyma och under sekretess. Alla uppgifter kommer att behandlas enligt Vetenskapsrådets (2011) rekommendationer. Deltagandet är frivilligt och man kan när som helst avbryta sin medverkan, även när intervjun är genomförd.

Dessa intervjuer är i ett studiesyfte och kommer att resultera i en uppsats där alla identiteter är skyddade. Vid ett godkännande av studien/ examen från Universitetet kommer studien att publiceras.

Tack för att du vill medverka i vår studie om särskild begåvning!

Vid frågor kontakta

Maria Larsson:

Christina Bergenheim:

Härmed lämnar jag mitt godkännande till medverkan i studien

Datum:.....

Ort:.....

Elev

Vårdnadshavare

Vårdnadshavare

.....

- **Hur har du det i skolan?**
 - Är det någon skoldag du minns väl?
 - Vad hände då?

- **Hur har undervisningen sett ut?**
 - När upplever du att skolarbetet är riktigt intressant, utvecklande och roligt?
 - Har det funnits något som är svårt?

- **Hur har relationer med kompisar/ lärare sett ut?**
 - I vilka sammanhang är det roligt att vara med andra?
 - Vad gör ni då?

- **Berätta om särskild begåvning?**
 - Vad är det?
 - Hur förstod du att du var särskilt begåvad?

- **Vad önskar du skulle ha varit annorlunda?**