



**Malmö högskola**

Lärarytbildningen

**Examensarbete**

15 högskolepoäng

***I en skola för alla***

*A study of inclusive education*

Robert Hagsten

Lärarytbildningen 90hp

Examinator: Elsa Foisack

2008-11-03

Handledare: Lena Lang



## SAMMANFATTNING/ABSTRACT

Hagsten, Robert (2008). I en skola för alla (*A study of inclusive education*). Examensarbete, Lärarutbildningen 90 hp, Malmö Högskola.

Syftet med detta arbete är att undersöka lärarens syn på huruvida det finns en problematik i undervisningssituationen gällande särbegåvade eller/och begåvade elever. Får de mer begåvade eleverna tillräckligt med utrymme eller om inte, tas det utrymme från dessa till någon annan gruppering i klassrummet enligt läraren?

Metodologiskt är denna studie kvalitativ, litteraturstudie kombinerad med fallstudie. För att förstå begreppen inom det valda ämnesområdet görs en hermeneutisk litteraturstudie. Genom att sammanföra litteraturstudier med intervjuer med fem lärare diskuteras sedan ett framväxande resultat. Lärarna är alla verksamma inom ett av programmen på gymnasiet, två inom karaktärsämnena och tre inom kärnämnena, varav den ena som speciallärare.

De intervjuade lärarna är med undantag från en speciallärare inom kärnämnena överens om att det är omöjligt att uppnå en undervisningssituation där samtliga elevers individuella behov tillgodoses. Det finns en risk för att de starkare eleverna blir omotiverade.

Nyckelord: Begåvning, Särbegåvning, Intelligens, Svagpresterande, Starkpresterande

Robert Hagsten  
Göteborg

Handledare: Lena Lang  
Examinator: Elsa Foisack



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING .....	5
2. BAKGRUND .....	7
2.1. Tidigare studier .....	9
2.2. Teoretisk anknytning .....	11
3. SYFTE.....	13
3.1. Problemformulering .....	13
4. LITTERATURGENOMGÅNG .....	15
4.1. Begåvningspsykologi .....	16
4.2. Definition av begrepp.....	17
4.2.1. Begåvning.....	17
4.2.2. Särbegåvning.....	18
4.2.3. Intelligens .....	20
4.3. Intelligenstest .....	22
4.4. Internationellt .....	23
4.4.1. Skiftningar mellan industriländer och utvecklingsländer.....	24
4.5. Framtida spetsgymnasium.....	25
4.6. Styrdokumenten .....	25
4.6.1. Lpo 94 .....	26
4.6.2. Lpf 94 .....	26
4.7. Flickors motivation syns i betygen.....	26
4.7.1. Understimulerade flickor klarar sig bättre .....	27
4.8. Begåvningsens roll i samspelet med miljön .....	27
5. METOD.....	29
5.1. Val av metod .....	29
5.1.1. Induktion och deduktion.....	30
5.2. Fallstudie .....	30
5.3. Forskningsprocessen .....	32
5.3.1. Kognitiva cirkeln.....	32
5.3.2. Normativ cirkel .....	32
5.4. Kvalitativ intervju .....	33
5.4.1 Urval av respondenter .....	34
5.4.2. Frågeställningar .....	35
5.4.3. Etik .....	35

5.4.4. Verifiering .....	36
5.4.5. Metodkritik.....	37
6. RESULTAT .....	39
6.1. Lärare inom karaktärsämnen vid hotell- och restaurangprogrammet .....	39
6.2. Speciallärare inom kärnämnena vid hotell- och restaurangprogrammet .....	40
6.3. Lärare inom karaktärsämnen inom hotell- och restaurangprogrammet .....	42
6.4. Lärare inom kärnämnena vid hotell- och restaurangprogrammet.....	43
6.5. Lärare inom kärnämnena vid hotell- och restaurangprogrammet.....	44
6.6. Sammanfattning av resultat.....	45
7. DISKUSSION .....	47
7.1. De särbegåvades situation i dagens skola .....	47
7.2. Begrepp .....	48
7.3 Individualisering.....	49
7.4. Resultatdiskussion.....	50
7.5. Metoddiskussion.....	51
7.6. Fortsatt forskning .....	52
7.7. Slutord .....	53
REFERENSER.....	55

# 1. INLEDNING

Begåvade elever får ofta problem i skolan, menar universitetslektorn i pedagogik Arne Engström i en artikel av Åsa Hammar (Skolvärlden 30 augusti 2007, nr.13). För få utmaningar de första åren gör det svårt för de begåvade eleverna längre fram när kraven ökar i utbildningsprocessen. Dessa påståenden hämtar han ur en schweizisk studie där forskare följt 200 begåvade barn. Han menar att det i Sverige har varit tabu att tala om begåvade barn som en grupp vilken precis som svagpresterande elever också behöver stöd. Engström publicerades i Dagens Nyheter (nätupplaga 21 augusti 2007). När kraven ökar är eleverna oförberedda på att behöva studera. Engström (2007) stödjer en ny inriktning inom detta hitintills tabuomgärdade område och menar att elever med särbegåvning även i teoretiska ämnen skall få stöd.

Den av Engström refererade schweiziska studien/forskningen hade sin utgångspunkt i problematiken med de särskilt begåvade eleverna. Studien påbörjades 1995 och löpte fram till 2008. Den följer barn som kunde läsa och/eller skriva innan de börjat skolan upp till inträdet i vuxenlivet. Undersökningsgruppen delades in i *tidiga läsare, tidiga räknare samt tidiga läsare och räknare*. Eleverna i dessa grupper har utmärkt sig främst gällande kognitiv förmåga och personlighet. Ett barn behöver inte vara begåvat för att det kan läsa vid skolstart. Omvänt gäller också att begåvade barn inte nödvändigtvis kan läsa eller räkna när de börjar skolan.

Inom de tre olika grupperna finns intressanta skillnader. De elever som tillhör tidiga läsare och räknare kännetecknas av multipeltalanger. Eleverna har uppvisat högre prestationsförmåga, högre motivation och inlärningstempo än jämnåriga klasskamrater. Inom denna grupp har flickor visat sig mer begåvade än pojkar. Även grupperna med tidiga läsare och tidiga räknare har visat sig, i jämförelse med jämnåriga, att de har spetsprestationer. De tidiga läsarna har visat sig vara mer kreativa och goda språkkunskaper, sämre i matematik. Tidiga räknare har visat omvänt resultat. Studien har också visat att ungefär hälften av eleverna har identifierats av sina respektive lärare, den andra hälften inte. Avgörande har varit tidigt eget initiativ från elevens sida (Engström 2007). Det finns också en risk att särbegåvade elever kan missas och istället diagnostiseras med ADHD (Persson 1997).

Stöd för att stödja särskilt begåvade barn finns i alliansens regeringsförklaring, som får en viktig passus om att en förnyad utbildningspolitik kommer att respektera elevers

olikheter och möta varje elev utifrån dennes behov (Utbildningsdepartementet 2008). Den svenska gymnasieskolan står för närvarande inför en omfattande reformering. Gymnasieutredningen, *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (SOU 2008:27), lägger fram nya förslag som förhoppningsvis kommer att förbättra och förändra gymnasieskolan radikalt. Gymnasieskolan skall i framtiden ha tre delar. Dessa tre delar består dels av yrkesprogram vilka tydligt leder till ett yrke men inte kräver att eleven läser in högskolebehörighet, studieförberedande program som är högskoleförberedande och den tredje delen kommer att vara ett lärlingsprogram där praktik och teori varvas. Ambitionen är en skola vilken mer rättar sig efter elevens förutsättningar och behov. Varje elev skall mötas av utmaningar, stimulans och krav. Att vara begåvad skall inte längre innebära att eleven stöpas in i en likvärdig form då även de begåvade eleverna skall mötas av utmaningar (Utbildningsdepartementet 2008).

Så långt de elever vilka är akademiskt specialbegåvade, vad med dem som har andra talanger t.ex. för matlagning, lagande av bilar?

Sveriges utbildningsminister Jan Björklund har uttalat sig:

*Jämlikhet kan inte innebära att alla ska bli likadana. Jag tycker att jämlikhet ska innebära att alla ska få möjlighet att utvecklas så långt de kan utifrån sina egna förutsättningar.*

(Utbildningsdepartementet, publicerat den 7 oktober 2008)



## 2. BAKGRUND

I en tidigare uppgift till Malmö Högskola, *Samtal med en lärare*, uppgift 1 i *Skolutveckling i en skola för alla* (delkurs 4) grundlades intresset för den kommande studiens syfte med tillhörande problemområde. Vid genomförandet av uppgiften *Samtal med en lärare* redogjorde den intervjuade läraren för svårigheterna i sin vardag utifrån sin roll som undervisande lärare. Den största svårigheten låg i att möta alla elevers individuella behov. Fokus hamnade lätt, enligt den intervjuade läraren, på de elever vilka av olika anledningar har svårt att följa med i undervisningen.

För att kunna diskutera problem med undervisningen använder lärare sinsemellan ofta olika kategorinamn, för att effektivisera kommunikationen. Den absolut vanligaste kategoriseringen utgår från den bedömning läraren gjort av elevens potential uttryckt som en betygsnivå, andra kan utgå från t.ex. neuropsykologiska diagnoser. Eleverna diskuteras som dyslektiker, MVG-elever osv. Dysthe (1996) benämner dessa elever ”*mer försigkomna elever*”, vilket i sig är taget från Vygotskijs terminologi ”*more capable peers*”. Detta är känt av forskningen och diskuterades av bl.a. Anderson & Krathwohl. (2001). Dessa kategorier är allför otydliga för att föra en konstruktiv diskussion om de elever vilka har en specialbegåvning (Cooper 2002). För att kunna kategorisera eleverna i grupper bör snarare begreppen begåvning och intelligens användas, begrepp vilka i sin tur behöver definieras/problematiseras.

Den aktivitet läraren utövar kallas förenklat, undervisning. Begreppet undervisning är inte helt lätt att definiera och inte heller relevant för denna studie. Vad som utgör gränsen för undervisning och hur den beteckningen kan användas om skolans arbete blir utmanande ifråga om användning, val av ord och begrepp. Det eleverna sysslar med är lärande, vilket även det är ett mångtydigt begrepp. Lärarnas arbete bygger också i hög grad på förväntningar om utveckling. Utveckling beskrivs som tillväxt, dvs. en någorlunda konstant utökning av en färdighet eller av kunskaper (Baltzer m.fl. 1983).

Nära kopplat till undervisning eller organisering av lärande, eller de aktiviteter som sker i skolor och närbesläktade institutioner, är bedömning. I en lärares yrkesprofession är bedömning av elevers lärande ett svårt område. Bedömningen kan vara informell så att det är en del i den pågående verksamheten att lyssna in hur eleverna tänker, uppfattar och förstår, och den kan vara mer formell och ske i form av prov. I bägge fallen skall elevens prestationer bedömas och användas för att sätta betyg. Hur kunskaper bedöms

hör ihop med hur kunskaper väljs ut, organiseras och förmedlas. Cooper (2002) redogör för Cronbachs uppfattning när denne menar att det är nödvändigt att skapa experimentella situationer vilka tar hänsyn till både oberoende variabler och individuella skillnader för att förstå och förklara mänskligt beteende, dvs. en elevs kunskapsprogression.

De elever som diskuteras i denna studie är beröringsområdet, har inte behov av stöd för att klara en godkänd kunskapsnivå. De klarar sig utmärkt utan att behöva anstränga sig nämnvärt. Dessa elever hamnar dock alltid utanför när de pedagogiska resurserna skall fördelas. I idévärlden är det självklara synsättet *en skola för alla*. Finner då dessa elever skolan rolig och meningsfull och hur upplever läraren sin arbetssituation?

I egenskap av lärare bör man ställa frågan om det finns någon undervisningsmetod som är mer framgångsrik än andra metoder för alla elever kollektivt. Om så inte är fallet skulle en anpassning av undervisningsmetodiken behöva ske för att se till elevers särskilda förutsättningar och egenskaper. Redan 1977 ställdes den frågan i en utredningsrapport av två utredare, Gustafsson och Härnqvist tillsatta av Skolöverstyrelsen. Frågan byggde på direktiv till SIA-utredningen där synsättet finns klart markerat. Direktivet säger:

*Skolan kan inte bygga på att samma arbets- och inlärningsmetoder skall passa för alla elever. En ökad individualisering av undervisningen så att samma lärostoff kan behandlas med olika metoder och i olika studietakt, är därför nödvändig. Skolan bör i sin undervisning vara anpassad till olika begåvningsstyper utan att för den skull ge avkall på kravet att eleverna skall ges en gemensam kunskaps- och referensram. (ur Lundgren 1999, SOU 1974:53, sid. 64)*

Efter förra årets revision av gymnasieskolan visar resultatet att vi sedan 1977 fortfarande kämpar med samma problematik och att tanken med *en skola för alla* inte är ny. Begreppet begåvad i läroplaner och kursplaner ställer istället förutsättningar och förmågor i fokus vilka Skolverket säger att elever skall utveckla.

Skolans uppgift består inte av att stöpa alla elever i samma form. Uppgiften består av att organisera delarna i skolans sociala miljö till en så komplex, olikartad och flexibel organisation som möjligt. Dock måste man som organisation se till att dessa olika delar inte står i konflikt med varandra utan kan förenas i ett system (Persson 1997). Ett led i att möta lärare och elevens krav och förväntningar är regeringens beslut om försöksverksamhet med spetsutbildningar. Utbildningsminister Jan Björklund har tydligt ut-

tryckt att även de starka eleverna har rätt att utvecklas i sitt eget tempo (Utbildningsdepartementet 2008).

Det är fortfarande inom svensk skola inte fullt acceptabelt att diskutera begrepp likt begåvning, särbegåvning och intelligens. Viktigt för den föreliggande studien har därför varit att fördjupa sig inom begreppsdefinitionen för att avdramatisera den allmänna synen på de aktuella begreppen.

Under studietiden vid Malmö Högskola, Lärarutbildningen, har jag därför funnit ovanstående som ett personligt intresseområde, vilket ligger till grund för denna studie. Intressets karaktär är något svårt att beskriva utan att passera gränsen för vad begrepp innehåller för värden. Intresset har sitt ursprung i elever med särskilda behov vilka, utan att idag omfattas av dagens specialpedagogik, men vilka även kanske skulle kunna beskrivas särbegåvade. Metodiskt kallat är intresset en för-teori (Holme & Krohn Solvang 1997) men även en erfarenhetsbaserad förförståelse för det valda problemområdet.

## **2.1. Tidigare studier**

För att söka tidigare studier i området använde jag Malmö högskolas och Göteborgs Universitets biblioteks databaser och webbplatsen <http://www.uppsatser.se>. Nyckelorden som gav resultat vid sökning av tidigare studier var högpresterande, begåvade barn och särbegåvade.

Kajsa Lindkvist skrev våren 2007 ett examensarbete vid Lärarhögskolan i Stockholm om de särbegåvade eleverna ur ett elevperspektiv. Författaren frågar om de särbegåvade elevernas särskilda behov ryms i en skola för alla och om och hur individanpassad undervisning påverkar elevernas trivsel i skolan. Examensarbetets slutsats visar att variation i stimulans och utmaningar i undervisningen påverkar särbegåvade elevers trivsel i skolan. Den visar också att samtliga elever anser att den bästa lärsituationen är att läsa böcker. Elevgruppen vilka har den individanpassade undervisningen anser att läraren är en kunskapskälla. Författaren betonar slutligen behovet av mer kunskap om särbegåvade elever och deras behov i skolan.

Studien visar på att eleverna som fått individanpassad undervisning är nöjdare. Gruppen beskriver skolvardagen positivt. Trivseln är kopplad till att undervisningen upplevs som relevant och meningsfull av eleverna. Den andra gruppen elever upplever inte trivsel i samma grad och får heller inte individanpassad undervisning i samma utsträckning.

Delvis kopplar dessa elever själva vantrivseln i skolan till brist på stimulans i skolarbetet.

Lindkvists arbete refererar ofta till Daniel Erikssons examensarbete (2005) om särbegåvade elever i den svenska skolan, ur ett elevperspektiv. Denna studie genomfördes vid Linköpings Universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.

Studien visar att de särbegåvade eleverna anser att skolan i väsentligt högre grad skulle kunna stödja denna typ av elever mer. Författaren kommer dock fram till att det inte får ske på bekostnad av andra elever. Det är viktigare att de svaga eleverna får möjlighet till hjälp att uppnå skolans mål. Studien visar även att många lärare anser att det största problemet inte ligger i skolans styrdokument eller lärarutbildningen. Det bakomliggande problemet bör istället sökas ute i samhället och samhällets syn på begåvning och intelligens. Det är i Sverige inte helt tillåtet att visa sig för intelligent, vilket gör det svårare för många särbegåvade. Detta synsätt beskriver även Persson (1997). Erikssons frågeställningar liknar Lindkvists, men arbetet har dock inte samma klara fokus i syftet och problemformuleringen. Kanske kan man i detta se en utveckling från en studie till den andra.

Anna-Karin Andersson och Monita Hellström skrev våren 2007 ett examensarbete om hur sju lärare ser på individualiseringen av matematikundervisningen för begåvade elever. Studien genomfördes vid Göteborgs Universitet, sociologiska institutionen. Resultatet visar att de tillfrågade lärarna har olika uppfattningar om hur de individualiserade undervisningen för de ämnesbegåvade eleverna. Majoriteten av lärarna angav faktorer vilka de ansåg påverka deras möjlighet att individualisera undervisningen för de begåvade eleverna. Andersson och Hellström uppfattar att dessa faktorer inte bara var styrande utan också begränsande för lärarens sätt att utforma sin egen undervisning. Författarna kom även fram till att lärare måste ges tid för reflektion kring den egna undervisningen.

Andersson och Hellström är intressanta eftersom de definierar begreppen begåvning, särbegåvning och intelligens vilka är centrala för den kommande studien.

Åsa Hallenheimer Olsson skrev vintern 2006 ett examensarbete om skolan och de särbegåvade barnen. Arbetet genomfördes vid Malmö Högskola, Lärarutbildningen. Studien fokuserar på lärare och dennes förmåga att upptäcka om det finns särbegåvade i elevgrupperna. Resultatet visar att de särbegåvade elevernas sociala kompetens är avgörande

de för att de skall bli upptäckta av lärare och övrig skolpersonal. Samtidigt visar resultatet att flertalet elever inte får en undervisning som är anpassad till deras förutsättningar och behov.

Vickie Berggren och Bo Lindskog skrev hösten 2006 ett examensarbete om skolans syn på särbegåvade elever. Arbetet genomfördes vid Malmö Högskola, barn- och ungdomsvetenskap. Studien definierar begreppet särbegåvade elever med fokus mot ämnen. Författarna utgick från skolledarens och lärarens syn på dessa elever. Resultatet visar att alla intervjupersoner ansåg att alla elever i skolan har någon form av begåvning. De särbegåvade eleverna uppfattades i stort sett som självgående och att det är lärarna själva som ska ansvara för att uppmuntra, utmana och individanpassa dessa elevers utveckling i skolan.

Syftet med undersökningen var att beskriva vad skolledare och lärare ansåg om skolans hantering av särbegåvade elever. Berggren och Lindskog frågar efter hur lärare och skolledare ser på de särbegåvade eleverna och hur de dessa elever beskrivs av skolan. Detta berör även Lindkvist och Eriksson.

## **2.2. Teoretisk anknytning**

Vetenskapigt arbete har en inbyggd paradox. Paradoxen går ut på att vetenskapen ständigt går framåt, vilket innebär att människan och forskaren aldrig kan veta något säkert. Om gårdagens sanningar är dagens osanning, kan dagens sanning vara morgondagens osanning. Enligt detta tankesätt är sanningar i vetenskapen därför provisoriska (Thurén 2007). Tankesätt är inte bara provisoriska i vetenskaplig mening. De tolkas också olika. Gårdagens teorier lever genom ny forskning sitt eget liv och kan förändras genom tolkningar (Svedberg och Zaar (1999). Karl Marx såväl som Gardner (1999) har tagit avstånd från sina teorier och forskning som de utvecklats och tolkats av andra. Karl Marx lär ha tagit avstånd från marxismen under slutskedet av sitt liv då samtidens uppfattningar som åberopades i hans namn inte var vad de ursprungliga teorierna och tankarna uttryckte (Svedberg och Zaar 1999). Det är därför viktigt att inte göra en egen tolkning av teorin (Gardner 1999). En teori kan således förändras och revideras med tiden. I den föreliggande studien representerar min för-teori (Holme & Krohn Solvang 1997) en vetenskaplig paradox. Empirin kan dock behandlas systematiskt oavsett den vetenskapliga paradoxen (Grønmo 2004).

Arbetsgången i detta arbete har bestått av att jag har försökt att sätta min in i problematiken kring särbegåvade elever inom den svenska skolan. Litteraturstudierna gav en förståelse för det valda ämnesområdet och jag skapade en för-teori, redovisad i förgående avsnitt. Perspektiv på och teorier för ämnesområdet har utvecklats i olika faser vart efter arbetet har fortskridit.

Eftersom det inte finns något etablerat forskningsläge i Sverige inom mitt valda ämnesområde har jag gjort en syntes av metoder och teorier från andra större etablerade ämnesområden.

Denna första relativistiska fas innebar att jag plockat delar från flera större kunskapsområden, t.ex. differentiella psykologin och beteendepsykologi.

Nästa fas i förarbetet innebar att jag rensade bort för-teorin då jag ville säkerställa en kunskapskärna i ämnesområdet, vilket i sig kan ses som en positivistisk fas. Tankemässigt skulle fas två avslutas med att resultatet skulle kunna användas för att dra logiska slutsatser och om möjliga kvantifiera fakta.

En blandning av logik och lästa teorier mynnade ut i den tredje fasen. Denna tredje fas är identifierbart humanistisk och hermeneutisk. Utgångspunkten blev mina fem sinnens iakttagelser för att kunna göra en rimlig logisk analys. Hermeneutiskt vill jag försöka förstå och inte bara begripa intellektuellt. Den stränga faktakontrollen, vilken förekom i den positivistiska fasen, förekommer även inom denna tredje mer humanistiskt präglade fas.

Vid tidpunkten för förstudien användes egenupplevda upplevelser för att tolka och förstå andra händelser utan att händelserna vara mätbara kvantitativt. Litteraturen är föremålet för tolkningen, inte fakta eller data, utan en text. Texten tolkades både bokstavligt och bildligt. Sociala handlingar uppfattas i detta arbete som meningsfyllda symboler, med texten som modell. Fakta för föreliggande studie framgår ur texten genom en tolkningsprocess. Tolkningarna blir resultatet, inte utgångspunkter (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Det rör sig ännu om för-teori (Holme & Krohn Solvang 1997) i den meningen att för att kunna tolka litteraturen måste man förstå och kunna sätta innehållet i ett sammanhang. Förståelse skapas i detta sammanhang genom att förstå innehåll.

### **3. SYFTE**

Syftet med detta arbete är att undersöka lärarens syn på huruvida det finns en problematik i undervisningssituationen gällande särbegåvade eller/och begåvade elever. Får de mer begåvade eleverna tillräckligt med utrymme eller om inte, tas det utrymme från dessa till någon annan gruppering i klassrummet enligt läraren?

#### **3.1. Problemformulering**

Arbetet ska försöka besvara frågan: *Hur upplever läraren i dagens skola sin förmåga att stimulera och motivera de mer försigkomna eleverna?*

Studiens problemformuleringar är inriktade på lärarens syn på om den svenska skolan ger utrymme för de mer försigkomna/särbegåvade eleverna. Detta är också grunden till de kommande intervjuerna med fem gymnasielärare.

*Ges det utrymme för de mer försigkomna/särbegåvade eleverna i skolan?*

*I egenskap av undervisande lärare, hur ser läraren på om samtliga elevers individuella behov nås?*





## 4. LITTERATURGENOMGÅNG

Spetsutbildningarna startar hösten 2009 på ett 10-tal olika orter runt om i Sverige. Ytterligare ett 10-tal startar hösten 2010. Utbildningen kommer att skilja sig från vanlig gymnasial utbildning genom avsevärt högre studietakt (Utbildningsdepartementet 2008).

Vid antagningen kommer eleverna att väljas utifrån betyg och hänsyn skall tas till ett prov vid bedömning av elevens färdigheter eller kunskaper inom det ämne eller ämnesområde som specialutbildningar är inriktad mot. Det skall vara valfritt för huvudmännen att ta hänsyn till betygsdokumentet vid antagningen.

Utbildningarna skall vara riksrekryterande med 30 utbildningsplatser per läsår. Viktiga aspekter för de skolor som beviljas denna försöksverksamhet är därför att det finns en samverkan mellan utbildningsanordnaren och högskolan. Innehållet i utbildningarna skall vara utöver innehållet i de nationella program som närmast motsvarar spetsutbildningen. Deltagande huvudmän förbinder sig att delta i uppföljningen och utvärderingen av försöksverksamheten. Huvudmännen skall även själva utvärdera den egna utbildningen (Skolverket 2008).

Det är angeläget att skolans undervisning anpassas till alla elevers behov, såväl elever med behov av extra stöd som elever som behöver extra utmaningar i undervisningen för att stimuleras i sin kunskapsutveckling. Det svenska skolsystemet bör på ett bra sätt kunna erbjuda elever med särskilda talanger inom något område en tillräckligt utmanande utbildning för att de skall komma till sin rätt och utvecklas optimalt i förhållande till sin kapacitet, förmåga och intresse. I normalfallet ska detta ske inom ramen för ordinarie utbildningar genom en individanpassad undervisning. Då detta inte fungerar idag skall spetsgymnasial utbildning erbjudas nationellt. En utgångspunkt för förslaget till försöksverksamhet med gymnasial spetsutbildning är att i huvudsak utgå från det befintliga regelverket. Avsteg från gymnasieförordningen kommer av nödvändighet att behöva göras (Utbildningsdepartementet 2008).

Elever inom det gymnasiala spetsgymnasiet får dock inte ut betyg från högskola/universitet förrän de i en eventuell framtid söker sig till framtida högskoleutbildning (Skolverket 2008).

## **4.1. Begåvningspsykologi**

Det är psykologins största begåvning att mäta begåvning. Dock måste psykologin ta hänsyn till faktorer för varje individ och dess individuella skillnader. Detta för att det mellan individer skall vara möjligt att förutsätta individuella skillnader inom situationer och stimuli, för att förutsäga hur olika individer kommer att bete sig.

Begåvningspsykologin undersöker hur bra individer utför olika problemlösningsuppgifter. Denna gren inom psykologin försöker förstå hur många olika faktorer som behövs för att förklara individuella skillnader när det gäller problemlösning och varför och hur dessa skillnader uppträder. Differentiell psykologi är ett med begåvningspsykologin nära besläktat område då den differentiella psykologin tar hänsyn till varför människor är olika, alltså en grund för att förstå begåvningspsykologin (Cooper 2002).

Inom differentiell psykologi identifierar Cronbach 1957, enligt Cooper (2002), två skilda skolor. Den ena omfattar social-, utvecklings-, kognitiv-, fysiologisk- och behavioristisk psykologi, grenar som försöker förstå de allmänna lagar som styr hur ett land som styr hur människor i allmänhet uppför sig under specifika betingelser. Den andra skolan omfattar den differentiella psykologin, kliniskt psykologi och i viss mån arbetspsykologi, vilka koncentrerar sig på hur och varför människor är olika. Medan det pågått ett försök att närma dessa två skolor till varandra genom att konstruera experiment som tar hänsyn till både experimentella behandlingar och individuella skillnader, är sådana studier fortfarande mer undantag än regel. Det är i den differentiella psykologin, kliniskt psykologi och arbetspsykologi som begåvningspsykologin har sina rötter.

Denna gren är intressant i sig. Det finns ett flertal allmänna talesätt som beskriver olika typer av begåvning. Västvärldens, för att inte säga Sveriges kultur lägger stor vikt vid skillnader i individuella färdigheter i skolan eller när individen söker jobb. Om vi visste hur dessa färdigheter utvecklades kunde man kanske individualisera utbildningar utifrån individens individuella behov för att nå varje barns potentiell maximalt.

Det du presterar i relation till dina förmågor i verkliga livet visar egentligen på begåvningsförmågor. (Cooper 2002) En individs begåvningsnivå och begåvningsnivåns tillförlitlighet kan relateras till sociala fenomen (Herrnstein & Murray 1994). Cronbach hoppas enligt Cooper (2002) att samhället utifrån denna insikt måste integrera den differentiella psykologin med den experimentella psykologins teknologi när det gäller begåvningsforskning.

## **4.2. Definition av begrepp**

Ordvalen i denna studie är väldigt värdeladdade. De bör och kan ifrågasättas. En definition av begreppen är central för att redogöra för och avdramatisera dem. Skolan står troligen inför en förändring då det planeras för ett GY09 i samband med betänkandet *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola* (Ferm 2008).

Jag kontaktade Skolverket den 9 oktober 2008 för att undersöka vilken terminologi de använder vid benämningen av olika elevgrupper. Christina Månberg vid undervisningsrådet, Enheten för styrdokument menade att det ofta diskuteras begrepp inom Skolverket. Dock har de inget ord för de elever som ska gå, eller går, en spetsutbildning. Ibland tenderar Skolverket, enligt Månberg, att fånga upp de ord som medierna använder. *Spets elever* kanske blir ett sådant.

### **4.2.1. Begåvning**

I begåvningen byggs en verklighetsuppfattning upp genom att sinnesupplevelserna bearbetas och ordnas av tänkandet från tidig ålder upp till vuxen. Sinnesupplevelsers mätbarhet, s.k. sensorisk analys, är dock ett ämnesområde som ligger utanför begåvningsforskningen (Kylén 1981). Genom att sinnesintryck ordnas skapar människan sin verklighetsuppfattning (Brook & Selver, 2007). Ordlandet leder i sin tur till att individen får struktur på de fem olika sinneskategorierna. Människan ordnar efter rum (var), tid (när), kvalitet (vad), kvantitet (hur mycket) och orsak (varför). Ordlandet i dessa kategorier utvecklas som ett resultat av biologisk mognad i samspel med gjorda erfarenheter. På samma sätt utvecklas förmågan att utföra tankeoperationer och förståelsen för och användandet av symboler. De fem kategorierna hjälper individen att genom sina sinnesintryck förstå verkligheten bättre och kan därmed handla på ett mer insiktsfullt sätt. Ordlandet gör att den intresserade får överblick och lättare kan tänka sig förändring (Kylén 1981).

Begåvning i generell bemärkelse är allt som på ett relevant sätt kan bedömas. Begreppet innefattar begreppsfattliga ämnesområden rent principiellt. Huvudpoängen är att det är möjligt att fastställa effektiviteten i var och en av de olika kategorierna (Cooper 2002).

Med hjälp av tänkandet använder människan sig av den ordning vi utvecklat i uppfattningen av omvärlden genom arv och miljö. En hjälp för tänkandet är symboler i bilder och språk. Bilder och språk är dessutom viktiga för kommunikationen med andra.

Tankeoperationen är den andra typen av begåvningsfunktion. Där separeras manuella operationer och tankeoperationer. Ett konkret exempel är om individen ställs inför att möblera om ett rum, att göra det i handling eller i tanken. Att göra det i handling är en manuell operation, att göra det i tanken är en tankoperation. Möblerar individen om ett rum i tanken med möbler i en konkret förändring i ett konkret rum är det ett exempel på tankeoperation. Dessa tankar kallas konkreta tankeoperationer. Tänker individen utan att ha konkreta föremål i tankarna kallas det abstrakta tankeoperationer.

Den tredje begåvningsfunktionen är symbolisering. Den bygger enligt Kylén (1981) på att individen inser att föremål, händelser och egenskaper kan betecknas med ett tecken, en symbol. Tanken reagerar på ett tecken, vilken på signaler associerar till någon händelse. Signalerna blir först retningar i en associationskedja, men individen förstår inte beteckningens idé. Först när en symbolfunktion betecknas kan individen förstå vad allt heter. Bildsymboler liknas med beteckningar, semantiska symboler är därför ungefärligt valda. Semantiska symboler och bildsymboler är viktiga hjälpmedel för tänkandet, inlärning, minnet och kommunikation.

När individen rationaliserat och ordna upplevelserna kan handlingar eller tankeoperationer göras enligt dessa mönster. Om individen t.ex. har en uppfattning om rummet inom ett visst område, kan man hitta och gå dit – dvs. handling, eller bara föreställa sig vägen till olika platser – dvs. tankeoperation. Det eleven upplevt och ordnat kan sammanfattningsvis ordnas i ett system genom att individen lärt sig avbilda med bildsymboler eller beteckna med semantiska symboler (Kylén 1981).

#### **4.2.2. Särbegåvning**

Alla människor som inte dödförklarats är begåvade. Det är först när människan dödförklarats som termen hjärndöd gör en människa obegåvad. Hjärndöd diagnostiseras formellt innan hjärtdöd. Alla elever i skolan med en utvecklingsprogression är begåvade, men inte nödvändigtvis exceptionellt kapabla. Begreppet särbegåvad för de särskilt försigkomna eleverna antyder istället att begreppet begåvad är allmänt (Person 1997). Detta stöds även av enligt Berggren och Lindskogs (2006) examensarbete då resultatet av deras studie visade att samtliga tillfrågade lärare upplevde att alla elever var begåvade i någon bemärkelse.

Begåvning är att betrakta som en abstraktionsnivå i tänkandets strukturering, operationer och symbolisering. En tankebearbetning av perceptuell information, som föregås av perceptuell bearbetning (Kylén 1981). Särbegåvade elever är därför inte bara begåvade, de är exceptionella i sin anpassnings- eller prestationsförmåga (Persson 1997). Benjamin S. Bloom definierar enligt Lindkvist 2007 begåvning som en ovanligt hög nivå av förmåga, färdighet eller prestation inom ett område.

Begåvning och uppnådda resultat skiljer sig från andra individuella olikheter, t.ex. humor, personlighet och motivation. Detta genom att begåvning på ett såväl principiellt som praktiskt plan beskriver och utvärderar hur en person presterar inom olika områden. Karaktäristiska drag likt sociala förmågor och grad av nervositet gör inte den ena eleven bättre än den andra. När man som pedagog har att göra med bedömningar av förmågor i praktiken, brukar pedagogen använda siffror för att indikera individers relativa prestationsnivåer. Nivåerna bedöms i praktiken genom att mäta beteende, skatta beteende, eller genom att använda kända psykologiska tester (Cooper 2002).

Persson (1997) var 11 år före Utbildningsdepartementet (2008) då han konstaterar att vissa begåvningar är mer samhälleligt acceptabla än andra. Det finns åtskilliga exempel på skolor, skolformer och utbildningsprogram över hela världen för särbegåvade barn och ungdomar i t.ex. musik och sport. Däremot finns det förmodligen ingen särskild verksamhet för synnerligen intresserade, hängivna och skickliga bilmekaniker eller sjuksköterskor. Ingen skulle förmodligen tveka att kalla en matematisk särbegåvning för ett geni. Detta epitet skulle dock troligen inte ges åt en särdeles framgångsrik, kunnig och socialt intelligent bilskollärare – dvs. en särbegåvning. Det existerar en social dynamik som styr och värderar vem vi kallar geni. Begreppet skulle därför kunna definieras:

*Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden. Ett beteende i detta sammanhang förstås som en mänsklig prestation, aktivitet eller funktion. (Persson 1997 sid.50)*

En särbegåvad elev tänker på ett annorlunda sätt. Dessa individer vet mer än andra och de vet bättre än majoriteten vad de vet. Information och ny kunskap assimileras lätt. Särbegåvade individer har ett osedvanligt gott minne och vet också att använda sina kunskaper bättre än andra. Användandet kännetecknas av ett selektivt användande av kunskaper för att lösa problem effektivt i nya situationer. Detta kännetecken skall dock

inte jämföras med snabbheten att lösa en uppgift, snarare hur kunskapen individen har används för att lösa problemet. Metakognitiva strategier kombinerar en särbegåvad elev med att söka ett lämpligt problem (Persson 1997).

Det behövs en bas och mer information för att utveckla kunskapen om särbegåvade elever i den svenska skolan. Ämnet särbegåvning diskuteras ofta i termer vilka är negativt klingande för särbegåvningsforskningen: ”*elitism och dess förhållande till begreppet demokrati*” (Persson 1997, sid. 8). Inom denna forskning är det inte frågan om någon smaklös elitdyrkan, vilket tidigare existerade i Östeuropa (Persson 1997). Att särbegåvning är negativt klingande menar även Berggren och Lindskog (2006) i sin studie om skolans syn på särbegåvade elever. Berggren och Lindskog är dock tydliga med att det är en personlig uppfattning hos författarna. Winner (2000) instämmer med Persson (1997) då hon beskriver att ämnesområdet kan betraktas omdömeslöst och anses vara stå för elit tänkande.

### **4.2.3. Intelligens**

Skillnaden mellan begåvning och intelligens handlar om att bedöma individuella kognitiva skillnader. Med intelligens menas, med undantag för Gardner (1999) i vars arbete där det talas om multipla intelligenser, en antydning om att en individ gör bra ifrån sig på ett område. Erfarenhetsteorin beskriver hur vi utifrån tidigare erfarenheter kan utföra komplexa sekvenser av mentala operationer smidigt, lätt och automatiskt. Människan kan i bästa fall använda uttrycket begåvning för att beskriva hur människor beter sig, men inte för att förklara varför de beter sig på ett visst sätt – dvs. intelligens.

Ett viktigt område för denna studie berör hur vissa människor kommer att visa olika typer av begåvning. Det hör samman med ett ytterst kontroversiellt ämne, nämligen människans kognitiva processer vilka används vid bemästrandet av uppgifter och processer. Exempel på uppgifter är bland annat i intelligenstester. Intelligenskvot behöver inte per automatik förknippas med särbegåvning. Akademiskt särbegåvade elever identifieras med störst tillförlitlighet med hjälp av intelligenskvot (Cooper 2002). Hög intelligenskvot är dock inte en garant för ett produktivt och framgångsrikt liv (Persson 1997).

Wahlström (1995) instämmer med Persson (1997) och menar att mätning av intelligenskvot innebär en viss riskfaktor då den enbart kontrollerar och mäter en viss sorts förmåga, det logiska tänkandet. Det finns många former av begåvning som inte går att mäta

och därför ifrågasätts användandet av IQ-tester på många håll även i USA, bland annat av Gardner (1999). Persson (1997) menar i stället att en majoritet av forskare som arbetar med särbegåvning är överens om att intelligenskvot är en del av begreppet särbegåvning.

IQ, "Intelligence Quotient", lanserades 1912 av Wilhelm Stern. Efter lanseringen spred det sig snabbt i världen, främst i USA. IQ-test har sedan 1920-talet används som del av en rutin vid antagningsprov för diverse olika skolformer (Gardner 1999).

Persson (1997) refererar till Louis L. Thurstone, som säger att intelligens i ett traditionellt perspektiv är ett antal olika funktionella enheter eller faktorer. Främst av dessa funktionella enheter eller faktorer är spatial förmåga, numerisk förmåga, verbal förståelse, verbalt flöde eller rörlighet, logisk-analytisk förmåga och perceptuell snabbhet för minnet. Persson (1997) ställer Thurstones kategorisering mot Joy Paul Guilfords betydligt större antal underliggande faktorer som strukturerats i tre dimensioner. Dimensionerna är operation (kognition, minne, divergent- och konvergent produktion och evaluering), produkt (enheter, klasser, relationer, system, transformationer och implikationer) samt innehåll (figuralt, symboliskt, semantiskt och behavioralt). Persson (1997) sammanfattar både Thurstone och Guilford med att intelligens är förmågan att tänka abstrakt.

Utanför de traditionella beskrivningarna har psykologerna Robert Sternberg och Howard Gardner inte bara fokuserat på begåvningens komplexitet i största allmänhet utan även på problemet att begreppet intelligens beskrivits som en akademisk fråga. Gardner har hittills fått störst genomslagskraft (Persson 1997). Gardner har genom att utgå ifrån ett antal olika kriterier, kunnat fastställa vilka faktorer som kan isoleras med någorlunda säkerhet. Gardner (1999) föreslår sju olika intelligenser; nämligen lingvistisk intelligens, musikalisk intelligens, logisk-matematisk intelligens, spatial intelligens, kroppslig intelligens och de personliga intelligenserna; intern- och intrapersonell intelligens, dvs. förmågan till social skicklighet och förmågan till självkänedom. Kritiker menar att det Gardner kallar intelligenser snarare är kognitiv stil (Persson 1997).

Gardner (1999) menar att individualisering av läroplanen blir ett huvudmål då högprestation kontra lågprestation inte blir en avgörande fråga. Det blir en fråga om individprestation. Den pedagogiska tillämpningen kan dock missförstås enligt Gardner. Många pedagoger har tolkat det teoretiska resonemanget som en licens för att förändra under-

visningsinnehållet snarare än elevperspektivet (Persson 1997). Sternberg, menar Persson (1997), är betydligt mer empirist sinnad än Gardner. Hans triarkiska modell bygger i stort sett på indirekt empiri i teoretiska resonemang men med utgångspunkt i empiriskt material som inte är direkt relaterat till den föreslagna triarkiska modellen.

Den triarkiska modellen når från en abstrakt teoretisk nivå ner till en mer pedagogiskt tillämpbar nivå. Gemensamt för Sternberg och Gardner är att intelligens är ett dynamiskt begrepp. Sternberg definierar i stort intelligens som psykologisk självförvaltning genom anpassning (hur man lär sig), medvetet urval (vad man får göra) och tillämpning (utför det som man förutsatt sig) (Persson 1997).

Det finns motsägelser i beskrivningen av intelligens och särbegåvades karaktärsdrag. De teorier som finns kan som bäst, enligt Persson, betraktas som redskap. Teorierna kan betraktas som redskap men är dock begränsade sådana.

### **4.3. Intelligenstest**

Historiskt har intelligenstester brukats och missbrukats, beroende på syftet med testen och läsarens personliga värderingar. Eckstein & Noah (1993) ser intelligenstesternas genombrott tillsammans med idén om objektiva konkurrensinriktade examinationer som en del av en filosofi. Det sociala arvet är i princip underkastat samma lagar som de biologiska, vilket innebar att samhället som helhet skulle gynnas av att dessa resurser framförallt kom de dugligaste individerna till dels. I denna filosofi ingick också den moraliska kodexen att de dugligaste skulle få vederbörligt erkännande för sin överlägsna förmåga och arbetsinsats. Examinationerna och testerna utgjorde då, ansågs det, instrument med vars hjälp människors varierande duglighet för samhället skulle kunna fastställas:

*Den utbredda användningen och livliga tillväxten av examinationssystem kan ses som ett naturligt komplement till en tro på individens autonomi och ansvar och en tro på att ett rättvist samhälle belönar var och en på basis av hans eller hennes fastställda mentala egenskaper.*  
(Eckstein & Noah, 1993, sid.17)

Den omfattande testningen under seklets första hälft motiverades emellertid också utifrån de politiska liberala och socialdemokratiska idéer om jämlikhet, som började göra sig gällande i och med industrialiseringen. Också där finns en fokusering på individen. Enligt dessa idéer ska likhet råda i individers möjligheter att realisera sina livsplaner på



så sätt, att en persons livschanser är en funktion av dennes förvärvade egenskaper, t.ex. utbildningsmeriter, och inte de tillskrivna, det sociala ursprunget (Åberg 1992).

Winner (1999) sällar sig till Wahlström (1995), Gardner (1999) och Persson (1997) i fråga om intelligens testers värde. Tester av intelligenskvot gör att de verkliga begåvningarna i skolan riskerar att gå förlorade. Det finns dessutom ingen logik i vad en IQ mätning egentligen mäter (Winner 1999).

En exceptionell förmåga inom musik eller tecknande behöver nödvändigtvis inte avspeglas i resultatet av en intelligensmätning. Motsatt så finns det heller inget som säger att en elev med begåvning inom konst inte har ett högt IQ. Ett barn som visar särskild förmåga inom estetiska ämnena omnämns ofta som talangfull medan barn med särskild begåvning i ämnen som matematik och språk anses vara särbegåvade.

Tester på begåvning hos en elev kan konstrueras på många olika sätt. Enligt Cooper (2002) kan det exempelvis ske genom slumpvis tagna ord ur en ordbok. Det skulle vara viktigt att fastställa att varje ord bara har en betydelse. I praktiken skulle ett poäng per rätt svar ges eleven. Testet mäter och innefattar just vad det inledningsvis antyder, minimalt utrymme för mätfel – hög reliabilitet. Dessa tester är administrativa och oberoende av subjektiva bedömningar.

#### **4.4. Internationellt**

*German federal ministry of education and research (BMBF) publicerade 2005 en rapport, vars syfte var att inventera vilka Europeiska länder som tar särskild hänsyn till de särskilt begåvade elevernas behov:*

*Historically, there have never been any nationally acknowledged guidelines or legislation for gifted education in Sweden and high achieving students have never been the subjects of special educational provisions. The recommendation no. 1248 (1994) on education for gifted children from the 1994 Parliamentary Assembly session of the Council of Europe had no noticeable effects within the Swedish School System. Only locally, at the Jönköping Teachers Training College, has a shorter course been given, introduced and supervised by the former Swedish ECHA representative, Roland S. Persson. However, there have been some local developments of guidelines regarding gifted education. (Mönks, F.K. & Pfüler, R. sid 137)*

Mönks och Pfluger (2005) beskriver i rapporten från BMBF hur många länder utbildar personer på lärarutbildning och fristående kurser om hur de didaktiskt skall anpassa pe-

dagagogik och undervisning för särbegåvade elever. Exempel på europeiska länder som gör detta är Tyskland, England, Ungern och Spanien.

Rapporten visar också att många av ländernas skollagar/läroplaner explicit nämner de särbegåvade elevernas särskilda behov och rättigheter till stöd. Sverige var inte ett av de länder där sådana behov nämndes.

I Europeiska rådet vill man också definiera vad denna elevgrupp skall kallas och vilka typer av förmågor som skall ingå i definitionen. Anmärkningsvärt var att varken Sverige, Danmark eller Norge har någon formell officiell definition av särbegåvade elever. För att nämna några internationella begrepp använder USA begreppet *begåvad*, i Kanada talas det istället om *exceptionella barn*, Australien benämner dessa elever som *barn med särskild förmåga* eller *särskilt kapabla barn* (enl. Lindkvist 2007). Definitionen av begreppet är därför ett både teoretiskt såväl som ett semantiskt problem med sociala och eventuellt även politiskt laddade konsekvenser (Persson 1997).

#### **4.4.1. Skiftningar mellan industriländer och utvecklingsländer**

Specialpedagogik med inriktning mot både svag- och starkpresterande är ett ämnesområde om internationellt blivit allt starkare med tiden. Utbildningspolitiken har olika utgångspunkter i olika länder och resurserna för att genomföra den policy, vilken man har beslutat, skiftar. Skiftningar syns tydligast mellan industriländer och utvecklingsländer. Förutsatt att en demokratisk stabilitet författats och att utbildning satts som ett politiskt mål tycks det finnas ett globalt mål. Det finns ett stort och i princip globalt intresse för att tillgodose även de särbegåvade barnen och ungdomarnas utbildning med en lämplig och anpassad nivå.

Den svenska skolan har under de senaste årtionden inte enbart strävat efter jämlika förutsättningar utan också efter jämlika prestationer. Internationellt är synen på särskilt begåvade delad, vissa länder erbjuder särskild undervisning men inte andra. I ett liberalt system som det svenska vilar de grundläggande pedagogiska filosofierna på tankegångar om jämlikhet och behovet av lika förutsättningar, men i mycket också på likhet i prestation. Tyngdpunkten ligger på normalt presterande och svagt presterande. De högpres- terande ignoreras. Man kan i detta inte bortse från att dagens läroplaner generellt säger att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Persson me- nar dock att detta syftar på de mer eller mindre svagpresterande. Specialpedagogik med

inriktning både mot svag- och starktpresterande elever är ett ämnesområde som internationellt sett vuxit sig starkare.

Det är oroväckande att Sverige ännu inte är representerat i det framväxande globala intresset för de särbegåvade elevernas behov av tillämpningsbar pedagogik. Sverige har en av de högsta utbildningskostnaderna per elev. En svensk elev kostar ca 50.000 kr per år. I Nigeria kostar en elev ca 370 kr i genomsnitt. Nigeria har till skillnad från Sverige accepterat att de särskilt begåvade eleverna i likhet med de särskilt inlärningssvaga eleverna är i behov av särskilt utformad pedagogik. Svagare länder ser det dessutom som en rent ekonomiskt investering att satsa på dessa elever för den egna nationens överlevnad (Persson 1997).

#### **4.5. Framtida spetsgymnasium**

Skolporten skriver i utskicket Gymnasiebrevet den 16 oktober 2008 om den nya satsningen på spetsgymnasium. Skolporten refererar till Nya Upsala Tidning (publicerat 2008-10-14) där politikern Mohamad Hassan redogör för att samhället hittills satsat på studiesvaga elever och glömt de studiemotiverade. Det har inte varit helt acceptabelt att vara elitstudent i teoretiska ämnen. Tanken är att Uppsala skall vara med i den statliga satsningen på det s.k. spetsgymnasiet.

Inom Göteborgs Stad råder det delade politiska meningar om Göteborg skall vara med och satsa på spetsutbildningar. Kommunstyrelsen sade nej, trots enig utbildningsnämnd. I takt med att gymnasieskolan inom staden skall ses över har fackförvaltningen, Utbildningsförvaltningen i Göteborgs Stad, kringgått detta och kommer att starta två klasser vilka kommer att klassas som spetsgymnasier med inriktning mot matematik (Odenjung 2008).

#### **4.6. Styrdokumentet**

Den obligatoriska grundskolan skulle vid införandet 1962 vara en demokratisk skola som skulle erbjuda en likvärdig utbildning till alla där den enskilda eleven sätts i centrum. Nivågruppering var inte önskvärd i den nya grundskolan. Tanken var att en nivågruppering skulle leda till sönderfall inom elevgrupperna och en utpräglad rangordning. Eleverna fick dock i de senare årens grundskola välja nivå inom matematik och engelska, s.k. allmän och särskild kurs.

När Lgr 80 tydliggjordes visade det sig än en gång att någon nivågruppering inte var önskvärd. Det fick dock ske om det inte skedde under längre tid än en termin och avsåg då elever som behövde mer hjälp än andra, elever som hade starkare behov av känslomässigt stöd och uppmuntran (Löwing 2006).

#### **4.6.1. Lpo 94**

Vid införandet av den nya läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, försvann nivågrupperingar helt från de grundskolans senare del (refererar Andersson och Hellström 2007 från Skolverket 2006). Läroplanen betonar istället starkt att det är den enskilde eleven som är i centrum för skolans mål.

Ändringen i betoningen medför att lärarna måste ta hänsyn till varje elevs enskilda förkunskaper och möjligheter att lära. Detta i sig innebär att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla som sitter i samma klassrum vid ett givet tillfälle. Ambitionen är att skolan ska individualisera undervisningen medan målen för densamma är fastställda på nationell nivå och gäller för alla (Läraryrket 2004).

#### **4.6.2. Lpf 94**

Läroplanen för det frivilliga skolväsendet, Lpf 94, säger att

*En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. (Wener, L. sid. 136)*

Dock säger samma stycke i läroplanen att särskild uppmärksamhet måste ägnas de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göra lika för alla (Läraryrket 2004).

Persson (1997) förklarar uteslutandet av de särskilt begåvade ur styrdokumentet i ett historiskt och svenskt perspektiv med att vi inte vill låta någon enskild elev sticka ut. Det svenska sättet att hantera dessa elever varierar men majoriteten av denna grupp elever agerar stöd åt läraren genom att hjälpa klasskamrater.

### **4.7. Flickors motivation syns i betygen**

Alli Klapp Lekholm, doktorand vid Göteborgs universitet, menar i en artikel från Skolvärlden publicerad onsdag den 17 september 2008, att flickors motivation syns i bety-

gen, särskilt i svenska. Betygen mäter inte bara kunskap utan också i viss mån elevernas egenskaper. Flickor gynnas av det. Klapp Lekholm har gjort en statistisk undersökning av all niondeklassares avgångsbetyg från 2003 för att ta reda på vad betygen egentligen mäter. Genom att filtrera ut resultat på de nationella proven och i en jämförelse av betygen i matematik, svenska och engelska fått fram att resultaten även mäter annat. Den största delen av betygen handlar om ämneskunskap. Men hos flickor har Klapp Lekholm även fått fram att intresse och motivation för skolarbetet ger avtryck i betyget. Intresse och motivation spelar förstås roll för även för pojkars betyg men det är flickor som får den stora utdelningen i betyget.

Det finns en intervjustudie som visar att lärare betygsätter annat än kunskap och att det gynnar flickor. Betygen har i andra undersökningar visat sig säga mer om hur eleverna klarar fortsatta studier än mätta resultat (Klapp Lekholm 2008).

#### **4.7.1. Understimulerade flickor klarar sig bättre**

Understimulerade särbegåvade flickor tenderar att klara skolan bättre än pojkar. Risken att pojkarna ska avsluta eller avbryta sina studier tidigt bedöms vara betydligt större än för flickor. Det kan förklaras i flickors vilja att vara andra människor till lags. Pojkar ifrågasätter situationer i klassrummet och reagerar negativt i samma situation. Då flickor har en större benägenhet att anpassa sig till situationen så ser de en utmaning i att göra den lätta skoluppgiften på ett sådant sätt som de tror att läraren vill att uppgiften ska göras. En ovilja att sticka ut från gruppen kan också göra att de medvetet underpresterar. Pojkar skulle enligt samma teori i större utsträckning tappa lusten att prestera överhuvudtaget inför en liknande uppgift. Pojken skulle bråka med någon kamrat, lata sig eller provocera läraren (Wahlström 1995).

#### **4.8. Begåvningsens roll i samspelet med miljön**

I fråga om samspelet med miljön gäller förhållandet mellan individens behov, vilja och förmåga samt miljöns resurser och krav. I miljön finns behovsobjekt vilka, enligt Kylén (1981), individen behöver för att klara de individuella behoven. Individen påverkas av den fysiska miljön men även av att individen förstår miljön genom att känna igen olika objekt eller genom att veta vilken sorts objekt denne varseblir. Som socialt subjekt samspekar människan med andra subjekt genom kommunikation. Det är genom kommunikation som individen förstår och förstås, dvs. i en kommunikativ undervisningsmiljö.

Begåvningen, snarare än särbegåvningen, hjälper generellt individen att begripa sin omvärld på den abstraktionsnivå och med det perspektiv som dennes begreppsnivå medger utifrån ålder och upplevelser. Skulle begåvning visa sig ha en påtaglig genetisk komponent är det logiskt att försöka förstå individuella skillnader med hjälp av sociala, ekonomiska eller politiska modeller – snarare än biologiska (Persson 1997).

Kylén (1981) menar att varseblivning och opererandet i strukturerna uppkommer i samspel med miljön. Strukturerande och opererande är ömsesidigt beroende av samspelet med miljön.

## 5. METOD

Primärt för min metod är förståelse för det valda problemområdet, dvs. texttolkning är av stor betydelse för att uppnå förståelsen då flertalet källor, dvs. den enligt hermeneutisk metod studerade litteraturen (liksom intervjuvaren i kommande intervjuer) är text. Jag avser inte att pröva någon generell giltighet. Målet är att utifrån syftet förstå och belysa ett eventuellt problem i den kommande studiens resultat. Jag har valt att använda en kvalitativ metod för att redogöra, förstå, samtidigt vara insatt i synen på problemformuleringen samt för att förstå och bekräfta teorierna i sin helhet (Holme & Krohn Solvang, 1997). Ämnesområdet är inte välundersökt varpå teorierna i litteraturdelen kan upplevas motsägelsefulla.

### 5.1. Val av metod

De teorier vilka tillämpats för min blivande undersökning är en abstraktion av konkreta företeelser. Teorins form har avgörande betydelse för valet av metod. Inledningsvis var denna studie deduktiv men blev mer induktiv under arbetets gång, även kallat abduktion. Ett sammanhängande system av påståenden deduceras till nya hypoteser, vilka integreras som nya teorier inför den kommande studien. Genom empiri stärktes tilliten och tilltron till teorin (Holme & Krohn Solvang, 1997).

Hypotesens premisser leder till en deduktiv slutsats som även betraktas genom att slutsatsen ifrågasätts då trovärdigheten av det fåtalet intervjuer inte logiskt sett kan representera hela Sverige. Då intervjuerna falsifieras blir behovet en fördjupning av litteraturstudierna för att verifiera om den deduktiva slutsatsen stämmer eller ej (Thurén 2007).

Valet av metod beror på undersökningens syfte där jag ville integrera tidigare studier vid Malmö högskola, lärarutbildningen inom detta speciella ämnesområde med det personliga förhållningssättet i de kommande intervjuerna. Kvalitativa metoder innebär, menar Holme och Krohn Solvang (1997), en ringa grad av formalisering. Föreliggande studie behöver enligt detta inte vara inriktad på att pröva om informationen har generell giltighet då den valda metoden bland annat förespråkar enstaka händelser (Thurén 2007).

Metoden kännetecknas av närhet till forskningsobjektet. Det är en form, ett försök att överskrida subjekt – objekt – förhållandet. Genom denna studie hoppades jag på att nå

detta genom att försöka sätta mig in i vald respondentgrupps värld, dvs. se saken från den intervjuades perspektiv. Viktiga aspekter i processen är närhet till undersökningsenheterna. Med detta menas en fysisk och social närhet beroende på ömsesidig tillit. Denna tillit kan vidare vara en återgiven bild, i detta fall min syn på problemområdet, eller redovisad sanning av vad som skett eller sker i en verklighet. Dessa observationer behöver inte vara statistiskt mätbara till skillnad från ett kvantitativt metodval (Holme & Krohn Solvang, 1997).

Arbets sättet syftar främst till att ge kontroll över kontexten för att studien skall vara relativt intersubjektivt gångbar inom ramen för teorin (Thurén 2007). För att lyckas med avsikten med denna studie är det centralt att jag då jag interpreterar och reflekterar över svaren vid intervjuerna ger en objektiv tolkning (Alvesson och Sköldberg, 1994).

### **5.1.1. Induktion och deduktion**

Induktion innebär att det under arbetets gång dragits allmänna och generella slutsatser utifrån empiriska fakta för att nå en premiss. Förutsättningen för induktion är kvantifiering. Lämpligast var därför kvalitativ intervju utifrån synsättet inom induktion, för att bevara fokus på syftet med undersökningen (Thurén 2007). Vanligast förekommande metod i liknande arbeten är fallstudier då man utgår från empirin (Merriam 1994).

Deduktion innebär i detta fall att det under processen gjorts försök i att dra logiska slutsatser utifrån premissen att de är logiskt sammanhängande. Dock går det inte att frånga möjligheten att fakta inte granskats objektivt då människan är konstruerad att lägga värderingar i andra människors tankar och uttryck. Den logiskt sammanhängande slutsatsen behöver dock inte överensstämma med verkligheten för den kommande studien (Grønmo 2004). Deduktiv verklighet har inget att göra med om premisserna visat sig vara sanna eller inte (Thurén 2007).

### **5.2. Fallstudie**

Fallstudien är en mycket vanlig metod eftersom den är användbar i kombination med andra metoder. En fallstudie är en liten del av ett stort förlopp som får representera verkligheten i den föreliggande studien (Patel & Davidson, 1994). Tanken är att i kommande studie ge en holistisk beskrivning av ett begränsat fenomen, dvs. denna studies syfte (Merriam, 1994). Det finns inga direkta krav gällande ambition eller detaljrikedom. Syftet med valet av fallstudie som del av en kombinerad metod är att redovisa ett



resultat för en liten del av ett stort förlopp, som därefter relateras till begrepp och hypotes (Ejvegård, 2003). Intervjuernas genomförande var ostrukturerat. Genom att tolka och reflektera över intervjuernas resultat bidrar tolkningens till abduktion ifråga om teori och ifråga om att uppnå syftet med föreliggande studie (Alvesson och Sköldberg, 1994).

Metoden fallstudier kan också vara en beteckning som innebär att en undersökning görs på en mindre avgränsad grupp. Ett fall kan vara en individ, en grupp individer, en organisation och eller en situation (Patel & Davidson, 1994). De intervjuade respondenterna i den kommande studien är inte entydigt experimentella, survey-inriktade eller historiska till sin karaktär. Snarare skulle de intervjuer som ligger till grund för kommande resultat kunna betraktas som fältstudier eller spontana samtal (Merriam, 1994).

Vinsten i detta fall är en avgränsning för att minimera redovisningen av ett omfattande intervjumaterial vilket kan betraktas som oetiskt (Ejvegård, 2003). Samspelet mellan teori och empiri är nödvändigt då empirin bara ger indicier (Patel & Davidson, 1994). Tolkingen av resultatet blir en fråga om att sträva efter att belysa samspelet mellan viktiga faktorer framkomna vid intervjuerna och premisser för paradoxer i den studerade litteraturen.

Grundläggande för föreliggande studie ifråga om kvalitativ inriktning för kombinationen av metoder är de partikularistiska och deskriptiva empiriskt förankrade tankegångarna. Genom för-förståelsens grundade tankegångar blir bakomliggande syftets intresseområde förankrat. Detta visar sig i kommande studies resultat då fältstudier kan omfatta en beskrivande berättelse och en tolkande redogörelse. Det är holistiskt både en styrka och en begränsning ifråga om det primära instrumentet för att samla in och analysera informationen från de intervjuade respondenterna. Genom valet av kombinerad metod och valet av att redogöra för resultatet i löpande text, istället för t.ex. kategoriserande av tema och frågeställning, finns risk för en felaktig och vilseledande analys av resultatet i kommande studies diskussion.

Litteraturgenomgången i föreliggande studie spelar stor roll då de frågor som ställs till de intervjuade respondenterna härrör sig från den teoretiska inriktningen vilken karakteriserar respondentens ämnesområde. Teorin styr det från den första formuleringen av problemet fram till tolkningens av resultaten. Det hela handlar om en interaktiv och flexibel process (Merriam 1994).

### **5.3. Forskningsprocessen**

Den primära utgångspunkten är de fördomar och den förförståelse som jag redan har. Förförståelsen i detta fall handlar om mina egna upplevda händelser och erfarenheter inom området, som objektiv givet gällande utgångspunkt för forskningsarbetet. Dock är fördomar en viktig ingrediens i sättet att nalkas problemområdet. Fördomarna i detta fall är socialt grundade subjektiva uppfattningar om den situation som studeras, dvs. lära-rens perspektiv (Holme & Krohn Solvagn, 1997).

Som ett uttryck för det växelspel vilket finns mellan författare, respondenter och undersökt område är de faktorer inom ramen för hermeneutiska cirklar, vilka talar mot relativismen (Thurén 2007). Cirklarna bör vara en kognitiv och en normativ cirkel i kombination. Cirklarna påverkar sammantaget hela tiden varandra ömsesidigt (Holme & Krohn Solvagn, 1997).

#### **5.3.1. Kognitiva cirkeln**

Den kognitiva cirkeln har sin utgångspunkt i förförståelsen. Bakgrunden till den föreliggande studien är en förhandsteori vilken genom olika informationsvägar har bekräftas eller dementeras. Dessa förhandsteorier är grundade i en förförståelse för det valda undersökta problemområdet.

Förförståelsen inom det valda problemområdet prövas i det första mötet med respondenterna. Eftersträvansvärt i detta fall är valet av tekniker för att nå resultat för att ge en så fullständig bild som möjligt. Informationen i materialet är därför under processen ostrukturerad och tidvis obegriplig. Dock ökar det min förförståelse och ger mig möjlighet att pröva nya frågeställningar på respondenterna.

Genom en växelverkan utvecklas förhoppningsvis en tillförlitlig uppfattning av det valda problemområdet. Tolkningar och frågeställningar ställs därför kontinuerligt i relation till respondenternas upplevelser. Slutprodukten är således en process mellan denna cirkel och framförallt av den sociala processen av mina tolkningar (Holme & Krohn Solvagn, 1997).

#### **5.3.2. Normativ cirkel**

En normativ cirkel har sin grund i socialt grundande fördomar. Fördomarna präglas av den miljö jag, i egenskap av författare, och respondenter befinner oss i samt de värde-

ringar som finns i vår miljö, dvs. skolan. Svårigheten ligger i att inom denna ram bortse från min egen vilja att hitta bekräftelse för mina förutfattade meningar och fördomar.

Prövningen av de värdebaserade uppfattningarna får tydliga konsekvenser men kan också leda till korrigeringar av fördomar då abduktion uppstår vid bearbetningen av studiens resultat. På samma sätt kommer växlingar fram, vilka då kan identifieras inom den kognitiva cirkeln (Holme & Krohn Solvagn, 1997).

#### **5.4. Kvalitativ intervju**

För att samla information valdes intervjuer som en kompletterande metod. Fältstudiens grundläggande metod handlar om att samla in information via intervjuer (Merriam 1994). Syftet med val av samtal i intervjuform är att öka förståelsen för att ge en djupare insikt i ämnet. Medvetenheten om tidsåtgång på såväl det empiriska planet som på bearbetningsplanet gör att antalet intervjuer har begränsats (Ejvegård, 2003). Med kvalitativa intervjuer efter hypoteser som premisser, även kallat hypotetiskt-deduktiva metoden, leder intervjuerna till en bekräftelse eller omvänt ett förkastande av hypotesen. Slutledningen av hypotesens premisser undersöks genom kvalitativ metod och leder fram till studiens slutsats (Thurén 2007).

Den kvalitativa intervjun anses i jämförelse med kvantitativ intervju, svår. Samliga respondenter ges samma instruktioner. Detta betyder dock inte att instruktionerna betyder samma sak för alla, tvärtom är det troligt att informationen uppfattas mycket olika vilket gör formen för intervju ostrukturerad (Patel & Davidson, 1994). Flexibiliteten i kvalitativa intervjuer kan alltså ge problem för den givna informationen. Styrkan är dock i att undersökningssituationen liknar en vardaglig situation och ett vanligt samtal. Det ligger en strävan i icke-styrning vad gäller undersökningssituationerna. Respondenterna får i samtalet själva styra intervjun då författaren endast ger dem de tematiska ramarna genom problemformuleringar. Dock ligger fokus på att få de svar på problemformuleringarna vilka ges informanterna (Holme & Krohn Solvagn, 1997).

Olika sociala företeelser väcker frågor och funderingar under arbetets gång. Dessa förklaras närmare i de kognitiva respektive normativa cirklarna. Trost (1993) menar att styrkan i intervjumetoden ligger i raka korta frågor där informanten ges möjlighet att ge fria, dock komplexa, svar. Styrkan är vidare att dessa mer informella och personliga intervjuer ger större rymd för förståelse och upplevelser.

För att ge ett svar på frågeställningen, krävs att respondenterna förmår att förstå och reflektera över problemformuleringen samt att jag förmår, förstår och kan bekräfta de funna teorierna i sin helhet för att jag skall uppnå syftet med studien. För att nå målsättningen med detta krävs flexibelt inflikande följdfrågor vid responderande informanternas samtal (Trost 1993). Inom ramen för valet av metod används inte ett standardiserat frågeformulär. Orsaken är, enligt Holme och Krohn Solvagn (1997), att det inte finns sådana inom ramen för metoden då det troligen skulle styra mig för mycket. Resultatet är beroende av informanternas egna uppfattningar. Av denna anledning skall frågeställningarna vara få men följdfrågor kommer att ställas för att leda samtalet i rätt riktning utifrån syftet.

#### **5.4.1 Urval av respondenter**

En avgörande del för kommande studies resultat är urvalet av respondenter. Urvalet av respondenter är därför systematiskt utifrån vissa kriterier vilka är teoretiskt grundade i litteraturstudien och strategiskt definierade utifrån yrkesgruppen. För studiens relevans gjordes urvalet till respondentintervju. Oavsett tillvägagångssätt är målet att få nyanserade kunskaper inom valt forskningsområde (Holme & Krohn Solvagn, 1997). Ytterligare en aspekt då det påstås att urvalet är systematiskt är valet av metod, dvs. kvalitativ metod för hela studien (Hartman 2004).

De intervjuade respondenterna är slumpmässigt utvalda lärare inom kärn- och karaktärsämnen vid vuxenutbildning och gymnasieutbildning vid Hotell- och restaurangprogrammet. Urvalet är samtidigt systematiskt då det är en yrkesgrupp som i ett tidigt skede valts som respondenter (Hartman 2004). Respondenterna valdes ut tidigt då studien påbörjades under sommaren 2007. Vid tidpunkten för valet av respondenter hade inte den sittande regeringen valt att belysa ämnesområdet för den kommande studien.

I studien har flertalet avgränsningar gjorts kontinuerligt. Från första början avgränsades gruppen respondenter till endast undervisande lärare inom gymnasieskolan och komvux. Därefter avgränsades det ytterligare till att innefatta endast undervisande lärare inom Hotell- och restaurangprogrammet.

I den kommande studiens resultat är respondenterna inte signifikanta. Dock är det inte heller syftet med att de tillfrågade respondenterna skall representera Sverige nationellt då de endast representerar en skola inom en stad, Göteborg. Det är inte heller syftet att

resultatet skall vara signifikant då metoden, framförallt fallstudier, inte syftar till att leda till ett mätbart resultat (Merriam 1994). Möjligheten att finna ett resultat blir i studien en fråga om stickprovsresultat med avgränsningar. Sambanden i den population som urvalet är taget från ger resultatet, även om det inte är nationellt inriktat kan det ge ett resultat för populationen i vilken respondenterna befinner sig (Holme & Krohn Solvagn, 1997).

#### **5.4.2. Frågeställningar**

Samtliga respondenter fick information om syftet med studien och den tänkta metoden för att nå ett resultat. Då intervjuerna var öppna och ostrukturerade var frågeställningarna inte specificerade utan utvecklades ur syftet för att leda och styra respondenten i ämnesområdet.

Frågorna byggde på en grundfrågan: *Hur upplever du läraruppdraget utifrån din arbetssituation och din förmåga att möta alla elevers individuella behov?*

Hur följdfrågan löd berodde på svaren från respondenten. Valet av struktur för intervjun grundas i att jag vill vara beredd på att upptäcka oförutsedda förhållanden och förbättra intervjuens upplägg på basis av såväl empiriska upptäckter som metodologiska erfarenheter under intervjun (Grønmo 2004).

#### **5.4.3. Etik**

En undersökning kan leda till att någon hamnar i en utsatt situation. Vid inledningen av intervjusamtalen informerades respondenterna om skydd mot otillbörlig insyn. Detta skydd, i denna studie kallat individskyddskrav, är den självklara utgångspunkten för forskningsetiska överväganden. Inför denna studie gjorde jag en vägning av värdet av det förväntade kunskapstillskottet mot möjliga risker i form av negativa konsekvenser för berörda respondenters identitet. Vid vägningen av informationsinsamlingen betraktades såväl kortsiktiga som långsiktiga följder. Dock faller studiens inriktning eller ansvaret för användningen av resultatet i allmänhet utanför de etiska principerna. Uppgifterna de intervjuade lämnade behandlades konfidentiellt, dvs. att alla data om enskilda personer behandlas förtroligt, och genomföra anonymisering, dvs. att det inte skall vara möjligt att identifiera de enskilda respondenterna i studien baserade på intervjumaterialet (Grønmo 2004). Dessa löften är enkla att ge, däremot inte fullt så lätt att hålla.

Ibland blandas termerna anonymt, konfidentiellt och tystnadsplikt så att de förefaller vara synonyma. Med individskydd menas helt enkelt att jag redovisat de responderade informanterna med fiktiva tilltalsnamn för att namnet inte skall vara igenkänningstecken. I yrkesetisk mening har alla som gör intervjuer tystnadsplikt om det kan antas att den intervjuade uppfattar situationen som sådan eller om intervjuaren utlovar tystnad (Trost 1997).

#### **5.4.4. Verifiering**

För att säkerställa den valda kombinationen av metoder men med fokus på intervjuerna har jag vid flertalet tillfällen gjort verifieringar av syftet, den hermeneutiskt studerade litteraturen och tillvägagångssättet med de öppna ostrukturerade intervjuerna. Det finns alltid en risk för att slumpmässiga fel och skevheter smyger in vid utvecklingen av frågeställningen eller vid insamlingen av informationen (Grønmo 2004). Fokus låg dock på att uppnå ett fastställande av intervjuresultatets generaliserbarhet, reliabilitet och validitet. Med reliabilitet menas i detta sammanhang att hänför sig till resultatens konsistens och hur intervjuerna planerades att genomföras och själva genomförandet. Det är också fråga om att bearbeta informationen. Validitet hänför sig i denna studie till att intervjuundersökning undersöker det som avsetts att undersökas utifrån syfte och metod (Holme & Krohn Solvagn, 1997). Att validera är att kontrollera, ifrågasätta och teoretisera. Validiteten är beroende av vad det jag frågar efter och om detta är tydligt formulerat och tydligt i frågeställningen (Grønmo 2004).

Målsättningen är att ha en så reliabel eller pålitlig undersökning som möjligt. En tillräckligt hög grad av reliabilitet är därför en nödvändig förutsättning för att kunna pröva de påståenden som syftet rymmer. För att pröva pålitligheten har en jämförelse gjorts då tidigare studier inom ämnesområdet har undersökts och jämförts. För att öka reliabiliteten har också en forskningsplan och tidsplans följts, dock finns faktorer som gör dessa svåra att följa till punkt och pricka (Holme & Krohn Solvagn, 1997).

För att säkerställa och pröva frågeställningarna ställdes dessa mot valid information från litteraturstudien. Reliabiliteten är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning. Den framtagna informationen var förför tvungen att ha en definitionsmässig validitet. Detta innebär i praktiken att operationaliseringen av de teoretiska variablerna gjorts på sådant sätt att den teoretiskt definierade variabeln och operationaliserade variabeln sammanfaller i största möjligast utsträckning.

Då jag avgränsat mig i bl.a. urvalet av informanter täcker det inte en generaliserbarhet, mätbarhet och heltäckning av problemområdet eftersom syftet och metoden är inom ett sådant ämnesområde som skulle kräva ett betydligt större informantbaserat deltagande än det aktuella. Informationens validitet är avhängig av dessa faktorer (Holme & Krohn Solvagn, 1997).

#### **5.4.5. Metodkritik**

Formuleringen av frågorna till respondenterna går alltid att kritisera. Frågorna var i sig relativt hypotetiska då litteraturstudien inte hunnit genomföras vid tidpunkten för intervjuerna. Samtliga respondenter är lärare som skulle vara sommarlediga. Nackdelen med rent hypotetiska frågor är att de lätt tenderar att bli onödigt krångliga och nästintill obegripliga. Jag upplever ändå att respondenterna i denna studie ger utförliga och relevanta svar på frågorna (Trost 1993). Dock finns alltid en stor risk för ogrundade subjektiva påståenden (Patel & Davidson, 1994).

Det finns även stora risker i möjligheten att jag sammanfattar respondentens svar felaktigt. Detta inträffade i denna studies pilotintervju (Patel & Davidson, 1994). Resultatet blev en onödigt lång intervju där inte mycket kunde användas för att fastställa resultatet (Trost 1993). Man kan inte vara hundra procentigt säker på en induktiv slutledning då den bygger på empiriskt material. Verifieringen kan aldrig uppnå hundra procentig visshet (Thurén 2007).

Holme och Krohn Solvagn (1997) redogör tydligt vikten av att under processens gång kontinuerligt vara kritiskt till källorna. Källkritik kan i detta avseende även ses ur tidigare nämnda hermeneutiska cirklar. Sekundära källor förekommer och innebär en risk då den sekundära källan kan ge en tillrättalagd bild av det primärkällan handlar om. Dessutom kan det bli en skevhet i eventuella ärvda misstolkningar av tidigare primära källor från den sekundära källan (Ejvegård 2003).

Kravet på medvetenhet hos mig som samhällsforskare är mycket intimt sammankopplat med mina personliga intressen. Det är omöjligt att utestänga sina rent mänskliga sidor under skrivprocessen utifrån ett samhällsvetenskapligt perspektiv. Att vara medveten om detta och ha ett entydigt förhållande till mina egna intressen ger mig en möjlighet att ha en viss distans till dem i mitt forskningsarbete (Holme och Krohn Solvagn 1997).





## 6. RESULTAT

Under första halvan av juni månad 2007 genomfördes fem intervjuer med fem pedagoger, anställda inom Göteborgs Stads utbildningsförvaltning.

Respondenterna fick en kort sammanfattning gällande studiens huvudsakliga inriktning och redogörelse för gällande styrdokument (utdrag från Lpf 94).

### **6.1. Lärare inom karaktärsämnen vid hotell- och restaurangprogrammet**

Respondenten arbetar inom Göteborgs Stad, Utbildningsförvaltningen, på uppdrag av vuxenutbildningsförvaltningen i nämnd kommun.

Respondenten, hädanefter kallad Sara, menar att läraruppdraget ur Läroplan för de frivilliga skolformerna är omöjliga uppnå utifrån de särbegåvade och särskilt begåvade elevernas individuella behov. Sara förklarar att det inom ramen för uppdraget endast tas hänsyn till bl.a. elever med särskilda behov, i fråga om behov av stöd på grund av t.ex. språksvårigheter, läs- och skrivsvårigheter. Den faktiska tiden räcker inte till när all tid måste läggas på de elever vilka har studiesvårigheter. Stödresurserna som finns till förfogande räcker inte till så antalet elever med behov av studiestöd är i majoritet. *”Det pratas också om att vi får stöd men inte tillräckligt så jag får lägga all min tid på dom. Det blir i slutänden inte någon tid över för de starka eleverna, de bli alltså väldigt lidande”*. Lärarens tid räcker inte till de särbegåvade i undervisningen.

Sara känner inte att hon lyckas möta alla elevers individuella behov. De händer mer ofta att de mer försigkomna eleverna uttrycker missnöje med sin egen studiesituation då de upplever att de agerar stödresurs och att *”...får spela extra lärare åt svaga elever”*. Sara har förståelse för dem och upplever samma sak. Hon upplever det orättvist mot de starkare eleverna men har i egenskap av lärare inte förmågan att tillgodo deras behov på grund av tidsbrist. Det leder till en negativ stress i fråga om arbetsmiljö och arbetssituation.

Alla elever tar inte för sig och blir omotiverade. Vissa elever beklagar sig men gör inget åt det. Konkret försöker Sara att uppmuntra dem genom att ge extrauppgifter men hinner inte ge konstruktiv kritik, följa upp elevernas arbete med extrauppgifterna och de *”får inte den uppmärksamhet de vill ha”*. Eftersom målsättningen är att alla skall klara

en godkänd nivå blir det ”på ständigt bekostnad av de starka elevernas personliga utveckling”.

En anledning till att elevgrupperna är av så blandad kunskapsnivå är att kriterierna för prioriteringen vid antagningen från uppdragsgivaren är direkt riktad till de svagare eleverna. Antagningen prioriterar i första hand utbildade eller lågutbildade. Som utbildningsanordnare är uppdraget att ge utbildning till dessa elever i förstahand. Det är inte bara elever med språk- eller andra studiesvårigheter då elevens bakgrund också kan vara avgörande. Detta, förtydligar Sara vidare, beror på att vissa elever har kriminellt förflutet och/eller drogrelaterade problem. Dock består grupperna av blandade bakgrunder där vissa elever även kan ha högskoleutbildning. Sara är dock tydligt med att poängtera att det på inget sätt är avgörande för hur motiverade eller starka respektive svaga eleven som individ är.

Den ena elevgruppen/klassen är inte den andra lik. Som lärare kan man ställas inför en situation där mängden elever styr undervisningens nivå. Lite diffust beskriver Sara att det i en grupp där majoriteten av eleverna är svagare, krävs en lägre nivå på innehållet – hon kallar det ”godkändnivå”. Är gruppen mer homogen är det betydligt lättare att planera och genomföra undervisningen oavsett vilken helhets nivå elevgruppen har.

Sara säger att det definitivt inte är en skola för alla. Tidsmässigt hinner hon inte tillmötesgå individens behov och möjligheten att fördjupa sig inom ämnet är mycket liten. De motiverade, snabbare och starkare eleverna vill ofta ha extralektioner eftersom de själva känner att de inte har tillräckligt med kunskap.

Problemet är att det är lite fult, tabu och anses fel att ens prata om dessa typer av problem enligt Sara. Detta påstående tar Sara från egenupplevda händelser vid personalmöten och även från individuella möten med rektor för utbildningen. Vid ett sådant tillfälle hamnade frågan helt ur fokus och det blev istället termologin ”duktig” och ”mindre duktig”. Sara avslutar med samtalet med att hon anser att skolan inte följer med i samhällets och näringslivets utveckling.

## **6.2. Speciallärare inom kärnämnen vid hotell- och restaurangprogrammet**

Respondenten arbetar inom Göteborgs Stad, Utbildningsförvaltningen, med gymnasieutbildningens elever vid hotell- och restaurangprogrammet.

Respondenten, hädaneftter kallad Karin, har inte reflekterat över frågan om läraruppdraget. Själv har Karin den grundhållningen att de försigkomna, motiverade och starka eleverna klarar sig i alla situationer. Synen på kunskap är inte ett politiskt ställningstagande i den frågan menar Karin. Starka elever har ett eget individuellt driv i sig att själva söka kunskap, vilket för dem till just starka. Att lyfta ur dem ur undervisningen eller plocka dem till någon elitverksamhet är inte ett alternativ. När svagare elever lyfts ur anser Karina att det är fel.

Karin är mycket för det inkluderande arbetssättet som läroplanen lyfter fram. Det ger eleven möjlighet att växa i den miljö där den är satt att vara, även om det sker på bekostnad av de starkare eleverna. Det är fel synsätt att *”ta ut eleven och så skruvar man i dem skruvarna och så är det färdigt”*. Anledningen till att synsättet är fel är att det är mycket som spelar in i frågan om att prestera. Det är en bonus att vara född på olika sätt. Allt handlar dock inte om arv. Mycket handlar om i vilken miljö eleven befinner sig i just nu, vilket stimulans eleven får och hur eleven blir sedd i skolan. Att vara en svag elev men besvärlig gör att förutsättningarna automatiskt blir svårare. Är eleven svag men lätt att ha att göra med och trevlig får eleven mycket mer uppmärksamhet och kanske kan utvecklas mer än den besvärliga eleven. Personliga förutsättningar är ett samspel. Karin är tydlig med att hon inte tycker uttrycket svag elev är bra.

Världen är inte rättvis. Förutsättningarna för att lyckas beror på individens bakgrund. Skulle särbegåvade elever och starka elever ges mer utrymme och utmaningar kan de bli ett eget klientel. Karin menar att läraruppdraget är ett självförintande uppdrag. Dock är hennes personliga intention att försöka se varje enskild människa i klassen eller gruppen. Karin beskriver sig själv som optimistisk i rollen som *”normalpedagog”*. Grundtanken är att det är människor, individer vilka det ligger i uppdraget att ta reda på. Det kräver i sig ett stort socialt engagemang. Många lärare anser sig vara kunskapsförmedlare men utan den sociala mänskliga sidan når läraren inte eleven.

Kunskapsnivån styr det läraren arbetar med, Karin gör liknelse med att det inte går att bygga ett hus utan en grund. Det märks också att det är väldigt många ungdomar som är där de inte skulle vara egentligen, kunskaperna är mycket bristfälliga. Även om Karin själv anser att det låter väldigt negativt klingande så måste läraren ofta sänka sin undervisningsnivå.

Genom kontinuerliga samtal och i ett relationsutbyte tror Karin att de särbegåvade och starka eleverna följs upp bättre. Har läraren en god dialog med sina elever och ser till det sociala kan många fångas upp innan det går så långt att eleven tröttnar och blir omotiverad. Det ligger uppdraget att inkludera även dessa elever. Därför tror Karin på ett inkluderande arbetssätt och lägger till att de starkare eleverna kan driva de svagare eleverna.

I den bästa av världar ser människan till varandra, inte den individualistiska grundsynen. Dock tycker inte Karin att det är rätt att de starka eleverna skall agera extra resurs åt den undervisande läraren. Det är dock inte en skola för alla, även om intentionen kanske är det.

### **6.3. Lärare inom karaktärsämnena inom hotell- och restaurangprogrammet**

Respondenten arbetar inom Göteborgs Stad, Utbildningsförvaltningen, på uppdrag av vuxenutbildningsförvaltningen i nämnd kommun.

Respondenten, hädanefter kallad Marie, ser stora problem i läraruppdragets breda vidd. I jämförelse har gymnasiet tre års spann att korrigera och utvecklas eleven har elever inom vuxenutbildningen som bäst har ett år på sig, vilket även läraren då har. På detta år skall all den livserfarenheten vilken en vuxen elev har struktureras upp och tiden för detta arbete är knapp. De särbegåvade och starkare eleverna kommer inte till sin rätt i detta. De starka hinner aldrig tillgodose sig det ”*lilla extra*”. I egenskap av lärare är Marie inriktad på att alla skall klara en godkänd nivå. Det är även för att nå målet godkänd de tillgängliga resurserna satsas.

I praktiken försöker Marie motivera de starkare eleverna med extra fördjupningsuppgifter vilka bara är riktade till den starkare elevgruppen. Det är en sanning med modifikation att de elever vilka är svagare inte orkar och hinner med de starkare, vilket leder till en problematisk gruppdynamik. Då samtalet är anonymt berättar Marie hon vissa terminer i vissa klasser ger mer av sig själv än andra. Det förklaras med möjligheten att nå ett utbyte, inte bara vara en förmedlare av kunskap. Antalet elevers ingående kunskapsnivå och sociala situation i livet styr nivån på kursen. Oftast är det majoriteten i en grupp som avgör vilken nivå det skall ligga på i helhet. Elevunderlaget avgör.

Det är en total orimlighet att möta alla elevers individuella behov. Den stödfunktions som finns inom organisationen är främst riktad mot språksvårigheter. Kanske når man alla elever under en hel kurs, inte vid enstaka tillfällen. Precis som Karin lyfter Marie fram behovet av det sociala, ”*när man kommer in i en ny grupp vet vi alla gruppdynamikens lagar*”.

Den sociala aspekten lyfter ofta en grupp. Den sociala aspekten behöver nödvändigtvis inte ha med kunskap eller kunskapsmätning att göra. Utan den sociala relationen mellan lärare och elev når inte läraren fram till eleven. Planering är av högsta prioritet för att uppnå den sociala relationen och för att ge tid åt den. Eleverna förstår dock inte alltid själva hur delaktiga de är i helheten. Läraren inte når kan möta alla elevers individuella behov kunskapsmässigt.

Det är inte en skola för alla. Elever från alla världens hörn har olika förutsättningar. Då gruppens ingående kunskapsnivå och förutsättningar, främst syftar Marie på språksvårigheter, sätter nivån på kursen för samtliga är det inte en skola för alla. Målsättningen är ändå att försöka lyfta så många elevers kunskapsnivå så högt som möjligt.

#### **6.4. Lärare inom kärnämnen vid hotell- och restaurangprogrammet**

Respondenten arbetar inom Göteborgs Stad, Utbildningsförvaltningen, med gymnasieutbildningens elever vid hotell- och restaurangprogrammet.

Respondenten, hädanefter kallad Anna, menar att läraruppdragets möjligheter att vara framgångsrikt beror på vilken skola och vilka elevgrupper läraren har att arbeta med. I grupper där många elever har olika former av problem ”*glöms de starkare eleverna bort*”. Det finns inte någon tid att lägga på dessa då de svagare tar upp all tid.

Anna anser inte att hon kan möta alla elever individuella behov. Det är många faktorer som spelar in, t.ex. frånvaro och närvaro. Oavsett faktorer finns inte tid att sitta med varje elev och göra en individuell planering. De starka eleverna överlever genom att de utför det de måste och utför det de tilldelas. Dock finns inte tid för personlig återkoppling. Riskerna i en skola med dessa svårigheter gällande elevernas grundkunskaper och sociala situation är att de starkare elevernas motivation för studier försvinner.

Kunskapsnivån i gruppen styr undervisningen. Målsättningen är att alla skall klara en godkänd nivå. Tid för fördjupning finns inte, tyvärr inte alltid intresset heller. Många gånger faller därför de motiverade, starka och särbegåvade eleverna bort.

Det är inte en skola för alla, det är en skola för mängden eller majoriteten.

### **6.5. Lärare inom kärnämnen vid hotell- och restaurangprogrammet**

Respondenten arbetar inom Göteborgs Stad, Utbildningsförvaltningen, med gymnasieutbildningens elever vid hotell- och restaurangprogrammet.

Respondenten, hädanefter kallad Kajsa, anser att den stora skillnaden mellan eleverna ligger i deras sociala miljö och arv. Spännvidden är mycket större inom yrkesprogram. Huvudpoängen är dock att alla skall ges en utbildning vilken är anpassad just för den enskilda individen. Svårigheten, i likhet med tidigare respondenter, är tidsåtgången. De administrativa delarna av läraryrket tar för mycket tid från undervisningen, både ifråga om planering och vid genomförandet av undervisningen. Undervisningssituationen för eleven blir lidande. Yrkeserfarenhet är det som avgör om läraren lyckas till viss del eller inte alls.

Kombinationen av gammal kunskap i kombination med att ny kunskap skall tillföras är svårigheten. Har inte gruppen en grund i ämneskunskapen i fråga blir det problematiskt. Det paradoxala är att om eleven har mindre kringkunskaper om ett moment i en kurs blir det ofta lättare att genomföra en lektion i praktiken. Dock är orken och koncentration förmågan inte kombinerade med elevens förkunskaper för ett ämne, därav paradoxalt. Dessa tillfällen ger de starkare eleverna mer motivation.

Kajsa anser inte att hon lyckas möta alla elevers individuella behov. Ger läraren stoff till en uppgift kan det dock tillgodose de starka elevernas behov, inte de svaga. Det blir inte alltid stimulerande utan ytterligare en sak som skall memorera beroende på förkunskapen. Att låta eleverna växa i takt med kunskapsinhämtningen är det svåraste. Tillfälle ges inte för att tillgodose sig allt som behövs. Att elevernas intresse förloras på vägen är dock det största problemet.

En homogen grupp gällande kunskapsnivå är bäst, men tråkig anser Kajsa. För homogent kan leda till för många ”stereotyper bland eleverna”. Arbetet i en kurs är uppdelat i block och intervaller. Inom ramen för kursen släpper läraren områden, ger nya infalls-

vinklar, kompenserar andra och ger olika saker samtidigt. Starkare elever kan driva allt arbete vidare. Fördelen med gravt inhomogena grupper är att det kan bli kaos eller jättebra i slutänden. Utfallet är aldrig givet i förväg.

Skolan är dock inte för alla, det är en illusion. Kajsa anser att skolan lurar in starkare elever i ett system där nivågrupperingar anses vara oetiskt och något fult. Fick alla sina behov tillgodosedda hade samhället haft en bättre chans att ta hand om alla individer.

## **6.6. Sammanfattning av resultat**

De intervjuade lärarna är med undantag från en speciallärare inom kärnämnen överens om att det är omöjligt att uppnå en undervisningssituation där samtliga elevers individuella behov tillgodoses. Anledningarna skiftar något då läraruppdragets vidd och fokusering på elever med olika studiesvårigheter gör arbetet i klassrummet komplext. Elevunderlaget vid den skola där de intervjuade lärarna arbetar verkar vara av stor betydelse för detta.

Specialläraren inom kärnämnen avviker från ovanstående då hon inte har reflekterat över själva uppdraget. Dock anser den intervjuade läraren att läraruppdraget är ett självförintande uppdrag. Läraren ifråga har ändå grundhållningen att de starka eleverna klarar sig och det skulle vara fel att lyfta ur dem separat. De svagare eleverna ges en stor möjlighet att växa om de arbetar tillsammans med de starka eleverna, dock sker detta på bekostnad av de starkare. Enligt läraren inom karaktärsämnen uttrycker ofta de mer försigkomna eleverna missnöje över sin studiesituation då de upplever att de agerar stödresurs i undervisningen. De starkare eleverna klarar sig för att de måste, enligt kärnämnesläraren Anna. Dock är det en risk för att de starkare eleverna blir omotiverade om de inte är personer som är vana att ta för sig.

Det sociala i klassrummet är avgörande för att nå framgång. Två av de intervjuade lärarna lyfter den aspekten. Utan en social mänsklig sida når man i egenskap av lärare inte ut till eleverna. Det är också ur en social sida som en av de intervjuade lärarna menar att starkare elever följer upp bättre. Om en god dialog mellan lärare och elev finns kan starka elever som tröttnar och blir omotiverade fångas upp.

Den ena elevgruppen/klassen är inte den andra lik. Elevernas grundkunskaper lägger en innehållsmässig kunskapsnivå för all undervisning. Homogena grupper är lättare att undervisa då eventuell fördjupning möjliggörs oavsett elevernas grundkunskaper. Dock

anser en annan av de intervjuade lärarna att en sådan elevgrupp riskerar att blir tråkigt att undervisa i. Läraren sänker ofta den heltäckande kunskapsnivån för att möta majoritetens möjlighet att utvecklas.

Oavsett grundsyn är de samtliga intervjuade lärare överens om att det inte är en skola för alla. Det är en skola för majoriteten. Målsättningen är att försöka lyfta majoriteten ifråga om mängden elevers totala kunskapsnivå så högs som möjligt.



## 7. DISKUSSION

I detta kapitel ämnar jag presentera min diskussion.

### ***7.1. De särbegåvades situation i dagens skola***

Det finns idag en utbredd uppfattning att begåvade elever alltid klarar sig själva, att de är duktiga och framgångsrika i skolan. De behöver därför ingen särskild uppmärksamhet. Det är konstaterat att vi nu vet att det inte stämmer. Engström (2007) och Persson (1997) är de som tydligast lyfter upp frågan. Resultaten från en pågående schweizisk studie är så remarkabla att vi inte längre kan blunda för de begåvade barnens situation.

Utbildningsdepartementet (2008) är inte lika drastiska som Engström (2007) och Persson (1997) när de uttrycker behovet av extra stöd även för de elever vilka behöver extra utmaning för att stimuleras i den individuella kunskapsutvecklingen. I en skola för alla borde det vara självklart att alla elevers utveckling ges lika stort utrymme. I annat fall håller jag personligen med det utbildningsminister Jan Björklund säger i citatet på sidan 8 gällande jämlikhet. Fokus hamnar allt för lätt på de elever vilka är svagpresterande.

De intervjuade lärarna uttrycker att tid inte finns inom ramen för deras respektive tjänster inte finns inom ramen för att en person konkret skall hinna följa, stödja och motivera alla elever. Skolsystemet brister då gällande styrdokumenterna i många avseenden är lika sina föregångare. Man kan emellertid inte bortse från det faktum att individualiseringen i svenska läroplaner syftar mer eller mindre på elever vilka av olika orsaker är svagpresterande. Beroende på vilken av läroplanerna som studerats, dvs. Lpo 94 eller Lpf 94, ser det olika ut (Läraryrket 2004). Ambitionen inom skolan har varit att utrymme skall skapas för breddning och fördjupning genom individualisering. Varför läggs då ett stort fokus på barn vilka behöver särskilt stöd på grund av att de är svagpresterande?

Regeringens satsning på spetsgymnasium är ett steg i rätt riktning. Dock glöms yrkesprogrammen bort då problematiken enligt min egen tolkning borde vara lika prioriterat även för dessa elever. Att det finns specialutformade program för musik- och idrottsbegåvade elever är i sig bra (Persson 1997), dock finns ingen motsvarighet om eleven t.ex. är matlagningsintresserad. Att vara en särbegåvad elev innebär inte att eleven nödvändigtvis är särbegåvad inom matematik vilket är det ämne spetsgymnasiet skall rikta in sig på primärt. Persson (1997) ger flera exempel på områden där en elev kan vara särbegåvad, t.ex. fordonsteknik.

Cooper (2002) resonerar också kring ämnet men har en mindre värdeladdad attityd till frågan då det istället är fråga om utbildningarnas okunskap i hur färdigheter utvecklas som leder till brister i maximal potentiell utveckling.

## **7.2. Begrepp**

Enligt Lindkvist (2007) finns ingen officiell definition på de elever vilka anses vara särbegåvade. Inte heller Skolverket har någon definition av dessa elever. I motsats till svagpresterande elever finns inte dessa nämnda förutom inom t.ex. differentiell psykologi och ur den gren vilken begåvningspsykologin härstammar från.

Flertalet uppmärksammar ett samhällsligt problem vid definitionerna då det anses vara elitistiskt, smaklös elitdyrkan och omdömeslöst att diskutera i dessa termer. (Persson 1997 och Winner 2000) Personligen förstår jag inte varför det är mer smak- och omdömeslöst att tala om en särbegåvning i förhållande till att tala om en lågpresterande elev med stödbehov. Att belysa de svaga elevernas situation har skolan gjort under en längre tid, det motsvarande är näst intill obefintligt.

Ur ett internationellt perspektiv ligger Sverige långt efter då länder som Kanada, Australien och USA länge använd begrepp likt begåvad, exceptionella barn och särskilt kapabla barn. De särbegåvade eleverna har internationellt varit inkluderade i specialpedagogiken. Perssons (1997) förklaring i att skolan strävar och har strävat efter jämlika förutsättningar och prestationer kan förklara detta. Att vara intellektuellt begåvad i Sverige verkar ha ansetts odemokratiskt då även detta skulle kräva särbehandling. Sverige har konstruerat sitt skolväsende med tonvikt på klassiskt liberala grundvalar.

Termer som särbegåvad, intelligens, talang och kreativitet används omväxlande och ofta utan egentlig åtskillnad, vilket onekligen försvårar jämförelsen mellan olika modeller och teoretiska ståndpunkter (Persson 1997). Samtliga definitioner har emellertid det gemensamt att den särbegåvade elever bevisar sig själv genom ett visst beteende som i praktiken är på något sätt överlägset.

Perssons (1999) definition av särbegåvning vilken citerades tidigare i studien, är ateoretisk då den inte tar ställning för någon nuvarande specifik teoretisk modell. Den tillåter och inrymmer snarare olika perspektiv men har den fördelen att den också har en praktisk tillämpning för lärare. Definitionen påpekar framförallt att det är kontinuiteten av förväning som utmärker särbegåvning och dessutom att särbegåvning rimligen måste

tillämpas på alla typer av mänskligt beteende och kunna begreppsligas i ett samhällsperspektiv snarare än att vara begränsad till enbart ett skolperspektiv.

Sammanfattningsvis kan ingen människa sägas vara ointelligent. I ljuset av senare tids forskning är det snarare så att alla inte bara har intelligens, alla har ett flertal intelligenser. Vilka dessa är i sin hela omfattning är mer eller mindre ett mysterium som kanske aldrig kan lösas på ett helt tillfredsställande sätt.

### **7.3 Individualisering**

Tankar om att undervisningen ska utgå från elevens intressen och erfarenheter och vara individuellt anpassad, att förhållandet mellan elever och lärare ska vara personligt och innerligt, och att auktoritär disciplinering och själlöst pluggande är av ondo har flera nämnt, bl.a. Persson (1997) och Winner (1999). De visar samtidigt i sina resonemang att ett sådant ideal knappast varit utmärkande för verksamheten inom det svenska allmänna skolväsendet.

Graden av individualisering har säkerligen ökat men i sådana former som uppfattas rimliga inom de förutsättningar vilka präglar dagens skola. De intervjuade lärarnas syn på vikten av ett socialt samspel mellan lärare och elev speglar detta påstående i praktiken. Dock frångår det inte frågan om de särbegåvade elevernas utanförskap inom skolan.

Gardners (1999) tankar om att individualisering av läroplanen är ett huvudmål ifråga om individprestationer. Dock skall detta inte tolkas som en legitim förändring av innehållet utan snarare av elevperspektivet (Persson 1997). Med intelligens som utgångspunkt borde kanske ett behavioristiskt perspektiv spegla den nya gymnasieskolan. Intelligens är då menat som en sammanslagning av flera dimensioner och resultatet av en kombination av biologiska förutsättningar och erfarenheter som tillåter individen att utvecklas i interaktion med den sociala och fysiska omvärlden.

Enligt denna nyare uppfattning, till skillnad från Eckstein & Noahs (1993) historiska tillbakablick, är intelligenserna alltså påverkbara enligt Kylén (1981). De skulle inte bara vara påverkbara i ett behavioristiskt synsätt utan också beroende av exempelvis sociala, kulturella och materiella villkor samt av undervisning.

## **7.4. Resultatdiskussion**

Resultatet kan bli en hypotesprövning då det omöjligt går att, inom ramen angiven av Malmö Högskola, fastställa ett resultat vilket skulle redovisa hela Sveriges lärarkårs syn på valt problemområde. Förhoppningsvis är dock resultatet ett utifrån förutsättningarna, kvalificerat antagande. Resultatet borde även kunna falsifiera många hypoteser för författaren själv, och läsaren. Dock borde en framtida diskussion bli mycket intressant att föra inom ramen för resultatet (Ejvegård 2003).

Två av informanterna berör problemet vilket Dysthe (1996) beskriver som ”scaffolding” då de redogör för utnyttjandet av den utvecklingszon i vilken eleverna befinner sig. I detta utnyttjas, vad Dysthe (1996) beskriver, ”mer försigkomna elever”. Riskerna är stora att dessa elever känner sig utnyttjade, tappar motivationen och blir skoltrötta. Det är något litteraturen i denna studie är tydlig med, ändå förekommer synsättet i skolan. Varför?

Det är skrämmande att Sverige, med en av världens högsta utbildningskostnader per elev, inte lyckats bättre ifråga om att tillgodose elevens behov (Persson 1997). Dock bör vi kanske inte bortse från bakomliggande orsaker till detta då det kanske kan vara fråga om personal-, lokal- och materialkostnader, vilket är ett ämne för fortsatt forskning. En personlig teori är att vi satsar på mångfald gällande antalet skolor som skall konkurrera om samma elev. Vid en konkurrenssituation borde det kanske ses över hur många anordnare det finns för att täcka behovet. Då skolan inte lyckas fylla målet med sin verksamhet finns det inte många organisationer i övrigt som skulle tillåta att organisationen fick fortsätta i samma spår. Då Persson (1997) och Engström (2007) konstaterat att så är fallet, observera att det skiljer 10 år mellan de båda, är det märkligt att det tagit så lång tid för dessa tankar att komma upp till ytan i skolpolitiken.

Skolpolitiken i Sverige har förändrats radikalt från det att denna studie inleddes sommaren 2007. Den nuvarande utbildningsministern Jan Björklund är kanske kontroversiell i sina uttalanden men för det värdeladdade området ifråga om begåvning, särbegåvning och intelligens är spetsgymnasium ett steg i rätt riktning.

Som undervisningssituationen ser ut för de intervjuade lärarna är det gemensamma svaret att det inte är en skola där samtliga elever utvecklingspotential tillgodoses idag. Utrymmet i klassrummet ges till de svagare eleverna då de oftast är i majoritet till antal.

De starkare elevernas möjligheter att utvecklas och nå sin individuella potential minskar, om inte helt försvinner.

Vi har idag mottot ”en skola för alla”, borde det inte i en skola för alla vara lika viktigt att begåvningar och särbegåvningar tas om hand i samma utsträckning som de elever vilka har svårigheter och är svagpresterande?

## **7.5. Metoddiskussion**

Vid förarbetet till föreliggande studie upptäcktes det svåra i att skriva om ett ämnesområde vilket inte direkt belystes i samhället, dvs. det upplevs ofta som tabu. Arbetet med att definiera begrepp som kunskap och bedömning kom därför att ligga nära det ursprungliga tänkta syftet vilket i processen utvecklades till att det ursprungliga problemet omarbetats. Ytterligare ett angenämt problem var att studien påbörjades under sommaren 2007. Problemet är dock positivt då myndigheter och dagspress sedan i maj 2008 börjat agera då regeringen belyser problemet i skolpolitiken.

Jag valde att använda mig av kvalitativa intervjuer och tycker att det var en bra metod för att uppnå syftet med studien. Självklart kan alltid förbättringar göras och kanske borde studien kompletteras med observationer för att ge ett bredare perspektiv.

Aktualiteten för ämnet nationellt i Sverige har förändrats det senaste året. Tyvärr ligger forskningen efter i denna fråga och utbudet av material med innehåll adekvat för den föreliggande studien är begränsat.

Många rapporter, avhandlingar och en mängd litteratur berör frågan men bara indirekt då det i dessa oftast är frågan om begreppen begåvning, intelligens och särbegåvning som diskuteras.

Valet av kvalitativ intervju ger låg grad av standardisering. Svaren formulerade sig efter den intervjuades språkbruk och frågorna togs i den ordning de passade responderande informants svar. Följdfrågor formulerades och utvecklades beroende av tidigare svar. Detta gjorde att standardisering var låg och variationsmöjligheterna stora.

Urvalet av informanter kunde varit bättre. De intervjuade lärarna arbetar vid samma skola och inom samma program, dock under olika rektorer och med olika elevgrupper då två av lärarna ifråga arbetar inom vuxenutbildning. Tanken var att visa en bredd och eventuellt hitta gemensamma nämnare oavsett elevgrupp. Den enda gemensamma näm-

naren visade sig vara en förutsättning, nämligen att samtliga ansåg att eleverna är generellt svaga inom programmet. Hög reliabilitet har vi om olika och oberoende av mätningar av ett och samma fenomen ger samma eller ungefärligen samma resultat vilket detta kan ses som.

Litteraturstudien var väldigt bred gällande var informationen kommer ifrån. I vissa fall, t.ex. Kylén (1981), information att söka inom litteratur om handikapp av olika slag. Att begreppsdefinitionens del av denna studie, från början en sekundär del av innehållet, skulle vara relativt stor var inte planerat.

Det krävdes således en viss uppfinningsriktighet för att få fatt i de källor vilka berörde även de sekundära innehållsmässiga delarna. Detta kännetecknar fallstudier (Merriam 1999).

Då analys inte ingår i denna studie blir den formellt avbruten enligt gällande metoddefinition för fallstudier. Resultatet är istället ett försök att strukturera studien i ett berättande resultat vilket gör att slutprodukten är deskriptiv. Dock är litteraturdelen en utveckling av kategorier i form av begrepp vilket gör tolkningen av innebörden av informationen. Jag hoppas dock att studien är lyckad då den kännetecknas av Merriams (1999) fem kategorier som studien skall uppfylla för att anses lyckad. Dessa kategorier går ut på att studien skall vara betydelsefull, fullständig, ta upp alternativa synsätt, innehålla tillräckligt med stöd för slutsatserna och utformas på ett engagerande sätt.

Det är svårt att få en fullständig överlappning mellan den teoretiska och den operationaliserade variabeln. Förutom detta skulle fler indikatorer kunna användas på den teoretiska variabeln. Då dessa indikatorer sammanfaller tolkar jag det som en intäkt för att det är bra indikatorer på den teoretiska delen. Dock är det svårt då de teoretiska variablerna är mångtydiga och väldigt spridda mellan många olika ämnesområden (Holme & Krohn Solvagn, 1997).

## **7.6. Fortsatt forskning**

Utan tvekan kommer Sverige i framtiden att behöva individer med en särskilt begåvad förutsättning för att klara landets ekonomi, styrning och politisk form. Vi borde, enligt Persson (1997) skapa lika förutsättningar för alla elever genom att lika goda utbildningsmöjligheter. Detta är definitivt ett område för fortsatta studier.

Besläktat mer intelligensbegreppet, och minst lika komplext, är frågan om kreativt beteende. För att kunna sätta in begåvningsforskning i ett sammanhang likt skolan bör man i stifta en närmare bekantskap med detta begrepp.

## **7.7. Slutord**

Med handen på hjärtat måste jag erkänna att jag från början inte visste att begreppet särbegåvad existerade. I okunskap kallade jag istället eleverna vilka denna studie berört för MVG-barn. Det är inte en politiskt korrekt term men inte heller värdeladdad från min sida gällande innebörden av begreppet, snarare slang. Ogrundat vågar jag påstå att lärare sinsemellan ofta pratar om elever utifrån de betygskriterier vi använder i skolan. Att säga svag och stark skulle kanske kunna vara likvärdigt men är oprecist då det t.ex. inom kärnämnen kan vara en stark godkändnivå.

Nu när jag har facit i hand inser jag att det nog inte var de särbegåvade eleverna jag frågade efter, snarare Dysthes (1996) *särskilt försigkomna elever*. Under de fem år då jag arbetade som lärare har jag nog bara träffat en elev vilken enligt denna studie skulle klassas särbegåvad, resten av de lysande eleverna var begåvade eller *särskilt försigkomna*. Självklart spelar min yrkesbakgrund och var jag har arbetat samt inom vilket program en stor roll.

Det går inte att undgå det tragiska i att skolan eventuellt diagnostiserar elever med en diagnos likt ADHD när det kanske bara är frågan om otillfredsställda behov. Skolan skapar i en sådan elev ett exempel på otillräcklighet och okunskap. Det vore lätt att bara konstatera att Sverige i dagsläget är dåligt på att ta hand om sina begåvningar, dock tror jag inte på det. Jag tror att Sverige i dagsläget inte hittat formen för hur vi skall ta tillvara på alla individers speciella förmågor, oavsett en särbegåvning eller ej.





## REFERENSER

- Alvesson, Mats & Sköldberg Kaj (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur
- Anderson, Lorin. W. & Krathwohl, David. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. New York: Longman
- Baltzer, Kirsten (red.) (1983). *Barn utveckling under de första skolåren*. Köpenhamn: Esselte Studium.
- Brooks, Charles & Selver, Charlotte (2007). *Sensory Awareness. Reclaiming Vitality and Presence*. New York: North Atlantic Book
- Cooper, Collin (2002). *Intelligens och andra förmågor*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Eckstein, Max. A. & Noah, Harold. J. (1993). *Secondary School Examinations*. New Haven & London: Yale University Press
- Ejvegård, Rolf (2003). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur
- Gardner, Howard (1999). *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Brain Books
- Grønmo, Sigmund (2004). *Metoder i samhällsvetenskap*. Malmö: Liber AB
- Gustafsson, Jan-Eric & Härnqvist, Kjell. (1997). *Begåvningsstyper och undervisningsmetoder*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och LiberLäromedel
- Hartman, Jan (2004, 2:a uppl.) *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur
- Herrnstein, Richard.J. & Murray, Charles (1994). *The bell Curve: Intelligence and Class structure in American Life*. New York: The Free press
- Holme, Idar Magne & Krohn Solvang, Bernt (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Kylén, Gunnar (1981). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ALA/Handikappsinstitutet
- Lundgren, Ulf. P. (1999). *Ramfaktorer och praktisk utbildningsplanering*. Stockholm: Skolverket
- Läraryrket (2004) *Lärarens handbok*. Stockholm: Läraryrket
- Löwing, Madeleine (2006). *Matematikundervisningens dilemma: hur lärare kan hantera lärandets komplexitet*. Lund: Studentlitteratur
- Merriam, Sharan. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Patel, Runa & Davidson, Bo (1994, 2:a uppl.). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Persson Roland S. (1997). *Annorlunda land - särbegåvnings psykologi*. Falköping: Liber/Almqvists&Wiksell
- Skolöverstyrelsen. (1977). *Begåvningsstyper och undervisningsmetoder*. Stockholm: Liber Läromedel/Utbildningsförlaget
- Svedberg, Lars & Zaar Monica (1999). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber

- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber
- Trost, Jan (1997, 2:a uppl.). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Wahlström, Gunilla. O. (1995). *Begåvade barn i skolan*. Stockholm: Liber Utbildning AB
- Werner, Lars (2007). *Gymnasieskolans regelbok. Bestämmelser om gymnasial utbildning*. Solna: Nordstedts Juridik
- Winner, Ellen (1999). *Begåvade barn*. Jönköping: Brain Books
- Åberg, Rune. (red.) (1992) *Social bakgrund, utbildning, livschanser*. Stockholm: Carlsons Bokförlag

## **Examensarbeten**

- Andersson, Anna-Karin & Hellström, Monita (2007). *Begåvade barn – en investering för framtiden*. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik
- Berggren, Vickie & Lindskog Bo (2006). *Skolans syn på särbegåvade elever*. Malmö Högskola, Barn och ungdomsvetenskap
- Eriksson, Daniel (2005). *Särbegåvade elever i den svenska skolan: ur deras eget perspektiv*. Linköpings Universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap
- Hallenheim Olsson, Åsa (2006). *Skolan och de begåvade barnen*. Malmö Högskola, Lärarhögskolan; Kultur, språk och medier
- Lindkvist, Kajsa (2007). *De särbegåvade eleverna; ryms de i visionen om en skola för alla? En studie om de särbegåvade elevernas skolvardag ur ett elevperspektiv*. Lärarhögskolan Stockholm

## **Elektroniska källor**

- Enström, Arne (2007). Dagens Nyheter: *De mest begåvade barnen är sämst på att lära nytt*. Publicerad 2007-08-21. <http://www.dn.se/DNet/jsp/polopoly.jsp?a=682993>
- Ferm, Anita (2008). Regeringskansliet SOU2008:27: Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola. Publicerad 2008-03-31. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/10/15/87/7ccb8cd4.pdf>
- Fredmark, Fredrika (2008) Skolporten: *Gymnasiebrevet*. Senast besökt 2008-10-16 <http://www.epostservice.com/read.asp?issueid=61728&userid=12019180&readid=15C7C56F83F8>
- Mönks, Franz.K. & Pfüler, Robin (2005). German federal ministry of education and research (BMBF): *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Senast besökt 2008-10-12 [http://www.bmbf.de/pub/gifted\\_education\\_21\\_eu\\_countries.pdf](http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf)
- Odenjung, Helene (2008). Göteborgs-Posten: *Göteborg behöver spetsgymnasium*. Publicerad 2008-09-16. <http://www.gp.se/gp/jsp/Crosslink.jsp?d=114&a=445548>
- Olander, Johanna (2008). Upsala Nya Tidning: *Uppsala satsar på nya elitklasser*. Publicerad 2008-10-14. [http://www2.unt.se/printartikel/1,3110,MC=77-AV\\_ID=813273-SC\\_ID=24,00.html](http://www2.unt.se/printartikel/1,3110,MC=77-AV_ID=813273-SC_ID=24,00.html)

Utbildningsdepartementet (2008). Promemoria: *Inrättande av försöksverksamhet med riksrekryterande spetsutbildning*. Publicerad 2008-05-26  
<http://www.regeringen.se/sb/d/10120/a/106291>

Wermeling, Erik. (2008). Skolvärlden: *Flickors motivation syns i betygen*. Publicerad 2008-09-17. <http://www.skolvarlden.se/Article.jsp?article=2644>

<http://www.regeringen.se/sb/d/10407/a/112898> senast besökt 2008-10-09

<http://www.skolverket.se/sb/d/2398/a/13626> senast besökt 2008-10-17