



Särbegåvade elever?

- **En studie om lärares uppfattningar kring särbegåvade elever i skolan.**

Anna Tengroth

Examensarbete 15 p

Utbildningsvetenskap 61- 90 p

Lärarprogrammet

Institutionen för individ och samhälle

Höstterminen 2012

Arbetets art: Examensarbete 15hp, Lärarprogrammet

Titel: Särbegåvade elever? – En studie om lärares uppfattningar kring särbegåvade elever i skolan.

Engelsk titel: Gifted Students? – A Study of Teachers Perceptions on Gifted Students in School.

Sidantal: 26

Författare: Anna Tengroth

Examinator: Paula Berntsson

Datum: Maj 2013

Sammanfattning

Bakgrund: I skolan fokuseras det mycket på måluppfyllelse och det läggs resurser på de elever som riskerar att inte nå målen. Men de elever som istället har en särbegåvning, vilken stöttning får de i sitt lärande och utveckling. Varje elev har idag rätt att utvecklas utifrån sin egen förmåga och utgångspunkt, men gäller det även de särbegåvade eleverna som redan befinner sig långt före sina kamrater? Jag vill i denna studie undersöka lärares uppfattningar kring särbegåvade elevers behov och hur lärarna uppfattar sin förmåga att tillgodose dessa behov.

Syfte: Syftet är att studera hur lärare uppfattar begreppet särbegåvade elever samt sin egen förmåga att stödja särbegåvade elever i skolan.

Frågeställningar:

1. Hur uppfattar lärare begreppet särbegåvade elever?
2. Vilka erfarenheter och inställningar har lärare till särbegåvade elever i skolan?
3. Hur ser lärarna på sin egen förmåga att stimulera särbegåvade elever i skolan?

Metod: För att undersöka ovan så valde jag att genomföra en kvalitativ studie med intervjuer. De förberedda frågorna för intervjuerna fick deltagande lärarna inte i förväg studera. Avsikten var att fånga lärarnas egna tankar och inställningar till särbegåvade elever utan att de på förhand skulle ha kunnat studera ämnet. Öppna frågor valdes för att lärarna själva skulle kunna ge uttryck för sina tankar samt att de kompletterades med följdfrågor när så behövdes. Urvalet var att intervjua lärare som arbetar inom förskoleklass till och med skolår tre samt att lärarna skulle arbetat minst tio år inom skolan.

Resultat: Lärarna visade på en svårighet att identifiera särbegåvade elever. Lärarna trodde sig ha en större förmåga att kunna identifiera särbegåvningar inom teoretiska skolämnena och framförallt inom kärnämnen som svenska, matematik och engelska. De trodde sig också kunna stötta särbegåvade elever i deras utveckling inom dessa ämnen. En brist i kompetens eller egna kunskaper inom ett ämne ansåg lärarna kunde påverka deras möjlighet att ge särbegåvade elever den stöttning och utmaning de behövde inom ämnet.

Innehållsförteckning

Bakgrund	1
Inledning.....	1
Syfte och frågeställning.....	1
Tidigare forskning	2
Historia	2
Centrala begrepp.....	3
Särbegåvning	3
Dold särbegåvning.....	4
Förmåga/fallenhet.....	5
Intelligens	5
Acceleration.....	6
Särbegåvade barns situation i skolan.....	7
Lärares roll	8
Styrdokument	9
Skollagen	9
Läroplanen.....	9
Salamancadeklarationen/Europarådet	10
Handlingsplaner i skolan	10
Teoretiska utgångspunkter	11
Sociokulturellt perspektiv.....	11
Psykosocialt perspektiv	11
Metod	12
Val av metod	12
Etiska aspekter.....	12
Urval.....	13
Pilotstudie	13
Genomförande.....	13
Databearbetning.....	14
Reabilitet och validitet.....	14
Resultat.....	15
Hur uppfattar lärare begreppet särbegåvade elever?	15
Vilka erfarenheter och inställning har lärare till särbegåvade elever i skolan?	17
Hur ser lärarna på sin egen förmåga att stimulera särbegåvade elever i skolan?	18

Analys.....	19
Diskussion	21
Resultatdiskussion.....	21
Metoddiskussion.....	22
Slutord	23
Referenslista	24
Bilaga 1	27
Bilaga 2	28

Bakgrund

Inledning

Särbegåvade elever kan vara ett nytt begrepp för många. Särbegåvad, hur är man då? Har vi särbegåvade elever i vår skola? Vad gör vi då för att stötta dessa elever? Behöver de ens stöd eller är de så duktiga att de klarar sig själva en stor del av tiden? Frågorna blir många när begreppet särbegåvade elever tas upp. I Barnkonventionen står det att barns utbildning ska ge alla barn möjlighet att utvecklas enligt sin fulla potential. Det gäller då alla barn oavsett om man anses vara långt över målet godkänt eller strävar efter att precis uppnå det. Att annonsera att man lägger resurser på de som redan anses vara privilegierade, duktiga och som ändå kommer att klara sig kan vara kontroversiellt. Varför ska egentligen de som redan nått målet godkänt få möjlighet att nå ännu högre? Men så enkelt är det inte. Vi kan inte bara ge de barn som riskerar att inte nå en godkänd nivå i skolan rättighet att utvecklas enligt sin fulla potential. Alla har rätt att känna att de utvecklas och har en lust att lära.

Särbegåvade elevers behov i sitt lärande kan dock se annorlunda ut än de som riskerar att inte nå en godkänd nivå. Vad vet vi då om deras behov? Hur väl känner lärare att de har kunskap om de särbegåvade eleverna i skolan och vad de barnen behöver för att de ska utvecklas? Detta ämnar jag att studera i detta arbete.

Syfte och frågeställning

Vad är det som särbegåvade elever behöver för att vara framgångsrika i sin utveckling och i skolan? Vad är det som gör att de uppfattar skolan som positiv och har ett intresse för att lära? Den mest centrala rollen för en elevs lärande och utveckling är läraren. Denne blir då oerhört viktig för de särbegåvade eleverna i skolan. De ska kunna tillgodose alla elevers behov och även de särbegåvades. Mitt intresse för lärarnas roll för de särbegåvade eleverna väcktes och det var detta jag valde att undersöka vidare i denna studie. Hur känner lärare inför uppgiften att kunna tillgodo se särbegåvade elevers behov? Vad har de för utbildning och hur se de på särbegåvade elevers utveckling och lärande inom skolan? Hur kan lärarna motivera denna typ av elever? För att kunna ta reda på detta behövde jag även inkludera frågan om hur lärare uppfattar begreppet särbegåvning. Att det finns en skild uppfattning kring detta är naturligt då jag inte förväntar mig att någon av lärarna jag intervjuar har läst in sig på området som jag gjort inför denna uppsats. Därför inkluderades även detta i mitt syfte. För att kunna analysera lärarnas egna upplevda förmåga att tillgodose särbegåvade elever måste jag först veta hur de karakteriserar dessa elever.

Syftet är att studera hur lärare uppfattar begreppet särbegåvade elever samt sin egen förmåga att stödja särbegåvade elever i skolan.

Frågeställningar:

1. Hur uppfattar lärare begreppet särbegåvade elever?
2. Vilka erfarenheter och inställningar har lärare till särbegåvade elever i skolan?
3. Hur ser lärarna på sin egen förmåga att stimulera särbegåvade elever i skolan?

Tidigare forskning

Historia

Arbetet och synen på särbegåvade elever har skiftat över tid. På 1700-talet hade man tankar om att huvudets samt ögonens storlek påverkade graden av intelligens, något som senare kunnat fastställas inte har något samband (Gardner, 1998). I början av sekelskiftet blev intelligens för nationernas fortsatta utveckling allt viktigare. Axelsson (2007) beskriver diskussioner om hur man skulle tillvara ta de begåvade barnen för nationens bästa och att det var tack vare dem, inte de medelbegåvade som nationen skulle nå framgång. Även i Sverige diskuterades det om det skulle finnas begåvningsklasser eller inte. Axelsson (2007) beskriver hur Binet, som var verksam i början av 1900-talet, menade att de mest intelligenta barnen inte kunde tillgodogöra sig den vanliga undervisningen. Han tar även upp den amerikanske psykologen Terman som menade att dessa elever inte drar några fördelar av denna undervisning och han var en av de första som förespråkade begåvningsklasser. Hans uppfattning var också att intelligens var en medfödd egenskap som sedan var tvungen att utvecklas och förädlas för att göra den rättvisa. Om inte detta gjordes menade Terman att eleven kunde gå mot intelligensminskning.

I många länder ses arbetet med begåvade elever som något helt naturligt och det bedrivs även forskning och utvecklingsarbete sedan en tid tillbaka (Engström, 2005). Persson (1997) beskriver bl.a. utvecklingen i USA där inställningen till speciell satsning för begåvade elever tog fart i slutet av 1950-talet då dåvarande Sovjetunionen sköt upp den första rymdsatelliten. USA skyllde på utbildningen som anledningen till att man som nation inte var i framkant. En stor satsning inleddes för att komma ikapp utbildningsmässigt och det satsades på begåvade elever. Trots detta gjordes det en utredning 20 år senare av Sidney Maryland som fann att trots satsningarna var begåvade elever en bortglömd grupp. Mycket få av de ca 2 miljoner begåvade amerikanska elever hade möjlighet till specialpedagogik. Idag finns där både ett federalt kontor och internationellt forskningscentra för särbegåvning (Persson, 1997).

Även i delar av Europa har det bedrivits forskning och arbete med särbegåvade elever. I England har man använt sig av kritiserade specialpedagogiska satsningar då satsningar gjordes i exklusiva privatskolor där elevunderlaget nästan endast kom från en högre social-ekonomisk grupp (Persson, 1997). Man har där skapat en elit som utbildats av de bästa lärarna och med den senaste tekniken och lokaler. Denna typ av hårt driven utbildning på internatskolan har sedan visats kunna direkt hämma elevernas emotionella utveckling. En studie i England resulterade i att man fann att de särbegåvade eleverna inte erbjöds tillräcklig stimulans i den vanliga skolan. Efter detta togs en policy fram där specialpedagogik skall omfatta inlärningsvaga som inlärningsstarka elever (Persson, 1997). Engström (2005) kallad Hamburgmodellen. Denna har nu bedrivits i över 20 år i Tyskland. Här får elever mellan 12-19 år som efter tester konstaterats vara matematiska begåvningar träffas i särskilda matematiska aktiviteter vid Universitet i Hamburg. Avsikten med träffarna är inte att eleverna ska forcera fortare i sin vanliga matematikkurs på skolan utan att de ska få en möjlighet att utveckla sina kunskaper inom områden där de har sina särskilda förmågor.

Trots att det i flera av västvärldens länder inrättades dessa begåvningsklassiker blev det aldrig riktigt aktuellt i Sverige. Axelsson (2007) beskriver att trots flera professorer och forskare som

menade att det var en nödvändighet, för att inte dessa elever skulle bli uttråkade av uppgifter som de redan kan, genomfördes det inte i Sverige. Professor Anderberg menade att även dessa elever behövde lära sig att utföra ett vanligt arbete så att de senare i livet kunde lyckas när det inte enbart räckte med begåvning (Axelsson, 2007). Skolsystemet i Sverige ändras också under denna tid till att innefatta alla barn. Anledningarna till att avsluta skolan kom nu till att endast innefatta obildbarhet. Att tidigare åtskilja barns bildbarhet på grund av ekonomi och samhällsklass var nu inte längre acceptabelt.

I Sverige har forskningen kring särbegåvade elever nyligen tagit fart. 1994 kom så en ny läroplan för grundskolan som öppnade upp för en möjlighet att ge resurser även till särbegåvade elever som följde europarådets rekommendation (Edfeldt & Wistedt, 2009). Det dröjde dock flera år innan något hände. I Sverige har forskningen kring särbegåvad elever fokuserats på området matematik. Anledningen till detta är enligt Edfeldt och Wistedt (2009) att pengar från staten som ämnats till två projekt för forskning om särbegåvade på två olika universitet, ett inom området matematik och ett inom musik, inte genomfördes. Endast det med fokus på matematik kunde genomföras. På Växjö universitet finns idag två kurser för lärarstudenter och verksamma lärare om särbegåvade elever i matematik.

2009 presenterade Skolverket tio skolor som tilläts starta spetsutbildningar inom natur/matematik eller samhälle/humaniora. Försöket med spetsutbildning som Skolverket skriver är att ge *”gymnasieelever som har förutsättningar för matematik, naturvetenskap, samhällsvetenskap eller humaniora stimulas i sin kunskapsutveckling”* (Skolverket, 2009). Eleverna ska för att antas till skolan visa på *”kunskaper, förmågor och intresse för utbildningen”* (Skolverket, 2009).

Centrala begrepp

Kärt barn har många namn brukar man säga och det samma gäller även för särbegåvade elever. Vad menas egentligen med särbegåvning? Är fallenhet ett bättre ord? Eller kanske intelligent? Flera svenska författare inom området har brottats med sökandet efter ett ord att benämna dessa elever med. Inom engelskan finns orden som talented, gifted, able osv. Mattsson och Vaderlind (2008) anser att begreppet begåvning kan definieras och identifieras på olika sätt beroende på område eller ämne. Inom matematiken mäts ofta begåvning genom IQ-tester, matematiktester eller annat som kan tyda på matematisk potential. I sökningar kring ämnet har jag använt mig av nyckelorden särbegåvning, begåvning, fallenhet, intelligens, gifted children, gifted education.

Särbegåvning

Persson (1997) beskriver att vi till vardags använder ordet begåvad om en person som har en fantastisk förmåga inom något område. Han diskuterar även kring kontrasten att om det finns begåvade människor måste det väl samtidigt finnas obegåvade människor. Han beskriver benämningen begåvad som en förutsättning för alla människor i sitt sätt att kunna ta till sig nya saker och utvecklas och att därför är alla människor begåvade. Men för att tala om de människor som vi då menar så tycker Persson att ordet särbegåvade bäst betecknar de exceptionellt framgångsrika i sin utveckling och de som skiljer dessa från normalbeteendet. Han menar också att det egentligen inte finns någon klar definition för vad som kan klassas som särbegåvning då

det kan manifesteras sig på olika sätt inom olika områden. Dels kan det också bero på att det kan delas in i två områden, särbegåvning för skolbarn samt för vuxna. Det kan finnas helt olika kriterier för vad som är exceptionellt bra inom de olika områdena. Persson (1997) skriver om den amerikanske Sidney P. Marylands definition av skolsärbegåvning som varit väldigt inflytelserik. Enligt Person är Marylands definition av särbegåvade barn att de har en extraordinär förmåga till enastående prestationer samt att de kräver ett individuellt anpassat utbildningsprogram för att utveckla dess förmågor (ett utbildningsprogram som den ordinarie grundskolan vanligtvis inte är kapabel att ge). Vidare skriver Person att Maryland angav områden i vilka man ska leta efter särbegåvning och tar här med förutom de klassiskt ansedda ämnen som matematik, naturvetenskap och språk även med kreativt/produktivt tänkande, ledarskap samt olika konstformer vilket då breddar synen på särbegåvning. Cooper (2002) beskriver begreppet begåvning som ett sätt att mäta hur effektiv en person är på just den aktiviteten som bedöms. Han menar att bedömningen utgår från att det går att mäta eller utvärdera aktiviteten och på så sätt fastställa om personen har en hög effektivitet på aktiviteten.

I USA talar de om lovande matematiker istället för begåvade där ett matematiskt löfte ses som en elev med matematisk förmåga, motivation samt tilltro till sig själv och egna erfarenheter (Mattsson & Vaderlind, 2008). Eleven behöver inte enbart ha en matematisk förmåga utan även ett självförtroende i att pröva sina egna teorier och motivation till att lära mer. Något som kanske inte alla matematikbegåvningar har.

Winner (1999) skriver om tre karakteristika för särbegåvade barn. De är brådmogna, har en förmåga att envisas med att lära i sin egen takt samt har en rasande iver att behärska. Särbegåvade barn är brådmogna genom att de, i tidigare ålder än genomsnittet, behärskar områden långt fram i sin utveckling. Eftersom lärandet för dem går lättare gör det att det går snabbare att utvecklas för dessa barn. Winner menar att särbegåvade barn lär sig i sin egen takt då de under stor del av tiden undervisar sig själva. Hon menar att de är kreativa och kommer själva fram till nya lösningar av problemen och att de genom sina upptäckter föder intresset att lära sig ytterligare mer inom området. Detta gör att de får en iver att behärska mer och mer inom det område som de har sin särbegåvning i. Den egna motivationen och intresset gör att de fokuserar och ibland kan förlora kontakten med omvärlden då de är helt inne i sitt lärande.

Dold särbegåvning

Persson (1997) skriver att lärare som baks identifiera särbegåvade elever i sitt klassrum ofta identifierade elever som hade förhållandevis lätt för skolarbetet men som i synnerhet uppförde sig bra i klassrummet. Elever som lyckades identifiera vad läraren ansåg som bra beteende i klassrummet och följa detta klassades som särbegåvade. Persson betonar det farliga i att lärare inte lyckas att identifiera de särbegåvade eleverna och att de heller inte då bör få undervisa dessa elever då de inte kan tillgodose deras krav på undervisning. Han beskriver om de underpresterande eleverna för elever med dold särbegåvning. Elever som av olika anledningar börjar underprestera, missköta sig i klassrummet och på så sätt riskerar att aldrig få den pedagogiska utveckling som de behöver. Wistedt (2005) beskriver särbegåvade elever som behöver längre tid på sig att tänka då de vänder och vrider på problem och konstant omprövar dem och sina egna slutsatser. Detta är dock något som inte alltid uppskattas då det i skolan traditionellt sätt gäller att snabbt arbeta sig fram i läroboken. Särbegåvade elever kan också

presentera lösningar som av läraren inte godtas enligt skolans normer eller enligt lärarens kunskaper om ämnet. Elevens då korrekta presentation på lösning kan då underkännas på grund av bristande kunskap hos läraren. Hon menar också att karakteristiska för dessa elever även kan vara att de är negativt inställda till skolan, är bättre på att tala men sämre på att skriva, uttråkade eller att de är rastlösa m.fl. De har även förmågan att lära sig snabbt, vara kreativa när de är motiverade och har stor förmåga att lösa problem. Detta kan vara värdefullt att som lärare tänka på kring sina elever som man tycker är stökiga, oroliga, lata samt stör sina kamrater. Kanske kan det vara så att de är underpresterande begåvningar egentligen. Arne Engström (2006) menar att så många som 25 % av de som kan läsa och räkna vid skolstart kan klassas i gruppen underpresterande begåvningar enligt en schweizisk studie.

Ofta uppfattas begåvade elever i matematik som en exklusiv grupp som klarar sig själva i sin utveckling (Wistedt, 2005). Wistedt beskriver att individualiseringen inom matematiken ofta innebär att eleverna arbetar i egen takt framåt i läroboken. Då skapas inga tillfällen för samtal om matematik tillsammans.

Förmåga/fallenhet

Wistedt (2005) hänvisar till en rysk forskare som efter en studie menar att begreppet begåvning inte är ett bra begrepp. Hon tycker istället att vi använder förmågor då de kan vara av olika art samt att de är utvecklingsbara. De förmågor som vi normalt anser förknippade med matematiska förmågor i skolan (snabbhet, beräkningsförmåga, symbol- och talminne) påpekar han inte tillhör de mest användbara för att vara framgångsrik i matematik. Jag har valt att i detta arbete använda mig av begreppet särbegåvning då jag tror att det är ett större accepterat begrepp bland lärare i skolan samt att det kan få en vidare beskrivning av begreppet än om jag skulle använt fallenhet för matematik.

Intelligens

Det har visats sig att det är inom områden med mer formell och regelstyrda aktiviteter som sannolikheten är större att en särbegåvning frambringas. Exempel på dessa områden är matematik och klassisk musik (Winner, 1999). Gardner (1998) beskriver den tidiga definitionen, före forskningen startats om intelligens, med att människan använde ord som begåvad, förnuftig och klok eller för den delen motsatt trögtänkt utan att egentligen ifrågasätta vad som menades med dessa ord. Han menar att framstående personer på denna tid, som t ex Thomas Jefferson, kunde beskrivas på detta sätt utan att en egentlig definition av ordet fanns.

Gardner (1998) delar upp intelligens inom sju områden. Han menar att alla har alla de sju intelligenserna men att det är en eller några är dominerande samt att alla elever borde stimulans i alla intelligenserna varje dag. Intelligenserna enligt Gardner är:

1. Lingvistik (språklig)
2. Logisk – matematisk
3. Spatial (visuell, formlig)
4. Kinestetisk (kroppslig)
5. Musikalisk
6. Interpersonell (social)
7. Intrapersonell (självkänedom)

Gardner menar själv att trots att han har delat in intelligenser i sju områden så kommer det aldrig att finnas en enda samstämmig syn på intelligens. Han menar också att en grundförutsättning för beskrivning av intelligens är att de måste vara otvetydigt användbara och värdefulla förmågor, i alla fall i ett kulturellt sammanhang (1998). Det som vi i vår kultur värderar som värdefulla förmågor och då ger en person hög intelligens inom ett område behöver alltså inte värderas på samma sätt i en annan kultur. Cooper (2002) är däremot kritisk till begreppet intelligens som han menar för tankarna till att en person besitter en mer generell begåvning inom alla områden. Han beskriver också hur intelligens kan kopplas till klassrumsmiljön och vad som där värderas som värdefullt då tillskrivs hög intelligens, därmed säga att intelligens bara skulle innefatta kunskapsinhämtning. Sedan Gardner presenterade sina sju intelligenser så har dessa enligt Atterström och Persson (2000) utökats till minst åtta och en halv, naturalistisk intelligens och existentiell intelligens. Den naturalistiska beskrivs som en förmåga att kategorisera och systematisera med Darwin som en representant. Existentiell intelligens gäller det mänskliga varandet i universum och de stora och svåra frågor som det medföljer.

Acceleration

Rotigel och Fello (2004) menar att en accelererad studiegång inte är svaret på särbegåvade elevers skolgång. Att få arbeta framåt längs den vanliga studieplanen i en snabbare takt på grund av deras matematiska förmågor är inte en lösning. De ser gärna att man grupperar elever utefter sin förståelse av olika matematiska begrepp och teorier. Elever med särbegåvning visar ofta redan i förskoleåldern tecken på karaktäristiska särbegåvade drag. När dessa elever börjar skolan och startar på riktigt med matematikundervisningen, har de redan skapat egna tankar om matematiska begrepp. Lärare som följer skolans studieplan för eleverna kommer inte in på djupet av de matematiska begrepp och förståelsen som de särbegåvade eleverna vill utveckla samt att det inte görs så många ändringar av studieplanen för att tillgodose dessa elever (Rotigel & Fello, 2004).

Colangelo och Assouline (2009) skriver dock att en acceleration för de elever som behöver det är att verkligen ge dem den utvecklingen och utmaningarna som de behöver i skolan. Men för att göra detta framgångsrikt måste skolan ha en adekvat planering av utbildningen där man ställer nivån i kursplanen mot studentens mognad och motivation att lära. De beskriver också hur det finns motståndare till detta som menar att eleverna i en accelererad studiegång inte kommer att lära sig kunskaper på djupet som de annars skulle samt att det även kan påverka elevens sociala utveckling. I motsats till detta presenterar de studier som visat på att en accelererad studiegång har visat sig vara ett effektivt redskap för särbegåvade elever och presenterar även två olika typer av acceleration; ämnes acceleration och årskurs acceleration. De elever som gjort en årskurs acceleration kunde inte påvisa några problem i sociala kontakter med andra eller emotionella problem. Även om de har funnit positiva aspekter på acceleration påpekar de att det kan finnas kulturella skillnader i hur man använder acceleration, men också att de anser att trots en viss kulturell varians är det en bra möjlighet att erbjuda särbegåvade elever en god skolgång. Pettersson och Wistedt (2013) visar på att skolan idag endast använder sig av individualisering inom området hastighetsindividualisering där alla eleverna arbetar i

samma bok men i sitt eget tempo. Detta medverkar då till att möjligheten för diskussioner elever emellan kan bli begränsad.

Särbegåvade barns situation i skolan

Wahlström (1995) tar upp den begåvade elevens lärande situation i skolan. Hon skriver att för barn som har lätt att lära så kan upprepande uppgifter göra att dåliga studievänor etableras. De lätta uppgifterna för eleverna gör dem lata och framförallt uttråkade och skolarbetet blir inte meningsfullt. Detta kan i sin tur leda till att de inte utvecklar god studieteknik och slutar skolan i förtid eller enbart ägnar sig åt ämnen som de har lätt för och därför kan upplevas som väldigt ojämnt elever som har mycket dåliga kunskaper inom andra ämnen. Engström (2006) skriver att elever som de första skolåren inte har behövt anstränga sig, inte göra någon läxa och som direkt kommer ihåg det som läraren säger ofta får problem senare i sin skolgång. När sedan skolkraven ökar när eleverna kommer högre upp får de studieproblem på grund av att de inte har tillägnat sig någon studieteknik eller arbetsvana och där deras problem att koncentrera sig gör att prestationen faller. Även Edfeldt och Wistedt (2009) menar att de i sina studier sett att det ofta finns särbegåvade elever men att de inte får möjlighet att utveckla sina förmågor på grund av så få utmaningar i läroböckerna. Persson (2010) förklarar att det är på grund av det svenska skolsamhället och dess uppbyggnad som vi är dåliga på att ta hand om särbegåvade elever. Han beskriver att skolan har som mål att få alla elever att uppnå godkänt så att de kan ha en möjlighet att fungera i samhället, vilket då gör att de extra resurser som sätts in går till dessa elever. I denna strävan efter jämlikhet bland eleverna får de mer kapabla eleverna till stor del klara sig själva i en högre grad.

Medan de flesta elever behöver repetitioner för att flytta information från korttidsminnet till långtidsminnet lär istället begåvade elever precist och snabbt. Det kan därför vara ett för långsamt tempo i klassrummet för dessa elever (Deal & Wismer, 2010). De skriver även att begåvade elever ofta kan ha en mycket asymmetrisk utveckling. Det kan t ex. vara mycket begåvade och långt framme i sin matematiska utveckling men samtidigt vara långt efter i sin emotionella utveckling. Något som kan vara värt att beakta i interaktionen med begåvade elever. Enligt Wistedt och Lagergren (2006) ska en förmåga ses som något föränderligt och dynamiskt och som kan utvecklas och inte som en statisk gåva som vissa har fått. En matematisk förmåga är därmed något som utvecklas i matematiska aktiviteter och det är också där som de upptäcks. Pettersson (2011) visar att det är mycket viktigt med rätt attityd till matematik och till de elever som har en särbegåvning för hur dessa elever ska utvecklas men även presentera sig i klassen. I sin studie presenterar Pettersson lärarnas syn på elever med särskilda förmågor i matematik som elever som snabbt arbetande, snabbtänkta, hinna mer än övriga elever samt att de skriver bra på prov och är aktiva och självständiga på lektionerna. Hon menar dock att alla elever inte kan dras över en kant och att deltagare i hennes undersökning visade på olika personlighetstyper som inte stämmer in på lärarnas syn. Hon diskuterar att det kan vara normen för hur man ska vara i skolan som gör att vissa elever inte anses vara elever med särskilda förmågor i matematik då de inte passar in på lärarnas syn på karaktäristiska drag hos dessa elever.

Ofta kan datorn vara ett sätt för läraren att individanpassa och för att begåvade elever ska kunna tillgodose sig svårare uppgifter. Deal och Wismer (2010) menar dock att datorn kan bli ett

redskap för isolation och att eleven då inte får möjlighet att tillsammans med andra elever eller läraren diskutera matematiken, något som är mycket viktigt.

Lärarens roll

Mattson och Vaderlind (2008) menar att det är viktigt att stödja alla elever i motgång respektive medgång. De beskriver läraren som duktig på att stödja och kräva mer av eleven när det går mindre bra, men att det är lika viktigt att stödja och ha ytterligare förväntningar på eleverna när det går lättare. Om man inte gör detta så riskerar eleven att inte få de inarbetade studievanor som behövs och kan då utgöra ett problem för eleven längre fram i utvecklingen. Wahlström (1995) menar också att begåvade elever drar fördelar av arbetssätt med hög individuell arbetstakt samt även att gå i åldersblandade klasser där utvecklingsnivån divergerar. På detta sätt får de tillgång till andra elever med samma utvecklingsnivå. Persson(2010) skriver också om hur väldigt få elever i hans studie kände att skolan gav dem den stimulering, stöd eller förståelse som de behövde. Få av eleverna vittnade om att läraren hade sett deras förmåga och gett dem en känsla av att vara uppskattad, värdefull och unik.

Men det finns också faror för särbegåvade elever i skolan. Deal och Wismer (2010) varnar för att begåvade elever får en roll som extra lärare. De menar att denna roll inte är till dessa elevers fördel. De behöver istället vid enstaka tillfällen få tillfälle till att diskutera med andra elever för att då kunna utveckla sin kommunikativa förmåga i matematiken. Begåvade elever ska heller inte få en ökad arbetsbörda på grund av sin förmåga. De bör, enligt Deal & Wismer, få hoppa över en del av de grundläggande uppgifterna för att kunna koncentrera sig på de utmanande uppgifterna. Att behöva göra mer arbete än övriga elever kan uppfattas som ett straff av dessa elever. Persson (1997) menar att lärare som endast ser till lärobokens metod och nekar den särbegåvade att göra på sitt eget sätt kan göra skada då alternativa lösningar trycks ned och nedvärderas. Han varnar också för att eleven måste förklara på ett sätt så att pedagogen förstår logiken i lösningen, något som inte heller är till den begåvades fördel då den matematiska tanken är av en helt annan kaliber.

Wistedt (2005) presenterar ett område som man som lärare kanske inte tänker på är de begåvade eleverna som underpresterar. Deras arbete står inte i proportion till deras förmåga att prestera vilket kan ha flera orsaker. Orsaker som hemsituation, problem med hörsel eller syn, koncentrationssvårigheter eller dålig studieteknik kan vara några av dem och som inte ännu har upptäckts. Även Deal och Wismer (2010) skriver att det inte alltid är lätt att upptäcka begåvade elever. Utifrån kursplansutvärderingar av kunskaper hos eleverna medför de nödvändigtvis inte att begåvade elever upptäcks. De menar att få lärare känner igen begåvade elever i matematik eller att de kan göra anpassningar för dessa elever. Anledningen till detta anser författarna är att det inte ingår utbildning i lärarutbildningen angående dessa elever.

Det går inte att dra alla begåvade barn över en kam menar Koshy (2001). Hon vill att man skiljer på deras attityd till matematik som ämne samt deras förmåga. De som själva har en passion för matematik, t ex problemlösning, kan behöva väldigt lite lärarhandledning. Medan de som har en begåvning men inte samma intresse kan behöva vägledas mer för att utvecklas. Hon framhäver även vikten av att använda sig av varierade uppgifter för begåvade elever. Hon menar att lärare måste använda öppna frågor och inte stängda ensvarsfrågor av upprepande karaktär,

för att eleverna ska få tänka på djupet. Koshy (2001) menar att begåvade elever förfördelas av att arbeta tillsammans med andra begåvade barn. De kan då utmana varandra och har en förmåga av att ständigt ställa ytterligare frågor för att fördjupa sin förståelse. De är även mer benägna att analysera, resonera och utvärdera sina tankar. När det gäller att nivågruppera eleverna skriver Pettersson (2011) att det enligt lärarna kan vara eleverna till gagn då de kan arbeta med elever på samma nivå. Men egentligen beror framgången på nivågrupperingar på att läraren har större möjligheter än vanligt att ta fram adekvat material och uppgifter till eleverna att utvecklas från. Individualiseringen inom skolan idag beskriver hon mer som en hastighetsindividualisering än att man utgår från elevens förutsättningar när det gäller läromedel eller arbetsformer. Koshy (2001) skriver att det inte är svåra uppgifter som begåvade elever nödvändigtvis ska ha, ett misstag hon ofta sett att lärare gör. De ges uppgifter från läroböcker för äldre elever vilket inte tilltalar eleven. Det viktiga är att de får uppgifter som stimulerar dem och kan utveckla deras kunskaper. Det är även viktigt att de uppgifter som eleverna får presenteras på ett inspirerande sätt.

Men det kanske är en början till förändring av synen på särbegåvade elevers behov. Pettersson skriver om en förändrad syn där:

Även om lärarna känner sig begränsade vad gäller resurser finns nu ofta en förståelse för att elever med intresse och fallenhet för matematik inte klarar sig på egen hand och lärarna uttrycker allt oftare en vilja att stödja dessa elever (Pettersson, 2011, s 7).

Styrdokument

Skolan har idag olika styrdokument att förhålla sig till. Jag har valt att belysa delar ur läroplanen, skollagen samt även ur Salamancadeklarationen och Europarådets rekommendationer.

Skollagen

I skollagen (2010:800) 1 kap 4 § står att ” I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt”. Här menas samtliga elever i skolan utan specificering på om det är starka eller svaga elever och oavsett har de samma rättigheter till att utvecklas i skolan. Vidare står det att ”elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling”(Skollagen, 2010:800, 3 Kap 3§).

Läroplanen

Läroplanen (Skolverket, 2011) säger att:

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper (s. 8).

Läroplanen säger att undervisningen ska ta hänsyn till elevens egna förutsättningar och behov (Skolverket, 2011). Vi behöver se till vad det är eleven kan och vad den behöver utveckla. Detta skrivs inte i någon aspekt för någon specifik typ av elever utan ska appliceras på samtliga elever.

När det gäller hur arbetet i skolan ska ske är det läraren som har ansvaret att tillgodose alla elevers behov. *"Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga"* (Skolverket, 2011, s. 14). Det är viktigt att lärare har den kompetensen och kunskapen att kunna tillgodose alla elevernas behov och *"rektor ansvarar för att personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt ska kunna utföra sina uppgifter"* (Skolverket, 2011, s. 19). Bedömningen gör läraren utifrån sin egen kunskap och kompetens att identifiera och tillgodo se de särbegåvade elevernas behov vilken blir avgörande för elevens utveckling i skolan. Vidare säger läroplanen att det är rektor som *"ansvarar för att resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör"*(Skolverket, 2011, s 19).

För att få framgångsrika elever i skolan behöver de trivas och få utvecklas utifrån sina egna kunskaper. Även att övervinna svårigheter är en del i detta. *"Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter"* (Skolverket, 2011, s. 10).

Salamancadeklarationen/Europarådet

I Europarådets rekommendationer (1994) står att barn med särskild begåvning också är i behov av särskilt stöd och att det har rätt att utvecklas efter sin egen förmåga i skolan. De förespråkar även att eleverna ska undervisas i vanlig klass för att de inte ska bli särbehandlade.

I Salamancadeklarationen(Svenska Unescorådet, 2001) står att *"varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov"*(s.16). Vidare står det att en integrerad skola ska kunna tillgodose alla elevers behov och anpassa sig efter olika elevers behov av metoder och hastighet vid inläring så att alla kan få en bra skolgång med lämpliga pedagogiska metoder och kursplaner.

Handlingsplaner i skolan

Enligt Petterson (2011) finns det få skolor som har utarbetat handlingsplaner för särbegåvade elever i skolan. Resultatet kommer från en enkät som bestod av två frågor; om det fanns någon handlingsplan på skolan för att ta om hand om elever med särskilda förmågor i matematik samt om det fanns någon speciell person eller resurs för att ta hand om elever med särskilda förmågor i matematik. Resultatet av enkäten visade att endast 18 av 284 svarande på första frågan svarade ja och där övervägande delen hade angett att de arbetade inom skolår sju till nio. Något år senare skickades en uppföljning till enkäten ut med frågor kring hur handlingsplanen såg ut med resultatet att det inte fanns någon nedtecknad handlingsplan eller att de erbjöd extra undervisning till de som var intresserade av matematik, särbegåvad eller inte. På fråga två svarade 64 av 284 att det fanns personer/resurser för att ta om hand om elever med särskilda förmågor i matematik. I två tredjedelar av fallen visade det sig att detta handlade om att högstadiееlever fick möjlighet att lära kurs A i gymnasimatematiken. Det var ovanligt med en insats som täckte hela kommunen utan handlade oftare om enstaka lärare som intresserade sig för dessa elever.

Teoretiska utgångspunkter

Jag har valt att använda mig av två perspektiv för att belysa syftet med studien. Jag har valt ett sociokulturellt perspektiv för att belysa hur lärarna ser på utveckling hos särbegåvade elever. Den andra teorin är det psykosociala perspektivet som behandlar samspelet mellan individen och omgivningen. Valet av de två olika perspektiven gjordes då de båda syftar till att förstå vad som påverkar elevens utveckling och omgivning i skolan. Ur ett pedagogiskt perspektiv hade det varit intressant att ta teoretiska utgångspunkter från stora pedagogiska idéer som t.ex. Reggio Emilia eller Montessori och se på hur de på olika sätt kan ge mer eller mindre utrymme för särbegåvade elever i skolan. På grund av begränsningar i arbetet storlek och tid har jag valt att begränsa mig till de två perspektiv som presenteras nedan.

Sociokulturellt perspektiv

Den kognitiva utvecklingspsykologiska inriktningen och dess sociala perspektiv präglas idag mycket av Vygotskijs tankar kring hur barn utvecklas i ett sammanhang med andra. Evenshaug & Hallen (2001) skriver att detta perspektiv ser att du föds med endast ett fåtal funktioner och att du sedan i samverkan med andra barn och vuxna utvecklar de förmågor som den kultur du befinner dig i värderar högt. Genom att interagera med andra kan du lära dig nya saker efter att de har visat eller väglett dig in i din nya kunskap som du sedan kan utföra själv. Ett begrepp som blivit centralt i detta perspektiv är den *proximala utvecklingszonen*. Vygotskij (1978) menar att detta är nivån mellan barnets egen utvecklingsnivå där den löser uppgifter själv och den nivå där barnet med hjälp av en vuxen kan lösa uppgifter av en svårare karaktär. Det finns även de som vill ge detta perspektiv en kulturell aspekt där den proximala utvecklingszonen bygger på en kulturellt accepterad utveckling i en social konstruktion (Tryphon, & Vonèche, 1996). Vygotskij (Smidt, 2010) menade också att undervisning endast fyllde en funktion när det bidrog till utveckling hos eleven. Undervisningen skulle leda eleven till ny kunskap genom att vägleda från elevens kunskapsnivå till en ny nivå som eleven skulle kunna uppnå med hjälp.

Säljö (2000) menar att det sociokulturella perspektivet innebär att det sker ett samspel mellan elever och att det är i det samspelet som utvecklingen sker. Den kunskap som uppstår i samspelet blir sedan en del av den enskilda elevens kunskap. Det är i detta samspel som eleverna utvecklar kunskaper om sig själva och även om andra i sin omgivning. Vidare menar Säljö (2000) att det är i samspelet med andra som eleven får använda sig av kommunikation som ett verktyg för att utveckla sina kunskaper.

Psykosocialt perspektiv

Holmsten (2002) beskriver ett psykosocialt perspektiv som *"en medvetenhet om att mänsklig förändring och utveckling är möjlig och att omgivningen kan möjliggöra eller omöjliggöra för individen att utvecklas"*(s52). Det är samspelet mellan individen och omgivningen som är det centrala, men det är inte helt enkelt att enas om en enda förklaring på perspektiv då olika personer kan se ur problemet ur olika perspektiv (individ-, grupp- och organisationsnivå) och därmed hitta olika förklaringar. När man då ser på skolsituationen för elever ur ett psykosocialt perspektiv så innebär det att man förstår att skolan har en viktig roll i att ge en positiv utveckling för alla elever och att man även inser vilka följderna kan bli om man inte tillgodoser en positiv utveckling. Hon skriver vidare att för att man ska kunna lösa psykosociala problem så behöver

man se till både de psykiska och sociala sidorna av problemet och arbetar med båda parallellt. Det är även viktigt att se till att elever inte behöver ha svårigheter i alla ämnen utan att det kan handla om enbart ett ämne eller område. Hon menar också att miljön kan vara en påverkande faktor för elevernas svårigheter där de inte lever upp till lärarnas förväntningar. Att känna sina egna känslor och behov är centralt för att kunna se andras behov och känslor för att kunna hjälpa dem vidare. Holmsten menar att lärarens egna värderingar på sina egna oförmågor i något ämne, som ofta härleds till sin egen barndom, kan spegla sig i lärarens undervisning och där skapa problem. Holmsten (2002) beskriver att eleverna måste hitta sin plats i gruppen där de utifrån denna roll förväntas leva upp till de förväntningar som gruppen har på eleven. Läraren måste då se till att skapa ett klimat där alla elever känner sig trygga.

Metod

Den kvalitativa forskningsintervjun är en halvstrukturerad intervju med inriktning på ett visst tema samt att det finns förberedda öppna frågor kring ämnet. Det är vanligt att intervjun skrivs ut och blir tillsammans med ljudinspelningen materialet för tolkningen (Kvale, 1997).

Jag vill inrikta mig på vad lärare inom området förskoleklass till årskurs tre tänker om begreppet särbegåvning och hur de själva upplever sin egen förmåga att tillgodo se elevernas behov i skolan.

Val av metod

Jag har valt att använda mig av intervjuer som metod. Anledning till att jag valde intervjuer är att jag tror att jag får en större insikt i lärarnas förståelse av begreppet särbegåvning och deras tankar kring eleverna än jag hade fått med t.ex. en enkät. Genom att svarsalternativen i en enkät är avgränsade kan de därmed kanske inte innefatta alla olika svarsalternativ som lärarna ser på frågorna. I en enkät har man heller inte möjlighet att följa upp svaren på samma sätt som i en intervju i de fall de skulle behövas. Ett annat metodalternativ hade varit observationer. Dessa valdes bort på grund av att det hade varit för tidskrävande för arbetets omfattning och storlek. Genom att använda intervjuer kan jag ställa följdfrågor och be mina intervjupersoner att utveckla sina tankar när det behövs. Kvale (1997) beskriver forskningsintervjuer som ett sätt att få den intervjuade att beskriva saker ur sitt sätt att se på det för att sedan kunna tolka det som beskrivits.

Etiska aspekter

En viktig aspekt när man genomför forskningsintervjuer är att den intervjuade ger samtycke till att delta i studien. Kvale (1997) kallar detta för informerat samtycke och innebär att man ska informera om att den intervjuade deltar helt frivilligt, att de när som helst kan återkalla sitt deltagande samt att de har rätt att få information om syftet för undersökningen. Även Vetenskapsrådet (2002) betonar att det är viktigt att tydligt informera om att deltagande är frivilligt samt att de data som samlas in inte kommer att användas för något annat syfte än den aktuella forskningen. Men det är inte självklart att alltid utge syftet med studien förutsättningslöst till intervjupersonerna. Kvale (1997) beskriver också hur för mycket avslöjande om syftet kan göra att intervjupersonerna kan påverkas i sina svar på under samtalet. Jag har i mitt arbete varit noga med att inte avslöja för mycket i min information till intervjuade

lärare. I informationsbrevet som skickades till deltagarna för intervju förklaras syftet endast kort med att ”undersöka särbegåvade elevers situation i skolan”(se bilaga 1)

En annan viktig etisk aspekt är att de intervjuade lärarna försäkras om att inte vara identifierbara i studien. Konfidentialiteten som Kvale (1997) beskriver den innebär att personlig data som berättar om vilka de intervjuade är inte ska redovisas i slutresultatet. Vetenskapsrådet (2002) skriver i regel 6 att: ”Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående” (s 12). Jag kommer i mitt arbete att avkoda och skriva så att jag inte redovisar lärares namn eller på vilken skola de arbetar. Även detta informeras deltagande lärare i informationsbrevet de fått ta del av innan intervju.

Urval

Jag har valt att intervju lärare som arbetar i årskurserna förskoleklass till tre. Jag har gjort detta urval då jag vill fokusera på den åldersgrupp som jag själv kommer att arbeta i då jag vill belysa de särbegåvade elevernas tidiga skolgång. Pettersson (2011) skriver att det är viktigt att insatser görs tidigt för de särbegåvade eleverna för att de ska ha en möjlighet till en harmonisk skolgång. Jag kommer inte att begränsa mig till just området matematik av anledningen att jag vill att lärarna i mina intervjuer ska kunna prata om alla särbegåvade elever som de mött utan att endast begränsa sig till det matematiska området.

Jag har valt att begränsa mitt urval av intervjuade lärare till de som har arbetat minst tio år inom yrket. Detta gör jag för att de ska ha haft en chans att stöta på särbegåvade elever i skolan och därmed också ha en uppfattning om deras situation i skolan. Om jag även inkluderat lärare som arbetat kortare tid så finns det en chans att de inte har någon erfarenhet kring ämnet.

Pilotstudie

Jag valde att göra en pilotintervju som min första intervju där jag kunde se om intervjufrågorna fungerade eller om jag till kommande intervjuer behövde justera formuleringarna eller inte. I min pilotintervju framkom att begreppet särbegåvning av läraren kunde tolkas som att innefatta både starka och svaga elever då hon gjorde kopplingen på sär till särskola t.ex. När jag då utvecklade begreppet till särskilt begåvade elever så identifierade läraren de till de starka eleverna. Jag beslutade därför att i de kommande intervjuerna att använda särskilt begåvade elever samt att utesluta frågan om det tidigare har stött på begreppet då de vid ett nekande svar inte blir en bra ingång till det som jag vill undersöka. Jag valde därför att efter bakgrundsfrågorna börja med frågan om hur de skulle beskriva begreppet särskilt begåvade elever. I den andra begreppsfrågan kring orden begåvning, fallenhet och talang valde jag till kommande intervjuer att använda mig av intelligens istället för talang. Jag kontaktade en lärare jag kände sedan tidigare som kunde ge mig lite återkoppling på mina intervjufrågor.

Genomförande

Enligt Kvales (1997) etiska riktlinjer ska intervjupersonerna i förväg få veta undersökningens syfte, att det deltar frivilligt och att de när som helst utan anledning kan dra tillbaka sitt godkännande att vara med i studien. Här ingår också valet av hur mycket information kring undersökningen som ska avslöjas då för mycket information kan göra att deltagarens svar

påverkas. Jag valde att i mitt informationsbrev (se bilaga 1) skiva så lite som möjligt om vilket mitt syfte kring min undersökning. Detta gjorde jag för att jag ville att intervjupersonerna inte i förväg skulle känna att de behövde ta reda på mer om området jag vill undersöka.

För att lära sig att bli en bra intervjuare så är det bästa sättet att genomföra intervjuer skriver Kvale (1997). Min egen erfarenhet av intervjusituationen var att det är svårt att vänta in den intervjuade utan att själv fylla i eller gå vidare till nästa fråga något som jag dock fick utveckla och bli bättre på allt eftersom jag gjorde fler intervjuer.

Jag genomförde sammanlagt sju intervjuer och en pilotintervju. Lärarna hade alla arbetat minst tio år inom skolan vilket var mitt kriterium för urval av intervjupersoner. Lärarna arbetar på tre olika skolor i tre olika kommuner. Kontakten med lärarna fick jag genom att jag kände en lärare på skolan eller en bekant till lärare som då vidareförmedlade kontakten till andra lärare på skolan som gick med på att intervjuas. Vid tidigare försök att kontakta rektorer på andra skolor men utan framgång så valde jag istället detta sätt. Jag har inte arbetat eller haft verksamhetsförlagd utbildning på de skolor där lärarna arbetade eller har någon närmare bekantskap med någon av lärarna.

Databearbetning

I direkt anslutning till intervjun lyssnade jag igenom intervjun igen och gjorde även en utskrift av intervjun i skriftform. Kvale (1997) beskriver en utskrift av en intervju inte som en exakt verklighet utan att de istället är en tolkad konstruktion ur det sammanhang som det skapats. När det gäller stilen på utskriften, om intervju ska återges ordagrant eller om delar eller ord som inte innehåller något värde kan uteslutas så skriver Kvale (1997) att det är upp till hur utskriften ska användas i forskningen. I de fall där intervjusvaren ska ge ett mer generellt intryck på hur intervjupersonen anser om frågorna i intervjun kan det vara en fördel att skriva om och omformulera talspråket till mer koncentrerade skriftspråk. När jag gjorde utskrifterna av intervjuerna valde jag att först skriva ordagrant vad de sa i intervjun för att sedan ta bort de delar eller ord som varken tillförde någon innebörd, gav någon information om tvekan eller att de omformulerade början på en mening eller ord i en mening. Jag valde att göra en meningskategorisering av svaren enligt Kvales (1997) modell. Han beskriver denna modell som att man kodar svaren i olika kategorier och att man därmed kan förkorta flera meningar långa svar till ett mycket kortare och konsisare svar där kategorierna kan anges i förväg eller växa fram när man gör analysen. Genom att använda denna analys kan jag se mönster och likheter eller skillnader där lärarna kanske uttrycker sig på olika sätt.

Reabilitet och validitet

Kvale (1997) beskriver att det sällan talas om reabiliteten i utskriften av en intervju och hur detta kan skilja sig då två personer gör olika utskrifter av samma intervju. Detta medför att analysen av intervjun kan påverkas av detta. I min studie har jag själv både genomfört intervjuerna och skrivit ut intervjuerna vilket gör att jag har en förkunskap om hur intervjupersonen har uttryckt sig vilket har hjälpt mig i mina utskrifter av intervjuerna samt i analysen. Det är dock möjligt att om någon annan gjorde utskrifter på de intervjuer som gjorts skulle de se annorlunda ut och därför även göra det möjligt att analysen skulle blivit en annan.

När det gäller validiteten i utskriften i studien menar Kvale (1997) att det inte finns en enda sann objektiv utskrift som är den enda rätta. Utskrifterna ska istället spegla den version av intervjun i skriftspråk som passar bäst till just den typ av undersökning som görs. Han tar som exempel upp att gör man en språklig studie ser den annorlunda ut än om man skulle göra en studie av annan sort. Mina intervjuutskrifter speglar att studien är ämnad att kategorisera lärarnas svar och har därför inte ett språkligt perspektiv där varje paus eller upprepning tagits med i utskriften av intervjun, då de inte tillför något till meningsskategoriseringen av svaren.

Kvale (1997) beskriver validiteten genom att ställa en fråga till sig själv, nämligen: *”Mäter du vad du tror att du mäter”* (s 215). Genom att vi mäter det som vi ämnar att mäta uppnår vi hög validitet. Genom att jag genomförde min pilotintervju kunde jag testa mina intervjufrågor vilket också gjorde att jag upptäckte att en ändring av mitt begrepp särbegåvad var tvungen för att lärarna skulle svara om just det som jag ämnat undersöka. Pilotintervjun gjorde att min validitet nu är högre än om jag inte gjort den intervjun.

Resultat

Jag har valt att dela upp resultatet av intervjuerna i tre delar, de tre forskningsfrågorna jag har: hur uppfattar lärare begreppet särbegåvade elever, vilka erfarenheter och inställning har lärare till särbegåvade elever i skolan samt hur ser lärarna på sin egen förmåga att stimulera särbegåvade elever i skolan. Jag har valt att använda mig av ordet särbegåvad även i resultatdelen även om begreppet särskilt begåvad användes i intervjuerna.

Hur uppfattar lärare begreppet särbegåvade elever?

Samtliga lärare sa sig ha svårigheter att definiera begreppet särbegåvade elever. Av de definitioner som förekom var det vanligast att man tillskrev särbegåvade elever en ojämn begåvning eller att man ansåg att de kunde ha en begåvning i ett ämne eller område för att inte vara särbegåvad i övriga.

En elev som har en speciell begåvning inom ett visst område, inte det här generellt stort utan kanske har en viss fallenhet för matte, för skriva, eller idrott eller vad det nu kan vara, mer nischad (lärare 4).

Särbegåvningen ansågs både kunna vara av teoretisk och praktisk art. I övrigt beskrevs de som elever som hade lätt för att snappa upp saker eller ta till sig nya saker fort, de verkade förstå vad läraren var ute efter oerhört snabbt. En lärare sa att de är *”barn som tar in, väldigt lätt, kunskap”* (lärare 2) och en annan att de *”väldigt lätt snappar upp det vi ska göra”* (lärare 7). Två lärare (1 och 6) öppnade även för att det kan ha funnits särbegåvade elever som de inte sett eller uppmärksammat som en särbegåvad elev. En lärare sa att de t.ex. kunde ha en intellektuell begåvning men att de då hade mer svårigheter socialt (lärare 5). Bland definitionen fanns även tankar om att elever som hade någon form av särbegåvning och inte fick stimulans inom det området kunde bli understimulerad, okoncentrerad eller utåtagerande vilket då kunde få andra konsekvenser för eleven. Lärare i intervju nr 7 hade tankar om att skolan kanske inte hade förmågan att känna igen dessa elever vilket då gjorde att de kunde få ett negativt beteende för

att de inte utmanades och stimulerades i skolan. Läraren sa att *"man kanske har svårt att känna igen dem i ett klassrum för de kan ju kanske bli utåtagerande (lärare 7).*

När lärarna fick frågan om hur de tänkte kring begreppen särbegåvad, intelligens och fallenhet delade de gärna upp orden i tillhörande av praktiska förmågor eller teoretiska förmågor. När det gällde fallenhet sa en majoritet att det hade med en praktisk förmåga eller kunskap att göra. Exempel som att man hade fallenhet för att spela musik eller att måla var vanligt förekommande hos lärarna. *"Fallenhet känns för mig mer praktisk, att man har lätt för t.ex. bild"* (lärare 3) eller *"hon har en fallenhet för att sy och sticka"* (lärare 7). Fallenhet beskrevs även vara en mer generell förmåga, att du kunde ha en generell förmåga t.ex. för skolarbete utan att vara särskilt duktig i något ämne. Men bara för att man har en fallenhet behöver man inte vara mer intelligent än vanligt. Dessa två begrepp (fallenhet och intelligens) var också de som lärarna mest sällan tyckte hade likheter. Intelligens däremot tillskrevs nästan enbart teoretiska förmågor men även att man kunde vara intelligent på många olika sätt. Lärarna svarade bl.a. att: *"man kan vara intelligent på så många olika sätt. Det kan vara en social intelligens eller en rent teoretisk intelligent"* (lärare 4) eller att: *"det är väl det här med IQ, då som är intelligensen"* (lärare 6). När det gällde särbegåvning sa sig lärarna ha svårt att sära på detta begrepp emot de andra. Några tillskrev särbegåvning vara mer lik intelligens och att det då hade mer att göra med de teoretiska förmågorna (lärare 3). Särbegåvning beskrevs också som att vara en mer nischad förmåga än fallenhet, att den inte var generell utan att den var specificerad till ett ämne eller område. Läraren i intervju nr 4 sa att *"just särskilt begåvad då är det mer nischat, fallenhet kan man ha för mycket"*. Lärare nr 7 tyckte att fallenhet och begåvning var jättenära varandra och svåra att skilja. En lärare beskrev den som att *"om du har en fallenhet och arbetar extra med den blir det en begåvning"* (lärare 2). Samma lärare tyckte även att fallenhet var ett bättre ord då begåvning eller särbegåvning hade mer av en värderande innebörd.

Vid frågan om de tror att eleverna föds med dessa förmågor eller om det är något som de utvecklar efter födseln var svaren blandade. Flertalet lärare ansåg att man föds med förmågorna och framför allt så om de mer praktiska förmågorna men även av det intellektuella slaget. Många vidhöll också att det utan en träning och utveckling av förmågorna kommer man ingenstans. En lärare sa att *"miljön sätter gränserna och sedan verkar arvet inom det"* (lärare 4). Det är då miljön som avgör i vilken grad du kan utveckla dina förmågor. En lärare redogjorde för en fyrgradig modell för detta.

Men har du det inte med dig och inte får någon träning då blir det svårt. Men har du det med dig och inte får någon (träning) då blir det också svårt. Men har du det inte med dig och får mycket träning så kan du komma upp till en viss nivå, men du kan nog inte komma upp till den nivån som du kan nå om du har det med dig och får mycket träning (lärare 2).

Flera lärare delade denna åsikt att det var viktigt med en stöttande och utmanande miljö där förmågorna som eleverna hade kunde utvecklas. Här angav lärarna även att det är viktigt med en rimlig utmaning för att utveckling skulle ske på bäst möjliga sätt där uppgifterna inte fick vara varken för svåra eller för lätta.

Vilka erfarenheter och inställning har lärare till särbegåvade elever i skolan?

Lärarna hade olika erfarenheter av särbegåvade elever. Några lärare hade haft elever som aningen hade avancerat i årskurser eller avancerat inom kursplaner. En lärare (intervju 2) beskrev hur en av hennes elever hade hoppat över en årskurs men kunde inte säga om det var för att hon var särbegåvad eller för att hon av någon anledning redan kunde det som de skulle gå igenom i årskurs tre. Läraren sa dock att bytet var lyckat för eleven. En annan lärare (intervju 4) hade haft en elev som var särbegåvad inom matematik och som i mellanstadiet räknade på bl.a. högstadiets och gymnasiets nivåer av matematik. De andra lärarna tyckte att de sett begåvade elever inom andra ämnen som t.ex. idrott men att de inte kunde säga om de haft någon som varit särbegåvad inom något av de teoretiska skolämnena (lärare 7). Övriga lärare vittnade om att de haft elever som de ansåg vara väldigt duktiga men kunde inte säga om det skulle kategorisera dem som särbegåvade nödvändigtvis. De kunde t.ex. vara väldigt drivna i sina intressen och vetgiriga. Lärare i intervju nr 4 beskrev särbegåvade elever som väldigt självgående och därmed tacksamma att ha i ett klassrum då de oftast klara sig själva och alltid kommer att klara sig väl i skolan och nå målen. Flera lärare (intervju 1, 2, 4 och 6) sa sig ha svårigheter att utmana elever inom de områden där deras egen kompetens inte räcker till. När det gällde läraren som hade haft en särbegåvad elev i matematik sa läraren att *”tack och lov så delade jag klassen med en som var mattelärare, för jag hade aldrig kunnat utmana honom på det sätt som min kollega kunde göra”* (lärare 4). Att kunna utmana de särbegåvade eleverna i skolan delade lärarna i två läger. Vissa tyckte att de inte hade svårigheter att hitta uppgifter (lärare 3, 5 och 7) eller att utmana dessa elever alls medan andra tyckte att det var svårt att ligga steget före och kunna hitta uppgifter som var lagom svåra och utmanande för eleverna. En lärare som sett en intelligent begåvad elev kunde även se att samma elev hade det svårigheter socialt där eleven hade svårt för turtagning eller att läsa av det sociala samspelet. Läraren i intervju nr 5 tyckte även att det var viktigt att de i större utsträckning fick använda sig av sin begåvning istället för att tvingas använda de uttryckssätt som de inte var lika bra på. En stark koppling mellan alla lärare var att det nödvändigtvis inte behövde vara att man var begåvad inom flera områden utan hade ett område där man var särbegåvad. I samspelet med andra elever ansåg lärarna inte att det behövde vara ett problem. Oftast hänvisade de till att det varit ett bra klimat i klassen där alla var accepterade och respekterade som de var och därför inte var utstötta eller utpekade. Det kunde vara så att det inom klassen fanns elever med andra handikapp vilket gjorde att det naturligt fanns ett väldigt accepterande klimat.

Det var en väldigt bra grupp. Där fick man vara den man var, alla elever hade en förståelse för att alla är olika, annars hade han nog kunnat sticka ut tror jag
(lärare 4).

Andra lärare berättade att de haft elever som istället gärna ville hjälpa andra elever men sa också att det om klimatet inte varit så accepterande att de särbegåvade eleverna nog skulle kunna bli utpekade.

I frågan om hur viktigt de tycker det är att lägga resurser på särbegåvade elever så säger samtliga lärare att det är viktigt.

De behöver få sin utmaning likaväl som alla andra, absolut (lärare 2).

Det är lika viktigt som åt andra hållet, det är bara att vi tänker oftast på de svaga för att de ska nå målen (lärare3).

Det är det, men det läggs väldigt lite resurser på dem (lärare1).

Anledningarna som anges är att de som alla elever har rätt att utvecklas utifrån sin förmåga och nivå. Det är viktigt att hålla glöden uppe och se till att de tycker att skolan är intressant och utmanande men att skolan är dålig på att utmana och ta tillvara dessa elever och att risken då blir att skolan tappar dessa elever. Några lärare sa sig ha dåligt ett dåligt samvete för att de inte hinner utmana de särbegåvade eleverna tillräckligt.

Att man inte hinner få fram uppgifter som är lagom svåra, för även om de är högrepresterande så får det inte bli för svårt, utan det ska vara intressant och de ska klara av det (lärare 1).

En lärare (6) drog kopplingen till att särbegåvade elever kan ha svårigheter i andra ämnen och därför får tilldelat resurser. Samtliga lärare var dock överens om att i förhållande till elever som har svårt att nå målen har de företräde på de resurser och insatser som skolan sätter in. En lärare sa att:

Vi ställer dem mot varandra i mångt och mycket och ingen får väl egentligen fullt ut vad de behöver, men de svaga prioriteras ju, för det är ju alltid måluppfyllelse vi pratar (lärare 4).

Lärarna ansåg att de särbegåvade eleverna ändå alltid klarar sig och att de oftast ändå når målet godkänt och därför inte anses vara lika berättigade till insatser. Särbegåvade elever ansågs ändå kunna klara sig vidare i livet och samhället eftersom de når de kunskapsmål som skolan har satt upp.

Hur ser lärarna på sin egen förmåga att stimulera särbegåvade elever i skolan?

Ingen av lärarna sa sig ha fått någon utbildning eller kunskap om särbegåvade elever eller deras behov. En av lärarna sa sig ha sett ett par tv-program de senaste åren om särbegåvade men att det var de enda gångerna som hon hört talas om dessa elever (lärare 7). Några ansåg sig ha diskuterat det i arbetslaget men att de mer diskuterade svaga och starka elever då särbegåvade elever inte var något som var bekant för dem. Några speciella arbetsredskap eller plan för särbegåvade elever fanns inte förutom att lärarna försökte anpassa materialet eller att eleven fick arbeta med datorn. En lärare svarade att ”för vi har ju inte någon strategi för det, ingen handlingsplan, utan det blir nog i första hand arbetslagets kompetenser” (lärare 4). En annan beskrev att ”sen har vi datorer och då sitter de med sina datorer och tar reda på saker” (lärare 6). Läraren tyckte att det var lättare att kunna svårighetsanpassa när eleven arbetade med datorn. I ett fall hade även nivågrupperingar utifrån kunskapsnivå använts. När de själva kände att de inte räckte till för särbegåvade elever valde de att vända sig till kollegor i arbetslaget för att stötta och hjälpa varandra. Vanligt var att lärare vände sig till varandra i sökande efter mer arbetsmaterial och som en lärare uttrycker det: ”man kan alltid kolla av med någon annan, har du något nu, jag behöver något till det” (lärare 3). Återigen ansåg lärarna att det ibland kunde

finnas brister i deras kompetens för de elever som de skulle undervisa och lösningen var då att ta hjälp av andra kollegor. Specialpedagogen var ett vanligt svar på om det finns någon resurs eller annat sätt att stödja de särbegåvade eleverna. Exempel på detta är *”vi har en jättebra specialpedagog här”* (lärare 6) eller *”då skulle jag säkert diskutera med specialpedagogen och resten av arbetslaget och hjälpas åt där”* (lärare 2). En lärare var dock kritisk till vilken hjälp hon skulle få av specialpedagogen då hon trodde att de inte hade någon utbildning för den typen av elever.

Den specialpedagog vi har, hennes utbildning är ju inriktad mot att hjälpa svaga elever, det är ju inte som att de är utbildade för att ta tillvara de starka elevernas intressen på det viset (lärare 4).

När handlingsplaner eller strategier fanns att tillgå och lärarna sa sig själva vänt sig till högstadiet och gymnasiet eller högre årskurser inom den egna skolan för att få hjälp med nivåanpassat material åt eleven. Den lärare som såg att särbegåvade elever kanske hade svårigheter med det sociala i skolan menade att det var viktigt att strukturera upp dagen och hålla sig till rutiner och den plan man gjort upp i förhand för att de skulle få en trygg miljö. *”Man får ju tänka igenom dagen hur det ser ut och att man gör upp en plan, oftast behöver det vara ett väldigt strukturerat arbetssätt och med mycket rutiner”* (lärare 5).

Analys

Lärarna gav i intervjuerna svar som kan ses som en stor osäkerhet kring begreppet särbegåvning. Precis som litteraturen har visat (se Mattsson & Vaderlind, 2008, Persson, 1997, Pettersson, 2011, m.fl.) har även lärarna i min studie svårt att definiera begreppet. Det är lärare som säger att de mött oerhört duktiga elever men som de inte vet om de kan tillskriva de eleverna en särbegåvning inom ett visst område, andra har sett särbegåvade elever inom enbart ett ämne. Osäkerheten på vad begreppet innebär eller att man inte tidigare är bekant med begreppet särbegåvning kan vara orsaken. Det visar i sin tur på att det inte pratas om särbegåvade elever som en grupp elever med särskilda behov för att utvecklas. Utbildningen för de intervjuade lärarna om denna grupp elever existerade inte bland de intervjuade lärarna vilket gör att det i sin tur kan drabba eleverna. Lärarnas kompetens och inställning till ämnet ansåg de själva påverkade möjligheten att tillgodo se de särbegåvade elevernas behov så som lärarna identifierade det. Holmsten(2002) beskriver det psykosociala perspektivet och vilka konsekvenser det kan få när lärare lägger sina egna känslor och behov på undervisningen så kan det påverka vilken utveckling som eleverna får. I de fall som lärare t.ex. gav uttryck för att de inte kunde avancerade matematiken som de särbegåvade eleverna hade möjlighet att utföra så kände läraren att denna inte hade möjlighet att tillgodose elevens behov då läraren inte själv hade kunskaperna i ämnet. Att då inte känna att man kan tillräckligt inom ett ämne som man ska undervisa kan då påverka lärarnas inställning både till ämnet och till eleven som de ska undervisa.

Det var just inom de teoretiska ämnena som lärarna ansåg sig ha möjligheter att identifiera särbegåvade elever utifrån sin egen förmåga att göra så. Precis som Pettersson (2011) skriver visar även de intervjuade lärarna på en vilja att hjälpa de eleverna som befinner sig långt före sin klassnivå även om de inte alltid har de kunskaper eller verktyg som de behöver. Att lärarna

själva värderar de teoretiska ämnena högre inom skolan gör att de anser att det är viktigare att kunna utmana eleverna inom dessa ämnen än de mer praktiska ämnen som t.ex. idrott. Detta riskerar att elever med en särbegåvning som inte anses värdefull för elevens skolgång eller liv som en del av samhället inte får möjligheten att utvecklas.

Det fanns lärare som säger sig istället kanske ha missat särbegåvade elever för att de kanske inte har haft kunskapen om hur de kan identifieras. Detta skulle då kunna ta sig andra uttryck för eleven som läraren inte skulle sammankoppla med en särbegåvning. Precis som Persson (1997) menar lärarna att de kanske missar de som är särbegåvade för att de inte visar på de beteenden som vanligen förknippas med särbegåvade elever.

Att lärarna fick resonera kring begreppen särbegåvning, intelligens och fallenhet gjorde att de kunde ge en djupare innebörd till begreppet särbegåvning. Där tillskrev några den innebörden en mer teoretisk inriktning medan andra tyckte att särbegåvning var mer närbesläktat fallenhet och där med också tyckte att den hade en mer praktisk inriktning. Flera av lärarna gav en liknande definition som Winner (1999), Persson (1997) och Petterson (2011) beskriver där de särbegåvade eleverna tillskrevs egenskaper av att ha ett eget driv, har lätt för att lära, lär i sin egen takt, samt är lätta att ha i klassrummet. Lärarna gjorde ingen koppling mellan fallenhet och intelligens och tyckte inte att dessa två begrepp hörde samman i så stor utsträckning. Det fanns även lärare som liksom Cooper (2002) gav ordet en värderande betydelse på hur duktig eleven är att utföra de aktiviteter som görs och att dessa då är kulturellt styrda av vad som i sammanhanget värderas högt. Att lärarna fått jämföra de olika begreppen gjorde att de lättare kunde placera olika förmågor till olika begrepp samt ställa detta mot det svårdefinierade begreppet särbegåvning. Intelligensen kopplades inte till så många av Gardners (1998) olika intelligenser. Då lärarna endast pratade om en teoretisk intelligens där det värderades i högt IQ kan härledas till hans logiskt-matematiska intelligens. Lärarna såg inte att intelligens kunde tillskrivas andra områden som t.ex. kroppslig. Att inte se det som en intelligens gör att det inte värderas lika högt som de intelligenser som lärarna ser som värdefulla kunskaper för sin skolgång och sitt vuxna liv.

Lärarna var alla överens om att det arv och den miljö som de verkar i samspelar till elevens utveckling. Likt Vygotskijs (se Evenshaug & Hallen, 2001, Vygotskij, 1978, m.fl.) ser lärarna att eleverna utvecklas och har rätt att utvecklas inom sin närmaste utvecklingszon. De hänvisade till att det var viktigt att hitta rätt uppgifter för ”duktiga” elever så att det var utvecklande men inte för svårt. Detta tror jag inte att de enbart ser som viktigt för särbegåvade elever utan för alla elever i skolan.

Genom att ställa rätten till resurser för särbegåvad elever mot rätten till resurser för de elever som riskerade att inte nå godkänt mål ansåg alla lärarna att det var de ”svagare” eleverna som hade rätten på sin sida. Anledningen var att de ansåg att de särbegåvade eleverna ändå skulle klara sig i livet och därmed inte såg att de hade rätt till resurser för att det fanns andra som behövde hjälp för att ens kunna fungera i samhället som vuxen. Detta gör då att alla elever kanske inte får den rätt att utvecklas som lärarna ursprungligen gav uttryck för. Det visar på den komplexa verklighet som skolan har där de begränsade resurser måste prioriteras de elever som enligt lärarna riskerar att hamna utanför samhället. Persson (2010) menar att det är det

egalitära skolan som gjort att det endast är de elever som riskerar att inte nå upp till godkänd nivå som får tilldelat resurser vilket då överensstämmer med lärarnas bild av skolan.

I undersökningen visades det sig att en stöttande och stödjande miljö var en förutsättning för att eleverna skulle utvecklas, där om de hade en förmåga med sig från födsel kunde nå längre i sin utveckling. Lärarna har då en uppfattning likt Holmsten (2002) att eleverna behöver påverkas i sin utveckling av den miljö och människor som finns kring den och hur de interagerar med den miljön. Vad de dock inte gav uttryck för var att få lära tillsammans med andra utan var inriktade på att varje elev skulle utmanas av läraren. Det visar att de inte tänker på utmaning och utveckling ur det sociokulturella perspektivet där elever lär och utvecklas i samspel med varandra. Att lära från en kamrat som har en högre nivå än sig själv kan hjälpa dig in i din närmaste utvecklingszon precis som en lärare. Lärarna såg inte eleverna som bärare av utveckling hos andra elever vilket kanske kan förklaras med att de riskerar att få rollen som hjälplärare som Deal & Wismer(2010) menar. Ser man det ur ett sociokulturellt perspektiv så kan det vara så att kamratstudier kan hjälpa elever att utforska den närmaste utvecklingszonen. Att få förklara sina kunskaper för någon annan kan då fördjupa och förankra kunskaperna mer hos en elev.

Diskussion

Resultatdiskussion

När det gäller särbegåvade elever har forskningen i Sverige inte kommit så långt. Mycket mer forskning behövs om hur de särbegåvade eleverna kan tas omhand och utvecklas inom just den svenska skolan. Den forskning som skett utomlands kan ge oss värdefulla insikter i hur forskningen och dess resultat har format arbetet med särbegåvade elever. Men den kan också göra att det kan finnas kulturella skillnader i det arbetet. Vår skola och dess historia skiljer sig från andra länder och framförallt skiljer den sig markant från den amerikanska skolan där en hel del forskning gjorts. Därför kan vi inte alltid applicera de resultat som andra länders forskning kommit fram till på den svenska skolan och tro att det ska vara ett fungerande arbete. Vi måste se till de skillnader och framförallt göra mer forskning kring särbegåvade elever och vad de innebär för den svenska skolan och samhället.

Att lärarna hade så svårt att redogöra för begreppet särbegåvning beror till största delen att det är ett ämne som inte varit i fokus i den svenska skolan. Lärarnas förvåning och obekantskap med begreppet visar på att den kunskap om särbegåvade elever som växer i Sverige inte ännu har nått skolan på en bredare front. Jag tror också precis som lärarna gav exempel på och även Persson (2010) att den bristande förmågan och oviljan för skolan att uppmärksamma särbegåvade elever beror på det skolsystem som finns. Målet där är att alla ska nå godkänt och att alla har en chans att vara en del i samhället i sitt vuxna liv.

När man ser till vilka kunskaper som värderas inom skolan är det tydligt att de teoretiska ämnena och framför allt svenska, matematik och engelska väger tungt. Inom den kultur som vi i skolan befinner oss i och som också speglar samhället i övrigt är kunskaper och förmågor

inom dessa områden högre värderat än andra. Att vara intelligent och att göra bra från sig i skolan så att man i sitt vuxna liv kan vara en del av samhället värderas högt av lärare. De som inte har dessa förmågor behöver enligt lärarna hjälp att nå den nivå som krävs. De som redan har denna nivå kan då klara att dra sig själva fram. Det som man inte tänker på är dock att alla som har en intelligens eller särbegåvning kanske inte visar sig på det sätt som vi vanligtvis förknippar med dessa förmågor. Det sägs att Povel Ramel inte lyckades speciellt bra i svenska i skolan och att han hellre spelade musik än att göra läxor. Trots detta så anses han som en av Sveriges främsta textförfattare något som visar på att man inte behöver anses som en god elev för att ha förmågor inom ett ämne. Att bli medvetna om och diskutera hur vi värderar kunskaper inom olika områden i skolan kan då bli ett sätt att synliggöra de kulturella värderingar som vi bär med oss. Kanske är de värderingarna inte alltid för elevernas bästa möjlighet till utveckling.

I min studie har jag inte tagit med ett genusperspektiv på särbegåvade elever. Jag har valt att inte göra detta i denna studie. Inte heller lärarna i intervjuerna gav några exempel på eller svarade på ett sätt att det kunde tolkas som att de enbart pratade om pojkar eller flickor. Ett genusperspektiv på särbegåvning och lärares uppfattningar kring detta är självklart intressant, vilket kan vara ett förslag för vidare forskning.

Metoddiskussion

I min studie valde jag att använda mig av intervjuer som metod. I mina intervjuer har jag fått en djupare förståelse för lärarnas tankar om ämnet särbegåvade än vad jag fått om jag använt mig av t.ex. enkäter. Möjligheter till uppföljningsfrågor när lärarna behöver utveckla sina tankar ges inte i enkäter. Att jag gjorde en pilotintervju ser jag som viktigt för min studie då det där framkom att läraren och jag inte uppfattade begreppet särbegåvad på samma sätt. Det gav mig då möjligheten att ändra till särskilt begåvade i mina intervjuer vilket gav önskat resultat.

Jag valde att inte ge intervjufrågorna i förväg då jag inte ville att de intervjuade lärarna skulle ha en möjlighet att läsa på om ämnet innan intervjun. Jag ville ha deras egna tankar kring ämnet under intervjun. Hade jag gett frågorna i förväg så hade möjligen svaren och analysen av svaren varit en annan. Det kan också vara så att lärarna hade kunnat tänka igenom sitt ställningstagande och svarat mer koncentrerat på frågorna utan att de som ibland skedde tänkte högt medan de pratade. En möjlighet är att även om de fått intervjufrågorna i förväg svarat på exakt samma sätt på frågorna ändå.

Jag har i min studie enbart intervjuat lärare som arbetar inom årskurserna förskoleklass till och med årskurs tre. Hade samma undersökning gjorts inom en annan lärargrupp, t.ex. lärare i årskurserna sju till nio kanske de hade haft andra svar vilket då hade påverkat studien. Mitt val av lärargrupp samt urvalet av lärare (att det ska ha arbetat minst tio år) tycker jag dock är intressant för mig som blivande lärare inom samma årskurser och som kan ge mig värdefull kunskap inför mitt eget yrkesutövande.

Slutord

Genom denna studie har jag sett att det är viktigt med kunskaper kring särbegåvade elever och hur vi i skolan kan stötta dem på bästa sätt för att de ska utvecklas i sitt lärande. Den forskning som bedrivs i Sverige i dag är främst inriktad kring särbegåvade inom matematik. Att det inte finns forskning kring andra ämnen och områden inom skolan kan på sikt göra att särbegåvning för ett begränsat tillskrivningsområde och att förståelsen för begreppet och de elever det innefattar blir smalare. Därför skulle forskning inom andra områden i skolan och hur särbegåvade inom just de områdena karaktäriseras och kan upptäckas och utvecklas. Resultatet av denna studie kanske inte är något som överraskar i dagens skola men visar ändå på att det trots att det funnits forskning både i Sverige men framför allt utomlands om särbegåvade elever så har den kunskapen ännu inte nått ner till lärarnivå på skolor. För snart 20 år sedan kom rekommendationen från Europeiska rådet om arbete med särbegåvade elever och ännu har Sverige en lång bit kvar innan de råden kan bli verklighet.

Referenslista

- Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass*. Linköping: Tema Barn, Linköpings universitet.
- Atterström, H., & Persson, R. S. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Barnkonventionen <http://unicef.se/barnkonventionen>
- Cooper, C. (2002). *Intelligens och andra förmågor*. Lund: Studentlitteratur.
- Colangelo, N., & Assouline, S. (2009). Acceleration: meeting the academic and social needs of students. *The Routledge International Companion to Gifted Education*. Padstow: TJ International
- Deal, L., & Wismer, M. (2010). *NTCM Principles and standards for mathematically talented students*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ893807.pdf>
- Engström, A. (2005). Matematikbegåvningarnas revansch. *Nämnamnaren*, 2005(2). 19-21
- Engström, A. (2006). Begåvade elever misslyckas i skolan. *Lärarnas tidning*, 2006(5).
- Edfeldt, Å., & Wistedt, I. (2009). High Ability Education in Sweden: The Swedish Model. *The Routledge International Companion to Gifted Education*. Padstow: TJ International
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Europarådets rekommendation 1248 (1994). Hämtat 2013-04-15.
<http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm>
- Gardner, H. (1998). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Holmsten, S. (2002). Ett psykosocialt perspektiv på barn i särskilt stöd. Skolverket(2002). *Att arbeta med särskilt stöd*. Stockholm: Liber.
- Koshy, V. (2001). *Teaching mathematics to able children*. London: David Fulton.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Mattsson, L., & Vaderlind, P. (2008). Elever med särskilda förmågor. *Nämnamnaren*, 2008(3). 22-25.
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land – särbegåvningens psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. S. (2010). *Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A survey Study*. Williamsburg: Journal for the Education of the Gifted, Vol. 33, No.4.

Pettersson, E. (2011). *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor* (Mathematically Gifted Students' Study Situation) Doktorsavhandling. Linnaeus University Dissertations No 48/2011.

Pettersson, E., & Wistedt, I. (2013). *Barns matematiska förmågor – och hur de kan utvecklas*. Lund: Studentlitteratur.

Rotigel, J., & Fello, S. (2004). Mathematically Gifted students: How can we meet their needs? *Gifted child today magazine* (2004, 27). 46-51.

Skollagen (2010:800) Hämtat 2013-04-15 http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1

Skolverket (2009). Hämtat 2013-04-15. http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/arkiv_pressmeddelanden/2009/tio-skolor-far-starta-spetsutbildning-1.68777

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Edita, Västerås. Tillgänglig på: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet. (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tryphon, A., & Vonèche, J. (1996). *Piaget – Vygotsky, The social genesis of thought*. East Sussex, Psychology Press.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.

Wahlström, G. (1995). *Begåvade barn i skolan; duglighetens dilemma?* Stockholm: Liber utbildning.

Winner, E. (1999). *Begåvade barn – myt och verklighet*. Jönköping: Brainbooks.

Wistedt, I. (2005). En förändrad syn på matematikbegåvningar. *Nämnanen*, 2005(3). 53-55.

Wistedt, I., & Lagergren, R. (2006). Pedagogik för elever med intresse och fallenhet för matematik. *Nämnanen* 2006(3).

Referenslitteratur

Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

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

Bilaga 1



Information före intervju!

Jag heter Anna Tengroth och jag genomför just nu mitt examensarbete vid Högskolan Väst inom lärarprogrammet. Mitt syfte är att undersöka särbegåvade elevers situation i skolan. För att undersöka detta kommer jag att göra intervjuer med lärare som arbetar inom förskoleklass – åk 3.

Jag uppskattar att intervjun kommer att ta ca 30 – 45 minuter och intervjun kommer att spelas in i den mån de medverkande ger sitt godkännande.

Om du väljer att delta i intervju kommer jag att behandla dina uppgifter anonymt. Jag kommer inte uppge namn på person, skola eller kommun i arbetet. Intervjun är helt frivillig och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan. Materialet jag får in genom intervjun kommer endast användas som underlag i examensarbets resultatdel och under arbetets gång kommer inte någon annan kunna ta del av materialet.

Om ni i efterhand har några frågor eller av någon anledning inte längre vill delta är ni välkomna att kontakta mig på anna-tengroth@hotmail.com.

Med Vänliga Hälsningar

Anna Tengroth

Bilaga 2

Intervjufrågor

1. Vilken utbildning/behörighet har du och hur länge har du arbetat som lärare?
2. Har du tidigare stött på begreppet särbegåvad eller särbegåvade elever?
3. Hur skulle du beskriva begreppet särbegåvad?
4. Tycker/tror du att det är någon skillnad på begåvning/fallenhet/talang och i så fall vilken?
5. Tror du att de föds med sina förmågor eller är det något som de utvecklar efter födsel?
6. Har du själv stött på elever som du skulle anse vara särbegåvade? Hur vet/ser du att de är särbegåvade?
7. Har du haft särbegåvade elever i dina klasser och hur fungerade det i så fall? Mot andra elever/föräldrar
8. Tycker du att det är viktigt att lägga resurser på särbegåvade elever? I förhållande till svagt presterande elever?
9. Har du fått några kunskaper/utbildning i att arbeta med särbegåvade elever?
10. Har du använt dig av något speciellt arbetsredskap/plan att arbeta med särbegåvade elever?
11. Har det funnits tillfällen då du känt att du inte räckt till för dessa elever?
12. Har det funnits hjälp/resurspersoner till hands för att hjälpa dig stödja elever med särbegåvning?

Högskolan Väst

Institutionen för individ och samhälle

461 86 Trollhättan

Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99

www.hv.se