



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Självständigt arbete II
15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Särskilt begåvade elevers och deras vårdnadshavares
upplevelser av bemötande i den svenska grundskolan**

*Gifted students and their guardians' experiences of treatment in
Swedish elementary school*

Daniela Cvetanovski

Masterexamen i specialpedagogik, 120 hp

Slutseminarium 2017-06-21

Examinator: Lisa Hellström

Handledare: Anna-Karin Svensson

Förord

Då står jag här, i slutet av en mödosam termin där många sidor har lästs, nya funderingar kommit fram och tankarna har utmanats. Särskilt begåvade elever, ett område som jag inte visste mycket om, har varit min fördjupning. Mina tankar har berikats, mitt synfält har blivit bredare och förhoppningsvis är jag bättre utrustad för att möta särskilt begåvade elever där de är och med den begåvning de har.

Med på min resa har flera personer varit viktiga. De har stöttat, tålmodigt svarat på mina frågor och gett mig all feedback som jag har behövt. Jag vill tacka min handledare Anna-Karin Svensson för snabba återkopplingar, utmanande frågor och för alla tillfällen för reflektion och utveckling.

Jag vill rikta ett stort TACK till min man och mina tre barn som tålmodigt stått ut med att jag har fått ta många, många timmar från dem under denna intensiva läs- och skrivperiod. De har stöttat mig i alla lägen och gett mig orken att slutföra detta arbete och nå mitt mål, masterexamen i specialpedagogik.

Bara, juni, 2017

Daniela Cvetanovski

Abstract

Cvetanovski, Daniela (2017)

Gifted students and their guardians' experiences of treatment in Swedish elementary school

Master degree in Special Education

Faculty of Education and Society

Malmö University

The purpose of this essay was to contribute with knowledge about gifted students' situation in school, based on their and their guardians' experiences in general as well as of their received treatment in school in particular. To achieve said purpose, four students estimated to be especially talented, were chosen together with their guardians. The focus was to find relevant and essential experiences from previous years in school, from the time before the students had been labeled gifted.

The empirical material is partially reflected by the socio-cultural perspective, the cognitivist perspective as well as the relational perspective. According to the socio-cultural perspective, the psychological processes are a direct result of social activity. Cognitivism focuses on human intellect. The relational perspective consists of three coherent aspects: relations as main units of analysis, the social reality as dynamic and changing, and social phenomena as a part of and influenced by different social contexts. The interaction between group and individual is a summary of these three theories.

The method is qualitative, and the method of gathering results are semistructured interviews partly inspired by phenomenology. Phenomenology has a philosophical perspective with great focus on the life worlds of the study subjects. As method of analysis qualitative content analysis has been used, inspired by Graneheim and Lundman (2004).

The result is presented on the basis of four dominant themes that have been distinguished: *'More of the same'*, *'Inadequate conditions prevent the will to challenge'*, *'Secondary school challenges and stimulates'* and *'The support from home'*. All four themes are described based on the students' experiences as well as their guardians'. A very brief summary of these experiences is that the students weren't encouraged to continue working with the next subject area, but instead had to wait for their classmates to finish their studies. There was though one exception where one of the students received support early on during primary school and received challenges based on her abilities. Another experience was that the teachers had the intention to support and used copied material (such as stencils and handouts) which were often more of the same thing, i.e. additional tasks from the same subject area. All four students found their place during secondary school and received a good amount of support from home. This support varied between the different homes; sometimes directed towards understanding and helping the student to move on, sometimes through challenging and feeding the student's abilities.

The conclusion is that education and further training of pedagogues is needed in order to recognize gifted students and to spread knowledge about the methods available to pay adequate attention to these students. However, the most important conclusion is that building on a positive way of treating students, on a durable relation and to focus on the relational pedagogy should be a great matter of interest.

Keywords: especially talented students, gifted students, treatment, socio-cultural perspective, relational perspective, special pedagogy.

Innehållsförteckning

1 Inledning och problemområde	9
1.1 Vilka är de särskilt begåvade - en kort introduktion	10
1.2 Bakgrund	11
1.2.1 Möjliga vägar för särskilt begåvade	11
1.2.2 Kunskap om särskilt begåvade.....	14
1.3 Syfte	15
1.4 Frågeställningar.....	15
1.5 Centrala begrepp	15
1.6 Avgränsningar.....	16
2 Tidigare forskning.....	18
2.1 Framgångsfaktorer i undervisningen	18
2.2 Samspelet mellan hem och skola	19
2.3 Samspelet mellan hem och skola- en internationell inblick.....	21
2.4 Attityder om särskilt begåvade i den svenska skolan.....	22
2.5 Konsekvenser och möjliga vägar	23
3 Teoretiska perspektiv	26
3.1 Sociokulturellt perspektiv	26
3.2 Kognitivt perspektiv	27
3.3 Kategorisk och relationell pedagogik.....	28
4 Metod	30
4.1 Val av metod.....	30
4.2 Vetenskapsteorin bakom metoden	31
4.3 Urval av respondenter	32
4.4 Presentation av respondenterna.....	32
4.5 Genomförande av intervjuer	34
4.6 Databearbetning	36
4.7 Empirianalys	37
4.8 Tillförlitlighet och giltighet	39
4.9 Etiska överväganden	41

5 Resultat och analys	43
5.1 Mer av samma sak (elever).....	43
5.2 Mer av samma sak (vårdnadshavare)	45
5.3 Bristande förutsättningar hindrar viljan att utmana (elever).....	47
5.4 Bristande förutsättningar hindrar viljan att utmana (vårdnadshavare)	48
5.5 Högstadiet utmanar och stimulerar (elever).....	50
5.6 Högstadiet utmanar och stimulerar (vårdnadshavare)	51
5.7 Stödet hemifrån (elever)	52
5.8 Stödet hemifrån (vårdnadshavare)	54
5.9 Sammanfattande analys	55
6 Diskussion	61
6.1 Resultatdiskussion.....	61
6.2 Metoddiskussion	66
6.3 Specialpedagogiska implikationer.....	68
6.5 Vidare forskning	69
Referenser	71
Bilaga 1	75
Bilaga 2	76
Bilaga 3	77
Bilaga 4	78

1 Inledning och problemområde

Särskilt begåvade elever har blivit mer uppmärksammade i skolans värld under senare tid. Nu, mer än någonsin. Under 2016 har Skolverket utvecklat och publicerat stödmaterial till pedagoger om hur man kan upptäcka, stötta och hjälpa särskilt begåvade elever. Förutom detta står Skolverket bakom särskilda arrangemang som spetsutbildningar i vissa ämnen på utvalda skolor som har sökt och blivit utvalda att bedriva spetsutbildning på grundskolenivå. Andra lösningar för att möta särskilt begåvade elever finns också vilket medför att kunskapen, intresset samt insatserna kring denna elevgrupp ökar. Den allmänna föreställningen kring dessa elever är att de klarar sig utmärkt på egen hand i skolan, därför kan det vara förvånande när man uppmärksammar dessa elever. Begåvningen kan, för många särskilt begåvade, medföra en sårbarhet. Utvecklingen hos eleven kan försvåras om omgivningen inte ser, förstår, möter eller accepterar eleven som den är. Särskilt begåvade elever kan också vara elever i behov av särskilt stöd. Även de, som alla andra elever, har rätt att utvecklas, få stöd och använda hela sin potential för att nå sina individuella mål i undervisningen.

I Skollagen, Kapitel 3, finns följande angivet:

3§ Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling (3 Kap. 3 § Skollagen).

Denna del i Skollagen syftar till att både ge stöd till de elever som har svårt att nå kunskapsmålen samt ge stöd och stimulans till de elever som lätt når kunskapsmålen i skolan. Att de förstnämnda eleverna i denna text får stöd och hjälp diskuteras inte, utan är en självklarhet i dagens svenska skola. Dock är det inte lika självklart att elever som lätt når målen får stimulans och hjälp att utvecklas. Även om måluppfyllelsen inte skulle medföra svårigheter kan det finnas sociala svårigheter eller svårigheter med att inte bli förstådd och inte få uppmärksamhet för sina tankar och idéer, som i förlängningen kan bidra till naggad självkänsla och kan avspegla sig negativt på individens framtid.

Genom att Skolverket (2015) tar fram stödmaterial kring särskilt begåvade höjer man medvetenheten hos pedagogerna och med det höjs även kompetensen i att möta särskilt begåvade elever.

Barn tillbringar en stor del av sin tid i skolan, och deras utveckling påverkas i allra högsta grad av de erfarenheter de får där. Självkänsla, identitet, tillit och tillhörighet är viktiga områden att utveckla under skolåren, och alla elever ska få goda förutsättningar för utveckling och lärande (Skolverket, 2015, s. 10).

Med detta i bakhuvudet vill jag påbörja en studie som omfattar elevers och deras vårdnadshavares perspektiv på hur de har upplevt bemötandet i skolan fram till bedömningen särskilt begåvade. På vägen har de mött pedagoger med olika kunskap om särskilt begåvade elever. Mitt intresseområde är elevernas upplevelser och vårdnadshavarnas upplevelser. Detta, för att hitta framgångsfaktorer som bidrar till att de särskilt begåvade eleverna får den stimulans och den ledning som enligt Skollagen (2010) betonas starkt.

1.1 Vilka är de särskilt begåvade - en kort introduktion

I Skolverkets stödmaterial räknas ca. fem procent som särskilt begåvade (Skolverket, 2015). Egentligen finns ingen entydig definition om särskilt begåvade, men hit räknas de som har en IQ (intelligenskvot, engelsk förkortning) över 130, och motsvarar vanligtvis två procent av befolkningen, utifrån Wechslers värderingstabell (se förklaring nedan).

Det finns tre olika varianter av intelligensstest, ett för yngre barn, tre till sju år som heter WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence), ett för äldre barn, sex till sexton år som heter WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) och ett för vuxna som heter WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale). Dessa skulle kunna vara en del av verktygen som används för bedömning/bestämning av IQ.

Definitionen av särskilt begåvade varierar mellan olika forskare och olika sakkunniga. Detta gör det givetvis svårare att ge en entydig definition av vilka de särskilt begåvade är. Skolverket presenterar en sammanfattad beskrivning av särskild begåvade elever genom att involvera egenskaper som är dominerande bland särskilt begåvade. Ett försök till en definition är på följande sätt:

Individer som är intellektuellt särskilt begåvade utmärker sig i förmågan att resonera nyanserat, tänka abstrakt och förstå komplexa idéer. De lär sig oftast fort, har ett gott minne och drar lärdom av erfarenheter bortom det uppenbara (Skolverket, 2015, s. 5).

En annan definition som kan användas för att beskriva de särskilt begåvade är baserad på Roland S. Perssons, professor i pedagogisk psykologi, beskrivning av särskilt begåvade:

Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet (Sveriges kommuner och landsting, 2016, s. 6).

Viktigt att komma ihåg är att diagnosen ”särbegåvad” eller ”särskilt begåvad” inte existerar formellt. Genom att använda särskilt begåvad som en diagnos så antyder man att det skulle vara ett patologiskt tillstånd, vilket inte är fallet (Persson, 2010).

1.2 Bakgrund

I Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11) stöds just föräldrarnas framskjutna roll samt skolans riktlinjer om samarbetet mellan skola och hem. I kapitel 2 (Lgr 11), som omfattar övergripande mål och riktlinjer, under delen om skola och hem, lyfts att skolan och vårdnadshavarna har ett gemensamt ansvar för elevernas skolgång samt att båda ska ge bästa förutsättningar för barnens/ungdomarnas utveckling och lärande. Under denna del belyses även starkt att alla som arbetar i skolan ska samarbeta med elevernas vårdnadshavare för att tillsammans utveckla skolans innehåll samt att läraren ska samverka med och ge information till föräldrarna/vårdnadshavarna om elevens trivsel och kunskapsutveckling (Skolverket, 2016).

Ovanstående presenterar styrdokumentens syn på föräldrar som kompetenta, intresserade och nödvändiga vuxna i samarbetet om eleven/barnet mellan skolan och hemmet. Samarbete är just att minst två personer eller organisationer samarbetar för ett gemensamt mål. Det gemensamma målet i detta fall är en lyckad skolgång för eleven/barnet.

1.2.1 Möjliga vägar för särskilt begåvade

Insatser som finns för särskilt begåvade elever i den svenska skolan är acceleration, berikning och aktiviteter utanför skoldagen. Acceleration innebär att eleven får undervisning i snabbare takt än jämnåriga och inom områden där de är särskilt begåvade. I accelerationsinsatsen kan eleven ingå i en grupp med äldre elever på hel- eller deltid. Andra sätt i accelerationsinsatsen kan vara att tidigarelägga skolstarten eller att eleven flyttas upp en eller flera årskurser. Berikning innebär att eleven får möjlighet att fördjupa sig när obligatoriska momenten behärskas. Under berikningsinsatsen kan en mentor med specifika kunskaper utses för att

stimulera eleven. Aktiviteter utanför skoldagen innebär att eleven får göra ytterligare, någonting som är utanför läroplanen, exempelvis att ingå i en grupp med andra särskilt begåvade och få spetsundervisning i ett specifikt ämne (Allodi Westling, 2014). Alla dessa är möjliga vägar att möta särskilt begåvade på och med.

Utbildningsdepartementet, på uppdrag av regeringen, utfärdade 2011.03.31 en förordning som trädde i kraft 2011.05.01 som försöksverksamhet med spetsutbildning i vissa ämnen i grundskolan. Spetsutbildning är en utbildning inom grundskolans årskurser 7–9 med särskild fördjupning inom det ämne som spetsutbildningen är inriktad mot. Spetsutbildningen ska ge eleverna möjlighet att nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling genom fördjupning och breddning i ämnen som den är inriktad mot. Det är huvudmän för grundskolan som ansöker, får beviljat samt deltar i försöksverksamheten, men det är Skolverket som beslutar om spetsutbildningen. Elever från hela landet ska tas emot, maximalt 30 elever i varje årskurs ska ingå i spetsutbildningen. Spetsutbildningen kan riktas mot något eller några av följande ämnen:

- Matematik
- Naturorienterande ämnen
- Samhällsorienterande ämnen
- Engelska
- Språkval

Skolverket strävar efter att spetsutbildningarna blir jämnt fördelade över landet samt jämnt fördelade mellan de olika inriktningar. Riktlinjen är att högst 15 spetsutbildningar omfattar matematik och naturorienterande ämnen och högst 15 omfattar samhällsorienterande ämnen eller humanistiska ämnen (Förordning 2011:355).

För att bli antagen till spetsutbildningen ska särskilda tester och prov genomföras. Detta för att avgöra kunskaperna och färdigheterna hos den sökande som sedan blir grunden i urvalsprocessen. Eleverna på spetsutbildningarna blir bedömda och får betyg enligt rådande betygs-kriterier och för den skolform som spetsutbildningen är riktad mot. På elevens slutbetyg

från grundskolan ska det framgå att eleven har deltagit i spetsutbildningen och det ska även framgå mot vilket ämne spetsutbildningen var riktad mot.

Efter tre ansökningsomgångar har Skolverket beviljat om 25 spetsutbildningar i hela landet. Alla skolor som har blivit beviljade spetsutbildning finns presenterade på Skolverkets hemsida med kort information om vilket ämne som spetsundervisningen är mot samt kontaktpersoner och länk till aktuell skola, för vidare kontakt och information. Vid närmare titt på några länkar hittar man information som riktar sig till vårdnadshavare om antagningsprocessen, om datum då muntliga och skriftliga antagningsprov och antagningsintervjuer genomförs samt datum då antagningsbeskedet ska vara vårdnadshavarna tillhanda.

I rykande färsk rapport från Skolverket, *Spetsutbildningar på försök (2017)*, ger Skolverket en fördjupad redovisning av försöksverksamheterna med riksrekryterande spetsutbildning. Rapportens syfte är att ge en samlad bild av kunskap och erfarenheter och bygger på statistik, årliga enkäter och särskilda studier. Sammanfattning av spetsutbildningen i grundskolans senare år är att sedan starten 2012/2013 har det inkommit fler än 60 ansökningar. 25 av dessa är godkända från Skolverket och deltar i försöksverksamheten, där 15 är riktade mot matematik/naturorienterande ämnen och 10 är riktade mot samhällsorienterande ämnen/humaniora. Rapporten presenterar vidare att söktrycket till spetsutbildningen är högt, med flera sökande elever per plats. Enligt förordningen 2011:355 ska spetsutbildningen vara riksrekryterande, men 9 av 10 elever är folkbokförda i samma kommun som skolan är belägen. Undervisningen på spetsutbildningen sker generellt i högre tempo än den ordinarie undervisningen och nästan alla elever börjar läsa minst en kurs på nästa nivå i utbildningssystemet. Eleverna som läser på spetsutbildningen ges möjlighet att bredda och fördjupa kunskaperna inom utbildningens inriktning. Eleverna som läst på spetsutbildning i grundskolan avslutar grundskolan med höga meritpoäng och nästan alla fortsätter på högskoleförberedande program.

Accelererande utbildningstakt är en annan metod som används för att uppmärksamma, stimulera och stötta särskilt begåvade elever eller högpresterande elever. Accelererande utbildningstakt anordnas av kommunerna och kräver inte särskilt tillstånd från Skolverket, men kräver förankring i kommunen eftersom den kräver ett samarbete mellan grundskolor

och gymnasieskolor. Accelererande utbildningstakt erbjuds vanligtvis i ämnena matematik och engelska. Grundskoleelever som har bedömts av sina lärare att de har nått kunskapskraven för ämnena för år 9 får möjlighet att påbörja gymnasiestudier. Detta blir ett samarbete med gymnasieskolorna i kommunen som anordnar undervisning för alla anmälda elever och följer upp så att kunskapskraven för ämnet uppnås. Detta är vanligtvis en satsning där eleverna får använda en viss tid av lektionstiden i ämnet, men även en del av sin fritid för att tillgodogöra sig föreläsningar, genomgångar och examinationer i ämnet.

Spetsutbildningarna kräver en viss förflyttning från skolorna i närområdet till skolor med tillstånd att bedriva spetsutbildning, möjligtvis även utanför den egna kommunen. Eleverna behöver transport, som ordnas på egen hand och missar dagligen lite av sociala sammanhanget med jämnåriga i sitt närområde. Eleverna på spetsutbildningen får däremot planerad utbildning som möjliggör breddning och fördjupning och mycket stöd i ämnet som spetsutbildningen omfattar. Den accelererande studietakten kräver att eleverna själva har ett stort ansvar för sin utbildning, får planera mycket på egen hand och får hjälp med breddning och fördjupning också på annan skola i kommunen, dock vid ett tillfälle per vecka. Den sociala biten är inte lika sårbar då förflyttningen vanligtvis är en gång per vecka och oftast utanför skoltid, som vilken annan fritidsaktivitet som helst. Det finns fördelar och nackdelar med båda. Vilken som skulle vara ett bra alternativ beror på elevens behov och familjens möjligheter.

1.2.2 Kunskap om särskilt begåvade

Under 2014 och med en revidering under 2016 har Sveriges Kommuner och Landsting (SKL) som initiativtagare sammanfört ett nationellt nätverk där ett antal kommuner (7 stycken) ingår och vars mål är att höja medvetenheten kring särskilt begåvade elever. Syftet med detta nätverk är att öka kompetensen om särskilt begåvade elever samt att utöka och förbättra rutinerna för att identifiera och bemöta särskilt begåvade elever.

En del i att synliggöra och uppmärksamma särskilt begåvade elever är att sprida kunskapen om de metoder som finns om hur man uppmärksammar dessa elever. Som nämnt innan är särskilt begåvning ingen diagnos, men genom att skaffa sig kunskap om olika förklaringsmodeller så bidrar man till att identifieringen av denna elevgrupp ökar och med det ökar även anpassningar, utmaningar, välmående och acceptans.

Det finns både högpresterande elever och särskilt begåvade elever. De högpresterande eleverna följer oftast pedagogen och pedagogens utmaningar, de särskilt begåvade ifrågasätter ofta undervisningen och pedagogen. I undervisningssituationer skiljer sig högpresterande elever och särskilt begåvade elever åt (Persson, 2010).

Som stöd för att identifiera särskilt begåvade barn/elever finns en del listor och tabeller (se bilaga 4). Här presenteras några egenskaper som särskilt begåvade elever skulle kunna ha, men viktigt att komma ihåg är att även särskilt begåvade individer är unika och att alla beskrivande listor inte stämmer överens med alla särskilt begåvade. Därför ska tabeller och listor användas med försiktighet, särskilt när fördjupad kunskap om särskilt begåvade saknas. Listor och tabeller har däremot uppkommit för att stödja pedagoger i identifieringsprocessen av särskilt begåvade och med det även att stödja de särskilt begåvade eleverna i undervisningen (SKL, 2016).

1.3 Syfte

Syftet med uppsatsen är att bidra med kunskap om särskilt begåvade elevers skolsituation utifrån deras och vårdnadshavarnas upplevelser och erfarenheter av bemötande kring särskilda begåvningen under skoltiden. Elevernas och vårdnadshavarnas egna berättelser kan bidra till att kunskapen om och därigenom förståelsen för särskilt begåvade elever ökar och blir till stöd för den pedagogiska personalen i skolan.

1.4 Frågeställningar

Utgångspunkt för undersökningen är följande övergripande frågor:

1. Vilka erfarenheter och upplevelser har eleverna av sin tidigare skolgång?
2. Vilka erfarenheter har vårdnadshavarna upplevt som betydelsefulla i mötet med den pedagogiska personalen?

1.5 Centrala begrepp

Här ges en kort sammanfattning av några av studiens centrala begrepp:

- *Särskilt begåvade elever/ intellektuellt särskilt begåvade elever/särbegåvade elever* är elever som förklaras med hjälp av modellen ”*The three-ring conception of giftedness*. Varje ring beskriver en förmåga som är mycket över medel. *Above average ability*, som är en förmåga över medel när det gäller abstraktion, minne, inläring, effektivitet, verbalitet, logik och sinne för siffror. *Task commitment* som är stark inre motivation och uthållighet och omfattar egenskaper som intresse, beslutsamhet och nyfikenhet. Och *creativity* som är en kreativ förmåga utöver det vanliga där egenskaper som flöde, originalitet, problemlösande och flexibelt tänkande utmärker sig.



Bild 1. Källa: Renzulli, J. (2005). *Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever 2016*, sid. 7.

- *Sociokulturellt perspektiv* har fokus på att studera samspelet mellan kollektiv och individ, hur individer och grupper tillägnar sig, uttrycker och använder fysiska och kognitiva resurser (Säljö, 2000).
- *Kognitivistiskt perspektiv* har tyngdpunkt på hur vi väljer vilka stimuli vi ska uppfatta och registrera samt hur vi bearbetar informationen från olika stimuli (Aroseus, 2013).
- *Kategoriskt (punktuellt) perspektiv* är individinriktad och de svårigheter eleven möter tillskrivs eleven (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001).
- *Relationellt perspektiv* eller *relationell pedagogik* beskrivs som teoretiskt synsätt på utbildning. I detta synsätt är det relationerna som står i centrum, före kollektiva och individuella förhållanden (Aspelin, 2013).

1.6 Avgränsningar

De elever som omfattas av denna uppsats är inte talangerna i fotboll, musik och konst, som även de förvisso hamnar i kategorin särskilt begåvade. De elever som omfattas av denna uppsats är de teoretiskt särskilt begåvade eleverna i den svenska skolan. Genomgående i hela

uppsatsen kommer begreppet *särskilt begåvad/e* att användas, eftersom detta är den term som Skolverket presenterar, trots att termen *särbegåvad/e* finns i större delen av den svenska litteraturen. Begreppet skola i denna uppsats omfattar samtliga skolformer. I uppsatsen lyfts även föräldrar och/eller vårdnadshavare. Ingen avgörande distinktion görs mellan dessa begrepp, utan dessa blir jämställda samt används icke konsekvent utifrån vad som bäst passar i kontexten.

När man söker kunskap om forskning kring området särskilt begåvade är det inte ovanligt att begreppen inkludering, en skola för alla och delaktighet lyfts in. Denna studie kommer inte att fördjupa sig kring dessa begrepp och tolkning av dessa, vilket i sig skulle kunna vara ett arbete på mastersnivå, men begreppen lyfts översiktligt eftersom de är relevanta ur somliga kontexter.

2 Tidigare forskning

Forskning om särskild begåvning och bemötande i den svenska skolan är starkt begränsad. Forskning kring särskilt begåvade överhuvudtaget har i den svenska skolan varit väldigt begränsad. En av orsakerna till detta är förmodligen tänket att satsning på elitiskolor och satsning kring särskilda prestationer är inget som den svenska skolpolitiken har förespråkat och därmed inte varit ett tydligt mål i den svenska skolan. "En skola för alla" innefattar inte endast ett stöd för elever som har svårt att nå målen, utan bör självklart även ha utrymme för de särskilt begåvade elever. Dock har intresset på senare tid ökat, dels genom att fler studenter på magister- och mastersnivå börjat intressera sig för just särskilt begåvade elever i sina uppsatser, dels genom att Skolverket har presenterat en del stödmaterial om hur man ska upptäcka, bemöta och uppmuntra särskilt begåvade elever. Detta har medfört att både medvetenheten och intresset har ökat för en djupare dykning i temat.

Studiens redovisning av *Tidigare forskning* delas in i fem delar. Den *första* delen sammanfattar kort framgångsfaktorer i undervisningen för alla elever. Den *andra* delen omfattar föräldrarnas/vårdnadshavarnas möten med den svenska skolan utifrån ett allmänt perspektiv, då just möten mellan föräldrar/vårdnadshavare till särskilt begåvade barn/elever inte belyses i den svenska forskningen än. Den *tredje* delen omfattar den internationella forskningen som lyfter just föräldraperspektivet i samspelet mellan skola och hem kring särskilt begåvade barn/elever. Den *fjärde* delen omfattar en redovisning om attityder kring särskilt begåvade elever, bland pedagogiska personalen. Den *femte* och sista delen presenterar konsekvenser och möjliga vägar som särskilt begåvade elever kan vandra för att lyckas och därmed använda sin fulla potential.

2.1 Framgångsfaktorer i undervisningen

Den svenska forskningen, som nämnt innan, har ännu inte belyst bemötandet av elever och framgångsfaktorer i samband med den särskilda begåvningen hos eleverna. Dock finns det närliggande forskning om framgångsfaktorer i undervisningen där Skolinspektionen har gett i uppdrag till forskare att belysa sambanden mellan olika undervisningsfaktorer och elevers studieresultat. Håkansson och Sundberg har i forskningsöversikt från 2012 med detta syfte genomfört Skolinspektionens uppdrag och där utredare Johansson på Skolinspektionen sammanställer Håkanssons och Sundbergs forskning i sammanfattningen *Framgång i*

undervisningen (Skolinspektionen, 2016). Håkansson och Sundbergs omfattande material är bearbetat och tolkat och det visar att resultatbilden från nationell och internationell forskning om undervisning och lärande är mångfacetterat och komplext, men att man ändå kan urskilja vissa faktorer som är betydelsebärande. Resurser i skolorna läggs på att åtgärda enskilda elevers problem, enligt Skolinspektionens sammanställning (2016). Resurserna som läggs på enskilda elevers problem hade gjort större nytta om skolan siktade på uppdraget att utmana elever som ligger väl i skolämnen samtidigt som man ska ge stöd till de elever som behöver det i skolarbetet. På detta sätt utvecklas alla elever så långt som möjligt utifrån sina förutsättningar. Det som också framkommer i sammanställningen (Skolinspektionen, 2016) är att goda relationer mellan lärare och elever och höga förväntningar från lärarens sida på alla elever har stort betydelse för att eleverna ska utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Andra framgångsrika faktorer är lärarens kompetens, lärarens förmåga att engagera sig i sina elevers kunskapsutveckling och vad som är väsentligt i undervisningen samt ge regelbunden återkoppling. Det som är av störst betydelse är att läraren visar tolerans för elevernas skilda åsikter, respekterar och visar intresse för elevernas idéer samtidigt som läraren låter eleverna påverka sin utbildning. Forskningen (Skolinspektionen, 2016) kring framgångsfaktorer i undervisningen kan sammanfattas med att vikten på individanpassning behövs samtidigt som variation och utmaningar i en lärandemiljö som är trygg, stödjande och uppmuntrande är en förutsättning.

2.2 Samspelet mellan hem och skola

Den svenska forskningen som omfattar samarbete mellan hem och skola presenteras av framförallt Andersson (2003, 2004) och Erikson (2004, 2009). Denna forskning omfattar inte specifikt föräldrarna till särskilt begåvade barn/elever, utan omfattar gruppen föräldrar vars barn går i den svenska skolan. Att involvera föräldrarna i barnens och ungdomarnas utbildning är inget nytt fenomen enligt Erikson (2004). Sedan mitten av 1900-talet har det i samhället uttryckts förväntningar på föräldraengagemanget i de egna barnens/ungdomarnas skolgång. På vägen har även en rad olika förslag presenterats för hur skolan kan utveckla kontakten med föräldrarna. I en studie har Erikson (2009) presenterat några resultat och reflektioner kring lärarnas föräldrakontakt. I undersökningen är det en klar majoritet av lärarna som instämmer med påståendet som omfattar att skolan ser föräldrarna som en tillgång i elevens lärande och att den pedagogiska personalen arbetar aktivt för att bygga upp en väl fungerande föräldrakontakt. Det som dock har skett på senare tid är att man har lyft nya

aspekter på samarbetet mellan skola och hem. Dessa aspekter, enligt Erikson (2004), fördjupar sig i hur föräldrarna kan engageras i skolan och hur skolan kan bidra till att kontakten med hemmen utvecklas. Enligt Erikson (2004) har dessa nya aspekter bidragit till en förstärkning och fördjupning av relationen mellan hem och skola, men de har även bidragit till att denna relation blir mer komplicerad. Med detta menar Erikson (2004) att relationen mellan hem och skola har blivit mer betydelsefull. En generell sammanfattning är att föräldrarna har fått en mera framskjuten plats, men även skolan har, tillsammans med föräldrarnas mera framskjutna plats, blivit mer ansvariga inför föräldrarna samt fått utrymme i uppbyggnaden av relationen till föräldrarna.

I en studie genomförd av Andersson (2003) är en av de undersökta frågorna om hur föräldrar upplever samarbetet med lärarna där komponenterna kommunikation, information, delaktighet, ansvar och roller undersöks. Denna undersökningsgrupp kan inte betraktas som representativ för föräldrar till elever i åk 5, men ger en fingervisning av hur samarbetet mellan föräldrar och skolans personal ser ut i den svenska skolan. De föräldrar som hade positiv erfarenhet av skolan uppger att de har haft en bra kontakt med lärarna, de har uppskattat att kommunikationen har varit rak, tydlig och ärlig både när det gäller den kunskapsmässiga delen kring barnen och den sociala delen. Föräldrarna i denna grupp uppger att relationen mellan dem och läraren har haft stor betydelse för hur kommunikationen har blivit. Nästan alla föräldrar som hade negativ erfarenhet av skolan, förutom en, hade starka upplevelser att man inte hade lyssnat på dem från skolans sida. Deras uppfattning var att skolans bild av barnet/eleven gällde, skolans personal hade svårt att ta till sig föräldrarnas erfarenheter och önskemål. Informationen har oftast gällt svårigheter och problem (Andersson, 2003).

Erikson (2004) sammanfattar den svenska forskningen om samspelet mellan skola och hem med att den i sin helhet har varit nära till de utbildningspolitiska reformer som har genomförts. Mycket kort sammanfattat betraktar den svenska forskningen föräldrarna som en socialt sett heterogen grupp, men föräldrarnas utbildningsnivå samt yrke påverkar hur inflytandet, intresset och engagemanget ser ut. Enligt Erikson (2004) är relationen mellan den svenska pedagogikforskningstraditionen och intresset för relationen mellan hem och skola ”ljumt”. En sammanfattning av den svenska forskningen, som ur olika utgångspunkter studerat relationen mellan skola och föräldrar, blir att just denna relation är ganska komplex. I

mötet mellan skola och hem finns obestämbara, ovissa och instabila delar som inte kan bidra till att snabbt och lätt förutse vilket utfall en viss typ av föräldrainsflytande kan ge. Relationen mellan hem och skola handlar mer och mer om relationella, kommunikativa, kontextuella och kontingenta aspekter (Erikson, 2004).

2.3 Samspelet mellan hem och skola- en internationell inblick

En hel del av den internationella forskningen kring särskilt begåvade kommer från USA. Det finns en amerikansk lagstiftning som ger alla amerikanska barn rätt till lagstadgat stöd, om de blir identifierade som särskilt begåvade. Hur denna lag tolkas och används i praktiken, råder det delade meningar om. Lagmässigt är särskilt begåvade barn erkända i USA sedan mitten av 1970-talet (Persson, 2010). I USA, idag, finns det fyra olika program/sätt att arbeta på med särskilt begåvade elever. De är: inkludering av särskilt begåvade elever i ordinarie klasser, men med individuella anpassningar, delvis särskilda grupper med särskilt begåvade med riktning mot vissa ämnen, särskilda klasser för särskilt begåvade samt särskilda skolor där man arbetar efter läroplaner som fokuserar på behoven hos de särskilt begåvade eleverna (Young & Balli, 2014).

På europeisk nivå görs i vissa länder kartläggningar om hur man arbetar/stödjer särskilt begåvade. Här lyfts frågan om läroplansändring och anpassning. Norge är ett av de länder där man har tagit tag i frågan om läroplansändring och möjliggör detta till en viss del med ett individuellt val. Valet bidrar till högre flexibilitet av undervisningen för de särskilt begåvade eleverna i det norska utbildningssystemet, men i de flesta europeiska länder erbjuds dock inte detta (Allodi Westling, 2014).

Young och Balli (2014) har studerat elever som klassades som särskilt begåvade och deras föräldrar, antalet respondenter i studien var 52 stycken. Syftet med denna studie var att kartlägga huruvida utbildningskraven kring de särskilt begåvade eleverna uppfylls och att de särskilt begåvade samt deras föräldrar bemötts i enlighet med den lagstiftning som råder i USA. Föräldrarna som deltog tyckte att lärarna skulle utmana de särskilt begåvade eleverna med uppgifter som är på högre nivå dvs att inte att göra fler repetitiva uppgifter. Vissa av föräldrarna var djupt oroad över den otillräckliga utmaningen. Flera av föräldrarna som deltog beskrev sina barn som mycket självgående och mycket engagerade i sina uppgifter.

Föräldrarna tyckte också att elevernas engagemang och förmågan att arbeta självständigt skulle utnyttjas mer. Sammanfattningsvis kan man se att de skolor som har särskilda klasser för särskilt begåvade samt de skolor som är avsedda för särskilt begåvade hittar utmaningar för de särskilt begåvade eleverna. Vissa föräldrar är nöjda med utmaningarna och tycker att det framförallt har med den undervisande lärarens kunskap om särskilt begåvade barn att göra, medan andra föräldrar anser att lärarna inte kan möta deras barn på ett utmanande sätt. Vissa av eleverna i studien berättar att deras lärare anpassar särskilda uppgifter till dem just för att de är identifierade som särskilt begåvade och talangfulla, dock finns andra elever som berättar att deras lärare inte anpassar uppgifterna till deras nivå, de får arbeta som alla andra elever i gruppen, de får höra beröm, men blir inte utmanade kunskapsmässigt (Young & Balli, 2014). De stora slutsatserna av studien är att begåvade barn/elever behöver mer stimulans, lärarna behöver större erfarenhet kring komplext lärande och lärarna behöver mer riktad utbildning kring särskilt begåvade. Studien lyfter även att föräldrarna ska vara förespråkare för sina barn, oavsett om de går i skolor/klasser för särskilt begåvade eller om deras barn tillhör ordinarie skolor (Young & Balli, 2014).

Många länder har olika nationella myndigheter som erbjuder resurser, online material för information och som kompetensutveckling om högbegåvning. Vissa länder som t. ex. British Columbia och Nya Zeeland erbjuder sajter med dokumentation, forskningsrapporter, undervisningsmaterial och forum för diskussion om högbegåvning. Många europeiska länder (15 stycken) erkänner lagmässigt de särskilt begåvade eleverna, men dessa elever inkluderas inte i gruppen i behov av särskilt stöd (Allodi Westling, 2014).

2.4 Attityder om särskilt begåvade i den svenska skolan

I en studie av Allodi Westling och Rydelius (2008) fick studenter på specialpedagog- och speciallärarprogrammet besvara frågor genom att skatta olika attityder kring särskilt begåvade. Sammanfattningsvis kan man konstatera att deltagandet i denna studie var mycket lågt, 33,3 %, 82 stycken av 243 tillfrågade. En mycket kort sammanfattning av attityderna kring särskilt begåvade är: stor del av deltagarna trodde att särskilt begåvade barn behöver särskild uppmärksamhet för att utveckla sina talanger och att dessa behov ignoreras alldeles för ofta i den svenska skolan. Attityden om särskilt begåvade elever hos studenterna som var i början av sin utbildning skilde sig inte från attityden hos studenterna som var i slutet av sin utbildning. Det fanns en skillnad mellan svaren från manliga och kvinnliga deltagare när det

gällde frågan om nivågruppering. Båda könen var emot, men manliga blivande speciallärare/specialpedagoger var mera negativt inställda till nivågruppering. Det fanns även skillnad mellan de olika lärargrupperna och beroende på vilken åldersgrupp man arbetade med. Lärare som arbetade på högstadiet, med elever i åldern 13-16 år, var mindre negativa angående nivågruppering. Denna lärargrupp var också mer positiv till att eleverna skulle läsa ämnen för högre årskurser, det som klassas som accelerering. Orsaken till att lärare som arbetar på högstadiet är mindre negativt inställda angående gruppering skulle kunna vara relaterat till dessa lärares utbildning, de är oftast specialister i några ämnen, men att de även är vana att betygsätta och bedöma elever. Det som också skulle kunna bidra till inställningen är att det är större variation på prestationerna i olika ämnen när eleverna är äldre (på högstadiet) än när eleverna startar skolan (Allodi Westling & Rydelius, 2008).

En studie genomförd av Lindkvist (2007) visar slutsatsen att det är möjligt för lärare i det svenska skolsystemet att anpassa undervisningen, men också att erbjuda stimulerande uppgifter och aktiviteter till elever som är särskilt begåvade och som vill utvecklas. Ibland visar det sig att detta inte alltid är fallet och risken finns att dessa elever far illa i det svenska skolsystemet. Önskvärt är mer kunskap om de särskilt begåvade eleverna. Detta område är pedagogiskt och specialpedagogiskt, som Allodi Westling (2014) menar, och det kräver studier och reflektion. Det är viktigt att inte förutsätta och ta för givet att pedagoger kan identifiera, planera lämpliga insatser samt att ha kunskap inom detta område, utan erbjuda utbildning eller fortbildning om identifiering, bemötande och åtgärder för särskilt begåvade elever. Det finns även ett behov av att erbjuda resurser, material och dokumentation till pedagoger i den svenska skolan samt stöd, information och vägledning till föräldrar. För att fortbildning, utbildning och stödjande insatser ska uppfattas som legitima bör de presenteras och genomföras av statliga myndigheter och bygga på evidensbaserad forskning och beprövad erfarenhet (Allodi Westling, 2014). En viktig punkt som lyfts av Allodi Westling (2014) är att vi bör reflektera och bearbeta våra attityder i förhållande till hög kapacitet och exceptionell presentation.

2.5 Konsekvenser och möjliga vägar

Erfarenheter av särskilt begåvade elevers prestationer eller inte tillräckliga prestationer i den svenska skolan har uppmärksammats mer under senaste åren. Det som ofta framgår är att de särskilt begåvade eleverna har hållits tillbaka i sin utveckling, ibland även med icke

pedagogiska metoder som t.ex. att sudda ut briljanta lösningar på problem, göra om saker flera gånger så att jämnåriga ska hinna ikapp, blivit utskällda och hånade för sin kunskap (Persson, 2010). De särskilt begåvade eleverna kan må mycket dåligt av att utsättas för bristande intellektuell stimulans och att aldrig få bekräftelse för att deras prestationer är bra (Persson, 2010). Ibland kan bristen på erkännande bidra till att eleverna får livslånga sociala och emotionella problem (Persson, 2007). Persson (2010) vill påpeka, att vara särskilt begåvad innebär inte en social belastning, vanligtvis är det just tvärtom, att vara särskilt begåvad är en social tillgång. Skulle skillnaden mellan kraven, förväntningarna och bemötandet mellan den särbegåvade och omgivningen vara för stora så kan det medföra icke önskvärda sociala påföljder. Detta är just den del som medför att särskilt begåvade elever är en del av specialpedagogiken. De behöver stimulans, anpassningar och ibland även särskilt stöd för att krav, förväntningar och bemötande ska överensstämma.

Persson (2010) genomförde en studie där 287 individer, 216 män och 71 kvinnor ingick, och där alla hade en uppmätt IQ på 131 och därutöver. I denna studie var det 92 % som vantrivdes i grundskolan och 77 % som vantrivdes i gymnasieskolan. Enligt deltagarnas beskrivning är den minskade vantrivseln på gymnasiet beroende av att dessa individer mötte ämnesspecialister och blev fångade av dessa ämnesspecialister som bjöd på sig själva. I denna studie visade sig också att 27 % lämnade den svenska skolan utan att de hade förstått att de var intellektuellt särskilt begåvade och att detta skulle vara till en fördel (Persson, 2010).

Vidare, tillägger Persson (2010) i sin studie, att det är endast hälften av deltagarna som kände sig förstådda av föräldrar och andra nära. Den andra halvan var missförstådda eller hånades för sin förmåga, ibland förbjöds vissa att visa sin förmåga offentligt. Hinder i att utveckla en väl integrerad personlighet och en positiv självbild medför att individen/individerna tar till olika åtgärder som ingår i ett mera normbrytande beteende som t.ex. självska debeteende, depressioner och/eller kriminalitet (Persson, 2007). 10 % av deltagarna i Perssons studie hade någon gång fällts för ett begånget brott. Vad som också framkom, som olika negativa påföljder av att inte ha fått utlopp för sin begåvning och kapacitet, är stress, oro, ensamhet, avhopp från utbildningar mm (Persson, 2010). Även "hemmasittare" finns som en påföljd av att inte fått adekvat undervisning. Detta på grund av att för lätta uppgifter har medfört att eleven mentalt blockeras och underpresterar (Wallström, 2012). Forskning kring elevers

frånvaro presenterad i *Statens offentliga utredningar* (SOU 2016:94) visar att det som har centralt betydelse för elevers närvaro i skolan är elevers inflytande och delaktighet (

Särskilt begåvade är individer, som alla andra, och även bland denna grupp individer finns en variation. Särskilt begåvade elever har en ojämn kunskapsprofil. Det är av största vikt att identifiera kunskapsnivån så att undervisningen hamnar på den nivå som motsvarar individens förmåga. Särskilt begåvade barn/elever behöver utmanas på sin nivå i en trygg miljö (Wallström, 2012).

3 Teoretiska perspektiv

Under denna del beskrivs de teoretiska perspektiven som används genomgående i uppsatsen. Valet att inta ett sociokulturellt perspektiv grundar sig i att lärandet och tillgången till adekvat undervisning är centrala i vår kultur. Utifrån aspekten om den egna insikten, metakognition där reflektion och självkännedom är centrala, väljer jag att inta ett kognitivt perspektiv. Ytterligare två viktiga perspektiv som skulle kunna vara värdefulla att lyfta för just denna uppsats är, det kategoriska (punktuella)- och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet, där svårigheterna tillskrivs eleven, är aktuell utifrån elevgruppen särskilt begåvade. Detta för att denna elevgrupp har setts som en grupp som får klara av sina egna problem och svårigheter. Det relationella perspektivet har fokus på de handlingar som uppstår i en relation människor emellan. Det blir aktuellt att lyfta och därmed påvisa vikten av bärande relationer som en god grogrund för all lärande.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Lärandet har en viktig roll i vår kultur och är således en grogrund till våra föreställningar om ekonomisk och social utveckling. Hur människor lär är en ganska komplicerad process som inte kan reduceras till att hitta metodiska och tekniska svar på. Lärande är dock en aspekt av mänsklig verksamhet. De sätt människan lär på är beroende av de olika kulturella omständigheter människan lever i. Att studera samspelet mellan kollektiv och individ, hur individer och grupper tillägnar sig, uttrycker och använder fysiska och kognitiva resurser är ett sätt som betraktar ur ett sociokulturellt perspektiv på lärandet (Säljö, 2000).

Enligt Vygotskij (1896-1934), upphovsmannen till det sociokulturella perspektivet, har människans högre psykologiska processer som språk, skrivande, berättande, teckning, logiskt minne, selektiv uppmärksamhet och begreppsbildning en social och historisk kvalitet (Bråten, 1996). En psykologisk process, enligt Vygotskij, är ett resultat av social aktivitet. Detta innebär att social aktivitet förmedlar högre psykologiska processer och förklarar att barn fungerar självständigt efter och på det sätt som de har gjort tidigare i samverkan med andra (Bråten, 1996). Med ovanstående sociokulturella perspektiv framförde Vygotskij att undervisningen spelade en mycket viktig roll i individens kognitiva utveckling. Undervisningen var en speciell form som skapade utvecklingsmöjligheter för nya former och

tänkande. Kärnan i undervisningsprocessen ansåg Vygotskij vara samarbetet mellan vuxna och barn (Bråten, 1996).

Även för den aktuella målgruppen i uppsatsen är det sociokulturella perspektivet det perspektiv som genomgående spelar en stor roll i individens utveckling. Det samarbete som har skapats mellan pedagogerna och eleverna bidrar, enligt Bråten (1996), till att eleverna har fått utvecklingsmöjligheter. Lärande handlar om att bli delaktig i olika situationer som medför kunskaper och färdigheter (Säljö, 2000). De nya kunskaperna och färdigheterna som man införskaffar sig ska man sedan klara av att använda på ett produktivt sätt inom ramen för nya sociala praktiker (Säljö, 2000).

3.2 Kognitivt perspektiv

Kognitivismen betonar människans tänkande som ett intressant objekt för forskning med syfte att förstå psykologiska förlopp. Kognitivismen har utvecklats och influerats av olika filosofer och psykologer. En kognitivistisk betonad teori om utveckling och lärande är den som utvecklades av Piaget (1896-1980) och som innebär att det är människans intellekt i fokus (Säljö, 2000).

Enligt Aroseus (2013) förklaras begreppet kognition som våra mentala processer eller vårt tänkande. Det kognitiva perspektivet menar att vår förmåga att tänka, att lösa problem och reflektera över vårt handlande är det som skiljer oss människor från djuren. Perspektivets fokus är hur människan tolkar och reflekterar olika sinnesintryck. Kognitivismen är en utveckling av behaviorismen. Behaviorismen hade fokus på hur stimuli nådde våra sinnesorgan och gav respons. Kognitivismens tyngdpunkt ligger på hur vi väljer vilka stimuli vi ska uppfatta och registrera samt hur vi bearbetar informationen från olika stimuli. Kognitivismen fokuserar på både våra medvetna och omedvetna tankar, men oavsett om tankarna är omedvetna eller medvetna så är det våra tolkningar av stimuli som bidrar till att vi agerar och känner som vi gör (a.a.).

Konstruktivismen är det element i kognitivismen som betonar att individen inte passivt tar emot information, utan själv, genom egen aktivitet konstruerar sin förståelse för omvärlden. Piagets tankar kring lärandet ur ett kognitivt perspektiv sammanfattas:

Vad man önskar är att lärarna skulle upphöra med att föreläsa och istället stimulera elevernas egna undersökningar och deras egna ansträngningar...” (Säljö, 2000).

Kognitiva perspektivet ger utrymme för reflektion och självkänedom, metakognition. Den ger utrymme för förändring, men fokus är på tankarna. Man ska inte glömma människans komplexitet, människan är inte endast tankar, utan även känslor och beteenden (Aroseus, 2013). Metakognition, ur lärares och elevers perspektiv, bidrar till lärandet och lärandet enligt det sociokulturella perspektivet handlar om att bli delaktig i olika situationer som medför kunskaper och färdigheter (Säljö, 2000).

3.3 Kategorisk och relationell pedagogik

Det kategoriska (punktuella) perspektivet är individinriktad och de svårigheter eleven möter tillskrivs eleven. Ur detta perspektiv talar man om elever med svårigheter (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det kategoriska (punktuella) perspektivet ser individen som en fristående varelse och intresserar sig i första hand för förmågorna och egenskaperna hos den enskilda eleven (von Wright, 2002).

Det relationella perspektivet utgörs av de handlingar som uppstår i en relation människor emellan. Relationella pedagogiken omfattar tre sammanhängande aspekter: relationer som huvudsakliga analysenheter, sociala verkligheten som dynamisk och föränderlig och sociala fenomen som en del av och influerade av sociala sammanhang. Relationell pedagogik beskrivs som teoretiskt synsätt på utbildning. I detta synsätt är det relationerna som står i centrum, före kollektiva och individuella förhållanden. Relationell pedagogik analyserar och tolkar vad som händer inte bara i mötet mellan lärare och elev, utan även i mötet mellan elev-elev, lärare-grupp och elev-grupp. Relationell pedagogik har alltid minst två infallsvinklar, den kan inte förstås utifrån bara en aspekt. Det som står i centrum och de grundbegrepp som är centrala i relationella pedagogiken är relation, kommunikation, dialog, interaktion och mellanmänniska möten (Aspelin, 2013).

Kort sammanfattat ser det kategoriska perspektivet på elever med svårigheter, medan det relationella perspektivet ser elever i svårigheter (Aspelin, 2013). Lösningar kring särskilt begåvade, spetsutbildning eller accelererad studietakt, kan ses som kategoriska lösningar, om man ser särskilt begåvade som bärare på ett problem, men ur ett relationellt perspektiv blir dessa lösningar ett sätt att möta eleverna där de är och ge det stöd de behöver.

4 Metod

I detta kapitel avser jag att redogöra för valet av datainsamlingsmetod, uppsatsens vetenskapsteoretiska utgångspunkt, urval samt presentation av respondenterna, beskrivning av genomförandet, databearbetning, empirianalys, tillförlitlighet och giltighet samt etiska ställningstaganden.

De metodiska angreppssätten i en vetenskaplig undersökning kan vara kvalitativa eller kvantitativa. Den kvalitativa metoden har som mål att samla in information, dels för att få djupare förståelse kring de komplex som studeras, dels för att beskriva helheten. Den kvantitativa metoden omvandlar information till siffror och mängder som utnyttjas sedan i olika statistiska analyser (Holme & Solvang, 1997). Metodvalet är strategisk och väljs utifrån problemställningen. Nedan följer en redogörelse för valet av metod för denna uppsats.

4.1 Val av metod

Metodvalet görs med utgångspunkt i frågeställningen och syftet. För att uppnå syftet, vilket är, att öka kunskapen om och förståelsen för särskilt begåvade elever och det bemötande som eleverna och deras vårdnadshavare har erfårit i den svenska skolan, valde jag kvalitativ metod. Studien grundar sig på halvstrukturerade intervjuer, som är en kvalitativ metod, med enstaka öppna frågor (se bilaga 2 och bilaga 3). Den kvalitativa forskningsintervjun försöker ”förstå världen från respondenternas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna” (Kvale & Brinkmann, 2009, sid. 17).

Det finns respondentintervju och informantintervju. Respondentintervju går ut på att man intervjuar personer som själva är delaktiga i företeelsen som studeras. Informantintervju däremot går ut på att intervju personer som är utanför själva företeelsen som studeras, men har mycket att säga om själva företeelsen (Holme & Solvang, 1997). I föreliggande studie valdes respondentintervju som metod där jag intervjuar både elever och deras vårdnadshavare om bemötandet i skolan och den särskilda begåvningen hos eleven. Den kvalitativa

respondentintervjun är en insamling av information genom ett samtal (Holme & Solvang, 1997).

Intervjuns huvuduppgift är att tolka och förstå, det vill säga, inte att generalisera eller förutsäga (Stukát, 2005). I föreliggande studie valdes den halvstrukturerade intervjun som resultatinsamlingsmetod som delvis är inspirerad av fenomenologin. Fenomenologin är ett filosofiskt perspektiv som har fokus på undersökningspersonernas livsvärld, den intresserar sig hur människor upplever livsvärldsfenomen (Kvale & Brinkmann, 2009). Genom inspiration av fenomenologiska perspektivet kommer jag att försöka återge respondenternas livsvärld och deras upplevelser och försöka sätta min förkunskap inom parantes, vilket fenomenologin enligt Kvale och Brinkmann (2009) gör.

4.2 Vetenskapsteorin bakom metoden

Enligt Szklarski (2016) passar fenomenologin att använda när man vill utgå från empiriskt material i stället för en teori. Fördelen, enligt Szklarski (2016), är att den fenomenologiska metoden snabbt och effektivt tar fram fenomenets essens eller det som är mest väsentligt i ett fenomen. Med andra ord kan man påvisa teman utifrån utförliga utsagor av ett fenomen. Dessa teman är de som i sin tur blir relevanta för studiens resultat. Utförlig beskriven analysmetod för framtagning av de relevanta teman som framkommer i respondentintervjuerna finns beskriven under *4.7 Empirianalys*.

Utan att göra någon djupdykning kring fenomenologin kan man kortfattat säga att det finns flera inriktningar, men alla har utgångspunkt i Husserls (1859-1938) systematiska filosofi. Fenomenologins mål som metodologi, den inriktning som är av vikt för denna uppsats, är att fånga individens förståelse av sin erfarenhet eller upplevelse (Szklarski, 2016). I denna uppsats blir målet att fånga respondenternas erfarenheter och upplevelser kring den särskilda begåvningen. Empirin står i fokus för att finna individens förståelse av erfarenhet eller upplevelse, inte teorin. Inom fenomenologiska eller fenomenologiskinspirerade studier lämpar sig den kvalitativa intervjun som datainsamlingsmetod (Kvale & Brinkmann, 2009), vilket också använts i denna uppsats.

4.3 Urval av respondenter

För att snabbt komma i kontakt med elever som har uppmärksammats kring sin begåvning kontaktade jag en skola som anordnar spetsutbildning (om spetsutbildning beskrivet under 1.2.1). Jag vill poängtera att det inte finns några särskilda konstateranden eller utredningar som bekräftar att dessa elever är särskilt begåvade. De skulle kunna vara högpresterande, men intresse, kunskap och exceptionella prestationer har bidragit till min tolkning och tanke kring att öka möjligheten att hitta särskilt begåvade elever i denna grupp. Studiebesök vid två tillfällen samt utdelning av missivbrev till 2/3 av eleverna (ca. 50 elever) på spetsutbildningen resulterade inte i någon möjlig respondent.

Då fick det bli plan B och det var att använda mina kontakter inom lärarkollegiet. Genom detta gjorde jag bekvämlighetsurval och följer inte några särskilda urvalsvägar, så som de var tänkta enligt beskrivningen ovan, men chansen att hitta några lämpliga och intresserade respondenter ökade. Dock är urvalskriteriet *att bedömas vara särskilt begåvad* styrande. Till min studie valde jag ut fyra elever som identifierats av undervisande lärare som särskilt begåvade och som var intresserade av att delta i studien. Alla fyra elever har fått möjlighet till accelererad utbildning i minst ett ämne (beskrivet under 1.2.1). Detta innebär att eleverna har klarat av kursmålen för ämnet och den årskurs de tillhör och läser nu på kommande kursmål på gymnasienivå. Vårdnadshavarna var också intresserade av att delta. Missivbrevet (bilaga 1) skickades hem till vårdnadshavarna och tid bokades. Min respondentkvot blev uppfylld, jag hade tänkt genomföra åtta intervjuer, med fyra särskilt begåvade elever och med deras vårdnadshavare.

4.4 Presentation av respondenterna

Samtliga respondenter har fiktiva namn. Detta för att inte avslöja deras identitet. Det är viktigt att värna om konfidentialiteten för intervjupersonen och de människor, institutioner och annat som upptas i intervjun (Kvale & Brinkmann, 2009).

Tabell 1. Sammanfattning av respondenterna

Respondent	Elev/vårdnadshavare	Åk	Läser accelererande utbildning i ämne/ämnen:
Respondent 1, Moa	elev	9	matematik och engelska
Respondent 2, Erik	elev	8	matematik
Respondent 3, Isak	elev	9	matematik och engelska
Respondent 4, Irma	elev	8	matematik
Respondent 5, vårdnadshavare till Moa	vårdnadshavare (båda vårdnadshavarna visade intresse för att delta i intervjun och är presenterade som en gemensam röst, men citat finns från båda)	/	/
Respondent 6, vårdnadshavare till Erik	vårdnadshavare	/	/
Respondent 7, vårdnadshavare till Isak	vårdnadshavare	/	/
Respondent 8, vårdnadshavare till Irma	vårdnadshavare	/	/

4.5 Genomförande av intervjuer

Via kollegor och efter deras bedömning om vilka som skulle falla under kategorin särskilt begåvade kom jag i kontakt med respondenterna. Som första steg delades missivbrevet ut till eleverna och samtidigt skickades ett exemplar till vårdnadshavarna. Eleverna är under 18 år, men eftersom jag även skulle intervjua deras vårdnadshavare begärde jag inte särskilt tillstånd för att intervjua minderåriga, utan frågan ställdes till elev och vårdnadshavare tillsammans. När vårdnadshavare visade intresse av att de ville delta i intervjun tolkades detta som ett godkännande för att eleven skulle få bli intervjuad, självklart om eleven ville det. När både elev och vårdnadshavare ville delta hade jag ett adekvat par, elev-vårdnadshavare, och på så sätt hade jag rätt förutsättningar för att få svar på min frågeställning som omfattar både elevperspektivet och vårdnadshavares perspektiv.

Enligt Holme och Solvang (1997) finns det fyra huvudelement som bidrar till hur intervjun utvecklas. Dessa är undersökningens teman, roller, aktörer och kulisser. Med teman menas att de teman man undersöker kan vara olika svåra att prata om. I detta fall handlar temat om erfarenheterna av det bemötande som eleverna och föräldrarna har fått utifrån elevens särskilda begåvning. Jag hade ingen förförståelse om huruvida deras erfarenheter var positiva eller negativa, men var förberedd på båda och inställd på att det kanske kan vara svårt att prata om negativa upplevelser. Med roller menas de roller som intervjuare och respondent antar. I detta fall är inte eleverna i beroendesituation, jag är inte aktiv pedagog i deras skolgång och inte ansvarig för betygssättning, därmed kunde intervjun med både elever och föräldrar genomföras på ett jämlikt plan. Med aktörer menas den förmåga som aktören har för att delta och skapa den rätta, tillåtande, stämningen under intervjun samt fånga upp de signaler som ges. Min intention har under alla åtta intervjuer varit att respondenterna ska känna sig avslappnade och berätta fritt om sina erfarenheter. Jag har varit tillåtande genom att låta respondenterna få prata om saker de ansåg var viktiga även om det inte alltid bidrag till min frågeställning, men med hjälp av frågorna kunde samtalen styras tillbaka till relevanta svar för min undersökning. Med kulisser menas att platsen och tiden som erbjuds är viktiga komponenter för att intervjun ska vara lyckad och ge svar på de frågor man som intervjuare är nyfiken på. Under alla åtta intervjuer satt respondenterna och jag som intervjuare mitt emot varandra, platsen var grupprum på skola som erbjöd ostörd miljö. Jag som intervjuare var väl förberedd dels genom att skicka ut missivbrev innan intervjuerna, dels genom att

inspelningsutrustningen var förberedd, men även genom att ha tillgång till de övergripande frågor som samtalet utgick ifrån. Tiden för intervjuerna avgjordes av informanternas svar och mina frågor. Det fanns gott om tid för att båda parter skulle känna sig nöjda med intervjun, att respondenten har fått beskriva sina erfarenheter samt att jag som intervjuare fick svar som kunde bidra till min frågeställning. Alla dessa huvudelement bidrar till att skapa en trygg miljö och få respondenten att öppna sig, få fram sina upplevelser och som intervjuare få svar på ens egna frågeställningar, enligt Holme och Solvang (1997).

Alla fyra elever som blev tillfrågade och deltog i undersökningen känner varandra. De hade inte kännedom om vilka frågor jag hade planerat att ställa och det fanns ingen risk att de på något sätt skulle prata ihop sig, trots att intervjuerna var på olika dagar. De blev dock glada att de uppmärksammats om sin begåvning och ville gärna delta. Vårdnadshavarna visade också stort intresse av att delta. Kontaktuppgifter till vårdnadshavarna ordnades via eleverna, kontakt etablerades och intervjutider bokades. Samtliga intervjuer startade med en presentation av mig, mitt arbete på mastersnivå och syftet med det. Jag informerade ännu en gång noga om respondenternas rättigheter, om att deras deltagande är frivilligt samt att, om de så ville, kunde avbryta intervjun när som helst under tiden intervjun pågick. Jag berättade även kort om metoden jag har valt, att det var respondenterna som skulle berätta med få öppna frågor som stöd (se bilaga 2 och bilaga 3). Denna del av den inledande intervjun är inte redovisad i intervjutiden som är sammanfattad i tabell 2 och tabell 3. Inte heller avslutningen som var utanför intervjufrågorna. Inledningen och informationen gav en smidig övergång till själva intervjun. Samtliga intervjuer spelades in med hjälp av telefon eller läsplatta.

Tabell 2. Sammanfattande beskrivning av genomförandet, elever

Elevens namn	Åk	Plats	Datum för intervjun	Intervju i minuter	Antal transkriberade sidor
Moa	9	Grupprum på skola, ostört	2017.03.27	32 min.	6 sid.
Erik	8	Grupprum på skola, ostört	2017.03.27	15 min.	5 sid.

Isak	9	Grupprum på skola, ostört	2017.03.27	31 min.	9 sid.
Irma	8	Grupprum på skola, ostört	2017.04.21	36 min.	13 sid.
Totalt:	/	/	/	113 min.	33 sid.

Tabell 3. Sammanfattande beskrivning av genomförandet, vårdnadshavare

Vårdnadshavare till eleven:	Plats	Datum för intervjun	Intervju i minuter	Antal transkriberade sidor
Moa	Grupprum på skola, ostört	2017.03.22	24 min.	7 sid.
Erik	Grupprum på skola, ostört	2017.03.30	18 min.	6 sid.
Isak	Grupprum på skola, ostört	2017.03.31	27 min.	6 sid.
Irma	Grupprum på skola, ostört	2017.04.21	48 min.	14 sid.
Totalt:	/	/	117 min.	33 sid.

4.6 Databearbetning

Den första genomförda intervjun transkriberades direkt. Syftet med detta var att dels se om jag, med hjälp av de få övergripande frågorna, fick svar på min frågeställning samt för att se om jag lät respondenterna berätta i sin takt, utan för många avbrott av mig. Metoden är trots allt halvstrukturerad respondentintervju där insamling av information sker genom ett samtal (Holme & Solvang, 1997).

Efter att övriga sju intervjuer blev genomförda transkriberades dessa. För att analysera samtalsstrukturen behöver man systematiskt koda och översätta inspelat material till skrift (Johansson, 2005). Jag använde mig dels av egna principer vid transkriberingen, men även av vissa principer enligt CA, där yttranden, överlappande yttranden, emfas, betoning, längd och paus markeras. Jag valde att skriva ut alla ord och ljud. Betoning markerades med understrykning, paus markerades med (...). Exempel: ”*Men (...), där är det också så att även de flesta som går där går i nian, jag går i åtta (...)*” Efter att en första transkribering var genomförd lyssnade jag om alla åtta intervjuer och kontrollerade om det som var nedskrivet överensstämde med ljudinspelningen. Några småord som hade fallit bort under transkriberingen tillsattes. Efter en andra genomlysning var det dags att påbörja empirianalysen. Jag delade in eleverna i en grupp och vårdnadshavarna i en annan grupp. Detta utifrån min frågeställning där jag vill belysa elevernas erfarenheter av bemötande i skolan samt även vårdnadshavarnas erfarenheter av motsvarande bemötande.

4.7 Empirianalys

Det är respondenternas upplevelser som står i fokus för tolkningen. Kvalitativ innehållsanalys fokuserar på tolkning av texter/upplevelser utan någon förutsättning. Vi har dock alltid vår förförståelse, men viktigt är att förhålla sig till detta under hela uppsatsprocessen. För att bearbeta och analysera intervjuerna valde jag kvalitativ innehållsanalys inspirerad av Graneheim och Lundman (2004).

1. Efter transkribering av intervjuerna lästes alla texter flera gånger för att få en känsla för helheten. Elevtexter för sig, vårdnadshavarnas texter för sig.
2. Meningar eller fraser som innehöll relevant information markerades med överstrykningspenna. Omgivande text togs inte bort för att inte tappa sammanhanget. De överstrukna meningarna kallas enligt Graneheim och Lundman (2004) meningsbärande enheter.
3. De meningsbärande enheterna pressades ihop för att korta ner texten, men med behållit innehåll. Exempel från texten visas i tabellen nedan.

Tabell 4. Exempel från analysmodellen inspirerad av Graneheim och Lundman (2004)

Intervju-person	Meningsinnehåll	Koncentrerat innehåll och tolkning av underliggande mening	Underteman	Tema
Moa	<p><i>”Det har inte alltid varit så här, att så klart att du ska få jobba vidare, för jag har alltid varit så här, när man har kommit till en viss sida, stopp, stopp, du får inte räkna mer. Ville du räkna mer så fick du en stencil, men nu när jag räknade ut nians mattebok i åttan så kände jag igen hela stycken Ooo, detta har jag haft på stencil. Så det var så att jag tog ett mattetal var tionde minut och så tittade jag på klockan och tänkte nu kan jag räkna ett till. Så det har blivit många vackra tavlor på bänken som man har fått suddas bort. Så har det varit i nästan alla ämnen”.</i></p>	<p>Har fått vänta in övriga elever i klassen eftersom eleven Moa arbetade sig igenom materialet snabbt. Eleven beskriver att hon kände igen mycket av materialet eftersom hon vid olika tillfällen hade fått stenciler, i väntan på övriga i klassen.</p>	<p>Behov av att få arbeta vidare med nya utmaningar, men får arbeta med samma sak en lägre tid. Eleven får material, men är inte tillräckligt utmanad.</p>	<p>Tema: <i>Mer av samma sak</i></p>

4. De pressade, meningsbärande enheterna kodades och grupperades i kategorier (1-4) som återger det centrala budskapet i intervjuerna. Ovanstående exempel hamnade under kod 1, som betydde tema 1.
5. Slutligen formulerades teman där det dolda innehållet i intervjuerna framgick. Efter empirianalysen framkom fyra teman som presenteras som rubriker under delen *Resultat och analys*. Dessa fyra teman (*Mer av samma sak; Bristande förutsättningar hindrar viljan att utmana; Högstadiet utmanar och stimulerar* samt *Stödet hemifrån*) fanns hos både eleverna och vårdnadshavarna, men presenteras separat.

Det finns två kritiska moment med denna modell enligt Graneheim och Lundman (2004). Det ena är svårigheten att välja ut de meningsbärande enheterna. Blir de meningsbärande enheterna för stora är risken stor att de innehåller mer än bara en företeelse, blir de för små då finns risken att materialet fragmenteras och tappar substansen. Det andra kritiska momentet är kategoriindelningen. Alla meningsbärande enheter ska tillhöra till en relevant kategori och inga meningsbärande kategorier ska hamna i mer än en kategori (Graneheim & Lundman, 2004). Då modellen är inspiration till empirianalysen är det värt att i denna studie beakta just de kritiska momenten med frågan om de teman som framkommer är just de som är centrala.

4.8 Tillförlitlighet och giltighet

All forskning bör svara på tre huvudfrågor, frågan om undersökningen är trovärdig, frågan om undersökningen är metodisk och noggrann samt frågan om det finns potentiell användning för undersökningen? (Rossman & Rallis, 2003). I kvalitativ forskning används kriterierna tillförlitlighet eller reliabilitet, giltighet och överförbarhet. Reliabilitet är forskningsresultatens konsistens och tillförlitlighet. Tillförlitligheten lyfter frågan om resultatet från undersökningen kan reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare (Kvale & Brinkmann, 2009). Då den kvalitativa respondentintervjun är en insamling av information genom ett samtal, blir det inte möjligt att förvänta sig att resultaten från denna studie reproduceras vid andra tidpunkter och av andra forskare. Samtalet/intervjun är en gemensam konstruktion mellan intervjuare, i detta fall jag, och respondenterna. Vilka som deltar har betydelse för hur intervjun utvecklas och gestaltas.

Under intervjuerna gjordes kontinuerliga reflektioner av mig avseende informationens reliabilitet. Under intervjun ställde jag som intervjuare frågor och funderade om tonen eller mimiken som medföljde påverkade respondenternas svar och deras sätt att svara och berätta. Genom att hålla sig till de öppna frågorna samt att ha ett professionellt förhållningsätt som inger trygghet, god överblick över tid och plats samt ett lugn under intervjun bidrar till att tillförlitligheten ökar.

Frågan man ställer sig är om denna undersökning är trovärdig eller inte? Svaret är ja, det är den, men man måste ta hänsyn till det som kan påverka resultaten, t.ex. en intervjuare som endast letar efter det den är intresserad av, en respondent som inte är tillräcklig öppen, en respondent som är mycket kritisk och att det skulle kunna finnas en hel del andra respondenter som har blivit bortrandomiserade pga. bekvämligheturvalet av respondenter mm. Dessutom, en av de viktigaste aspekterna att beakta är, hur påverkar intervjuarens upplevelse tolkningen och med det vad gör detta med tillförlitligheten?

Giltighet (eller validitet), enligt Fejes och Thornberg (2016), är att forskningen genomförs samt omfattar frågan om undersökningen undersöker/mäter det som ska undersökas. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) finns det kommunikativ validitet och pragmatisk validitet. Den kommunikativa validiteten innebär att kunskapsanspråkens validitet prövas i ett samtal. När anspråk till kunskap lyfts i samtalet så konstrueras valid kunskap. Den pragmatiska valideringen betyder att verifiera- ”göra sann”. Här byts rättfärdigandet ut av tillämpning. Det pragmatiska validitetsbegreppet representerar ett starkare kunskapsanspråk än det som uppnås via dialog. Den pragmatiska valideringen bygger på observationer och tolkningar (Kvale & Brinkmann, 2009). Utgår jag från den kommunikativa validiteten och med vetskapen om att min professionalitet som intervjuare höll genom att jag följde de fyra huvudelement som strukturerar intervjun (beskrivna under 4.5), har min undersökning hög reliabilitet. Detta medför att även oddsen för högre validitet ökar.

Om man är intresserad att driva generaliseringsfrågan som en av de viktiga i undersökningen så ska man ställa sig frågan om den kunskap som producerats i en specifik intervju kan överföras till andra relevanta situationer och inte en generalisering i största allmänhet (Kvale

& Brinkmann, 2009). Denna studie omfattar åtta respondenter. Urvalgruppen är liten, vilket gör att svaren inte kan generaliseras. Det får helt enkelt bli erfarenhetsbeskrivning eller att läsaren skapar sin egen analys och validitet av tillförlitligheten genom att ta del av respondenternas transparenta svar.

4.9 Etiska överväganden

Ett etiskt dilemma kan uppstå då man ställer individskyddskravet mot forskarens rätt och möjligheter att bedriva sin undersökning. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) har gett ut etikregler där etiska krav för forskning och forskare beskrivs (Stukát, 2005).

Nedan följer en kort redogörelse av kraven som HSFR lyfter och vars syfte är att skydda undersökningspersonens integritet. *Informationskravet* som innebär att alla som omfattas av studien ska informeras om studiens syfte och om att medverkan är frivillig. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna får själva bestämma om sin medverkan samt om att informanten har rätt att avbryta sin medverkan när som helst utan att ange någon förklaring. Ibland bör även ett godkännande för medverkan hämtas från föräldrar/vårdnadshavare. *Konfidentialitetskravet* innebär att hänsyn måste tas till den medverkandes anonymitet. *Nyttjandekravet* innebär att den information som inhämtas får endast användas för forskningsändamål (Stukát, 2005).

Studien uppfyller alla etiska krav. Genom missivbrev (bilaga 1) till respondenterna (både elever och föräldrar) informerades om studiens syfte och om att deltagandet i studien är frivilligt, men mycket uppskattat. Deltagarna har blivit tillfrågade och själva bestämt om att delta. Vid intervjuens start informerades varje respondent ytterligare en gång om att deltagandet är frivilligt samt att de kan avbryta intervjun utan att ange förklaring till detta. I studien används fiktiva namn på skolor, elever och deras vårdnadshavare för att bibehålla en anonymitet. Alla respondenter informerades om att allt inspelat material kommer att transkriberas, användas till att sammanställa resultat och är tillgänglig endast för författaren till denna studie till och med publicering av studien.

Den andra delen av etiken är hur man utnyttjar någons skriftliga tankar. Stöd och riktlinjer för detta finns i *American Psychological Association* (2009), även kallad APA-manualen. Den första principen tar upp att man inte får presentera andras tankar, texter som om de vore ens

egna. Man får givetvis använda andra författares/forskares texter, men med tydlig källhänvisning. Den andra principen omfattar försummelse och oärlighet. Detta innebär att viktiga resultat som är mindre önskvärda får inte uteslutas ur studier. Men man får inte glömma individskyddet och måste respektera de inblandade personernas rätt till skydd för sin integritet (Stukát, 2005).

Genomgående, i hela uppsatsen, refereras till källor enligt APA-manualen. Under resultatdelen presenteras respondenternas tankar och åsikter utan att röja deras identitet. Författarens analys av respondenternas svar och författarens egna åsikter markeras genom tydliga uttryck så som: ” Jag anser...; Jag tycker..., Jag tolkar..., Jag sammanfattar...”.

5 Resultat och analys

För att få en mera fullständig bild av respondenternas upplevelser och erfarenheter presenteras resultatet genom uppdelning av detta kapitel i rubriker utifrån de teman som urskiljs i intervjuerna, enligt beskrivningen i avsnitt 4.7. Avsnitt 5 avslutas med en sammanfattande analys. Analysmetoden som studien inspirerats av är kvalitativ innehållsanalys som används vid kvalitativa frågeställningar (Holme & Solvang, 1997). Det finns citat som dels ska betona variationerna i bemötandet som elever och föräldrar har fått och dels förstärka resultateten med respondenternas egna ord.

Efter genomläsning, tolkning och analys av de transkriberade intervjuerna har följande fyra dominerande teman kunnat urskiljas: *Mer av samma sak*; *Bristande förutsättningar hindrar viljan att utmana*; *Högstadiet utmanar och stimulerar* samt *Stödet hemifrån*. Alla fyra teman finns beskrivna utifrån elevernas och vårdnadshavarnas erfarenheter.

Stencilmaterial eller *stenciler* används ofta som svar eller åtgärd under resultatdelen i samband med bemötandet av den särskilda begåvningen. Med stencilmaterial /stenciler i denna uppsats menas material som komplement till läromedel, upptryckt/ uppkopierat på lösblad eller flera blad hophäftade med olika arbetsuppgifter. Oftast är arbetsuppgifterna av samma karaktär och samma svårighetsgrad som uppgifterna i ordinarie läromedel i skolämnet.

5.1 Mer av samma sak (elever)

Som en inledande fråga fick eleverna berätta om sin begåvning. Ganska omgående efter att de berättade hur snabbtänkta de var och hur effektivt de arbetade sig igenom materialet i skolan, hamnade alla fyra elever med att beskriva vad de fick göra i skolan.

Moa inleder ganska omgående med att berätta att så fort hon hade klarat av uppgiften för en lektion/område så har hon fått vänta på att klasskompisarna ska hinna ikapp. Hon beskriver att skolans/lärarens sätt att bemöta henne har varit genom att möjliggöra arbete med stenciler. Moa berättar att även idag finns det ämnen i skolan som inte utmanar henne eller att den

huvudsakliga utmaningen hon får av lärarna bygger på stenciler, som innebär att göra mer av samma sak.

Ville du räkna mer så fick du en stencil, men nu när jag räknade ut nians mattebok i åttan så kände jag igen hela stycken. Oooo, detta har jag haft på stencil. (Moa, åk 9)

Till denna beskrivning av hur stödet med utmaningar har sett ut, ansluter sig även Erik som anser att utmaningen har varit kluringar, men huvudsakligen har Erik fått göra likadant som resten av klasskamraterna. Han anser inte att kluringarna bidrog till utveckling av hans lärande.

De utmaningar jag har fått har mer varit mest, i princip, som resten av klassen, men mest kluringar eller så. Men jag ska säga att jag inte tycker att jag utvecklas så mycket av det, utan jag tycker bättre om att gå framåt, lära mig nya saker istället för att göra andra varianter på samma uppgifter. (Erik, åk 8)

Isaks beskrivning av skolsituationen i de lägre stadierna är att alla elever skulle arbeta på samma nivå, med likadana uppgifter, alla skulle använda likadana läromedel och alla skulle följas åt i samma tempo. När Isak bad om fördjupning blev lösningen, enligt Isak, stenciler ”med mild fördjupning” eller några uppgifter med högre tal, men aldrig att utmaningen bidrog till att Isak lärde sig någonting nytt, enligt Isak själv.

För när man väl hittat någonting man är intresserad i att, så var det väldigt direkt nej, du håller dig till det dom andra gör, du skenar inte iväg här och försöker lära dig mer. Du följer planeringen som alla andra. (Isak, åk 9)

Irma berättar att hon under mellanstadieåren hade en lärare som envisades med multiplikationstest och att inte klara av dessa inom viss tid medförde att Irma inte kunde arbeta vidare med matematiken. Detta medförde att Irma tappade både intresset, motivationen att arbeta, men även att matematiken började kännas svår.

...det var det himla multiplikationstestet som jag skulle göra ett visst antal uppgifter på tid, som stressade mig jättemycket och jag hann aldrig med det och jag började nästan gråta för att jag kände mig så dålig fast alla andra hade klarat det och jag fortfarande satt fast där. (Irma, åk 8)

Irma beskriver dock att under lågstadietiden har det varit utmaningar genom olika material, genom att läraren strök flera uppgifter. Irma behövde inte räkna samma typ av uppgifter, utan fick räkna vidare. Under denna period, upplever Irma, att hon blev utmanad.

5.2 Mer av samma sak (vårdnadshavare)

Den inledande frågan i föräldrarnas intervjuer var att de skulle beskriva sina barns begåvning. Även här hamnade vi ganska snabbt i att de började beskriva erfarenheterna om hur barnen hade blivit bemötta under skolgången.

Moas föräldrar beskriver att under lågstadietiden har skolans svar på Moas behov varit stenciler, att göra mer av samma sak eller att hon har fått agera lärare. När föräldrarna lyft detta med lärarna under lågstadietiden har föräldrarna upplevt att det inte har varit något intresse från lärarnas sida dvs. att hitta lösningar som kunde utmana Moa kunskapsmässigt. Föräldrarna beskriver en viss inbromsning genom användandet av stencilmaterial även under högstadietiden.

En del stencillösning även här. Det har använts lite mycket stenciler, har bromsats rent allmänt. Stencilerna har använts som inbromsning, ett sätt för läraren att hålla gruppen på samma plats, så att de i slutändan kan gå framåt i samma takt. Ett smidigt sätt för lärarna. (Moas pappa)

En homogen grupp är det bästa, de som halkar efter får lite extra hjälp, de andra kan vi bromsa lite. (Moas mamma)

Föräldrarna beskriver att Moa hade ganska tidigt fått erbjudande om att hoppa över förskoleklassen dvs. att Moa direkt skulle börja i åk 1, men detta valdes bort av föräldrarna. Detta val motiverades med att Moa trivdes med sina klasskompisar och de ville behålla den trygga sociala miljön runt Moa.

Eriks mammas uppfattning är att Erik, lite omedvetet, har hållits tillbaka under de tidigare åren i skolan. Så fort han blev färdig fick han extra uppgifter, men det var fler uppgifter på samma nivå. Erik har fått vänta in sina klasskompisar, att de ska hinna ifatt honom med sina uppgifter. Eriks inväntande på klasskompisarna har varit särskilt aktuellt under lågstadie- och mellanstadietiden.

Man får stanna kvar på den nivån tills alla andra har kommit ikapp, sen tar man nästa steg tillsammans, på något sätt. (Eriks mamma)

Eriks mamma beskriver att de som föräldrar har suttit i otaliga samtal med pedagogerna och pratat om skillnaden mellan att få arbeta med fler uppgifter av samma sort eller att få gå vidare med andra uppgifter. Här upplever Eriks mamma, när det gäller att hitta rätt utmaningar, så har det stått ganska stilla.

Eriks mamma beskriver att Erik är en hjälpsam person och när han har varit färdig med sina uppgifter så har han hjälpt sina klasskompisar. Lärarna, under tidigare år, har tyckt att detta har varit ett bra sätt att lära sig någonting nytt på, vilket mamma håller med om. Men Eriks mamma tycker också att man lär sig pedagogik, hur man förklarar på ett bra sätt, men man kommer inte vidare själv i matematikkunskaperna.

Isaks pappa beskriver Isak som en elev som alltid tar sig an alla uppgifter med stort intresse och varit motiverad till att göra sitt bästa, även om uppgifterna inte kanske alltid har varit utmanande eller tilltalande. Någon gång, på utvecklingssamtal, efterfrågade föräldrarna lite svårare uppgifter, detta har mottagits som positivt av mentorn, men har egentligen sedan aldrig verkställts.

Så vad jag vill ha sagt är egentligen inte lätt, det verkar inte vara så lätt för skolan att tillhandahålla en individanpassad studieplan för dom som har det lätt för sig, kraften går åt till, kanske med all rätt, till dom som har det svårare. (Isaks pappa)

Isaks pappas uppfattning är att Isak har följt ordinarie undervisning och det denna har erbjudit. Svårare uppgifter och snabbare arbetstakt har inte varit möjligt förrän i åk 8.

Irmas mamma beskriver Irmas lågstadietid som stimulerande och utmanande. Irma hade en matematiklärare som såg hennes kapacitet ganska snabbt och när hon tyckte att Irma kunde en viss typ av uppgifter så strök hon resterande i boken och gick över till nästa moment. Irma blev också under lågstadietiden utmanad genom att få vara med i matematikverkstaden på skolan som erbjöd utmanande uppgifter.

...det jag kommer ihåg från lågstadietiden att hon tyckte att det var så tjatigt att sitta med många likadana uppgifter, 15-20 likadana uppgifter som bara gick ut på samma sak och då sade hennes mattelärare på Skogsskolan att hon tyckte att det var onödigt att hon skulle sitta och räkna alla dom. (Irmas mamma)

Men under mellanstadietiden var det fokus på multiplikationstest och snabbhet som gjorde att Irma började tappa intresse, mod och självförtroende. Med föräldrarnas hjälp och samtal med pedagogerna fick Irma hjälp att genomföra dessa tester, men utmaningen existerade inte förrän senare.

5.3 Bristande förutsättningar hindrar viljan att utmana (elever)

Vad beträffar beskrivningen av den egna begåvningen och kring deras tidigare skolgång beskriver alla elever en vilja hos pedagogerna om att stötta, hjälpa och utmana, men att utmaningen många gånger inte har blivit av.

Moas fundering och egna berättelse är att lärare ofta tänker på att jämna ut kunskapsnivån i klassen/gruppen och placerar därför svagpresterande elever med högpresterande elever. Enligt Moa har detta aldrig gett ett bra utslag, hon har aldrig känt sig utmanad och aldrig fått möta motstånd i diskussioner och annat i skolan.

De som är på högre nivå tappar helt arbetslust, visst blir det mer skillnader i klassen, men det blir ännu bättre resultat ifall man får diskutera med andra som är på liknande nivå. Inte bara göra experiment, utan även diskutera vad som hade hänt om vi hade gjort på ett annat sätt. Man kanske inte gör, men nu blir det: Nu följer vi instruktionerna, det blir tremannajobb, hur gör vi detta mest effektivt? Så är det nästan i alla ämnen. Just nu är det så i spanskan. (Moa, åk 9)

Moa beskriver att även arbetet med stenciler, mer av samma sak, har varit lärarnas försök att utmana. Det har då inte varit det Moa har efterfrågat och behövt, enligt henne.

Eriks uppfattning är att lärarna tyckte att det var roligt att han var så duktig och att han hade kommit långt i sin utveckling inom matematiken. Han upplevde inte att de inte ville utmana honom, utan tvärtom, de försökte utmana honom. Dock är inte stenciler med kluringar utmaningar, enligt Erik. Det har ofta varit att göra andra varianter på samma uppgifter. Erik hade gärna velat få lov att gå framåt, att få fortsätta med kommande avsnitt med någonting nytt och utmanande. Citatet nedan beskriver hur han uppfattade lärarnas stöd under låg- och mellanstadiet.

Ja, jag tror inte att de tyckte att det var jobbigt, jag tror att de tyckte att det var ganska roligt och så, men samtidigt förstod de nog inte helt vad det var jag ville ha och vad jag ville utvecklas i. Men jag tror inte att de tyckte att det var jobbigt. (Erik, åk 8)

Isak upplever att han inte riktigt har fått en utmaning tidigare än i åk 7. Han berättar att även om han hade kunskap i ett skolämne, så fick han inte någon fördjupning i ämnet eftersom han inte var tillräckligt duktig i övriga ämnen. Men Isak berättar även att detta var kanske inte så dåligt, att han inte fick någon fördjupning. Han funderar vidare om han inte hade förstått

fördjupningen och vad detta hade gjort med hans självkänsla och självförtroende om inte utmaningen hade utvecklat sig positivt. Men han önskar även att han hade fått pröva sina kunskaper, han hade uppskattat motivationen från lärarna. När han väl hittade någonting som han var intresserad av, ville han gärna ha en extra pushning, enligt den beskrivning han ger.

Dock hade varit lite roligare om folk hade stöttat en lite mer, att man gav lite extra här i skolan.
(Isak, åk 9)

Isaks tankar är att han gärna hade haft ett val, istället för att bli tvingad till olika moment. Valet ska vara att själv få bestämma om vissa moment kan bidra till en utveckling och på så sätt vara värda att lägga ner tid på, enligt Isak.

Irmas upplevelse är att hon fick utmaningar på lågstadiet, men inte på mellanstadiet. Irma beskriver en situation då hon och en kompis blev uppmanade att prova räkna svårare uppgifter i matematikboken och när hon inte hade alla rätt på dessa uppgifter så hade läraren tyckt att hon skulle tillbaka till de lättare uppgifterna samtidigt som kompiserna fick beröm för sitt försök.

...och samtidigt kompiserna som jag hade jobbat med fick beröm för hon hade vågat testa göra svårare uppgifter även om hon också hade haft fel på dem. (Irma, åk 8)

Irma började bli utmanad efter nästan ett läsår på högstadiet (i slutet av åk 6)¹. Detta hände i samband med att hon själv hade efterfrågat svårare och mera utmanande uppgifter. Läraren hade då en särskild genomgång för Irma och ett par andra i klassen. Detta gjorde att Irma plötsligt började tycka att matematiken är ”kul” igen.

5.4 Bristande förutsättningar hindrar viljan att utmana (vårdnadshavare)

Utifrån frågan om att beskriva begåvningen hos sina barn och utifrån frågan om att beskriva tidigare skolgång har föräldrarna beskrivit en del kring pedagogernas vilja samt försök till att stötta.

Moas föräldrar upplever att pedagogerna har varit välvilliga, men att under lågstadieåren och mellanstadieåren har inte intresset av att hitta nya utmanande lösningar varit så stort från skolans sida.

¹ På aktuell skola ingick åk 6 som del av högstadiet.

På mellanstadiet fick hon NO bok, nians fysikbok, av sin lärare, mest för att hon skulle hålla sig sysselsatt och lugn och för att hennes lärare inte kunde svara på frågor. Hon fick inte hjälp av läraren. (Moas mamma)

Eriks mamma har uppfattat att lärarna har velat stötta Erik och utmana honom och att stencillösningarna har varit deras försök till utmaning. Hon upplever inte att pedagogerna har fångat upp Eriks driv och lust att lära sig mer, att få lov att gå framåt, utan han har under lågstadietiden och mellanstadietiden fått invänta genom att arbeta med mer av samma sak. Detta har lett till att de som föräldrar har försökt stötta på egen hand.

Lärarna har nog velat, men har försökt på sitt sätt med dom extra uppgifterna, om du kan få lite mera diskussionsuppgifter, men det är fortfarande samma moment som redan är avklarat. Så det har nog stått still där och där var vi tvungna att följa upp hemma, den vägen skulle jag säga. (Eriks mamma)

Isaks pappas erfarenheter är att Isak inte har fått arbeta med annat material på högre nivå. Informationen som Isaks föräldrar hade om Isaks kunskapsutveckling är att han låg inom det förväntade området. Eftersom Isak, utan klagomål, har tagit sig an alla uppgifter i skolan och inte klagat över att de har varit för enkla så har ingen utmaning erbjudits. Vid enstaka tillfällen har utmaningar efterfrågades. Utmaningarna utlovades, men genomfördes inte.

”Det ska vi nog kunna göra, vi tittar på ny bok”, men det har egentligen vid uppföljning aldrig ägt rum. (Isaks pappa)

Irmas mamma ansåg att kunskapen om att möta Irma fanns under lågstadietiden, men inte under mellanstadietiden. Tidspress och kontroll kring inläring av multiplikationstabellerna präglar Irmas mammas minne av denna tid. Som föräldrar fick de också påtala för pedagogerna att Irma behöver stöd i att komma runt svårigheten med att svara snabbt på multiplikationstabellkunskap och att utmana henne med uppgifter.

Men vi tog upp det med dom (...) och jag tror inte att hon slapp undan den, det tror jag inte, men dom pratade nog kring det och att hon inte behövde bli stressad, jag tror inte att hon slapp undan, hon fick nog kämpa sig igenom på rätt tid, så hon kom upp till 10: ans tabell. (Irmas mamma)

Irmas mamma tar upp att det just under lågstadietiden fanns några lärare som brann för ämnet, detta gav en trygghet hos Irmas mamma att Irma blev sedd och mött där hon befann sig kunskapsmässigt i matematiken.

5.5 Högstadiet utmanar och stimulerar (elever)

Utifrån frågan om den accelererande utbildningstakten och utifrån frågan om dagsläget kring utmaningar i skolan framkom hos alla fyra elever att utmaningarna med att få fortsätta med nästa steg kunskapsmässigt kom under högstadietiden, med ett litet undantag. Det är en av eleverna, Irma, som hade fått rätt utmaningar under lågstadiet, men inte under mellanstadiet.

Inte förrän i åk 8 fick Moa möta lärare som tyckte att det var självklart att hon skulle få räkna vidare i matematikboken eller läsa vidare eller få mer fördjupad förklaring kring olika arbetsområden. Under slutet av åttan fick Moa erbjudande om att under åk 9 arbeta med gymnasieengelska och hon begärde även själv om att få arbeta med gymnasiematematik under sista året på grundskolan. Även här fick hon respons av läraren.

Det har inte alltid varit så här, att så klart att du ska få jobba vidare, för jag har alltid varit så här, när man har kommit till en viss sida, stopp, stopp, du får inte räkna mer. (Moa, åk 9)

Att räkna med uppgifter på nya områden i boken och tidigare än övriga klasskompisar fick Erik lov att göra under åk 6. Det var under denna årskurs som Erik även klarade av sjuans matematik. Under åk 7 fick Erik även möjlighet att arbeta med nians matematik och nu under åk 8 så utmanas Erik genom att få arbeta med gymnasiematematik, en accelererande utbildningstakt som Eriks matematiklärare har ordnat fram till Erik. Nu får Erik utmaningar, även om det fortfarande finns delar som är mycket lätta, enligt Erik, så finns det delar som är nya och tillräckligt utmanande, tycker Erik.

Jag tycker att det är bra, matteläraren som jag har just nu, han låter oss jobba med vårt, om jag har några frågor så försöker han svara på dem även om han inte kan svara på alla frågor. (Erik, åk 8)

Isak beskriver att det var under åk 7 som han upplevde att matematiken lossnade på riktigt och att det var här han fick lov att räkna framåt och behövde inte invänta klasskompisarna. Isak upplever inte att fördjupningarna som han har fått då och då har hjälpt honom eftersom det inte har varit utmanande.

...när det släppte i sjuan, så började jag dock med åttans matte. Det var ju den matten som var väldigt, väldigt lätt, det flöt på hela tiden, det var inte några svårigheter. När man bad om fördjupning så var det antingen bara stenciler, papper och var en mild fördjupning. Det kanske var något tal med lite större siffror, men det var aldrig så att jag lärde mig någonting nytt. (Isak, åk 9)

Idag har Isak en accelererande utbildning i både engelska och matematik, dvs. han läser gymnasiekurserna i engelska och matematik under sitt sista år på grundskolan. Detta är han nöjd med, men beskriver att det finns moment som hans nuvarande lärare vill att han ska genomföra med alla andra klasskamrater trots att han har arbetat förbi momentet och redovisat det för läraren. Detta upplevs som ganska tråkigt av Isak.

Irmas upplevelse är att det lossnade med utmaningar under åk 7.

Sen i sjuan så fick jag ny lärare och då räknade jag både sjuans och en svårare bok för sjuans matte under en termin och gjorde då samtidigt läxor från åttans mattebok. Sen så terminen efter så räknade jag både åttans och nians bok. (Irma, åk 8)

Irma berättar att hon under högstadiet inspirerades av en klasskamrat som arbetade snabbare med matematiken. Irma arbetar mycket med denna klasskamrat och de tillsammans pushar de varandra, stödjer varandra och diskuterar mycket matematik med varandra.

5.6 Högstadiet utmanar och stimulerar (vårdnadshavare)

Moas föräldrar beskriver att högstadiet har varit bättre på att ge Moa rätt stimulans, vändningen kom i åk 8 då Moa fick en ny mentor. Vissa ämnen har fantastiska lösningar, enligt Moas föräldrar, som engelska och matematik med accelererad studietakt, vissa ämnen fungerar inte alls. Föräldrarna beskriver, med förståelse, att det kan vara krävande för lärarna också, men att det finns en viss frustration när man märker att ingenting händer på många, många år. Föräldrarna uttrycker att de har blivit väl bemötta av lärarna, men inte på det sättet de hade önskat och med de åtgärder som man skulle vilja ha.

Det är det största lyftet när hon fick en ny mentor under åk 8 som tyckte att hon gör åttans och nians matte under åk 8, gymnasiet under åk 9. Det har funkad klockrent! (Moas mamma)

Den accelererande utbildningen i matematik vänder sig till elever i åk 9, men även Erik som går i åk 8 har uppmärksamats. Eriks mamma tycker att detta är jättekul, det är en fantastisk möjlighet som Erik har fått. Genom denna satsning får Erik utmaning på sin nivå, får träffa andra med samma intresse, får möjlighet att få hjälp direkt. Detta får han även i sin nuvarande skola, men i den accelererande utbildningen får han möjlighet att fördjupa sig och ställa frågor

efter lektionerna och får respons för sitt intresse snabbt, tycker mamma. Just den lyckan, att ha någon som har fångat upp intresset, är det mamma vill lyfta fram och tycker att det var helt rätt steg för Erik och ett stort plus att denna finns.

Det Eriks mamma vill lyfta är att möjligheten att få utvecklas ska finnas i flera ämnen, kanske inte på lika avancerat sätt som den accelererande utbildningen, men tillfällen att få fördjupa sig och arbeta vidare med annat ska kunna ges i alla ämnen. Dock poängterar hon också att den sociala delen är viktig och att en tillfredställande arbetsbelastning ska finnas.

Det är väl just det med progressionen, om man är duktig på någonting så behöver man inte mer av samma sak. Man behöver en ny utmaning, oavsett vilket ämne det är. Man behöver gå vidare och utmanas med någonting nytt. (Eriks mamma)

Enligt Isaks pappa är den accelererande utbildningen i matematik och engelska den enda som Isak har fått på en svårare nivå, en nivå som har utmanat honom. Pappan ser mycket positivt på den accelererande utbildningen, detta har dels gett utmaning till Isak och dels stärkt honom.

Jag tror att det har bekräftat han och styrkt hans känsla till att läsa något utav dessa ämnen (naturorienterande ämnen) som han hade fallenhet för. Jag tror att han också känner sig stolt av att han får vara med inne och plugga extramatten, det betyder mycket för honom. (Isaks pappa)

Irmas mamma berättar att Irma räknade i mycket snabb takt under åk 7. Då räknade hon både sjuans-, åttans- och nians matematik. Mamman berättar att Irma var inspirerad av en klasskompis, hon hängde med dennes tempo och såg fram emot att börja med gymnasimatematiken. Den accelererande utbildningen i matematik vänder sig till elever i åk 9, men Irma som går i åk 8 har uppmärksammats. Irmas matematiklärare kunde inte se några hinder till varför en elev i åk 8 inte skulle kunna hoppa på denna.

5.7 Stödet hemifrån (elever)

Mellan alla frågor och svar dyker ett återkommande tema upp. Det är nämligen uppenbart att eleverna har fått stöd hemifrån. Stödet har varit från någon av föräldrarna, antingen för att hjälpa framåt när det har varit svårt eller för att hjälpa framåt när inte undervisningen har varit tillräckligt utmanande.

Moa beskriver att pappa var den som introducerade negativa tal för henne, detta långt före att klasskamraterna hade fått påbörja detta arbetsområde i skolan. Hon berättar att hon har kunnat fråga sina föräldrar om många saker som hon har varit nyfiken på och få svar. På frågan om Moa fick svårare uppgifter i skolan innan den accelererande utbildningen blev hennes svar:

Ja, hemma, pappa lärde mig det, men inte i skolan. (Moa, åk 9)

Erik beskriver att han alltid har varit framme i just matematik, räknat mycket hemma tillsammans med sin pappa och sin lillebror. Utmaningarna har mestadels kommit från Eriks pappa. Erik beskriver att det är ett ”kul sätt”, då han tillsammans med lillebror och pappa får diskutera matematik och klura på svåra problem.

...min pappa utmanar mig en hel del där hemma, då får jag räkna med honom och så. Och det är kul! (Erik, åk 8)

Isak beskriver perioder under sin skoltid då han inte hade förstått olika samband i matematiken. Men när han väl hade fått förklaringar av sin pappa och då många saker lossnade så kom det perioder av att det bara flöt på och att det fanns tid för egna mer avancerade funderingar och fördjupningar. Isak beskriver att han på detta sätt har lockats och drivits framåt till att få veta mer och mer.

Jag tror att min pappa gjorde ett väldigt bra arbete att ta och förklara för mig.

(Isak, åk 9)

Ibland lyfter Isak olika problem med sin pappa, han bollar tankar och idéer med sin pappa och pappan har stöttat med sin kunskap från sin tidigare utbildning i ämnet.

Irma beskriver hjälpen av sin pappa som att hon har utmanats med en ”extra svår bok”. Hon frågar när det finns någon konstig formulering eller om det finns någon bra lösning på ett matematikproblem, inte för att Irma upplever att hon har problem, utan för att hon vill förstå mer.

Men, jag har en pappa som är ingenjör och är väldigt bra på matte och han har liksom på något sätt stöttat mig och sagt att han kan inte multiplikationstabellen, absolut inte på tid, men det går bra för honom ändå. (Irma, åk 8)

Under tidigare åren har pappan till exempel hjälpt Irma med att träna strategier vid problemlösning. Under mellanstadieåren då Irma beskrev att multiplikationstesten på tid var oroande för henne hade hon mycket stöd och tröst av sina föräldrar.

5.8 Stödet hemifrån (vårdnadshavare)

Moas föräldrar berättar att de har stöttat Moa när det har behövts, de berättar att de inte har pushat Moa, utan att hon har, sedan hon var liten haft ett genuint intresse för olika saker, hon har varit intresserad av olika samband och frågat om hur saker och ting hänger ihop.

Och detta är inte pga. att vi har bedrivit någon undervisning hemma, det gör vi inte, men har hon haft frågor så har vi alltid tagit oss tid att förklara, däremot. (Moas pappa)

Moas föräldrar berättar att de har ordnat med böcker hemma för att Moa har varit uttråkad, de har även någon gång köpt skolböcker för att Moa har efterfrågat och önskat det. Moa är en bokslukare, läser mycket och intressesfären är ganska stor, enligt föräldrarna.

Eriks mamma berättar att Erik har varit långt framme i ämnet matematik sedan han var mycket liten.

Det som vi känner att Erik är redo för gymnasimatte nu, det är nästan uteslutande hans pappa. (Eriks mamma)

Hon berättar att Erik har fått mycket stöd i matematik av sin pappa, att de för många diskussioner hemma med pappa och lillebror, som också har stort intresse och stor kunskap i matematik.

Isaks pappas uppfattning är att de som föräldrar inte har varit delaktiga i vardagliga läxläsningen med Isak, de har kunnat stötta vid några tillfällen, dels under mellanstadietiden med struktur och dels några gånger per termin med att lösa matematikproblem under högstadietiden. Isak har varit och är mycket självgående och ansvarstagande kring sina läxor.

Ibland har vi kunnat, nu på senare år, när han har haft matematikproblem så har vi kunnat sitta ned, låt oss säga 1-2 gånger per termin och kanske suttit någon timme, men absolut inte kopplat till den här vardagliga läxprocessen. (Isaks pappa)

Irmas mamma berättar att Irma alltid har varit ganska allmänbildad och intresserad av väldigt många olika saker. Hon berättar att Irma har fått stöd kring olika strategier vid problemlösning av Irmas pappa, som har hjälpt Irma en hel del.

Vi har stöttat henne, framförallt har min man hjälpt henne när hon har fastnat med uppgifter och så. Då försökte han hjälpa henne, att strukturera och så och ställde vissa frågor när han hjälpte henne. (Irmas mamma)

Irma ville verkligen komma med gruppen som skulle räkna gymnasimatematik, berättar Irmas mamma. Hon hade en stressig period för att hinna räkna igenom alla uppgifter innan gymnasimatten, som egentligen inte var krav från matematikläraren, men Irma pressade sig själv. Irmas mamma berättar att de stöttar när det behövs, de vill att Irma ska må bra och tycka att det är kul med matte. Arbetet före och nu arbetet med gymnasimatematik där hon blir sporrad av klasskompisen har bidragit till att Irma trivs bra och blir tillräckligt utmanad.

5.9 Sammanfattande analys

Uppsatsens frågeställning är att undersöka vilka erfarenheter och upplevelser eleverna hade under sin tidigare skolgång och vilka erfarenheter vårdnadshavarna har upplevt som betydelsefulla i mötet med pedagoger. Utifrån analys av resultaten från intervjuerna och första temat *Mer av samma sak* berättar alla fyra elever samt alla föräldrar om att eleverna har fått göra mer av samma sak och att det har varit ”stenciler” med likadana uppgifter som har varit det dominerande materialet. De har fått invänta övriga klasskamrater och inte uppmanats att fortsätta vidare. Det finns dock ett undantag och det är Irmas lågstadietid där utmaningen var utifrån Irmas kunskapsnivå.

Föräldrarnas erfarenheter är att deras barn inte har fått utmaningar för att få komma vidare med nya arbetsområden. Flera lyfter att just inväntandet kanske inte alltid har varit medvetet, men man har utgått från gruppens kunskapsutveckling och inte individens kunskapsutveckling. Den enda gången som man har utgått från individens kunskapsutveckling är Irmas lågstadietid och just denna urskiljer sig som en betydelsefull erfarenhet i mötet med pedagogen.

En sammanfattning av den svenska forskningen och enligt Erikson (2004) är att föräldrarna har fått en mera framskjuten plats i den svenska skolan. Genom detta har pedagogerna blivit mer ansvariga inför föräldrarna och utrymme för att bygga på relationen med föräldrarna har skapats. Föräldrarna i föreliggande studie, precis som i Eriksons (2004), upplever att de på olika sätt fått utrymme och har haft kontakt med skolan kring sina barns särskilda begåvning. Svårigheten har dock varit att, precis som Andersson (2003) lyfter i sina studier, skolans personal har haft svårt att ta till sig föräldrarnas önskemål och erfarenheter. Detta uttrycks tydligt av Eriks mamma som beskriver att de som föräldrar har fått ha många samtal med pedagogerna och pratat om skillnaden mellan att få arbeta med fler uppgifter av samma sort eller att få gå vidare med andra uppgifter. Hennes sammanfattande bild överensstämmer med övriga respondenter, när det gäller att hitta rätt utmaningar. Det har varit mer av samma sak.

Föräldrarna i Young och Ballis (2004) undersökning tyckte att lärarna skulle utmana eleverna mer med uppgifter som var på högre nivå och inte att göra fler uppgifter av samma slag. Vissa av föräldrarna i Young och Ballis (2004) studie var nöjda med utmaningarna och ansåg att det framförallt hade med den undervisande lärarens kunskap om särskilt begåvade barn att göra. Skolinspektionens sammanställning (2016) visar att framgångsfaktorer i undervisningen är lärarens kompetens, lärarens förmåga att engagera sig och se vad som är väsentligt i undervisningen. Just lärarens kompetens och kunskap lyfts i Young och Ballis (2004) studie som en viktig faktor vid bemötandet av elevers särskilda begåvning. Resultaten från föreliggande studie uppvisar liknande. Irma var den enda i min undersökning som hade fått rätt utmaningar, både enligt henne själv och enligt hennes mamma och det var under lågstadiet. Irmas mamma beskriver just Irmas lågstadietid som stimulerande och utmanande och detta för att kunskapen om Irmas utveckling och kunskapsnivå fanns hos lågstadieläraren. Lindkvist (2007) uppger att det är möjligt för lärare i den svenska skolan att erbjuda stimulerande uppgifter och aktiviteter, till elever som vill och kan utvecklas snabbare och vill få fördjupat kunskapsinnehåll. Stimulerande aktiviteter skulle kunna vara att eleven få läsa ämnen där hen har nått kunskapskraven för ämnet, med årskursen över eller att arbeta med materialet från årskursen över på de egna lektionerna.

Utifrån analys av svaren under andra temat *Bristande förutsättningar hindrar viljan att utmana* beskriver både föräldrar och elever att viljan att stötta, hjälpa och utmana har funnits

hos pedagogerna. Det som framkom under första temat, *Mer av samma sak*, stenciler och fler uppgifter av samma slag har varit lärarnas sätt att utmana. Viljan att utmana har funnits hos lärarna, men metoderna att genomföra detta har inte upplevts som utmanande av varken elever eller föräldrar. Undantaget är Irma som hade blivit sedd för sin begåvning tidigt där läraren insåg snabbt vad hon kunde och anpassade uppgifterna. Detta gjorde att Irma fick gå vidare till nästa moment. Övriga elever har upplevt att de har stampat och fått vänta in. Isak lyfter att om man inte är tillräckligt duktig i alla ämnen så kan man inte gå vidare i ett ämne.

Med hänvisning till analys av resultaten från intervjuerna kan man utläsa att föräldrarna efterfrågat utmaningar och vissa har varit mer drivande än andra. Eriks mamma uttrycker det genom att säga att pedagogerna inte har fångat lusten och vetgirigheten att lära sig nytt och utvecklas. Ingen av respondenterna uttrycker att de har varit negativt bemötta, utan tvärtom, det har funnits en välvilja hos pedagogerna, som lyfts som betydelsefull, men det har saknats uppföljning och adekvat stöd. Vikten av att utmana och stimulera lyfts av Persson (2010) som uppger att just bristen på stimulans och att aldrig få bekräftelse för sina prestationer kan få särskilt begåvade elever att må mycket dåligt. I en annan studie konstaterar Persson (2007) att bristen på erkännande av den särskilda begåvningen kan bidra till att eleverna får livslånga sociala och emotionella problem. Eleverna i föreliggande studie har någonstans under grundskoletiden blivit sedda för sin begåvning och fått stöd, men det har dröjt.

Utifrån svaren klassificerade under det tredje temat *Högstadiet utmanar och stimulerar*, framkommer av både elever och föräldrar att det är på högstadiet som eleverna blir uppmärksammade och får lov att arbeta i egen dvs. snabbare takt än övriga klasskompisar. Här framträder att lärarnas bemötande och öppenhet har lett till att eleverna har blivit sedda för sin begåvning och föräldrarna har fått gehör för det som de har efterfrågat under flera år. Under högstadiet har eleverna blivit uppmärksammade och på något sätt initierade till den accelererande studietakten. För alla fyra elever har det varit en naturlig brytpunkt i samband med övergången från mellanstadiet till högstadiet som även inneburit byte till nya lärare. Det framkommer i intervjuerna att två av eleverna har fått erbjudandet om den accelererande studietakten tidigare än brukligt dvs. innan åk 8. Enligt elevernas beskrivning har detta lett till att lusten, vetgirigheten och nyfikenheten till att lära sig nytt har ökat. Allodi Westlings och Rydelius (2008) studie visade att blivande speciallärare/specialpedagoger var generellt

negativt inställda till nivågruppering, men att lärare som arbetade på högstadiet var mindre negativa till nivågruppering. När eleverna i föreliggande undersökning börjar på högstadiet blir de bemötta på ett annat sätt kring sin begåvning och sina prestationer. Detta stämmer väl överens med det som studierna genomförda av Lindkvist (2007) och Allodi Westling och Rydelius (2008) presenterar, att möjlighet att ge stimulerande och utmanande uppgifter i den svenska skolan finns samt att högstadielärarna var mer positiva till nivågruppering, vilket den accelererande studietakten skulle kunna räknas som.

Persson (2010) visar i sin studie att vantrivseln hos särskilt begåvade elever i den svenska grundskolan är ganska hög. Vantrivseln hos särskilt begåvade elever på gymnasiet är mindre än i grundskolan. Som anledning till en sjunkande vantrivsel, i samband med elevernas övergång till gymnasiet, uppger deltagarna i Perssons (2010) undersökning att de fick möta ämnesspecialister som fångade upp deras intresse och begåvning. Resonemanget kan appliceras till deltagarna i den föreliggande studien. De blev uppmärksammade för sin begåvning när de kom högre upp i skolsystemet, på högstadiet, med undantaget för Irmas lågstadietid. De mötte ämnesspecialister, vilket oftast högstadielärarna är, ämneslärare i ett eller ett par ämnen samt att de fick möjlighet att påbörja accelererad studietakt i ett eller två ämnen.

Kring temat *Högstadiet utmanar och stimulerar* urskiljs att kunskap om särskilt begåvade behövs. Persson (2010) skiljer på högpresterande elever och särskilt begåvade elever. Det som krävs är kunskap i just vilka som skulle klassas som det ena eller det andra, enligt Persson (2010), detta för att möta på rätt sätt. Detta är viktigt eftersom högpresterande elever skulle kunna vara särskilt begåvade, men inte nödvändigtvis. Vissa försöker dölja sin begåvning för att passa in i skolans sammanhang, många, i Perssons (2010) studie hela 92 % vantrivdes i grundskolan och 72 % vantrivdes i gymnasiet. Genom ökad kunskap om särskilt begåvade kan anpassningar och utmaningar hamna på adekvat nivå och därmed kan trivseln för dessa elever i den svenska skolan öka. Det finns försök som Sveriges kommuner och landsting har bidragit till och det är att skapa *Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever* (2016) där vissa kommuner har deltagit med syftet att öka kunskapen om särskilt begåvade.

Utifrån temat *Stödet hemifrån* lyfts föräldrarnas stöd som återkommande i alla åtta intervjuer. Eleverna beskriver stöd från någon av föräldrarna som utmaning för att få utvecklas och som stöd när någonting blir svårt. Framförallt har stödet handlat om att möta eleverna, stötta och uppmuntra. Även föräldrarna berättar att de har stöttat med utmaningar, både för att deras barn ska utvecklas vidare, men även för att hjälpa när saker har känts svåra. Temat kan kort sammanfattas med att föräldrarna är viktiga samarbetspartners kring eleverna och deras stöd ses som ett komplement till elevernas positiva kunskapsutveckling. Detta sammanfattade även Erikson (2004), att föräldrarna har fått en mera framskjuten plats i den svenska skolan.

Förväntningar på föräldrarnas engagemang började bli ett fenomen på mitten av 1900-talet och är egentligen en självklarhet i den svenska skolan idag, enligt Erikson (2004). Föräldrarna i föreliggande studie är engagerade kring sina barns skolgång, de stöttar både för att utmana och för att hjälpa framåt. En annan studie av Erikson (2009) visar att majoriteten av lärarna instämmer i att skolan ser föräldrarna som tillgång i elevens lärande. Om skolan i föreliggande studie har sett föräldrarna som tillgång och överlåtit kunskapsutvecklingen under tidigare år åt föräldrarna kan jag inte uttala mig om, men tanken väcks.

Föräldrarna i föreliggande undersökning har varit stödjande och uppmuntrande, de har tidigt insett att deras barn behöver extra uppmuntran. Eriks mamma uttryckte att lärarna inte hade sett Eriks lust att lära sig mer. Alla föräldrar har under tidigare skolår sett lusten att lära hos sina barn och uppmuntrat på olika sätt. Perssons (2010) studie visade att endast hälften av deltagarna i studien fått förståelse för sin begåvning från föräldrar och nära, medan den andra halvan som inte fått förståelse hänades för sin förmåga och ibland förbjöds att visa denna offentligt. Ett bemötande av det senare bidrar till att individen hindras i att utveckla en väl integrerad personlighet och en positiv självbild, enligt Persson (2010). Om inte föräldrarna i föreliggande studie hade stöttat, förstått samt haft kunskapen om den särskilda begåvningen hos sina barn så hade förmodligen olika negativa påföljder som stress, oro, ensamhet kunnat bli aktuella. Även Wallstöm (2012) uppger att en negativ påföljd av att inte få adekvat undervisning kan vara skolk, vilket kan resultera att eleven blir en ”hemmasittare”. Negativa påföljder i föreliggande undersökning av detta slag har inte påvisats då eleverna någonstans under grundskolan har fått adekvat undervisning, framförallt på högstadiet. Men tendensen till oro, stress och att tappa lusten till lärande uppges av flera respondenter, men tydligast av Irma

som under mellanstadieåren blev utsatt av tidspressade multiplikationstester, men inte sågs för sin begåvning.

6 Diskussion

Diskussionen delas in i följande delar: *Resultatdiskussion*; *Metoddiskussion*, *Specialpedagogiska implikationer*, *Slutsats* som sammanfattar det mest väsentliga i denna undersökning samt förslag på framtida forskning, *Vidare forskning*.

6.1 Resultatdiskussion

Frågeställningen för uppsatsen baserades på två övergripande frågor. Den första frågan sökte svar kring vilka erfarenheter och upplevelser som de särskilt begåvade eleverna hade under sin skolgång. Den andra frågan sökte svar på föräldrarnas erfarenheter, betydelsefulla sådana, som har uppstått i mötet med pedagogerna. Syftet var att bidra med kunskap om särskilt begåvade elevers skolsituation utifrån deras och vårdnadshavarnas upplevelser och erfarenheter av bemötandet kring den särskilda begåvningen under skoltiden. Med hjälp av respondenternas berättelser ges svar på frågorna som har styrt denna uppsats. Deras svar har kategoriserats och sorterats under fyra teman som presenterades under delen *Resultat och analys*.

Under det första temat *Mer av samma sak* genom innehållsanalys framkom att eleverna fick invänta klasskompisar, de fick många uppgifter av samma typ och att de blev bromsade i sin utveckling, särskilt under låg- och mellanstadietiden. Här fanns ett undantag. Orosgivande multiplikationstester och stenciler som tilltänkt utmaning leder till att lärare behöver fundera på vilka arbetsätt de använder i sin undervisning. Vad dessa arbetsätt ger på individnivå och hur man skulle individanpassa sin undervisning mer är viktiga frågor för lärare att fundera över och diskutera. Diskussioner om individanpassad undervisning och hur utveckla denna bör föras i den svenska skolan och gäller alla elever överlag, inte bara särskilt begåvade. Forskningen presenterad av Lindkvist (2007) i denna uppsats visar att det är möjligt i det svenska skolsystemet för lärare att anpassa undervisningen och erbjuda stimulerande uppgifter, men att denna anpassning inte alltid görs, vilket i sin tur kan medföra en risk som innebär att dessa elever far illa. Frågan man ställer sig är varför inte anpassningen görs? Man kan fundera utifrån två utgångspunkter, den ena att viljan att anpassa saknas och det andra att resurser som t.ex. tillräcklig kunskap om särskilt begåvade elever och hur bemöta dessa saknas, eller resurser i form av tid saknas. Mera övergripande och strukturerade insatser på

nationell nivå behövs för att inte en skev självbild med allt vad denna medför ska vara vardag för denna elevgrupp. Elevgruppen i föreliggande studie möttes av en strukturerad insats, den accelererande studietakten, men forskningen presenterad av Persson (2010) visar att den aktuella elevgruppen drabbas ofta av stress, oro, ensamhet och avhopp från utbildningar om de inte möts på den nivå där de befinner sig. Här kan man fundera över samhällets skyldighet att ta hand om sina unga medborgare för att undvika dessa påföljder samt annat normbrytande beteende. Detta visar att skolan som den enhet i samhället som ansvarar för individens utbildning och utveckling inte har ett tillräckligt skyddsnät för att fånga alla elever, oavsett svårigheter. Skolan som enhet saknar tillräcklig kunskap om just denna elevgrupp.

Allodi Westling (2014) ger förslag på åtgärder såsom fortbildning, utbildning och stödjande insatser för pedagoger. För att dessa åtgärder ska uppfattas som legitima bör de presenteras och genomföras av statliga myndigheter och bygga på evidensbaserad forskning och beprövad erfarenhet. Annat som Allodi Westling (2014) lyfter är att vi, alla pedagoger i den svenska skolan, bör reflektera och bearbeta våra attityder i förhållande till hög kapacitet och kring elever som är särskilt begåvade.

Ett av uppsatsens teoretiska perspektiv är det sociokulturella perspektivet, som lyfter att lärandet har en viktig roll i vår kultur. Undervisningen spelar, enligt det sociokulturella perspektivet, en mycket viktig roll i individens kognitiva utveckling. Eleverna i föreliggande studie hade under flera år i grundskolan en icke adekvat undervisning som lyckligtvis omstrukturerades till en adekvat. De hade stimulans utanför skolan, de hade stöd från föräldrar. Forskning presenterad av Persson (2007) i denna uppsats berättar att särskilt begåvade elever utan stöd har inte kunnat etablera en välintegrerad personlighet. Detta är dock inte fallet i föreliggande studie. Men funderingar kring det relationella perspektivet och pedagogiken som enligt Lgr 11 ska utgå från elevens behov och kunskapsnivå dyker upp. Att relationellt utgå från elevens behov är enligt von Wright (2002) att inta elevens perspektiv och innebär ett växlande där man ömsom anar sig till elevens perspektiv, ömsom ser sina egna. Forskning presenterad av Skolinspektionen (2016) som presenteras i denna studie visar att goda relationer mellan lärare och elever och höga förväntningar från lärares sida på alla elever är viktiga framgångsfaktorer i undervisningen. Pedagogerna har utmanat på deras sätt, men just att ana elevens perspektiv har inte varit påtagligt. Det som framförallt förefaller ha

saknats är dialogen med eleven om dennes tankar om kunskapsutvecklingen och om de möjligheter som eleven skulle kunna erbjudas.

Genom att göra fler uppgifter av samma, genom att invänta klasskamrater och genom att delta i en undervisning som har utgått från gruppens kunskapsnivå har eleverna inte fått adekvat utbildning. Kognitivismen, som är en av de teoretiska perspektiv som uppsatsen utgår ifrån, ger utrymme för reflektion och självkännedom, metakognition samt utrymme för förändring. Individen konstruerar sin förståelse genom egen aktivitet. Sett utifrån detta perspektiv så är inte eleverna bemötta på adekvat sätt. Det man hade önskat för elevernas optimala utveckling är som Säljö (2000) lyfter utifrån det kognitiva perspektivet, att stimulera elevernas egna undersökningar och ansträngningar.

Tanken om hur tillräcklig lärarnas ämnesdidaktiska kunskap är väcks flera gånger när man reflekterar över resultaten. Å ena sidan kan bristen på ämnesdidaktisk kunskap bidra till att stencilmaterial ses som utmaning. Å andra sidan kan otillräcklig kunskap om att identifiera, bemöta och utmana särskilt begåvade elever bidra till just de beskrivna erfarenheterna. Både ämnesdidaktisk kunskap och kunskap om särskilt begåvade elever behövs för att möta denna elevgrupp på bästa möjliga sätt. De mest betydelsefulla framgångsfaktorerna presenterade i forskningen (Skolinspektionen, 2016) är att läraren visar tolerans för elevernas skilda åsikter, respekterar och visar intresse för elevernas idéer samtidigt som läraren låter eleverna påverka sin utbildning. För att uppnå dessa framgångsfaktorer behövs, som sagt innan, både ämnesdidaktisk kunskap och kunskap om särskilt begåvade.

Det andra temat som dominerade var att pedagogerna hade en välvilja att stötta, men att det inte vågade släppa eleverna före, dvs. bromsade. Forskningen (Young & Balli, 2014) visar att de föräldrar som är nöjda med utmaningarna som deras barn får anser att det framförallt har att göra med lärarens kunskap om särskilt begåvade elever. Men det visar även att lärarna behöver större erfarenhet kring komplext lärande och att lärarna behöver mer riktad utbildning kring särskilt begåvade. Detta för att kunna stödja eleverna utifrån det Skollagen säger i kapitel 3, 3§ ”...Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling”. Olika steg

genomförs i den svenska skolan idag. Genom stödmaterial från Skolverket (2015) hoppas man att kunskapen om särskilt begåvade ökar, men är detta tillräckligt? En satsning på utbildning på alla nivåer, både för blivande lärare och yrkesverksamma lärare, hade varit ett sätt som hade haft större genomslagskraft. Att våga tro och testa som pedagog är kanske inte det som ger den rätta stimulansen. Att våga utmana är viktigt, men bara det, utan gedigen djupare kunskap om särskilt begåvade är långt ifrån tillräcklig.

Det tredje temat omfattade att eleverna hade kommit till sin rätt under högstadiet. Både föräldrar och elever beskriver lärare som sett elevernas begåvning och låtit dem pröva sin begåvning, t.ex. genom den accelererande studietakten. Eleverna har fått påskynda materialbearbetningen från grundskolan för att få lov att påbörja gymnasiestudier i ett eller två skolämnen. Lärare som arbetar på högstadiet är mindre negativa till nivågruppering (Allodi Westlings & Rydelius, 2008). En positiv inställning till nivågruppering kan vara en av förklaringarna till varför eleverna i föreliggande undersökningsgrupp blev bemötta utifrån sina förutsättningar och sin kunskapsnivå på högstadiet genom att få möjligheten till accelererande utbildning. Jämför vi med USA och den forskning som presenteras av Jolly (2014) så har identifierade särskilt begåvade elever rätt till särskilda anpassningar. I Sverige har vi inga särskilda satsningar eller utarbetade program. Förutom stödmaterial från Skolverket (2015) till pedagoger och *Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever 2016* från Sveriges kommuner och landsting (2016), kan inte pedagogerna under tidigare åren i grundskolan stödja på annat sätt än genom individuell anpassning inom ramen för ordinarie undervisning. Frågan är om denna individanpassning görs i tillräcklig stor grad för att möta just de särskild begåvade elevernas behov. Inte enligt de svar som elever och föräldrar angav. Svar från intervjuerna som att eleverna skulle invänta, att föräldrarna uppfattade att undervisning i en homogen grupp var ett smidigt sätt för lärarna pekar på att undervisningen inte var individanpassad. Men det finns också en annan aspekt som man bör fundera över och det är den svenska skolans motto, ”en skola för alla” där inkludering är ledstjärnan. Inkluderingsbegreppet har diskuterats flitigt under senaste åren och presenteras som eftersträvansvärt arbetssätt, ett arbetssätt som ska genomsyra hela skolväsendet i Sverige. Utan att en fördjupning i de olika perspektiven av inkluderingsbegreppet görs, kan man kort sammanfatta genom att ange att det finns gemenskapsorienterad definition, en individorienterad definition samt en placeringsorienterad definition av inkludering (Nilholm

& Göransson, 2013). Oavsett perspektiv ska undervisningen vara tillgänglig för alla elever på lika villkor. Eftersom det inte finns särskilda program för särskilt begåvade så hamnar anpassningen som en del av lärarnas arbete och är en del som många andra moment som ska hinnas med.

Det fjärde och sista temat som utkristalliserades var att alla fyra intervjuade elever hade något typ av stöd hemifrån. Bland några faktorer som bidrar till att skapa goda relationer är den, då läraren placerar eleven och elevens utveckling i centrum i relation till föräldrarna. Både föräldrarna och eleverna i intervjuerna pekar på delaktigheten och engagemanget hos föräldrarna som betydande för barnens utveckling, uppmuntran och stimulans. Föräldrarna i denna studie har fått kämpa för att få förståelse för sina barns begåvning och rätten till stimulering, men de upplever inte skolans pedagoger som ovilliga, anklagande eller icke-medgörliga, utan beskriver att pedagogerna har velat möta deras barn. Det som framförallt handlade om är att inte riktigt förstå vilken utvecklingspotential det fanns/finns hos eleverna. Alla elever har dock inte det stöd som eleverna i denna undersökning har. Detta har vi konstaterat innan. Utbildningen kan inte vara beroende av föräldrastöd även om samarbetet mellan hem och skola är oerhört viktigt och en stark faktor för elevens positiva kunskapsutveckling enligt Erikson (2004).

Av resultaten som har framkommit är både elever och vårdnadshavare samstämmiga. Svaren, beskrivning av erfarenheterna och tankar om hur bemötandet kring den särskilda begåvningen har varit är ungefär densamma. Både elever och föräldrar ger likadan bild och det är att eleverna inte utmanades att fortsätta med nästa arbetsområde, utan fick invänta gruppen, lärarna hade intensionen att stötta och utmana, men använde oftast stenciler som var fler uppgifter av samma arbetsområde, alla elever fick adekvata anpassningar under högstadiet samt att stödet hemifrån har haft stor betydelse för eleverna kring den särskilda begåvningen.

Som avslutning av denna diskussionsdel vill jag lyfta den svenska skolans strävan med utbildningen som även Nilholm (2016) lyfter baserat på Skollagens första kapitel §4 (1 kap. 4 § Skollagen): Enligt styrdokumentet strävar den svenska skolan efter att eleverna ska erhålla kunskaper, att skapa individer som har kvar lusten att lära, individer som är solidariska,

självständiga, individer som kan kritisk granska, delta i diskussioner och är väl förberedda för att delta i ett demokratiskt samhälle med en demokratisk anda. Detta bör alla lärare värna om och ha som ledstjärna för all undervisning.

6.2 Metoddiskussion

Genom intervjuer möjliggjordes fördjupade redovisningar av respondenternas erfarenheter utifrån studiens syfte. Att hitta lämpliga respondenter för studien var en mödosam process. Ursprungstanken med att hitta elever som är bedömda som särskilt begåvade på spetsutbildningarna fick jag överge och istället hittade jag respondenter via kontakter i skolvärlden. Att respondenterna valdes utifrån en tilltänkt kvot, åtta stycken, fyra elever och deras vårdnadshavare, gör att jag sökte efter antal med endast kravet att vara bedömda som särskilt begåvade. Genom denna urvalsprocess fick de första åtta som var intresserade av att delta i studien vara med. Jag är kritiskt till min urvalsprocess, särskilt då alla fyra elever hade åtgärder och blev mötta utifrån den begåvning de har. Jag hade hoppats få en större spridning på respondenter och på det sätt få bredare spektrum på erfarenheter.

Intervjuerna genomfördes utan yttre störmoment och respondenterna fick möjlighet att få berätta om det som upplevdes viktigt för dem. Den semistrukturerade intervjun ger möjlighet för både respondenter och intervjuare att fånga upp intressanta svar och frågor, utrymme för det som är viktigt för respondenten finns samtidigt som intervjuaren får svar på det som intresserar henne/honom (Kvale & Brinkmann, 2009). Jag ställde få följdfrågor med syfte att få fram svar kring det jag efterfrågade, men gav även utrymme till respondenterna för att berätta om det de ansåg var viktigt. Jag upplevde att det blev en bra balans mellan frågor och svar under intervjuerna. Tre av intervjuerna genomfördes efter varandra på en och samma dag. Detta gjorde att möjligheten till reflektion från min sida var komprimerad samt att följdfrågornas kvalitet kan ha påverkats. Vid genomlysning och transkribering märker jag att jag förhåller mig mer passiv under de sista intervjuerna. Intervjuernas längd varierar, för elever mellan 15 och 36 minuter, för vårdnadshavare mellan 18 och 48 minuter. Dessutom intervjuades Moas båda vårdnadshavare vid ett och samma tillfälle, vilket ger två röster kring en elev. Trots ojämn tid för intervjuer och två röster från vårdnadshavare kring en elev anser jag att respondenterna fick likvärdiga förutsättningar, de fick möjlighet att ge uttömmande svar på de få frågor jag ställde. De fick också möjlighet att berätta fritt om egna tankar och

funderingar, intervjuerna begränsades inte av tid, utan av intervjumättnad. Intervjuerna bokades efter principen ”första gemensamma tillgängliga tid hos respondenter och intervjuare”. Detta gjorde att vissa respondentpar, elev-vårdnadshavare, inte intervjuades under samma dag. Som läsare kan det vara bra att ha detta i åtanke, även om jag som intervjuare inte tror att elever och föräldrar hann reflektera gemensamt över frågorna jag ställde innan själva intervjun för en av parterna. Detta kan eventuellt bidra till samstämmigheten kring erfarenheterna, men efter reflektion kring svaren är detta ganska långsökt, enligt min bedömning, men inget jag kan garantera att det inte skulle ha varit. Jag upplever dock ändå att resultatet från intervjuerna är tillförlitligt.

Studien styrs av tidsramar och för att använda de resurser som står till buds bedömde jag att intervjuer med åtta respondenter är någonting som är genomförbart inom den angivna ramen. Dock kan man förhålla sig kritisk till antalet respondenter utifrån att underlaget inte är tillräckligt för att representera kategorierna särskild begåvade elever och deras vårdnadshavare.

De svar som sammanställs i resultatdelen är inte allmänt gällande, de är endast aktuella för denna undersökningsgrupp. Forskningsintervjun är enligt Kvale och Brinkmann (2009) ett professionellt samtal där kunskap konstrueras i interaktionen mellan respondenten och intervjuaren. Intervjukunskapen är kontextuell, intervjuer är samkonstruktioner där respondent och intervjuare är i ett asymmetriskt förhållande till varandra (Kvale & Brinkmann, 2009). Andra respondenter inom samma kategori hade haft andra upplevelser och förmodligen andra svar.

För att bearbeta och analysera intervjuerna valde jag kvalitativ innehållsanalys inspirerad av Graneheim och Lundman (2004) som gav möjlighet att möta materialet med distans. Min uppfattning är att denna fungerade bra för att söka efter gemensamma och specifika erfarenheter från mötet med respondenterna. Risken med analysmetoden skulle möjligen kunna vara att för snabba slutsatser dras och att kategorisering av svaren under rubriker kan göra att man omedvetet utesluter det som inte passar i någon kategori. En begränsning skulle också kunna vara att det är endast jag som har genomfört kodning och kategorisering.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

En av de specialpedagogiska implikationer som har framkommit i studien och som är värd att lyfta är att kunskap om särskilt begåvade och kunskap om komplext lärande behövs. Dock är särskilt begåvade elever som alla andra elever, de har rätt att utvecklas så långt som möjligt. Behovet av mer kunskap om komplext lärande ska inte vara en åtgärd som bidrar till att det kategoriska, individriktade perspektivet får större fotfäste, utan ska vara en åtgärd som faller under det sociokulturella perspektivet och bör ses som just det som är grunden i det sociokulturella perspektivet, att lärandet har en viktig roll och är en grogrund till våra föreställningar om ekonomisk och social utveckling. Särskilt begåvade elever är inte elever i svårigheter, men den erbjudna undervisningen är inte alltid den som de behöver. Särskilt begåvade elever är elever som kan vara elever i behov av särskilt stöd och de svårigheterna tillskrivs inte eleven, utan anpassningarna är inte tillräckliga för att möta dennes behov. Specialpedagogiskt stöd kan vara en del i arbetet kring utveckling av komplext lärande samt en del i att öka förståelsen av hur bemöta särskilt begåvade elever och deras föräldrar.

En annan specialpedagogisk implikation är specialpedagogens och speciallärares roll kring arbetet med särskilt begåvade elever. Även denna elevgrupp, som andra elever, skulle kunna vara i behov av särskilt stöd. Kunskapen hos specialpedagogen och specialläraren behövs och med detta breddas även specialpedagogens och speciallärares arbetsfält där fokus fortfarande är elever i behov av särskilt stöd, dock är behoven andra än hos elever som har svårigheter att nå målen och som är de som är primärt i deras arbetsfält. Genom specialpedagogernas och speciallärares breddning av arbetsfältet bidrar man till annan typ av samverkan med lärarna. Ämnesdidaktiken behöver modifieras och anpassas till att möta särskilt begåvade elever, att utmana dessa och att stötta dem i deras utveckling.

Betydelsefulla faktorer utifrån särskilt begåvade elevers och deras föräldrars erfarenheter och upplevelser kan sammanfattas, utifrån min tolkning, med följande: kunskap om särskild begåvade elever behövs, pedagogerna måste våga tro, våga utmana och våga testa. Lärares bemötande och öppenhet bidrar till att de särskilt begåvade eleverna upptäcks, lyfts fram och utmanas. Vårdnadshavarna är ett viktigt komplement till pedagogernas stöttning för en positiv utveckling.

6.4 Slutsats

Utifrån *Resultat och analys* och utifrån ovanstående *Resultatdiskussion* kommer jag fram till några slutsatser eller det som jag efterfrågade i början av uppsatsen, betydelsefulla erfarenheter. En är att utbildning och fortbildning av pedagoger behövs. Detta för att synliggöra och uppmärksamma särskilt begåvade elever, sprida kunskap om de metoder som finns om hur man uppmärksammar dessa elever. Som Allodi Westling (2014) uttrycker det, så bör fortbildning och utbildning presenteras, organiseras och genomföras av statliga myndigheter och bygga på evidensbaserad forskning och beprövad erfarenhet för att de ska uppfattas som legitima. Att ha kunskap om särskilt begåvade elever förefaller sig naturligt, lika naturligt som att ha kunskap om övriga elever och deras behov. Kunskap om särskilt begåvade är en del av det hela, det viktiga är att alla elever får rätt stöd och stimulans, det som stöds av Skollagen:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling (3 Kap. 3 § Skollagen).

Alla som arbetar i det svenska skolväsendet skall reflektera över attityderna i förhållande till särskilt begåvade elever. Särskilt begåvade elever är unika, precis som att alla är unika. Det mest avgörande av allt är bygga på ett gott bemötande, en bärande relation och rikta fokus på den relationella pedagogiken där relation, kommunikation, dialog, interaktion och mellanmänskliga möten är avgörande!

6.5 Vidare forskning

Uppsatsen har fokuserat på elevers och föräldrars upplevelser. Det finns ett tredje perspektiv, pedagogernas perspektiv som hade varit intressant att undersöka. Forskningen kring särskilt begåvade elever i Sverige är ganska liten. Det hade varit intressant med större undersökningar kring pedagogers attityder och förväntningar kring särskilt begåvade elever. En annan tanke som väcks utifrån den internationella forskningen är särskilda skolor, klasser eller utbildningar för särskilt begåvade. Om detta skulle vara ett sätt att bemöta de särskilt begåvade i den svenska skolan, hur hade detta uppfattats utifrån inkluderingstanken? Skulle

särskilt begåvade elever uppfatta att de är inkluderade i ett sammanhang där det finns kunskap om deras särskilda behov eller hade de upplevt sig exkluderade?

Referenser

- Andersson, Inga. (2003). *Föräldrars möte med skolan*. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 15. Stockholm: Lärarhögskola i Stockholm.
- Andersson, Inga. (2004). *Lyssna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS förlag.
- Aspelin, Jonas (red.). (2013). *Relationell specialpedagogik- i teori och praktik*. Mölnlycke: Elanders Sverige AB.
- Bråten, Ivar (red.). (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, Ingemar., Persson, Bengt., & Rosenqvist, Jerry. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området-en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Erikson, Lars. (2004). *Föräldrar och skola*. V Frölunda: DocuSys.
- Erikson, Lars. (2009). *Lärares kontakter och samverkan med föräldrar*. Örebro: Örebro universitet.
- Fejes, Andreas & Thormberg, Robert (Red.). (2016). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.
- Graneheim Hällgren, Ulla., & Lundman Berit. (2004). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness*. Nurse Educ Today, 24(2):105–12. DOI:[10.1016/j.nedt.2003.10.001](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001)
- Holme, Idar Magne., & Solvang, Bernt Krohn. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Anna. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar., & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindkvist, Kajsa. (2007). *De särbegåvade eleverna: en studie om de särbegåvade elevernas skolvardag, ur ett elevperspektiv*. (Student paper). Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:198639/FULLTEXT01.pdf>

Jolly, L. Jennifer. (2014). *Buiding Gifted Education. One State at a Time*. Gifted Child Today, 37(4), 258–260. doi.org/10.1177/1076217514544031

Nilhom, Claes., & Göransson, Kerstin. (2013). *Inkluderande undervisning-vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten: DanagårdLiTHO.

Nilholm, Claes. (2016). *Teori i examensarbetet-en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, S. Roland. (2007). *The Myth of the Anti-Social Genius: A Survey Study of the Socio-Emotional Aspects of High-IQ Individuals*. *Gifted and Talented International*. Gifted and Talented International, Vol. 22, nr 2, 19–34. Tillgänglig:

<http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A36148&dswid=7689>

Persson, S. Roland. (2010). *Särbegåvade barn och ungdomar är utmaning för svenska psykologer: en kort översikt*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:198639/FULLTEXT01.pdf>

Rossmann, Gretchen., & Rallis, Sharon. (2003). *Learning in the field. An introduction to qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Skollagen. (2010). Hämtad: 2017-02-20, från <https://lagen.nu/2010:800>

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Edita.

Skolverket. (2015). *Särskilt begåvade elever- 1.2 Särskilt begåvade barn i skolan*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2016:94. *Saknad! Uppmärksamma elever frånvaro och agera*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

Sveriges kommuner och landsting (SKL). (2016). *Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever 2016*.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Szklarski, Andrzej. (2016). *Fenomenologi*. I Fejes, Andreas & Thormberg, Robert (Red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB.

- Säljö, Roger. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Von Wright, Moira. (2002). *Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse*. I Skolverket *Att arbeta med särskilt stöd några perspektiv*. Stockholm: Liber distribution.
- Wallström, Camilla. (2012). *Se mig som jag är: om särbegåvade barn i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Westling Allodi, Mara., & Rydelius, Per-Anders. (2008). *The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes*. Paper presented at ECHA conference.
- Westling Allodi, Mara. (2014). *Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola*. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 139–151.
- Young Hahn, Mary., & Balli, J. Sandra. (2014). *Gifted and Talented Education. Student and Parent Perspectives*. *Gifted child today*, 37 (4), 236–246. doi.org/10.1177/1076217514544030

Elektroniska referenser:

- Aroseus, Frida. (2013). *Kognitivt perspektiv*. Hämtad: 2017-05-06, från Lätt att lära <https://lattattlara.com/psykologiska-perspektiv/kognitivt-perspektiv/>
- Skolinspektionen. (2016). *Framgång i undervisningen*. Hämtad: 2017-06-22, från <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/08-om-oss/sammanfattning-forskningsoversikten.pdf>
- Skolverket. (2016). Hämtad: 2017-02-12 från <https://www.skolverket.se/skolformer/grundskoleutbildning/spetsutbildning/skolor-med-spetsutbildning-1.155768>
- Skolverket. (2017). *Spetsutbildningar på försök. Fördjupad redovisning av försöksverksamheten med riksrekryterande spetsutbildning i grundskolans högre årskurser samt rekryterande gymnasial spetsutbildning enligt förordningarna 2008:793 och 2011:355*. Hämtad: 2017-06-21, från https://docreader.readspeaker.com/docreader/?cid=bwudq&lang=sv_se&url=https://www.skolverket.se/2Fom-skolverket%2Fpublikationer%2Fvisa-enskild-

[publikation%3F_xurl_%3Dhttp%253A%252F%252Fwww5.skolverket.se%252Fftp%252Fpub%252F%252Fskolbok%252Fpubext%252Ftrycksak%252Fblob%252Fpdf3807.pdf%253Fk%253D3807](http://www5.skolverket.se/ftp/pub/2015/skolbok/pubext/trycksak/blob/pdf3807.pdf)



Bilaga 1

Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Hej!

Mitt namn är Daniela Cvetanovski och jag är nu igång med att skriva min masteruppsats inom specialpedagogik på Malmö Högskola. Området som jag är intresserad av är särskilt begåvade barn/elever och jag vänder mig till just dig eftersom ditt barn har bedömts som särskilt begåvat och deltar i accelererad utbildningstakt inom skolämnet X genom skolan Y.

Jag kommer att genomföra enskilda intervjuer på max en timme, med både elev (ert barn) och vårdnadshavare. Intervjuerna kommer att göras till berättelser därav också behovet av att jag spelar in för att senare kunna transkribera och arbeta med dem. Ditt deltagande är för mig mycket viktigt, jag garanterar att följa de föreskrivna forskningsetiska regler som rekommenderas av Vetenskapsrådet.

Deltagandet är frivilligt, och medverkan kan när som helst avbrytas av informanten. All lämnad information samt information om informanterna förvaras så att inga obehöriga kan ta del av dem tills masteruppsatsen är färdigskriven, sedan raderas all inspelat material. Skolans eller kommunens namn kommer inte framgå i studien, inte heller elevens namn. Ert deltagande kommer, som sagt, att behandlas konfidentiellt och resultatet används enbart i min studie.

Jag skulle bli mycket glad och uppskatta om du kan ta dig tid för att medverka i min studie! Kontakta mig snarast möjligt via mail eller telefon om du är intresserad av att delta som informant i min studie. Kontakta mig även om du har några frågor eller funderingar!

Vänligen

Daniela Cvetanovski

Mail:

Tel.



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Intervjufrågor till vårdnadshavare

Om begåvningen:

Berätta om ditt barn och den begåvning som ditt barn har!

Om antagningsprocessen:

Berätta om hur du fick veta om accelererad utbildningstakt samt hela antagningsprocessen!

Om dagsläget:

Berätta hur du uppfattar ditt barns skolgång idag!

Om tiden innan placeringen på spetsutbildningen:

Berätta om dina erfarenheter från tiden innan ditt barn började med accelererad utbildningstakt!



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Intervjufrågor till elev

Om begåvningen:

Berätta om din begåvning!

Om antagningsprocessen:

Berätta om hur du fick reda på att det finns en accelererad utbildningstakt och hela processen fram tills det att du blev antagen!

Om dagsläget:

Berätta om din skolgång i din nuvarande skola/klass!

Om tiden innan placeringen på spetsutbildningen:

Berätta om dina erfarenheter från tiden innan du började accelererad utbildningstakt!

Bilaga 4

Tabell 5: Jämförelse mellan egenskaper som skiljer särskilt begåvade åt mot högpresterande barn/elever

Särbegåvade elever	Högpresterande elever
Ställer frågorna	Vet svaret
Är synnerligen nyfikna	Är intresserade
Har oväntade, nästan fåniga idéer	Har bra idéer
Diskuterar i detalj och utvecklar	Svarar på frågorna
Är långt bortom de mest högpresterande	Hör till de mest presterande
Visar passionerat intresse och har åsikter	Lyssnar intresserat
Vet oftast redan	Lär med lätthet
Föredrar vuxnas sällskap	Trivs med klasskamrater
Drar slutsatser av sin förståelse	Förstår begreppen
Föreslår projekt och uppgifter	Gör läxorna
Är intensiv	Är mottaglig
Skapar snarare en ny design	Härmar efter precist
Älskar lärande (men inte nödvändigtvis skolan)	Trivs ofta i skolan
Uppfinnare	Tekniker
Goda och insiktsfulla gissningar	Gott minne
Njuter av komplexitet	Föredrar en enkel seriell progression
Är synnerligen observanta	Är på alerten
Är snarare mycket självkritiska	
Är ofta nöjda med vad de lärt sig	

Källa: Rolands S Perssons översättning av en tabell ur boken "Counseling the gifted and talented" av Lina Silverman. Hämtad i Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever 2016.