



MÄLARDALEN UNIVERSITY
SWEDEN

*School of Education, Culture
and Communication*

"Vi ställer aldrig ens frågan"

Hur pedagoger och skolledare identifierar och vägleder
särskilt begåvade elever i svenska på gymnasiet

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation
Självständigt arbete – ämneslärarprogrammet
SVA412. Avancerad nivå, 15 hp.

Handledare: Gustav Bockgård
Examinator: Håkan Landqvist
Vårterminen 2018

Akademien för utbildning
kultur och kommunikation

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE
SVA412 15 hp
Vårterminen 2018

SAMMANFATTNING

Mats Svensson

"Vi ställer aldrig ens frågan"

Hur pedagoger identifierar och utmanar särbegåvade elever i svenska på gymnasiet

2018

Antal sidor: 30

Syftet med denna studie är att dels studera om och hur gymnasielärare identifierar och arbetar med särbegåvade elever i svenska och dels hur skolledare stödjer både lärare och elever i frågan. I studien har tre svensklärare och tre skolledare intervjuats och 26 svensklärare har svarat på enkätfrågor. Studien visar att både lärare och skolledare ser att skolans uppdrag i dag mer fokuserar på elever som inte uppnår godkänt betyg i svenskämnet, även om lärarna ser den individanpassade undervisningen i allmänhet som ett sätt att nå ut till så många som möjligt. Någon specifik planering för att identifiera och utmana särskilt begåvade elever är inte vedertagen på de undersökta skolorna, utan ansvaret hamnar här på den enskilde läraren och dennes egna intresse för den elevgruppen. Intervjuade lärare och skolledare är överens om att skolan i dag inte passar samtliga elever vilket i förlängningen kan drabba de särbegåvade eleverna, då dessa inte upptäcks och stimuleras i sin utveckling. Samtidigt finns även en konsensus om att större resurser än i dag också borde läggas på elever som anses vara särbegåvade.

Nyckelord: särbegåvade elever, svenska, gymnasiet, utmaningar, svårigheter.

Innehållsförteckning

1. Introduktion	1
2. Syfte och frågeställningar	2
2.1 Avgränsning	3
2.2 Disposition	3
3. Bakgrund och tidigare forskning	3
3.1 Definitioner av <i>särbegåvad</i>	3
3.2 Skillnader mellan särbegåvad och högpresterande	5
3.3 Att identifiera särbegåvade elever.....	6
3.4 Språklig särbegåvning.....	8
3.5 Strategier och metoder i undervisningen för särbegåvade.....	10
3.6 Tidigare forskning om särbegåvning	11
4. Material och metod	12
4.1 Forskningskontext.....	13
4.2 Urval av deltagare.....	13
4.3 Genomförande	13
4.3.1 Instrument	14
4.4 Dataanalys	14
4.5 Etiska aspekter	15
4.6 Validitet och reliabilitet.....	15
5. Resultat	15
5.1 Resultat av lärarintervjuer	16
5.1.1 Läraransvar	16
5.1.2 Lärarstrategier i svenskämnet.....	18
5.1.3 Ledningsansvar.....	19
5.2 Intervjuer med skolledare	19
5.2.1 Samhällsintresset.....	20
5.2.2 Skolans ansvar.....	21
5.3 Enkät svar	21
6. Diskussion	25
6.1 Resultatdiskussion	25
6.2 Metoddiskussion	26
6.3 Vidare studier.....	27
Litteratur- och källförteckning	28
Bilaga 1	30

1. Introduktion

Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan, (Lgy11), förkunnar att varje elev i den svenska skolan ska "utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga" samt också uppleva att "kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt" (s. 11). Samtidigt läggs ofta störst fokus på att uppmärksamma och assistera de elever som av en eller flera anledningar inte lyckas hinna med i det skolarbete de förväntas klara av. Det finns även uttalat i läroplanen att "särskild uppmärksamhet ska ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen" (s. 7). Roland S. Persson (1997) skriver i sin bok *Annorlunda land* att "ge stöd åt inlärningssvaga har prioriterats, kanske med all rätt, men samtidigt har man också förnekat att särskilt kapabla också har särskilda behov" (s. 17), vilket inneburit att elever i framkant inte fått den hjälp de borde ha fått för att utvecklas utifrån sin egen nivå. Persson (ibid.) lyfter också fram satsningen på specialpedagogik som genomförts i den svenska skolundervisningen under de senaste decennierna, men som av någon anledning inte riktat blickarna mot de särbegåvade. Enligt honom kan detta bero på att läroplaner kan ha slagit slint "på grund av jantelagens oundvikliga verklighet och en felaktig generalisering vad beträffar begreppet elitism" (s. 22).

För elever som har lätt för sig finns dock sedan 2010 (Skolverket) ett förtydligande i skollagen. I denna står nu att dessa elever ska ges ledning och stimulans för att även deras kunskapsutveckling ska nå högre höjder. En anledning till att detta tillägg tillkommit är att om inte dessa särbegåvade elever identifieras finns risken att de underpresterar både under och efter sin skoltid. Samtidigt är det inte alltid lätt att uppmärksamma en särskilt begåvad elev eftersom den ibland underpresterar i skolan, antingen för att passa in i omgivningen eller för att den har tappat lusten att lära (ibid.).

Omkring fem procent av de studerande i svenska skolor räknas som "särskilt begåvade elever" enligt Skolverket (2010). Ändå är forskningsområdet fortfarande i sin linda och det var först 1997 som Roland S. Persson lanserade termen särbegåvad i den svenska skolforskningen (Persson, 1997). Sedan dess har forskningen intensifierats även i Sverige, men det finns fortfarande sparsamt med material, vilket

gör att det finns utrymme och skäl att ytterligare undersöka hur dessa särbegåvade elever dels identifieras och dels bemöts i det svenska skolsystemet.

En vanlig förutfattad mening i samhället i allmänhet och skolan i synnerhet är att särbegåvade ("duktiga") elever klarar sig på egen hand. Och visst kan det förhålla sig så i många fall, men forskning visar också att det inte alltid är så (se t ex Persson 1997, Liljedahl 2014). De särbegåvade eleverna i grundskolan har ofta en så "enkel" studiegång att de inte tillskansar sig någon studievana överhuvudtaget. När kraven ökar i takt med att eleven blir äldre och att grundskola byts till gymnasieskola händer det att studieresultaten faller, ibland dramatiskt (Liljedahl, 2017).

Hur arbetar då gymnasieskolan med elever som ligger "före" intellektuellt så att de stimuleras att fortsätta utvecklas när så mycket fokus ligger på elever som ligger "efter" i utbildningen? Har skolan egna handlingsplaner för att se till att samtliga elever får utvecklas utifrån sina egna förutsättningar eller är det upp till den enskilde läraren? Och på vilket sätt kan språkundervisningen i svenska anpassas för att både identifiera och assistera den särbegåvade eleven?

Ett viktigt skäl att undersöka dessa faktorer i just svenskämnet är att språkbruket avslöjar en hel del om vem man är som individ och vad man har möjligheten att bli. Dessutom är det av vikt att uppmärksamma dessa elever för att de inte ska få problem även efter avslutad skolgång. Får elever med språklig särbegåvning de resurser de har rätt till kan det öppna dörrar till många olika valmöjligheter (författarskap, journalistik, osv) som de kanske inte ser om de förblir osynliga under utbildningsåren.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka hur skolledare och lärare på en gymnasieskola i Mellansverige ser på bemötandet av särbegåvade elever och vad skolan har för roll i att stimulera dem i skolämnen i allmänhet och i svenskämnet i synnerhet. I linje med den här studiens mål har följande frågeställningar valts:

- Hur identifierar lärare särbegåvade elever i svenskämnet och hur ser prioriteringarna ut gentemot dessa i jämförelse med de elever som ligger efter genomsnittet?
- På vilka sätt kan man bistå även dessa elever i svenskämnet för att de ska nå så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling?

- Vad har skolledningen för handlingsplan/er för att assistera lärare i arbetet med ovanstående?
- Hur ser lärarna på sina egna förmågor att identifiera särbegåvade elever och får de nödvändiga resurser som behövs för att eleverna ska utvecklas?

2.1 Avgränsning

Med tanke på att det kan vara svårt för gymnasieelever själva att definiera sig – eller vilja göra det – som särbegåvade, riktas fokus i denna studie i stället på lärare och skolledare och hur de ser på sina roller i kontakten med särbegåvade. Även tidsaspekten för att färdigställa studien spelade in när avgränsningen valdes. De lärare och skolledare som intervjuades valdes utifrån tidigare kontakter och tillgänglighet, medan enkäterna skickades ut till lärare som är behöriga och undervisar i svenska på gymnasienivå. Intervjuerna gjordes med informanter på en specifik gymnasieskola i Mellansverige medan enkäterna, för att bredda underlaget, skickades ut till ytterligare ett gymnasium i samma stad.

2.2 Disposition

I kapitel 3 presenteras en bakgrundsdel rörande särbegåvning med definitioner och tidigare forskning. Efterföljande kapitel (4) behandlar material och metod i studien medan resultaten presenteras i kapitel 5 och följs av den avslutande diskussionsdelen (kapitel 6).

3. Bakgrund och tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras begrepp som är centrala för studien. Först och främst presenteras hur man definierar *särbegåvning* (avsnitt 3.1) och hur många som kan tänkas vara särbegåvade, och hur det skiljer sig från *högpresterande* (3.2). Därefter presenteras hur man identifierar särbegåvade och vikten av att göra det (3.3). Sedan läggs fokus på vad språklig särbegåvning innebär (3.4) samt vilka strategier och förfaranden som finns för att bistå lärarna att ge dem rätt förutsättningar i svenskundervisningen (3.5).

3.1 Definitioner av särbegåvad

Termen *särbegåvad* kan i skolsammanhang lätt misstolkas då elever som har särskilda behov på grund av olika former av hinder kan tillbringa sin studietid i särskolan. Här är dock uttrycket vigtt åt de som av olika anledningar visar speciella förmågor i ett annat avseende. Särbegåvade i den här studien identifieras på följande vis, med Perssons (1997, s. 50) formulering: "Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet". Wallström (2010, s. 17) tolkar detta som att det inte får råda några tvivel om att en person är särbegåvad i jämförelse med andra. Finns det några som helst tveksamheter så är hen alltså inte det.

I Sverige används även andra epitet, såsom överbegåvade, högbegåvade, elever med höga förmågor, elever med särskilda förutsättningar, speciellt begåvade elever (Westling Allodi, 2014, s. 13). Det kan, som nämnts ovan, vara lätt att blanda ihop uttrycket särbegåvad med tanke på att vi har en särskola i Sverige – där elever med begåvningsmässiga funktionsnedsättningar undervisas – att förhålla oss till, vilket är en anledning till att Skolverket i stället använder begreppet särskilt begåvning. Beroende på var i världen man befinner sig finns olika termer. I USA används uttrycket "gifted" (begåvad, min översättning) och i Kanada "exceptional" (exceptionell), medan England och Australien använder sig av "exceptionally able" (exceptionellt kunnig) och det kinesiska uttrycket motsvarar "supernormal", vilket i svensk översättning också motsvarar exceptionell.

De flesta av oss är bekanta med uttrycket "högt IQ", vilket innebär att en person innehar en hög intelligenskvot och både tänker och förstår snabbt, samt har förmågan att memorera effektivt och enkelt och logiskt ser samband mellan orsak och verkan. Skulle högt IQ vara den enskilt största parametern för att identifiera särbegåvade skulle den se ut enligt följande över en befolkning (Persson, 1997)

- grundläggande särbegåvning: IQ 112–115 (1 av 5 personer)
- måttlig särbegåvning: IQ 125–130 (1 av 35 personer)
- hög särbegåvning: IQ 140–150 (1 av 600 personer)
- extrem särbegåvning: IQ 155–160 (1 av 500 000 personer)

I den svenska gymnasieskolan gick 343 911 elever under hösten 2016, enligt Skolverkets siffror. Följer vi siffrorna ovan skulle det innebära att 68 782 av dessa

elever innehade en grundläggande särbegåvning, 9826 personer var måttligt särbegåvade och 573 personer var högsärbegåvade. Totalt sett handlar det alltså om uppemot 80 000 elever, eller 23 procent av samtliga studerande på den svenska gymnasieskolan. Det får anses vara en ansevärd mängd, då alltså en av fyra uppvisar en särbegåvning av någon form.

Intelligenskvot – IQ – är alltså inte ett av de allra viktigaste mätinstrumenten för att kunna möjliggöra identifiering av särbegåvning, men oftast innehar särbegåvade elever även ett högt IQ. Persson (1997, s. 56) konstaterar att IQ dock kan vara det mest tillförlitliga sättet att förutsäga ett akademiskt särbegåvat beteende, men det poängteras även att en hög intelligenskvot inte per se leder till vare sig ett produktivt eller framgångsrikt liv. Freeman (presenteras i Westling Allodi, 2014, s. 29) anser att man inte ska blanda ihop särbegåvning och IQ då det senare även innefattar förmågan att konceptualisera och föreställa sig samband. Istället är det bara psykologer, inga IQ-test, som kan utreda exakt hur begåvat ett barn egentligen är. Freemans (2004) argument är att "takeffekten", alltså det faktum att IQ-testet har ett tak, gör att det inte går att urskilja de särbegåvade i toppdelen av dem som testas (s. 18).

De kognitiva aspekterna som påtagligt särskiljer särbegåvade från normalbegåvade individer kan vara följande (Persson, 1997, s. 56):

- De särbegåvade innehar mer kunskap.
- De har ett bättre minne.
- De har en effektivare inlärningsförmåga.
- De har en förmåga till selektiv kognitiv snabbhet.
- De har en osedvanlig förmåga att tillämpa sin kunskap.
- De är kapabla att finna och formulera viktiga frågeställningar.

Med ovan i åtanke går vi vidare till skillnaderna mellan de särbegåvade och de högpresterande eleverna.

3.2 Skillnader mellan särbegåvad och högpresterande

Det finns en viktig skiljelinje att dra mellan högpresterande och särbegåvade elever. Enligt Wallström (2010, s. 25) är de högpresterande de som följer både läraren och

undervisningens fastställa ordning oftast okritiskt medan de särbegåvade kan ifrågasätta både läraren och undervisningen. Kokot (i Wallström, 2010) menar att man kan hitta en hel del skillnader mellan högpresterande och särbegåvade (Tabell 1).

Tabell 1: Skillnad mellan högpresterande och särbegåvade elever (Wallström, 2010, s. 27).

Högpresterande elever	Särbegåvade elever
kan svaret	ställer frågor
är intresserade	är nyfikna
har goda idéer	har tokiga idéer
besvarar frågor	diskuterar dem
lyssnar med intresse	visar starka åsikter och synpunkter
lär sig snabbt	kan redan
kopierar	skapar nytt
tycker om skolan	tycker om att lära
tar emot information	bearbetar information
är nöjd med sin inläring	är mycket självkritiska
arbetar hårt	sysselsätter sig med andra saker men klarar sig ändå

Vissa av dessa differenser kan uppfattas som lite svävande. Vem definierar exempelvis vad som är "tokiga idéer"? Och gissningsvis kan båda grupperna hamna i båda kategorierna i vissa aspekter, men kontentan är att de högpresterande arbetar efter ett mer inrutat mönster än de särbegåvade. Westling Allodi (2014) konstaterar också att begreppet högpresterande inte anspelar på några "inneboende kvaliteter och potentialer, utan på synligt mätbara resultat" (s. 141). Just att det går att mäta resultaten gör att elever ur den högpresterande gruppen sannolikt är lättare att identifiera än särbegåvade.

3.3 Att identifiera särbegåvade elever

För att lyckas ge särbegåvade elever de utmaningar som krävs för att de ska nå sin fulla potential utifrån sina förutsättningar krävs givetvis att de också identifieras. Freeman (2004, s. 5) påpekar att lärare ofta misslyckas med att identifiera och uppmuntra färdigheterna hos sina potentiellt särbegåvade elever. En stor anledning är

här att lärarna saknar självförtroende nog för att lita på sin egen förmåga att urskilja dem.

Vikten av att identifiera de särbegåvade eleverna för att de ska må bra senare i livet finns påvisat i en tidigare studie (Westling Allodi, 2014, s. 8). I studien följdes en grupp särbegåvade elever upp till vuxen ålder och de som underpresterade jämfördes med dem som uppvisade goda prestationer. Här återfanns skillnader mellan grupperna både i utbildning, inkomst och hälsa, vilket påvisar att tidigare uppmärksamhet av förmågorna ser ut att ha betydelse för hur eleverna lyckas i livet även senare. Studien förespråkar också att mer uppmärksamhet ges till denna grupp av elever och deras behov i skolmiljön. Som barn är också identifierat särbegåvade elever sårbara för extra tryck från både föräldrar och lärare att kontinuerligt leverera framgångsrika resultat (Freeman, 2004, s. 4). Rädslan över att misslyckas och besvikna lärare kan påverka eleverna negativt, vilket är ytterligare ett skäl att uppmärksamma deras behov.

I USA har undersökningar visat att särbegåvade elever, precis som i Sverige, som inte identifierats fått problem både i och utanför skolan såväl som i unga år som i vuxen ålder (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worell, 2012).

När det gäller identifieringen av särbegåvade elever händer det ofta att de upptäcks när eleverna utreds av andra orsaker, exempelvis om det misstänks föreligga en diagnos som ADHD och/eller Aspergers syndrom. Kullanders (2014) sammanställning av 15 psykologutredningar av elever mellan 7 och 16 år, där just de diagnoserna ansågs vara aktuella, visade istället i samtliga 15 fall att eleven var särbegåvad och alltså inte hade någon diagnos. Det här är tämligen vanligt förekommande, enligt Kullanders studie.

En av många svårigheter med att identifiera särbegåvade är att majoriteten saknar behovet av att uppvisa sin särbegåvning (Kullander, 2014):

De allra flesta tröttnar fort vid enformiga, monotona moment och prestationen dalar snabbt. De allra flesta särbegåvade (och för den delen de med lågt självförtroende) gissar inte. Detta naturligtvis med några få gyllene undantag. Testledaren bör därför särskilt uppmuntra gissningar (s. 162).

Således uppfattas särbegåvade ofta inte som just detta. Generella kännetecken hos särbegåvade som inte fått de anpassningar de egentligen behöver kan vara att de beter sig utåtagerande eller passivt, alternativt är lågpresterande och ses som "annorlunda" (Liljedahl, 2017, s. 34). Checklistorna över vilka egenskaper som utmärker särbegåvade kan dock skilja sig åt beroende på sociokulturella sammanhang

(Freeman, 2004, s. 5). Exempelvis kan ett frågvist barn ses som antingen särbegåvat eller uppmärksamhetsökande beroende på sammanhang. Det kan även finnas listor där lärarna uppmanas att leta efter elever som är allvarliga och hängivna, medan en annan lista kan föreslå ett stort sinne för humor som tecken på särbegåvning. Ytterligare förslag som lärare kan få för att upptäcka särbegåvning kan vara om en elev visar sig vara perfektionist och introvert och därmed bör inneha en hög intelligensnivå, även om det inte finns några bevis för att personlighetsdrag alltid korrelerar med högt IQ.

När det handlar om könsfördelningen av särbegåvade är det svårare att upptäcka den hos flickor, då de i högre grad anpassar sig till omgivningen och vill umgås på andras villkor för att slippa utmålans som annorlunda (Liljedahl, 2017, s. 46). Har man kommit så långt att man börjar ana att en kvinnlig elev är särbegåvad, räcker nästan det för att fastslå att så är fallet.

I Freemans och Touróns (2017, s. 10) sammanställning av hur europeiska länder går till väga för att identifiera särbegåvade elever visade svaren att den svenska skolan till största delen ser just de skolresultaten och prestationerna som de bästa indikatorerna. Detta samtidigt som just resultat och prestationer hos en särbegåvad elev kan vara under medelvärdet på grund av att eleven inte fått den stimulans och vägledning den behöver.

3.4 Språklig särbegåvning

Om en elev uppvisar tydliga tecken på en språklig särbegåvning finns sannolikt även en tendens att karakterisera hen som akademisk och kommunikativ. Men det finns inga likhetstecken att dra mellan elevens skickligt språkligt orienterade talang och en socialt orienterad förmåga (Persson, 1997, s. 121). Utmärkande för elever som innehar den förstnämnda fallenheten är en så kallad lingvistisk intelligens. Persson (ibid.) definierar detta som att eleven innehar en stark känsla för språkets ljud, rytm och semantik samt en känslighet för språkets olika funktioner och skiftningar (s. 121). Med andra ord är dessa språkligt särbegåvade oerhört språkligt medvetna och använder sig ofta av exempelvis oväntade formuleringar, språkljud och syntaxmanipulation för att på egen hand besöka de olika världar som språket erbjuder.

Tangherlini och Durden (1993, i Persson, 1997, s. 201) delar in den språkliga särbegåvningen i fem olika kategorier: främmande språk, författarskap, läsning, muntlig framställning och en allmän språklig förmåga. Det existerar dock inga

standardiserade tester som möjliggör någon enkel och konkret slutsats som skiljer dessa kategorier åt. En språkligt särbegåvad elev kan således uppvisa en eller flera – till och med alla – ovan nämnda förmågor.

För att urskilja en särbegåvning i främmande språk kan man med fördel leta efter elever som till synes har förmågan att enkelt imitera både dialekter och språkaccenter. Dessutom finns det hos dessa ofta även en fallenhet för att lära sig "hemliga språk", där till exempel "rövarspråket" finns bland svenska ungdomar (Persson, 1997, s. 209).

Att inneha att särbegåvat författarskap innebär detsamma som att inneha en konstnärlig begåvning (Persson, 1997, s. 209). För att kvalificera sig för denna typ av språklig särbegåvning uppvisar eleven då inte bara en förmåga att överblicka och hålla ihop sammanhang och händelseförlopp i skrivandet, utan även en talang för att använda sig av både annorlunda och oväntade formuleringar (s. 209). Personen har också tidigt utvecklat känslan för användandet av metaforer.

Persson (1997, s. 204) framhåller även förmågan att lära sig läsa som ett tidigt tecken på särbegåvning. Ett barn som redan runt fyra års ålder lärt sig läsa, ofta på egen hand, och visar intresse för böcker som är inriktade mot äldre barn kännetecknar särbegåvning. De visar stort intresse för språket och har ofta lärt sig även engelska innan de börjar skolan och lär sig mer i hemmet än i skolan. Däremot är det inte säkert att samtliga elever som är särbegåvade lär sig läsa tidigt, men ofta är så fallet.

En särskild förmåga till muntlig framställning kan enligt Persson (1997) relativt lätt upptäckas då eleven ofta använder sig av både kvicka och fyndiga kommentarer samt uppvisar en osedvanlig talang för att härma både klasskamraters och lärares språk och tonfall (s. 203).

Allmän språklig förmåga motsvarar i denna kategoriindelning en mer allmän särbegåvning som går att uppmäta med traditionella intelligenstester: vilken språkförståelse och vilket vokabulär en elev förfogar över. I jämförelse med övriga kategorier skiljer sig denna dock såtillvida att den i första hand inte används till några språkligt konstnärliga uttryck. Persson (1997, s. 215) ger som exempel fördelen en naturvetenskaplig forskare med en allmänt språklig särbegåvning har gentemot sina kollegor när det kommer till att kommunicera sina forskningsresultat.

3.5 Strategier och metoder i undervisningen för särbegåvade

Det finns en rad teorier om vad som kännetecknar särbegåvning och hur man på ett effektivt sätt kan anpassa den pedagogiska aspekten för att bistå eleverna. Dai och Chen (2013) presenterar i en analys av kunskapsområdet tre olika sätt att närma sig särbegåvning i skolan. Först och främst resonerar de att en särbegåvad elev besitter en exceptionell förmåga som i hög grad kvarstår, oavsett hur utvecklingen fortskrider. Med det synsättet läggs koncentrationen av undervisningen på att bilda särskilda grupper för dessa elever. Det andra synsättet är att särbegåvning är resultatet av att eleven utvecklas och utbildas inom ett område, vilket gör att eleven då tillåts utveckla expertis inom en specifik domän. Det tredje synsättet uppmärksammar i stället den individuella variationen i begåvning som finns i elevgrupper i skolan och hur personalen kan bemöta den med skilda redskap, som till exempel differentiering, specialpedagogiska modeller eller uppmärksamhet på både styrkor och behov som eleverna uppvisar.

Persson (1997, s. 23) menar att särbegåvade barn i Sverige i stort sett lämnats åt sitt eget öde medan fokus i skolan istället har legat på, och fortfarande i stor utsträckning ligger på, att assistera de elever som ligger efter i undervisningen. Det finns dock beprövade metoder som har använts och fortfarande används, på de ställen där satsningar gjorts, för att bistå de särbegåvade eleverna i deras kunskapsutveckling.

Acceleration innebär att eleven arbetar i en snabbare takt än sina jämnåriga kamrater i undervisningsgruppen, till exempel med ytterligare uppgifter när eleven i fråga har färdigställt sina ordinarie. Acceleration kan även innebära att elevens skolstart tidigareläggs, att eleven flyttas upp en årskurs eller läser vissa ämnen tillsammans med äldre elever. Hur framgångsrik den här metoden blir, beror till stor del på hur flexibelt systemet är, hur många elever i den aktuella skolan som accelereras och även hur socialt mogen eleven är och vilken typ av känslomässigt stöd som hen får (Freeman, 2004, s. 5).

Berikning innebär att eleven får möjlighet till att fördjupa sig när det obligatoriska momentet redan behärskas. Det extra lärostoffet bör dock ha anknytning till elevens färdigheter och behov. Berikning kan bland annat innebära att eleven får arbeta med mer avancerade undervisningsmoment eller får göra ett fördjupningsarbete inom ett intresseområde. Ett förslag som ges är att en mentor med specifika kunskaper

uteses för att stimulera eleven. Här är det av stor vikt att undervisningen är fokuserad, då den annars inte verkar förbereda eleven för höga prestationer i vuxen ålder, enligt Freeman (2004). Att bara öka studietempot hjälper inte, utan lärandet måste vara fyllt med meningsfullhet för eleven själv (Liljedahl, 2017, s. 79). Här är det extra viktigt att eleven får en mentor som kan vägleda åt rätt håll. Liljedahl (ibid.) jämför förhållandet lärande-elev med fotbollsspelare-coach och symfoniorkester-dirigent (s. 85).

Aktiviteter utanför skoldagen innebär att eleven får möjlighet att göra något ytterligare som rör sig utanför läroplanens ordinarie förehavanden. Det kan exempelvis handla om att träffa andra särbegåvade elever i olika sammanhang (Liljedahl, 2017, s. 76). Det kan även innebära att delta i spetsundervisning i ett specifikt ämne som eleven har ett stort intresse av.

I delstaten Maine i USA inledde man ett program där elever som identifierats som begåvade under sina första två skolår därefter får chansen att gå ett särskilt program under sitt tredje (Wallström, 2010, s. 86). Här läggs tonvikten på just berikning och acceleration. I detta ingår då projekt som exempelvis seminarier med andra särbegåvade elever, egen mentor, anpassat schema och även social eller emotionell support. Elever som valts ut i programmet lämnar då sin vanliga klass några lektioner varje vecka och förväntas att på egen hand inhämta information om det som de ordinarie klasskamraterna arbetat med under tiden. De lärare som undervisar de särbegåvade har genomfört en påbyggnadsutbildning på mastersnivå, specifikt inriktad på begåvade och talangfulla barn. Något motsvarande finns inte i de undersökta skolorna i den aktuella studien.

3.6 Tidigare forskning om särbegåvning

I följande del sammanfattas vad tidigare forskning allmänt visat om särbegåvade elever.

Wallström (2010, s. 82) fastslår att intresset för forskningen kring särbegåvning under de senaste 30 åren ökat runt om i världen, men att intresset för ämnet i Sverige under motsvarande period varit nästan obefintligt. Hon nämner bland annat att den internationella antologin *International Handbook of Giftedness* (Heller, 1993) rymmer cirka tusen sidor, men att det svenska bidraget ryms på knappt en och en halv sida. Följaktligen är utrymmet för att hitta forskning med fokus på

särbegåvning i svenska skolor begränsat. Wallström påpekar att den forskning som pågår i Sverige i dag inriktar sig främst på naturvetenskapliga ämnen och matematik.

Stålnacke (2007) visade i en studie om logisk-analytisk särbegåvning att flera nuvarande medlemmar av Mensa tillbringade stor del av sin tid i skolan ensamma i grupprum och ansåg att skolan var bortkastad tid. Studien genomfördes via enkäter till medlemmar i föreningen Mensa samt intervjuer med nio ungdomar. En elev hade fått en anpassad studiegång på gymnasiet, medan övriga inte erbjudits tillräckligt med utmaningar och ansåg att innehållet var alldeles för lätt, vilket ledde till att de inte ansträngde sig. Dessutom, visade studien, kunde förmågan att lätt lära sig vara någonting som straffades av lärarna, vilket innebar att den glädje de upplevt som barn när de lärt sig saker istället blev en plåga (s. 23).

Internationellt finns det dock flera studier att rikta strålkastarna mot. I en studie från Yaleuniversitetet ställdes en grupp med särskilt begåvade mot en grupp med normalbegåvade elever i samband med en kurs i psykologi där olika kategorier, som minne, analytisk förmåga, kreativitet och praktisk förmåga mättes (Freeman, 2001, s. 8) När resultaten presenterades visade det sig att eleverna ur den förstnämnda gruppen, där de högst analytiska förmågorna fanns, gjorde sämst ifrån sig i den kreativa delen. Anledningen konstaterades vara att de sällan hade behövt göra några kreativa ansträngningar tidigare, utan hade vant sig vid att anpassa sig till andra och använda enbart minnet för att uppnå goda skolresultat.

I ett nordiskt perspektiv kan vi finna att det finska skolsystemet lägger stor tonvikt på naturvetenskap, matematik och språk, vilket ger stort stöd för att de särbegåvade eleverna ska utvecklas (Kuusisto & Turri, 2013). I jämförelse med tidigare studier visar Kuusisto och Turri att Finland på senare år har utökat sitt fokus på att stödja både akademisk och kreativ talang genom särskilda program och specialskolor. Här har tonvikten legat på att utveckla elevernas förmågor i framförallt matematik och språkämnen.

4. Material och metod

I denna studie har en kvalitativ metod använts i samband med intervjuerna som genomförts medan en kvantitativ dito använts i samband med utskickad enkät, där det även fanns möjlighet för informanterna att bidra med fritextsvar. Här redovisas först forskningskontexten (avsnitt 4.1), hur urvalet av deltagare gått till (4.2), hur studien

genomfördes (4.3) för att därefter avhandla dataanalysen (4.4), de etiska aspekterna (4.5) och slutligen validitet och reliabilitet (4.6).

4.1 Forskningskontext

Studien utfördes under våren 2018 på två svenska gymnasieskolor. De tre intervjuade lärarna undervisar i svenskämnet och har arbetslivserfarenhet i området som sträcker sig från 6 till 18 år. Två av lärarna (i fortsättningen kallade Lärare A och Lärare B) undervisar i huvudsak på studieförberedande program medan en (Lärare C) är verksam på ett yrkesförberedande. Tre rektorer, som alla tre är utbildade gymnasielärare och har erfarenhet från arbete även som det, och ansvarar för både studie- och yrkesförberedande program, intervjuades. Enkäten skickades ut till 34 lärare som undervisar i svenska på gymnasienivå, varav 26 inkom med svar.

4.2 Urval av deltagare

Eftersom syftet med studien var att ta reda på dels hur lärare identifierar och arbetar med särbegåvade elever i svenskämnet och dels hur rektorer på ett mer allmänt sätt ser på sin och ledningens roll i att stötta sina lärare och elever i frågan, valdes lärare ut för intervjuer utifrån att de undervisar i svenska på gymnasiet. En viss rutin inom yrket var också ett kriterium för att öka chanserna att de verksamma lärarna hade erfarenhet av särbegåvade, men också för att de hade erfarenhet av skolan i allmänhet.

För att få spridning på informanterna eftersträvades att skolledarna ansvarade för olika program, dels de yrkesinriktade och dels de teoretiska. Detsamma gäller de intervjuade lärarna som också representerar de båda inriktningarna. Valet av skola gjorde utifrån tidigare erfarenheter av skolan samt det faktum att många av svensklärarna var bekanta med forskaren sedan tidigare, vilket underlättade i planeringen av intervjuer under en vanligtvis hektisk tid på gymnasieskolan i samband med avslutningen av terminen.

4.3 Genomförande

Intervjuerna genomfördes under två veckor våren 2018 på informanternas arbetsplats, i deras arbetsrum och vid enskilda träffar med var och en av dem. Anteckningar kombinerades med inspelning och transkribering. Intervjuerna varade mellan 30 och 60 minuter. I samband med transkribering tilldelades lärarna och rektorerna ett alias som inte var kopplat till deras namn, som Lärare A och Rektor B, i syfte att uppfylla

kravet på konfidentialitet där ingen information som presenteras i studien ska kunna härledas till någon enskild individ.

Intervjuerna med både lärare och rektorer var semistrukturerade. De förberedda frågorna var utformade i stil med:

- Vad innebär särbegåvning för dig?
- Vad har du för erfarenhet av särbegåvade elever?
- Har ni några särskilda handlingsplaner för att möta särbegåvade elever?

Enkäterna till de 34 lärarna på två olika gymnasieskolor skickades ut digitalt i början av april och resultaten samlades in i början av maj för att ge respondenterna gott om tid att besvara dem. De lärare som valdes ut för enkäten var de som vid tillfället var behöriga att undervisa i svenska på gymnasienivå på respektive skolor.

4.3.1 Instrument

Frågorna till enkäten (bilaga 1) har sitt ursprung i Wallströms (2009) utredning på uppdrag av Stadsledningskontoret i Nacka kommun, där syftet var att undersöka hur grundskolorna arbetade i sitt möte med elever med goda studieförutsättningar samt hur eleverna skulle kunna erbjudas ännu bättre förutsättningar att utvecklas. Frågorna var utformade så att en del av dem var öppna, en del innehöll ja- eller nej-frågor, medan påståendena följde Likertskalan från 1 (=instämmer inte alls) till 5 (=instämmer helt).

Frågorna kopierades från Wallströms granskning eftersom dessa ansågs vara så pass bra lämpade även för denna undersökning. Dels tack vare att de satte fokus på de frågor som skulle kunna hjälpa till att besvara forskningsfrågorna, men dels också för att de gav en väg in i ämnet.

Då de öppna frågorna i enkäterna inte ansågs bidra till att närmare besvara forskningsfrågorna, så kommenteras dock inte dessa i resultatredovisningen.

4.4 Dataanalys

Data från webbenkäterna samlades in och placerades i tabeller för att underlätta sökandet efter mönster. Tabellerna presenteras i sektion 6.3.

Gällande intervjuerna med både lärare och skolledare analyserades dessa med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys (Bryman, 2004) för att se vilka teman som framkom. För att illustrera hur analysprocessen fortskred, kan nämnas att samtliga tre skolledare använde sig av mätbarhet för att lyfta fram förklaringar till hur resurser

fördelas och vilka förväntningar som finns på skolan. I analysen av både inspelningarna och transkriberingen plockades nyckelord fram och markerades. De ord eller fraser som upptäcktes vid flest tillfällen – här valdes tre som minsta antal då både lärare och rektorer var just tre – blev till slut omvandlade till teman.

Exempelvis uttryckte sig Rektor A enligt följande: "Vi har ett tryck på oss från samhället att leverera och mätbarheten är en stor del av det som faktiskt går att utläsa.". Eftersom kvantitativt mätbara resultat är en stor del av det svenska skolsystemet anses detta vara ett tema som påverkar hur satsningen på exempelvis särbegåvade elever prioriteras.

4.5 Etiska aspekter

Studien utfördes med de etiska råden från Vetenskapsrådet (2004) i åtanke. Samtliga deltagare informerades om att deras deltagande i studien baserades på deras frivilliga medgivande och att deras svar skulle förbli anonyma. De informerades även om att de kunde avbryta sin medverkan när som helst utan några negativa konsekvenser. Enkätsvaren och informanternas identiteter förblir konfidentiella i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer.

4.6 Validitet och reliabilitet

Eftersom delar av studien förlitar sig på en kvalitativ undersökningsmetod innebär det samtidigt också att forskaren och dennes uppfattning blir ett verktyg i samband med tolkning av resultaten. Därmed kan en del av objektiviteten ifrågasättas (Bryman, 2004). Den subjektiva tolkningen är måhända svår att undvika i den här typen av studier, men då informanterna inför intervjuerna underrättades om studiens syfte samt även fick tillgång till information om särbegåvning och vilken definition som användes i detta sammanhang, kan man åtminstone öka representativiteten för de ämnen som undersöks (Patel & Davidson, 2011).

5. Resultat

I följande del presenteras först resultaten av de semistrukturerade intervjuerna med både lärare (avsnitt 5.1) och skolledare (5.2) för att därefter följas av en presentation samt analys av enkätsvaren (5.3).

5.1 Resultat av lärarintervjuer

I detta avsnitt behandlas innehållsanalysen av intervjuerna med lärarna.

Tre domäner som ansågs relevanta för studien upptäcktes: läraransvar, lärarstrategier och ledningsansvar. De teman som framkom korrelerar också med resultaten från skolledarintervjuerna, samt med enkätsvaren från informanterna. I tabell 2 visas även de antal gånger som lärarna refererade till temapunkterna. I de fall där citat används i efterföljande sektioner indikerar dessa att citat från lärare A, B eller C följer. De kursiverade orden markerar att de är de identifierade temorden från tabell 2.

Tabell 2: Innehållsanalys av intervjuer med lärare

Domän	Teman	Antal omnämningen
Läraransvar	Identifiering	5 (2 lärare)
	Prioriteringar	7 (3)
	Tiden	5 (3)
	En skola för alla	8 (2)
Lärarstrategier	Planering	10 (3)
	Motivation	4 (2)
	Eget intresse	3 (2)
Ledningsansvar	Mätbarhet	7 (3)
	Betyg	12 (3)

5.1.1 Läraransvar

En av de tre intervjuade lärarna hade flera erfarenheter av elever i svenskundervisningen, som hen i efterhand anar kan klassas som särbegåvade. Hen *identifierade* alltså inte eleven som särbegåvad under tiden han undervisade honom.

En av eleverna hittade infallsvinklar i både sak- och skönlitteratur som man fick vara ödmjuk inför att man inte själv hade hittat trots att jag läst böckerna flera gånger. Han hade valt att gå bygg för att det inte gått så bra i skolan tidigare. Han hade en enorm förmåga för teoretiskt tänkande och en ödmjuk nästan nonchalant inställning till skolan (Lärare A).

Elev nummer två gick också bygg- och anläggningsprogrammet och enligt Lärare A var även han extremt mer verbalt skicklig än vad som förväntades av en elev på gymnasienivå.

Han hade en enorm läshastighet och läste väldigt mycket. Dessutom hade han en extrem fingertoppskänsla för ord i skrift. Men samtidigt så var han enormt svag muntligt (Lärare A).

Denna elev skulle då kunna ha ett särbegåvat författarskap, enligt Tangherlini och Durdens indelning (i Persson, 1997), men inte ha förmågan att retoriskt kunna uttrycka sig.

I det tredje fallet handlade det om en elev på det samhällsvetenskapliga programmet, vars inställning till skolan, enligt Lärare A, var att den var alldeles för enkel för honom:

Han kunde lämna in ett prov i språkhistoria där han bara hade skrivit "det här skiter väl jag i", men när man frågade honom så kunde han rabbla allting om svensk språkhistoria från fornsvenskan till nutid (Lärare A).

Här kan det handla om ett generellt utåtagerande beteende (Liljedahl 2017) som gjort att eleven, som i så fall inte identifierats under grundskolan heller, inte ser någon större mening med skolarbetet.

Prioriteringar framhölls som en förklaring till att man som lärare inte lägger – eller har lagt – mer fokus på att identifiera särbegåvade elever. Tidsbrist var ett ofta återkommande tema då lärarna anser sig "tvingas" välja mellan att få med de elever som har problem att uppnå godkänt betyg och de som redan är godkända men potentiellt skulle kunna nå ett ännu högre *betyg*. Som Lärare B uttrycker det:

"Prio ett blir att lyfta dom svaga och då får tyvärr de duktiga eleverna klara sig själva, vilket inte känns så bra som lärare".

Samtliga tre lärare var överens om att dagens svenska skolsystem inte passar alla elever och att det kan vara en anledning till att de särbegåvade inte upptäcks, alternativt misslyckas med sina studier. Uttrycket *en skola för alla* är missvisande, enligt dem:

Skolan i dag är inte alls en skola för alla, inte alls. Den passar inte alla, inte bara den här gruppen med särbegåvade. Den är utformad för den gråa massan i mitten och det är bara att acceptera. (Lärare A)

Särbegåvade hamnar i kläm, det gör dom verkligen. (Lärare C)

Däremot är gängse uppfattning bland de intervjuade att det har skett en förändring i synen på elever som uppnår högre betyg. Här är en lärare inne på det som Persson (1997) kallade att läroplanerna "slagit slint på grund av jantelagens oundvikliga verklighet" (s. 22):

Jantesamhället kan vara på väg att luckras upp. Det är inte lika "farligt" att vara duktig längre och det är en enorm skillnad jämfört med när jag började jobba för många år sen då plughäst var någonting hemsk. Det är det inte i dag (Lärare A).

Jag hoppas verkligen att dom särbegåvade i dag vågar sticka ut och jag tror att samhället i dag är mer välkomnande (Lärare C).

5.1.2 Lärarstrategier i svenskämnet

För att vara framgångsrik i undervisningen med samtliga elever framhölls vikten av *planering*, oavsett om klassrummet innehåller särbegåvade eller inte.

Har man till exempel ett litteraturtema om skräck kan man använda sig av källor som varierar i svårighet för att pusha elever i olika riktningar. Vi har använt allt från Cyklopen till Stephen King och då får eleven möjlighet att lägga sig på den nivå som den känner passar bäst. På så sätt kan man stimulera både elever som ligger på gränsen mellan E och F i betyg och de som ligger närmare A (Lärare A).

Ett sådant förfarande går i linje med det Liljedahl (2017) beskriver som *acceleration* och det visade sig i att flera av lärarna använde sig av *acceleration* med vissa elever – i form av bland annat extrauppgifter – dock utan att vara bekant med uttrycket i samband med särbegåvning. En individanpassad undervisning är enligt en lärare en viktig nyckel för att nå så många som möjligt i klassrummet. I mångt och mycket handlar det om *egenintresse*.

Lärare C: Självklart finns det tillfällen då man ger en elev möjlighet att fortsätta med uppgifter som kan ses som mer avancerade. I grammatik kan det handla om att svara på tuffare frågor och i litteratur kan eleven få förslag på böcker som är svårare att ta sig igenom.

Svenskämnet bereder dock vissa hinder för att kunna både identifiera och stimulera särbegåvade elever, enligt lärarna. Anledningen är att det är så mycket som ska hinnas med i varje kurs. Svårigheten blir då, enligt vissa lärare, att hitta *motivation* både för sig själva och för eleverna.

Det är en väldig stress i svenskan på gymnasiet. Man kan glida obemärkt förbi genom svenska 1, men sen börjar det bli svårt (Lärare B).

Du har i genomsnitt en och en halv minut per elev per lektion. Det säger sig självt att det kan bli svårt att hinna med allt man vill på den tiden (Lärare A).

Här kan man hitta en förklaring till att de intervjuade lärarna inte anser sig kunna använda sig av vare sig berikning eller acceleration i någon större utsträckning. Då tidsbristen anses vara för stor för att kunna eller hinna implementera insatser som skulle kunna underlätta progressionen för särbegåvade elever.

5.1.3 Ledningsansvar

Lärarnas uppgift är att så många elever som möjligt ska få godkända *betyg* och ta examen från gymnasieskolan. Svenska är ett kärnämne och således av stor vikt för elever som vill ta sig till exempelvis högskola eller universitet för vidare studier. Därmed blir *betyg* i svenska en måttstock för hur väl eleven anses ha lyckats med sin insats i kursen. Enligt lärare A kan pressen från ledningen att leverera godkända elever, som i slutändan blir en fråga om mätbarhet, påverka hur man arbetar med sina grupper.

Om man ser att många elever ligger efter är det lätt att fokus hamnar på dom. Vi vill så klart kunna ge alla en möjlighet att utvecklas så mycket som det bara går, men samtidigt vet vi ju också om att vi ska försöka hjälpa så många till godkänt att vi kanske inte "ser" allas behov att börja eller utgå från sina egna förutsättningar (Lärare A).

Vi hör ofta skolledningen prata om mätbarhet och då är det betyg och godkända elever det handlar om. Ibland kan man känna att vi borde få en chans att inte bara fokusera all energi på att kämpa med dom som ligger efter utan också kunna på något sätt hjälpa dom som vi märker klarar uppgifterna utan större ansträngning (Lärare C).

5.2 Intervjuer med skolledare

I likhet med intervjuerna med lärarna presenteras resultaten av en innehållsanalys även med de intervjuade skolledarna.

Tabell 3: Innehållsanalys av intervjuer med skolledare

Domän	Teman	Antal omnämningen
	Mätbarhet	8 (3 rektorer)
	Ekonomi	7 (3)
	Betyg	10 (3)
Samhällsintresset	Måluppfyllelse	4 (2)

	Handlingsplaner	4 (2)
	Utvecklingsarbete	7 (3)
Skolans ansvar	Överlämningar	9 (2)
	Stöttning	8 (3)

5.2.1 Samhällsintresset

Samtliga tre rektorer framhöll *mätbarhet* som en av de enskilt viktigaste delarna av dagens skolas uppdrag i förhållande till samhällets förväntningar på den. I samband med svaren rörande mätbarhet uppkom även frågan om *ekonomi* och *betyg*.

- Rektor A: Vi har begränsade resurser och vårt uppdrag är att se till att alla tar examen. Då hamnar särbegåvade elever i periferin. För att de ska få mer fokus krävs att synen på utbildning och bildning förändras. Just nu är det allt som är mätbart som är mest intressant från samhällshåll.
- Rektor B: På skolledningsnivå är måluppfyllelse den allra viktigaste aspekten att ta hänsyn till, alltså att eleverna ska ta examen. Den billigaste insatsen blir då att höja betygen från F till E. Det kostar mer pengar att höja från ett C till ett A. Vill man satsa på att lyfta elever som ligger före i kunskap kostar det mer.

Rektor A resonerade även att kunskap i form av betyg kan relateras till mätbarhet och för att inhämta kunskap, och därmed i slutändan nå *måluppfyllelsen* som väntar runt hörnet, bör man först resonera om kunskapssynen i skolan i dag.

- Rektor A: Om vi jämför med kunskapssynen i dom asiatiska länderna är den på en väldigt hög nivå och då ska vi komma ihåg att vi ofta i väst kritiserar den asiatiska skolan och i stället tror att vi kan ha en skola för alla, där alla ska lyckas. Men det kan vi inte som det ser ut i dag. Och vad innebär det egentligen att lyckas? Vilket socialt skyddsnät har du som hjälper dig utanför skolan? Om vi ska tala asiatiska nivåer kan du få en helt annan målbild när du är i skolan, som gör att du är beredd att lägga ner dom där extra timmarna. Drivkraften är oerhört viktig för elever, oavsett om dom är särbegåvade eller inte. Och gymnasieskolan i dag har inte en studiekultur där det är åtråvärt att tillhöra en skara som sticker ut.

5.2.2 Skolans ansvar

Några särskilda *handlingsplaner* för att bemöta särbegåvade elever finns inte på någon av de två skolor som de tre skolledarna arbetar på. I *överlämningarna* från grundskola till gymnasiestudier läggs i stället fokus på de elever som har några anpassningsproblem och/eller en diagnos.

- Rektor C: Det är fokus på dem som inte nått mål och har sociala problem eller obehöriga. Vi ställer aldrig ens frågan om någon är särbegåvad och vi får inte heller uppgifter om det från grundskolehåll, vilket kan vara olyckligt.

Det finns exempel på hur lärarna kan stöttas från ledningshåll för att hitta en undervisning som utmanar. Ett exempel på *utvecklingsarbete* är att lärare går på föreläsningar i ämnet, samt kollegiehandledning. Ett annat är en grupp med elever i matematik som får accelererad undervisning, men det handlar där inte om identifierat särbegåvade elever utan snarare konstaterat högpresterande och studiemotiverade elever. En av skolledarna lyfte fram just aktiviteter utanför skoldagen som någonting som borde kunna användas i större utsträckning, med till exempel fokus på svenska i form av skrivande eller retorikkurser. Här bör dock skolledningen kunna bidra med ytterligare *stöttning* till sina lärare, menar flera av rektorena.

- Rektor B: Just nu ligger det oerhört mycket ansvar på den enskilde läraren. Både att se vilka elever som behöver större utmaningar och att kunna tillhandahålla dem. Det finns intresse från ledarhåll men vi behöver eldsjälarna bland lärarna och på den här skolan finns inte någon sådan kultur tyvärr.

5.3 Enkät svar

26 av 34 lärare svarade på den webbaserade enkäten. En lärare, som undervisar i franska och svenska, med mångårig erfarenhet från gymnasieskolan valde att tacka nej till deltagandet med motiveringen: "Tack, men jag tror att jag avstår, då min erfarenhet av särbegåvade elever är helt obefintlig", medan övriga avstod av okända anledningar. Här presenteras resultaten av svaren och följs av en analys av dessa. Tabellrubrikerna är satta efter påståendena som lärarna skulle beakta i enkäterna.

Tabell 4: Jag vet hur jag identifierar särbegåvade elever

Antal svar	Svar i procent
1 (instämmer inte alls): 8	31
2: 8	31
3: 6	23
4: 3	11
5 (instämmer helt): 1	4

Den övervägande majoriteten av lärarna anser sig ha svårt att identifiera de särbegåvade (tabell 4), vilket är helt i linje med de resultat som Freeman (2004) presenterar. Enligt hennes studier saknar lärare ofta självförtroende till sin egen förmåga att urskilja den särbegåvade. Då 62 procent, alltså nästan två av tre, av respondenterna väljer alternativ 1 eller 2 visar det på en problematik i det aktuella undersökningsområdet som gissningsvis kan ha att göra med att lärarna inte anser sig ha kompetens nog att urskilja särbegåvning hos sina elever.

Tabell 5: Jag är medveten om skillnaden mellan högpresterande och särbegåvade elever

Antal svar	Svar i procent
Ja: 19	73
Nej: 7	27

Med tanke på att de båda grupperna skiljer sig åt (se tabell 1) på flera områden, samtidigt som vissa kriterier kan vara svåra att skilja åt och överlappa varandra, så visar resultaten att tre av fyra lärare anser sig vara medvetna om detta faktum (tabell 5). Så även om inte alla påstår sig kunna urskilja särbegåvade överlag så finns medvetenheten om att det existerar skillnader i jämförelse med de högpresterande.

Tabell 6: Jag har undervisat konstaterat särbegåvade elever

Antal svar	Svar i procent
Ja, flera stycken: 0	0
Ja, enstaka: 14	54
Nej: 12	46

Närmare hälften av respondenterna uppger att de de facto har undervisat konstaterat särbegåvade elever, trots att två tredjedelar av dem (tabell 4) svarat antingen 1 eller 2 på påståendet om att de besitter kunskap att identifiera dem. Här kan man göra antagandet att en del av de konstaterat särbegåvade i dessa fall kan ha upptäckts av en annan undervisande lärare, specialpedagog eller liknande, och därefter underrättat respondenterna. Intressant att notera är att ingen av lärarna säger sig vara säker på att ha haft fler än en särbegåvad elev under sin yrkestid.

Tabell 7: Frågan om elever med goda studieförutsättningar är ofta aktualiserad på min skola

Antal svar	Svar i procent
1 (instämmer inte alls): 14	53
2: 6	23
3: 3	12
4: 3	12
5: (instämmer helt): 0	0

De intervjuade lärarna (avsnitt 5.1) samt de intervjuade skolledarna (avsnitt 5.2) uppgav att det har funnits och fortfarande finns utrymme för förbättring när det handlar om att sätta in ytterligare resurser för att både identifiera och stimulera särbegåvade, samt att aktualisera frågan oftare. Av enkätresultaten att döma (tabell 7) saknar respondenternas skolor i stor utsträckning just det senare. Över hälften av de svarande uppger att de inte alls instämmer i påståendet om att frågan om elever med goda studieförutsättningar ofta är aktualiserad. Här är det värt att påpeka att beskrivningen av eleverna kan passa in på både de högpresterande och de särbegåvade, vilket således gör att svaren hypotetiskt kan handla om bara den förstnämnda gruppen. Oavsett om så är fallet eller inte, ger den en fingervisning om lärarens inställning till sina egen kapacitet.

Tabell 7: Jag vet vad jag ska göra för att dessa elever ska nå sina fulla potential i svenskämnet

Antal svar	Svar i procent
1 (instämmer inte alls): 6	22
2: 10	37
3: 9	33
4: 1	8
5 (instämmer helt): 0	0

I avsnittet om vad som kan göras för att stimulera särbegåvade elever (3.5) nämns acceleration, berikning och aktiviteter utanför skoldagen som lämpliga medel (Freeman, 2004). Frågan om lärarna vet hur de ska agera i klassrummet för att deras särbegåvade elever ska nå sin fulla potential öppnar då för att de eventuellt besitter kunskap kring dessa åtgärder. Men då nära 60 procent av svaren hamnar på eller alldeles intill påståendet "instämmer inte alls" (Tabell 8) kan man dra slutsatsen att de tillfrågade sannolikt inte använder sig av någon av metoderna. En annan tolkning kan vara att de har provat, men utan att nå framgång och därför ändå inte anser sig vet hur de ska hantera särbegåvades ofta oförlösta potential.

Tabell 9: Jag kan visa flera goda exempel med framgångar i skolarbetet för dessa elever

Antal svar	Svar i procent
1 (instämmer inte alls): 9	35
2: 8	31
3: 7	27
4: 2	7
5 (instämmer helt): 0	0

För att kunna uppvisa goda exempel med framgångar för sina särbegåvade elever är en av förutsättningarna givetvis att man är medveten om att man haft dem i sina klassrum. Med tanke på att merparten av informanterna säger sig vara omedvetna – eller sakna kunskap – om hur de ska tillmötesgå särbegåvade elever på bästa sätt får resultatet anses vara allt annat än förvånande.

Tabell 10: Jag tycker att skolan lägger tillräckligt med resurser på särbegåvade elever

Antal svar	Svar i procent
1 (instämmer inte alls): 17	65
2: 8	31
3: 1	4
4: 0	0
5 (instämmer helt): 0	0

Med tanke på rektor A:s uttalande (avsnitt 5.2.1) om att de särbegåvade hamnar i periferin, kan resultaten på frågan om tillräckligt med resurser läggs på särbegåvade elever (tabell 10) inte anses vara särskilt överraskande. Nästan samtliga informanter säger sig tycka motsatsen och återigen skulle resultaten kunna spegla Perssons (1997) konstaterande att de särbegåvade lämnas åt sitt öde och att undervisande lärare tycker att det finns en problematik i och med detta.

6. Diskussion

I följande kapitel förs en diskussion kring studiens resultat (avsnitt 6.1) och metod (6.2). I det avslutande avsnittet kommer tankar kring vidare forskning att lyftas fram (6.3).

6.1 Resultatdiskussion

Intervjuerna med svensklärarna och skolledarna visar att mätbarhet och samhällsförväntningar verkar vara de måttstockar som i dag försvårar identifieringen av särbegåvade. Inte såtillvida att det inte går, utan snarare att både resurser och tid reserveras för annat, som prioriteras högre. Men, som Liljedahl (2017) framhåller, finns risken att samhället också kan gå miste om att stimulera dem som ska föra utvecklingen i skolan och samhället i stort framåt. Och som tidigare omtalats (Stålnacke, 2007) finns risken att elever upplever skolgången som meningslös om deras särbegåvning går osedd förbi.

Lärarnas enkätsvar visar att det finns en brist på antingen erfarenhet eller kunskap i det aktuella undersökningsområdet. Det finns en hel del vägar att gå för att bistå de särbegåvade eleverna i svenska, och det finns som intervjuerna visar en

medvetenhet om detta, men tiden sägs inte räcka till för att kunna arbeta även på den fronten i klassrummen. Dessutom visar svaren att lärarna själva inte anser sig ha redskapen för att identifiera särbegåvade i sina klasser. De nödvändiga resurserna – i det här fallet både tid och vidareutbildning – saknas. Rektoreernas hänvisningar till samhällets och huvudmannens förväntningar på mätbarhet i form av godkända betyg från så många elever som möjligt verkar vara flaskhalsar som gör att krafterna i stället läggs på att satsa på elever på andra ändan av skalan.

Enkätsvaren visar också tydligt att lärarna inte tycker att det läggs tillräckligt med resurser på särbegåvade, vilket är i linje med Perssons (1997) över 20 år gamla konstaterande att "av svensk hävd har särbegåvning i stort sett lämnats åt sitt eget öde" (s. 23). Här finns således fortfarande stora möjligheter för skolorna att utarbeta handlingsplaner för att dels identifiera och dels sporra elever som ligger före intellektuellt, men uppvisar dåliga skolresultat.

I en jämförelse med Wallströms (2009) utredning, kan man se att hennes skola hade flera exempel på elever som uppvisade goda studieresultat och rektorerna var positivt inställda till förhållningssättet och hade stort intresse för frågan (s. 8). Däremot var det, precis som i den aktuella studien, enligt de intervjuade skolledarna svårt att identifiera de särbegåvade eftersom de "inte alltid visar framfötterna i skolarbetet" (s. 8). Wallströms idé om att kartlägga elever i samband med skolstarten skulle definitivt skapa fler möjligheter att fånga in målgruppen.

Förhoppningsvis kan den här studien göra så att fler får upp ögonen för en grupp elever som fortfarande på en rad vis åsidosätts i dagens svenska skola. Och då inte bara med syftet att ge dem ytterligare utmaningar och stöd i deras skolvardag utan även förbereda dem ännu bättre för livet efter studierna.

6.2 Metoddiskussion

Metoden att intervjua sex personer och komplettera detta med enkätfrågor innebar ett betydande arbete, men resulterade samtidigt i att många röster fick chansen att höras, vilket lade grunden till en bred undersökning. Spannvidden blev då från skolledare med över tio års erfarenhet av rektorsuppdrag till lärare med mindre erfarenhet från svenskundervisning, vilket förhoppningsvis bidrog till att undersökningen kan anses ha fångat in många olika erfarenheter i möten med särbegåvade och deras behov.

När det handlar om enkätfrågorna skulle dessa kanske kunnat ha utformats till att mer ännu mer specifikt handlat om särbegåvade – vid ett par tillfällen kan man,

som noterats, även räkna in högpresterande – elever, för att få ett mer detaljerat resultat. Med facit kan det konstateras att antalet enkätfrågor skulle kunna ha minskat och i stället varit mer detaljerade för att gå ytterligare på djupet i frågorna.

Även om studiens omfång inte är av det större formatet, och följaktligen innebär att resultatet inte kan appliceras på samtliga lärare och skolledare i Sverige, kan den förhoppningsvis bidra till att både lärare och skolledare dels får en ökad förståelse för hur de båda ser på situationen med särbegåvade elever och dels hur de skulle kunna utveckla möjligheterna för dessa.

6.3 Vidare studier

För vidare forskning vore det av intresse att undersöka hur specialpedagoger ser på ämnet, och hur ofta just särbegåvning kommer på tal i ärenden som rör elever som av en eller annan anledning hamnar under utredning. Eftersom elever, som tidigare nämnts, som misstänks ha någon form av diagnos istället kan visa sig vara särbegåvade skulle det vara intressant att se hur stor andel av specialpedagogerna som har med sig den förklaringen i sin arbetsportfölj.

Svenska som ämne och dess ofta mer abstrakta resonemang för att identifiera särbegåvade elever, exempelvis i jämförelse med matematik där faktiska, mätbara siffror gör en identifiering lättare, skapar större svårigheter för lärarna att faktiskt utröna om en elev har en särbegåvning. Bara en av de intervjuade lärarna misstänker att hen haft särbegåvade elever under sin tid på skolan, medan bara drygt hälften av informanterna i enkätdelen säger sig haft "enstaka" visar sannolikt hur svårt det verkligen är. Här kan det vara av värde att med en annan ingångsvinkel gå in och verkligen undersöka om så är fallet. Kanske med mer slutna och specifika frågor i exempelvis litteratur eller språkkunskap i allmänhet. Forskningen i svenskämnet på gymnasienivå gällande särbegåvade har hittills varit ytterst sparsam och borde gå att utveckla ytterligare för att ge både lärare och skolledare högre kompetens på området. Åtminstone om eleverna, som målet är, ska stimuleras i en likvärdig utbildning.

Litteratur- och källförteckning

- Ahrne, G. & Svensson, P. (red) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151–168.
- Davidson, B. & Patel, R. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Freeman, J. (2001). Mentoring Gifted Pupils: An International View. *Educating Able Children*, 5, 6-12.
- Freeman, J. (2004). Teaching the Gifted and Talented. *Education Today*, 54, 17–21.
- Freeman, J. (2010). *Gifted Lives: What Happens When Gifted Children Grow Up*. Sussex: Routledge.
- Tourón, J. & Freeman, J. (2017), Gifted Education in Europe: Implications for Policymakers and Educators, S.I. Pfeiffer (Red.) *APA Handbook on Giftedness and Talent*. Washington: American Psychological Association (APA).
- Kullander, A. (2014). Kliniska erfarenheter av begåvningsstest och särbegåvning. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 152–163.
- Liljedahl, M. (2014). Särbegåvade tonåringar. Hur identifierar man dem? *Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan*, 19/2014. Länk: http://www.skolporten.se/app/uploads/2015/01/Undervisning_larande_nr19_2014.pdf. (Nedladdad den 6 april 2018.)
- Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever: Pedagogens utmaning och möjlighet*. Göteborg: Gothia.
- Mönks, F. & Ypenburg, I. (2009). *Att se och möta begåvade barn: En vägledning för lärare och föräldrar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- 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. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569. doi:10.1177/016235321003300405

- Persson, R. S. (2014). Särbegåvning: Ett differentierat fenomen med sociala konsekvenser. *Socialmedicinsk Tidskrift*.
- Skolverket. (2011). Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011.
- Stålnacke, J. (2007). *Att se mönster och prickar – en föga användbar förmåga? - Intervju- och enkätstudier om logisk-analytisk särbegåvning i Sverige*. Psykologexamenuppsats. Stockholms Universitet. Psykologiska Institutionen.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worell, F. C. (2012). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*. 36(1), 84–96.
- Vetenskapsrådet. (2004). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallström, C. (2009). *Maximal utveckling för alla: Hur möter skolan elever med goda studieförutsättningar*. Länk:
http://infobank.nacka.se/handlingar/utbildningsnamnden/2009/20090423/05_maximal_utveckling_for_alla.pdf (Nedladdad 8 april 2018).
- Wallström, C. (2010). *Se mig som jag är: Om särbegåvade barn i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Westling Allodi, M. (2014). Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola. *Socialmedicinsk tidskrift* (91)2, 139–151. Hämtad från
<http://www.socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/1093/899>
- Westling Allodi, M. (2015). *Internationellt perspektiv på särskilt begåvade elever*. Pdf. Länk:
https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.235966!/1_5_begavade_barn_ACCES_SIBLE.pdf
- Worrell, F. C. (2009). What does gifted mean? Personal and social identity perspectives on giftedness in adolescence. I F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Red.), *The development of giftedness and talent across the lifespan*, 131–152. Washington, DC: American Psychological Association. doi:10.1037/11867-008

Bilaga 1

Enkätfrågor till svensklärare på två gymnasieskolor.

Hur definierar du särskilt begåvade elever?

Frisvar.

Jag vet hur jag identifierar de särbegåvade eleverna i mina klasser.

1 instämmer inte alls – 5 instämmer helt

Frågan om elever med goda studieförutsättningar är ofta aktualiserad på min skola.

1 instämmer inte alls – 5 instämmer helt

Jag vet vad jag ska göra för att de här eleverna ska nå sin fulla potential i svenskämnet

1 instämmer inte alls – 5 instämmer helt

Jag kan visa flera goda exempel med framgångar i skolarbetet för dessa elever.

1 instämmer inte alls – 5 instämmer helt

Jag tycker att skolan lägger tillräckligt med resurser på särbegåvade elever.

1 instämmer inte alls – 5 instämmer helt

Jag är medveten om skillnaden mellan högpresterande och särbegåvade elever

Ja eller nej.

Jag har undervisat konstaterat särbegåvade elever.

Ja – enstaka.

Ja – flera stycken.

Nej.

Är det överhuvudtaget viktigt att identifiera särbegåvade elever? Varför, varför inte?

Frisvar.