



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp,  
specialpedagogexamen  
VT 2020  
Fakulteten för lärarutbildning**

**Specialpedagogens arbete kring  
identifiering och stimulans av  
särbegåvade elever i skolan  
Från identifiering till ABCD**

**Josefine Larsson och Pernilla Svärth**

**Författare**

Josefine Larsson & Pernilla Svärth

**Titel**

Specialpedagogens arbete kring identifiering och stimulans av särbegåvade elever i skolan

**Engelsk title**

Special educator's work on identifying and stimulation of gifted students in school

**Handledare**

Helena Sjunnesson

**Examinator**

Carin Roos

**Sammanfattning**

Vi ville lyfta fram ämnet eftersom vi i samtal med lärare och specialpedagoger vi träffar på, upplever att deras kunskap är begränsad kring specialpedagogens arbete mot de särbegåvade eleverna. I specialpedagogens och skolans uppdrag står att vi ska ge alla elever en utvecklande skoltid. Studiens syfte var att bidra med kunskap om hur några specialpedagoger ser på sitt arbete kring identifiering av särbegåvning och att utmana de särbegåvade eleverna i grundskolan F-6. Vi valde att göra åtta stycken kvalitativa forskningsintervjuer för att göra studiens syfte mätbart. Studien visar att specialpedagogerna har ganska likvärdiga definitioner av begreppet särbegåvning men deras erfarenheter och kompetens skiljer sig väldigt mycket åt. Samtidigt anser de att alla elever har rätt till lika mycket stöd, stimulans och utmaningar för att växa och utvecklas efter sina förmågor. I studien framkom det att acceleration, berikning och coaching är väldigt viktiga delar när man som specialpedagog arbetar med särbegåvade elever men att detta kan ske på olika sätt. Det framkom även att specialpedagogerna överlag anser att det är viktigt att göra eleven delaktig i sitt eget lärande. På så sätt kan eleven tillsammans med specialpedagogen hitta rätt verktyg som ger kunskaper som de behöver för att uppnå kunskapskraven i skolan. Utifrån studiens resultat vill vi komplettera bokstaven D, delaktighet, till det pedagogiska ABC, ABC+D.

**Ämnesord** Elev, Identifiering, Skola, Specialpedagog, Särbegåvad, Särbegåvning

**Abstract**

We wanted to highlight the topic because since communicating with teachers and special educators we were finding that their knowledge is limited regarding special educators work with gifted students. The special educators and school's mission states that we are to provide all students with a challenging education. The aim of the study was to contribute knowledge of how some special educators view their work on identifying and challenge gifted students in the F-6 elementary school.

We have decided to conduct a set of eight qualitative research interviews in order to make the aim of the study measurable. The study shows that the special educators have rather similar definitions of the concept of gifted students but their experiences and skills are very different. At the same time they believe that all gifted students have the right to have an equal amount of support, encouragement and challenges to grow and develop according to the abilities. In this study it was found that acceleration, enrichment and coaching is very important to share with special educators working with gifted students but it can be done in a variety of ways. It was also found that the special educators generally believe that is important that gifted students are involved in their own learning process. In this way, the gifted students together with the special educator find the right tools and knowledge to achieve the requirements of the school. On the basis of the result of this study, we would like to complete the letter D to the education ABC. So instead it will be education ABCD.

**Keyword** Giftedness, Gifted student, Identification, School, Special educator, Student

## Förord

Inom kort är vi, Josefine Larsson och Pernilla Svärth, klara med vår specialpedagogutbildning och de sista månaderna med vårt självständiga arbete har varit intensiva men oerhört intressanta och lärorika. Vi har delat ansvaret och arbetet med denna rapport lika mellan oss. Vi har vardera fått kontakt med fyra respondenter var och genomfört intervjuerna med dessa. Vi transkriberade våra egna intervjuer och påbörjade analysen av dem. Därefter bytte vi och tog varandras transkriberingar för fortsatt analys. Vi fortsatte med att skriva in dessa analyser i resultatdelen. Sökandet av forskning och litteratur har vi delat på då vi ansvarade för olika stycken i litteraturen. Alla texter i arbetet har vi sedan omarbetat i omgångar oberoende av vem som skrev dessa från början. Eftersom vi skrev i Google Drive så hade båda tillgång till allt material hela tiden.

Vi vill tacka vår handledare Helena Sjunnesson, du har med din stora kunskap och vetenskapliga blick varit en stor hjälp och stöd för oss i arbetet. Du har hjälpt oss med formuleringar, teoretiska tankar och metoder. Du har ställt upp och varit tillgänglig via mail och zoom i dessa Coronatider, då det inte varit möjligt att komma till högskolan för fysiska möten. Tack för all hjälp!

Vill även tacka de specialpedagoger som ställde upp och gjorde vår undersökning möjlig. Tack till Er, för att ni tog Er tid med oss och våra frågor. Ett stort tack även till Högskolan Kristianstad och all personal där som gjort vår utbildning lärorik, rolig, intensiv och krävande. Samt ett stort tack till alla andra studenter som gjort denna resan med oss. Tack för lärorika samtal, stöttning, små prat och många skratt. Riktas även ett stort tack till de som står oss nära, som har haft förståelse och överseende med många långa helger, kvällar och lov med studier. Samt till Er som bidragit med hjälp i form av korrekturläsning och tankar. Tack!

Sist men inte minst tack till varandra för ett gott samarbete där våra olikheter har hjälpt oss att föra arbetet framåt.

*Josefine Larsson och Pernilla Svärth*

# Innehåll

<b>1. Inledning</b>	<b>6</b>
1.1 Syfte och forskningsfrågor	7
1.2 Centrala begrepp	8
<b>2. Litteratur och tidigare forskning</b>	<b>9</b>
2.1 Särbegåvning	9
2.2 Specialpedagogiska insatser	10
2.3 Identifiering av särbegåvade elever	11
2.3.1 Identifiering av särbegåvning i tidig ålder	11
2.3.2 Identifiering av särbegåvade elever i skolåldern	13
2.4 Kartläggning av särbegåvade elever	14
2.5 Undervisning för att främja särbegåvade elevers utveckling	16
<b>3. Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>22</b>
3.1 Sociokulturellt perspektiv	22
3.1.1 Proximala utvecklingszonen och Scaffolding	23
3.2 Kommunikativt relationsinriktat perspektiv	24
<b>4. Metodbeskrivning</b>	<b>26</b>
4.1 Val av metod	26
4.2 Urval	27
4.3 Genomförande	27
4.4 Bearbetning och analys av data	28
4.5 Tillförlitlighet och giltighet	29
4.6 Forskningsetik	30
<b>5. Resultatbeskrivning</b>	<b>31</b>
5.1 Specialpedagogernas definition av särbegåvning	31
5.2 Specialpedagogens roll	31
5.3 Specialpedagogernas tankar kring identifiering av särbegåvade elever	33
5.4 Specialpedagogernas tankar kring stimulans för särbegåvade elever	35
5.5 Specialpedagogernas tankar kring arbetet med särbegåvade elever	37
5.6. Analys	39
5.7 Sammanfattning	42
<b>7. Diskussion</b>	<b>44</b>
7.1 Resultatdiskussion	44
7.1.1 Definition och identifiering	44
7.1.2 Specialpedagogens insatser	45

7.1.3 Delaktighet	50
7.2 Metoddiskussion	51
7.3 Framtida forskning	52
7.4 Slutord	53
<b>8. Referenser</b>	<b>56</b>
<b>Bilagor</b>	<b>62</b>

# 1. Inledning

I vår framtida yrkesroll som specialpedagog kommer vi inte enbart möta elever som har svårigheter att nå upp till kunskapskraven i grundskolan. Vi kommer även möta vissa elever som har andra förutsättningar och når upp till kunskapskraven utan svårigheter, de särbegåvade eleverna. Då kan man fråga sig om inte alla elever är begåvade, vilket nog är en vanlig pedagogisk utgångspunkt. Denna utgångspunkt medför en positiv och konstruktiv tanke. Det kan uppstå en problematik kring denna tanke om vi samtidigt inte accepterar att alla är olika och vissa elever har andra förutsättningar att lyckas bra i skolan. Olika elever behöver olika stöd. Trots egentliga förutsättningar kan det dock finnas en risk att de av olika anledningar inte når kunskapskraven. Särbegåvade elever kan också behöva olika typer av stöd och stimulans i skolan för att lära och utvecklas. Kan specialpedagogen vid behov vara ett stöd i att hjälpa de särbegåvade eleverna utveckla sin fulla potential, så att de inte bara glider igenom eller förblir oupptäckta i skolan. Det handlar inte om att vi ska kategorisera de särbegåvade eleverna utan det handlar om att vi vill lyfta fram denna grupp av elever som vi skulle uttrycka det, faller mellan stolarna. Vi anser utifrån detta att det kan finnas svårigheter i att ge särbegåvade elever rätt stöd och utmaningar i skolan, detta är dock något som ska tillgodoses enligt skollagen. I skollagen (SFS 2010:800) anges att elever som lätt når kunskapskraven ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. Skollagen är tydlig med att elever med särskilda styrkor i olika ämnen har rätt till en undervisning som utmanar eleven på den nivå där den befinner sig, för att växa och utveckla sin kunskap ännu mer (SFS 2010:800). Vi anser att detta ämne är viktigt att lyfta fram då vi i samtal med lärare och specialpedagoger vi träffar på, upplever att deras kunskap är begränsad kring specialpedagogens arbete mot de särbegåvade eleverna. Nu när vi snart är färdigutbildade specialpedagoger, vill vi förkovra oss i hur vi kan handleda lärare och pedagoger i att identifiera och stimulera dessa elever skolan. Det står i specialpedagogens och skolans uppdrag att vi ska ge alla elever en utvecklande skoltid. I specialpedagogens examensordning (SFS 2017:1111) står det skrivet att specialpedagogen ska ha förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare i pedagogiska frågor för lärare, samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med att möta varje elevs behov.

Enligt skollagen (SFS 2010:800) är det elevens kunskap som avgör vilka extra anpassningar eller särskilt stöd som behövs sättas in, oavsett om elevens studier går fortare fram eller långsammare. I läroplanen (Skolverket, 2017) står att alla elevers utveckling, lärande samt lusten till ett livslångt lärande, ska främjas i skolan. Undervisningen ska anpassas efter elevens behov och förutsättningar med utgångspunkt i den enskilda elevens bakgrund och erfarenheter. Läraren ska i sin undervisning ta hänsyn till varje elevs förutsättningar, erfarenheter och tänkande, samt stimulera elevens vilja att lära och tillit till sin egen förmåga. Läraren ska planera undervisningen så att varje elev utvecklas efter sina förutsättningar och uppmuntras att utveckla hela sin förmåga. Eleven behöver känna att kunskap är viktigt och att det egna kunnandet växer och utvecklas (Skolverket, 2017). Persson (2013) anser att det inte talats så mycket om särbegåvade elever i den svenska skolan och att Sverige har misslyckats med att ta tillvara de särbegåvade och den enorma kunskap de besitter, både i skola och på arbetsmarknaden. Om de särbegåvade får utvecklas under rätt förutsättningar och deras talang tas tillvara, kan detta ge stor utveckling både i samhället och samhällsekonomiskt.

## **1.1 Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur några specialpedagoger ser på sitt arbete kring identifiering av särbegåvning och att utmana de särbegåvade eleverna i grundskolan F-6. Syftet har brutits ned i tre frågeställningar:

- Hur ser några specialpedagoger på sitt arbete i relation till särbegåvade elever?
- Hur beskriver de sitt arbete kring identifiering av särbegåvade elever?
- Hur beskriver de att de kan bidra till att stimulera särbegåvade elever i skolans lärmiljöer?

## 1.2 Centrala begrepp

Det förekommer ett centralt begrepp i vårt självständiga arbete som vi har valt att förtydliga. Begreppet är särbegåvning. Persson (1997) anger att det finns en mängd olika typer av särbegåvning. Persson nämner att det kan röra sig om en särbegåvning i ett eller flera olika ämnen som t.ex idrott, teknik, bild, musik och språk. Denna studie har dock riktat in sig på särbegåvningar rent generellt då studien handlar om särbegåvade elever i grundskolan F-6. Persson definierar särbegåvning på följande sätt: "Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteende. Ett beteende i detta sammanhang förstås som mänsklig prestation, aktivitet eller funktion". (s. 50)

Ett annat begrepp som enligt Persson (1997) lätt kan förväxlas med särbegåvning är begreppet högpresterande. Begreppet högpresterande har vi valt att tydliggöra i detta kapitel då vi vill visa på skillnaderna mellan dessa bägge begrepp. Enligt Skolverkets (2012) rapport 379 beskrivs högpresterande elever på följande sätt:

*./.../de högpresterande eleverna är mer motiverade att lära sig det ämne de är högpresterande i, både utifrån inre motivation (intresse för ämnet) och yttre motivation (nyttan med ämnet), och att de visar större självförtroende vad gäller sin förmåga att lära sig ämnet. Användningen av olika lärandestrategier tycks vara vanligare bland de högpresterande, jämfört med de medelpresterande och de högpresterande visar också högre värden för ansträngning och uthållighet. (s.7)*

Pettersson (2017) menar att särbegåvning och högpresterande elever inte nödvändigtvis behöver hänga ihop. Det är inte alla särbegåvade elever som är högpresterande och inte alla högpresterande som visar på en särbegåvning. Enligt Westling Allodis (2014) artikel är det viktigt att se till varje individ då varje individ utvecklas olika fort. Det finns ingen tydlig gräns för vem som kallas särbegåvad, syfte och sammanhang styr. En elev med särbegåvning blir först synlig om den får möjligheter att uttrycka de egenskaper som den besitter.



## 2. Litteratur och tidigare forskning

I följande kapitel kommer vi att presentera litteratur samt tidigare forskning som är kopplat till särbegåvade elever i grundskolan och specialpedagogens arbete kring detta.

### 2.1 Särbegåvning

Enligt Persson (1997) är särbegåvning ett svårdefinierat begrepp, det är svårt att skilja på särbegåvade elever och de elever som är exceptionella på olika sätt. Pettersson (2017) anser att begåvning av intellektuell karaktär, dvs särbegåvning, är en förmåga till ett abstrakt tänkande, förmåga att föra logiska resonemang och lösa komplexa problem. Detta kan visa sig i större ordförråd och kreativitet samt högre intensitet än andra. De särbegåvade eleverna utvecklas olika snabbt jämfört med jämnåriga då det handlar om den sociala, motoriska samt den kognitiva delen. Det dras ofta felaktiga paralleller mellan särbegåvning och att vara duktig i klassrummet (Pettersson, 2017). Särbegåvade elever är ofta väldigt vetgiriga och ifrågasättande, och börjar tidigt att testa sina gränser. Pettersson (2017) trycker på att särbegåvning inte är en psykiatrisk diagnos som den många gånger blandas ihop med på grund av bristande kunskap om vad särbegåvning faktiskt innebär. Pettersson menar att föräldrar och pedagoger många gånger tror att särbegåvades beteende kan liknas vid olika neuropsykiatriska diagnoser såsom ADHD, autism mfl. En del särbegåvade elever döljer sin begåvning och väljer att medvetet misslyckas, för att passa in och inte dra till sig uppmärksamhet. Andra kan vara stökiga och ställa till bråk i klassen. Dessa elever kan då bli föremål för utredning och blir i många fall felaktigt diagnostiserade menar (Pettersson, 2017). Persson (1997) nämner begreppet dold särbegåvning. Det kan handla om att eleven har ett utagerande beteende som i sin tur kan dölja kännetecknen för särbegåvning. Här finns en risk att en felaktig bedömning kan göras, som grundar sig på beteendet istället för andra kännetecknen. För att undvika detta är det bra att ha en dialog med elev och föräldrar, för att få en helhetsbild av eleven (Persson, 1997). I Skollagen (2010:800) anges att alla elever skall ges ledning och stimulans utifrån sina egna förutsättningar för att kunna utvecklas. Detta gäller alla elever, även elever med särbegåvning vilket Perssons (2010) betonar i sin artikel.

Enligt Persson (2010) är det vanligt att elever med särbegåvning inte får de utmaningar i skolan som de behöver vilket påverkar deras möjligheter till utveckling.

## **2.2 Specialpedagogiska insatser**

Enligt Persson (1997) ska specialpedagogiska insatser sättas in när den vanliga pedagogiken inte räcker till. Vidare menar Persson på att dessa insatser även ska göras för alla elever, såväl elever som lätt når kunskapskraven som elever som riskerar att inte nå kunskapskraven. Detta är även något som Barger (2001) styrker i sin studie. Barger anser att de särbegåvade eleverna måste befinna sig i en stimulerande miljö för att utmanas och utvecklas. För att tillgå denna miljö kan specialpedagogiska insatser behövas. Specialpedagogiska insatser kan vara viktiga för att undvika att elever med särbegåvning inte ska riskera att tappa motivationen och av den anledningen riskerar att inte nå kunskapskraven (Persson, 1997). Enligt Nilholm (2007) har elever olika förutsättningar, behov och förmågor och anpassningar görs utifrån dessa. Det betyder att vissa elever är speciella och därav behövs en speciell pedagogik. I Östlund & Thimngrens (2015) rapport framkommer det att undervisningen måste anpassas för att möta alla elevers behov. Detta kan göras med en genomtänkt pedagogisk miljö i klassrummet, där undervisningen varierar och där varje elev har sina anpassningar och stödstrukturer, t ex tekniska lärverktyg. Specialpedagogiska insatser har enligt Groths (2007) studie fått en negativ klang, då detta kan ses som ett utpekande och särskiljs från gruppen. Detta kan skapa en problematik hos eleverna och vårdnadshavarna då de främst ser det negativa och inte det positiva med specialpedagogiska insatser.

I Groths (2007) studie framkommer det även att vissa elever tjänar på att exkluderas från klassrummet för att få specialundervisning men då handlar det om att eleven måste få känna sig inkluderande i beslutet som sker. Persson (2007) nämner att specialpedagogen och det specialpedagogiska synsättet, har en viktig roll inom skolan. Enligt högskoleförordningen (SFS 2017:1111) ska specialpedagogen visa kunskap om områdets vetenskapliga grund, ha insikt i aktuellt forsknings- och utvecklingsarbete samt ha fördjupad kunskap och förståelse inom specialpedagogik. Specialpedagogen ska även ha förmåga att vara en kvalificerad samtalspartner vara rådgivare i pedagogiska frågor för lärare, samt leda utveckling av det pedagogiska arbetet med att möta varje elevs behov.

Persson (2007) anser att specialpedagogen ska ansvara för den specialpedagogiska utvecklingen på skolan. Samtidigt som det finns mål att uppnå som avgör om en elev har rätt till särskilt stöd. Vidare menar Persson att specialpedagogens uppgift är att utveckla kvaliteten i det inre arbetet på skolan och då handlar det bland annat om att alla elever skall erbjudas stöd och stimulering. En inkluderande skola är en skola där alla elever ska få pedagogiska strategier för möjlighet att utvecklas utifrån sin egen nivå (Persson, 2007; Svenska Uneskorådet, 1996). Persson lyfter även fram att det är skolans egna värderingar som avgör vilka specialpedagogiska insatser som finns i verksamheten och till vem de riktas mot. Därför anser Persson att detta kan leda till stora skillnader skolor emellan om vilka specialpedagogiska insatser man väljer att använda sig av. I läroplanen anges att skolan ska arbeta för att motverka att svårigheter uppstår (Skolverket, 2017). Det handlar om att anpassningar ska ske utifrån alla elevers behov både kring arbetssätt, innehåll och organisation. Det är här som skolledaren ska se över och anpassa behoven tillsammans med specialpedagogen menar Persson (2007). I Westling Allodis (2014) artikel framkom specialpedagogens bristande kunskaper i bemötandet av särbegåvade elever. Det framkom även att bristen på kunskap gav konsekvenser som medförde att elever inte klarade av sin skolgång. För att möta särbegåvade elevers behov i skolan behövs mer kunskap om just särbegåvning. Enligt Westling Allodi är det något som bör ingå i såväl lärar- som specialpedagogutbildningen. Som situationen är just nu är kunskapen kring särbegåvning något som saknas menar hon men med ökad kunskap ges bättre möjligheter att möta behovet hos särbegåvade elever.

## **2.3 Identifiering av särbegåvade elever**

### **2.3.1 Identifiering av särbegåvning i tidig ålder**

Lundbäck (2016) uttrycker att de särbegåvade barnen känns igen på att de pratar i mer avancerade meningar och har större ordförråd än jämnåriga barn. Hon anger att det är av vikt för barnets fortsatta utveckling, skolgång och välbefinnande att identifiera särbegåvning redan i förskoleålder.

Enligt Silvermans (2013) rapport framkommer det att särbegåvade barn utvecklas ofta i otakt med sig själva och i otakt med jämnåriga barn, deras utveckling kan skilja sig väldigt inom olika områden som till exempel motoriskt, socialt, kognitivt och emotionellt. Författaren Liljedahl (2018) skriver att särbegåvning kan upptäckas mycket tidigt. Ett exempel som nämns är objektpermanens, det beskriver hur ett spädbarn håller fast sin blick på ett ställe där en person eller sak befunnit sig men inte längre är kvar. Detta visar på en förståelse för att objekt finns även om barnet inte längre kan se det. Ett annat tecken kan vara att de tidigt intresserar sig för saker och sträcker sig efter dessa. Mönks och Ypenburg (2009) och Liljedahl (2018) tar upp flera egenskaper som tecken på särskild begåvning hos spädbarn. Här nämns bl a. att nyfödda vänder sig mot ljud och ger tidigt svarsleende, kan imitera och tittar dit andra tittar, söker ögonkontakt, visar intresse när någon läser eller sjunger för barnet och tittar tidigt på bilder i en bok. I förskoleåldern kan tidiga tecken vara att barnet börjar prata tidigt, har en stark moralkänsla, samt har förmåga till humor. Även känslighet för förändringar i stämning, ljud och ljus, eller att barnet innehar en stor kreativ förmåga, nyfikenhet och fantasi kan vara tidiga tecken (Liljedahl, 2017; Mönks & Ypenburg, 2009). Det är vanligt att särbegåvade barn reagerar starkare och intensivare på det som händer runt omkring dem. Och redan tidigt har de ett betydligt mer avancerat tänkande än jämnåriga barn (Silverman, 2013).

Omgivningen förstår sällan hur begåvade de här barnen är då det inte syns på dem vilken stor tankeförmåga dessa barn lägger på att studera och analysera hur de andra barnen tar sig an nya aktiviteter. På så sätt skapas en förståelse för hur de ska bete sig i den situationen. Särbegåvade barn bemödar sig med att passa in och läser snabbt av gruppen, vad som gäller där och väntar ofta in de andra barnen vid nya aktiviteter för att studerar hur dessa barn gör. Anledningen till detta är att de vill anpassa sitt beteende så att de inte ska sticka ut och vara annorlunda (Liljedahl, 2018). Silverman (2013) anger att många särbegåvade barn kan använda sin känslighet till att sätta sig in i och förstå sociala sammanhang väldigt tidigt, så att de kan anpassa sitt beteende för att få omgivningen att agera som de vill. Liljedahl (2018) menar att särbegåvade barn har ett annat sätt att leka, genom att de leker med hjärnan. Att lära sig nya saker som bokstäver och siffror är för förskolebarnet en lek med hjärnan.

Men även att diskutera teoretiska saker som universum eller vad som händer när man dör och att få ta del av den vuxnes tankar, kan fungera som lek med hjärnan. De har ofta ett stort ordförråd och ett mer nyanserat språk än jämnåriga barn och lär sig snabbt. Mönks och Ypenburg (2009) menar att språkutvecklingen hos särbegåvade barn är uppseendeväckande, hur de talar visar på deras förmåga att tänka och se sammanhang. Winner (1999) beskriver tre gemensamma drag hos särbegåvade barn: brådmogenhet, de gör snabba framsteg inom flera olika områden som att läsa i 2 - 3 årsåldern, spelar instrument eller har fallenhet för konst och skapande. De gör saker i sin egen takt, de lär sig mer kreativt än andra barn, på ett bredare och kvalitativt sätt. De har ofta ett passionerat intresse för vissa områden, då de går in för att lära sig allt om just det området. Detta tillsammans med lättheten att lära, ger ofta stor och snabb kunskapsutveckling.

### 2.3.2 Identifiering av särbegåvade elever i skolåldern

Silverman (2013) lyfter i sin rapport att föräldrar som säger att deras barn är särbegåvat eller misstanke om att deras barn är särbegåvat har nästan alltid rätt i sina misstankar. Vid identifiering av särbegåvade elever i skolan, är det kanske inte de barn som i första hand kommer i åtanke för ett otränat öga, eftersom särbegåvade elever inte alltid beter sig som man tänker att särskilt begåvade elever ska göra. Det är vanligt att de döljer sina förmågor bakom andra beteenden. Detta kan vara av en önskan om att passa in och vara som alla andra (Liljedahl, 2017; Persson, 1997). Detta är en vanlig anledning till att lärare kan ha svårighet att upptäcka de särbegåvade eleverna i klassen. En annan anledning är att de särbegåvade eleverna liksom alla andra elever är unika egna individer. De beter sig på sitt eget sätt, och kan därför vara svåra att upptäcka med punkter att checka av. Det finns emellertid några punkter som stämmer in på särbegåvade elever oavsett deras språk, kön och personlighet. Om man har en elev som väcker frågor och inte presterar kan det vara bra att fundera på följande; är eleven utåtagerande, passiv, lågpresterande eller annorlunda (Liljedahl, 2017). Särbegåvade elever tar sig an och löser ofta arbetsuppgifter på otippade och överraskande sätt, på grund av deras problemlösande förmågor. Deras sätt att tänka gör att de tänker mer på bredden och djupet, samtidigt som de har en stor förmåga att kombinera ny kunskap med sådan kunskap de redan besitter (Lundbäck, 2016).

Enligt Liljedahl (2017) och Wallström (2010) finns det också *kontextuella kännetecken*, begränsade till olika sammanhang och/eller miljöer, som möjliggör identifiering. Några exempel som nämns är: språklig förmåga, talar tidigt och visar intresse för symboler, metaforer och talesätt, har ett abstrakt tänkande, perfektionism och hög moral - lider av orättvisor, lärande - lära sig allt inom intresseområden.

Liljedahl (2017) och Wallström (2010) lyfter fram att ofta föredrar de särbegåvade eleverna att umgås med äldre barn eller vuxna, utvecklar tidigt humor och dras till människor med humor. De har tidigt en stark självuppfattning med extrem självkritik och kan ha en hög känslighet mot olika former av intryck. I Silvermans (2013) rapport anges perfektionism som ett utmärkande drag hos särbegåvade elever och att detta kan bero på låg självkänsla, vilket i sin tur ger ett inre krav på att kunna allt och prestera helt utan fel. Vidare nämner Silverman att särbegåvade elever läser mycket. De är synnerligen vetgiriga och ställer djupgående frågor för att förstå samband, analysera och lösa problem. I artikeln av Kaufman, S. & Sternberg, R. (2008) är de övertygade om att det inte finns ett rätt sätt att identifiera särbegåvning hos elever, utan många olika, eftersom eleverna skiljer väsentligt åt. Det finns flera olika variabler att ta hänsyn till, bland annat kontextuella eftersom elevernas bakgrund skiljer sig åt. Också vilket begåvnings område eleven har kan behöva tas med i beräkningen samt elevens kreativitet och motivation. Risken med att inte uppmärksamma elever med särbegåvning, skulle kunna vara att de inte får rätt förutsättningar i skolan, att de känner sig annorlunda och att de inte passar in. Detta i sin tur kan leda till ett utanförskap. Eleven kan känna sig ensam och inte accepterade av samhället, vilket kan leda till att bli hemmasittare. Om eleven blir understimulerad kan det leda till ett mer utagerande beteende i klassrummet. I förlängningen finns risk för psykisk ohälsa hos eleven (Mattsson & Pettersson, 2015).

## **2.4 Kartläggning av särbegåvade elever**

Liljedahl (2017) beskriver kartläggning av särbegåvade elever som en konstform. Vanligtvis när man kartlägger elevers kunskapsnivå sker det kvantitativt, genom att mäta hur mycket de lärt sig. Men för att kartlägga särbegåvade elever kan även en kvalitativ kartläggning som mäter bredd och djup på deras kunskap behövas. Detta då särbegåvade elever har en enorm problemlösningsförmåga och kan snabbt kombinera gammal kunskap med ny information.

Samt att sätta sig in i detaljer och förstå kopplingar, förmågor som lätt kan missas i en kunskapskartläggning. Därför kan en kvantitativ kartläggning behöva kompletteras med en kvalitativ kartläggning, samt en pedagogisk kartläggning. Pedagogisk kartläggning är inte samma sak som kunskapskartläggning, men de kan användas samtidigt och den ena utesluter inte den andra. Med det som benämns som pedagogisk kartläggning, menas i huvudsak kartläggning av de pedagogiska aspekterna och utgår från hur skolan kan anpassa lärmiljöerna för att skapa goda förutsättningar för den enskilda eleven (Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, 2019). Det är viktigt att snabbt komma igång med en pedagogisk kartläggning som utgår från elevens behov, om en elev har problem att nå kunskapskraven. Enligt skollagen ska då elevens skolsituation utredas utifrån trivsel och hur eleven mår samt om eleven är i behov av särskilt stöd (Liljedahl, 2017). I skollagen (SFS 2014:458) trycks det på att alla elever oavsett om de lätt når upp till kunskapskraven, har svårt att nå målen eller har en funktionsnedsättning, ska ges den ledning och stimulans de behöver utifrån sina förutsättningar för att kunna utvecklas så långt som möjligt. Enligt Liljedahl (2017) innebär en kunskapskartläggning att utreda elevens förståelse och kunnande. Kartläggningen syftar också till att ta reda på hur eleven tänker och lär sig saker. De särbegåvade eleverna har förmåga att lära sig saker på väldigt hög nivå och ta till sig kunskaper från flera olika håll. Samtidigt menar Liljedahl att särbegåvade elever kan sakna förmåga att visa eller använda sig av kunskapen. Vidare anger hon att på det sätt skolundervisningen är uppbyggd i dagsläget att eleverna lär sig saker stegvis, och bygger upp sin kunskap efterhand. Och därför räcker inte enbart en pedagogisk kartläggning till för att påvisa en särbegåvad elevs kunskaper. I en kunskapskartläggning söker man efter elevens maximala kunskap, djup, bredd, höjd och innehåll i den, samt elevens inlärningsförmåga (Liljedahl, 2017). Enligt Lie (2017) är det viktigt att ta reda på vilken slags särbegåvning det rör sig om, så att eleven får stöd och utmaning, i just det den enskilda eleven behöver. Lie menar att bedömningen baseras på flera olika data, såsom checklistor, observationer och intervjuer, men även på psykologiska tester. Med dessa tester och kartläggningar erhålls ett samlat material som ger information om elevens behov och förmågor. Stålnacke (2015) skriver att en kartläggning sammanställer elevens kunskaper, färdigheter och lärande, styrkor och svagheter men även vad som driver och motiverar eleven samt elevens egna önskemål kan ge både skolan och föräldrarna en ökad möjlighet att förstå och stötta eleven.

Eleven själv kan också ha stor glädje av den. Kartläggningen bör även innefatta även vilka pedagogiska metoder och hur skolan arbetar och fördelar resurser på organisationsnivå och inte endast ta upp eleven på individnivå.

## **2.5 Undervisning för att främja särbegåvade elevers utveckling**

Skollagen (2010:800) anger att utbildningen ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande. Eleverna ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt och hänsyn ska tas till elevernas olika behov. Det står också att elever som har extra förmågor i olika ämnen har rätt till en utmanande undervisning, på den nivå där eleven befinner sig. Detta budskap upprepas ännu tydligare i skollagens kapitel 3 §2: "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". Borland (2005) skriver i sin artikel om att ökad kunskap i skolan och hos lärarna om vad som kännetecknar särbegåvade elever gör att dessa elever kan få sina behov tillgodosedda inom den ordinarie men ändå differentierad undervisning.

Skolverket (2015) pekar på vikten av att fokusera på elevens lärande och utveckling i undervisningen som helhet istället för specifika prestationer. Risken finns att man inte uppmärksammar särbegåvade elever om man endast söker efter goda prestationer i skolarbetet. Enligt Persson (1997) finns inget konkret arbetssätt eller någon särskild metod för att undervisa särbegåvade elever. Däremot är det viktigt att ta tillvara på och stimulera de särbegåvades talanger, eftersom dessa kan komma att vara väldigt betydelsefulla för hela samhället, då det bland dessa elever finns stora förmågor och kunskaper som kan föra samhällsutvecklingen framåt. Persson (1997) menar att man måste utnyttja deras talanger vilket kan göras genom att t ex flytta upp eleven en årskurs eller att arbeta i högre hastighet i vissa ämnen. Mönks och Ypenburg (2009) menar att särbegåvade elever i flera länder i Europa kämpar med samma problem kring hur de stimuleras i skolan. Skollagstiftningen garanterar eleverna individanpassad undervisning, men i verkligheten, mellan riktlinjer och arbetsplaner finns inte mycket utrymme för individuell planering och handledning, tiden räcker inte till. Särbegåvade elever behöver begåvnings främjande åtgärder, i form av större utmaningar som till exempel mer avancerad läsning och mer analyserande arbetsuppgifter.



Koshy och Pinheiro-Torres (2013) har i sin studie kommit fram till att den plan som den brittiska utbildningspolitiken lanserade 1999 angående arbetet med särbegåvade och högbegåvade elever i skolan tyvärr har blivit mer önskelista än praxis. Planen lanserades i samband med ett program för att öka såväl den sociala integrationen som standarden i statliga skolor. Kvaliteten på vad som erbjuds i de olika skolorna skiljer sig mycket beroende på lärarens eget engagemang. Det kommer att krävas ett varaktigt professionellt stöd till lärare och utbildare i skolorna för att uppnå kvalitet i arbetet (Koshy & Pinheiro-Torres, 2013).

I den finska lagstiftningen nämns inte särbegåvade elever, däremot har föräldrar där möjlighet att låta sina barn börja skolan vid 6 eller 7 års ålder. I gymnasiet finns det möjlighet att gå i en ograderad skola, där elever läser efter ett rörligt schema. Det görs också försök i vissa grundskolor med att låta eleverna gå i ograderad skola (Tirri & Kuusisto, 2013). Däremot är alla lärare i Finland från förskola till akademisk utbildning, utbildade i att se till alla elevers individuella utvecklingsnivå och inlärningsbehov, vilket gör det finska systemet välutvecklat med tanke på de särbegåvade eleverna. Det råder dock en brist på förståelse i offentliga sammanhang gällande särbegåvade- och hög begåvade elever (Laine & Tirri, 2016). Laine och Tirri undersökte i sin forskning hur ofta finska grundskollärare gjorde särskilda planeringar för de särbegåvade eleverna. Svaren varierade kraftigt från väldigt sällan till varje vecka. Alla deltagarna angav dock att de gjorde någon form av planering, för de särbegåvade eleverna. 94% av lärarna svarade att de särskiljer de särbegåvade eleverna för att utmana dem i sin utveckling. Flera av lärarna delgav också att de gav de begåvade eleverna extra arbetsuppgifter och lät dem assistera läraren i klassen. Enligt Laines (2016) forskning anser de finska lärarna att särbegåvning är något medfött snarare än en utvecklingsbar förmåga. Studien visar även på att lärarna teoretiskt är stöttande och uppskattande gentemot de särbegåvade eleverna och att det är lärarnas ansvar att utmana de särbegåvade eleverna i undervisningen. I praktiken ansåg de sig dock inte ha möjligheten till detta på grund av omständigheter som stora klasser och tidsbrist.

Liljedahl (2017) diskuterar lärares situation när det handlar om att undervisa särbegåvade elever. Lärare kan hamna i nya situationer där deras professionalitet och yrkeskunnandet utmanas. De kan därför behöva stöd från olika håll. Vissa kommuner i Sverige har i flera år arbetat med att utveckla en organisation som säkerställer en utmanande undervisning för särbegåvade elever i matematik i olika åldrar. I dessa grundskolor finns ett samordnat schemat i årskurs nio. En eftermiddag i veckan har alla elever matematikundervisning samtidigt. Det ger elever möjlighet att få undervisning på en gymnasieskola för där få en mer utmanande undervisning tillsammans med en gymnasielärare. Där kan även yngre elever delta eftersom undervisningen sker på flera olika nivåer samtidigt. Att undervisa särbegåvade elever kan sätta lärare på prov då deras yrkeskunnandet kanske inte räcker till. Att stimulera varje elev där den befinner sig är en utmaning. Det som är stimulerande för en elev kan vara ointressant för en annan.

Organisatorisk och pedagogisk differentiering är begrepp som utgår från att möta elevers behov. Differentiering är ledordet för inkludering av de särbegåvade eleverna (Liljedahl, 2017). Detta kräver dock en ständig lyhördhet från läraren. Alla särbegåvade elever är olika och har olika behov precis som hos alla andra elever (Jahnke, 2015; Liljedahl, 2017). Mönks och Ypenburg (2009) menar att differentiering är att skraddarsy undervisning för särbegåvade elever. Skolor har möjlighet att använda sig av speciallärare och specialpedagoger i arbetet med begåvningsfrämjande åtgärder, särskilda projekt och arbetsgrupper eller specialklasser och expressklasser för att tillgodose särbegåvade elevers behov.

I en studie av Bailay m.fl. (2008) undersöktes hur olika insatser i klassrummet kan påverka särbegåvade elevers situation och skolresultat. Här framkom att relationen och samspelet mellan eleven och undervisande lärare är centralt för en produktiv och framgångsrik undervisning som bygger på ett givande och tagande. Enligt Östlunds (2017) är en mer innovativ ämnesundervisning en förutsättning för att implementera en inkluderingsdidaktisk grund i skolan. Det kan inte bli ett inkluderande klimat, där skolan ser till alla elevers olika förutsättningar, förrän alla lärare tar ansvar och planerar sin ämnesundervisning efter elevernas olikheter och förmågor. Samt att göra alla elever delaktiga i sin egen process oavsett var de befinner sig i sin i sin inlärnings- och kunskapsutveckling.

Att eleverna blir lyssnade på är det viktigaste i en inkluderande skola, så att eleverna ses som det centrala och att undervisningen utgår från dem. Vikten av att lyssna på elever gällande deras utbildning får starkt stöd i Skollagen (SFS 2010:800) och i Salamancadeklarationen (2006).

Laines (2016) forskning visar det är en stor variation på vad lärare anser identifierar särbegåvning, svaren utgick lika mycket från fördomar eller social förväntan som från faktisk sanning. Laine menar att lärarna borde få utbildning för att lära sig inkludera de särbegåvade eleverna i klassrummet. Stukát (1995) kopplar samman lärarnas muntliga framträdande i klassrummet med elevers uppmärksamhet, och menar att läraren inte enbart kan förmedla sin undervisning utan att förstå sin mottagare. Läraren behöver ha förståelse för vad eleven redan kan eller inte kan och vad eleven förstår. All undervisning bör börja med ödmjukhet inför eleven och var eleven befinner sig i sitt lärande (Stukát,1995). Stukát menar att det är en stor utmaning för alla lärare att att sätta sig in i och förstå alla elevers tänkande och lärande i de stora klasser som finns i skolan. Enligt Winner (1999) finns det en risk att lärare har en negativ upplevelse av elever med särbegåvning. Grunden till det skulle kunna vara att läraren känner sig i underläge då de upplever att eleverna har mer faktakunskap än sin lärare. En vanlig missuppfattning är att elever som lätt når upp till målen klarar sig och inte behöver anpassningar. Detta är felaktigt då även särbegåvade elever har rätt till såväl uppmuntran att fortsätta utvecklas som till en individanpassad undervisning för att fortsätta växa i sin kunskapsutveckling (Penje & Wistedt, 2015).

Forskarna Bennett-Rappell och Northcote (2016) skriver i sin rapport om vikten av att särbegåvade elever känner sig trygga och sedda. Detta för att stärka deras självkänsla och syn på sig själva och sin egen förmåga och för att de ska kunna växa, utvecklas och lära. Dessa elever kan behöva en till en undervisning med någon som är trygg och eleven känner ett förtroende till. Det är av stor vikt hur specialpedagogiska- och kunskapsresurser fördelas på skolan. Här kan elevhälsan genom att samarbeta med olika skolformer bidra till att tillgodose olika elevers behov. Elevhälsan har stor erfarenhet med att identifiera elever med svårigheter att nå kunskapskraven, samma arbetsgång kan användas vid identifiering av särbegåvade elever och i arbetet om eleverna behöver mer eller annan stimulans.

Den pedagogiska utveckling i skolan måste vara väl förankrad hos skolledning, lärare och personal på skolan för att utvecklingsarbetet ska fungera (Penje & Wistedt, 2015). Hébert och Sergents (2005) forskning visar att för att effektivt utmana särbegåvade elever i skolan krävs det effektiv och noggrann planering av lärare och mentorer. För att effektivisera och få ut allra mest av små resurser har man i USA tagit fram en modell för att stödja både lärare, mentorer men också de särbegåvade eleverna genom att använda sig av modern teknik. För att hjälpa och utmana de särbegåvade eleverna som finns spridda i klassrum över hela landet finns en internetbaserad samarbetsplan som lärare kan koppla samman sina planeringar med. Detta för att stötta de särbegåvade eleverna i deras utveckling.

Hébert och Sergent (2005) har undersökt problemet med särbegåvade elevers psykiska hälsa. Rapporten visar att de särbegåvade eleverna upplever samma problem som alla andra elever gällande sin sociala och emotionella utveckling och denna är oftast osynkad med deras kunskapsmässiga utveckling. Hébert och Sergents forskning visar att lärare i sin undervisning med fördel kan använda sig av filmer inom områden som sociala förmågor, känslor och hur man interagerar med människor i sin omgivning. Detta kan bidra till att ge elever en insikt i vad för problem de kan komma att möta och därigenom skapa strategier för detta.

Liljedahl (2018) liknar de särbegåvade elevers behov vid sjukvårdens första hjälpen Andning - Blödning - Chock, men i detta fall är den första hjälpen ett pedagogiskt ABC - acceleration, berikning och coaching. *Acceleration*, kan vara att flytta upp en elev till en högre årskurs. I skolan är det viktigt att eleven känner sig inkluderad. Partiell förflyttning kan vara ett sätt att lösa accelerationen, att eleven behåller sin klasstillhörighet men läser vissa ämne med äldre elever. Ett annat sätt kan vara accelerationsgrupper eller särskilda undervisningsgrupper för särbegåvade elever. Eller det som använts sig genom tiderna att eleven helt enkelt flyttas upp en eller flera årskurser (Mönks & Ypenburg, 2009; Liljedahl, 2018). *Berikning*, att ge meningsfulla aktiviteter, att eleven får verkliga uppgifter och inte utfyllnads uppgifter. Att eleven har ett mål att uppnå, kanske tillsammans med andra elever. Skolan kan använda sig av en berikningsmodell i tre steg, som fungerar lika bra för särbegåvade elever som för andra elever.

Enligt Liljedahl (2018) innebär Steg 1 - ett smörgåsbord, man skapar ett berikning team på skolan, där även deltagare utanför skolan ingår som konstnärer, företag, föräldrar eller professorer. Detta team turas om att ordna studiebesök, workshops, filmvisning och andra aktiviteter där eleverna kan delta utifrån eget intresse. Steg 2 - seminarium där särbegåvade elever får möjlighet att möta och diskutera med andra som har samma avancerade tankeförmåga. Steg 3 - projekt där eleverna gör saker som att skriva en teaterpjäs till en teaterförening, skapa en skoltidning, starta ett företag, skriva en bok, ordna en konsert eller liknande saker på riktigt utanför skolvärlden, som inte har med att få bra betyg att göra (Liljedahl, 2018). I denna form av projekt är coaching oerhört viktigt, för att eleven ska känna sig trygg och må bra (Mönks & Ypenburg, 2009; Liljedahl, 2018). *Coaching*, innebär att man följer elevens utveckling och har en löpande dialog med eleven. I skolan är det viktigt att eleven har ett vuxenstöd vilket kan vara i form av ett särskilt mentorsuppdrag, som är uppbyggt på förtroende och ömsesidighet. Liljedahl (2017, 2018) skriver att ABC är fullt genomförbart på alla skolor innanför ramen för budget och styrdokument. Det som krävs enligt henne är viljan hos skolledningen, att skapa ett nytänkande samarbete mellan kollegor över ämnes- och årskurs gränser och elevhälsan. Allt detta måste ske med tanke på eleven och vad just denna elev mår bra av (Liljedahl, 2018).

### 3. Teoretiska utgångspunkter

Vi har valt att utgå från två olika perspektiv, det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014) och det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2013) för att tolka och förstå studiens resultat. Dessa båda perspektiv ligger väldigt nära varandra och utgår från Vygotskijs (1978) sociokulturella perspektiv. I detta kapitel presenteras perspektiven och de analysbegrepp som valts.

#### 3.1 Sociokulturellt perspektiv

Vygotskij (1978) skriver att vi till stor del lär i relation till andra. Samspel mellan människor uppfattas som centralt för vår utveckling av kunskap och lärande (Säljö, 2000). Det viktigaste vi har att lära är de redskap som används i mellanmänskliga möten, dessa verktyg kan vara hur människor i olika kulturer har lärt sig att tala, uppföra sig och vara i sociala sammanhang. Vygotskij menar att de mest givande stunderna för intellektuell utveckling är när både praktiska och abstrakta förmågor används samtidigt och samarbetar. Som exempel kan nämnas när elevens konkreta kunskaper kombineras med vetenskaplig kunskap, då det lyfter elevens intellektuella utveckling. Enligt Lindqvist och Magnusson (1999) menar Vygotskij att det är viktigt att utgå från individens utvecklingspotential och inte dess brister.

Enligt Säljö (2014) sker lärandet på tre nivåer: individnivå, organisationsnivå och samhällsnivå. Det handlar om hur lärandet analyseras utifrån dessa tre nivåer. Säljö menar att det inte finns några specifika undervisningsmetoder utan att det handlar om hur lärandet analyseras utifrån "aktiviteter". Vidare lyfter Säljö fram tre viktiga begrepp som förknippas med det sociokulturella perspektivet. Det viktigaste begreppet är *redskap*, men även begreppen *mediering* och *appropriering* är betydelsefulla. Redskap är ett begrepp som är kopplat till att förstå mänskligt lärande. Redskapen kan vara både intellektuella (språkliga) eller materiella (artefakter). För att förstå mänskligt lärande måste vi enligt Säljö (2014) analysera hur vi kan använda oss av dessa redskap. Enligt Säljö (2014) är språket ett redskap som är unikt och oändligt. Vi uppfattar och analyserar det vi får till oss genom de redskap och erfarenheter vi har.

Säljö (2014), använder sig av begreppet *kontext*, det betyder ungefär sammanhang. Kontexten innefattar de sammanhang där talande och skrivande utförs. Kontexten är närvarande och återskapas i människors handling och kommunikation. Hur vi uppfattar verkligheten och hur vi beter oss, tänker och kommunicerar har väldigt lite med arv och instinkt att göra. Det är istället den sociala och kulturella miljön vi befinner oss i som påverkar. Det viktiga är interaktionen mellan människor där både verbal och icke verbal kommunikation förekommer (Säljö, 2016). Mediering handlar enligt Säljö (2014) om hur en människa kan använda sig av de kulturella redskapen i ett försök att förstå omvärlden. Enligt Säljö kan inte individen själv bestämma hur verkligheten ska se ut. Istället medieras verkligheten genom olika redskap. Säljö uttrycker att mediering är en typ av kommunikation i interaktion mellan människor. Appropriering är en sociokulturell metafor för lärande, som används för att vidga synen på lärande (Säljö, 2014, 2016). Det betyder att man tar till sig eller lånar ett intellektuellt redskap, eller lär sig använda ett faktiskt redskap för sitt eget syfte, och att man fortsätter lära sig genom detta. Genom appropriering lär man sig successivt att använda nya redskap, som man gör till sina egna. Detta utvecklar förmågan, så att man med erfarenheten kan använda den på ett mer och mer framgångsrikt sätt (Säljö, 2014, 2016).

### 3.1.1 Proximala utvecklingszonen och Scaffolding

Med *The zone of proximal development (ZPD)* eller den proximala utvecklingszonen som det benämns på svenska, avses de förmågor i utvecklingen som inte har utvecklats ännu men är på väg att mogna fram. Vygotskij beskriver dessa som knoppar på en blomma, som är på väg att slå ut. ZPD påvisar den mentala utvecklingen som håller på att ske. Vygotskij (1978) var intresserad av vad som skulle utvecklas och inte av vad som redan var uppnått (Vygotskij, 1978). Säljö (2014) menar i detta sammanhang att även potentialen är viktig, det vill säga hur långt eleven har möjlighet att utvecklas. För att skapa goda förutsättningar för elevens förmåga till inläring och utveckling, kan man gradvis låta eleven ingå i mer komplicerade sammanhang tillsammans med en person som eleven knutit an till. Därefter släpps successivt kontakten och den känslomässiga bindningen till den personen, därmed ändras maktbalansen i förhållande då relationen hela tiden omskapas och utvecklas. Detta för att ge eleven trygghet och stöd för att växa och tro på sin egen förmåga.

Det krävs ett emotionellt givande och tagande i de situationer där utveckling sker (Scherp, 1998). För att kunna uppnå ZPD så krävs det en lärande stimulans i sin omgivning (Lindqvist & Magnusson, 1999). Detta kan ske från den berörda läraren eller någon annan i omgivningen. När man väl är trygg och när en kunskapsutveckling sker det är då man tar ytterligare ett steg i den proximala kunskapsutvecklingen (Lindqvist & Magnusson, 1999).

Vygotskijs (1978) teori om begreppet proximala utvecklingszonen och Säljös (2014) tolkning av sociokulturella teori är sammankopplad med begreppet *scaffolding*. Scaffolding innebär att det finns stödstrukturer och stöttning i undervisningen (Gibbons, 2002). Gibbons beskriver att pedagoger kan utveckla olika stödstrukturer, både fysiska och tankemässiga strukturer för att öka förutsättningen så att eleven ska kunna befinna sig i den proximala utvecklingszonen. På så sätt förbättras förutsättningarna för en elevs kunskapsutveckling (Gibbons, 2002). Vidare menar Gibbons att dessa stödstrukturer kräver en kompetent person som kan erbjuda denna typen av stöttning i undervisningen. Det kan handla om att läraren planerar lektionen på ett sådant sätt att eleven klarar av mer själv och inte behöver den typ av stöttning längre. Stöttningen ska handla om en slags hjälp som leder till nya kunskaper och nya nivåer av förståelse hos eleven. Detta ställer höga krav på lärarens undervisning så att eleven erbjuds lämpligt utmanande skoluppgifter (Gibbons, 2002).

### **3.2 Kommunikativt relationsinriktat perspektiv**

Enligt Ahlberg (2013) är KÖmmunikativt Relationsinriktat Perspektiv (KoRP) ett specialpedagogiskt perspektiv på lärande som utgår från ett sociokulturellt perspektiv. Detta perspektiv på lärande, har Ahlberg själv myntat, och det har vuxit fram genom olika empiriska studier från olika skolformer i Sverige. Enligt Ahlberg utvecklades KoRP som en reaktion på två andra specialpedagogiska perspektiv; det individinriktade perspektivet där ansvaret förläggs på individen samt deltagarperspektivet där ansvaret förläggs på lärmiljön. Ahlberg ansåg att dessa båda perspektiv var för dominerade på varsitt håll och att de båda perspektiven hörde ihop. Utgångspunkten i KoRP är istället att det är faktorer på olika nivåer som kan påverka elevens utbildning och möjlighet till utveckling (Möllås, 2009).



Exempel på faktorer kan enligt Möllås (2009) avhandling vara ”individens förutsättningar att lära, undervisningens innehåll, arbetsätt och arbetsformer /.../organisatoriska förutsättningar i form av exempelvis resurser och kompetenser, liksom styrande riktlinjer, bedömningsverktyg med mera” (s. 53).

I KoRP riktas fokus mot att studera relationen mellan skolan, den sociala praktiken och de förutsättningar eleven har att lära (Ahlberg, 2007). KoRPs tre centrala begrepp är delaktighet, kommunikation och lärande. Dessa begrepp kan studeras på individ-, grupp- och organisationsnivå. Begreppen uppfattas vara beroende av varandra och ses som en helhet i arbetet med elever som har eller riskerar att få svårigheter i skolan. Dessa begrepp är enligt Ahlberg (2013) tre viktiga komponenter som kan bidra till att eleven inte behöver utstå misslyckande i skolan. Delaktighet är stommen i hela perspektivet och utifrån delaktigheten byggs allt vidare ifrån menar Ahlberg. Enligt Jacobsson (2002) studie är det viktigt att se pedagogisk och social delaktighet mellan skolans olika nivåer. Pedagogisk delaktighet handlar om arbetsgemenskap, att arbeta tillsammans men med olika arbetsuppgifter. Social delaktighet innebär att vara socialt delaktig i själva gemenskapen och inte enbart under styrda former. Att även vara delaktig i de fria aktiviteterna på raster och på fritids. Social delaktighet är något som kan vara svårt för särbegåvade elever, eftersom eleven själv många gånger gör valen vem man är trygg och socialt involverad med, menar Jacobsson.

## 4. Metodbeskrivning

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur några specialpedagoger ser på sitt arbete kring identifiering av särbegåvning och att utmana de särbegåvade eleverna i grundskolan F-6. I detta avsnitt redogör vi för det tillvägagångssätt och de val som ligger till grund för vår studie.

### 4.1 Val av metod

Vi valde en metod som är väsentlig utifrån syfte och frågeställningar, där vi har samlat in data med en kvalitativ metod med empirisk ansats (Backman, 2016). Eftersom syftet var att utgå från specialpedagogers uppfattningar valde vi att göra kvalitativa forskningsintervjuer i form av semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2018). Enligt Bryman, (2018) innebär den kvalitativa intervjun att det är deltagarnas uppfattningar som är utgångsläget och den kvalitativa forskaren försöker tolka och förstå beteende och åsikter i förhållande till intervjuens sammanhang. Kvale och Brinkman (2014) menar att syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är att förstå respondenterna utifrån deras sammanhang och därigenom deras svar utifrån olika teman. Detta passade in i vårt syfte eftersom vi ville undersöka respondenternas förståelse och uppfattning. En kvalitativ metod baseras på ett kvalitativt synsätt som enligt Backman (2016) fokuserar på att synliggöra hur människor upplever och tolkar den omgivande verkligheten. Fokus ligger hela tiden på att genuint återge de tankar och erfarenheter som respondenterna beskriver (Repstad, 2007). Inför en kvalitativ intervjun, görs en intervjuguide med ett antal frågeställningar. Därutöver ger metoden forskaren möjlighet att komplettera intervjuguiden med följdfrågor under själva intervjun. Bryman (2018) ser dessa följdfrågor som nödvändiga för att stimulera ett flöde av detaljer och intryck hos respondenten. Ett kvalitativt forskningsprojekt kan ha mer glidande och flexibla övergångar mellan problemformulering, datainsamling och analys. Den kvalitativa studien kan därför ge forskaren kunskap om hur respondenterna upplever och ser på, sitt sammanhang och sin situation, på ett annat sätt än vid till exempel genom enkätundersökningar (Repstad, 2007).

## 4.2 Urval

I vår studie valde vi att rikta in oss på specialpedagoger, eftersom det är deras syn på särbegåvning och stimulansen av dessa elever i skolans lärmiljöer som vi undersöker, enligt Bryman (2018) gjorde vi därmed ett målinriktat urval. Valet av ett målinriktat urval inom en kvalitativ studie handlar om en önskan om att få respondenter som är relevanta utifrån forskningsfrågorna. Urvalet gjordes genom att vi skickade mail med Missivbrev (Bilaga 1) till rektorer på slumpvis utvalda skolor i två kommuner. I brevet förklarade vi att vi ville intervjua specialpedagoger inför vårt självständiga arbete i vår specialpedagogutbildning, vid Högskolan Kristianstad. Vi skrev också att någon av oss skulle ringa upp rektorn inom fem dagar, för att höra om det gick bra att kontakta deras specialpedagoger för att fråga om de ville delta i studien. När vi hade fått ett godkännande av rektorerna skickades ett Missivbrev (Bilaga 2) ut till 14 stycken specialpedagoger på de olika skolorna och 4 specialpedagoger tackade ja. Då vi inte fått minst åtta specialpedagoger, vilket vi själva satt som minimigräns, fortsatte vi processen med att skicka mail till flera rektorer. Till slut hade vi fått tag i åtta specialpedagoger som ville delta. Dessa specialpedagoger var fördelade på sex olika F-6 skolor från två kommuner. Två av dessa specialpedagoger arbetar på samma skola men på olika stadier. Vi bokade intervjutid efterhand som specialpedagogerna tackade ja till att delta.

## 4.3 Genomförande

Som nämnts ovan genomförde vi semistrukturerade intervjuer utifrån ett målinriktat urval. Inför intervjuerna upprättades en intervjuguide (Bilaga 4), vilket är brukligt i denna form av intervjuer (Bryman, 2018). I en semistrukturerad intervju behöver frågorna inte ställas i fastställd ordning och kan kompletteras med uppföljningsfrågor under intervjun. Under intervjuns gång var vi därför fria att ställa frågorna i den ordning som lämpade sig bäst i situationen och att kunna ställa följdfrågor direkt på respondentens svar. Vi delade upp arbetet så att vi genomförde fyra intervjuer var. Intervjuerna genomfördes på respektive specialpedagogs arbetsplats. Innan vi startade intervjuerna skrev specialpedagogen på samtyckesblanketten (Bilaga 3).

Intervjuerna spelades in med ljudupptagning via mobil, samtidigt som det gjordes stödanteckningar med papper och penna. Varje intervju tog ca. 25 - 30 minuter. Enligt Bryman (2018) finns det både fördelar och nackdelar med att spela in en intervju med ljudupptagning. Fördelen kan enligt Bryman (2018) vara att man som intervjuare kan fokusera på intervjun och ämnet. Nackdelen kan vara att det är lättare att tappa tråden i intervjun och att samtalet lätt kan sväva utanför ämnet. Det sistnämnda kan bidra till att transkriberingen tar väldigt lång tid och att intervjun innehåller för undersökningen icke relevant data. För att ställa frågor till respondenterna använde vi oss av en intervjuguide (Bilaga 4) och frågeställningarna utgick från olika kategorier, med utgångspunkt från vårt syfte och frågeställningar.

#### **4.4 Bearbetning och analys av data**

Efter intervjuerna transkriberade vi dessa, vilket enligt Bryman (2018) är ett vanligt tillvägagångssätt vid kvalitativa intervjuer. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) handlar en transkribering om att omvandla det muntliga materialet till skriftlig form.

Vi utgick från Brymans (2018) sex olika principer när vi analyserade materialet. De två första principerna handlar om att transkribera intervjuerna och att grundligt läsa igenom transkriptionerna. Vi transkriberade intervjuerna i sin helhet så snart efter intervjuerna vi hade möjlighet till för att inte missa några nyanser i intervjuerna. Transkriberingarna medförde att vi lyssnade flera gånger på intervjuerna och på så sätt påbörjades arbetet med att reflektera och tolka innehållet. Bryman (2018) menar att transkribering underlättar bearbetningen av det insamlade materialet samt att det bibehåller respondenternas ordalag och uttrycks sätt. Transkriberingarna antecknades så ordagrant som möjligt för att inte riskera att förvränga respondenternas svar. Vi transkriberade var för sig de fyra intervjuer vi hade genomfört.

Genom transkriberingen omvandlade vi det som sagts till skriftspråk, på ett hänsynsfullt sätt. Steg tre och fyra i Brymans (2018) analysprocess innebär att koda materialet. Vi kodade upp materialet med hjälp av olika färger på pennor där vi markerade de svar som liknade varandra med samma färg för att få en överblick om hur många som sa ungefär samma saker och vad som stack ut. Utifrån dessa koder utvecklades olika bestämda teman som kunde kopplas till studiens syfte, tidigare forskning samt teorier.

De teman som vi fann och kunde koppla till studiens syfte och frågeställningar var: definition, identifiering, stimulering, specialpedagogens roll och arbetssätt. De två sista stegen i analysprocessen handlar enligt Bryman (2018) om att visa att dessa teman är viktiga för studien samt på vilket sätt man har kommit fram till dessa. De sista stegen i analysprocessen visade att det fanns tydliga teman som är kopplade till studiens tidigare forskning. Dessa teman (definition, identifiering, stimulering, specialpedagogens roll och arbetssätt) ledde sedan fram till våra val av teorier och teoriernas analysbegrepp. Det är utifrån Säljös (2000) sociokulturella perspektiv samt Ahlbergs (2013) Kommunikativa relationsinriktade perspektivet och deras analysbegrepp som ligger till grund för hela analysen av resultatet. Perspektivens ramverk fokuserar på lärmiljöerna som är relevanta för vårt resultat.

Vi granskade och fick fram teman i var och en av de intervjuer vi transkriberade, därefter bytte vi och gjorde processen igen, denna gång tittade vi på varandras transkriberingar. De temana vi kom fram till utifrån vår insamlade data valde vi att använda som rubriker i redovisningen av resultatet. I resultatdelen benämns respondenterna Spec 1, Spec 2, Spec 3 osv.

#### **4.5 Tillförlitlighet och giltighet**

Enligt Bryman (2018) består tillförlitligheten av fyra delkriterier; trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och objektivitet, detta ger en möjlighet att styrka och konfirmera studien. För att få en så tillförlitlig och giltig information som möjligt från respondenterna anser Bell (2006) det är viktigt att kritiskt granska informationen. Bell menar att tillförlitlighet är samma sak som reliabilitet vilket innebär ett mått på en metod som visar ett resultat som är likvärdigt. I denna studie utfördes åtta intervjuer. Intervjufrågorna utgick från förutbestämde teman. Med hjälp av svaren från specialpedagogerna kunde vi svara på det som var syftet med vår studie. För att få en helhet och säkerställa resultatet tog vi del av varandras intervjuer genom transkriberingen. Giltighet eller validitet som Bell (2006) uttrycker det handlar om huruvida det som undersöks verkligen är det som var avsett att undersöka. Vi intervjuade åtta specialpedagoger för att ta reda på hur specialpedagoger ser på arbetet med att identifiera och stimulera särbegåvade elever i grundskolan.

Vi valde att undersöka specialpedagogers perspektiv i vår studie. Vi anser att studien inte är generaliserbar eftersom den endast omfattar åtta specialpedagoger. För att få ett mer generaliserbart resultat hade vi behövt intervjua fler specialpedagoger, kanske intervjuat specialpedagoger i alla skolor i en hel kommun eller ett län. Bryman (2018) anger att det är svårt att generalisera det kvalitativa resultatet eftersom respondenterna inte representerar en större grupp.

## 4.6 Forskningsetik

Vi har följt de forskningsetiska principerna för en vetenskaplig studie som Vetenskapsrådet anger. De utgår från fyra grundkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011). *Informationskravet* följde vi genom att maila ett missivbrev till rektorerna på skolorna och därefter ringde vi upp och presenterade oss inom de fem dagar vi angett i missivbrevet.

Vi berättade att vår avsikt var att använda intervjuerna i vårt självständiga arbete. Vi berättade även syftet med studien och att deltagandet var frivilligt. Till de specialpedagoger som tackade ja till intervjun, skickade vi ett missivbrev med samtyckesblankett (Bilaga 3) via mail. *Samtyckeskravet* följde vi genom att respondenterna skrev på en samtyckesblankett i samband med intervjun, vilket innebär att de har samtyckt till att ställa upp på intervjun. Samtyckesblanketten skrivs enligt Bryman (2018) under av de personer som valts att delta i undersökningen. Genom denna underskrift visar personerna att de; samtyckt till intervjun, att de deltagit frivilligt och att de fått fullständig information om undersökningens syfte och upplägg samt att de under studiens gång haft möjlighet att välja att hoppa av sitt deltagande. För att uppfylla *Konfidentialitetskravet* har vi aidentifierat respondenterna, deras skolor och kommuner samt att vi efter avslutat arbete kommer förstöra ljudupptagningar och transkriberingar. Som vi uppgett för rektorer och respondenter används den insamlade datan endast i vårt självständiga arbete, därigenom uppfyller vi *Nyttjandekravet* som innebär att uppgifterna som samlats in endast kommer att nyttjas för studiens ändamål. I denna studie har vi tagit hänsyn till Dataskyddsförordningen (SFS 2018:218), och GDPR som innehåller restriktioner kring hur personuppgifter hanteras, i denna studie har inga personuppgifter samlats in.

## 5. Resultatbeskrivning

### 5.1 Specialpedagogernas definition av särbegåvning

Respondenterna har alla likvärdiga definitioner av begreppet särbegåvning men samtidigt uttrycker de att det var svårt att sätta en definition på begreppet eftersom de inte riktigt vet vad särbegåvning innebär. Dock menar de att det handlar om något annorlunda eller något som skiljer sig från något annat. En annan uppfattning kring definitionen är att det är något som är extremt, som skiljer sig markant från de andra eleverna eller något specifikt till exempel inom ett särskilt ämnesområde. En respondent beskriver begreppet särbegåvning på följande sätt:

Särbegåvning är en elev med väldigt ojämna kunskaper, men där någonting verkligen sticker ut - om det är särbegåvning eller specialintresse tycker jag är svårt att särskilja.  
(Spec 1)

medan en annan respondent uttrycker:

Då ligger man på en annan nivå än dom andra eleverna. Har kanske ett annat ordförråd, pratar på ett annat sätt, uttrycker annat. Även kan det vara så att man har en spetsförmåga inom något speciellt. (Spec 7)

### 5.2 Specialpedagogens roll

Specialpedagogerna har olika erfarenheter och varierande syn på sitt arbete och möjligheter till arbete med särbegåvade elever. Några har inte funderat kring särbegåvade elever alls, medan andra nämner att de stött på dessa elever och någon skola har upprättat en handlingsplan att följa. På den skolan uttrycker respondenten följande:

Specialpedagogens roll med att identifiera särbegåvade elever har blivit större och större, men det är oftast inte i den änden av kunskaperna man hamnar, utan i den andra. Men samtidigt men samtidigt så har man ju med sig att man ska kunna möta alla och ibland behöver man jobba där. (Spec 1)

Vidare berättar respondentent:

Jag kan vara med och identifiera och ställa frågor som gör att man kanske ringar in problemet. (Spec 1)

Trots olika förutsättningar på olika skolor och olika erfarenheter, är alla respondenter eniga om att de särbegåvade eleverna har rätt att bli sedda och utmanas efter sina förutsättningar för sitt personliga lärande och utveckling. Men flera av dem är också osäkra på hur de ska kunna hjälpa till.

Eleven har självklart rätt till stöd, men jag tror inte jag skulle fokusera på det. (Spec 3)

Min uppgift som specialpedagog är att jag vill se alla elever, jag vill inte bara se dom elever som har svårt för det. (Spec 5)

Några av respondenterna uttrycker en vilja att arbeta med de särbegåvade eleverna, men säger samtidigt att de inte används på det sättet utan att fokus istället ligger på de elever som inte når upp till målen.

Det är tyvärr inte så att vi använder så mycket till det, utan till de som inte kommit så långt. (Spec 7)

För fokus ligger ofta på de som ligger lågt. (Spec 3)

Hälften av respondenterna säger att de inte har tillräcklig kompetens för att kartlägga, utreda och stötta särbegåvade elever. De efterfrågar sådan kompetens.

Min kompetens är inte mycket att ha eftersom jag inte kan något om särbegåvning /.../ såklart skulle jag gärna få mer kompetens och utbildning inom det området, men det är så mycket man behöver kompetens inom. (Spec 3)

Kanske vår kompetens inte räcker till /.../ det skulle satsas på specialpedagogerna, så kunde vi handleda och stötta. (Spec 8)



Ett par av respondenterna säger att de har arbetat direkt med särbegåvade elever eller elever där de misstänkt särbegåvning.

Jag har varit stöd till några elever. Det kan vara mycket annat som också som inte fungerar för de här eleverna. Många gånger kan de likna NPF diagnoser eller symptom. (Spec 8)

Det är bara jag som jobbar med dom. (Spec 4)

Ett par andra menar att de har arbetat mer som stöd för klasslärare eller mentor kring dessa elever.

Som specialpedagog fick jag stötta mentorn, men det var hen som drog det största lasset. (Spec 4)

### **5.3 Specialpedagogernas tankar kring identifiering av särbegåvade elever**

Flertalet av respondenterna ger uttryck för att det är väldigt viktigt men svårt att identifiera särbegåvade elever eftersom kunskapen kring dessa elever är begränsad.

*/.../ lättare att upptäcka dom som har det svårt än dom som är särbegåvade. (Spec 5)*

Enligt respondenterna framkommer ibland information från föräldrarna att här finns det en elev med något extra som de vill att skolan ska titta närmare på. Ett annat exempel som framkommer är att i kartläggningar som görs på alla eleverna i skolan uppmärksammas det ibland att någon elev sticker ut mer än andra.

Därigenom synliggörs dessa elever och specialpedagogen kan i samråd med klassläraren diskutera fram vad som ligger till grund och vilket tillvägagångssätt som är lämpligt för fortsatt arbete.

*/.../ göra det i samråd med dom som jobbar för det är ändå läraren som känner eleverna bäst som kanske upptäcker det före att jag upptäcker det. Då kan jag bli inkopplad och då vill jag*

vara med och observera. Det är det första vi gör. Så kan det också vara när vi sitter och gör kartläggningarna som vi gör, speciellt när de kommer upp i ettan, tvåan, trean. (Spec 7)

Även de dagliga samtalen kring eleverna lyfter respondenterna fram som viktiga i identifieringen av eleverna.

Vi har ett ganska tätt samarbete med specialpedagog och klasslärare och undervisande lärare. Så vi pratar ganska ofta både särskilt stöd och anpassningar men också ledning och stimulans i den ordinarie undervisningen och då blir det ganska naturligt att man pratar. (Spec 6)

Ett annat exempel är att lyfta fram elevhälsan som stöd i att identifiera dessa elever när den egna kunskapen inte räcker till.

Jag skulle ta det med mig till elevhälsan, eller ta med läraren till elevhälsan. Så skulle vi diskutera det där, för att se vad vi kom fram till. Jag vet inget om utredningar eller hur man gör. Så jag hade kopplat in Centrala barn och elevhälsan, för dom har ju rätt att få undervisning på sin nivå. (Spec 3)

En annan respondent däremot berättar att de har en handlingsplan som de har arbetat fram speciellt för särbegåvade elever och identifieringen kring dessa.

Vi har en handlingsplan som man kan titta i, där man kan checka av lite saker om man börjar fundera på om det kan vara särbegåvning. (Spec 1)

Resterande respondenter uttrycker istället att fokus många gånger handlar om att identifiera de elever som har svårigheter att nå målen i skolan istället för att identifiera de särbegåvade eleverna.

Den är viktig, sen som jag sa innan så tyvärr bottnar det i att man jobbar mycket med de här eleverna som har svårt, man glömmer bort dom här särbegåvade eleverna. (Spec 5)

/.../ den gruppen blir lite bortglömd eftersom vi som specialpedagoger kanske har fokus på och ska satsa på dom som har lägre, dom som inte når upp till målen eller har något annat som gör att de inte riktigt klarar skolgången” (Spec 7)

## **5.4 Specialpedagogernas tankar kring stimulans för särbegåvade elever**

Respondenterna är eniga om att stimulansen av de särbegåvade eleverna är viktig, eftersom dessa många gånger upplevs som understimulerande, ointresserade och uttråkade. De uttrycker också att det är viktigt att hitta relevant och utmanande material eftersom dessa elever kräver detta.

Dom blir ofta uttråkade och det får inte vara rutin och samtidigt många gånger är utmaningen att få dom att ta till sig nya saker. (Spec 1)

Får man inte utmaningar på sin nivå så blir man lat och slö och likgiltig så vill man inte göra nått. (Spec 7)

Det är ju undervisande lärare som ska individualisera och stimulera respektive elev på sin nivå, heter det ju så fint enligt styrdokumentet. (Spec 2)

Hon gick till skolan varje dag, men när hon kom till högstadiet började hon stanna hemma. Då orkade hon inte gå till skolan, och tappade all energi. (Spec 4)

Respondenterna nämner även svårigheter angående vilka sätt anpassningarna kan genomföras med tanke på bristande kunskap, tidsbrist hos lärare och att det kommer att medföra extra utgifter i en redan ansträngd skolbudget.

De nämner att plocka ut eleven från klassrummet för att sitta själv, flytta upp eleven i högre årskurser, stanna kvar i klassen men med mer utmanande läroböcker osv. Här har respondenterna lite olika syn utifrån deras olika upplevelser. Någon respondent nämner att det är viktigt att se eleverna som egna individer och ge dom rätt coachning utifrån deras individuella behov.

Är det en individ som gör sig mer rättvis i en liten grupp, behöver enskilda instruktioner behöver någon snabbt som kan vara där som hjälper till under arbetet gång, sätta igång arbetet så är det ju det den eleven ska ha. (Spec 5)

Några andra respondenter nämner att det är viktigt att undervisande lärare eller specialpedagog ser på sig själv och på sin roll i bemötandet med dessa elever. Hur kan jag som undervisande lärare eller specialpedagog anpassa och coacha utifrån den kompetens jag besitter.

Eleverna skall bemötas som vem som helst men vi måste tänka i andra banor. Man kan tänka lite tvärtom, de som har svårt i skolan får man förenkla undervisningen för medan man måste utmana en särbegåvad elev med tex svårare eller rättar sagt utmanande uppgifter. (Spec 5)

Fortfarande inte så mycket svensk forskning men nu har det blivit prat eller det räcker ju bara inte med att dom ska få en svårare bok och sen så arbeta på egen hand. Det kanske måste göras lite insatser, tvärtom insatser än dom som behöver mer. (Spec 8)

Flertalet av respondenterna anser inte att det är bra att flytta upp någon elev till en högre årskurs, utan att anpassningar ska ske med jämnåriga. Möjligtvis att det kan göras i något enstaka ämne men inte permanent, för att inte förlora det sociala spelet med jämnåriga kompisar.

Han var ju bara där på mattelektionen, han ville inte vara kvar där uppe sen. Jag kom så väl ihåg när han kom till trean så ville han inte mer. Det kom från han själv, han ville hellre vara i sin klass. (Spec 7)

Jag har inte varit med om att något barn flyttar upp men jag har varit med om barn som har kommit hit här och man har flyttat upp från andra skolor eller när de har flyttat. (Spec 6)

## 5.5 Specialpedagogernas tankar kring arbetet med särbegåvade elever

Specialpedagogen kan delta i arbetet kring särbegåvade på flera sätt, de kan arbeta enskilt med eleven och vara ett stöd för den. Men också stötta och hjälpa klasslärare och mentor i sitt arbete. De kan vara en länk mellan skolan och hemmet.

*/.../ det är väldigt, väldigt mycket kontakter med föräldrar för att hitta ett sätt att jobba i skolan. Det är det som fungerar bäst, eller måste till, samarbete med föräldrarna. För dom känner sina barn bäst, eftersom de ofta känner sig annorlunda gäller det att hitta det som föräldrarna kan tipsa om. (Spec 1)*

*Jag har kört sidospår med någon elev, då letade jag upp annat material, digitalt och det var jag som handledde och följde upp uppgifter. Vi samtalade om problemlösningar någon timme i veckan, för att ge eleven utmaningar på sin nivå. Och diskuterade, för det var det som klasslärare känner att de inte riktigt hinner med. Läraren behöver möta gruppen på sin nivå, men de särbegåvade måste ju också få sitt. Alltså på sin nivå. (Spec 1)*

I arbetet kring särbegåvade elever beskrivs olika sätt att arbeta.

*Vi har använt oss av olika, någon elev har flyttat upp en årskurs, det handlar om väldigt högpresterande med också särbegåvade. Jag har haft enskild undervisning med några, där vi har hittat annat material och jag har stöttat upp i vissa ämnen. Några elever går upp i vissa ämnen och läser för att få en högre progression. (Spec 3)*

Medan en annan respondent uttrycker det motsatta:

*Vi undviker lite dethär med att flytta. Om jag förstått det rätt så ska man gå i sin åldersgrupp. Det är mer att gör uppgifterna svårare och lägger dom på en annan nivå istället för att flytta en elev till andra klasser. (Spec 5)*

Flera av respondenterna pratar om att hitta andra material till särbegåvade elever för att komplettera undervisningen i klassen, så att särbegåvade elever får utmaning och stimulans på sin nivå.

/.../ hitta andra moment i undervisningen, att vi plockar in material och andra uppgifter. Att man kräver andra svar. (Spec 6)

/.../ svårare böcker /.../ (Spec 8)

/.../ man fick försöka hitta material och andra vägar. (Spec 1)

Flera av respondenterna menar att här gäller det att gå utanför arbetslagets gränser för att söka kunskap och kompetens.

Vi diskuterar mycket, så att kunskap att dom finns och checklista på vad man kan titta på och hur man ska tänka. Det tror jag vi har, men sen ämneskompetenser, den får vi leta vidare efter. (Spec 1)

Att söka vidare efter stöd och hjälp är en gemensam tanke hos alla respondenter.

Jag skulle lyfta det med Elevhälsan, och kontakta SPSM för rådgivning och stöd. (Spec 3)

Respondenterna ger uttryck för att särbegåvade elever kan känna sig utanför i skolan. Eleverna kan därför behöva hjälp med att hitta andra sammanhang att delta i där de inte känner sig annorlunda.

Eleven har känt sig annorlunda och inte riktigt tyckt att hen passar in där hen befinner sig nu. Men har hittat kompisar på nätet som gjort att det faktiskt blivit lättare i skolan också. /.../ Vi har elever som hittat forum på nätet. Där de hittat likasinnade att prata med /.../ ibland hade man önskat att de fick delta i ett annat sammanhang helt och hållet. (Spec 1)

På MENSA har dom sommarläger och det är en förening som driver det tillsammans med tekniska högskolan i Blekinge. (Spec 2)

## 5.6. Analys

Respondenterna definierar särbegåvning på flera likvärdiga sätt. I intervjuerna framkommer en övergripande bild om svårigheter med att ange en specifik definition, då de ger uttryck för att de saknar kunskap om vad särbegåvning faktiskt innebär. Flera av respondenterna uttrycker att de i sin roll som specialpedagog vill kunna se alla elever och bidra till att även elever med särbegåvning utmanas efter deras förmågor. Samtidigt uttrycks en osäkerhet kring hur de ska kunna hjälpa till när de känner att deras kompetens inte räcker. Enligt Gibbons (2013) tankar kring scaffolding, krävs det en kompetent person för att kunna erbjuda rätt typ av stöttning till exempelvis den undervisande läraren. Detta bekräftas av en respondent som önskar att det satsas på specialpedagogerna så att de kan handleda och stötta lärarna och utveckla deras kompetens. Det skulle i sin tur kunna gynna den aktuella elevgruppen. Gibbons (2013) uttrycker att nya kunskaper och nya nivåer leder till utveckling inte bara hos läraren utan även hos eleven. Läraren får kunskap i hur skolans lärmiljöer kan utvecklas för att gynna alla elevers utveckling.

Respondenterna uttrycker svårigheter i att identifiera särbegåvade elever, både utifrån otillräcklig kunskap att göra detta och utifrån att det finns förväntningar i organisationen om att deras arbete ska riktas mot elever som har andra svårigheter. Då elever med särbegåvning inte prioriteras finns risk att de, av olika anledningar, glöms bort. Enligt respondenten beror detta på okunskap och bortprioriteringar i organisationen. Detta kan kopplas till begreppet kontext från det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014). Kontext handlar om sammanhang och där kommunikationen är en viktig del. För att kunna identifiera särbegåvade elever krävs det att specialpedagoger ges möjligheter till att agera och kommunicera kring alla elever men i den kontext de verkar finns inte dessa förväntningar. Därmed uteblir också samtalet om denna elevgrupp. Samtidigt uttrycker specialpedagogerna att de behöver utbildning, då de upplever att de saknar verktyg som exempelvis erfarenhet och kompetens kring särbegåvning för att kunna identifiera dessa elever.

Det respondenterna ger uttryck för när det gäller förväntningar på dem i rollen som specialpedagoger är att de själva upplever sig ha för lite kompetens. Detta med utgångspunkt från KoRP (Ahlberg, 2013) där de organisatoriska förutsättningarna i form av exempelvis kompetens kan vara en bidragande orsak till varför kompetensutveckling uteblir. Denna brist kan i sin tur påverka elevgruppens möjlighet till utbildning och utveckling. När det råder brist på kompetens kring särbegåvning och kanske kunskapen kring vikten av att skapa en inkluderande klassrumsmiljö också saknas. Såväl som förståelse för den enskilde elevens eller gruppens behov av relationsskapande till lärare och kamrater samt organisering av lärsituationer, vilket kan stärka elevernas självkänsla och motivation enligt Ahlberg.

Respondenterna ger uttryck för att det är de dagliga samtalen som sker mellan de olika yrkesgrupper i skolan som blir betydelsefulla, när den egna kunskapen inte räcker till. Det kan handla om specialpedagogens möten med elevhälsan, samspråk innanför eller utanför arbetslagsgränser som leder vidare till handlingsplaner eller kartläggningar. Säljö (2016) lyfter fram detta som centralt i det sociokulturella perspektivet. Det är i interaktionen med andra människor och i kommunikation både verbalt och icke verbalt som utveckling sker. Den sociala och kulturella miljön vi befinner oss i är viktig för vår utveckling och vad vi lär och tar till oss enligt Säljö (2014). Säljö menar att det som sker i den sociala och kulturella miljön påverkar oss i hur vi uppfattar och bemöter andra. Samtidigt är det viktigt att som specialpedagog kunna få möjlighet att utmana eleven till att bli en del i arbetet. Genom att involvera eleven själv kan detta bidra till delaktighet, kommunikation och lärande, vilka är centrala begrepp inom KoRP (Ahlberg, 2013). Där delaktighet är en viktig del när det handlar om elevens lärande. Om arbetet kring särbegåvade elever impliceras som en naturlig del i specialpedagogens uppdrag, skulle specialpedagogen genom kommunikation med eleven och dess lärare kunna arbeta fram lämpliga anpassningar som gör att eleven känner delaktighet och lust att lära. Detta arbetssätt skulle kunna bidra till en helhet i arbetet med eleverna.

Att utmana och stimulera särbegåvade elever är väldigt viktigt enligt respondenterna. De uttrycker även en oro och risk för att elever med särbegåvning känner sig understimulerade och uttråkade i skolan.



De menar också att det var svårt att hitta olika sätt att anpassa undervisningen och göra den tillräckligt utvecklande och stimulerande. Detta för tankarna till Vygotskij (1978) och den proximala utvecklingszonen. I talet om den proximala utvecklingszonen är det mest intressant vad som är under utveckling och inte vad som redan är uppnått. Därför krävs det en fortlöpande dialog och ett givande och ett tagande mellan de olika yrkesgrupperna och eleven. Detta för att kunna utgå från var eleven befinner sig i nuläget och för att kartlägga potentialen hos eleven (Säljö, 2014). Detta för att en utveckling ska kunna ske. Här är det enligt respondenterna viktigt att söka nya vägar och tänka annorlunda. På så sätt skapas goda förutsättningar för elevens förmåga till inläring och utveckling. Enligt respondenterna handlar det om att specialpedagogerna samråd med lärarna behöver utmana eleverna genom att erbjuda dem mer utvecklade läromedel, kräva andra svar och förklaringar eller förflyttning till en högre årskurs av eleven i enskilda ämnen, eller helt flytta upp eleven till en högre årskurs.

Detta är något som Jacobsson (2002) lyfter fram i sin studie, att pedagogisk och social delaktighet sker mellan skolans olika nivåer. Genom att utmana i det pedagogiska eller utmanande läromedel samtidigt som eleven fortfarande är en del i klassrummet alternativt att utveckla social delaktighet med andra som är i samma situation. De sociala relationerna är grundläggande för elevens mående enligt några av respondenterna och de menar att det är utifrån de sociala relationerna som utveckling och lärande kan ske. Särbegåvade elever kan uppfattas som annorlunda ansåg några av specialpedagogerna. Dessa specialpedagoger har erfarenhet av att elever med särbegåvning inte alltid passar in i kompisgängen och att de då riskerar att hamna utanför ett socialt sammanhang. Respondenternas i enlighet med Säljö (2016) anser att den sociala miljön påverkar oss även i skolan. I arbetet kring särbegåvade elever är det därför viktigt att specialpedagogen använder sig av nya redskap och har en vidgad syn på lärande samtidigt som det är viktigt att tänka på elevens sociala relationer. I denna studie gav några specialpedagoger uttryck för att det hade kunnat användas det sociala samspelet till att utveckla elevens förmågor på ett mer framgångsrikt sätt i skolan om det hade behövts. Dialoger behöver inte bara ske med läraren eller specialpedagogen utan kan likaväl ske med klasskompisen anser Gibbons (2002). Det handlar om att ha en vidgad syn på hur elever lär och tar till sig kunskap (Säljö, 2014).

## 5.7 Sammanfattning

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur några specialpedagoger ser på sitt arbete kring identifiering av särbegåvning och att utmana de särbegåvade eleverna i grundskolan F-6.

De specialpedagoger vi har intervjuat har lite olika syn på särbegåvade elever, mest i förhållande till hur vanligt respektive ovanligt det är med särbegåvade elever på skolan där de arbetar. Detta kan påverkas av att respondenterna har olika erfarenheter av och kunskaper om särbegåvning. Från de som har arbetat och arbetar med särbegåvade elever till de som säger sig aldrig ha stött på någon särbegåvad elev. Alla respondenter är, oavsett tidigare erfarenhet eniga om att det är viktigt att även de särbegåvade eleverna blir sedda och förstådda i skolan. Det är i skolans lärmiljöer dessa elever ska få tillgång till den stimulans och utmaning de har rätt till i sin utbildning. Däremot framkommer det att det sker på olika sätt och på olika nivåer.

På någon skola säger respondenten att de diskuterar mycket kring eleverna över arbetslagsgränser och att de har en checklista med punkter att checka av om man misstänker särbegåvning. Vidare har de en särskild handlingsplan om så skulle vara fallet. De menar även att det är klassläraren som bär huvudansvaret om de ser något avvikande som måste tas upp med elevhälsan på skolan.

Respondenterna anger att specialpedagogens arbete med att identifiera särbegåvade elever blir vanligare och att detta känner flera av dem är ovant. De är mer vana vid att specialpedagogen kallas in om det är någon elev som har svårigheter att nå målen och arbetar ofta med de elever som kanske ligger efter kunskapsmässigt. Samtidigt uttrycker de att specialpedagogen ska arbeta mot alla elever och detta kan ske på olika sätt i lärmiljön. Alla elever behöver stimuleras och utvecklas vidare efter sin förmåga.

Det råder lite olika syn på hur specialpedagogerna ser på sin roll kring identifiering och stimulering av särbegåvade elever. Detta kan bero på att de har olika erfarenheter eller inga erfarenheter av det. Respondenterna ger olika förslag på var de kan vända sig för att söka stöd i att arbeta med särbegåvade elever där Elevhälsan, SPSM och MENSA nämns. Klassläraren

ska i sin tur kunna vända sig till specialpedagogen för att få stöd och stöttning men det bygger också på att respondenterna har den kompetensen som behövs.

Respondenterna nämner att de kan hjälpa till att söka kontakter utanför skolan, och hjälpa elever att hitta forum med likasinnade på nätet. Specialpedagogerna menar att de i sin specialpedagogiska roll vill ha kompetens och kunskap att se alla elever oavsett vilken nivå de ligger på. Samtidigt så känner de att deras kompetens och kunskap kanske inte räcker till. Mer utbildning och kompetens efterfrågas.

## 7. Diskussion

### 7.1 Resultatdiskussion

I detta kapitel har vi valt att dela in resultatet i teman utifrån vårt syfte.

#### 7.1.1 Definition och identifiering

Respondenterna i denna studie har relativt likvärdiga definitioner på begreppet särbegåvning, men trots detta sa de sig inte riktigt veta vad särbegåvning innebär. Laines (2016) forskning visar att det är en stor variation på vad lärare anser identifierar särbegåvning. Vad lärare anser utgår lika mycket från fördomar eller social förväntan som från faktisk sanning. Laine menar att lärarna borde få utbildning och lära sig inkludera de särbegåvade eleverna i klassrummet vilket även Westling Allodi (2014) tar upp i sin artikel.

Respondenterna ger uttryck för att en elev med särbegåvning är en elev som är annorlunda eller som skiljer sig och sticker ut från hur de uppfattar andra elever. De anser att det är något exceptionellt men i vissa fall kanske bara i ett specifikt ämne. Pettersson (2017) lyfter fram att särbegåvning inte är en psykiatrisk diagnos som den många gånger blandas ihop med då det handlar om bristande kunskap om vad särbegåvning faktiskt innebär. Många gånger misstas särbegåvades beteende för olika neuropsykiatriska diagnoser. Ibland döljer elever med särbegåvning sin begåvning och väljer att medvetet misslyckas för att passa in och inte dra till sig uppmärksamhet. Andra blir stökiga och kan ställa till bråk i klassen. Dessa elever kan då bli föremål för utredning och blir i många fall felaktigt diagnostiserade (Pettersson, 2017). Enligt Lie (2017) är det viktigt att ta reda på vilken slags särbegåvning det rör sig om, och att låta bedömningen baseras på flera olika data, som checklistor, observationer och intervjuer, men även på psykologiska tester. Med dessa tester och kartläggningar ges möjlighet att få ett samlat material som ger information om, elevens behov och förmågor. Att identifiera en elev med särbegåvning handlar till viss del om att kategorisera eleven. Kategorisering kan vara en metod för skolan att hantera olikheterna bland eleverna. I Jakobssons (2002) studie, menar deltagarna på att det inte är diagnosen som särskilt viktigt för deras pedagogiska arbete. Utan det handlar om informationen kring eleven.

De ansåg att lärarna och specialpedagogerna lättare kunde motivera för sina pedagogiska arbetsmetoder efter att de fått information om eleven och utifrån det avgöra vilka eventuella konsekvenser som kunde uppstå av. Om man inte kategoriserade eleverna skulle inte deras olikheter samt behov uppmärksammas. Vilket kan leda till att elever med särbegåvning inte ges den ledning och stimulans utifrån sina egna förutsättningar som krävs för att kunna utvecklas.

Flertalet av respondenterna kände att deras kunskap var begränsad och tyckte det var svårt att identifiera särbegåvning. Liljedahl (2017) menar att en vanlig orsak till att lärare missar de särbegåvade eleverna, är att de inte uppträder som man förväntar sig. Att särskilt begåvade elever kan dölja sin särbegåvning för att inte sticka ut och vara annorlunda. En av de specialpedagoger som intervjuades i denna undersökning, nämnde att de på deras skola har en lista där man kan checka av punkter om man misstänker särbegåvning. Liljedahl (2017) nämner några punkter, som stämmer in på särbegåvade elever oavsett deras språk, kön och personlighet. Om en elev väcker frågor och inte presterar kanske funderingar kring särbegåvning kommer upp. Då kan dessa punkter vara något att ta i beaktning och fundera kring; är eleven utåtagerande, passiv, lågpresterande eller annorlunda. Dessa punkter skall inte ses som en checklista utan mer som ett stöd kring identifieringen av en elev med särbegåvning. Samma specialpedagog betonar i intervjun vikten av de dagliga samtalen kring eleverna som en viktig del i att få en helhetsbild av eleverna.

### 7.1.2 Specialpedagogens insatser

Respondenterna har varierad syn på och olika erfarenhet av arbetet med särbegåvade elever. Men även på synsätt gällande deras egen möjlighet att arbeta med dessa elever. Några har erfarenhet av att ha stött på elever med särbegåvning andra har det inte och dessa har kanske inte ens ägnat en tanke åt att särbegåvade elever kan finnas på skolan. En specialpedagog som har erfarenhet av särbegåvade elever uttrycker att specialpedagogens roll när det kommer till att identifiera och arbeta med särbegåvade elever blir bara större och större. Respondenten säger vidare att som specialpedagog är man mer van att arbeta i andra änden, dvs med de elever som har svårt för sig i skolan, men att de måste kunna möta och arbeta med alla elever.

Detta tar Mönks och Ypenburg (2009) upp och menar att differentiering är att skraddarsy undervisning även för särbegåvade eleverna. Vidare anser specialpedagogen att skolor har möjlighet att använda sig av speciallärare och specialpedagoger i arbetet med begåvningsfrämjande åtgärder, särskilda projekt och arbetsgrupper, specialklasser och expressklasser för att tillgodose särbegåvade elevers behov. Trots olika erfarenheter och olika förutsättningar på olika skolor är respondenterna eniga om de särbegåvades rätt att bli sedda och få utbildning på sin nivå. De vill se alla elever oavsett vilken nivå de ligger på. Samtidigt så känner de att deras kompetens och kunskap kanske inte räcker till. Mer utbildning och kompetens efterfrågas. Skolverket (2015) menar att om de personer som finns närmast eleverna, ska kunna utföra sitt arbete på bästa sätt krävs vissa förutsättningar från huvudman och rektor. Exempel på detta skulle kunna vara kompetensutveckling och ekonomiska resurser.

En specialpedagog nämnde att hon har varit ett stöd till särbegåvade elever och arbetat och diskuterat lite extra med dessa elever. Forskarna Bennett-Rappell och Northcote (2016) skriver i sin rapport om vikten av att eleverna känner sig trygga och sedda för att stärka deras självkänsla och syn på sig själva och sin egen förmåga. Detta för att eleverna ska kunna växa, utvecklas och lära. Dessa elever kan behöva en till en undervisning med någon som är trygg och eleven känner ett förtroende till. Enligt Skollagen (2010:800) och Persson (1997) ska specialpedagogiska insatser sättas in när den vanliga pedagogiken inte räcker till. Dessa insatser ska göras även för de elever som lätt uppnår kunskapskraven och inte enbart för elever som riskerar att inte nå kunskapskraven som det oftast görs i skolorna idag. Detta styrker även Barger (2001) i sin studie, hon anser att särbegåvade elever måste befinna sig i en stimulerande miljö för att utmanas och utvecklas. För att få tillgång till denna miljö kan specialpedagogiska insatser vara ett måste anser hon. Nilholm (2007) anser också att specialpedagogen behövs i arbetet med att stimulera de särbegåvade eleverna och skriver att elever har olika förutsättningar, behov och förmågor och anpassningar behöver göras utifrån dessa. Det betyder att vissa elever är speciella och därav behövs en speciell pedagogik.

Persson (2007) uttrycker att skolor arbetar olika kring särbegåvning eftersom det inte finns några gemensamma verktyg från Skolverket. Skolorna väljer själva vilka specialpedagogiska insatser som ska finnas på respektive skolor. Gemensamt för större delen av respondenterna är att de säger sig ha för lite kompetens kring att möta, arbeta med och kartlägga de särbegåvade eleverna. Det är kompetens som de önskar sig. Kartläggning skulle kunna vara en specialpedagogisk insats. I en kartläggning är det viktigt att lägga fokus på vad som fungerar bra och inte kring det som brister. Skolverket (2015) pekar på att kartläggning är ett sätt att påvisa elevernas styrkor, behov och kunskapsnivåer. Utifrån detta har man underlag för att arbeta individanpassat och välja det arbetssätt och i den lärmiljö som lämpar sig bäst för varje elev. Vygotskij anser att en av pedagogens främsta uppgifter är att planera och ordna en lärorik miljö för eleverna (Lindqvist, 1999). När det gäller kartläggning av särbegåvade beskriver Liljedahl (2017) det som en konstform. Vanligtvis när man kartlägger elevens kunskapsnivå sker det kvantitativt, man mäter hur mycket de lärt sig. För att kartlägga särbegåvade elever behövs en kvalitativ kartläggning, eftersom många av förmågorna lätt kan missas i en kvantitativ kunskapskartläggning. Det framkom även att specialpedagogen kan delta i arbetet kring särbegåvade på flera sätt, de kan arbeta enskilt med eleven och vara ett stöd för den. Men också stötta och hjälpa klasslärare och mentor i sitt arbete. De kan även vara en länk mellan skolan och hemmet. Specialpedagogiken är viktig i arbetet med att göra anpassningar och skapa stödstrukturer, samt att skapa en pedagogiskt genomtänkt miljö och strategi för elevens olika behov och förutsättningar. Detta kan bidra till att alla elever får en stimulerande och utvecklande skolgång utifrån sina förmågor (Bager, 2001; Nilholm, 2007; Westling Allodi, 2014; Östlund & Thimgren, 2015).

Respondenter tryckte på vikten av ett samarbete mellan olika yrkesgrupper på skolan för att kunna nå ett gott resultat i arbetet kring särbegåvade elever. Koshy och Pinheiro-Torres (2013) har i sin studie kommit fram till att kvaliteten på vad som erbjuds i de olika skolorna skiljer sig mycket beroende på lärarens egna engagemang och att det krävs ett varaktigt professionellt stöd till lärare och pedagoger för att uppnå kvalitet i arbetet. Det framkom att respondenter upplever att särbegåvade eleverna kan känna sig annorlunda, utanför och ensamma.

Här kan specialpedagogen hjälpa till att tipsa om att söka sig till andra sammanhang till exempel på forum internet, för att komma i kontakt med andra i samma situation. Hébert och Sergent (2005) har undersökt problemet med särbegåvade elevers psykiska hälsa, de upplever samma problem som alla andra elever gällande sin sociala och emotionella utveckling och deras är oftast osynkad med deras kunskapsmässiga utveckling. Forskningen visar på stora fördelar av att använda sig av filmer inom områden som sociala förmågor, känslor och hur man interagerar med människor i sin omgivning för att ge elever en insikt i vad för problem de kan komma att möta och därigenom skapa strategier för detta. Generellt för alla våra respondenter är att de gärna vill lära sig mer, hjälpa till mer och att de anser att de särbegåvade självklart har rätt till en utmanande och utvecklande skola. De har kommit olika långt i sitt eget tänk och de har varierande kunskaper och erfarenheter kring särbegåvning. De nämner brist på tid och kompetens, men också att detta är något den samlade kunskapen på skolan skulle kunna arbeta gemensamt med till exempel ämneslärare i högre stadier, arbetslaget eller elevhälsan. Liljedahl (2018) tar upp ett pedagogiskt ABC och liknar de särbegåvade elevers behov vid sjukvårdens första hjälpen Andning- Blödning- Chock, men i detta fallet står det för Acceleration - Berikning - Coaching. Detta menar författaren är fullt genomförbart på alla skolor inom ramen för styrdokument och budgetar. Det enda som krävs är viljan hos skolledningen att skapa ett nytänkande samarbete över arbetslagsgränserna. Med *Acceleration*, menas som det låter att man ökar farten på inläringen. Partiell förflyttning kan vara ett sätt att lösa accelerationen, att eleven behåller sin klasstillhörighet men läser vissa ämne med äldre elever. Ett annat sätt kan vara accelerationsgrupper eller särskilda undervisningsgrupper för särbegåvade elever. Både Mönks och Ypenburg (2009) och Liljedahl (2018) nämner det som man använt sig av genom tiderna, uppflyttning där eleven helt enkelt flyttas upp en eller flera årskurser.

Enligt Liljedahl (2018) handlar *berikning* om att ge meningsfulla aktiviteter och uppgifter, och inte bara vara en utfyllnad. Skolan kan använda sig av en berikningsmodell i tre steg som fungerar lika bra för särbegåvade elever som för andra elever. Steg 1 - smörgåsbord, man skapar ett berikning team på skolan, där även deltagare utanför skolan kan ingå. Steg 2 - seminarium där särbegåvade elever får möjlighet att möta och diskutera med andra som har samma avancerade tankeförmåga.



Steg 3 - *projekt* där eleverna gör saker som att skriva en teaterpjäs till en teaterförening, skapa en skoltidning, starta ett företag, skriva en bok, ordna en konsert eller liknande saker på riktigt utanför skolvärlden, som inte har med att få bra betyg att göra (Liljedahl, 2018). I denna form av projekt är coaching oerhört viktigt, för att eleven ska känna sig trygg och må bra (Liljedahl, 2018; Mönks & Ypenburg, 2009). Liljedahl (2018) anger att *Coaching* i skolan är viktigt så att eleven har ett vuxenstöd, ett särskilt mentorsuppdrag, som är uppbyggt på förtroende och ömsesidighet.

Respondenterna är eniga om att stimulansen är viktig för de särbegåvade eleverna och menar att eleverna lätt blir uttråkade om uppgifterna är för lätta eller blir rutin. Någon av specialpedagogerna nämnde att det är undervisande lärares uppdrag att stimulera respektive elev på sin nivå. Laines (2016) studie visar på att lärarna teoretiskt var stöttande och uppskattande gentemot de särbegåvade eleverna, de ansåg att det var deras ansvar att utmana dessa i sin undervisning. Samtidigt hann att de inte i verkligheten med detta på grund av stora klasser och tidsbrist. Mönks och Ypenburg (2009) menar i sin studie att särbegåvade elever i flera länder i Europa kämpar med samma problem kring hur de stimuleras i skolan. De tar upp att skollagstiftningen garanterar eleverna individanpassad undervisning, men i verkligheten mellan riktlinjer och arbetsplaner finns inte mycket utrymme för individuell planering och handledning, tiden räcker inte till. Mönks och Ypenburg anser att särbegåvade elever behöver begåvningsfrämjande åtgärder. Respondenterna tog upp svårigheten med att hitta rätt anpassningar och hur de ska komma till stånd. De nämnde att plocka ut eleven från klassrummet för att sitta och arbeta ensam, att flytta upp eleven en klass eller stanna kvar i klassen med mer utmanande läromedel. Vikten av att se eleven från sina behov och att ge rätt coaching framkom under intervjuerna. Både Jahnke (2015) och Liljedahl (2017) tar upp det komplexa i att undervisa särbegåvade elever. Det kan sätta läraren på prov i nya situationer där yrkeskunnandet utmanas, att stimulera varje elev där den befinner sig, är en utmaning. Det som är stimulerande för en elev kan vara ointressant för en annan. Organisatorisk och pedagogisk differentiering är begrepp som utgår från att möta elevers behov och är ledord för inkludering av särbegåvade elever i skolan. Som att skraddarsy undervisning för särbegåvade elever.

Skolor kan då använda sig av, speciallärare och specialpedagoger i arbetet med att stimulera och utmana de särbegåvade eleverna. Det kräver, dock en ständig lyhördhet från läraren eftersom alla särbegåvade elever är olika och har olika behov, precis som alla andra elever (Jahnke, 2015; Liljedahl, 2017; Mönks & Ypenburg, 2009). Vikten i att se sig själv i undervisningssituationen och hur man bemöter eleven, hur man kan coacha utifrån den kompetens man själv besitter framkom som något viktigt av specialpedagogen. Östlunds (2017) forskning visar att en mer innovativ ämnesundervisning är en förutsättning som bidrar till en implementering av en inkluderingsdidaktisk grund. Forskaren menar att det kanske inte blir ett inkluderande klimat i skolan, där man ser till alla elevers olika förutsättningar, förrän alla lärare tar ansvar och planerar sin ämnesundervisning efter elevernas olikheter och förmågor, och gör eleverna delaktiga i detta arbete. Östlund anger vidare att eleverna blir lyssnade på är det viktigaste i en inkluderande skola, där eleverna ses som det centrala och att undervisningen utgår från dem. Detta styrks i en studie av Bailay (2008) vars syfte var att se vilka insatser i klassrummet som medför förbättrade prestationer kring de särbegåvade eleverna. Det framkom att eleven ska bemötas som alla andra, men att man i sitt sätt att tänka, måste vända på det och tänka baklänges när det kommer till undervisningen. Det vanliga är att man tänker, hur ska de förstå och klara av detta men nu ska man tänka, hur gör jag detta svårare eller mer utmanande. Stukát (1995) menar att läraren inte enbart kan förmedla sin undervisning utan att förstå sin mottagare. Läraren behöver ha förståelse för var eleven befinner sig i sitt lärande och vad eleven förstår. Samt att all undervisning bör börja med ödmjukhet, inför eleven och var eleven befinner sig i sitt lärande. Det är en stor utmaning för lärare att sätta sig in i och förstå alla elevers tänkande och lärande. Respondenterna talar även om samarbeten över arbetslags gränser, men även utanför stadiegränser. Mönks och Ypenburg (2009) nämner olika begåvningsfrämjande åtgärder för att tillgodose särbegåvade elevers behov till exempel särskilda projekt och arbetsgrupper.

### 7.1.3 Delaktighet

Elevers delaktighet när det kommer till sin egen utveckling och lärande, är något vi blivit medvetna om under arbetets gång. Att hålla en öppen och respektfull dialog mellan elev och lärare kan vara ett sätt att skapa förtroende, men också lust och vilja att lära och utvecklas.

Vikten av att lyssna på elever gällande deras utbildning, får starkt stöd i Skollagen (SFS 2010:800) och i Salamancadeklarationen (2006). Det framkom efter analysen av resultatet att det är relevant att få med eleverna i arbetet. Eleven behöver bli delaktiga både pedagogiskt och socialt för att de ska uppnå de bästa förutsättningar för dem. Det är ingen respondent som specifikt har uttryckt elevens delaktighet men vi anser att genom vår analys så är det något som saknas i arbetssättet med eleverna. Detta kan bero på att det är få av respondenterna som säger sig ha erfarenhet av att arbeta med särbegåvade elever. Flera av dem säger sig aldrig ha stött på någon särbegåvad elev. Än en gång handlar det om bristande kunskaper kring särbegåvade elever. Östlunds (2017) forskning styrker detta och han anger att det kan inte bli ett inkluderande klimat där man ser till alla elevers olika förutsättningar, förrän alla lärare lyssnar på eleverna och gör dem delaktiga i sin egen undervisning. Bailays (2008) forskning kring särbegåvade elevers lärande, visar på att samspelet mellan elev och lärare i klassrummet är en viktig faktor för att skapa en bra och berikande undervisning som leder till utveckling.

## **7.2 Metoddiskussion**

Vi upplevde det som svårt att hitta respondenter som ville ställa upp på intervju inför vårt självständiga arbete. Kanske berodde det på att det helt enkelt prioriterades bort eller okunskap och osäkerhet kring ämnet. Detta var något som framkom under våra intervjuer då respondenterna uttryckte att ämnet var något som var nytt eller något som de inte hade tillräcklig kunskap om. Det hade underlättat om vi hade tagit kontakt med specialpedagogerna direkt (och inte via rektorerna) och då via telefon för att kunna förklara vad det självständiga arbetet skulle handla om. Då hade vi kunnat förklara och skapa en nyfikenhet kring ämnet direkt hos specialpedagogerna. Detta tror vi hade medfört att fler hade ställt upp och att processen, fram till intervjuerna, inte blivit så utdragen.

Valet att genomföra kvalitativa intervjuer anser vi var relevant utifrån vårt syfte och omfång. Vi använde oss av semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2018). Vår bedömning är att intervjuerna flöt på bra och att det var enkelt och praktiskt med ljudupptagning via mobiltelefon. Bryman (2018) anger att det finns både för och nackdelar med att använda ljudupptagningar i intervjuer.

Det är lätt att prata fritt och ställa följdfrågor, samtidigt som ljudupptagningen och intervjun riskerar att bli väldigt lång och därmed svårare att transkribera (Bryman, 2018). Vi anser att det fungerade bra, vi kunde koncentrera oss helt på intervjun utan att behöva anteckna allt och att intervjuerna höll sig till ämnet och inte drog ut på tiden.

Sannolikt är att resultatet av studien generellt speglar hur specialpedagoger faktiskt identifierar och arbetar kring särbegåvade elever. Ämnet är något som är på "tapeten" i Sverige idag och vi som arbetar i skolan kommer nog att få lära oss mer kring detta i framtiden. En förhoppning är att respondenternas nyfikenhet har väckts och flera av dem uttryckte att de måste bli bättre på ämnet samt att de gärna vill läsa vår studie när den är klar.

Valet av metod var rätt för undersökningen eftersom tiden för genomförandet var begränsad. Trots detta ville vi få in data som verkligen visade på hur specialpedagogerna upplever sitt arbete kring särbegåvade elever. Om vi använt oss av enkäter istället hade vi kunna göra en större studie med många fler respondenter och fått in en betydligt större mängd data. Då kanske studien hade varit mer generaliserbar. Men som vi ser det hade risken då varit att vi inte nått in på djupet och verkligen fått svar på det vi ville. Samt att som Bryman (2018) anger är det lättare att enkäter glöms eller prioriteras bort.

### **7.3 Framtida forskning**

Vi har i vår studie undersökt hur specialpedagogen ser på sin roll kring identifiering och stimulering av särbegåvade elever i grundskolan F-6. Ett förslag till framtida forskning är att intervjua särbegåvade elever, förslagsvis högstadiel elever. Genom att intervjua särbegåvade elever så får man ta del av deras tankar och erfarenheter kring hur de har haft det i skolan och vilket stöd och stimulans de känner att de hade fått eller behövt. Utifrån detta kan man sedan jämföra deras resultat med de specialpedagogiska insatserna som framkommit i detta arbete. Denna framtida forskning skulle kunna bidra med en ökad kunskap hos specialpedagoger för att bättre bidra till att möta särbegåvade elever i skolan.

## 7.4 Slutord

Syftet med denna studie var att bidra med kunskap om hur några specialpedagoger ser på sitt arbete kring identifiering av särbegåvning och att utmana de särbegåvade eleverna i grundskolan F-6.

De specialpedagoger vi har intervjuat har en likvärdig syn på särbegåvning men de har olika erfarenheter och kunskaper kring särbegåvade elever. Det finns en variation mellan de som har arbetat och arbetar med särbegåvade elever, och de som säger sig aldrig ha stött på någon särbegåvad elev. Trots detta är alla respondenter är oavsett tidigare erfarenhet eniga om att det är viktigt att även de särbegåvade elever blir uppmärksammade i skolan. Det framkom även att respondenterna ansåg det är av vikt att de särbegåvade eleverna får tillgång till den stimulans och utmaning de behöver för att utvecklas efter sin fulla förmåga. Flera respondenter uttrycker att det är viktigt att se och möta alla elever där de befinner sig.

Studiens resultat visar även att respondenternas definitionen av begreppet särbegåvning är väldigt snarlik varandra. Precis som respondenterna uttrycker så handlar det om hur mycket kunskap de har kring särbegåvning. Persson (2007) lyfter fram att kunskapen eleven får med sig handlar om synsätt och hur man arbetar kring detta på skolan. Eftersom alla skolor arbetar väldigt olika och individuellt så skapar detta en viss problematik. Därigenom kan det vara svårt som specialpedagog att identifiera och stimulera särbegåvade elever. Det handlar framförallt om att man har bristande kunskaper inom ämnet. Men även om vikten av att ha en engagerad och kunnig skolledare.

Identifieringen av särbegåvade elever såg väldigt olika ut och skedde på olika sätt. På en skola framkom det att det diskuteras mycket kring eleverna över arbetslagets gränser och att de har en checklista med punkter att checka av vid tankar om särbegåvning. De har också en särskild handlingsplan för att ta emot och stötta särbegåvade elever. Någon respondent menar att det är klasslärarens huvudansvar och någon att detta måste tas upp med elevhälsan på skolan. I resultatet framkommer också att specialpedagogen fått ett tydligare uppdrag när det gäller att identifiera särbegåvade elever. Vikten av att se alla elever för den individ de är och deras behov är något som respondenterna anser som grundläggande i deras arbete.

Detta förutsätter en medvetenhet från lärarens sida då särbegåvade elever kan skilja sig åt och kanske inte alla har samma behov, på samma sätt som andra elever (Jahnke, 2015; Liljedahl, 2017). Differentiering är att möta behovet hos varje elev, vilket inte minst gäller för elever med särbegåvning (Mönks & Ypenburg 2009). Respondenterna anser att särbegåvade elever har lika mycket rätt till att få stöd, stimulans och utmaningar för att växa och utvecklas efter sina förmågor som alla andra elever i skolan. Samtidigt framkom det att de inte har tillräcklig kunskap och kompetens för att bidra i detta arbete. Det är något de efterfrågas, flertalet av respondenterna uttrycker en önskan att få mer kunskap och kompetens kring särbegåvning för att kunna anpassa undervisningen. Respondenternas önskan stärks av Östlund och Thimgrens (2015) forskning. Forskningen visar att undervisningen behöver anpassas så att fokuset är att möta alla elevers olika behov.

Nilholm (2007) nämner elevers olika förutsättningar, behov och förmågor och att det görs anpassningar utifrån dessa. En del elever är speciella, detta kräver en speciell pedagogik. Några av specialpedagogerna i vår studie har visat tacksamhet för att vi som studenter har hjälpt dem att få upp ögonen för ämnet. Baserat på studiens resultat så anser vi liksom Westling Allodi (2014) att det måste satsas mer på de elever som kanske når upp till kunskapskraven lättare än andra. Det handlar om att alla har rätt till stöd och stimulans utifrån sin egen unika situation, vilket även betonas i skollagen (2010:800).

Specialpedagogerna gav uttryck för att delaktighet, kommunikation mellan lärare, specialpedagoger och den särbegåvade eleven är viktig för att göra eleven delaktig i sin egen utveckling och för att de som undervisar ska förstå vad eleven behöver. Men också för att eleven inte ska behöva känna sig annorlunda eller utanför. För att skapa en god och givande lärandesituation för den särbegåvade eleven så kan specialpedagogen handleda läraren i detta.Handledningen kan handla om samspel, vilka redskap man ska använda eller hur kommunikationen kan ske. En studie av Bailay (2008) visar på att samspelet mellan elev och lärare i klassrummet var en av de viktiga faktorerna för att skapa en bra och givande lärandesituation. Detta styrker Östlund (2017) med sin forskning om att skolan inte kan bli inkluderande förrän läraren lyssnar på och gör eleven delaktig i att planera sin undervisning. Stukat (1995) trycker på lärarens roll i klassen och samspelet mellan denne och eleverna, för att skapa en god lärsituation.

Liljedahl (2018) liknar särbegåvade elevers behov vid ett pedagogiskt ABC; *acceleration*, *berikning* och *coaching*. Vi vill utifrån vårt resultat även lägga till bokstaven D som i detta fall står för *delaktighet*. Elevens delaktighet är en del i processen när man arbetar med särbegåvade elever. När man väl har identifierat en särbegåvad elev så kan specialpedagog med rätt verktyg, kunskaper och i samråd med eleven ge eleven rätt stimulans som en särbegåvad elev har rätt till.

## 8. Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i idelogi, teori och praktik -att bygga broar* Stockholm: Liber
- Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser* (3., [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Sutherland, M., Smith, C., Stack, N & Dickenson, M. (2008). *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented*. London: EPPI-Centre, Social S. Hämtad från: [http://ncm.gu.se/pdf/namnaren/1823\\_01\\_3.pdf](http://ncm.gu.se/pdf/namnaren/1823_01_3.pdf)
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Bennett-Rappell, H. and Northcote, M. (2016). *Underachieving gifted students: Two case studies*. Issues in Educational Research v26 n3, p407-430. Hämtad från: <http://www.iier.org.au/iier26/bennett-rappell.pdf>
- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. The case for no conception of giftedness. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 1–19). New York, NY: Cambridge University Press. Hämtad från: [http://assets.cambridge.org/97805215/47307/excerpt/9780521547307\\_excerpt.pdf](http://assets.cambridge.org/97805215/47307/excerpt/9780521547307_excerpt.pdf)
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3. uppl., Malmö: Liber.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser: aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Diss. Luleå tekniska universitet, 2007 [Elektronisk] Hämtad från: <http://ltu.diva-portal.org/smash/search.jsf?dswid=8252>
- Hébert, T. P., & Sergent, D. (2005). *Using movies to guide: Teachers and counselors collaborating to support gifted students*. Gifted Child Today, V28 n4, p14-25. DOI: 10.1177/107621750502800405



- Jahnke, A (2015) *Särskilt begåvade elever – 1.3 Organisatoriskt och pedagogisk differentiering*. Stockholm: Skolverket
- Jakobsson, I. L. (2002). *Diagnos i skolan: en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kaufman, S. & Sternberg, R. (2008). Conceptions of Giftedness. i S. Pfeiffer (Red.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. New York: Springer
- Koshy, V., & Pinheiro-Torres, C. (2013). 'Are we being de-gifted, miss?' primary school gifted and talented co-ordinators' responses to the gifted and talented education policy in england. *British Educational Research Journal*. v39 n6, p953-978. Hämtad från: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/berj.3021>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. uppl., Lund: Studentlitteratur
- Laine, S. (2016). *Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education*. Doctoral thesis, University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences Department of Teacher of Education Hämtad från: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/168133/Finnishe.pdf?sequence=1>
- Laine, S., & Tirri, K. (2016). *How finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students*. *High Ability Studies*, v27 n2, p149-164. DOI: 10.1080/13598139.2015.1108185
- Lie, B. (2017). *Särbegåvade barn: I förskoleålder* (Upplaga 1 ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever: Pedagogens utmaning och möjlighet* (Första upplagan ed.). Stockholm: Gothia fortbildning.
- Liljedahl, M. (2018). *Särskilt begåvade barn: Förskolans utmaning och möjlighet* (Första upplagan ed.). Stockholm: Gothia Fortbildning.

- Lindqvist, G., & Magnusson, L. (1999). *Vygotskij och skolan: Texter ur lev vygotskij's pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundbäck, M. (2016). *Särbegåvade barn har spring i huvudet*. Specialpedagogik. Lärarförbundet. Hämtad från:  
<https://www.lararen.se/specialpedagogik/reportage/sarbegavade-barn-har-spring-i-huvudet>
- Mattsson, L., & Pettersson, E. (2015). *Särskilt begåvade elever – 1.1 Inledning – att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna*. Stockholm: Skolverket,
- Möllås, G. (2009). "Detta ideliga mötande". *En studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation. Hämtad från:  
<http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:275770/FULLTEXT01.pdf>
- Mönks, F. J. & Ypenburg, I. H. (2009). *Att se och möta begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik* (2., [omarb.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Penje, S. & Wistedt, I. (2015) *Särskilt begåvade elever - 1.4 Att ge förutsättningar för skolornas arbete*. Stockholm: Skolverket
- Repstad, P., & Nilsson, B. (2007). *Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (4., [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). *Elevers olikheter och specialpedagogiskt kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: Särbegåvningens psykologi* (1. uppl. ed.). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Persson, R. S. (2010). *Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive education system: a survey study*. Vol. 33, No.4, p536–569. Hämtad från: <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:321684/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, R. S., (2013). *Särbegåvade elever och den svenska skolan. Specialpedagogisk Tidskrift - Att Undervisa*. nr. 2, s. 6-10. Hämtad från: <http://tinyurl.com/y98zqq27>
- Pettersson, E. (2017). *Elever med särskild begåvning*. Stockholm: Natur och Kultur
- Scherp, H. (1998). *Utmanande eller utmanat ledarskap*. Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- SFS 2017:1111. *Högskoleförordningen* Stockholm: Utbildningsdepartementet
- SFS 2018:218. *Lag med kompletterande bestämmelser till EU:s dataskyddsförordning*. Stockholm: Justitiedepartementet
- Silverman, L. K (2013). *Giftedness 101*. New York, NY: Springer Publishing Company. I: Skolverket (2015, del 2 s. 2-11). *Stödmaterial- att arbeta med särskilt begåvade elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skollagen (SFS 2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skollagen (SFS 2014:458). Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolverket (2012). *Rapport 379. Högpresterande elever, höga prestationer och undervisning*. Stockholm: Fritez. Hämtad från: <https://docplayer.se/157958364-Rapport-hogpresterande-elever-hoga-prestationer-och-undervisningen.html>
- Skolverket (2015). *Stödmaterial- att arbeta med särskilt begåvade elever*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet: 2011 reviderad 2017* Stockholm: Skolverket

- SPSM - Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019). *Vad är skillnad mellan pedagogisk utredning och pedagogisk kartläggning.* Hämtad från: <https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/vill-veta-skillnaden-mellan-pedagogisk-kartlaggning-och-pedagogisk-utredning/>
- Stukát, S. (1995). *Når du dina elever?: Att planera, genomföra och utvärdera muntlig kommunikation.* Lund: Studentlitteratur.
- Stålnacke, J. (2015). *Särskilt begåvade elever - 1.2 Särskilt begåvade barn i skolan.* Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d51/1516017579573/Sarskilt-begavade-elever-skolan.pdf>
- Svenska Uneskorådet, (2006). *Salamancadeklarationen.* Hämtad från: <http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca-+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap.* Falun: Nordstedts akademiska förlag.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2016). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer.* Gleerups Utbildning AB.
- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2013). *How finland serves gifted and talented pupils. Journal for the Education of the Gifted.* v36 no1, p 84-96. DOI: 10.1177/0162353212468066
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed.* ISBN 978-91-7307-352-3. Hämtad från: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society,* Harvard University Press, London.
- Wallström, C. (2010). *Se mig som jag är - om särbegåvade barn i skolan.* Varberg: Argument Förlag AB.

Westling Allodi, M. (2014). *Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola*. Stockholms universitet. Vol. 91, nr 2, s. 139-15.1 DOI: 0000-0003-2396-4710

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

Östlund, D., & Thimgren, P. (2015). *Stödjande strukturer och aktiviteter*. In: S, Tetler (2015). Ifous rapportserie 2015:2. Hämtad från:

<http://hkr.diva-portal.org/smash/get/diva2:854983/FULLTEXT01.pdf>

Östlund, D. (2017). *Att anpassa undervisningen efter eleverna*. Hämtad från:

<http://hkr.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1062081&dswid=5225>

# Bilagor

Bilaga 1

(1/2)



Fakulteten för lärarutbildning

20200123

## Missivbrev

Vi heter Josefine Larsson och Pernilla Svärth och vi läser på specialpedagogprogrammet vid Högskolan i Kristianstad. Vi har precis börjat

vår sista termin och ska nu skriva vårt självständiga arbete. Syftet med vår studie är att undersöka specialpedagogens roll i mötet med särbegåvade elever. För att undersöka detta kommer vi att genomföra intervjuer med 8 olika specialpedagoger för åk F-6. Vår förhoppning är att du kan hjälpa oss att förmedla detta vidare till din/dina specialpedagog/er. Intervjun kommer att ske enskilt med varje specialpedagog och vi använder oss av ljudinspelning med hjälp av mobiler samt stödanteckningar. Vi beräknar att intervjuerna kommer att ta ca 30 min. Vi följer Vetenskapsrådet fyra forskningsetiska principer (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Detta innebär i korthet att specialpedagogens deltagande behandlas anonymt. Intervjun är frivillig och får avbrytas när som helst. Intervju underlaget kommer att presenteras avidentifierat i resultatdelen i vårt självständiga arbete. Vi kommer att kontakta er via telefon inom ca 5 arbetsdagar för att stämma av om specialpedagogen vill delta eller ej. Därefter kommer specialpedagogen bli uppringd och då kommer vi att berätta lite kring vår studie och de har samtidigt möjlighet att ställa ev frågor till oss. Vi kommer även att boka in tid för att gå igenom samtyckesblanketten och genomföra intervjun.

Med vänliga hälsningar

Josefine Larsson & Pernilla Svärth

*På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA*

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/larander/esurscentrum/publicering/>

**Kontaktuppgifter:**

Josefine Larsson

tel: XXX

Mail: XXX

Pernilla Svärdh

Tel: XXX

Mail: XXX

**Ansvarig handledare:**

Helena Sjunnesson

**Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:**

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Tel: XXX



Fakulteten för lärarutbildning

20200127

*På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA*

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/larander-esurscentrum/publicering/>

### **Missivbrev till specialpedagogen**

Vi heter Josefine Larsson och Pernilla Svärth och vi läser på specialpedagogprogrammet vid Högskolan i Kristianstad. Vi har precis börjat vår sista termin och ska nu skriva vårt självständiga arbete. Syftet med vår studie är att undersöka specialpedagogens roll i mötet med särbegåvade elever. För att undersöka detta kommer vi att genomföra intervjuer med 8 olika specialpedagoger för åk F-6. Vi har fått godkänt av din rektor, att ta kontakt med dig. Intervjun kommer att ske enskilt och vi använder oss av ljudinspelning med hjälp av mobiler samt stödanteckningar. Vi beräknar att intervjun kommer att ta ca 30 min. Vi kommer att kontakta dig via telefon inom ca 5 arbetsdagar för att stämma av om du vill delta eller ej. Vi kommer även att berätta lite kring vår studie och du har samtidigt möjlighet att ställa ev frågor till oss. Vi kommer även att boka in tid för att gå igenom samtyckesblanketten och genomföra intervjun. Vi följer Vetenskapsrådet fyra forskningsetiska principer (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>). Detta innebär i korthet att du som respondent behandlas anonymt. Intervjun är frivillig och du får avbryta intervjun när som helst. Intervju underlaget kommer att presenteras avidentifierat i resultatdelen i vårt självständiga arbete.

Med vänliga hälsningar

Josefine Larsson & Pernilla Svärth



**Kontaktuppgifter:**

Josefine Larsson

Tel: XXX

Mail: XXX

Pernilla Svärdh

Tel: XXX

Mail: XXX

**Ansvarig handledare:**

Helena Sjunnesson

**Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:**

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Tel: XXX



Fakulteten för lärarutbildning

*På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA*

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/larander-esurscentrum/publicering/>

### Samtyckesblankett

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja

Nej

Ort:..... Datum:.....

Namn: .....

Namnförtydligande .....

Återlämnas till.....senast den.....

## Intervjuguide

1. Hur definierar du begreppet särbegåvning?
2. Vilka erfarenheter har du av särbegåvade elever? Om erfarenheten finns, På vilket sätt är/var du inkopplad i arbetet med särbegåvade elever?
3. Hur ser du på specialpedagogens roll i arbetet med identifieringen av särbegåvade elever?
4. Hur identifieras de särbegåvade eleverna?
5. Hur kan de särbegåvade eleverna utmanas utifrån deras kunskap och förmågor?
6. Används specialpedagogen som stöd i att utmana och stimulera särbegåvade elever?
7. Vilken kompetens ser du att det finns på din skola för att möta särbegåvade elever?