



Alla barns rätt till lärande

En kvalitativ studie om tre pedagogers syn på begåvade barn

All children's right to learn

A qualitative study of three teachers' views on gifted children

Rebecca Kästel

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

Lärarprogrammet

15 hp

Handledare: Dennis Groth

Examinator: Ann-Britt Enochsson

2014-02-04

Abstract

This study is about the children who think that school is very easy and about their right to be stimulated and develop based on their needs. The purpose of my study is to find out how teachers perceive these gifted students and how they are working to support them in an educational developmental way. After going through the relevant literature in my field I used qualitative interviews to answer my questions and conducted interviews with three working teachers.

My conclusions are that gifted children are not something that is discussed and it's easy to forget to focus on this group of students. My respondents found it difficult to distinguish between gifted and high-performing pupils but said that a gifted child is a child who learns very quickly without any obstacles. All my interviewees, however, showed an awareness of the importance of meeting each individual on their level. They also said that they, together with the pupil, have to find out what that particular pupil needs to work on to continue to develop. All children have the right to be stimulated and to think that school is important and educational.

Keywords

Giftedness, gifted children, learning, sociocultural perspective.

Sammanfattning

Denna studie handlar om de barn som tycker att skolan är väldigt lätt och om deras rätt att få stimuleras och utvecklas utifrån deras behov. Syftet med mitt arbete är att ta reda på hur pedagoger uppfattar dessa begåvade elever och hur de arbetar för att stötta dem på ett pedagogiskt utvecklande sätt. Efter att ha gått igenom relevant litteratur inom mitt område så använde jag mig av kvalitativa intervjuer för att få svar på mina frågeställningar och genomförde intervjuer med tre verksamma pedagoger.

Mina slutsatser blev att begåvade barn inte är något som det pratas mycket om och att det kanske är lätt att det fokuseras för lite på denna elevgrupp. Mina respondenter hade svårt att skilja på begåvade och högpresterande barn men menade att ett begåvat barn är ett barn som lär sig väldigt snabbt utan några hinder. Alla mina intervjupersoner visade dock en medvetenhet kring vikten av att möta varje individ där hen befinner sig och de menade att man tillsammans med eleven måste finna vad just den eleven behöver arbeta med för att fortsätta utvecklas. Alla barn har rätt att stimuleras och tycka att skolan är viktig och lärorik.

Nyckelord

Begåvning, begåvade barn, lärande, sociokulturellt perspektiv.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte.....	2
1.2 Frågeställningar	2
2. Forskningsöversikt	3
2.1 Förklaring av de olika begreppen.....	3
2.2 Definition av begåvning.....	4
2.3 Gemensamma drag hos begåvade barn	4
2.3.1 Intelligenskvot	6
2.4 Begåvade barn och skolan	6
2.4.1 Skolans syn på begåvade barn	6
2.4.2 Begåvade barns upplevelser av skolan	7
2.4.3 Styrdokument	9
2.5 Teoretisk utgångspunkt	10
3. Metod	11
3.1 Kvalitativ ansats.....	11
3.2 Kvalitativa forskningsintervjuer	11
3.4 Urval, genomförande och bearbetning	12
3.6 Etiska aspekter	13
4. Resultat	15
4.1 Presentation av lärarna	15
4.2 Lärares syn på begåvning	15
4.3 Skillnaden mellan begåvad och högpresterande.....	16
4.4 Hur lärarna arbetar med begåvade barn	17
4.5 Sammanfattning av resultatet	19
5. Avslutande diskussion	20
5.1 Metoddiskussion	20
5.1.1 Reliabilitet.....	20
5.1.2 Validitet.....	21
5.2 Resultatdiskussion	21
5.3 Förslag till vidare forskning.....	25
Referenslista	26

1. Inledning

En pedagog har ett viktigt uppdrag som innehåller många olika delar och en av dessa handlar om skyldigheten att se alla barn för den de är och anpassa undervisningen efter varje elevs förutsättningar. Varje elev har rätt att utmanas och känna att de lär sig någonting i skolan. I läroplanen står det:

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. (Skolverket, 2011, s.8).

Inlärningssvårigheter och diagnoser kanske är det första man tänker på när denna individanpassning diskuteras. Det som det kanske inte reflekteras lika mycket över är att de elever som upplever skolan som väldigt lätt också har rätt att bli bemötta utifrån sina egna förutsättningar. Det är viktigt för alla elever att få utmanas i skolan och känna en meningsfullhet. Kanske är de begåvade och högpresterande barnen till och med en bortglömd elevgrupp i skolan?

Under min lärarutbildning så har vi i stort sett inte pratat någonting om de elever som har väldigt lätt för sig i skolan. Vi har pratat om vikten att möta varje elevs behov, men de begåvade barnen får ingen plats alls när vi pratar om denna individualisering. Jag har också känt när jag varit ute på praktik att jag har saknat kunskap om hur man kan tänka när elever tycker att det man gör är väldigt lätt. Det är därför jag vill skriva om detta, jag vill få mer kunskap om denna elevgrupp och vad jag som pedagog kan göra för att dessa barn också ska få den stimulans de behöver.

Begåvningsforskningen har inte varit ett prioriterat område men har under de senaste 50 åren blivit allt mer utforskat. Ziegler (2010) menar att det har blivit ett uppsving inom området främst på grund av att man i nästan alla länder anser att stora framsteg inom olika områden åstadkoms av personer med särbegåvning. Varför det inte varit ett prioriterat forskningsområde i Sverige kan diskuteras. Persson (1997) menar att det kan bero på den starkt rotade jantelagen och att det tidigare, och kanske även än idag, anses fult att säga att man är bättre än någon annan. Detta är alltså fortfarande ett något kontroversiellt ämne, men också ett ämne som kräver vidare forskning.

I Skollagen (SFS 2010:800) står det att alla elever ska få den stimulans som de behöver i sitt lärande för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Det står också: ”Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.” (s. 12). Frågan är om detta är något som pedagoger reflekterar över och vad de i så fall gör för att dessa elever ska få denna stimulans.

Efter denna inledning, med nedanstående syfte och frågeställningar, följer en litteraturgenomgång där jag redogör för vad den tidigare forskningen säger om begåvade barn. Jag kommer därefter presentera min metod, erhållna resultat samt avsluta med en analys och diskussion.

1.1 Syfte

Syftet med detta arbete är att studera några pedagogers uppfattningar om hur de ser på begåvade barn och hur dessa pedagoger arbetar för att stötta dessa elever på ett pedagogiskt utvecklande sätt.

1.2 Frågeställningar

1. Vad innebär begreppet begåvade barn för dessa pedagoger?
2. På vilket sätt arbetar dessa pedagoger för att även de begåvade barnen ska utvecklas utifrån individens förutsättningar?

2. Forskningsöversikt

I mitt sökande efter litteratur så märktes det väldigt snabbt att begåvningsforskningen inte är ett prioriterat forskningsområde i Sverige. Det tog inte heller lång tid att märka vilka som är de mest framstående i Sverige inom denna forskning. När jag sökte internationellt så hittade jag mer, men även här är det speciellt några framstående inom detta fält som det ofta hänvisas till. Det är därför jag främst använt mig av dessa forskares böcker, avhandlingar och artiklar.

Något som har varit väldigt tydligt i den litteratur jag läst är att forskare använder många olika begrepp och därför kommer jag inleda min forskningsöversikt med att försöka reda ut de olika begreppen och definitioner av begåvning. Jag kommer sedan gå över till att ta upp några gemensamma drag hos begåvade barn samt intelligenttester.

Hur skolan ser på begåvade barn och hur begåvade barn upplever skolan är också något som jag skriver om. Jag har även letat i de svenska styrdokumenterna och undersökt vad det står i dessa om elever som lätt når skolans mål. Jag har också antagit ett sociokulturellt perspektiv där Vygotskijs teori om de proximala utvecklingszonerna är applicerbart på min undersökning.

2.1 Förklaring av de olika begreppen

Det finns flera begrepp som används inom begåvningsforskningen för att beskriva denna grupp elever. De vanligaste svenska begreppen jag har funnit i litteraturen är *begåvad*, *särbegåvad* och *talangfull*. På engelska är det begreppen *intelligent*, *gifted* och *talented*. Det är oftast olika begrepp för att beskriva samma sak, men det finns också skillnader i hur begreppen beskrivs. I vissa fall beskrivs också begreppen *underpresterande* och *högpresterande*.

Roland S Persson är en av de främsta inom begåvningsforskningen i Sverige. Persson (1997) använder genomgående begreppet särbegåvning för att beskriva de exceptionellt duktiga barnen. Han menar att eftersom alla barn har talanger inom olika områden så räcker inte begreppet begåvning till att beskriva dessa enastående barn. Persson menar därför att vi i Sverige borde använda begreppet särbegåvning för att beskriva dessa barn. Ziegler (2010) menar istället att det är internationellt brukligt att tala om begåvning. I Pettersson (2011) så används också ordet begåvad, likaså gör Axelsson (2007). Även begreppet högpresterande används ibland, till exempel i en rapport från Skolverket om höga prestationer och undervisningen (Skolverket, 2012).

Jag anser att det alltså finns en svårighet att bestämma vilket begrepp som bäst beskriver dessa barn eftersom mycket av forskningen som finns är på engelska och det är svårt att veta hur man ska jämföra de svenska och engelska begreppen. Det begrepp som oftast återfinns i den engelskspråkiga litteraturen är *gifted*, men är det mest passande att översätta det till begåvad eller särbegåvad? Jag har dock bestämt mig, efter att ha läst in mig på forskningen inom detta område, att använda mig av båda dessa begrepp där begåvad och särbegåvad får samma innebörd.

En annan svårighet i användandet av dessa begrepp är att eftersom det inte finns en enhällig definition så kan dessa begrepp bli något diffusa. Jag ska dock i kommande avsnitt beskriva hur de olika forskarna ser på begåvning för att till slut komma fram till någon sorts definition.

2.2 Definition av begåvning

Det finns väldigt många olika definitioner av begåvning vilket kan göra det komplicerat att förstå vilka elever det egentligen pratas om. Det som dock ofta nämns är brådmogenhet, intelligens och kreativitet (Freeman, 2005). Mönks och Ypenburg (2009) menar att det är vanligt att begåvning handlar om en elev som presterar bra i skolämnen. När man pratar om ett barn som är väldigt duktig inom till exempel konstens, sportens eller musikens område så kallas det ofta talang istället. De menar också att det är vanligt att pedagoger ser begåvning som att vara väldigt duktig inom flera olika områden medan talang är när man endast är väldigt duktig inom ett område, som till exempel matematik. Wahlström (1995) menar att det är viktigt att vi breddar begreppet begåvning så att det innefattar många olika sorters skapande. Man kan vara begåvad inom underhållning, inom sport eller konst. Man kan också vara extra duktig inom ledarskap, humor, nyfikenhet etc. Wahlström menar också att en begåvad person är någon som kan tillgodogöra sig en högre utbildning och lyckas väl i det yrket de har valt, och byter de yrke så lyckas de väl där också.

Balchin, Hymer och Matthews (2009) menar att det inte finns någon vedertagen definition av begåvning. De skriver: "Not two experts in the field will agree entirely on what giftedness means or what one ought to do about it." (s. 20). Detta verkar de flesta verksamma inom begåvningsforskningen vara överens om, och definitionerna är lika många som antalet människor som skriver om begåvning. Persson (1997) föreslår dock en definition för särbegåvning som är bred och som är tillämpbar för alla olika domäner:

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

Denna definition tar inte ställning för någon specifik teoretisk modell utan tillåter olika perspektiv. Persson menar också att den är användbar eftersom den kan användas både i ett samhälls- och i ett skolperspektiv.

2.3 Gemensamma drag hos begåvade barn

Alla barn är unika och det gäller även för de begåvade barnen. Det finns dock vissa drag som ofta återfinns hos de begåvade barnen. Det finns också flera olika "checklistor" för att man som förälder eller pedagog ska kunna identifiera dessa barn. Winner (1999) skriver om tre särskilda drag som hon använder sig av för att definiera dessa barn. Det första är brådmogenhet, det andra är att de envisas att gå i sin egen takt, och det tredje är att de har en rasande iver att behärska. Winner menar att kombinationen av ett besatt intresse för ett område och en förmåga att med lätthet lära sig saker inom detta område är något som leder till starka prestationer. Guldmond, Bosker, Kuyper och van der Werf (2008) håller med om att detta starka intresse, uthålligheten, definierar en begåvad person, tillsammans med hög intellektuell förmåga och kreativitet.

Även Mönks och Ypenburg (2009) skriver om dessa tre personlighetsdrag som återfinns hos personer med hög begåvning; höga intellektuella förmågor, kreativitet och motivation. Med höga intellektuella förmågor menas här att intelligensen (IQ:n) ligger över genomsnittet. Mo-

tivation står inte bara för viljan att slutföra en uppgift utan också att kunna sätta upp mål, göra upp planer och förutse risker. Kreativitet är också viktigt för att på ett originellt och nytänkande sätt lösa problem som dyker upp (Mönks & Ypenburg, 2009). Mönks och Ypenburg ser dessa som en triad, alltså att de hör ihop. Dessa tre egenskaper; kreativitet, motivation och höga intellektuella förmågor, måste finnas där för att ett barn ska vara begåvat. Något som också är viktigt är det sociala utbytet. Utan en fungerande interaktion med andra, så som skola, hem och vänner, kan inte individen utvecklas på ett sunt sätt.

Ziegler (2010) är dock kritisk till Mönks och Ypenburgs (2009) triad av flera anledningar. Dels har det inte utförts några utvärderingsstudier och dels så är de olika variablerna omstridda. Dessutom påpekar Ziegler att det inte finns några reliabla mätmetoder för att mäta kreativitet, vilket gör teorin problematisk. Ziegler menar vidare att Münchenmodellen för begåvning, som har lagts fram av professor Kurt A. Heller och professor C. Perleth (Heller m.fl., 2005), är en modell som är väldigt användbar. Deras modell innehåller fler faktorer än Mönks triad och istället för en begåvning så innehåller den olika begåvningsfaktorer. Den ger en bredare syn på begåvning och vad som innefattas i detta. Den inkluderar även kreativa förmågor, praktisk intelligens, psykomotoriska förmågor med mera. Enligt denna modell så spelar även saker så som stresstålighet, inlärnings- och arbetsstrategier samt examensångest in. Den omfattar även omvärldsbetingelser så som atmosfär i klassrummet, lärmiljö i hemmet och undervisningskvalitet. Det finns kritik även mot denna modell men ses ändå som en av världens ledande modeller (Ziegler, 2010).

Begåvade individer tänker på ett annat sätt, vilket är ett resultat av att de vet mer än andra (Persson, 1997). Persson menar också att de dessutom är mer medvetna om vad de faktiskt kan. Begåvade individer har också ett väldigt bra minne och vet bättre hur de ska använda sin kunskap. ”Med andra ord, en särbegåvad individ tycks skilja sig från andra delar av normalbefolkningen genom att kunna *representera* sin kunskap på ett synnerligen effektivt sätt, och genom att kunna tillämpa den effektivt i nya situationer.” (Persson, 1997, s. 54).

Mönks och Ypenburg (2009) menar att högt begåvade barn ofta utmärker sig redan i unga år genom att vara väldigt vetgiriga och nyfikna. De flesta barn har en period där de ställer många frågor, men för normalbegåvade barn så når denna oftast sin kulmen runt treårsåldern. För särbegåvade barn så startar denna period oftast mycket tidigare och går aldrig över. Andra tecken på särbegåvning enligt Mönks och Ypenburg kan vara hög koncentrationsförmåga, hög målmedvetenhet och ett väldigt bra sinne för humor. Winner (1999) skriver också om detta sinne för humor som hon menar kan bero på en ovanligt bra språklig förmåga. Winner skriver också om hur ett av de vanligaste kännetecknen hos begåvade barn är att de börjar läsa tidigt och intensivt, ofta med nästan inga instruktioner alls. Det är inte heller helt ovanligt att ett barn i förskoleålder läser som en sjätteklassare (Winner, 1999).

Ett annat personlighetsdrag som ofta anses tyda på hög begåvning är kreativitet. Detta är dock ett begrepp som inte är helt lätt att definiera. Någon kan vara väldigt kreativ inom ett område men inte ett annat, eller väldigt kreativ i ung ålder men inte senare i livet (Mönks & Ypenburg, 2009). Vissa ser på kreativitetsbegreppet som statiskt medan vissa ser det som något dynamiskt. Persson (1997) menar att kreativitet är någonting dynamiskt som går att träna upp. Wahlström (1995) håller med om detta och skriver om hur viktigt det är att uppmuntra barns kreativitet, både för deras egen skull men också i ett framtidsperspektiv. Att tänka på ett kreativt sätt är att tänka divergent istället för konvergent (Persson, 1997). Persson menar att det innebär att man tänker i nya banor och ser nya möjligheter genom att associera. Att tänka di-

vergent istället för konvergent är viktigt för att vårt samhälle ska kunna lösa problem vi ställs inför.

2.3.1 Intelligenskvot

Mätningar av intelligens är något vi har använt i Sverige sedan 1910 och från början använde vi dem för att sortera ut de som var ”debila” (Axelsson, 2007). Intelligensmätningarna var ett praktiskt redskap för att övertyga föräldrar om att deras barn borde gå i hjälpklass. Dessa mätningar användes alltså för att se vilka som var ”normala” och det var väldigt tydligt under 1900-talet vad som betraktades som normalt (Axelsson, 2007).

Nu för tiden diskuteras det huruvida det är intelligenskvot (IQ) eller prestationer utöver det vanliga som utgör de bästa indikationerna på hög begåvning. Ziegler (2010) menar att det troligen är det senare, dock har vi under väldigt lång tid använt oss av en intelligenskvot för att ta reda på vem som är begåvad. Än idag så sätter vi ofta ett likhetstecken mellan det siffervärde som vi kallar intelligenskvot, och hög begåvning vilket enligt Ziegler inte mäter hela omfattningen av kunskaper. Winner (1999) håller med Ziegler om att det inte finns ett likhetstecken mellan hög IQ och hög begåvning. Hon menar att ett barn som har en särbegåvning inom ett specifikt område kanske inte får en hög övergripande IQ-poäng och man missar således många begåvade barn genom att bara gå efter deras IQ. Detta gäller speciellt för de barn som har en begåvning inom konst eller musik (Winner, 1999).

Winner skriver också att en väldigt vanlig myt är att IQ är förutsättningen för särbegåvning, och därför har alla särbegåvade människor en hög intelligenskvot. Så är det alltså inte och det verkar många andra hålla med henne om. Begåvning är mer än bara hög IQ.

2.4 Begåvade barn och skolan

I detta kapitel presenteras forskning om hur skolan ser på begåvade barn och om hur begåvade barn upplever skolan.

2.4.1 Skolans syn på begåvade barn

Sverige är ett land med hög nivå på undervisningen men också ett land där vi lägger lite vikt på att identifiera barn med särbegåvning (Freeman, 2005). Kanske beror detta på att vi är ett land där det länge har setts som något fult att sticka ut och vara bättre än någon annan (Persson, 1997). Persson menar att en av anledningarna till detta synsätt kan bero på vår djupt rotade jantelag (Sandemose, 1933) som säger att man inte ska tro att man är något, eller att man kan något mer än någon annan. Många personer med särbegåvning sticker dessutom ut och ses som annorlunda av många, ett drag som vi inte alltid uppfattar som speciellt positivt (Persson, 1997). Detta är något som återkommer i samhället, men också i skolans värld. Enligt Persson (2010) så finns det tre huvudsakliga problem som begåvade barn kan stöta på i skolan. Det första är just denna syn på att det är fult att sticka ut och vara bättre än någon annan. Det andra problemet som finns är lärarens brist på kunskap om hur man kan arbeta med begåvade barn. Det tredje är att det är fel på själva systemet som ska upptäcka och uppträta

handlingsplaner för dessa barn. Persson menar att ett skolsystem ska ha en officiell policy för hur pedagoger ska arbeta.

Pettersson och Wistedt (2013) skriver i sin bok om några vanliga myter som har betydelse för hur begåvade barn blir bemötta i skolan. En av dessa är att begåvade barn lär sig utan stöd och inte behöver några särskilda åtgärder. En annan är att begåvade barn alltid är högpresterande och en tredje är att begåvade barn är ett resultat av pådrivande föräldrar (Pettersson & Wistedt, 2013). Detta är myter som även Winner (1999) skriver om och menar saknar stöd i forskning. Persson (1997) håller med om att skolan ofta har bristande kunskaper i att kunna ta emot dessa barn på ett bra sätt. Lärare som saknar tillräcklig kunskap om begåvning har ofta svårt att identifiera dessa elever och har även ofta brister i kunskapen om vilka behov begåvade barn kan ha. Persson skriver också att det är också vanligt att lärare ofta sätter ett likhets-tecken mellan gott uppförande och duktighet, och kanske därför inte upptäcker begåvade barn som inte är fogliga.

Något som Persson (2010) funnit mest oroande med skolans och pedagogers syn på begåvade barn är att de ibland känner sig hotade av dessa elever och därför straffar begåvat beteende. Det finns ett exempel på lärare som har tvingat en elev att sudda ut sitt skolarbete, för att hen blev färdig för snabbt, och sedan tvingades skriva ner det igen i samma takt som klasskompisarna (Persson, 2010). Persson menar vidare att detta kan bero på att läraren känner sig hotad av elevens kunskap och som ett svar på detta försöker visa vem som bestämmer. Persson menar att detta troligtvis inte var något som lärarna ville skulle uppfattas som straff men det är ändå så det uppfattas av eleverna.

Det finns också enligt Winner (1999) en syn på barn som säger att alla är begåvade, men på olika sätt. Lärare menar att alla barn har stora förmågor och att skolan ska arbeta så att alla barn utvecklas. Och så är det, lärare ska jobba så att varje barn kan utvecklas så mycket som möjligt. Men det faktum att alla barn är bättre på något och sämre på något annat betyder inte enligt Winner att alla barn är lika begåvade. Vi har i vårt samhälle inte några stora problem med att någon är särbegåvad inom sport, musik eller konst. Winner menar att när det gäller akademisk särbegåvning har vi dock svårt att acceptera att vissa är duktigare än andra, kanske på grund av vår antielitistiska ideologi.

Wahlström (1995) menar också att det bland många lärare också finns en irritation gentemot barn som inte gör sitt bästa. Vi kämpar med de barn som inte når upp till målen och känner då ilska gentemot de barn som faktiskt kan, men bara inte orkar anstränga sig. Wahlström menar att hos vissa begåvade barn kanske detta beror på understimulans, otrygghet i klassen eller överkrav och då är det min uppgift som lärare att finna roten till detta problem. Pedagoger måste då rannsaka sig själva, vad kan ändras på för att alla barn ska vilja anstränga sig i skolan?

2.4.2 Begåvade barns upplevelser av skolan

Begåvade barn är inte en enhetlig grupp. Det finns de som trivs i skolan och de som inte gör det. Det finns de som är högpresterande och de som är lågpresterande. Det är viktigt att man inte antar att bara för att ett barn är begåvat så upplever hen skolan som något bra. Det finns olika problem som olika forskare anser att särbegåvade barn har större risk att stöta på än vad andra barn har.

Enligt Persson (1997) har lärare ofta lätt att peka ut de akademiskt begåvade barnen som också fungerar väl i klassrumssituationer. De ser de eleverna som har lärt sig hur man ska bete sig i klassrummet och förstår hur läraren vill att de ska vara. Eleven uppför sig bra och känner sig trygg och accepterad och vågar då visa sin begåvning. Risker är dock, enligt Wahlström (1995), att barn som har lätt att lära och ofta repeterar det de redan kan tröttnar på skolan och tappar motivationen. Dessa elever får också liten uthållighetsträning och de ger lätt upp om de inte tycker om skolarbetet. Detta är också en elevgrupp som är vana att det alltid är så lätt så de känner en ovilja att fokusera på de ämnen de har svårare med, och blir därför väldigt ojämna i sin kunskap (Wahlström, 1995). Det blir också ofta så att de akademiskt begåvade eleverna inte lär sig studieteknik eftersom de aldrig behöver studera. De får då en chock när de måste studera på egen hand när de blir äldre (Wallström, 2010). Enligt Mönks och Ypenburg (2009) kan det också bli så att begåvade barn underpresterar om de inte får de utmaningar de behöver.

Underpresterare är elever vars skolprestationer ofta ligger långt under den nivå som man kan förvänta sig med hänsyn till deras intelligens och kreativitet. Det föreligger då en diskrepans mellan deras förmåga och det de presterar (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 79).

Här kan man tydligt se vikten av att tillgodose även de begåvade barnens inlärningssituation. Undersökningar har visat att detta är en påtagligt stor elevgrupp som inte skulle behöva misslyckas eftersom de kan så mycket mer än de visar (Mönks & Ypenburg, 2009). Dessa elever har ofta en negativ föreställning om sig själv vad det gäller skolan och också en negativ uppfattning om lärare och skola. De har låg skolmotivation, missnöjda föräldrar på grund av de låga resultaten och ett lågt socialt självförtroende (Mönks & Ypenburg, 2009). Enligt Mönks och Ypenburg är det viktigt att upptäcka begåvning tidigt för att stötta begåvade elever från att bli underpresterande. Ju äldre de blir desto svårare är det att ändra en elevs inställning, beteende och motivation. Även Skolverket (2012) instämmer i detta. De tar upp några faktorer som är viktiga för att undvika att elever blir underpresterande och just motivation och ansträngning har visats sig vara väldigt viktigt. Skolverket konstaterar också i sin rapport hur viktigt det är med ett innehåll som utmanar eleven, vilket i sin tur främjar motivation.

Vissa elever döljer sin begåvning så att lärarna inte upptäcker den, och man pratar då om dold särbegåvning (Persson, 1997). Wallström (2010) menar också att vissa elever kan dölja sin begåvning av olika anledningar och att dessa elever kan få en väldigt problematisk skolgång. Enligt både Persson och Wallström finns det i huvudsak två sätt som ett barn med dold särbegåvning kan reagera på om eleven inte känner sig trygg och accepterad i klassen. Antingen så ger man upp och slutar göra bra ifrån sig för att inte sticka ut, eller så börjar man ställa till med bråk för att få efterlängtd uppmärksamhet (Wallström, 2010). Dessa elever som stör i klassrummet riskerar att skickas till kurator och skolpsykolog på felaktiga grunder. Enligt Persson (1997) så är det vanligt att barn som döljer sin särbegåvning ofta känner sig oönskade eller förkastade. Orsakerna till att det inte går så bra för barn med dold särbegåvning är alltså ofta socio-emotionella enligt Persson.

Det finns alltså många forskare som tar upp olika problem som de särbegåvade barnen har större risk att råka ut för än andra barn men alla är inte överens om detta. Guldmond m.fl. (2008) anser att det inte finns tillräckligt bevis för dessa teorier i forskningen och att det är tveksamt om man kan dra slutsatsen att dessa problem är specifika för begåvade barn. De menar att begåvningsforskare inte är objektiva. Ofta är det också så att när det genomförs studier

så använder man sig av personer som är medlemmar i Mensa, och frågan är då om de personerna är representativa för alla begåvade (Guldmond m.fl., 2008).

Oavsett hur objektiva begåvningsforskare är så är det ett faktum att många särbegåvade inte finner skolan tillfredsställande. I en enkätstudie med begåvade personer som Roland S. Persson genomförde år 2010 framkom det att endast 24 procent av de tillfrågade begåvade uppfattade låg- och mellanstadiet som stimulerande och lärorikt. Siffran steg till 48 procent i senare delen av grundskolan men det är fortfarande många elever som inte upplever skolan som utvecklande (Persson, 2010). I Sverige har vi en skola för alla, vilket innebär att alla barn ska inkluderas och att alla har lika stor rätt att bli mötta där de befinner sig. Detta gäller tyvärr ofta inte de särbegåvade barnen, menar Persson.

2.4.3 Styrdokument

I det svenska skolsystemet finns det ingen officiell policy för hur man ska arbeta med begåvade barn och det innebär att det inte finns något specifikt sätt att agera om man har en begåvad elev i klassen (Persson, 2010). Persson menar att det svenska skolsystemet ser till att eleverna uppnår en minimigräns för kunskap men sedan har inte pedagogerna någon skyldighet längre, vilket leder till att begåvade elever får kämpa för sin rätt att utvecklas. Barn som har svårigheter får dock särskilt stöd för att nå upp till kunskapskraven som finns. Även Mönks och Ypenburg (2009) håller med i detta; skolan använder genomsnittet som undervisningsnorm. För de elever som inte når upp till denna norm så finns det stödundervisning men elever som lär sig väldigt fort får ingen hjälp. Även om det inte finns någon officiellt policy för hur man ska arbeta med begåvade barn så står det såhär i skollagen (SFS 2010:800), 3 kap, 3 §:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. (SFS 2010:800, s. 12).

Den första meningen handlar om individualiseringen men det är den sista meningen som är extra intressant i detta sammanhang. Den andra meningen i paragrafen säger alltså uttryckligen att även de elever som lätt når upp till kunskapskraven ska ha rätt att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar och detta måste skolorna ta hänsyn till i resursfördelningen (Skolverket, 2012). Wallström (2010) menar därför att det finns stora möjligheter att individanpassa undervisningen efter varje elevs behov, inom ramen för styrdokumentet. I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr 11) står det att alla skolor har en skyldighet att anpassa undervisningen efter elevernas behov:

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. (Skolverket, 2011, s. 8).

Läroplanen säger alltså att undervisningen ska ha en utgångspunkt i elevernas tidigare kunskap, oavsett vilken denna ligger på. Det står också i läroplanen att ”utforskande, nyfikenhet

och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet” (Skolverket, 2011, s. 13). Det är alltså lärarens ansvar att se till att alla elever, även de som tycker att skolan är lätt, ska tycka att kunskapen som skolan lär ut är värd att vara nyfiken på.

2.5 Teoretisk utgångspunkt

I denna studie har jag valt att ha ett sociokulturellt perspektiv och det är ur det perspektivet jag kommer analysera och diskutera mitt resultat. Den sociokulturella traditionen har sitt ursprung i Lev Vygotskijs arbete om utveckling och lärande (Lundgren, Säljö & Liberg, 2012). Vygotskij menade att det är genom språket och kommunikationen med andra människor som vi lär oss. Han menade att det är genom interaktion som lärande sker. Lundgren, Säljö och Lindberg menar att det sociokulturella perspektivet utgår ifrån att kunskap växer fram ur samspel mellan elever och lärare och därför har skolan en viktig funktion eftersom det är här de möts.

Strandberg (2006) menar att Vygotskij såg på lärande på det sättet att först sker lärande genom en yttre aktivitet och i samspel med andra, för att sedan bli en inre process. Utan det som sker i samspel med andra så händer det alltså ingenting i huvudet. ”Ju mer spännande interaktioner vi har desto fler spännande tankar kan vi utveckla.” (Strandberg, 2006, s. 49). Med detta synsätt på lärande kan man alltså se att även de begåvade eleverna borde gynnas, eftersom även de utvecklas mer i samspel med andra än vad de kan göra utan social interaktion.

Ett känt begrepp i Vygotskijs arbeten är idén om den proximala utvecklingszonen. Synen på den proximala utvecklingszonen hänger samman med Vygotskijs syn på lärande och utveckling som en alltid pågående process (Lundgren m.fl., 2012). Alla människor befinner sig på en nivå i sitt lärande där de behärskar en färdighet och där de alltid är nära att lära sig nya saker. Vi har alltid nya kunskaper och färdigheter inom räckhåll, de finns i den proximala utvecklingszonen. ”Utvecklingszonen är för Vygotskij den zon där människor är känsliga för instruktion och förklaringar.” (Lundgren m.fl., 2012, s. 193). Ett exempel på detta kan vara en elev som lärt sig addition med siffrorna 1-5. Hen förstår hur addition med dessa siffror fungerar och kanske ligger det inom den elevens proximala utvecklingszon att lära sig addition med siffrorna 6-9 också. Det enda som behövs då är stöttning från en lärare som ser elevens proximala utvecklingszon och vet vad som behövs för att eleven ska kunna ta sig vidare. Genom att då ge stöd till denne elev, samtidigt som man låter eleven själv utforska detta, så kommer eleven vidare i sin kunskap.

Detta är alltså en pågående process som aldrig slutar. Det innebär att en människa aldrig når taket för sin proximala utvecklingszon och även om en elev är begåvad så finns det alltid något nytt att lära. Med denna syn på utveckling och lärande så handlar pedagogens uppdrag om att se hur elevens proximala utvecklingszon ser ut och hur man ska lotsa eleven vidare i sin utveckling. Även begåvade elever som verkar tycka att allt är lätt har också en utvecklingszon. Det gäller då att ta reda på hur den ser ut och utgå därifrån för att alla barn ska stimuleras till att lära sig nya saker.

3. Metod

I detta kapitel beskriver jag vilken teoretiskt utgångspunkt jag har haft i min undersökning samt hur jag har gått till väga för att ta reda på hur pedagoger ser på begåvning och hur de arbetar med begåvade barn i skolan. Jag har valt att göra en empirisk studie med kvalitativ ansats för att få svar på mina frågeställningar. Jag kommer här beskriva mitt urval, mitt genomförande, bearbetningen av data samt mina etiska ställningstaganden.

3.1 Kvalitativ ansats

I min studie har jag valt att använda mig av en kvalitativ ansats. Kvalitativ ansats är användbar om målet med undersökningen är att ta reda på hur människor tänker. Det kvalitativa relateras till egenskaper, värde, innebörd, avsikt eller intention i mänskliga beteenden, erfarenheter eller upplevelser (Starrin & Svensson, 1994). Om man utgår från en kvalitativ ansats så utgår man från att människor har egenskaper och upplevelser som inte kan mätas på samma sätt som ”hårddata”. Starrin och Svensson menar att ”det kvalitativa anses vara det som är möjligt att uppleva men som inte är kvantifierbart och mätbart.” (s. 57). Kvalitativt ses ofta som motsats till det kvantitativa där det handlar om att mäta just ”hårddata”, där det ofta handlar om mängd. Man kan säga att kvalitet är karaktären hos någonting och kvantitet är mängden av denna karaktär. Kvalitativ forskning handlar också om förståelse och ses som personlig (Starrin & Svensson, 1994).

3.2 Kvalitativa forskningsintervjuer

I min undersökning har jag använt mig av kvalitativa intervjuer. Dessa intervjuer försöker förstå världen från undersökningsspersonernas vinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter och försöka avslöja hur de ser på saker (Kvale & Brinkmann, 2009). ”Forskningsintervjun bygger på vardagslivets samtal och är ett professionellt samtal; den är en intervju där kunskap konstrueras i inter-aktionen mellan intervjuaren och den intervjuade.” (s. 18).

Eftersom min undersökning inriktar sig på att ta reda på hur pedagoger tänker kring begåvade barn och hur de tänker kring sitt arbete med dessa barn så lämpar sig kvalitativa intervjuer bra för detta. Denscombe (2009) stämmer in i denna syn på att intervjuer är användbara när forskaren behöver få insyn i människors uppfattningar, erfarenheter och känslor. Kvale & Brinkmann (2009) menar att den kvalitativa forskningsintervjun är fokuserad på bestämda teman, alltså är den varken strängt strukturerad eller helt fri. Intervjun riktar fokus mot forskningsämnet genom öppna intervjufrågor. Intervjuarens uppgift är alltså att rikta fokus mot bestämda teman, men inte bestämda uppfattningar om dessa teman (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det är viktigt att minnas att alla personer har förförståelse, och det har också forskaren. I mötet med intervjuerpersoner och det insamlade materialet kommer därför forskaren att bidra med sin egen förförståelse (Dalen, 2008). Dalen menar att när man lyssnar på en person så tar man inte bara in det som sägs helt objektivt utan man tolkar samtidigt, och här är förförståelsen viktig. Detta var något jag reflekterade över i mina intervjuer, att inte låta min egen förförståelse tolka in mer än vad mina intervjuerpersoner faktiskt sa. Bell (2006) menar att man därför måste vara på sin vakt när man tolkar sina data och vara kritisk gentemot sig själv.

Det finns olika former av intervjuer. De kan vara strukturerade, ostrukturerade eller semistrukturerade (Denscombe, 2009). Vid strukturerade intervjuer så har intervjuaren på förhand skrivit frågor med begränsat antal svarsalternativ. Varje respondent får också identiska frågor. Detta gör det enklare vid analysen, och den strukturerade intervjun bidrar till insamling av kvantitativa data. Ostrukturerade intervjuer är en väldigt fri form av intervju där forskarens roll är att ingripa så lite som möjligt. Som intervjuare introducerar man ett tema eller ett ämne och låter sedan den intervjuade och utveckla sina tankegångar inom detta ämne (Denscombe, 2009).

Den intervjuemetod som jag har valt att använda mig av är den semistrukturerade intervjun som hamnar någonstans emellan dessa två ytterligheter. Denscombe (2009) menar att semistrukturerade och ostrukturerade intervjuer befinner sig på en glidande skala och att intervjun rör sig fram och tillbaka på denna. Vid semistrukturerade intervjuer så har man som intervjuare en lista med ämnen som ska behandlas och frågor som ska besvaras. Däremot är intervjuaren flexibel när det gäller i vilken ordning man tar upp frågorna och att man dessutom låter den intervjuade utveckla sina tankar och prata lite mer utförligt om dessa (Denscombe, 2009). Det finns alltså inte färdiga svarsalternativ utan det är intervjupersonens tankar och idéer som är intressanta. Denna form av intervju passade bra till mitt syfte eftersom jag ville få reda på mina intervjupersoners tankar om mina frågeställningar.

3.4 Urval, genomförande och bearbetning

Val av intervjupersoner är en viktig fråga inom kvalitativ intervjuforskning. Vem ska intervjuas, hur många och hur ska de väljas ut? Antalet informanter får inte vara för många eftersom genomförandet och bearbetning då tar för lång tid, men det måste vara tillräckligt många för att kunna göra en analys (Dalen, 2008).

Jag har valt att intervju tre pedagoger i min undersökning. Då blir det ett hanterbart material att tolka och analysera men jag får ändå några olika personers syn på mitt ämne. De lärare jag kontaktade har jag tidigare haft kontakt med under min utbildning. Jag valde just dessa eftersom jag vet hur gamla de är och vilka åldrar det är på de eleverna de arbetar med och jag ville ha en spridning. De jobbar på samma skola men inom olika stadier vilket jag tänkte kunde synliggöra olika syn på begåvning beroende på vilken ålder det är på barnen de arbetar med. Att de arbetar på samma skola anser jag intressant för då kan man synliggöra hur olika man kan se på saker trots att man jobbar på samma arbetsplats.

När jag började med arbetet så mejlade jag pedagogerna och frågade om de vill ställa upp på en intervju. Då berättade en av lärarna att hon inte kunde vara med i studien och jag kontaktade då en annan lärare via mejl. Den lärare som jag då frågade istället är ungefär lika gammal och arbetar mot samma åldrar för att jag skulle få en liknande spridning. Jag bokade in de tre intervjuerna när det passade bra för lärarna och alla tre intervjuerna blev genomförda inom en och en halv veckas tid.

Innan intervjuerna fick respondenterna bara ta del av ämnet på mitt arbete, men inte intervjufrågorna eftersom jag inte ville att de skulle läsa på innan. Jag ville veta deras spontana tankar och uppfattningar. Intervjuerna genomfördes på en plats som de själva hade valt och det var lugnt och ostört. Innan intervjuerna informerade jag om konfidentialiteten och att de hade rätt att avbryta när de ville. Jag frågade också om det var okej att jag spelade in intervjuerna och det var det. Alla tre intervjuer var ca 10 minuter långa.

Efter att intervjuerna var gjorda så transkriberade jag dem. Jag skrev ner mina frågor och deras svar. Jag skrev ner alla tre intervjuer i dokument på datorn så att de inte längre var rådata utan att jag på ett enklare sätt kunde läsa ut vad de faktiskt sa för att kunna analysera intervjuerna.

Jag använde mig av kvalitativ analys för att analysera mina intervjuer. Kvalitativ analysmetod är enligt Patel och Davidson (2003) inte en enhetlig företeelse utan man får välja den metod som passar den forskning man bedriver. Patel och Davidson ger dock några tips på hur man kan tänka när man ska analysera sitt kvalitativa material och vissa av dessa har jag tagit fasta på i min analys. När jag hade skrivit ner mina intervjuer så läste jag igenom dem noga för att få en mer översiktlig blick över vad mina respondenter sa.

När jag sedan analyserade och presenterade mina resultat så delade jag in det jag fått fram i olika kategorier. Dalen (2008) skriver om detta sätt att analysera sina data och kallar det för tematisering. Det går ut på att man finner teman i respondenternas svar som är relevanta för undersökningens frågeställningar. Jag fann flera olika teman som mina respondenter pratade om och som dessutom hjälpte mig att svara på mina frågeställningar och tog då fasta på dessa. Jag jämförde vad de hade sagt, hittade likheter i svaren och även vad som eventuellt skiljde sig mellan respondenterna. För att min text skulle vara läsbar och tydlig så har jag sedan varvat citat med mina egna kommentarer för att det ska vara förstäligt för läsaren. Patel och Davidson (2003) menar att ”en väl avvägd balans mellan citat och kommenterande text är ett mål.” (s. 120). Jag gick igenom intervjuerna flera gånger för att hitta vilka teman som finns och tänkte samtidigt på att få svar på mina frågeställningar. När jag hade läst igenom intervjuerna flera gånger, valt ut relevanta citat, varvat dessa med mina egna kommentarer och till slut upplevde en mättnad så bedömde jag min analys som färdig.

3.6 Etiska aspekter

Etik är något som är viktigt att hela tiden vara medveten om när man bedriver forskning. Forskningskontrakt och etiska regler är heller inte något nytt, utan det är något som har tillämpats under lång tid (Bell, 2006). Vetenskapsrådet (2002) menar att det är varje forskares uppgift att göra en vägning av värdet av det förväntade kunskapsstillskottet mot möjliga negativa konsekvenser för respondenterna. Vetenskapsrådet har också kommit ut med en publikation där det står om fyra huvudsakliga forskningsetiska principer som är viktiga att tänka på; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att man som forskare ska informera respondenterna om syftet med studien. De har också rätt att få veta all information som kan påverka deras villighet att medverka i studien. Respondenterna har också rätt att få veta att de när som helst får avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002). Detta gjorde jag eftersom jag först berättade i mejlet som jag skickade till respondenterna vad mitt ämne var. När jag sedan träffade dem för att genomföra intervjun så berättade jag vad mitt syfte med studien var. Jag berättade också att det var frivilligt att delta.

Samtyckeskravet handlar om att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Man ska som forskare se till att ha samtycke från sina respondenter och de ska även veta att de när som helst kan dra sig ur (Vetenskapsrådet, 2002). Jag fick muntligt samtycke från mina respondenter när de valde att ställa upp i min studie. De visste också att det

var deras eget val att ställa upp och att det inte skulle bli några negativa följder om de valde att inte göra det.

Konfidentialitetskravet innebär att de som är med i studien har rätt till sekretess och anonymitet. Man ska inte kunna identifiera personerna som är med i studien eller eventuella personer de pratar om eftersom det alltid finns en risk för negativa följder för respondenterna (Vetenskapsrådet, 2002). Jag har i mitt arbete fingerat namnen på mina intervjupersoner för att det inte ska gå att identifiera dem. Jag berättar inte heller vilken skola eller i vilken stad de arbetar. De jag har intervjuat ska känna sig säkra på att de inte ska kunna bli identifierade genom det jag skrivit.

Nyttjandekravet handlar om hur datan jag samlar in får användas. Uppgifterna som jag har samlat in får endast användas till forskning och får inte användas i kommersiellt eller något annat icke-vetenskapligt syfte. Som forskare får man inte heller använda materialet till något annat än det som bestämts tillsammans med respondenten (Vetenskapsrådet, 2002). Jag har berättat för mina respondenter att det de säger kommer bara användas till detta arbete och ingenting annat. Jag berättade att min inspelning kommer att förstöras när arbetet är färdigt så de kan vara säkra på att det de säger inte kommer användas till något annat.

Det är mycket etiska frågor att beakta när man ska genomföra forskning men Bell (2006) menar att "sunt förnuft och vanliga Umgängesregler räcker långt." (s. 169). Sunt förnuft är ett diskutabelt begrepp eftersom det innebär olika saker för olika personer. Jag tänker dock att jag genom att använda mig av vanliga Umgängesregler samtidigt som jag reflekterade över Vetenskapsrådets forskningsetiska principer genomförde intervjuerna på ett etiskt försvarbart sätt.

4. Resultat

I detta kapitel kommer jag redogöra för vad jag har funnit i min undersökning och vad jag fått fram i mina intervjuer. Jag kommer visa på vilka mönster jag ser i mitt resultat och vilka likheter och skillnader jag funnit mellan mina intervjupersoners svar.

4.1 Presentation av lärarna

Jag har intervjuat tre lärare som arbetar på samma skola. För att skydda deras identitet har jag valt att ge mina respondenter fingerade namn. För att få ännu högre konfidentialitet så har jag också valt att inte berätta deras ålder eller hur länge de har arbetat eftersom det då det finns en risk att man kan förstå vilka de är.

Lärare 1 heter Anna och hon arbetar i årskurs 1-6. Hon undervisar just nu främst i musik men har under sin yrkesverksamma tid arbetat med flera olika ämnen.

Lärare 2 heter Lotta och hon arbetar i årskurs 1-3 främst med ämnena SO och svenska.

Lärare 3 heter Beatrice, hon arbetar i årskurs 4-6 främst med ämnena matte och bild.

4.2 Lärares syn på begåvning

Min första frågeställning var vad begreppet begåvning innebär för dessa pedagoger, och vad de tänker om hur ett begåvat barn är. Det var också den första frågan jag ställde under intervjuerna. Jag fick på denna fråga ganska liknande svar.

Men att va, om man säger, begåvning, så man lyckas bra i skolarbetet. Det är att ha lätt för sig, lätt för att lära. [...] Ja men precis, när det inte finns några hinder. Om man tänker sig allmän begåvning. Att man har lätt att ta in och man är intresserad, det är mycket som spelar in. Ja, att det inte finns några hinder för att lära sig så. (Anna).

Att de kan ta till sig det man gör. Att man förstår och att man kan omsätta det jag säger, eller övningarna, omsätta det så att det blir till kunskap. (Lotta).

Begåvning, för mig är det vad man kan göra, vad man är bra på. [...] Vad man kan innan, själv, innan jag har präntat i dig massa saker. Det du kommer med till mig. Säg förkunskaper då. (Beatrice).

Alla tre berättade att de ser begåvning som att man har lätt för sig i skolan. En begåvad elev har enligt alla dessa tre personer lätt för att lära sig nya saker. En av intervjupersonerna pratade även om förkunskaper, alltså att en begåvad elev kan mycket redan innan hen börjar skolan, men det var ingenting som de andra två pratade om. Man kan också urskilja att alla tre anser att en begåvad elev inte ska behöva kämpa sig till kunskapen utan att det ska komma lätt. Läraren förklarar något, den begåvade eleven förstår och omsätter det till kunskap. Kunskapen är på något sätt självklar för eleven och som lärare behöver man inte förklara flera gånger utan eleven förstår snabbt.

Alla tre respondenter resonerade kring att elever kan ha olika sorters begåvningar. De menade att det finns de som har en begåvning inom ett ämne, som till exempel matte eller svenska. Sedan kan elever ha begåvning inom de mer estetiska ämnena, som musik eller bild eller så kan begåvade ha en mer allmän begåvning där det mesta i skolan går lätt. Alla tre pratade om att begåvning ofta är när man är väldigt duktig inom ett specifikt område. När de pratade om elever som de uppfattat som begåvade så var det också så att eleverna hade haft en begåvning inom ett speciellt ämne.

Ja, det är ju att man har en viss färdighet i ett ämne, till exempel i matte. Att du kan räkna, du kan gånger-tabellen, du kan ta till dig hur man gör. Till exempel i multiplikation då, att de förstår innebörden i multiplikation. [...] Så visst har jag sett begåvningar i olika ämnen, men det är ytterst sällan man träffar på någon, som jag i alla fall bedömer, som har det i allt. (Lotta).

Alltså begåvning, men det finns en del barn som har en specifik begåvning det är ju en sak. [...] Jag kan tänka som musik till exempel, så är ju, det finns ju barn som är begåvade men jag tänker på som underbarn med sång till exempel. (Anna).

Även Beatrice pratade om att elever kan ha en begåvning i ett visst ämne, och hon pratade då om matte och bild. Här märks det tydligt vilka ämnen de undervisar, och har undervisat i, och att det därför blir vissa skillnader i deras svar utifrån det. Två av mina respondenter ansåg också att man kan vara begåvad på en viss egenskap, och använde då en social begåvning som exempel.

Min nästa fråga var om de tycker att det är vanligt att stöta på begåvade barn i skolan.

Det är sällan du har något som har i alla ämnen och i allting. Det tycker jag är mer sällan. Ofta är det att du har någon kanske i, ja som matte, och som liksom bara tar direkt, inte räknar i huvudet och som är med direkt. Men det är sällan någon på lågstadiet som är begåvad i allt, som läser helt obehindrat, som kan skriva, som kan stava, det är sällan de har det i allt. (Lotta).

Alla tre berättade att de stöter på ett fåtal i varje grupp. Vad som räknas som ett fåtal kanske kan vara ett något luddigt begrepp men alla tre uttryckte att begåvade barn är något de anser att de stöter på i varje barngrupp. Lotta sa att det är sällan hon stöter på någon som är allmänt begåvad men att det i alla fall är någon i varje klass som har en begåvning i något ämne. De andra två gjorde alltså ingen skillnad på allmän begåvning och ämnesspecifik begåvning men menade att det är någon eller ett fåtal i varje klass som är begåvad. Jag tolkar deras svar som att de tycker att det är vanligare att stöta på elever som har en ämnesspecifik begåvning än som är allmänt begåvade eftersom ingen av dem tar upp ett exempel på en elev som de har stött på som är begåvad i allt.

4.3 Skillnaden mellan begåvad och högpresterande

Eftersom jag tror att det ibland kan vara svårt att avgöra om en elev är begåvad eller ”bara” högpresterande och duktig så frågade jag mina intervjupersoner om de tycker att det är någon skillnad mellan att vara begåvad och duktig i skolan.

Ja det gör jag! För att vara begåvad då har du lätt för dig. Är du duktig, man kan ju alltid plugga in saker. Sen är det några som bara kan det. De behöver inte träna utan det finns där. (Beatrice).

Duktig vet jag inte att jag, ja... Jag har inte tänkt på det faktiskt, skillnaden mellan. Man kanske säger så, att de är duktiga. [...] Duktig kanske är mer att du sitter still och gör det du ska men du kanske inte är begåvad på det sättet. (Lotta).

Det är möjligt att jag pratar om högpresterande, för de här högpresterande finns ju i varje klass, de här som har lätt att lära sig. Men de här begåvade, det tänker jag ändå att det inte finns några hinder för inläring alls. [...] Jag tänker just de här begåvade, de här musikbarnen, då har de ju fått en extrem talang när det gäller någonting. Och det finns de som är en extrem mattetalang så om man är särskilt begåvad med just det, men då kanske man behöver jobba med annat. Men högpresterande barn kanske är mer allmänt. (Anna).

Det kanske inte är så enkelt att veta och se skillnad på en högpresterande och en begåvad elev. Det verkar vara ganska lätt att blanda ihop dessa elevgrupper för begreppen kan verka ganska lika. Mina respondenter kanske inte heller har funderat så mycket på just dessa begrepp och då är det svårt att redogöra för skillnaden. När de nu fick frågan och fick reflektera över det lite så kom alla tre fram till att det ändå är en skillnad.

Alla tre menade att är man begåvad har man ännu lättare i skolan än om man är högpresterande. Lotta pratade om olika nivåer av begåvning där det finns de elever som man ser som duktiga i skolan, sen de som är begåvade och de som är ”väldigt, väldigt begåvade” (Lotta). När Anna försökte dra isär begreppen högpresterande och begåvad menade hon att alla barn är begåvade på något sätt men att de finns de som har en särbegåvning inom ett specifikt ämne. Hon menade då att en elev kan ha en särbegåvning i ett ämne men då kanske är högpresterande i andra ämnen för att eleven inte riktigt är lika duktig i alla ämnen. Beatrice såg skillnad i att en begåvad elev inte behöver anstränga sig så mycket utan hen bara förstår allting i stort sett direkt. Högpresterande kan vara duktiga i skolan men kanske pluggar sig till kunskapen lite mer än begåvade barn gör. Beatrice menade också att begåvade barn har enklare att memorera kunskaperna och sedan snabbt plockar fram dem nästa gång de behövs.

4.4 Hur lärarna arbetar med begåvade barn

Efter att mina respondenter redogjort för hur de ser på begreppet begåvning samt skillnaden mellan begåvad och högpresterande så frågade jag dem hur de tänker kring arbetet med begåvade barn. Hur arbetar de för att även de barn som har det väldigt lätt i skolan också får stimulans och möjlighet till utveckling? Ser de att det finns några utmaningar eller svårigheter? Detta kan man också relatera till Vygotskijs proximala utvecklingszoner. Tar de reda på hur de begåvade barnens utvecklingszon ser ut?

Alla tre intervjupersoner uttryckte att det är en utmaning att se till att de begåvade eleverna också utvecklas utifrån sina behov.

Där är det ju mer en utmaning för sig själv. Att se vad de faktiskt behöver för att komma ett steg längre. Och det är ju ganska svårt för ofta får man fokusera på de som har det extra svårt. Och då kanske de här blir mer flytande, ja men de klarar sig, man behöver inte vara där och peta så mycket. (Beatrice).

Ja, det är svårt för att skolan är så, man är så, för det första så är det ju så att man har ett ansvar att barnen ska nå målen och då siktar man kanske lite över det där de flesta är. Och att se till att de som inte når målen når målen kanske är en skyldighet mer än de som är lite duktigare då. (Anna).

Lotta menade att det är svårare om det är en elev som är begåvad i alla ämnen eftersom om en elev har en begåvning i ett ämne så kan man istället arbeta mer med de andra ämnena:

Jag tycker det är lättare om det är någon som är mer tydlig i det ena och inte i det andra. För jag försöker att få den personen att liksom höja sig i det ämnet som inte har samma... [...] Fast visst, det är ju inte så enkelt. Det är lätt att man glömmet bort de där som är så jätteduktiga. (Lotta).

Mina tre respondenter pratade om att begåvade barn inte diskuteras så mycket i skolan så det kanske inte är något som det fokuseras på speciellt mycket. Beatrice menade att när man planerar lektioner så blir det automatiskt att man utgår från läroplanen men planerar för ”den stora massan” och sen kanske lägger lite mer tid på de som har någon svårighet än de som tycker att skolan är väldigt lätt. Anna berättade om att hon upplever att det lätt blir så att de begåvade barnen får vänta mycket. Hon tror att det är vanligt att lärare vill ha en samlad grupp och att duktiga elever inte bara får jobba på utan måste vänta in de andra.

När jag frågade hur de faktiskt arbetar om de har en elev som är begåvad så fick jag lite olika svar. Mina tre respondenter pratade alla om att de tycker att det är viktigt att ge begåvade barn utmaningar så de inte tröttnar för att allt är för lätt. De såg dock lite olika på hur man kan arbeta för att utmana dessa elever. Alla tre pratade dock om att låta eleverna fördjupa sig, med hjälp av till exempel fördjupningsböcker i matte som man kan ge till de elever som jobbar väldigt snabbt i den vanliga matteboken.

Att de får göra svårare eller vad jag ska säga. Kanske i matten, att man får ge lite andra utmaningar på andra sätt. Inte bara räkna utan kanske ge lite kluringar och lite så då. Man behöver ju inte ta det till nästa steg utan mer som ett sidospår. (Lotta).

Här pratar alltså Lotta om utmaningarna som mer ett sidospår. I mina intervjuer såg jag huvudsakligen två olika synsätt som mina respondenter hade på utmaningar. Det kunde dels vara att elever får fördjupa sig inom ett område och lära sig mer om det, eller att de får utmaningar som ett slags sidospår. Det blir då något extra som kanske inte de andra i klassen arbetar med.

Två av mina intervjupersoner pratar också om acceleration, att man får gå vidare och jobba med saker som man annars inte gör förrän i nästa årskurs, vilket kan ses som en slags fördjupning och som också kan bli utmanande för eleven. Beatrice berättar att när hon hade en elev som var begåvad i matte så frågade hon eleven vad hen skulle vilja göra för att komma vidare, och då bestämde de tillsammans att hen skulle få jobba med samma mattebok som de i en högre årskurs jobbade med. Lotta pratar också om att ha en dialog med familjen för att komma fram till hur de ska göra så att eleven kan utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. Även Anna berättade om att det kan hända på utvecklingssamtal att hon tillsammans med en elev och vårdnadshavare kommer fram till att eleven behöver mer utmaningar och att de då tillsammans bestämmer hur de ska gå vidare.

Men jag vet att på utvecklingssamtal så kan man ibland möta föräldrar som säger att deras barn inte får någon utmaning och då känner man att man vill försöka. Och jag tycker verkligen så, att de behöver ju få, alltså dem är ju på ett sätt barn med särskilda behov också, framför allt om deras begåvning, att de tycker att de kan allt, det blir ingen stimulans för dem och då kanske de lägger av istället. Så jag tycker att det är en viktig fråga som man inte pratar så mycket om. (Anna).

Lotta menade också att ibland när en elev är väldigt begåvad inom ett område men inte inom något annat så är det viktigt att kanske jobba lite extra med det som eleven har svårt för och inte bara utveckla det som eleven har lätt för.

Det är inte så ofta utan ofta är det... och då om det är någon som är väldigt begåvad i matte, och ofta är det så också att om du är väldigt duktig i något, eller begåvad, eller det här hajar jag, så vill man göra mer av det, kanske på bekostnad av det som är töligare. Och då tycker jag, visst, då kanske man ska träna det andra för att komma upp i en mer jämnare nivå. (Lotta).

Detta kanske också handlar om att se en begåvad elevs proximala utvecklingszon och istället utveckla andra sidor. Två av mina respondenter pratade också om att en elev kan ha lätt för skolämnen men istället kan ha svårt med det sociala. Det kanske då är viktigt att arbeta med detta istället eftersom det enligt det sociokulturella perspektivet är i samspel med andra som det sker ett lärande.

4.5 Sammanfattning av resultatet

Mina tre respondenter var överens om att begåvade barn är en elevgrupp som inte diskuteras så mycket men som kanske borde diskuteras oftare. De hade lite olika syn på vad begåvning är men alla såg begåvning som att man har lätt för sig. En begåvad elev förstår snabbt och tar till sig kunskaperna utan hinder. Alla tre pratade också om olika sorters begåvningar och att man kan vara begåvad inom ett område eller ämne men ha svårt för något annat. Det var också tydligt att begreppet begåvad är ett något luddigt begrepp, kanske just till följd av att det inte diskuteras speciellt ofta. Det kan vara lätt att blanda ihop det med att en elev är högpresterande, eller ”duktig” som man kanske säger i vardagsspråk, något som mina respondenter reflekterade över under intervjuerna.

Alla tre anser att det är viktigt att även ge begåvade barn utmaningar för att de ska lära sig nya saker och inte tröttna på skolan. De ska inte behöva sitta och jobba med sådant de redan kan. De har Vygotskijs proximala utvecklingszoner i bakhuvudet, även om de inte uttryckligen pratar om dem. Det märks att pedagogerna ser att det är deras ansvar att ta reda på var eleven befinner sig och vad hen behöver för att komma vidare. Utmaningarna kan dock se ut på lite olika sätt och kan vara antingen som en fördjupning eller sidospår i undervisningen. Man kan också låta elever arbeta med material som man annars använder sig av högre upp i åldrarna för att eleven ska utvecklas. Mina respondenter visade också en medvetenhet kring att om en elev är begåvad i ett ämne så kanske hen fortfarande behöver hjälp med annat. Då kanske det ibland är viktigare att jobba mer med det som eleven tycker är svårt istället för att fokusera på det som eleven har lätt för. De tog också upp vikten av att bemöta varje elev på just den elevens nivå och inte glömma bort att fråga eleven vad hen tycker och tänker om sin egen utveckling.

5. Avslutande diskussion

I detta kapitel kommer jag först diskutera mitt val av metod och vad som skulle kunna gjorts annorlunda i min undersökning. Jag kommer sedan gå vidare och dra slutsatser av min studie i relation till tidigare forskning, kopplat till min teoretiska utgångspunkt. Som avslutning kommer jag sedan reflektera över hur vidare forskning inom området skulle kunna se ut.

5.1 Metoddiskussion

När man har genomfört en undersökning så är det viktigt att kritiskt granska genomförandet och den information man får fram (Bell, 2006). I detta kapitel kommer jag därför kritiskt granska min metod och genomförandet av den, samt reliabiliteten, validiteten och generaliserbarheten.

Jag är nöjd med valet av kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Helt ostrukturerade intervjuer tror jag hade gjort att mina respondenter kände att det blev svårt att svara. Jag tror också att risken att jag inte hade fått svar på mina frågeställningar hade varit stor. Nu gav jag dem frågor som de verkade finna möjliga att svara på men jag styrde inte samtalet alltför mycket. De frågor jag hade skrivit hade jag som en mall (bilaga 1). Vissa frågor behövde jag inte ställa för de svarade på dem ändå och jag kom på vissa följdfrågor under intervjuens gång. Jag tyckte också att det var en avslappnad atmosfär under intervjuerna, vilket Denscombe (2009) menar är viktigt.

Det första jag reflekterade över när jag skulle genomföra mina intervjuer var om jag skulle ha valt respondenter som jag aldrig hade träffat innan. Jag valde dock ändå att intervjua lärare som jag visste vilka de var eftersom jag då visste ungefär hur gamla de är och vilka åldrar de arbetar med. Jag ville gärna ha en spridning där och hade jag valt ut lärare slumpmässigt och valt personer som jag inte visste något om så hade jag kanske inte fått denna spridning. Jag tror inte heller att det faktum att de visste vem jag var påverkade dem negativt. Tvärtom tror jag att det gjorde dem mer avslappnade.

En annan fråga jag funderade över var antalet respondenter. Denna undersökning har dock en låg generaliserbarhet även om jag hade valt att intervjua ett par respondenter till. Mitt syfte var inte att undersöka vad alla eller många pedagoger anser om begåvning utan just vad några pedagoger anser. Därför resonerade jag så att tre personer var ett tillräckligt underlag för att tolka och analysera vad just dessa pedagoger tänker om detta ämne. Jag märkte också när jag analyserade resultatet och sedan diskuterade det att jag hade tillräckligt med underlag för att jämföra svaren jag fick med vad forskningen säger.

5.1.1 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om tillförlitlighet. Skulle jag få samma resultat om jag genomförde min undersökning igen vid ett annat tillfälle? (Bell, 2006). Reliabiliteten i mitt arbete kan ha påverkats av flera olika faktorer. Till exempel så kanske mina respondenter är påverkade av något de har sett och hört nyligen vilket får dem att svara på ett visst sätt. Då kan jag få ett annat svar någon annan gång. De jag intervjuar tolkar inte heller mina frågor på samma sätt och jag tolkar dessutom svaren jag får i min analys vilket kan påverka reliabiliteten.

5.1.2 Validitet

Validitet handlar om att undersökningen ska mäta det som den är menad att mäta (Bell, 2006). Undersökte jag det jag faktiskt ville undersöka? Validiteten är något som jag inte heller kan vara säker på. Jag ville få reda på pedagogernas tankar om begåvning och om hur de arbetar med begåvade barn. Det jag då kan göra är att fråga dem om deras tankar om hur de uppfattar att de arbetar men jag kan inte vara säker på att de inte ljuger eller säger det de tror att jag vill höra. Jag kan alltså inte vara helt säker på validiteten i mitt arbete men upplever det troligt att jag faktiskt fick svar på det jag valde att undersöka.

5.2 Resultatdiskussion

Begåvningsforskning har tidigare inte varit ett prioriterat forskningsområde och det är inte heller något som det talas så mycket om. Kanske beror detta på vår jantelag (Sandemose, 1933) som är djupt rotad i det svenska samhället. Det anses lite fult att se sig som bättre än någon annan, även om man har en begåvning. Jag har inte upplevt att detta är någonting som diskuterats på lärarutbildningen och mina respondenter menade också att det är ett område som de inte pratar så mycket om i verksamheten. Alla tre respondenter berättade att de tycker att de inte har så mycket kunskap kring begåvade barn. Det är inte något som det fokuseras så mycket på. Kanske är det därför som mina respondenter visade en medvetenhet kring att alla barn har rätt att utvecklas utifrån sina individuella förutsättningar men inte riktigt använde sig av de begrepp som är vanliga inom begåvningsforskningen. Jag tolkade det som att de inte känner till så många av de akademiska begrepp som används inom begåvningsforskning just på grund av att det är ett oprioriterat område. Deras relevanta men ganska vardagligt formulerade synpunkter får jag därför tolka om till det akademiska språk som används i forskningen för att kunna föra en diskussion om mitt resultat.

Tidigare forskning om begåvning och begåvade barn visar att det inte finns en enhällig definition av vad begåvning är och att begåvningsbegreppet används olika. Mönks och Ypenburg (2009) menar att när man pratar om begåvning så tänker många bara på de elever som presterar bra i skolämnen och tänker att en person som är bra inom till exempel konst eller musik så pratar man om talang istället. Wahlström (2005) menar att vi borde bredda begreppet begåvning så att det innefattar alla olika sorters begåvningar. Jag tolkade dock mina respondenters svar som att de hade en breddad bild av begreppet begåvning. De pratade om en allmän begåvning, ämnesspecifik begåvning som till exempel inom matte, men också om begåvning inom musik och bild. Wahlström (2005) menar också att man kan vara begåvad på det sättet att man är extra duktig på ledarskap, humor och liknande. Detta verkar mina respondenter hålla med om eftersom flera av dem också tog upp att man kan ha en social begåvning.

Även om alla barn är olika så finns det vissa drag som är vanligare att se hos elever med särskild begåvning än hos andra elever. Det finns olika checklistor men detta var inte något som mina respondenter pratade om under intervjuerna, så det verkar inte vara något de har kommit i kontakt med i sitt arbete. Winner (1999) skriver att begåvade barn ofta är brådmogna och ofta har ett nästintill besatt iver att behärska saker de finner är intressanta. Guldmond, Bosker, Kuyper och van der Werf (2008) skriver också om detta starka intresse av att lära sig mer och att detta tillsammans med hög intellektuell förmåga och kreativitet är det som definierar

en begåvad elev. Det verkade inte som att mina respondenter stött på detta brinnande intresse att lära sig nya saker hos så många elever för det var ingen som pratade om det under intervjun. De pratade om ett starkt intresse för ett ämne, men inte denna starka iver att hela tiden kommer vidare inom ämnet. Något som Persson (1997) ser som typiskt för begåvade individer är att de tänker på ett annat sätt. De är mer medvetna om vad de kan, minns det de lär sig lättare och de vet hur de kan använda sin kunskap även i andra sammanhang. Detta var något som mina respondenter också såg som ett tecken på begåvning. Alla tre sa att begåvade barn tar in nya saker och omsätter det till kunskap snabbare än andra normalbegåvade barn. Det verkade vara just detta karaktärsdrag som mina respondenter främst förknippade med begåvning. De menade att en begåvad elev inte behöver plugga sig till kunskapen, de lär sig saker ändå, mycket snabbare än andra barn.

Intelligenskvot (IQ) var inte heller något som någon av mina intervjupersoner tog upp. Winner (1999) och Ziegler (2010) anser att det ibland sätts ett likhetstecken mellan IQ och hög begåvning, vilket inte alltid behöver vara sant. Hög IQ behöver inte betyda begåvning. Om man utgår från att ett barn måste ha hög IQ för att vara begåvad så missar man många begåvade barn. Detta handlar speciellt om de barn som har en begåvning inom kreativa intresseområden, som musik eller konst, eftersom det inte är säkert att de har en hög allmän intelligenskvot. Alltså håller mina respondenter med forskarna om att man inte ska lägga för stor vikt vid hög intelligens eftersom de då skulle få en väldigt snäv syn på vad begåvning innebär. Mina respondenter verkar likt forskarna fokusera på vad eleverna faktiskt presterar istället för vad ett intelligenstest skulle berätta för dem om deras prestationsförmåga.

Ett annat karaktärsdrag som ofta nämns inom begåvningsforskningen är kreativitet. Ett exempel på detta är Mönks och Ypenburgs triadiska interdependens där kreativiteten måste finnas med för att någon ska vara begåvad. Persson (1997) menar att kreativitet innebär att man tänker i nya banor, man tänker divergent istället för konvergent. Kreativitet är inte heller något som mina respondenter tog upp i intervjun och verkar inte vara något de förknippar med begåvade barn. Kanske beror det på att de begåvade eleverna de har haft inte varit särskilt kreativa, vilket är intressant eftersom flera forskare är eniga om att kreativitet är en viktig beståndsdel i begåvning. Eller betyder det att de barn som dessa lärare ser som begåvade kanske i själva verket är högpresterande och att de därför inte nödvändigtvis behöver vara särskilt kreativa?

Mina respondenter tyckte att det var svårt att veta skillnaden mellan en högpresterande och en begåvad elev. När jag frågade vad skillnaden var så behövde de tänka efter. De var säkra på att det fanns en skillnad, men inte på vilket sätt. När jag frågade dem hur ett begåvat barn är i skolan så gav de svaret att en elev som är begåvad har det lätt för sig. Men faktum är att det finns barn som är duktiga och som tycker att skolan är ganska lätt, utan att barnet är begåvat på det sättet som den forskning jag har tagit del av tycker att en begåvad elev är. I den litteratur jag har läst så har olika personer tagit upp flera olika drag som är typiska för en begåvad person men det var nästan inga av dessa egenskaper som mina respondenter pratade om. Kanske kan man då dra slutsatsen att barnen de pratar om är de som är högpresterande, oavsett om de faktiskt är begåvade eller om de ”bara” är duktiga och har lätt för sig i skolan. En annan slutsats man kan dra är att det saknas kunskap om begåvade barn och att de kanske är en elevgrupp som lätt glöms bort. ”Det är lätt att man glömmet bort de där som är så jätteduktiga”, som en av mina intervjupersoner sa. Persson (1997) anser att det är vanligt att skolor har bristande kunskaper i att kunna ta hand om dessa barn. Lärare har ofta svårt att identifiera dessa elever och också svårt att veta vilka behov dessa barn kan ha. Persson menar också att

det är vanligt att lärare inte upptäcker begåvade barn som inte fungerar bra i skolsituationen och som står eftersom de ofta sätter ett likhetstecken mellan gott uppförande och begåvning.

Oavsett om de barnen de pratar om faktiskt är begåvade eller ”bara” högpresterande så är det lärarens skyldighet att se till att alla barn, även de som har det lätt för sig, utmanas och får lära sig nya saker.

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. (Skolverket, 2011, s.8).

Alla elever är del av en sociokulturell kontext där lärande sker i samspel med andra. Först skapas yttre processer som en del av interaktion, som sedan blir inre processer där eleven lär sig nya saker. Som pedagog ska vi stötta eleverna i att skapa denna lärande miljö där eleverna utvecklas och stimuleras. En begåvad elev som ligger långt före sina klasskamrater i skolarbetet kanske tänker att hen inte kommer få ut så mycket av de andra i klassen men enligt Vygotskij (Lundgren m.fl., 2012) så kan alla människor bidra i detta processskapande. Det är också en utmaning att som pedagog hela tiden veta hur elevernas proximala utvecklingszoner ser ut och veta hur man ska stötta eleven så att hen kommer vidare i sin utveckling.

Wahlström (2005) menar att det är vanligt att elever som är begåvade inom ett specifikt ämne blir väldigt ojämn i sin kunskap eftersom de då gärna vill jobba med det de redan är bra på istället för det de är sämre på. Detta var något som jag också fick som svar under mina intervjuer, att pedagogerna inte bara jobbar med att utveckla det eleverna redan kan utan ibland istället fokuserar på det de begåvade eleverna har svårare för. Wahlström menar att om man bara får arbeta med sådant man redan kan och aldrig stöter på några riktiga utmaningar så är risken att man tappar motivationen och tröttnar på skolan. Kanske kan detta arbetssätt med att försöka arbeta mer med elevens svagheter då vara ett sätt att låta eleven utmanas. Det kan dock också vara en utmaning för pedagogen att motivera barnet att vilja arbeta med det som är svårare. Wahlström menar att eftersom dessa barn är vana att allt är lätt så kan de då ha en ovilja att fokusera på det som är svårt.

Det är vanligt att begåvade barn underpresterar. Mönks och Ypenburg (2009) menar att om de inte får de utmaningar de behöver så kan de istället få en negativ bild av sig själva och skolan. De kan då ge upp skolarbetet eller så kan de ställa till med bråk. Skolverket (2012) har också konstaterat att det finns ett samband mellan utmaningar och motivation. Mina respondenter visade en medvetenhet kring att alla barn har rätt att få stimulans och att känna att skolan är meningsfull. De såg betydelsen av att också vara lyhörd för vad barnet själv tycker och tänker kring sin skolgång. Om ett barn inte trivs i skolan så kanske det är bäst att helt enkelt fråga barnet hur man kan göra för att det ska bli bättre. En av mina intervjupersoner berättade att hon hade en elev i matte som var väldigt begåvad. Först så sa eleven inte så mycket om det men sen kom det fram att hen ville ha mer utmaningar och läraren lät då eleven gå vidare och arbeta i matteboken som var riktad mot nästa årskurs. Då fick eleven fler utmaningar i mattem och kanske hjälper det eleven att behålla sin motivation. Eleven och lärare kom här tillsammans fram till hur den elevens proximala utvecklingszon såg ut och vad de kunde göra för att eleven ska kunna komma framåt.

I forskningen så skrivs det mycket om hur viktigt det är att ge alla elever utmaningar som är anpassad efter just den elevens behov. Det står dock inte så mycket i den forskning jag har läst

exakt hur dessa utmaningar ska ges. Enligt Persson (2010) finns det heller inte några officiella policydokument för hur man ska arbeta med begåvade barn i den svenska skolan. Det är alltså upp till varje skola och varje pedagog att hitta arbetssätt som fungerar för att alla elevers behov ska tillfredsställas. Frågan är om det kanske skulle behövas någon officiell handlingsplan med tanke på att så många som 76 procent av begåvade personer inte fann låg- och mellanstadiet intellektuellt stimulerande (Persson, 2010). De lärare som jag har intervjuat visar ändå att de tänkt över hur de arbetar i klassrummet för att alla ska få uppleva skolan som meningsfull. Alla tre såg betydelsen av att anpassa undervisningen efter de elever som tycker att det är väldigt lätt. Förutom att de då får arbeta med högre årskursers material så får de också fördjupningar inom olika områden. De kan alltså få lära sig mer fördjupat om det som hela klassen arbetar med men de kan också låta dessa elever få sidospår och alltså lära sig lite andra saker än vad de andra gör. Mina respondenter pratade också om att de anpassar texter så att om någon är väldigt duktig i till exempel svenska så får den eleven läsa och skriva lite svårare texter. En av mina intervjupersoner pratade om att hon tror att många lärare vill hålla eleverna i en samlad grupp. Ingen elev får hamna för långt före eftersom det då inte blir en samlad grupp längre. Detta tänk är ingenting som gynnar begåvade elever och kanske är det just detta som gör att många tappar motivationen. Att sitta och vänta in resten av klassen kan aldrig vara speciellt stimulerande.

Sammanfattningsvis kan man alltså säga att dessa pedagogers syn på begreppet begåvade barn är något diffus. Detta är ett område som inte diskuteras speciellt mycket och mina respondenter var medvetna om att de inte är säkra på vad ett begåvat barn är, och vad som skiljer dem från högpresterande. De menade att det är en elev som har det lätt för sig och som förstår saker direkt och omsätter det till kunskap. Så långt stämmer deras syn på begåvning överens med forskarnas. Däremot så anser begåvningsforskare att ett begåvat barn är så mycket mer. Det finns många karaktärsdrag som är extra vanliga bland begåvade barn som inte mina respondenter tog upp alls. Exempel på dessa är kreativitet, brådmogenhet och en brinnande iver att behärska nya saker. Mina respondenter var dock medvetna om att en begåvning kan vara ämnesspecifik eller allmän, något som forskningen jag har tagit del av också menar att den kan vara.

Min andra frågeställning, om hur dessa pedagoger arbetar för att även de begåvade eleverna ska få stimulans, fick jag några olika svar på. Alla tre intervjupersonerna beskrev en medvetenhet om att möta varje individ där hen befinner sig. De berättade också om hur viktigt det är att faktiskt fråga barnet, och även föräldrarna, vad de tror kan hjälpa barnet vidare i sin utveckling. Mina respondenter gav flera exempel på hur man kan arbeta i klassrummet för att även begåvade barn ska utvecklas. De berättade bland annat om att fortsätta med material som riktar sig mot äldre barn, att låta eleven fördjupa sig i ämnena eller att få arbeta med andra saker än vad klassen gör. Allt handlar om att lära känna eleverna, veta hur deras proximala utvecklingszon ser ut och hur man tillsammans med eleven kan arbeta mot att komma vidare i utvecklingen. Alla barn har rätt att stimuleras och tycka att skolan är viktig, oavsett om man har svårigheter eller om man är begåvad.

Av detta kan vi alltså lära oss att risken att begåvade elever inte får det stöd de behöver tyvärr är stor om inte pedagogerna är tillräckligt bra på att individanpassa undervisningen. Många lärare kanske finner denna individanpassning självklar, men troligtvis inte alla. Vissa begåvade elever kanske därför får den stöttning de behöver för att finna motivation i skolarbetet och för att nå sin fulla potential, men långt ifrån alla. Det faktum att det inte finns några officiella dokument om hur man ska arbeta med begåvade barn försvårar det för lärare som

kanske inte har tillräckligt med kunskaper om hur man möter alla barns behov. Det är också viktigt att begåvade barn börjar diskuteras, både på lärarutbildningen och ute i skolorna, på så sätt kan vi tillsammans skapa kunskap om hur vi ska bemöta dessa speciella barn på bästa sätt.

5.3 Förslag till vidare forskning

Detta är ett område där jag finner stora möjligheter till vidare forskning. Det jag skulle finna mest intressant vore att göra en liknande studie men med fler lärare för en större generaliserbarhet. Att intervjua många fler personer inom skolan, på många olika skolor och i olika delar av landet skulle ge ett bredare perspektiv på hur pedagoger ser på begåvning och vad de säger om hur de arbetar med dessa barn. Det skulle också vara intressant att istället för att undersöka vad de säger om hur de faktiskt arbetar istället ta reda på hur de faktiskt arbetar genom till exempel observationer. Då får man kanske en mer korrekt bild av hur dessa elevers skolgång faktiskt ser ut.

För att få en ännu mer korrekt bild av begåvade barns skolsituation så skulle man också kunna genomföra en intervjustudie med just begåvade barn där man frågar dem hur de uppfattar skolan. Man skulle då kunna ställa frågor om hur de upplever skolan, hur pedagogerna bemöter dem och om de tycker att skolan är stimulerande. Det hade varit väldigt intressant eftersom det är väldigt viktigt att få reda på vad eleverna tycker om skolan.

Eftersom jag i denna studie fick reda på att det är lätt att blanda ihop begreppen begåvad och höpresterande så skulle det också vara intressant att göra en studie där man tar reda på mer om skillnaden mellan dessa begrepp och vad pedagoger anser vara skillnaden. På så sätt kan forskningen hjälpa fler pedagoger att se skillnaden mellan dessa elevgrupper samt deras specifika behov.

Referenslista

- Axelsson, T. (2007). *Rätt elev i rätt klass: skola, begåvning och styrning 1910-1950*. (1. uppl.) Diss., Linköping: Linköpings universitet.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Balchin, T., Hymer, B. & Matthews, D.J. (red.) (2009). *The Routledge international companion to gifted education*. London: Routledge.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som metod*. (1. uppl.) Malmö: Gleerups utbildning.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives. I Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (red): *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press: Cambridge. (ss. 80-97)
- Heller, K.A., Perleth, C., Lim, T.L. (2005). The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted children. I: Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (red): *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press: Cambridge. (ss. 147-170)
- Guldmond, H., Bosker, R., Kuyper, H. & van der Werf, G. (2007). Do highly gifted students really have problems? I *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13:6. (ss. 555-568)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2012). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (2., [rev. och uppdaterade] utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (2009). *Att se och möta begåvade barn: [en vägledning för lärare och föräldrar]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- 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. I *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 33, No. 4. (ss. 536–569).

- Pettersson, E. & Wistedt, I. (2013). *Barns matematiska förmågor - och hur de kan utvecklas*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Pettersson, E. (2011). *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor*. Diss. Växjö: Linnéuniversitetet.
- Sandemose, A. (1933). *En flykting korsar sitt spår: berättelsen om en mördares barndom*. Stockholm: Tiden.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. Stockholm: Skolverket.
- Starrin, B. & Svensson, P. (red.) (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plughästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2013-11-27 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wahlström, G.O. (1995). *Begåvade barn i skolan: duglighetens dilemma?*. (1. uppl.) Stockholm: Liber utbildning.
- Wallström, C. (2010). *Se mig som jag är: om särbegåvade barn i skolan*. Varberg: Argument.
- Winner, E. (1999). *Begåvade barn: myt och verklighet*. Jönköping: Brainbooks.
- Ziegler, A. (2010). *Högt begåvade barn*. Stockholm: Norstedt.

Bilaga 1

Intervjuguide

Vad innebär begåvning för dig?

Hur är ett barn som är begåvat?

Är det någon skillnad på att vara begåvad och duktig?

Hur jobbar du för att se till att även de barn som har lätt för sig får utmaningar?

Finns det några svårigheter med att ha väldigt duktiga elever i klassrummet?

Upplever du att du har kunskap om begåvade barn?

Är begåvade barn någonting som du upplever diskuteras i skolans värld?