

Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola

Mara Westling Allodi

Professor i Specialpedagogik, Stockholms Universitet, Specialpedagogiska Institutionen. E-post: mara.allodi@specped.su.se.

Specialpedagogisk utbildning om särbegåvning i skola och förskola finns sedan några år på Stockholms Universitet och har utvecklats utifrån de behov av mer kunskap om villkoren för ett adekvat bemötande och behoven av stöd och stimulans för barn och ungdomar som visar tecken på en brådmogen utveckling och stor kapacitet inom en eller flera domäner. En internationell översikt av utbildningspolicy, resurser, lärarutbildning och kompetensutveckling som avser denna elevgrupp ger en bild av det mångfacetterade internationella utbildningslandskapet. Även om forskningsfältet i det svenska skolsystemet inte är särskilt starkt, har det vuxit ett intresse för dessa frågor i media och bland studenter och lärare. Studier och uppsatser presenteras som ger inblick i den svenska skolsituationen, och ger indikation om angelägna utvecklingsområden. Utifrån erfarenheterna av specialpedagogisk utbildning och insikter från aktuella studier identifieras angelägna pedagogiska frågor att arbeta med och visioner för framtiden.

Education and professional development for teachers, special educators and other professions about the special educational needs of gifted children have been developed at Stockholm University during several years, since it was noticed that there was a gap in the teachers' knowledge about the needs of support and stimulation of precocious children and of youth that show high ability and potentials in one or several domains. A review of international policy, resources and provisions, teacher training and in-service training about the needs of children with high ability and potential shows a multifaceted landscape. Even if this educational research topic is not particularly strong in Sweden, there is a growing interest for these issues in the media and among students and professionals. Some studies give interesting insights in how the educational situation of gifted children may look like in the Swedish schools and give indications of important development areas. From these experiences and insights present problems and future visions are outlined.

Ett glapp i kunskaper

I början på 2000 uppmärksammade vi ett stort glapp i våra utbildningar för lärare och specialpedagoger, nämligen kunskap om behoven i skola för elever med höga förmågor och potentialer. Det är en grupp av elever som internationellt betecknas som *gifted, gifted and talented*. Andra begrepp som förekommer är: *more able, very able, high ability, high potential*. I Sverige används ofta begreppet särbegåvade som introducerades av Persson (1997), dock kan flera begrepp förekomma: överbegåvade, högbegåvade, elever med höga förmågor, elever med särskilda förutsättningar, speciellt begåvade elever.

Vi förstod från flera vittnesmål och erfarenheter att bristen på kunskap om denna elevgrupp kunde vara orsaken till problematiska situationer i skolan för dessa barn och ungdomar, som kunde innebära negativa konsekvenser för elevernas välbefinnande och hälsa, och även för deras skolresultat och lärande. Det fanns indikationer av att vissa elever med goda studieförutsättningar riskerade att bli så omotivade att de inte klarade sin utbildning och blev underpresterande elever (Fischbein & Folkander, 2000).

Legitimitet i policydokument

Det finns alltid en frihet som forskare och lärare att utveckla fält där man ser att det finns behov av insatser. När jag arbetade med dessa frågor upplevde jag hur svårt det var att utveckla ett pedagogiskt fält som inte var väletablerat och ännu inte innehade en självklar le-

gitimitet i Sverige. Anledning till detta var att det saknades en officiell definition av begreppet i utbildningspolitiska dokument, som kunde motivera och ge stöd åt ett pedagogiskt utvecklingsarbete. Det fanns dock ett policydokument från Europeiska Rådet, Rekommendation 1248 (Council of Europe, 1994) som Sverige hade ställt sig bakom, som var en bra utgångspunkt i diskussionerna som vi förde för att utveckla utbildning för lärare inom detta fält, där flera andra välbehövligen kunskapsfält konkurrerar om utrymmet. Policydiskussionerna på europeisk nivå hade förmodligen en betydelse för regeringens initiativ i budgetpropositionen 2003 att satsa medel på två högskolor för att ”utveckla lärarutbildningen så att lärarstudenterna ges möjlighet att ta del av ny forskning om högpresterande barns behov av pedagogiskt stöd” (Regeringen, 2003, p. 106).

Detta område definierades som angeläget att utveckla, vilket gav stöd åt det lokala utvecklingsarbetet, även om just dessa medel gavs till andra högskolor. Området nämndes, existerade och ansågs viktigt att utveckla för hela samhället, det var därmed inte en produkt av ett partikularistiskt intresse. Att begreppet *gifted children* översattes med högpresterande kunde dock vara diskutabelt. Höga prestationer är inte alltid fallet i elevgruppen och stödet som gruppen anses behöva syftar till att erbjuda stimulerande undervisning för att undvika underprestationer och skolsvårigheter. Termen högpresterande elever associeras inte omedelbart till dessa problematiska aspekter, som av allt att döma kan uppstå när möten

med skolan inte är adekvat, utan väcker främst bilden av barn och ungdomar som trivs, är välanpassade och framgångsrika elever i skolan.

Denna tolkning av begreppet *gifted* som högrepresterande hade förekommit tidigare i svenskt sammanhang och skulle fortsätta att vara rådande i Skolverkets aktuella rapport (2012) som berör dessa frågor. En reflektion om dessa två begrepp är att de skiljer sig radikalt åt på ett sätt. Begreppet *gifted* (begåvad, överbegåvad, eller särbegåvad) anspelar på gåvor som en person har med sig, det kan vara något som uttrycks eller något som kan vara dolt, en potential som blir synlig bara om den får möjlighet och förutsättningar för att uttryckas samt näring och stöd i att utvecklas, och dessutom om personen själv vill synliggöra dessa sidor. Begreppet högrepresterande anspelar inte på inneboende kvaliteter och potentialer, utan på synliga mätbara resultat. Gruppen blir på det sättet lättare att identifiera, men det handlar förmodligen inte om exakt samma individer, även om en överlappning finns mellan grupperna.

Legitimiteten för att arbeta med dessa innehåll, vilket än av dessa begrepp vi föredrar att använda, ökade när det introducerades ändringar i Skollagens text som tydliggör att de ”elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling” (Skollag 2010: 800, 3 kap.). Dessa formuleringar kan användas för att kräva mer stimulans och insatser för elever som lätt uppnår målen. Dessa

elever riskerar att bli ignorerade - när skolans prioriterade målsättning att få eleverna att nå en godkänd nivå innebär att andra målsättningar försummas.

Utvecklingsarbetet har resulterat i två kurser på avancerad nivå om särbegåvning i skola och förskola som är också en del av mastersprogrammet i specialpedagogik. Kurserna ger ett bidrag i behovet av kompetensutveckling, men mer arbete och insatser behövs.

Egenskaper och definitioner

En specialpedagogisk sammanställning av studier beskriver högbegåvade som barn som visar förmågor i ett brett spektrum av områden: kognitiva, känslomässiga och psykomotoriska (McCollin, 2012, s. 294-296). Enligt denna sammanfattning utmärker dessa barn sig genom att visa ett exceptionellt minne, de är snabba i kognitiva och intuitiva prestationer, liksom visuella och psykomotoriska. De har förmågan att snabbt lära, komma ihåg, analysera, syntetisera ny information; de kan snabbt hantera stora mängder av information, och i en accelererad takt.

Barnen visar också ett intensivt intresse för att undersöka fenomen och inhämta kunskaper, och de har ett starkt behov av intellektuell stimulans. De lär sig snabbt, är starkt fokuserade på sina intressen och för att uppnå sina målsättningar, kan identifiera intressanta samband och har en ovanlig förmåga att tänka abstrakt; de har också en osedvanlig problemlösningsförmåga, kan tillämpa kunskaper i nya situatio-

ner och sammanhang och visar vidsträckt intressen för en mängd olika frågor och ämnen. De lär sig snabbare än jämnåriga och klarar av att göra saker vid en tidigare ålder än andra barn. De lär sig tala tidigt och formulerar avancerade meningar före två-tre årsåldern. De har ett avancerat ordförråd och ofta läser på en annan nivå än skolkamraterna. Det är inte ovanligt att de lär sig läsa innan de får en regelrätt läsundervisning. De har en inre motivation och är extremt självständiga. De gillar inte repetitiva övningar och träning; traditionell undervisning kan uppfattas som mindre motiverande, inte tillräckligt utmanande och stimulerande. Vissa kan också visa höga nivåer av kreativitet inom specifika fält. Högt begåvade barn visar också speciella sociala och känslomässiga egenskaper. De har humor, de har ofta höga förväntningar på sig själva, och kan bli väldigt stressade av vad de uppfattar som misslyckanden. De har en stark känsla för rättvisa och moral och är mycket sensitiva för andras behov och känslor. De har höga nivåer av energi i sina lekar och aktiviteter, vilket kan ibland missuppfattas och misstolkas som hyperaktivitet. En vanlig missuppfattning är att högt begåvade barn saknar social kompetens. Det kan finnas högt begåvade barn och ungdomar som känner sig annorlunda, har en låg självuppfattning och blir socialt isolerade, men dessa problem beror på hur de har blivit bemötta. De flesta är välanpassade, självständiga, välmående och stabila personer som uppskattas av kamrater och av sin omgivning (Freeman, 2010, McCollin 2011). Dessa beskrivningar bör uppfattas som exempel

på egenskaper som kan förekomma, de ska inte betraktas som fullständiga beskrivningar. Barn som är högbegåvade behöver inte heller visa alla dessa drag. De kan också ha en asynkron utveckling och visa brådmogenhet i några av dessa förmågor (Porter, 2005).

Mary Ruth Coleman (2008) har forskat under flera decennier om undervisning för *gifted and talented children* och har formulerat beskrivningar av kännetecknen som hjälper lärare att känna igen högbegåvade barn och kan också hjälpa dem att förstå dessa barn bättre och uppskatta deras personlighet. Vi har använt detta material och det verkar möjligt att tillämpa i den svenska kontexten: de områden som beskrivs är motivation, intressen, kommunikativa förmågor, problemlösning, minne, nyfikenhet, insikt, logiskt tänkande, kreativitet/fantasi, humor, intensitet och sensitivitet. Dessa drag kan uttryckas på olika sätt och kan bidra till både styrkor och sårbarheter.

Det har funnits olika definitioner av denna grupp av barn och ungdomar, som påverkats av teorier om kognition och definitioner av mänsklig intelligens. Några har varit mer restriktiva och har fokuserat på ett mer begränsat spektrum av kognitiva förmågor som går att mäta med test (IQ), medan andra har velat inkludera flera kriterier som inte lätt kan mätas på samma sätt. En definition som jag finner användbar är den från NAGC (2014). NAGC hävdar att det inte finns en universellt accepterad definition av högbegåvning. Även om NAGC inte tar ställning till en specifik teori om naturen och or-

sakerna till mänsklig förmåga, kan organisationen konstatera att det finns barn och ungdomar som visar höga prestationer, eller har potentialen att göra det. NAGC hävdar att dessa barn har rätt att få en god utbildning och optimala erfarenheter i skolan, vilket kan kräva specifika anpassningar i läroplan när det gäller nivå, fördjupning och takt. Högbegåvade individer är de som visar anlag på mycket hög nivå (exceptionella förmågor i att tänka och att lära) och/eller kompetenser (utomordentliga dokumenterade prestationer eller resultat) i en eller flera domäner. Dessa domäner kan vara olika strukturerade aktivitetsområden med egna symbolsystem eller med uppsättningar av psykomotoriska förmågor (NAGC, 2014, min översättning).

Den svenska ståndpunkten i det internationella utbildningslandskapet

Internationellt har specialpedagogiska insatser för högt begåvade barn utvecklats sedan länge, och på olika sätt i olika utbildningskontexter. Insatserna har förändrats över tid under inflytande av olika teorier om lärande, samt beroende på samhällsliga förutsättningar och utbildningspolitiska hänsyn. På europeisk nivå har kartläggningar av utbildningspolicy och resurser som erbjuds gjorts av det Europeiska organet Eurydice (2006) samt av Möncks och Pfluger (2005). En översikt av policy och praktiker genomfördes något senare av European Agency for Development of Special Needs Education (EADSNE, 2009).

Möncks och Pfluger lyfter den viktiga frågan om läroplanen. Dessa är utformade med tanke på det som kan förväntas och kan vara önskvärdt för genomsnittliga elever, men de kan vara mindre adekvata för barn som avviker från denna norm. Möjligheten att anpassa läroplanen till olika behov och förmågor är central, men detta är inte möjligt att genomföra i alla länder. I Sverige verkar det möjligt att göra anpassningar inom läroplanen, men målen att uppnå är detsamma. Det som erbjuds formellt kan därmed vara en snabbare studietakt eller läsningen av flera kurser. Norge har infört nyligen möjligheten att ändra en viss del av läroplanen med ett individuellt val, något som verkar erbjuda en högre flexibilitet.

En intressant fråga är om kunskap om denna grupp av elever ingår i lärarutbildningar och om det finns möjlighet att få fortbildning. Olika modeller förekommer, och i de flesta länder är detta tema möjligt att studera under lärarutbildningen, men oftast inte som obligatorisk moment. Flera nationella myndigheter erbjuder resurser och onlinematerial för information och kompetensutveckling om högbegåvning. Det finns i många länder officiella nationella webbsajter som tillhandahåller dokumentation, forskningsrapporter, undervisningsmaterial, forum för diskussion, om högbegåvning. Bland dem som vi har kunnat undersöka, främst de engelskspråkiga, är intressanta exempel sajterna från British Columbia, (BC 2013) och New Zealand (NZ 2013).

Enligt enkäten från EADSNE saknar

de flesta länderna en officiell definition av denna grupp och i en majoritet av länder inkluderas de inte i gruppen av elever i behov av stöd (SEN). En betydande grupp av europeiska länder (femton) erkänner dock dessa elever i lagstiftningen, vilket kan innebära att högbegåvade elever kan anses behöva "additional support needs". Identifikationen av högbegåvade barn varierar också. Diagnostiska procedurer (prestationer och test) är vanliga, men identifikation genom rekommendationer från lärare och föräldrar verkar också ha blivit vanligare. Andra modeller är flexibla utredningar, portfolio, tävlingar, självnominering. I det svenska utbildningssystemet enligt denna rapport (s. 14-15) vill man specifikt undvika att identifiera eleverna överhuvudtaget, och företrar att inrikta sig på att skapa valbara gymnasieutbildningar för högbegåvade.

I alla länder är högbegåvade elever placerade i vanliga skolor och klasser, men det kan finnas i vissa fall även möjligheten att undervisas i speciella grupper och även skolor. Segregerade lösningar är dock inte vanliga, det som erbjuds kan vara kortare kurser och speciella händelser. De vanligaste typerna av anpassningar som erbjuds är individualiserat stöd, acceleration och berikning. Rådgivande samtal är också vanligt förekommande. Förändringar i läroplanen är möjliga i vissa fall. Den svenska ståndpunkten att undvika att definiera elever utifrån förmågor och funktionsnedsättningar får ett särskilt utrymme i rapporten. Det betonas vikten av inkludering och att alla elevers behov och erfarenheter ska tas som utgångspunkt

i den svenska skolan (s. 22). Det kan vara lätt att hålla med en sådan generell princip som undviker kategoriseringar, men i praktiken kan det vara svårt för skolan att tillgodose elevers behov, om kunskap hos lärare om dessa specifika situationer och behov helt saknas, eller om det finns missuppfattningar och till och med negativa attityder, vilket verkar förekomma i Sverige. I det svenska skolsystemet verkar man förutsätta att kunskaper om specifika olikheter, som i detta fall högbegåvning, bara finns i den pedagogiska praktiken, medan man i flera andra länder inte tar detta för givet och erbjuder vägledning, öppna resurser och kompetensutveckling i dessa frågor. När det gäller elever med funktionsnedsättning som är i behov av stöd, erbjuder Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) råd, resurser och kompetensutveckling, men i deras uppdrag för att stödja ett inkluderande skolsystem verkar inte ingå högbegåvade elever. Skolinspektionen (2013) har under senare tid utvärderat hur skolorna arbetar generellt för att stimulera alla elever.

Några studier i den svenska utbildningskontexten

Det finns flera studier som kan ge en bild av hur det går med anpassningarna till högbegåvade elevers erfarenheter och behov i skolan. Stålnacke (2007) studerade logisk-analytiskt särbegåvade ungdomars välbefinnande och upplevelser av skolan genom en enkätstudie av 309 medlemmar i föreningen Mensa och intervjuer med nio ungdomar. Gemensamt för alla intervjuade ungdomar var att deras skolgång hade

fungerat dåligt. En hade dock fått en anpassad undervisning från gymnasiet, men de andra hade antingen erbjudits lösningar som inte var tillfredsställande för deras lärande (en hade placerats i obklass) eller de hade inte blivit uppmärksammade som särbegåvade. Alla upplevde innehållet och uppgifterna som väldigt lätta vilket ledde till att de inte lärde sig att anstränga sig och att arbeta med studierna, vilket kunde skapa problem för dem senare. De påtalade också att de hade behov att känna motivation för uppgifterna, annars kunde de lätt tappa intresset. Flera upplevde skolan som ett slöseri med tid på grund av antipluggkultur och brist på anpassning av studietakt. Att ha lätt för sig kunde också vara något som straffades av lärare. Den glädje som de hade upplevt som småbarn i att lära sig saker, förvandlades till en stor plåga. De kunde också uttrycka att skolan präglades av ett normtänkande och en konformism som var mycket negativ för deras lärande. Några hade valt att dölja sin kapacitet under sin skolgång för att bättre passa in och därmed bli mer omtyckta och populära.

I en annan uppsats (Lindkvist, 2007) beskrivs skolsituationer för 4 elever (två pojkar och två flickor i ålder 9-12) genom intervjuer med elever, föräldrar och lärare. De hade mycket lätt att lära sig och överträffade jämnårigas prestationer på flera sätt. Två elever fick en god anpassning av undervisning och de upplevde att de trivdes i skola med lärare och kamrater och med sitt lärande. Två elever hade fått endast marginella anpassningar. Dessa elever trivdes inte i skolan och hade utvecklat

olika problem som hade lett till BUP utredningar eller åtgärdsprogram. En elev visade sin frustration med skolsituationen med ilska. Elevens styrkor (t.ex. mycket goda kunskaper i engelska) kunde lämnas därefter, medan man uppmärksammade elevens tillkortakommanden (t.ex. brister i skrivstil). Elevens självuppfattning verkade påverkas av denna behandling. Studien visar att det är möjligt för lärare i det svenska skolsystemet att anpassa undervisning och erbjuda stimulerande uppgifter och aktiviteter till kunskapsförstärkande elever, men den visar också att detta inte alltid är fallet och att eleverna riskerar av denna anledning att fara illa i skolan. En slutsats var att mer kunskap hos lärare om dessa elevers behov var önskvärt.

En undersökning av uppfattningar och attityder mot särbegåvning genomfördes bland studenter i specialpedagogprogrammet, alla erfarna lärare. Även om svarsfrekvensen var låg kunde några indikationer fås. Bland de som svarade uttryckte en stor majoritet att behoven hos särbegåvade barn var ignorerade i skolan. Uppfattningarna om högbegåvning varierade stort bland de svarande. Vissa svar visade ett motstånd och negativa uppfattningar, medan andra visade en beredskap att erbjuda stöd och anpassningar. Grundskollärare med erfarenhet från årskurs 6-9 hade mer positiva uppfattningar om anpassningar än lärare från förskola och tidigare årskurser. En slutsats var att utbildning om dessa ämnen behövdes. Trots att lärarna genomgick en specialpedagogisk vidareutbildning saknade de professionella kunskaper i

området (Allodi & Rydelius, 2008).

En uppsats i speciallärarprogrammet (Lind, 2013) undersökte med fallstudier pedagogiska erfarenheter, arbetsätt och organisatoriska lösningar som erbjuds till särbegåvade elever i fyra skolor i olika kommuner, i huvudsak genom intervjuer med lärare. Skolorna valdes eftersom de hade särbegåvade elever och lärarna hade utvecklat arbetsätt för dem. Två av skolorna hade undervisningsgrupper där särbegåvade elever fick en särskild undervisning, som skulle vara mer utmanande för dem, främst i matematik. I en skola var det i form av frivilliga fördjupningsgrupper utanför ordinarie skoltid, medan i den andra ersatte gruppen den ordinarie undervisningen i matematik. Två skolor erbjöd individuella anpassningar inom klassens ram: i en skola främst genom berikning och fördjupning, i den andra genom att läsa material för högre årskurser (accelerering). Lärarna upplevde överlag att dessa arbetsätt hade bidragit till att eleverna var med nöjda. Vissa elever hade tidigare utmärkt sig genom att störa undervisningen. Deras prestationer hade varit obefintliga, men deras beteende och prestationer förändrades när de blev uppmärksammade och fick stimulans. Det fanns också problematiska aspekter: arbetet i en av undervisningsgrupperna var inte alltid lätt att organisera för att skapa ett positivt socialt klimat, och ett alternativ kunde vara individuell undervisning. Det fanns även invändningar hos andra lärare om att resurser satsades på denna elevgrupp. I alla skolor hade lärarna dock upplevt stöd från skolledningen i att arbeta med

att utveckla arbetsätt och organisation för att möta behov av stimulans hos särbegåvade elever. Skolorna i studien hade en mycket hög andel föräldrar med akademisk bakgrund och i flera fall hade föräldrarna varit drivande i att få till stånd anpassningar för sina barn.

En uppsats i specialpedagogik (Wetterlind, 2014) har undersökt förskolechefers erfarenheter av särbegåvade barn i förskola. De deltagande förskoleledarna hade haft erfarenhet av att ha dessa barn i sin verksamhet. Det erbjöds olika anpassningar för de brådmogna barnen, som fördjupning och berikning, t.ex. i form av återkommande samtal med en lärare om ett tema som barnet hade ett särskilt intresse i. I vissa fall hade ett särbegåvat barn fått börja i skolan tidigare, medan i andra fall hade förskollärarna gjort bedömningen att detta inte skulle rekommenderas då barnet inte visade en jämn utveckling. Barnen visade förmågor, vetgirighet och ett intresse för att lära sig på olika sätt och i olika domäner. I vissa fall utmärkte sig barnen med en självständighet som kunde innebära svårigheter att acceptera rutiner och regler. Studien visar att högbegåvade och brådmogna barn finns i förskolan och att de kan få uppmärksamhet och anpassningar. I vissa fall är det föräldrarna som tar initiativet, ger information och efterfrågar insatser. Om barnet inte blir förstådd och bemött på ett adekvat sätt, kan det uppstå svårigheter även i förskolemiljön. Övergången mellan förskola, förskoleklass och skola verkar vara en viktig företeelse, där det beslutas om åtgärder (uppflyttning) som kan ha stor betydelse för barnets

skolstart och fortsatta skolgång.

Problem och visioner

Ett specifikt kunskapsområde. Det finns flera teorier och omfattande forskning om utveckling av mänskliga förmågor inom olika domäner, och om effekterna av de olika sätt att erbjuda stöd och stimulans genom utbildning till barn och ungdomar som visar hög begåvning och potential. Det handlar om ett eget kunskapsfält som förhåller sig till olika teorier och som greppar breda och allmängiltiga frågeställningar om kognition, kreativitet, motivation, psykosociala aspekter, pedagogisk miljö, utvecklingsfaser, prestation, självuppfattning, effekter av identifiering, effekter av sortering och konkurrens, relevanta målsättningar av utbildning för samhället och för individer (Becker et al. 2014, Gute et al., 2008, Matthew, 2013, Rollins, 2014, Subotnik, 2011, van Der Meulen, 2013). Detta är ett pedagogiskt och specialpedagogiskt kunskapsområde som kräver studier och reflektion. Att ta för givet att lärare och specialpedagoger skulle kunna identifiera, förstå behov och planera lämpliga insatser utan att de har fått möjlighet att få kunskap om detta ämne under sin utbildning är orealistiskt, även om det säkert finns flera som försöker göra sitt bästa och kanske kommer långt i kraft av sin intuition. Flera svenska studier visar att högbegåvade elever fortfarande inte alltid uppmärksammas och får adekvat stöd i skolan. Utifrån insikter från uppsatser och andra observationer, är lärare som möter barn i förskola och under de första skolåren en särskilt viktig målgrupp att nå.

Policydokument och lärarutbildningar. Dessa kunskaper borde vara ett viktigt tema att beakta och bearbeta i pedagogiska utbildningar. Ämnet kan inte hanteras som en kunskap som alla får per automatik via egna erfarenheter och där sunt förnuft räcker för att fatta kloka beslut. Om det inte blir föremål för utbildning och reflektion, finns det risk att motstånd, missuppfattningar och stereotyper förblir rådande, vilket kan få negativa konsekvenser för många elever. Det kan därför vara ett problem att i policydokument och i examensbeskrivningar i olika lärarutbildningar inte nämns behov av kunskap om optimalt stöd och stimulans för barn och ungdomar med högbegåvning. Om det inte formuleras klart i texten, kan man inte utgå att lärare, specialpedagoger och speciallärare får kunskap om detta ämne under sin utbildning, även om innehållet kan finnas på sina håll. Jag är väl medveten om att det inte är lätt att ta upp dessa frågor i policydokument, då det verkar vara obehagligt och i det närmaste tabubelagt, att antyda att alla elever inte är exakt på samma sätt, som om detta i sig skulle innebära ett hot mot en likvärdig skola. Ett inkluderande skolsystem skapas dock inte genom att ignorera elevers olika erfarenheter och behov, utan genom att erkänna, uppmärksamma, uppskatta och celebrera dem.

Tillgänglig kompetensutveckling. Förutom inslaget i utbildningar, är det viktigt att det erbjuds resurser och material, dokumentation och kompetensutveckling för lärare och information till föräldrar, så att det är möjligt att få vägledning och stöd när lärare behöver

veta mer om dessa frågor. Det är också viktigt att dessa resurser håller hög kvalitet, bygger på forskningsevidens och beprövad erfarenhet, samt att de kan uppfattas som legitima och tillförlitliga genom att emana från statliga myndigheter som ansvarar för utbildning och för specialpedagogiskt stöd.

Likvärdighet för högbegåvade barn från olika grupper. En kritik som har drabbat *gifted education* i flera länder är att den verkar rikta sig till en redan privilegierad elevgrupp, eftersom barn med minoritetsbakgrund och från socialt missgynnade grupper inte identifieras och rekryteras i samma utsträckning till dessa insatser. Det är problematiskt ur ett likvärdighetsperspektiv att barns styrkor och potentialer inte uppmärksammas på grund av t.ex. deras sociala bakgrund eller deras kunskaper i majoritetspråket. I flera länder har man därför utvecklat särskilda program som riktar sig mot elever med en annan språkbakgrund. I andra fall integrerar policyn på ett mycket medvetet sätt frågor om minoriteter och olika kulturernas uttryck av begåvning (Nya Zeeland) för att motverka dessa oönskade effekter. I UK har man arbetat med insatser för att utveckla skolans lärandemiljöer och didaktik, i stor skala och i socialt utsatta områden, genom att arbeta med en pedagogisk ansats som stimulerar elever som underpresterar (Mant, Wilson & Coates, 2007). I USA finns det skolutvecklingsinsatser som syftar till att få flera elever från minoritetsgrupper att uppnå sina potentialer, med verktyg som verkar kunna hjälpa lärare att lättare se deras styrkor och reflektera över egna tidigare ”bias”

(FPG, 2010, Harradine, Coleman & Winn, 2014). Fallstudierna av svenska skolor som har utvecklat insatser för högbegåvade elever (Lind, 2013) tyder på att detta problem med bristande likvärdighet och deltagande i insatser skulle kunna uppstå även i Sverige. Skolorna som hade utvecklat aktiviteter för denna grupp av elever, hade alla en mycket hög utbildningsnivå bland föräldrarna. Det skulle kunna tyda på att skolor som har lägre utbildningsnivå bland föräldrar inte arbetar lika aktivt för att uppmärksamma och stimulera högbegåvade elever. Det skulle vara viktigt att uppmuntra alla skolor att arbeta med dessa frågor, och inte enbart när personalen upplever en press från föräldrarnas sida.

Ett forskningsfält att utveckla. Även om det finns omfattande forskning om specialpedagogiska insatser och stöd för högbegåvade barn och ungdomar internationellt, med idéer som kan vara relevanta att tillämpa i det svenska utbildningssystemet, skulle det vara mycket önskvärt att stärka detta forskningsområde i Sverige, eftersom det skulle kunna ge mer kunskap om hur dessa elever utvecklas i det svenska utbildningssystemet. Olika effekter av försöken med spetsutbildningar för högpresterande elever, som är den del av den svenska modellen för *gifted education*, borde studeras och följas upp, tillsammans med andra studier av vad som bäst kan främja optimala utvecklingsprocesser. Det är inte givet att dessa optimala processer uppnås per automatik och enkelt genom att ta sig igenom stora mängder av stoff i en snabbare takt, oavsett relationer,

sammanhang och motivation. Psykologiska, emotionella och sociala aspekter har en stor betydelse för lärande och utveckling och de behöver beaktas och förstås. Aktuella studier av effekter av tidig sortering och internatakademier för högbegåvade ungdomar visar till exempel att det kan uppstå negativa psykosociala effekter, som ökad ängslighet och lägre självuppfattning (Becker, et al., 2014), upplevelser av utmaningar som bidrar till förändringar och stress, samt indikationer om att effekterna kan vara olika för olika elever (Rollins & Cross, 2014). En rekommendation är därmed att utvärdera och följa upp de utvecklingsinsatser som genomförs på olika håll. Dessa studier kommer att kunna bidra till en välgenomtänkt utveckling av policy och praktik.

Attityder mot prestationer och arbetsklimat. En reflektion i min egenskap av lärare i utbildningar om särbegåvning, är att den viktigaste målsättningen kanske inte är att tillägna sig rent teknisk kunskap om t.ex. anpassade arbetssätt. Det kan vara viktigare att försöka reflektera över hur man kan skapa ett lärandeklimat med stödjande relationer, där det till exempel verkligen är tillåtet att briljera utan att bli bestraffad. Betydelsen av klassklimat lyfts också i en forskningsöversikt om högbegåvning (Bailey et al. 2008). Dessa lärandemiljöer verkar möjliga att skapa, det finns några exempel som beskrivs i uppsatserna. Det krävs även en djupare socioantropologisk reflektion över betydelsen av mänsklig förmåga i vår kultur. Ett viktigt tema att reflektera över och bearbeta är nämligen våra attityder i förhållande till hög kapacitet och ex-

ceptionell mänsklig prestation. Det kan uttryckas annars en ambivalens mot exceptionella prestationer som kan leda till att barn och ungdomar håller tillbaka sina insatser eller döljer sin förmåga. Det kan finnas hos lärare en skräck för olikhet - eftersom det jämföras någonstans med orättvisa - som leder till en ovilja att acceptera och erkänna att barn med hög kapacitet också har rätt att få näring och stimulans för att utvecklas. Att undersöka frågor om mänsklig högbegåvning betyder också att tillåtas att förundras över de fantastiska mänskliga förmågor till kreativitet och problemlösning som finns och uttrycks i konst, litteratur, vetenskap, teknik och andra domäner, att tillåtas att beundra dem och att glädjas åt dem. Det är något som vi kan bidra till att skapa i våra klassrum så att barn och ungdomar känner att det är tillåtet att vara som de är, så att de kan visa sin kapacitet fullt ut och bli omtyckta, uppskattade och känna sig delaktiga i en gemenskap.

Referenser

- Allodi, M. Westling, Rydelius, P-A (2008). The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes. Paper presented at ECHA conference. https://www.academia.edu/254805/The_needs_of_gifted_children_in_context_a_study_of_Swedish_teachers_knowledge_and_attitudes

- 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 Science Research Unit, Institute of Education, University of London. <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=2402&language=en-US>
- BC (2013). Special Education. Gifted Education: a Resource guide for teachers. British Columbia <http://www.bced.gov.bc.ca/specialied/gifted/>
- Becker, M., Neumann, M., Tetzner, J., Bodie, se, S., Knoppick, H., . . . Lehmann, R. (2014). Is Early Ability Grouping Good for High-Achieving Students' Psychosocial Development? Effects of the Transition Into Academically Selective Schools. *Journal of Educational Psychology*, in press.
- Coleman M.R. (2008). Twelve traits of giftedness. <http://specialservices.deltaschools.com/content/misc/gt12TraitsGiftedness.pdf>
- Coleman, M. R., & Johnsen, S. K. (red.). (2013). Implementing RtI with gifted students: Service models, trends, and issues. Waco, TX: Prufrock Press. Council of Europe
- Council of Europe (1994). Recommendation 1248 on the education for gifted children. Parliamentary Assembly. <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta94/EREC1248.htm>
- EADSNE, (2009). Gifted learners. A survey of educational policy and provision.
- Eurydice (2006). Specific Educational measures to promote all form of giftedness at school in Europe. Working paper. European Commission. <http://bookshop.europa.eu/en/specific-educational-measures-to-promote-all-forms-of-giftedness-at-school-in-europe-pbEC3212332/>
- Fischbein, S. & Folkander, M. (2000). Reading and writing ability and dropout in the Swedish upper secondary school. *European Journal of Special needs Education*, 15, 3, 264-274.
- FPG Frank Porter Graham Child Development Institute (2010). Rejecting the Stereotype: U-STARs~PLUS Helps Kids "At Potential". <http://fpg.unc.edu/resources/snapshot-61>
- Freeman, J. (2010). Gifted lives: what happens when gifted children grow up?. London: Routledge.
- Gute, G., Gute, D. S., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2008). The Early Lives of Highly Creative Persons: The Influence of the Complex Family. *Creativity Research Journal*, 20(4), 343-357.
- Harradine, C. C., Coleman, M. R. B., & Winn, D. C. (2014). Recognizing Academic Potential in Students of Color: Findings of U-STARs~PLUS. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 24-34.
- Lind, L. (2013). Att undervisa elever som förvänar: Fallstudier av pedagogiska erfarenheter med särbegåvade elever i fyra skolor i olika kommuner. (Student paper). Stockholms universitet.
- Lindkvist, K. (2007). De särbegåvade eleverna: En studie om de särbegåvade elevernas skolvård, ur ett elevperspektiv. (Student paper). Stockholms universitet.
- Mant, J., Wilson, H., & Coates, D. (2007). The effect of increasing conceptual challenge in primary science lessons on pupils' achievement and engagement. *International Journal of Science Education*, 29(14), 1707-1719.
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A., & McBee, M. T. (2013). Effects of schoolwide cluster grouping and within-class ability grouping on elementary school students' academic achievement growth. *High Ability Studies*, 24(2), 81-97.

- McCollin, J. (2011) The history of giftedness and talent development, in Anthony F. Rotatori, Festus E. Obiakor, Jeffrey P. Bakken (ed.) *History of Special Education (Advances in Special Education, Volume 21)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 289-313.
- Möncks, F.J, Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and perspective*. Radboud University Nijmegen. http://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf
- NAGC (2014). What is giftedness?. <http://www.nagc.org/WhatisGiftedness.aspx>
- NZ (2013). Gifted and talented online. Realising potential. <http://gifted.tki.org.nz/>
- Persson, R. (1997). *Annorlunda land- särbegävningens psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: a guide for teachers and parents*. Maidenhead: Open University Press.
- Regering (2013) Förslag till statsbudget. 16 Utbildning och Universitetsforskning, p. 106. <http://www.regeringen.se/content/1/c4/30/79/81c7d7a8.pdf>
- Rollins, M. R., & Cross, T. L. (2014). A Deeper Investigation Into the Psychological Changes of Intellectually Gifted Students Attending a Residential Academy. *Roeper Review*, 36(1), 18-29.
- Rosander, P., & Bäckström, M. (2012). The unique contribution of learning approaches to academic performance, after controlling for IQ and personality: Are there gender differences? *Learning and Individual Differences*, 22, 820–826
- Skolinspektionen (2013). Alla elevers rätt till stöd och stimulans. <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-kvaliteten/Alla-elevers-ratt-till-stod-och-stimulans/>
- Skolverket (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. Stockholm: Skolverket.
- Stålnacke, J. (2007). Att se mönster i prickar - en föga användbar förmåga? Intervju- och enkätstudier om logisk-analytisk särbegåvning i Sverige. (Student paper). Stockholms universitet.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 12(1), 3-54.
- Utbildningsdepartement (2010). Skollag 2010:800. Svensk författningssamling. http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K3
- van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M., & Bögels, S. M. (2013). The Pullout Program Day a Week School for Gifted Children: Effects on Social-Emotional and Academic Functioning. *Child and Youth Care Forum*, 1-28.
- Wetterlind, A. (2014). *Förskolans möte med särbegåvade barn*. (Student paper). Stockholms universitet.