

ÅBO AKADEMI

**Särskilt begåvade elevers upplevelser av sociala
relationer i skolan**

Marianna Forsell

Magisteravhandling i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi,
Vasa, 2020

Abstrakt

Författare Marianna Forsell	Årtal 2020
Opublicerad avhandling för kandidatexamen i pedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	Sidantal (tot.) 50/57
Arbetets titel Särskilt begåvade elevers upplevelser av sociala relationer i skolan	
Referat <p>Enligt den nationella läroplanen i Finland ska varje barn få växa till sin fulla potential. Alla barn är unika och värdefulla och ska få känna sig hörda och uppskattade. Varje elev ska också få känna skolgemenskap och att hen får stöd för sitt lärande och välbefinnande. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13.)</p> <p>Det är viktigt att identifiera de särskilt begåvade så att man kan tillgodose alla inlärningsbehov samt stödja dem i utvecklingen. För detta krävs flexibla undervisningsarrangemang. Det är inte bara inläringen som är viktig utan skolan behöver också fokusera på den sociala biten av utvecklingen. Genom att sätta in tidiga åtgärder kan man undvika ensamhetsaspekten.</p> <p>Syftet med studien är undersöka hur särskilt begåvade elever i årskurs 3 – 6 upplever sociala relationer i skolan. Utgående från syftet har två forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur beskriver särskilt begåvade elever sina upplevelser av sociala relationer under lärarledd undervisning i skolan.2. Hur beskriver särskilt begåvade elever sina upplevelser av sociala relationer utanför den lärarledda undervisningen i skolan. <p>Denna avhandling har en narrativ metod och data är insamlade genom intervjuer. Materialet har sedan transkriberats och formats till fyra narrativ. Informanter är barn i årskurserna 3 – 6 från kommuner med handlingsplaner för särskilt begåvade.</p> <p>Resultatet visar att de särskilt begåvade eleverna upplever att de har sociala relationer och vänner i skolan. Eleverna upplever att de får hjälp av sin lärare i skolan samt att de blir bemötta på ett bra sätt i skolan.</p> <p>Alla informanter är väldigt olika, vilket tyder på att det inte enbart finns en rätt lösning, utan varje enskild individ behöver få stöd och utmaningar på sin egen nivå.</p>	
Sökord / indexord särskild begåvning, särskilt begåvade elever	

Innehåll

1	Inledning	1
1.1	<i>Val av ämne</i>	1
1.2	<i>Bakgrund</i>	3
1.3	<i>Problemformulering</i>	4
1.4	<i>Definitioner och begrepp</i>	5
2	Teoretisk grund	8
2.1	<i>Vad är begåvning</i>	8
2.2	<i>Bemötande av särskilt begåvade elever i skolan</i>	15
2.3	<i>Styrdokument</i>	20
2.4	<i>Skolsituationen för särskilt begåvade elever i Finland</i>	22
3	Metod	24
3.1	<i>Syfte och forskningsfrågor</i>	24
3.2	<i>Narrativ forskningsansats</i>	24
3.3	<i>Val av metod</i>	25
3.4	<i>Metod för datainsamling</i>	26
3.5	<i>Val av informanter och undersökningens genomförande</i>	27
3.6	<i>Bearbetning av analys och data</i>	28
3.7	<i>Reliabilitet, validitet och etik</i>	29
4	Resultat	32
4.1	<i>Vetenskaplig</i>	32
4.2	<i>Kunnig</i>	34
4.3	<i>Social</i>	35
4.4	<i>Blyg</i>	37
4.5	<i>Sammanfattning av resultat</i>	38
5	Diskussion	40
5.1	<i>Resultat</i>	40
5.2	<i>Metod</i>	42
5.3	<i>Slutsatser och förslag till fortsatt forskning</i>	43
	Litteratur	45
	Bilagor	
	Bilaga 1: Brev till vårdnadshavare	
	Bilaga 2: Intervjuguide	

Tabeller

Tabell 1..... 6

Tabell 2..... 10

1 Inledning

I detta kapitel kommer berättas om val av ämne och dess aktualitet, bakgrundsteori till temat begåvning, vad det står i styrdokumentet samt varför denna forskning är viktig.

1.1 Val av ämne

Begreppet särskild begåvning har varit ett omtalat tema i Finland under de senaste åren och har fått större uppmärksamhet i skolorna. Det finns forskning inom området från 1910-talet framåt, men det har inte varit något man tidigare i prioriterat. Kurri skriver i sin ledare "I Borgå och Lovisa satsar man nu på att stötta särskilt begåvade elever. En kontroversiell fråga som länge har varit nära på tabubelagd att ens diskutera" i tidningen Östnyland om hur det tidigare varit nästan tabubelagt att prata om att någon är särskilt begåvad (Kurri, 2018). Det finns inskrivet specifikt om särskild begåvning i den nationella läroplanen och flera kommuner i Svenskfinland har handlingsplaner för elever med särskild begåvning. Lovisa stad har jobbat på ett projekt som heter "Sikta mot stjärnorna" för att göra skolgången mer motiverande och givande för alla elever (Lovisa stad, 2018). Andra kommuner som satsat på att utveckla en handlingsplan för särskilt begåvade är Borgå stad, Nykarleby stad samt Mariehamns stad (Haglund, 2018; Kåll, Sjöblom & Kula, 2018; Olin, Forsström, Kaunismaa & Norrgård-Sillanpää, 2016).

Benämningen särskild begåvning har sina rötter i 1970-talets USA och används för personer som har en hög begåvning. Dessa personer lär sig snabbare och mer på djupet än personer som inte är särskilt begåvade (Liljedahl, 2017, s. 13). Det finns olika mätinstrument och kriterier för personer med särskild begåvning. Barn som är särskilt begåvade har ett snabbt inlärningstempo och detta kan ofta leda till frustration då skolsystemet i Finland ofta bygger på repetition, menar Camilla Svens-Liavåg i en artikel på Svenska Yle skriven av Pia Abrahamsson (2018).

I Finland finns ingen officiell utbildningspolicy kring särskilt begåvade elever. Finlands styrdokument innehåller nog tänket om en skola för alla, men detta fokuserar

mer på att hjälpa de svaga. Generellt är synen på de begåvade eleverna att de klarar sig själva. I en artikel på Yles webbplats, skriven av Anu Heikkinen, menar professorn i specialpedagogik Mikko Aro att de motiverade och särskilt begåvade barnen klarar sig själva och har en förmåga att kunna ta reda på saker själva, också utanför skolan (2020).

I Finland finns ingen officiell utbildningspolicy kring särskilt begåvade elever. Finlands styrdokument innehåller tänket om en skola för alla, men detta fokuserar mer på att hjälpa de svaga. Generellt är synen på de begåvade eleverna att de klarar sig själva. I en artikel av Yle, skriven av Anu Heikkinen, menar professor i specialpedagogik Mikko Aro att de motiverade och särskilt begåvade barnen klarar sig själva och har en förmåga att kunna ta reda på saker själva, också utanför skolan (2020). Dock hävdar Idsøe (2014, s. 15) att skolan nog behöver ge tid och stöd för att de särskilt begåvade eleverna ska utvecklas.

Det finns också en helt annan sida av detta, nämligen de sociala relationerna hos de särskilt begåvade barnen. Det kan konstateras att individer som är särskilt begåvade tänker på ett annorlunda sätt (Persson, 1997, s. 53). Barn som är intellektuellt är mycket mer utvecklade än sina klasskamrater kan ofta uppleva att de inte har kompisar, eller att de andra jämnåriga är barnsliga och inte förstår någonting. Barn med särskild begåvning har ofta en rätt "vuxen" humor, och klasskamrater kan ha svårt att förstå deras skämt (Liljedahl, 2017, s. 61–62). Det har satts mycket fokus på att forska inom särskilt begåvade elevers lärande, men det har sakta men säkert börjat fästas mer uppmärksamhet också på det sociala och emotionella hos särskilt begåvade (Idsøe, 2014, s. 137).

Min avsikt är att fokusera på just de sociala relationerna hos särskilt begåvade barn och hur barnen upplever sina relationer till andra jämnåriga. Allt för ofta läggs fokus på det intellektuella och kunskapsmässiga och de sociala glöms bort. För att barn ska kunna hantera livet och motgångar behöver de få öva på att vara i interaktion med andra.

1.2 Bakgrund

Särskild begåvning är inget nytt fenomen, men i Finland har det inte varit så omtalat förrän på 2000-talet. Under Platon och Konfucius tid såg man förmågor som Guds välsignelse och som något gudomligt och Platon beskrev barn med exceptionella kognitiva förmågor som himmelska barn (Ziegler, 2010, s. 12). År 1537 användes begreppet talang av filosofen Paracelsus för att beskriva intellektuell förmåga, som individen kunde använda sig av för att nå personliga mål (Passow, Mönks, & Heller, 1993). Det individuella perspektivet blev omtalat under 1600- och 1700-talet och med detta menar Ziegler (2010, s. 13) som att man med "egen kraft kunde skapa nya insikter". Många av våra "genier" i samhället, såsom Thomas Edison och Albert Einstein, har blivit dumförklarade av systemet eftersom de sågs som obildbara och bara drömde bort all sin tid i skolan (Liljedahl, 2017, s. 116–117).

Provinsen Ontario i Kanada har i sin skoladministration år 1914 definierat vad begreppet särskild begåvning innebär och hur man ska ta hänsyn till detta inom specialpedagogiken. År 1921 studerade den amerikanska "geniforskaren" Lewis M. Terman studerat särskilt begåvade pojkar och flickor. Hans forskning ledde inte till några större förändringar i skolsystemet förrän 1958, men detta har ändå haft en stor betydelse för utvecklingen av forskningen kring särskild begåvning. 1958 gjorde amerikanska politiker ett beslut att enligt bästa förmåga också tillgodose de särskilt begåvade elevernas behov i utbildningen. På 1970-talet har Sydney Marland på kongressens uppdrag utrett hur väl de särskilt begåvade elevernas behov tillgodosågs i de amerikanska skolorna. Denna utredning kallas för Marlandrapporten. (Persson, 1997, s. 24–26.)

Enligt *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (hädanefter Glgu 2014) bygger den grundläggande utbildningen på tanken om att barndomen har ett egenvärde (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13). Alla barn ska få växa till sin fulla potential och är unikt och värdefullt och ska få känna sig hörd och uppskattad. Varje elev ska också få känna skolgemenskap och att hen får stöd för sitt lärande och välbefinnande. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13.) I artikeln "Miksi tähtien ei anneta loistaa?" – onko lahjakkaiden tukemiseen nykykoulussa resursseja? skriven av Anu

Heikkinen uttalar sig läraren Maarit Korhonen att det som nämns i läroplanen om att varje barn ska få växa till sin fulla potential inte egentligen i nuläge betyder någonting (2020). Med detta menar hon att det inte förverkligas i den mån som det enligt läroplanen borde göras. Vidare uttalar hon sig att ifall varje vårdnadshavare skulle läsa igenom läroplanen och kräva att deras barn ska få individuella arrangemang skulle vi vara i problem, eftersom det inte finns tillräckliga resurser att genomföra det. Enligt henne är stödet för särskilt begåvade elever fast i resurser och tid, vilka båda varierar i olika kommuner.

1.3 Problemformulering

Det finns forskning kring särskild begåvning både i Finland och i andra länder. I Finland har Tirri och Kuusisto (2013) i sin studie fokuserat på situationen för de särskilt begåvade eleverna i Finland medan Laine och Tirri (2016) har fokuserat på bemötande av särskilt begåvade eleverna och utmaningarna kring det. Utomlands har fenomenet forskats mer och till exempel Persson (2019) har forskat kring beteende hos de särskilt begåvade eleverna. Det finns relativt lite forskning som tangerar sociala relationer och elevers upplevelser, vilket gör att det finns en forskningslucka inom detta forskningsområde. McCallister, Nash & Meckstroth (1996) har forskat kring social begåvning, men deras fokus ligger på att ta reda på hur sociala intelligenser och kompetenser fungerar hos dessa begåvade personer.

I och med att det i Glgu 2014 för första gången nämns om särskild begåvning, är det av relevans att det forskas vidare inom området (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 39). Eleverna har enligt Glgu 2014 rätt till skolgemenskap, vilket också innefattar de sociala relationerna i skolan (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13).

1.4 Definitioner och begrepp

De flesta människor har en bild av hurdan en begåvad människa är och vad ordet innebär (Kirk, Gallagher, & Coleman, 2015, s. 391). Det finns också en skillnad i det begrepp som används i vardagligt tal, och det som enligt forskning är bevisat vara den riktiga innebörden. Olika människor har olika uppfattningar, och vissa skiftar fokus på det teoretiska bakom ordet medan andra vill fokusera på hur man kan granska detta i en praktisk verksamhet. De som är väldigt högt begåvade, alltså särskilt begåvade, står för samma dilemma då det kommer till att definiera detta begrepp och denna grupp.

Liksom alla andra individer, är också personer som är särskilt begåvade unika och har olika personligheter och beteenden, vilket gör det omöjligt att dra alla över samma kam. Det är också ett relativt kulturbundet begrepp eftersom alla kulturer värdesätter olika typer av förmågor (Kirk, Gallagher, & Coleman, 2015, s. 391). Wahlström (1995, s. 25) beskriver en begåvad person som skärpt, intelligent, begåvad, talangfull och kunnig. Det svenska begreppet "särbegåvad" myntades av Roland S. Persson år 1997 (s. 44) för att skilja på allmänt begåvade personer och de "exceptionellt kapabla". Ofta används "särbegåvad" framom "särskilt begåvad" eftersom särbegåvad i många fall i Sverige har kopplats till särskolan, som är en skola för elever med funktionsvariationer (Liljedahl, 2017, s. 13). I den här avhandlingen kommer framöver begreppet "särskilt begåvad" att användas. I handlingsplanerna som är skrivna i finländska kommuner används också begreppet särskilt begåvad. Det finns även en del tidigare forskning som använder begreppet "begåvad", så dessa två begrepp kommer användas parallellt och har i denna avhandling samma innebörd.

Forskning kring särskild begåvning har gjorts i olika länder och också omtalats med lite olika begrepp. I USA har man valt att använda "gifted learners", i Storbritannien "most able learners", i Kanada "exceptional children" och i Kina "supernormal" (Liljedahl, 2017, s. 13). På finska heter kallar man en särskilt begåvad för "lahjakas". Alla dessa begrepp med olika benämningar finns eftersom det varit svårt att komma fram till en "enhetlig teoretisk definition" (Persson, 1997, s. 43). I tabell 1 redogörs för de olika benämningarna i olika länder.

Tabell 1*Benämningar på olika språk*

Land/språk	Begrepp	Betydelse på svenska
Sverige + Finland	svenska: särbegåvad/särskilt begåvad finska: lahjakas ihminen	särskilt begåvad, mer begåvad än generellt begåvade
Norge	evnerike	begåvad
Kina	supernormal	övernaturlig (supernormal betydelse på engelska: "exceeding or beyond the normal; exceptional")
Kanada	exceptional children	exceptionella barn
USA	gifted learners	begåvad
Storbritannien	most able learners	mest skicklig/kompetent
Australien	gifted and talented students	barn med särskilda förmågor/särskilt kapabla barn
Tyskland	hochbegabt	högt begåvad, talangfull
Spanien + Mexicó	dotado	begåvad

Det finns inget enhetligt begrepp för högt begåvade personer, och olika forskare och författare tenderar att använda sig av olika begrepp. Eftersom alla människor är olika är det också svårt att definiera vad som är normalt, och därmed blir det lika svårt att definiera vad som är utstickande.

Första gången den vetenskapliga definitionen för särskild begåvning försökte fastställas, räckte det att personen hade hög intelligens, vilken återges av intelligenskvoten det vill säga IQ (Ziegler, 2010, s. 23). Forskare var missnöjda med denna definition eftersom den lämnade så många talanger oupptäckta (Ziegler, 2010, s. 23). Intelligenskvoten har också visat sig vara ytterst monokausal som definitionsmodell, eftersom den ofta kopplar prestationsförmågan till en enda egenskap (Ziegler, 2010, s. 24). Numera diskuteras att det är prestationerna över genomsnittet som utgör den höga begåvningen hos en individ (Ziegler, 2010, s. 23). Detta möjliggör också upptäckande av talanger i de mer konstnärliga ämnena (Ziegler, 2010, s. 24).

Det finns flera forskare som vill hålla isär och skilja på betydelsen mellan talang och begåvning (Mönks, Ypenburg & Engvén, 2009, s. 43; Persson, 1997, s. 46; Ziegler, 2010, s. 19). Persson (1997, s. 46) förklarar begåvning som en "medfödd potential" och talang som olika uttryck av denna förmåga som framstår genom träning och miljöpåverkan. Mönks, Ypenburg och Engvén (2009, s. 43) menar i sin tur att begåvning syns på flera olika områden medan talang visar sig som skicklighet inom ett visst område. Ziegler (2010, s. 23) använder begreppet excellenta prestationsförmågor, vilket är en relativt ny benämning som enligt honom tänks innefatta övriga benämningar.

Sternberg har presenterat fem kriterier som bör uppfyllas för att en person ska räknas som begåvad (1995, s. 76–78). Dessa kriterier har i Ziegler översatts till svenska och innefattar: excellenskriteriet, sällsynthetskriteriet, kriteriet om produktivitet, kriteriet om bevislighet och värdekriteriet. Excellenskriteriet innebär att en person på minst ett område presterat högre än de andra. Sällsynthetskriteriet är att personen har en egenskap som klassas som ovanlig hos andra medan produktivitetskriteriet betyder att en individ förmår att skapa produkter som klassas speciella eller klarar av att utföra speciella handlingar. Kriteriet om bevislighet är att den särskilda begåvningen går att bevisas, eller mätas, till exempel genom någon typ av test och värdekriterier innefattar en persons begåvning inom områden som ses som samhällsnyttiga och uppskattas av samhället. (Ziegler, 2010, s. 17.)

I denna avhandling används begreppet lärarledd undervisning för den undervisningen där läraren undervisar en grupp. Denna undervisning kan ske inne i skolan eller utanför skolans område i form av utomhuspedagogik eller olika studiebesök. Den tid som eleverna är i skolan men inte tar del av lärarens undervisning kallas för tiden i skolan utanför den lärarledda undervisningen. Aktiviteter utanför den lärarledda undervisningen kan vara till exempel raster eller skollunch.

2 Teoretisk grund

I detta kapitel redogörs olika definitioner för vad begåvning är och vilka kännetecken som finns hos begåvade elever. Olika begåvningsteorier kommer diskuteras samt bemötande av begåvade elever i skolan. Även situationen för särskilt begåvade elever i Finland kommer att presenteras.

2.1 Vad är begåvning

Begåvning har genom tiderna definierats på olika sätt vilket har lett till ett antal olika teorier och förklaringsmodeller. Vissa anser det räcker att inneha hög IQ medan andra syftar på att det är mer komplext än så (Liljedahl, 2017, s. 16).

Begåvningsteorier och förklaringsmodeller

Sir Francis Galton, ofta benämnd som de psykologiska testernas fader, är den första forskaren som genom att använda sig av begreppet begåvning förklarade skillnaden mellan individer (Ziegler, 2010, s. 25). Sir Francis Galton har forskat enastående engelsmän. Resultaten påvisar att särskild begåvning är ärftligt, men i den studien har man bortsett från det fakto att det kan vara till fördel att man föds in i en rik familj (Plomin, Defries, Craig & McGuffin, 2003) i Kirk och Gallagher (2015, s. 326). Enligt Galton är begåvning lika med hög intelligens, och inget annat (Ziegler, 2010, s. 25). Enligt honom är också begåvningen normalfördelat enligt Gausskurvan och att man kan rangordna människor efter sina intellektuella förmågor.

Lewis Madison Terman år 1916 är en av de tidiga förespråkarna av att IQ och hög begåvning är parallella begrepp. Han undersökte det mänskliga psykets prestationsförmåga genom mätning, och som instrument användes "Stanford-Binet" testet (Ziegler, 2010, s. 27). Enligt Terman innebär intelligens en förmåga att tänka abstrakt (Persson, 1997, s. 58). Terman konstaterade år 1954 att ens intelligenskvot (IQ) är något man föds med som inte förändras under en persons livstid (Mönks, Ypenburg & Engvén, 2009, s. 20). Porter (2005, s. 23) att IQ inte är det bästa sättet

att mäta begåvningsnivå på men det ger ofta lite riktlinjer. Individer med en hög nivå av IQ har väldigt komplexa egenskaper vilket kan göra att deras tankegångar ibland kan anses vara avancerade eller avvikande (Liljedahl, 2017, s. 14). Oberoende hur man väljer att mäta eller definiera dessa gränsvärden inom begåvningsforskningen behöver vi i skolor bli bättre på att upptäcka och stödja dessa elever (Liljedahl, 2017, s. 16). Det finns de elever som är högpresterande och så finns det de som är särskilt begåvade, och båda kan ha en hög IQ nivå fastän deras behov är väldigt olika. IQ test sägs också vara kulturbundna, så detta behöver beaktas då man granskar resultaten.

En ”hög intellektuell begåvning” omfattar enligt Mönks, Ypenburg och Engvén en triad av personlighetsdrag. Till denna triad hör höga intellektuella förmågor, kreativitet och motivation. Utöver denna triad behöver personen också tillägnat sig en tillräcklig nivå av social kompetens för att kunna växelverka med sin omgivning. (Mönks, Ypenburg & Engvén, 2009, s. 26–27.)

Särskild begåvning är ingen diagnos som kan fastställas, men det kan styrkas på flera olika sätt. Genom tiderna har man på olika sätt försökt mäta och förklara särskild begåvning. Kaufman och Sternberg poängterar att det finns flera olika uppfattningar om vad begåvning innebär (2008, s. 79), men genom att förbise detaljerna kan man urskilja likheter i begåvningsforskningens olika tidsperioder. Nedan beskrivs olika teorier för begåvning. I tabell 2 är dessa teorier sammanfattade i korthet medan de längre ner förklaras mer ingående i löpande text.

Tabell 2*Redogörelse för begåvningsteorier*

Vems teori	Årtal	Vad går teorin ut på	Vad är enastående med denna teori
Galton	-	Enligt Galton kan man rangordna människor efter intellektuella förmågorna som de har	Begåvning och hög intelligens är samma sak
Terman	1916	Intelligens är en förmåga att tänka abstrakt. Man föds med en intelligenskvot som inte förändras under en persons livstid.	IQ och hög begåvning är samma sak
Marland	1972	Marland fokuserade på skolbegåvning och såg de särskilt begåvade som en grupp med egna behov	Särskild begåvning är mångfacetterat fenomen, här även fokus på skolgången
Renzulli	1978	Denna "treringsmodell" som består av de tre egenskaperna är en modell att beskriva "mänsklig potential för kreativ produktivitet"	Samspelet av tre egenskaper: förmåga över det genomsnittliga, uppdragsengagemang och kreativitet
Roeper	1982	Definierade särskild begåvning som "en större kännedom, ömtålighet samt en förmåga att förstå och omvandla upplevelser till intellektuella och emotionella färdigheter"	Enligt Roeper ska man beakta barnet som en helhet av interaktionen mellan sociala, emotionella, fysiska och kognitiva faktorer
Gardner	1983	Enligt Gardner är intelligens en "biopsykologisk potential" människan har för att kunna processa den information som man får av sin kulturella omgivning	Teorin om de multipla intelligenserna innebär att människan är en kombination av olika typer av intelligenser. I tidigare teorier har människan setts som intelligent.
Tannenbaum	1983	Tannenbaum definierade särskild begåvning som "potentialen att bli hyllad artist eller idéspruta i vuxenålder"	Paralleller mellan talangfulla utföranden och begåvade potential, vilket kan förstås som att särskild begåvning är potentialen för att kunna nå till en viss prestationsnivå
Gagne	1985	Särskild begåvning delas in i särskild begåvning och talang. Det finns individer som har medfödda förmågor inom ett visst specifikt område	Transformationen från förmåga till talang kräver systematisk träning och inläring inom det område de har speciella förmågor i.
Sternberg	1985	Det finns en beteendekvalitet och en åldersaspekt. Särskilt begåvat beteende är enastående för att det är tidigt utvecklat och har en avancerad nivå	Triarkisk teori: måste vara långt överlägsen till jämnåriga, ha en sällsynt utvecklad färdighet. Området som personen utmärker sig på måste leda till produktivitet och egenskapen ska vara av värde för samhället
Betts & Neihart	1988	Bemötande av de särskilt begåvade barnen utgör vilken typ av beteende barnen anammar	Det finns sex olika typer av högt begåvade barn

Sidney P. Marland skrev på kongressens uppdrag år 1971 en rapport om särskilt begåvade elevers behov och hur väl de tillgodosågs i de amerikanska skolorna (Persson, 1997, s. 25). Det är första gången som särskilt begåvade sågs som en minoritet med egna särskilda behov (Silverman, 2016, s. 59). Han konstaterade att särskild begåvning är något mångfacetterat och hans fokus låg på skolbegåvning och hur man i skolorna kan anpassa inom de olika ämnena som undervisas för dessa elever som behöver lite extra (Persson, 1997, s. 46). Den rapporten kallas för Marlandrapporten och kräver att de begåvade eleverna ska få pedagogiska program som är differentierade och anpassade för dem för att kunna uppnå sin fulla potential (Marland, 1971, s. 8–9). Den definition som användes i Marlandrapporten godkändes av många och användes som definition en tid.

Den amerikanske begåvningsforskaren och professorn Joseph Renzulli har talat om det begåvade beteendet och psykologin bakom det (Liljedahl, 2017, s. 16). År 1978 ifrågasatte Renzulli den definition som Marland använt och presenterade begreppet särskilt begåvat beteende. Han menade att särskilt begåvat beteende uppstår genom en växelverkan mellan tre olika grupper av egenskaper. (Silverman, 2016, s. 61–62; Smedsrud & Skogen, 2016, s. 39). Han hävdar att personer som är begåvade uppvisar en hög förmåga, kreativitet samt ett inre driv (Liljedahl, 2017, s. 16). Han presenterade sin teori om treringsuppfattningen, “the three-ring conception of giftedness”. Enligt Renzullis three-ring conception of giftedness finns det flera faktorer som samspelar med varandra. Han menar att denna är en modell för att beskriva “mänsklig potential för kreativ produktivitet” (Renzulli, 2016, s. 67). Varje cirkel representerar olika slags förmågor. I skärpunkten av dessa tre ringarna landar den särskilt begåvade eleven.

Annemarie Roeper definierade år 1982 särskild begåvning som “en större kännedom, större ömtålighet samt en större förmåga att förstå och omvandla det man upplever till intellektuella och emotionella färdigheter” (Roeper, 1982, s. 21). Roeper är den första som har räknat in emotionell särskild begåvning i begreppet särskild begåvning och står därmed som grund för begreppet “emotionell särskild begåvning” (Silverman, 2016, s. 64). Hon hade fokus på copingstrategier samt hur begåvade barn upplever och uttrycker känslor (Betts & Neihart, 1988). Roeper delade in begåvade barn i kategorier

beroende på vilka metoder de använder för att hantera sina känslor (Betts & Neihart, 1988). Enligt Roeper måste man beakta barnet som en helhet av interaktionen mellan sociala, emotionella, fysiska och kognitiva faktorer (Betts & Neihart 1988).

Howard Gardner, professor i pedagogik vid Harvard universitetet, utgår från ett antal kriterier för att fastställa intelligenser som är tagna från neurologi, evolutionsteorin och beteendevetenskaper och han har år 1983 kommit ut med sin teori om de multipla intelligenserna. (Persson, 1997, s. 59; Silverman, 2016, s. 62.) Gardners teori grundar sig på att alla människor innehar av alla intelligenser, de är vad som definierar vem vi är, och det finns inte två personer som har likadana scheman av intelligenserna (Davis, Christodoulou, Seider, & Gardner, 2011, s. 488–489). Alla personer har olika sorters sammansättningar och scheman av dessa intelligenser, och de med en hög intelligens tenderar ha höga nivåer inom vissa områden. Enligt Gardner är intelligens ett “biopsykologisk potential” människan har för att kunna processa den information som man får av sin kulturella omgivning (Gardner, 2001, s. 40). Intelligensen är också alltid samhälls- och kulturbunden och kopplad till den sociala verkligheten (Mönks, Ypenburg & Engvén, 2009, s. 32).

År 1983 definierade Abraham Tannenbaum särskild begåvning som “potentialen att bli hyllad artist eller idéspruta i vuxenålder” (Silverman, 2016, s. 62). Tannenbaum poängterar viktiga variabler som förbättrar talangutvecklingen (Subotnik & Jarvin, 2005, s. 350). Han drar paralleller mellan talangfulla utföranden och begåvade potential, vilket kan förstås som att särskild begåvning är enligt honom potentialen för att kunna nå till en viss prestationsnivå (Silverman, 2016, s. 62).

Den kanadensiske psykologen François Gagné har med sitt alternativa förklaringsätt för Marlandrapporten föreslagit att särskild begåvning delas in i särskild begåvning och talang (Persson, 1997, s. 46). Gagné skiljde i sin modell 1985 mellan särskild begåvning och talang (Silverman, 2016, s. 62). Gagnés tankesätt utgår från att det finns individer som har så kallade medfödda förmågor inom ett visst specifikt område (Silverman, 2016, s. 62). Transformationen från förmåga till talang kräver systematisk träning och inläring inom det område de har speciella förmågor i (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 43). Dessa individer har en stor möjlighet att kunna utvecklas inom

de domäner eller områden som förmågan kan uttryckas i. Man ska alltså med sina prestationer platsa inom den översta 10 procenten bland jämnåriga som är aktiva inom det området, för att räknas som särskilt begåvad (Silverman, 2016, s. 62). Hans DMGT-modell, "Differentiated Model of Giftedness", erbjuder en omfattning att granska och analysera talangutvecklingen över en människas livslängd och de olika nivåerna av begåvning och talang (Gagné, 2009, s. 156).

Enligt Gagné är mognad en process som går hand i hand med den genetiska begåvningen, eftersom man behöver ha uppnått en viss grad av biologisk mognad för att kunna förstå och ta till sig viss typ av kunskap. Spontant lärande ses i huvudsak som kunskap och färdigheter som en del av människans dagliga aktiviteter, den så kallade "praktiska intelligensen" som behövs för att begripa ostrukturerade aktiviteter vid lärandeprocesser. Det systematiska lärandet kännetecknas av skolans medvetet planerade sekvenser med specifika lärandemål men också den inläring som sker utanför skolan och som ses som mer självstyrda inläringen. Motivationen och viljan är viktiga komponenter för talangutveckling eftersom de driver en person framåt i sin process. Temperamentet och beteendestilar hör till de mer ärftliga delarna av de intrapersonliga egenskaperna, och dessa kan endera stödja och stimulera eller bromsa talangutvecklingen. Beroende på om omgivningen är positivt eller negativt inställd till olika aktiviteter, kan processen ta fart eller sakta ner. (Gagné, 2009, s. 157–159.)

Yale-forskaren Robert Sternberg talar 1985 om att det i intelligensen finns en beteendekvalitet och en åldersaspekt. Enligt Sternberg är ett särskilt begåvat beteende sådant som är enastående för att det är tidigt utvecklat och har en avancerad nivå. (Persson, 1997, s. 49). Han har också trotsat tanken om att det bara finns en typ av intelligens. Han hävdar ändå att det inte enbart är frågan om något endimensionellt, utan finns flera andra underliggande faktorer till att en person är intelligent (Persson, 1997, s. 44). Han gör skillnad på den analytiska, kreativa och praktiska intelligensen (Mönks, Ypenburg & Engvén, 2009, s. 33–34). Sternberg har utvecklat den så kallade "triarkiska" modellen av intelligensbegreppet (Persson, 1997, s. 62). Enligt Sternbergs triarkiska teori måste en person fylla upp kriterier för att kunna räknas som särskilt begåvad. Kriterierna lyder: man måste vara långt överlägsen till sina jämnåriga, ha en sällsynt utvecklas färdighet, det område som personen utmärker sig på måste leda till

produktivitet samt att den egenskapen är av värde för samhället (Silverman, 2016, s. 63). Han talar om människans tjugo beteendefaktorer som driver en vidare i sin kompetensutveckling. Motivation är den grundläggande faktorn, eftersom man inte har så stor nytta av sin intelligens om man inte är motiverad att utveckla och använda sig av den. För att en elev ska vara framgångsrik i skolan krävs att skolan använder sig av alla tre typer av intelligenser. (Mönks, Ypenburg & Engvén, 2009, s. 33 – 34.)

George Betts och Maureen Neihart har efter många år av observationer, intervjuer och litteraturöversikter formulerat kategorier av särskilt begåvade barn för att hjälpa pedagoger och vårdnadshavare att förstå de kognitiva, emotionella och sociala behoven av dessa begåvade barn (Betts & Neihart, 1988). Det som Betts och Neihart (1988) kommit fram till är att det finns sex olika typer av högt begåvade barn. Deras forskning om dessa olika typer av särskilt begåvade individer fungerar som ett bra utgångsläge för att känna igen olika typer av individer. Alla tar sig uttryck på olika sätt och har olika scheman för hur de utvecklas inom olika områden beroende på hur de blir bemötta.

De har beskrivit kännetecknen och behov för alla dessa olika typer av högt begåvade personer (Betts & Neihart, 1988). Typ ett är den framgångsrika och denna typ av begåvad elev har lärt sig hur systemet fungerar och börjat utnyttja det för att klara sig i livet. Dessa elever ses ofta som de som klarar sig själva och de är ofta väldigt uttråkade i sin skolgång. Typ två kallas för de utmanande eleverna och dessa elever upplevs ofta som sarkastiska och uppkäftiga, eftersom de ofta ifrågasätter auktoriteter. Denna typ av begåvade elever känner ofta att systemet inte märker deras begåvning. De undagömt begåvade är den tredje typen av begåvade barn. Dessa barn försöker gömma undan sin begåvning för att smälta bättre in i gruppen. Fjärde typen av begåvade barn är de som är arga över att deras behov inte blivit bemötta på allt för länge. De känner sig avvisade och beter sig defensivt. Dessa barn tenderar oftare än de andra typernas elever att hoppa av skolan. Typ fem är de som är begåvade men också har någon form av specialbehov eller funktionsvariation. De hävdar ofta att uppgifter är tråkiga eller onödiga och sopar bort sin okunskap med humor. Den sjätte och sista typen är de som fungerar helt självständigt. Denna typ skiljer sig från typ ett på så sätt att typ ett ofta försöker komma undan så lätt som möjligt med minimal arbetsinsats, medan typ sex har lärt sig hur de kan skaffa mer utmaning för sig själva genom att

differentiera åt sig själva och göra undervisningen till sin egen nivå. (Betts & Neihart, 1998.)

2.2 Bemötande av särskilt begåvade elever i skolan

Särskilt begåvade elever

Särskilt begåvade personer ses ofta som annorlunda, och sägs ha en typ av “intensitet i personligheten” (Liljedahl, 2017, s. 45). Många särskilt begåvade elever går sin egen väg och gör saker på sitt eget sätt istället för att göra som läraren säger (Liljedahl, 2017, s. 45). Dessa elever har dock precis samma behov av gemenskap och bekräftelse som alla andra i klassen, och det är viktigt att man stödjer dessa elever (Liljedahl, 2017, s. 45–46). De trivs ofta i sitt eget sällskap och leker ensamlekar, eftersom det kan vara svårt att hitta andra jämnåriga som delar samma intressen (Winner, 1999, s. 34). Särskilt begåvade barn har ofta ett utvecklat sinne för humor (Winner, 1999, s. 35). Eleven brukar också vara väldigt medveten om sitt eget tänkande och sina tankeprocesser (Liljedahl, 2017, s. 49). Eftersom abstraktionsnivån är hög brukar särskilt begåvade ha en förmåga att se framför sig ett perfekt slutresultat av något men ändå inte alltid kunna nå dit (Liljedahl, 2017, s. 50). Många särskilt begåvade barn tenderar att ha väldigt perfektionistiska drag i jämförelse med många andra barn (Idsøe, 2014, s. 141). Dessa elever börjar i en tidig ålder jämföra sina prestationer med andra, vilket kan orsaka en stor press att prestera bättre (Porter, 2005, s. 82).

Elever med särskild begåvning känner starkt för rättvisa och kan bli väldigt uppskakade av orättvisor (Liljedahl, 2017, s. 50). Dessa elever känner stor empati för andra och de flesta särskilt begåvade eleverna har en hög förståelse av socialt umgänge och kommer därför överens med sina klasskamrater (Porter, 2005, s. 81). Det kan dock vara svårt att anpassa sig socialt efter situationer. Känslan av grupptillhörighet kan rubbas eftersom de särskilt begåvade ofta har annorlunda intressen än de andra eleverna i klassen. Vänskapsrelationer är viktiga för alla människor, eftersom vänskapsrelationer ger människor bättre självförtroende och lycka. Barn väljer sina vänner enligt delade intresseområden och vem som är på samma nivå som dem. (Porter, 2005, s. 78–80.)

Särskilt begåvade är en naturresurs som vi behöver lära oss att ta vara på eftersom dessa begåvade individer är de som utvecklar vårt samhälle framåt. Vi behöver lära oss om deras begåvning samt hjälpa dem att passa in och platsa in och anpassa sig till en ofta svår social miljö (Kirk, Gallagher, & Coleman, 2015, s. 321). Det krävs en ömsesidig anpassning i sociala kontakter och relationer (Mönks, Ypenburg & Engvén, 2009, s. 56). Ju högre begåvning, desto mer fokus behöver läggas på det emotionella och sociala och den sociala delen behöver inte bli ett problem, men kan bli det om man faller utanför gruppgemenskapen om man inte vet hur man ska agera i olika sociala situationer (Idsøe, 2014, s. 137–138). Lärare kan förebygga att en elev faller utanför gruppgemenskapen genom att i ett tidigt skede kartlägga och stödja. Asynkron utveckling innebär att den intellektuella åldersnivån inte samspelar med den fysiska åldern hos barnet, det vill säga den mentala utvecklingen är före den fysiska utvecklingen (Idsøe, 2014, s. 140). Läraren behöver kunna hjälpa barnet i eventuella stunder av frustration som följd av denna asynkrona utveckling (Idsøe, 2014, s. 141). Ofta är de särskilt begåvade eleverna heller inte synkade med sina klasskamrater (Gross, 2002, s. 19). Den sociala miljön i skolan sätter grunden för elevernas sociala och emotionella anpassning framöver, och därför är det viktigt att lägga fokus på att hjälpa de särskilt begåvade eleverna att hitta sin egen plats i en grupp samt utveckla sig själva som sociala varelser (Gross, 2002, s. 27).

Elever med särskild begåvning kan medvetet undanhålla sin begåvning, och därför kan det vara svårt att upptäcka dessa elever (Liljedahl, 2017, s. 40). I skolan kan man dock försöka vara alert och ju tidigare dessa barn upptäcks, desto bättre (Liljedahl, 2017, s. 41). Eftersom de särskilt begåvade eleverna ofta är så intellektuellt hunna kan de ofta uppleva sig själv lite ensamma (Liljedahl, 2017, s. 61). Ofta kan de föredra att umgås med kompisar som är äldre eller att umgås med vuxna (Liljedahl, 2017, s. 61). Det är viktigt att alla barn uppfostras till sociala varelser i vårt samhälle och många begåvade människor som fallit utanför systemet tenderar att bli "enstöringar" (Wahlström, 1995, s. 15). Genom att sätta in tidiga åtgärder för att hjälpa till att se sina medmänniskor och att utvecklas socialt kan man undvika denna ensamhetsaspekt (Wahlström, 1995, s. 15). På samma sätt som alla andra barn, behöver också de särskilt begåvade barnen få känna tillhörighet och gemenskap i den sociala gruppen (Wahlström, 1995, s. 43).

De särskilt begåvade eleverna tänker ofta på ett annorlunda sätt än sina klasskamrater och de vet mer än andra. De är också mycket mer medvetna om vad de vet och hur deras psyke det vill säga deras metakomponenter fungerar. Snabbhet brukar också vara en kvalitet hos särskilt begåvade individer, och de innehar också förmågan att kunna välja ett lämpligt tempo beroende på vad det gäller (Persson, 1997, s. 53 – 55.)

Om en elev är understimulerad kan hen börja göra annat och därmed störa undervisningen (Liljedahl, 2017, s. 43). Understimulans kan också leda till vredesutbrott (Liljedahl, 2017, s. 43). Genom att märka att en elev behöver mer utmaning och kunna leverera rätt nivå av uppgifter kan man lugna ner situationen och låta eleven utvecklas vidare (Liljedahl, 2017, s. 43). Vid understimulans kan en elev också bli passiv och inte följa med vad som händer i klassrummet (Liljedahl, 2017, s. 43). Eleven kan verka som att hen dagdrömmer eller är frånvarande i sin egen värld. Detta sker ofta för att eleven ska kunna bibehålla sin vakenhetsnivå och någon typ av intresse att vara i skolan (Liljedahl, 2017, s. 44). Om ett barn inte får tillräckligt med utmaningar på sin egen nivå känns inte arbetet givande eller meningsfullt, vilket ofta leder till att eleven inte presterar på den nivå som hen kunde prestera (Liljedahl, 2017, s. 44). Dessa barn presterar alltså inte på ett sätt som står i proportion till barnets förmåga (Wahlström, 1995, s. 47).

De särskilt begåvade eleverna är väldigt "luststyrda" och har en enorm kunskapsörst inom de områden som de är intresserade av (Liljedahl, 2017, s. 54). Särskilt begåvade elever har också ett otroligt bra minne (Liljedahl, 2017, s. 53). Detta gäller dock inte allting, och minnet kan vara väldigt selektivt (Liljedahl, 2017, s. 53). Särskilt begåvade elever har också en förmåga att lagra mycket information i sitt långtidsminne, vilket gör att det är lätt att koppla ihop ny information med den existerande informationen (Liljedahl, 2017, s. 54).

Särskilt begåvade elever blir ofta fängslade av tal och matematiska relationer tal emellan samt har ett väldigt utvecklat logiskt och abstrakt tänkande (Winner, 1999, s. 34). Dessa elever ser också kopplingar mellan olika teman och begrepp (Liljedahl, 2017, s. 48). De här barnen leker oftare med annorlunda leksaker, eftersom de strävar efter strukturer och logiskt tänkande redan i tidig ålder (Porter, 2005, s. 80). Särskilt

begåvade barn lär sig läsa väldigt tidigt och sträckläser ofta böcker (Winner, 1999, s. 34).

De individer som är väldigt smarta och begåvade blir ouppmärksammade eller helt rent misstolkade (Beljan, Webb, Amend, Web, Goerss & Olenchak, 2006, s. 85). Det som vi bör uppmärksamma, är att särskild begåvning inte är någon klinisk diagnos som fastställs (Persson, 2019, s. 1). Det är dock ofta så att man söker svar för annorlunda beteende och försöker få personer att passa in i något fack för att underlätta för sig själv. En feltolkning som ofta görs är att personer med en hög nivå av IQ har avvikande egenskaper inom ovanliga områden, och ibland rentav saknar en del egenskaper (Liljedahl, 2017, s. 14). Denna feltolkning kopplas ofta ihop med autismspektrumtillstånd, eller mer exakt de tidigare använda diagnosbegreppet aspergers syndrom. Individer med aspergers syndrom tenderar ofta ha någon form av specialintresse eller område som de är experter på. En del individer med aspergers syndrom har inget intresse av att socialisera med andra utan använder snarare tiden till att fördjupa sig i sitt specialintresse och ser kompisar som en distraktion eller ett störmoment från det (Attwood, 2000, s.38–41,110). Detta kopplas ihop med särskild begåvning eftersom särskilt begåvade elever också ofta påvisar liknande beteenden, såsom ovanliga intressen eller bristande intresse i interaktion med jämnåriga (Beljan m.fl., 2006, s. 84). Det är dock så att de med särskild begåvning är duktiga inom flera områden och inte bara har ett specialintresse, men detta kan lätt förbigå läraren. En annan feltolkning som ofta görs är att särskilt begåvade kopplas till ADHD. Detta eftersom många upplevs ouppmärksamma och impulsiva, vilket är typiska beteendedrag för personer med ADHD (Beljan m.fl., 2006, s. 84). Det tenderar det ofta vara att de särskilt begåvade är understimulerade och därför endera sitter och drömmer sig bort i sin egen värld eller börjar störa under lektionen och har svårt att sitta stilla eller rentav stör lektionen, eftersom de känner att de inte får något utav det som försiggår i klassrummet (Liljedahl, 2017, s. 117). Uppmärksamheten och impulsiviteten behöver dock vara bestående i alla situationer för att kunna diagnosticeras som ADHD, men detta är sällan faller för de särskilt begåvade eleverna (Sjölund, Jahn, Lindgren, & Reuterswärd, 2017, s. 19).

Didaktik

Differentiering innebär att man använder sig av olika arbetsmetoder för att gynna allas inläring (Idsøe, 2014, s. 32). Genom att differentiera sin undervisning kan man som lärare möjliggöra framgång för alla elever. Detta kan man förverkliga till exempel genom att använda sig av varierande representationsformer och stoffet, för att försäkra att alla olika lärstilar i klassen beaktas (Imsen, 2006, s. 336). I 16 § i Finlands grundlag (731/1999) står att denna lag ska "säkerställa lika möjligheter för var och en att oavsett medellöshet enligt sin förmåga och sina särskilda behov få även annan än grundläggande utbildning samt utveckla sig själv" (Finlex, 1999). Även i 30 § i Lagen om grundläggande utbildning står att "Den som deltar i utbildning har under arbetsdagarna rätt att få undervisning enligt läroplanen, elevhandledning och tillräckligt stöd för inläring och skolgång genast när behov uppstår (Finlex, 24.6.2010/642). I Glgu (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29) står:

Differentieringen ska utgå från elevens behov och möjligheter att själv planera sina studier, att välja olika arbetssätt och studera i egen takt. Elevernas individuella olikheter och skillnader i elevernas utveckling ska också beaktas vid valet av arbetssätt. Genom differentiering stödjer man elevens självkänsla och motivation och tryggar arbetsron. Differentiering bidrar också till att förebygga behov av stöd.

Enligt 18 § i lagen om grundläggande utbildning (1998/628) finns det möjlighet att erbjuda flexibla undervisningsarrangemang för sådana elever som redan innehar de kunskaper och färdigheter som undervisningen motsvarar. Enligt Mönks, Ypenburg och Engvén behöver elever som lär sig snabbare inom ett visst ämnesområde än resten av klassen få mer avancerade uppgifter än den resterande gruppen (2009, s. 127–128). Acceleration är ett sätt att differentiera undervisning. Acceleration kan beskrivas som att i snabbare takt gå igenom stoff (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 95 Idsøe, 2014, s. 40; Persson, 1997, s. 284). Smedsrud och Skogen beskriver att denna metod passar bra för självgående barn, men lämpar sig inte lika bra för de barn som behöver med stöd (2016, s. 95). Accelerationen går ut på att man placerar eleven där hen kan nå de mål som är lämpliga för barnets nivå (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 96). Olika metoder för acceleration är att börja skolan i en tidigare ålder, hoppa över årskurser eller i form av

innehålls- och målmässig acceleration. Effekten av acceleration har visat sig vara positiv i de flesta fall (Idsøe, 2014, s. 41).

Andra alternativ är komprimering av stoff till en kortare tidsperiod för att kunna gå vidare snabbare eller teleskoptilnärmning, det vill säga djupdyka i något ämnesområde eller att man har någon form av mentor till den särskilt begåvade. (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 98). Särskilt begåvade barn skiljer sig ofta från sina klasskamrater både socialt och emotionellt, men det behöver inte betyda att de har sämre färdigheter, utan helt enkelt bara att det är längre i sin utveckling än sina jämnåriga (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 99). Ofta kan särskilt begåvade barn uppleva att inga andra barn är intresserade av dem eftersom klasskamrater många gånger kanske inte hänger med i diskussionen (Smedsrud & Skogen, 2016, s. 99).

Berikning är en differentieringsstrategi som eftertraktar att utgöra en mer ändamålsenlig undervisning för de särskilt begåvade (Smedsrud & Skogen, 2016, s.71). Då acceleration innebär att öka på takten i undervisningen har berikning mer fokus på att erbjuda bredd och djup till i undervisningen så att det passar elevens behov (Persson, 1997, s. 286). Berikning är enligt Idsøe (2014, s. 40) olika möjligheter att utöka samt komplettera de läromedel och material som erbjuds för en viss åldersnivå. Man kan berika på olika sätt, till exempel genom olika aktiviteter eller uppgifter, differentierat material eller organisering av undervisning (Idsøe, 2014, s. 40). Målet med berikning är att ge eleven en anledning till att involvera sig mer i ett ämne än vad de skulle ha haft i det "vanliga" klassrummet och i den "vanliga" undervisningen (Idsøe, 2014, s. 40).

2.3 Styrdokument

År 1989 skapades FN:s konvention om barnens rättigheter, det vill säga Barnkonventionen, för att trygga barns behov och intressen. Konventionen om barnens rättigheter är en internationell konvention som finns till för att trygga och respektera barnets rättigheter och för att se till att lagstiftningen följer de rättigheter som anges i fördraget. I Finland godkändes och togs Barnkonventionen i bruk år 1991.

Konventionen gäller alla barn under 18 år. (Lapsiasia, 2016.) Enligt artikel 29a i Barnkonventionen ska konventionsstaterna se till att “barnets utbildning ska syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga” (Unicef, u.å.).

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006, s. 17–18) finns till för att fastställa att alla ska ha lika rätt till undervisning oberoende individuella olikheter. Deklarationen talar för att skolorna ska anpassa sin pedagogik för att stödja barnens behov så att varje barn kan utvecklas enligt sina egna förutsättningar. Detta både i form av olika metoder för inläring och olika tempo.

I *Finlands grundlag* (1999) § 16 “Kulturella rättigheter” nämns att alla har rätt till avgiftsfri grundläggande utbildning. Varje individ ska ha rätt att utveckla sig själv oberoende förmåga eller särskilda behov. (Finlex, 1999). Målet för utbildningen enligt *Lagen om grundläggande utbildning* (628/1998) § 2 är att stödja elevernas utveckling till humana människor och genom att ge dem kunskaper och färdigheter som de behöver i livet och utbilda dem till ansvarsställande samhällsmedlemmar (Finlex, 1998). I lagen (477/2003) står i § 3 att utbildningen ska ordnas så att ålder och förutsättningar beaktas så att elevernas sunda uppväxt främjas (*Lagen* stiftades år 1998 och reviderades år 2003). I enlighet med lagen (642/2010) nämns i § 16 att elever som tillfälligt blivit efter eller annars behöver kortvarigt stöd har rätt till att få stödundervisning. I lagens (477/2003) § 18 som handlar om särskilda undervisningsarrangemang hävdas att studierna för en elev delvis kan ordnas på alternativt sätt. Alternativa lösningar kan tillämpas om en elev redan har de kunskaper som motsvarar den lärokurs, om det av tidigare studier är oskäligt att genomgå en viss lärokurs eller om det är motiverat av skäl som har samband med elevens hälsotillstånd. I enlighet med lagen (642/2010) § 30 som handlar om rätt till undervisning har den elev som deltar i utbildning rätt att få undervisning enligt läroplanen samt rätt till tillräckligt stöd för inläringen och skolgången genast när behov uppstår (*Lagen* stiftades år 1998 och reviderades år 2010).

Enligt *Glu 2014* bygger den grundläggande utbildningen på tankesättet om ett egenvärde i barndomen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13). Alla barn ska få växa till sin fulla potential och ska få känna sig hörda och uppskattade. Varje elev ska också få

känna skolgemenskap och att hen får stöd för sitt lärande och välbefinnande. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 13.) Enligt *Glgu 2014* ska utbildningen skapa möjligheter för livslångt lärande samt ge alla möjligheter att få utvecklas enligt principen om inkludering och se till att utbildningen är fri från hinder (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16). Detta innebär att läraren ska anpassa in undervisning i enlighet med principen om differentiering. Differentieringen ska styra valet av arbetssätt och bygga på eleverna i den specifika undervisningsgruppen. Den omfattar djupet i stoffet, arbetsmetoder och rytm samt olika inlärningsstilar. Då läraren planerar sin undervisning utgående från differentieringsprincipen ska hen ta i beaktande elevernas olikheter och skillnader i deras utveckling, för att på bästa möjliga sätt stödja elevernas självkänsla och motivation. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 29.) Flexibla undervisningsarrangemang i form av årskursintegrering ses som en möjlighet för individuell studiegång för enskilda elever som kan tillämpas för att “till exempel stödja elever med särskild begåvning” (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 38).

2.4 Skolsituationen för särskilt begåvade elever i Finland

Laine och Tirri (2016) har forskat kring hur man i Finland möter behoven av särskilt begåvade elever. Deras resultat visar att man i Finland mest fokuserar på dem som är svaga, men har en väldigt liten fokus på dem som är starka. Resultatet visar ingen koppling till eller benämning av sociala relationer. De särskilt begåvade eleverna ges enligt Laine och Tirri (2016) stöd i form av mera uppgifter eller att jobba som lärarens assistent och hjälpa sina klasskamrater. Alla elever gillar inte att jobba som tutor åt de andra i klassen, eftersom de har en kunskapsörst och vill själva lära sig nytt. Särskilt begåvade elever vill oftare jobba ensamma, men jobbar tillsammans med andra också om det gynnar dem i uppgiften (French, Walker & Shore, 2011).

Tirri och Kuusisto (2013) hävdar enligt Program for International Student Assessment (PISA) att är Finland ett land som uppnått höga resultat. I internationella jämförelser har konstaterats att en anledning till Finlands framgång är regeringens principer om “lika möjligheter och utbildning av hög kvalitet” (Tirri & Kuusisto, 2013). I Finland finns för tillfället ingen officiell utbildningspolitik för särskilt begåvade elever och lagstiftningen nämner uttryckligen inget om särskilt begåvade elever (Tirri &

Kuusisto, 2013). Däremot finns det bestämmelser som kan utnyttjas i detta sammanhang. I läroplanen nämns i kapitlet om "Individualisering av lärokursen i ett ämne och befrielse från studier" att undervisningen ska ordnas utgående från elevens förutsättningar och basera sig på lärokurser av olika omfattning (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 70).

I *Lagen om grundläggande utbildning* (477/2003) nämns i 18 § om särskilda undervisningsarrangemang att studierna för en elev delvis kan ordnas på annat sätt om en elev redan har de kunskaper som motsvarar den lärokursen, det av tidigare studier är oskäligt att genomgå en viss lärokurs eller om det är motiverat av skäl som har samband med elevens hälsotillstånd. Detta ger möjlighet till att individualisera undervisningen för specifika elever. Det krävs specifika personliga insatser och den enskilda läraren och skolan utgör en kritisk part i processen att stödja särskilt begåvade elever (Laine, 2016). Finland är ett geografiskt stort område med en relativt liten befolkning, vilket gör att man inte kunnat grunda skilda skolor för särskilt begåvade elever (Tirri & Kuusisto, 2013).

Laine (2016) hävdar att metoderna som används för särskilt begåvade elever i Finland är: att accelerera, hoppa över årskurser, en differentierad undervisning eller årskursöverskridande smågruppsundervisning. Lärare ser de särskilt begåvade eleverna som en utmaning samt uttryckt avsaknad av pedagogiska verktyg men känner sig positivt inställda till att differentiera för dessa elever (Laine, Hotulainen & Tirri, 2019; Laine, 2016). Lärarna önskar att de särskilt begåvade eleverna är inkluderade i klassen eftersom de ses som att de stimulerar andra elever i klassen (Laine, Hotulainen & Tirri, 2019).

Det som görs i praktiken för de särskilt begåvade eleverna i skolan är differentierat arbetsmaterial i form av flera uppgifter eller uppgifter som är mer utmanande. Många elever tilldelas också individuella projekt på sin egen nivå att jobba med. I flera fall har lärare också använt dessa elever som lärarresurs och bett dem hjälpa sina klasskamrater i uppgifter. (Laine & Tirri, 2016).

3 Metod

I detta kapitel kommer det redogöras för valet av metod för studien samt för bearbetning av materialet. Syfte och forskningsfrågor kommer att presenteras samt val av informanterna. Forskningens validitet, reliabilitet och forskningsetiska grunder redogörs för.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syfte:

Syftet med studien är undersöka hur särskilt begåvade elever i årskurs 3 – 6 upplever sociala relationer i skolan. Utgående från syftet har två forskningsfrågor formulerats:

3. Hur beskriver särskilt begåvade elever sina upplevelser av sociala relationer under lärarledd undervisning i skolan.
4. Hur beskriver särskilt begåvade elever sina upplevelser av sociala relationer utanför den lärarledda undervisningen i skolan.

3.2 Narrativ forskningsansats

Ordet narrativ betyder berättande där man ställer händelserna i tidsordning (Nationalencyklopedin, u.å). Denna avhandling består av fyra transkriberade intervjuer som presenteras som fyra narrativer. Narrativ metod har använts, eftersom fokus ligger i barns berättelser om sina upplevelser (Denscombe, 2018, s. 23, 411–412). Narrativer kan betraktas som berättelser om människors liv från hela livstiden ända tills den aktuella dagen då man till exempel intervjuar en person (Troost, 2010, s. 48–50; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 240). I en narrativ redogörs för fynden i ord istället för siffror (Denscombe, 2016, s. 203). I berättelsen kan människan ge sina erfarenheter en mening och uttrycka dem för närmiljön (Johansson, 2005, s. 16–17).

Det är av yttersta vikt att det finns förtroende mellan parterna i intervjun (Trost, 2010, s. 49). Det är viktigt att den som intervjuar inte styr eller avbryter, utan bara lyssnar (Trost, 2010, s. 49; Gillham & Jamison Gromark, 2008, s. 78). Senare i intervjun ter den som intervjuar fasta på olika delar av livshistorien för att få en mer klar bild av helheten (Trost, 2010, s. 49). Intervjun blir alltid aningen styrd för att säkerställa att informanterna berättade om det som undersöks, och därför krävs en viss styrning för att få fram den relevanta informationen för just den studien (Trost, 2010, s. 49).

Fördelar med narrativ metod är att man kan ta del av människors liv för att få ökad förståelse kring ett fenomen (Bold, 2012, s. 2). Enligt Bold (2012, s. 3) tillför narrativer känsla samt ger en koppling mellan upplevelser och teori. Nackdelar med denna metod är att den som blir intervjuad berättar det hen kommer på i stunden, vilket blir ganska situationsbundet (Trost, 2010, s. 49). Detta leder till att många relevanta saker kanske glöms bort eller inte kommer upp i berättelsen (Trost, 2010, s. 49).

3.3 Val av metod

I denna avhandling används narrativ forskningsansats eftersom syftet är att samla in kvalitativa data i motsats till numeriska data. Ett forskningsarbete grundar sig alltid i något problem eller något man vill skaffa sig mer kunskap om (Patel & Davidson, 2011, s. 9). Detta kallas för forskningens syfte (Fejes & Thornberg, 2019, s. 29). Då problemställningen är formulerad behöver skribenten ta ställning till vilken typ av undersökning som lämpar sig bäst för att bedriva just den typen av forskning som står i fokus (Patel & Davidson, 2011, s. 12). Denna avhandling är en undersökning av deskriptivt slag, eftersom det redan finns en del kunskap inom området och forskningen är begränsad till att undersöka enbart några aspekter av en företeelse (Patel & Davidson, 2011, s. 13). Det finns olika forskningsinriktningar, beroende på hur man väljer att “generera, bearbeta och analysera” den information som samlats in (Patel & Davidson, 2011, s. 13).

Kvantitativ forskning är sådan forskning som mäter och bearbetar statistiska data och kvalitativ forskning innefattar “mjukare” data i form av intervjuer och tolkande

analyser (Patel & Davidson, 2011, s. 14). Den kvalitativa forskningen fokuserar på att analysera färre mängder av data vilket leder att fokusområdet är snävare än vid kvantitativ forskning (Denscombe & Larson, 2016, s. 197). I kvalitativ forskning är forskaren subjektiv och materialet beskrivs mer djupgående och detaljerat (Denscombe, 2009, s. 398). Svar från kvalitativa studier går inte att generaliseras till övriga (Denscombe, 2009, s. 398).

3.4 Metod för datainsamling

Då man bedriver narrativ forskning kan man använda olika metoder för att samla in data. Man kan samla in data muntligt eller skriftligt. De vanligaste datainsamlingsmetoderna är textanalys, observation, intervju, audiovisuell inspelning och transkribering (Johansson, 2005, s. 22). I denna avhandling har intervju använts som datainsamlingsmetod. Intervjuer kan genomföras på olika sätt till exempel genom personliga möten, telefonsamtal eller via video (Alvehus, 2019, s. 80). Forskningsintervju är en metod för att samla in data genom att använda människors svar på frågor som datakälla (Denscombe, 2016, s. 263). Data fås alltså genom att forskaren sammanställer det som informanter berättar (Denscombe, 2016, s. 263). Intervjuaren ska försöka förstå den intervjuades känslor och sätt att tänka (Trost, 2010, s. 53). Frågorna i intervjun behöver vara korta och enkla (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 150). Det är intervjuaren som bestämmer innehållet i en intervju, men ordningen bestäms av den intervjuade (Trost, 2010, s. 55). Intervjuarens egna åsikter är inte av intresse i intervjun (Trost, 2010, s. 54). Det är viktigt att visa empati då man intervjuar, och särskilt viktigt då man intervjuar barn (Trost, 2010, s. 61).

I denna studie har personlig intervju använts, vilket innebär ett möte mellan forskare och informant (Denscombe, 2016, s. 267). Graden av strukturering i intervjufrågorna avgör hur mycket svarsutrymme intervjupersonen får (Patel & Davidson, 2011, s. 76). I kvalitativa studier är struktureringen ofta rätt låg (Patel & Davidson, 2011, s. 81). Semistrukturerade intervjufrågor har i denna studie utformats som grund för intervjun för att hålla intervjupersonen till forskningens syfte men inte styra för mycket och lämna utrymme för följdfrågor. Narrativa studier har fokus på de historier som intervjupersonen berättar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 169). Historierna kan dyka

upp spontant av intervjupersonen själv eller lockas fram genom frågor som forskaren ställer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 169). Forskaren inleder med en fråga där informanten får berätta om någon händelse, varefter forskaren tyst lyssnar på informantens svar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 171). Forskaren blir genom sina frågor och gester en medskapare av berättelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 171).

Enligt Denscombe (2016, s. 280) använder de flesta forskare sig av någon form av ljudupptagningsapparat för att senare kunna spela upp intervjun på nytt. I denna studie har intervju med audiovisuell inspelning använts som metod. Intervjuerna har skett via video, eftersom Covid-19 har begränsat möjligheterna att träffas personligen. Intervjuerna har sedan transkriberats till skrift för att kunna analyseras och bearbetas.

3.5 Val av informanter och undersökningens genomförande

Informanterna kan väljas på olika sätt, slumpmässigt eller strategiskt (Alvehus, 2019, s. 66–67). Valet av informanter har till denna studie skett systematiskt genom strategiskt urval, eftersom kravet för att kunna delta i undersökningen varit att man ska vara särskilt begåvad. För att säkerställa att deltagarna i studien är särskilt begåvade, har informanterna valts från sådana städer och kommuner som kartlägger särskilt begåvade elever. För att hitta informanter har den ansvarige personen för kartläggningen i kommunen eller staden kontaktats. Denne har sedan vidarebefordrat information om forskningen och dess syfte till de lärare som undervisar eleverna, för att få vårdnadshavarnas samtycke att eleverna kan delta i intervjun. I denna studie har fyra informanter deltagit. Det finns inget rätt eller fel då det kommer till mängden informanter i en intervju, utan tumregeln är att man behöver intervjua så många som det krävs för att få reda på det man behöver veta (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 129; Gillham, 2008, s. 79).

Inför varje intervjutillfälle gav varje informants vårdnadshavare tillåtelse för att barnet skulle få delta i studien. Vårdnadshavarna informerades om studiens syfte och att allting som berör deras barn är konfidentiellt, samt att andra barn deltar i studien. Även att samtalet bandas in för att senare kunna lyssnas på meddelades deltagarna. Till de

familjer som deltog i studien har en möteslänk skickats ut per e-post med en överenskommen tid. Intervjuerna skedde i rådande situation på grund av smittorisk via video i plattformen Zoom som Åbo Akademi använder. I intervjusituationen deltog barnet och intervjuaren.

För intervjun reserverades en timme. Intervjutillfället påbörjades med att intervjuaren presenterade hur intervjun kommer att gå till samt att allting barnet berättar är konfidentiellt. Informanten informerades också om att andra barn deltar i studien och i vilket syfte intervjun bandas in. Därefter frågades efter tillstånd att banda in studien. All information var anpassad till barnets nivå och förståelse. Då informanten kände sig trygg och hade bekräftat att hen förstått informationen började intervjun. Informanten fick börja med att presentera sig själv. Därefter ställde intervjuaren frågor som informanten i lugn och ro fick besvara. I alla intervjuer besvarades samma frågor, men ibland i olika ordning.

3.6 Bearbetning av analys och data

Efter att alla intervjuer var genomförda transkriberades materialet. Transkribering innebär att systematiskt översätta inspelat tal till skrift (Johansson, 2005, s. 172). Första steget i bearbetningen av materialet har informanternas utsagor skrivits ner i sin helhet. Enligt Trost (2010, s. 147) är det upp till forskaren själv att välja hur man analyserar, tolkar och bearbetar sitt material. Kvale och Brinkmann (2009, s. 197) hävdar också att det inte finns någon regel för hur utskriften från en intervju ska se ut, men att forskaren behöver beskriva och motivera sina val. I transkriberingen har ljudstyrka och pauser inte beaktats, utan enbart de uttalade orden. I denna avhandling har informanternas berättelser skrivits ner ordagrant. Information utan relevans till forskningens syfte har lämnats bort, exempelvis då barn blir distraherade och presenterar sina leksaker. Språket har korrigerats en aning genom att sätta till små ord för att bilda en mer sammanhängande text. Dialektala uttryck har också ändrats till standardsvenska. Narrativen är skrivna i förstaperson så som informanterna berättat sina berättelser.

Nästa steg i bearbetningsprocessen är analys av material. Det finns många olika sätt att analysera ett forskningsmaterial av kvalitativt slag (Nyberg & Tidström, 2012, s. 135–136). I denna avhandling har narrativ analys använts. Enligt Johansson (2005, s. 288) finns det inte bara en sorts narrativ analys, utan det finns flera olika sorter. Denscombe (2016, s. 402) poängterar att vissa egenskaper behöver finnas med för att berättelsen ska kunna räknas som narrativ. Berättelsen ska alltså ha ett specifikt syfte, länka det förflutna med det nuvarande samt involvera människor. I denna studie uppfylls alla dessa kriterier. Fokus i avhandlingen ligger på att de särskilt begåvade eleverna berättar om hur de upplever sin sociala värld. Den narrativa analysen i denna avhandling har resulterat i fyra berättelser.

3.7 Reliabilitet, validitet och etik

God reliabilitet, validitet och forskningsetik fungerar som grund för all forskning. Begreppen kommer att definieras nedan.

Reliabilitet handlar om hur tillförlitlig den forskning som bedrivits är samt hur väl de använda mätinstrumenten står emot slumpinflytanden (Patel & Davidson, 2011, s.103). Trost (2010, s. 131) menar att det finns fyra komponenter i begreppet reliabilitet. Dessa är kongruens, precision, obektivitet och konstans. Kongruens innebär likheten i frågor som avses mäta samma sak. Precision är intervjuarens sätt att registrera informantens svar. Objektivitet i sin tur handlar om olika intervjuares sätt att registrera information, det vill säga om flera intervjuare registrerar lika är objektiviteten hög. Konstans betyder att fenomenet eller attityden inte ändrar sig. Genom att banda in en intervju kan man också öka tillförlitligheten, eftersom man då kan spela upp den så många gånger man behöver och därmed säkerställa att allting är uppfattat på rätt sätt (Patel & Davidson, 2011, s. 104). Vid intervjuer är reliabiliteten till stor del kopplad till intervjuarens förmåga (Patel & Davidson, 2011, s. 104). I vissa fall kan i en text finnas exakt samma skrivna ord, men beroende på var i transkriberingen punkter och kommatecken befinner sig kan innebörden bli olika (Kvalen & Brinkmann, 2009, s. 201). Vid själva intervjutillfället pratade jag så lite

som möjligt för att undvika att mitt inflytande påverkar, men ämnet är styrt genom att ha en intervjuguide med färdiga frågor att följa.

Validitet handlar om att studien faktiskt mäter det den ska mäta (Trost, 2010, s. 133). Det finns inget enbart rätt objektiva sätt att förvandla något från muntlig till skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 202–203). För att öka validiteten i studien har alla som deltagit varit kartlagda, och från städer där det finns handlingsplaner för särskilt begåvade elever. Detta för att säkerställa att informanterna faktiskt är särskilt begåvade.

Etiken är en viktig del inom forskningen. Trost (2010, s. 123) hävdar att “ingen forskning i världen” är så viktig att man får bryta tystnadsplikten, utan då behöver man hellre pruta på innehållet och låta bli att rapportera det man kommit fram till. Den som blir intervjuad har rätt till sin integritet och värdighet (Trost, 2010, s. 123). Det är också viktigt att informanten känner till att intervjuaren har tystnadsplikt och att alla frågor inte måste besvaras (Trost, 2010, s. 124). För att bibehålla god forskareetik är det viktigt att radera innehållet i bandningarna efter att de inte längre behövs (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 203–204).

Konfidentialitet innebär att forskaren vet vem som deltagit i studien, men att den informationen inte förs vidare (Trost, 2010, s. 61; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). För att beskydda informanternas integritet har namnen ändrats. Benämningarna är inte bundna till kön, utan de utgår från informanternas ord om sig själva.

Ett informerat samtycke innebär att informanterna informerats om undersökningens syfte samt hur det är upplagt och att de är medvetna om att de deltar frivilligt och har rätten att dra sig ur när som helst (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 87). Då man intervjuar barn behöver vårdnadshavaren ha gett sitt samtycke, men också barnet ska ha rätten att själv välja ifall hen vill delta i studien (Trost, 2010, s. 124). I denna avhandling har kommunens eller stadens ansvariga kontaktats och hen har frågat vårdnadshavarna för lämpliga kandidater ifall familjerna är villiga att ställa upp. Jag har sedan fått kontaktuppgifter till de familjer som meddelat att de ställer upp på intervju. I informationsbrevet till vårdnadshavarna skrevs också ut vad studiens syfte är, om att man när som helst får dra sig ur samt att det är konfidentiellt att delta. Efter ännu ett jakande svar bestämdes en tid för intervju. I början av intervjutillfället informerades

barnet om detta och varje informant frågades ifall de är redo och tillåtelse för att banda in intervjun ombads. Även skoldirektör kontaktades för tillåtelse att intervjua barn i skoldistriktet.

4 Resultat

I detta kapitel redogörs för resultatet i denna studie i form av narrativer. Råmaterialet av fyra intervjuer presenteras nedan som fyra narrativa berättelser. Namnen på narrativen har utformats på basen av hur informanterna beskrivit sig själva i sina utsagor.

4.1 Naturvetenskaplig

Jag är nio år och går i fyran. Jag har hoppat över en klass och hamnade på våren öva en massa, också extra timmar efter skolan. Jag har också varit hos skolpsykologen. Vad jag tycker om är djur och naturen. Jag tycker om att läsa en massa, jag läser ofta numera på engelska. Min pappa har köpt mig en tjock djurbok på engelska. Ibland tar jag med mig min djurbok för den innehåller en massa om olika arter och den är ganska kort. Jag tar med mig boken för att den är liten och ryms med och så läser jag den om det är tråkigt. Senast läste jag på sju dagar "Sapiens, ihmisen lyhyt historia" och jag tycker det är konstigt att det står "lyhyt" och den ändå är så tjock. Jag tror boken har 1000-1500 sidor. På min fritid brukar jag se på Jurassic, läsa och spela olika spel sådär som Minecraft och Civilization 2. I det får jag modifiera det själv och skapa egna kartor. Jag har gjort Neoterra och nu gör jag jättekontinenten Pangea.

Min klass är sådär, nå, min klass är trevlig. Vi är vänliga mot varandra och sådär. Vi är helt enkelt en normal klass. Dom är äldre än mig, men jag har börjat tänka dem nu som min egna vanliga klass. Nya klassen är lugnare än den gamla. Vi tänker nog inte på åldern, kanske då man firar födelsedagar kan man säga hur gammal man är, men inte annors. Ålder är bara en siffra. Jag har flera kompisar. Jag vet inte helt vem som är min bästa kompis men jag har på nåt sätt lyckats vara vän med alla. Jag har ingen bästa kompis men vad gör nu det. Jag har kompisar från ettan, trean och min nuvarande klass, fyran. Mina vänner är trevliga, en del ganska humoristiska. De är vänliga, sådär hjälpsamma och man kan tala med största delen helt bra. Nu efter corona är jag lite mer ensam, jag känner mig lite ensam men inte så mycket. Jag har kanske blivit lite blygare nu under distansundervisningen mot mina klasskompisar och brukar därför

kanske ibland gå själv ute på gården eller leka i klätterställningen. Jag brukar ibland bara gå omkring och titta vad alla gör. Jag är ibland ensam på rasterna, jag är inte med då de kastar boll men i gungorna är jag med. För det mesta är vi vid ringgungorna, leker och så brukar vi diskutera sånt som händer i klassen och sådär.

I skolan lär jag mig alla domdär ämnena. Jag lär mig, nu har vi till exempel gjort alla kapitel i matematikboken men i omgivningsläran lär jag mig nästan inget nytt för jag har läst så mycket själv. Men i musiken lär jag mig. Min sångröst har till exempel blivit mycket bättre o sen har vi lärt oss noter o sånt o sen lärde jag mig lite stavljud, jag lärde mig att läsa som fyraåring. Engelska var nytt men jag har sett så många filmer så det var rätt enkelt. Jag har lärt mig att använda symaskin. O sen har jag typ, jag har lärt mig gymnastik, bättre tånjning, och tack vare hemskolan har jag fått bättre kondition för att jag haft så mycket tid att kunna springa omkring på åkern. Jag tycker att jag lär mig för största delen, i matematik är det nästan alltid nytt. Jag trivs bra i skolan, jag tycker om då uppgifterna är bra. Nu har vi plötsligt jättelite läxor. Jag brukar göra läxorna för mig själv men om det är något svårt i matematiken kan jag be mamma om hjälp. Bästa med skolan är att få träffa vänner för att man ser sådana man inte ser annanstans och där finns massor att göra. Man får leka med dom och prata med dom och sådär.

Vi kan inte nu jobba tillsammans med klasskompisarna, men då vi gjorde var det helt trevligt. Jag jobbar ensam i vanliga uppgifter, men om det blir svårt kan jag jobba med någon annan. Då får man också lyssna på någon annan än sig själv. Jag skulle nog jobba med vem som helst, för vi gör bara det vi ska göra i paret, o det vi gör själv så sku vi göra själv sedan. Helst skulle jag vilja ha en annan pojke, men egenligen helt samma. Det står i uppgiften hur vi ska göra, och läraren har ofta valt gruppen på förhand. Hmm, om jag skulle behöva hjälp, vem skulle jag då fråga. Räknas läraren med? Om man får välja allt så är det läraren. Jag skulle fråga läraren för att hon har facit och pedagogiska materialet. Läraren brukar hjälpa om man sätter handen upp så kommer hon. I skolan skulle jag vilja bli bemött just så som det är, vänlig, hjälpa mig då jag behöver, låta alla svara på frågor.

Ibland kan jag redan i skolan tänka på vad jag ska göra hemma. Jag har kommit på ett bra system, först ska jag laga läxor, sedan kan jag kolla på Jurassic. Jag har börjat titta

igenom alla Jurassic pånytt och peka ut fel. Till exempel gissa vad, ett utrotningshotat djur är fem meter utan fjädrar, vet du hur lång den var påriktigt. Ett annat är enligt några mätningar 36 meter, påriktigt är den 15 meter. En av djuren borde också ha en mer robust skalle och händerna borde inte peka framåt utan vara svängda. Jag har lätt att komma ihåg saker, dock inte läxor, jag minns det jag tycker är intressant. Jag får fakta då läser mina böcker, jag får ofta i present. O sen från webbsidor, fundom jurassic wiki i trivia, och jag kollar allt vad som är fel. En min gamla kompis tyckte om djur också men inte pratar vi om det mer. Nu har vi annat att göra, vi går till pokestops och samlar pokemons. Jag brukar ibland visa mina teckningar åt mamma o pappa. Dom kommer tycka den är fin men också blir arga för att jag ritat i min bok och därför lämnat tre uppgifter ogjorda. Jag och min mormor har ett projekt. Jag har ännu inte läst alla artiklar, för att problemet är att varje såndän grej har i sig över 300 texter och var och en av dem innehåller över 10 arter så man blir trött på det.

4.2 Kunnig

Jag har precis fyllt 13 år och går i sexan. På fritiden tycker jag om att spela innebandy, fotboll och vara med mina kompisar. Jag brukar ofta ta det lugnt då jag är själv, eller spela, eller bara slappa. Jag gillar också att skämta, ordskämt, sån där riktigt dåliga. Jag brukar följa med nyheter ganska bra, sport förstås. Jag brukar hoppa över politiksidorna. I min kompisgrupp har vi ganska samma intressen. Vi brukar lyssna på musik o cykla och sådär.

Skolan är nog bra. Skolan är ganska lätt och jag trivs riktigt bra. Bästa i skolan är nog att få vara med sina kompisar, för att det är kul och sådär. I skolan känns inget jobbigt. Ibland kan det störa att man slipper för sent ut på rast. Jag lär inte mig så mycket nytt, det mesta kan jag från förr. Typ teckning och sånt lär jag mig, som jag inte kan så mycket om. Jag tog förr reda på mycket saker, men inte så mycket nu mer. Jag vet ganska mycket, jag snappar upp typ all information jag får. Jag kommer ihåg vad jag läst, och jag vet ganska mycket om mycket. Vissa saker behöver jag repetera mycket, sådär som hissaprov, men sådant som jag lärt mig själv kommer jag nog genast ihåg. I de flesta ämnen är jag med min klass, men jag har varit med sjuorna i engelska och jag har sjuornas mattebok. Jag lagar mest själv i matte. Det känns nog bra då man får

fara i egen takt och tycke. Jag tycker jag får mer ut av det, bättre att man får fara och göra vad man kan istället för att stampa på ställe med dom andra. För det mesta gillar jag att jobba tillsammans med andra, men beror förstås lite på. Om du hamnar med någon som inte gör något så är det ju lite störande, men för det mesta är det nog bra. Jag skulle helst jobba ihop med min bästa vän för vi tänker så lika. Vi har samma ideer och det händer ofta att om den ena frågar något så svarar den andra att den också just tänkt fråga samma, så vi tänker som lika. Vi gör så att ingen bestämmer mer än andra, utan vi väljer den bästa idén helt enkelt. Jag vet inte riktigt vem jag skulle begära hjälp av i skolan, för det är oftast dom andra som begär hjälp av mig. Men dom som sitter nära mig för man vill ju inte helt störa dom andra som jobbar genom att fråga. Jag tycker nog om att hjälpa mina klasskompisar, eller inte är det nu något speciellt, det är så lätt så. I skolan skulle jag vilja bli bemött så att jag får göra själv, nog ha samma regler, men sådär göra vidare för att det är ganska störande att göra samma som andra om det är riktigt repetitivt och jag gjorde det redan i trean.

Min klass är ganska lugn. Jag skulle nog gärna byta klass om jag fick, för de flesta av mina kompisar är i andra klassen. Jag kan nog jobba var som helst, fastän det är ljud, men jag tycker det sky vara roligt att få vara med sina kompisar. På rasterna brukar jag sparka fotboll, men vi brukar göra det som dom flesta i kompisgruppen tycker att vi ska göra. Ofta kommer nog alla med fast inte dom nu är så intresserade o sådär. Tycker vi olika tar vi det som det är mest som vill. Om det är något som man tänker att nej detdär gör jag inte, så gör man nåt med någon annan.

4.3 Social

Jag är nio år och går i tvåan. Jag är intresserad av matematik. Jag gillar också ordjakt, det är ett sådant som man ska hitta ord i. Orden kan gå i alla riktningar, till och med baklänges. I bilen försökte min syster lära mig räkna gånger då jag redan kunde plus och minus, jag tror jag gick i dagis ännu. Jag tror att jag gick i dagis när jag lärde mig läsa också. Jag vet att det var äppelsylt på bordet och då läste jag "omenahillo".

Mina kompisar är snälla, roliga. Det är bra att ha sådana kompisar. Då ingen av mina kompisar är i skolan brukar jag vandra omkring på gården och gör ingenting. Jag

brukar vara med mina kompisar på rasterna, vi brukar leka. Någon brukar nog alltid hitta på vad vi ska leka. Vi brukar också gunga i spindelgungan. Imellan brukar vi bråka lite om spindelgungan, att vem får fara i den eller vem får inte, och jag brukar alltid fara dit och fråga vem var här först. Det är nog viktigt att det är rättvist. Man får bara vara där i tre minuter i gången och så får nästa komma.

Skolan är gigantisk, den kostade 22 miljoner. Jag vet att det är jättemycket pengar. Jag tror nog att 22 miljoner är det riktiga priset, den är jättestor, man kan fast söka på nätet och så hittar man på framsidan en bild. Jag lär mig allt möjligt i skolan. I religion lär jag mig om Gud och Jesus, vänskap och lite sånt. I matematik liter, deciliter, plus och gånger. Iallafall matematik vet jag redan största delen av allt som är där i matematiken, men allt annat lär jag mig nog helt bra. Jag har ingen aning om hur jag kan så mycket matematik. Visste du att jag är så smart i matematik att jag får fara i min egen takt. Jag har nog varit färdig några dagar före alla andra med boken. Jag har faktiskt gjort en plan med en person som heter Sanna. Sen gjorde Sanna, mamma och pappa en plan åt mig istället för att på fredagen få göra två kapitel matematik så fick jag programmera. Det var roligt men det fanns så mycket alla andra dagar så jag hann inte så mycket. Jag tycker att jag lyckas med mina uppgifter i skolan. Jag gör allt annat helt som alla i klassen förutom matematiken, där gör jag sådär (barnet visar hur hon skriver supersnabbt med pennan och vänder sida). I andra ämnen säger läraren vad man ska göra men i matematik får jag fara helt vilt och göra så många sidor jag vill.

Det känns nog roligt att jobba med klasskompisar. 50/50 tycker jag om att jobba ensam och med andra. Jag tycker nog emellanåt om att jobba ensam för då får man lugn och ro och kan jobba bättre, men sen tycker jag nog också att det är roligt att jobba med kompisar. Jag skulle jobba ihop med Ella eller också Sandra, det blir inte helt för mycket babbel och det är nog roligt att vara med dem. Jag brukar inte så hemskt ofta hjälpa klasskompisar, men ibland. Om de inte vet något i matematik så far jag som lärare. Jag tycker nog att det är helt roligt att hjälpa andra. O så om man ska göra i grupp ellet något eller i par så då är jag bra på att hjälpa. Jag fungerar som lärare. Eller inte nu fungerar som lärare men jag tycker att jag kanske förstår det lite bättre. Jag vet många saker. Jag var den enda som visste vad skottår var i min gamla klass. Om jag skulle behöva hjälp skulle jag nog fråga hjälp av läraren. Jag vet inte riktigt vilken annan elev jag sku fråga hjälp av. Läraren hjälper mig nog om jag inte riktigt förstår.

4.4 Blyg

Jag är nio år och går i fyran. Jag tycker om musik. Jag är intresserad av matematik. Då jag är själv brukar jag läsa. Jag brukar läsa fiktionsböcker, till exempel Harry Potter.

Mina kompisar är vänliga. På rasterna brukar vi leka, nu just leker vi ofta en lek som heter läraren som jag och mina kompisar hittat på. Ibland brukar jag också umgås med lärarna i skolan till exempel efter skoldagen då när jag ska gå hem så brukar jag prata lite med någon lärare. Jag tycker att mina klasskompisar är trevliga och om någon behöver hjälp kan nån annan gå och hämta hjälp till exempel. Då jag en gång föll på rasten hämtade mina vänner genast en lärare.

I skolan finns det många olika klassrum och ett med en vägg som man kan öppna och stänga mellan klassrummen. Jag lär mig om lite olika saker i skolan. Lite om bibeln och lite i matematik. Intressant att studera olika djur för att dom är så fina. Jag tycker att jag lär mig mycket i skolan. Jag lär mig mest i omgivningslära för jag har inte lärt mig så mycke omgivningslära hemma. Jag tycker att det går ganska bra i skolan, att jag får bra vitsord till exempel. Ibland känns det svårt, ibland lätt och ibland mitt emellan. Jag tycker att jag kan ganska bra om musik och matematik. Jag brukar titta igenom matematiken hemma innan lektionen och spela lite musik. I matematiken tittar jag igenom hemma före om det är ett nytt kapitel. Jag spelar piano, gitarr, trummor, blockflöjt och kantele. Kantele lärde jag mig i skolan och mamma har lärt mig lite blockflöjt och ganska mycket piano. Sen har jag varit hos en annan lärare och lärt mig trummor och gitarr. I skolan tycker jag inte att jag lär mig så mycket för att oftast brukar vi bara sjunga. Idag har jag haft ordförhör som gick ganska bra och sedan skulle man laga en bild som man skulle lista upp fjärilar. Först fick man modeller på olika fjärilar och sedan skulle välja och sedan skulle man rita på papper och sedan måla på med den färg man ville ha. Sedan skulle man laga en bakgrund med gräs och moln. Det fanns att välja mellan 3 cm, 2,5 cm, 2 cm, 1,5 cm 1 cm och en som man såg kroppen på också, och jag valde två 1,5 cm, en 2 och en 2,5 och en tre för att jag tyckte att det såg passande ut. 1 cm såg lite för liten ut och jag ville ha många och i olika storlekar så därför ville jag inte ha den man såg kroppen på. Jag försökte laga en med blåvingar men jag lagade vit utkant istället för svart.

Jag har gått i hemmaskolan hemma i årskurs ett och två och hoppade in i årskurs tre. Jag räknade i hemmaskolan och jag har kommit före i matematik. Jag är en årskurs högre än de andra i min klass. Nu har jag fått en till matematikbok så nu är jag två klasser före de andra. Jag brukade gå till femman för då hade jag ännu femmans matematikbok. Nu är jag i min klass och min lärare går igenom det nya kapitlet skilt med mig. Det kändes bra att ha matte med en annan klass för att jag visste att dom hade samma bok som mig. Det var mera oljud i den klassen och de har alltid väggen öppen då de har matematik. I fyran lär jag mig bäst för där var jag skilt vid mitt eget bord och behövde inte följa med då de gick igenom det nya kapitlet på tavlan och fick bara kolla i boken. Det kändes bra för att jag då fick lite mindre uppmärksamhet. Jag är ganska blyg. I andra klassen kändes de kanske lite stora när dom är 3 – 4 år äldre än mig.

Jag trivs i skolan. Jag tycker om att hjälpa andra för att då blir dom glada. Till exempel i matematiken då min lärare inte är där brukar jag hjälpa till lite. Mina klasskompisar tycker att jag kan mycket. Jag brukar inte begära hjälp av mina klasskompisar för att jag inte behöver hjälp. Läraren hjälper mig i knepiga frågor men i andra frågor brukar jag klara mig själv. Jag brukar liksom fundera ordentligt och komma på ett svar som låter bra och så frågar jag först om jag inte kommer på något själv. Jag tycker om att jobba med andra för att annors känns det så tyst. Det känns lite kusligt när man är ensam tycker jag. Jag skulle helst jobba tillsammans med min kompis Emma för att jag tycker att hon är ganska klok. Hon brukar svara ganska ofta på lärarens frågor. Då kan vi fundera tillsammans och sedan komma på ett svar som bådadas funderingar hör ihop i. Dom andra kanske håsar lite. Dom andra gör inte så ordentligt, men annors spelar det nog ingen roll vem.

4.5 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis kan konstateras att alla informanterna har vänner i skolan. De upplevde att de har sociala relationer till sina klasskamrater och andra barn i skolan. De flesta informanterna nämnde också att vännerna är det bästa med skolan. Två av

fyra informanter går i en högre klass än vad de åldersmässigt annars skulle göra. Ena av dem kommenterade att de äldre eleverna nog känns lite stora i jämförelse med eleven själv. Tre av fyra elever läser också en högre lärokurs i något ämne än de övriga i deras klass. De får alla jobba själva under matematiklektionerna med ett stoff som är mer utmanande.

Alla informanter berättade att de skulle fråga hjälp av sin lärare om de behöver hjälp i något samt att klasskamraterna ofta begär dem om hjälp om de behöver. En informant berättade också att klasskamraterna nämnt att de upplever att eleven är kunnig. Tre av fyra informanter ställde sig positivt till att hjälpa de andra i klassen i sådana saker som de själva är duktiga på. Informanterna ställde sig positivt till att jobba ihop med andra elever i någon form av grupparbete. Informanterna berättade att de helst jobbar ihop med någon som tänker lika som de själva och som får arbetet gjort. En av informanterna berättade att hen jobbar själv i vanliga uppgifter, men om det är något svårare kan det vara bra att få diskutera med någon annan.

5 Diskussion

I detta kapitel sammanfattas och diskuteras de resultat som framkommit i studien och hur resultaten kan tas hänsyn till och tillämpas inom undervisningen i grundskolan. Därefter diskuteras forskningsmetoden och hur forskningen utförts, varpå det diskuteras förslag på fortsatt forskning.

5.1 Resultat

Resultaten i denna studie är inte generaliserbara, utan ger mer en inblick i de särskilt begåvade elevernas situation. Alla informanterna är väldigt olika ålder och har väldigt olika begåvningar. I rådande Covid-19 tillstånd har många informanter tackat nej till intervju av olika orsaker. Flera lärare har inte velat ta på sig att kontakta sina elever som kunde fungera som informanter och en del vårdnadshavare har valt att deras barn inte ska utsättas för mer skärmtid. Detta har lett till att informanterna endast varit fyra stycken till antalet vilket bidrar till att resultatet inte är så tillförlitligt.

Som tidigare nämnt finns det i Finland inga lagstadgade riktlinjer kring hur man ska gå tillväga med de särskilt begåvade eleverna. *Lagen om grundläggande utbildning* (628/1998) ger enligt Laine (2016) en del direktiv men dessa upplevs vaga och tolkningsbara. I *Lagen om grundläggande utbildning* (477/2003) står i 18 § om särskilda undervisningsarrangemang att studierna för en elev delvis kan ordnas på annat sätt om en elev redan har de kunskaper som motsvarar den lärokurs, det av tidigare studier är oskäligt att genomgå en viss lärokurs eller om det är motiverat av skäl som har samband med elevens hälsotillstånd. Detta möjliggör för individualisering av undervisning för specifika elever. Det krävs dock specifika personliga insatser och den enskilda läraren och skolan utgör en kritisk part i processen att stödja särskilt begåvade elever (Laine, 2016).

I studiens resultat framkom att två av fyra elever har hoppat över någon årskurs, och läser en högre lärokurs i alla ämnen. Detta är enligt Laine (2016) ett vanligt sätt att organisera undervisning för särskilt begåvade elever i Finland. Laine och Tirri (2016)

har kommit fram till att lärare i Finland ofta använder särskilt begåvade elever som lärarassistenter i undervisningen, och detta bekräftade och ställde sig informanterna sig positivt till. Lärarna önskar att de särskilt begåvade eleverna är inkluderade i klassen eftersom de ses som att de stimulerar andra elever i klassen (Laine, Hotulainen & Tirri, 2019). Ofta är mer uppgifter eller individualiserade uppgifter också ett sätt att differentiera för särskilt begåvade elever (Laine, 2016). Tre av fyra informanter läser i egen takt i matematik och har ett differentierat material.

Enligt French, Walker och Shore (2011) vill särskilt begåvade elever oftare jobba ensamma, förutom om grupparbete gynnar dem på något sätt. Tre av fyra informanter berättade att de gillar att jobba med andra, medan en av fyra informanter hävdade att hen oftare jobbar ensam, men kan jobba med andra om det handlar om en mer utmanande uppgift.

En av fyra informanter i studien är också musikalisk väldigt begåvad. Enligt Ziegler (2010, s. 23–24) har kriteriet om att särskilt begåvade elever ska ha prestationer över genomsnittet inom ett område möjliggjort att man upptäckt talanger inom de mer konstnärliga områdena.

En av informanterna visade specialintresse i dinosaurier och berättade att hen på sin fritid brukar korrigera vetenskapliga fel i artiklar. Det är väldigt unikt att ett barn i den åldern har en förmåga att känna igen vetenskapliga fel på en sådan nivå. I vänskapsrelationer är det viktigt att få diskutera kring intressen för att känna tillhörighet, och det kan vara utmanande att hitta jämnåriga som delar så specifika intressen. Precis som alla andra barn och människor överlag, behöver också de särskilt begåvade barnen få känna gemenskap i den sociala gruppen (Wahlström, 1995, s. 43). Därför är det viktigt att det sätts fokus på att stödja elever i sina sociala relationer.

Som tidigare konstaterat är alla informanter väldigt olika till sättet och har väldigt olika behov. Man kan inte dra alla över samma kam, utan varje enskild individ behöver lösningar som passar för just den individen.

5.2 Metod

Syftet med denna avhandling är att undersöka hur särskilt begåvade elever upplever sina sociala relationer i skolan. Studien är av kvalitativt slag. I kvalitativ forskning ligger fokuset på att undersöka människors uppfattningar eller upplevelser av något och därför har kvalitativ metod fungerat bra för denna avhandling (Nyberg & Tidström, 2012, s. 125). Enligt Johansson (2005, s. 27) ligger fokus i narrativ ansats på att systematiskt tolka människors berättelser om sig själva och sin egen sociala värld. Eftersom avhandlingens syfte är att tolka sociala relationer valdes denna ansats för studien. Det finns flera olika datainsamlingsmetoder som kunde användas, till exempel observation, intervju eller dokumentstudier, och till denna avhandling valdes intervju som metod (Nyberg & Tidström, 2012, s. 134). Intervjuerna skulle från början genomföras ansikte mot ansikte med eleverna men efter utbrottet av Covid-19 genomfördes intervjuerna istället via videotjänsten Zoom. Detta kan ha påverkat resultatet eftersom det vid några tillfällen uppkom tekniska problem och utmaningar med internetanslutning. Videointervju kan ha påverkat informanterna på olika sätt. Nervositeten inför situationen kan ha blivit större i och med videointervju, men vissa informanter kanske kände sig mer avslappnade att få sitta i lugn och ro hemma. Det är omöjligt att dra slutsatser om hur situationen kan ha påverkats av denna faktor. En annan synpunkt är kroppsspråket som uteblir då man intervjuar via video vilket i sin tur kan ha påverkat resultatet. Därför har kroppsspråket valts att exkluderas från resultatet i denna avhandling.

Intervjuerna i denna avhandling var av semistrukturerad karaktär, eftersom det i narrativa intervjuer är viktigt att låta den intervjuade berätta fritt och som intervjuare bara då och då ställa frågor för att hjälpa intervjupersonen att komma vidare i sin historia (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 171). Intervjupersonerna i studien är barn, vilket gör att intervjufrågorna ska vara tydliga och enkla att förstå. Frågorna ska ändå vara öppna för att ge intervjupersonen utrymme att svara fritt. Många intervjupersoner berättade väldigt kort vilket gjorde att fler följdfrågor behövde ställas för att komma vidare. En testintervju före de egentliga intervjuerna vore bra för att få en inblick i hur det går till i en intervjusituation, särskilt då man intervjuar barn (Lantz, 2007, s. 60).

Vid val av informanter behöver man ställa inkluderingskriterier för att hitta rätt personer att intervjua. I denna studie är urvalskriterierna att barnet ska gå i årskurs 3 – 6 och vara särskilt begåvad. Informanterna valdes i kommuner och städer som har en handlingsplan för särskilt begåvade elever för att säkerställa att de var kartlagda. Ålderskriteriet utformades utgående från att informanterna redan har gått några år i skolan och har en viss erfarenhet att utgå från. Intervjuerna skulle kompletteras med observation av eleverna, men efter att Covid-19 bröt ut måste denna datainsamlingsmetod exkluderas.

Narrativ forskning resulterar i berättelser om informanternas liv med fokus på det utformade syftet (Denscombe, 2016, s. 402). I denna studie deltog fyra informanter vars berättelser är utformade till fyra narrativer. Det är önskvärt att man som forskare kan kombinera flera intervjuer till ett och av dem kategorisera nya narrativer, men på grund av Covid-19 har det varit ytterst utmanande att hitta informanter som varit villiga att ställa upp. Fyra informanter utgör inte ett trovärdigt och täckande resultat för en studie, och på grund av att få informanter ställt upp på intervju har det också begränsat möjligheterna till att bearbeta materialet på ett önskvärt sätt. Denna studie fungerar mer som ett titthål in i en relativt outforskad värld.

Benämningarna av narrativen har valts att användas för att inte avslöja personen. Narrativen är namngivna efter hur personen beskrivit sig själv. De fiktiva namnen är inte könsbundna eftersom det inte är av relevans för denna studie.

5.3 Slutsatser och förslag till fortsatt forskning

Resultatet i studien tyder på att särskilt begåvade barn upplever att de har sociala relationer och vänner i skolan. Denna avhandling går inte in på djupet och ger heller inte ett generaliserbart resultat som man kunde dra några slutsatser från. Liksom Tirri (2019) hävdar, finns det en stor brist i skolorna i Finland då det kommer till de särskilt begåvade eleverna. Flera kommuner har redan skapat handlingsplaner och många andra är i processen av att utforma sina planer. Ändå är det procentuellt en väldigt liten del av de finländska kommunerna som har en plan för hur man ska agera då det kommer till de särskilt begåvade eleverna.

Ella Cosmovici Idsø hävdar att begåvning inte utvecklas av sig själv utan det behövs läggas in insatser från skolans håll i form av tid och stöd för att hjälpa eleverna utvecklas (2014, s. 15). Enligt henne (2014, s. 22–26) är det viktigt att identifiera de särskilt begåvade eleverna i klassen, så att man ska kunna tillgodose deras inlärningsbehov samt deras styrkor och svagheter. Vidare menar Idsø (2014, s. 36) att de särskilt begåvade eleverna känner mer motivation och utvecklar en bättre självbild om skolan erbjuder dem lösningar som är anpassade till deras förmåga. För att de insatta stödåtgärderna ska fungera behövs engagerade lärare samt en flexibel undervisning (Mönks, Ypenburg & Engvén, 2009, s. 72). Som motpol till detta uttalar sig Mikko Aro, professor i specialpedagogik, att särskilt begåvade barn har en förmåga att ta reda på saker själva också utanför skolan (Heikkinen, 2020). Detta tyder på att det inte finns någon enhetlig uppfattning om hur man i en idealisk situation ska göra för att på bästa sätt stödja dessa elever.

Ofta sätts mer fokus på att jobba med det intellektuella och det sociala kan falla i skymundan. Det är viktigt att alla barn uppfostras till att ha ett socialt umgänge och sociala kontakter och många begåvade människor tenderar att bli "enstöringar" (Wahlström, 1995, s. 15). Genom att sätta in tidiga åtgärder för att hjälpa till att se sina medmänniskor och att utvecklas socialt kan man undvika denna ensamhetsaspekt (Wahlström, 1995, s. 15).

Denna studie har fokuserat på yngre elever, så som förslag på fortsatt forskning kunde man fokusera på lite äldre elever som inte fått så mycket stöd under sin skoltid och hur de påverkats av det, eftersom eleverna i denna studie alla fått stöd till sin skolgång i ett rätt tidigt skede. Ett annat område kunde vara att fokusera mer på de specifika intresseområdena som de särskilt begåvade eleverna har och hur de påverkar deras sociala liv.

Litteratur

Abrahamsson P. (2018). *Stöder vi våra blivande genier?* www.svenska.yle.fi
Hämtad 27 februari 2020 från [https://svenska.yle.fi/artikel/2018/03/10/stoder-vi-
vara-blivande-genier](https://svenska.yle.fi/artikel/2018/03/10/stoder-vi-vara-blivande-genier)

Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok* (Upplaga 2.). Stockholm: Liber.

Attwood, T. (2000). *Om Aspergers syndrom: vägledning för pedagoger, psykologer och föräldrar*. Stockholm: Natur och Kultur

Beljan, P., Webb, J. T., Amend, E. R., Web, N. E., Goerss, J. & Olenchak, F. R. (2006). Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders. *Gifted and Talented International*, 21:2, 83 – 86, DOI: 10.1080/15332276.2006.11673478

Betancourt Morejón, J. & de los Dolores Valadez Sierra, M. (2012). Deficiones y reflexiones que rodean el concepto de aptitudes sobresalientes. i *Cómo procipar el talento y la creatividad en la escuela* (pp. 56 – 70). Ciudad de México: Editorial El Manual Moderno

Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), pp. 248 – 253. doi:10.1177/001698628803200202

Bold, C. (2012). *Using Narrative in Research*. London: Sage.

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H. (2011) The Theory of Multiple Intelligences. In Sternberg, R. J. & Kaufman, S. B. (2011). *The Cambridge handbook of intelligence*, pp- 485-503. Cambridge: Cambridge University Press.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur

Denscombe, M., Larson, P. & Larson, P. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Upplaga 3:1.). Lund: Studentlitteratur.

Denscombe, M. & Larson, P. (2009). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur

Fejes, A. & Thornberg, R. (2019) Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. i *Handbok i kvalitativ analys* (Upplaga 3.) (ss. 16 – 43). Stockholm: Liber AB.

- Finlex. (1998). *Lag om grundläggande utbildning* 628/1998. Hämtad 18 november 2020 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Finlex. (1999). *Finlands grundlag* 731/1999. Hämtad 18 november 2020 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1999/19990731>
- French, L., Walker, C. & Shore, B. (2011) Do Gifted Students Really Prefer to Work Alone?, *Roeper Review*, 33:3, 145-159, DOI: 10.1080/02783193.2011.580497
- Gagné, F. (2009). Debating giftedness: Pronat vs. Antinat. In L. V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness*, pp. 155 – 198. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Gardner, H. (2001). *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Brain Books.
- Gillham, B. & Jamison Gromark, E. (2008). *Forskningsintervjun: Tekniker och genomförande* (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Gross, M. (2005). *Gifted and Talented Education: Professional Development Package for Teachers*. (Department of Education, Science and Training) Hämtad 18 november 2020 från [Extension Module 1: https://education.arts.unsw.edu.au/media/EDUCFile/ExtModule1_PACK AG E.pdf](https://education.arts.unsw.edu.au/media/EDUCFile/ExtModule1_PACK_AG_E.pdf)
- Haglund, Å. (2018). *Särskilt begåvade elever i skolvardagen. Handlingsplan för utveckling av undervisningen i skolorna*. Hämtad 1 november 2020 från https://www.avi.fi/documents/10191/10173227/31.8.18_%C3%85sa_Haglund/c842a308-740f-425c-afaa-769d02daaf40
- Heikkilä, A. (2020). "Miksi tähtien ei anneta loistaa?" – onko lahjakkaiden tukemiseen nykykoulussa resursseja? www.yle.fi Hämtad 20 november 2020 från https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/10/19/miksi-tahtien-ei-anneta-loistaa-onko-lahjakkaiden-tukemiseen-nykykoulussa?fbclid=IwAR31XZJ3F6BvO1pqtQbnpkWOQRyy_icbh76WvjaNKVFeTIIgivr_MMWQ1g
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Imsen, G. (2006) *Elevers värld - introduktion till pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.

Kaufman, S. & Sternberg, R. (2008). Conceptions of Giftedness. S. I. Pfeiffer (Red.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (s. 71–91). New York: Springer.

Kirk, S., Gallagher, J. & Coleman, M. (2015). *Education exceptional children*. Stanford: Cengage Learning.

Kurri, H. (2018). *I Borgå och Lovisa satsar man nu på att stötta särskilt begåvade elever. En kontroversiell fråga som länge har varit nära på tabubelagd att ens diskutera.* www.ostnyland.fi Hämtad 1 november 2020 från <https://www.ostnyland.fi/artikel/varje-elev-maste-fa-lyckas/>

Kvale, S., Brinkmann, S. & Torhell, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Käll, L., Sjöblom, M. & Kula, G. (2018). *Nykarleby stads handlingsplan för elever med särskild begåvning*. Hämtad 1 november 2020 <file:///C:/Users/maria/Downloads/Andring-av-Handlingsplan-sarskild-begavning-25052020.pdf>

Laine S. (2016). *Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education*. Helsingin yliopisto.

Laine, S., Hotulainen, R. & Tirri, K. (2019). Finnish Elementary School Teachers Attitudes Toward Gifted Education. *Roeper Review*, 41:2, 76 – 87, DOI: 10.1080/02783193.2019.1592794

Laine, S. & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27:2, 149 – 164, DOI: 10.1080/13598139.2015.1108185

Lantz, A. (2007). *Intervjumetodik* (2. rev. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Lapsiasia. (2016). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Jyväskylä. Hämtad 6 februari 2020 från <http://lapsiasia.fi/sv/lapsen-oikeudet/>

Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever: Pedagogens utmaning och möjlighet* (Första upplagan.). Stockholm: Gothia fortbildning.

Lovisa stad. (2018). *Sikta mot stjärnorna stöder särskilt begåvade elever*. Hämtad 1 november 2020 från <https://www.loviisa.fi/sv/meddelanden/sikta-mot-stjarnorna-stoder-sarskilt-begavade-elever/>

Marland, S. P. (1971). *Education of the gifted and talented*. Report to congress [Elektronisk version]. Washington DC: U.S. Government Printing Office

McCallister, C., Nash, W. R., & Meckstroth, E. (1996) The social competence of gifted children: Experiments and experience, *Roeper Review*, 18:4, 273-276, DOI: 10.1080/02783199609553758

Mönks, F. J., Ypenburg, I. H. & Engvén, M. (2009). *Att se och möta begåvade barn: [en vägledning för lärare och föräldrar]* (1. utg.). Stockholm: Natur & kultur.

Nationalencyklopedin (u.å.) Hämtad 31 oktober 2020 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/narrativ>

Nyberg, R., Tidström, A., Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.

Olin, C., Forsström, T., Kaunismaa, M. & Norrgård-Sillanpää, M. (2016). *Handlingsplan för högt begåvade elever i Mariehamns stad*. Hämtad 1 november från https://www.mariehamn.ax/globalassets/dokument/01_daghem_skola/skola/planer/handlingsplan-for-hogt-begavade-elever-i-mariehamns-stad.pdf

Passow, A. H., Mönks, F. J., & Heller, K. A. (1993). Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond. i K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow, *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (ss. 883 – 903). Oxford: Pergamon.

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4., [uppdaterade] uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: Särbegåvningens psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Persson, R. (2010). Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569.

Persson, R. S. (2019). *Särbegåvade barn i skolan och deras hälsa* (Working paper). Jönköping. SE: Jönköping University, Höskolan för lärande och kommunikation.

Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents* (2nd ed.). Maidenhead: Open University Press

Renzulli, J. S. (2016) The three-ring conception of giftedness. In S. M. Reis (Ed.). *Reflections On Gifted Education* (pp. 55 – 86). Waco, TX: Prufrock Press.

- Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 5(2), 21–24.
<https://doi.org/10.1080/02783198209552672>
- Schulthes, L., Neuenschwander, M. P. & Herzog, W. (2008). Die Entwicklung des schulischen Fähigkeitsselbstkonzepts bei Primarschulkindern mit einer Nomination als hochbegabt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(2):143 – 151
- Silverman, L. K. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A. & Reuterswärd, M. (2017). *Autism och ADHD i skolan: Handbok i tydliggörande pedagogik* (Första utgåvan.). [Stockholm]: Natur & Kultur.
- Smedsrud, J & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. (1995). What Do We Mean by Giftedness? A Pentagonal Implicit Theory. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 88–94.
<https://doi.org/10.1177/001698629503900205>
- Subotnik, R. F. & Jarvin, L. (2005). Beyond Expertise - Conceptions of giftedness as Great Performance. i Sternberg, R. & Davidson, J. *Conceptions of giftedness -2 nd edition-* (pp.343 – 357). Cambridge University Press.
- Svenska Unescorådet. (2006). Salamancadeklarationen och Salamanca +10. Stockholm: Svenska Unescorådet. Hämtad 6 april 2020 från
<http://www.unesco.se/wpcontent/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Tirri, K. (2019). *Ethical Challenges in Inclusive Education: The Case of Gifted Students*. [PowerPoint-presentation]. Hämtad 4 november 2020 från
https://www.avi.fi/documents/10191/12790898/21.11.19_Kirsi_Tirri_del2/47cec5c6-410d-4319-8f90-ff20887ffcbf
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1) 84–96. DOI: 10.1177/0162353212468066
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4., [omarb.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Unicef, Barnkonventionen. Hämtad 6 april 2020 från
<http://unicef.se/barnkonventionen>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 18 november 2020 från
<https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>

- Wahlström, G. O. (1995). *Begåvade barn i skolan: Duglighetens dilemma?* Stockholm: Liber.
- Winner, E. & Emt, J. (1999). *Begåvade barn: Myt och verklighet*. Jönköping: Brainbooks.
- Wistedt, I. (2007). Pedagogik för elever med förmåga och fallenhet för matematik. *Stifinneren, Caspars jubileumsskrift, Tangenten 5/17*, ss. 55 – 62.
- Ziegler, A. (2010). *Högt begåvade barn*. Stockholm: Nordstedt.
- Ziegler, A. & Heller, K. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. i K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Red.). *International Handbook of Giftedness and Talent -2 nd edition-* (s. 3–22). Oxford: Elsevier Science Ltd.

Bilaga 1.

Informationsbrev

Hej,

Mitt namn är Marianna Forsell och jag studerar vid Åbo Akademi och skriver pro gradu avhandling om särskilt begåvade elevers sociala relationer i skolan. Min handledare är lektor, PeD Sol-Britt Arnolds-Granlund (sol-britt.arnolds-granlund@abo.fi).

Till min kännedom har kommit att era barn kunde vara lämplig som intervjuperson för min avhandling, och att ni blivit kontaktade angående intervju. Tusen tack för att ni ställer upp, ert deltagande uppskattas verkligen. Kom ihåg att ni när som helst har rätten att dra er ur om ni så önskar.

I nuvarande undantagstillstånd kommer intervjuerna att ske via videosamtal. En länk sänds åt er som ni genom att klicka på tar er till samtalet. Om ni har frågor eller vill diskutera något är det bara att höra av sig.

Jag vill här ännu påminna att allt som gäller ert deltagande är konfidentiellt, och att det bara är jag som känner till namnen på era barn. Information om era barn kommer heller inte min handledare till kännedom. Det enskilda barnets anonymitet stärks av att det också är andra barn som deltar i studien och att i det akademiska arbetssättet, det vill säga analys och presentation av resultaten, inte ingår enskilda barns berättelser. Jag kommer att bilda in intervjun i det syfte att vi under själva intervjutillfället kan prata fritt, och jag i ett senare skede kan lyssna igenom det och anteckna. Det är bara jag som kommer att lyssna på intervjun. Det här kommer jag också att berätta för ert barn i början av intervjun, men ni kan också ta upp frågan hemma innan om ni vill.

Vi behöver reservera ungefär en timme per intervju. Tiden anpassas självklart efter barnets ork och barnets upplevelser av intervjun. Ni kan föreslå några tider som passar er så kommer vi gemensamt överens om en tidpunkt då vi utför intervjun.

Hör av er kring lämpliga tider och om ni funderar på något!

Med vänlig hälsning, Marianna Forsell

Bilaga 2.

Intervjuguide

Om barnet

1. Hur många år är du?
2. Vilken klass går du i?
3. Berätta om dig själv.
4. Vad är du intresserad av?
5. Vad brukar du göra då du är själv?
6. Berätta om dina kompisar?
7. Vad brukar du göra med dina kompisar?

Klassrumssituationer

1. Berätta om skolan.
2. Vad lär du dig i skolan?
3. Vad tycker du om grupparbeten?

Andra situationer i skolan

1. Vad brukar du göra på rasterna?
2. Vem umgås du med i skolan?
3. Berätta om dina klasskompisar

