



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Porträtt av ett särbegåvat barn

En fallstudie som jämför skillnader och likheter mellan ett barns föräldrars och skolans åsikter och handlingar

Marie-Louise Olsson

Kunskap och fantasi
Svenska för tidigare åldrar, LAU390
Handledare: Elsi-Brith Jodal
Examinator: Anne Dragemark Oscarson
Rapportnummer: HT10-2611-111



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Porträtt av ett särbegåvat barn - En fallstudie som jämför skillnader och likheter ett barns föräldrars och skolans åsikter och handlingar

Författare: Marie-Louise Olsson

Termin och år: Hötterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Elsi-Brith Jodal

Examinator: Anne Dragemark Oscarsson

Rapportnummer: HT10-2611-111

Nyckelord: "En skola för alla", IQ, särbegåvad.

Sammanfattning:

Examensarbetet fokuseras kring en sjuårig elev med särbegåvning inom bland annat matematik. Syftet med detta examensarbete har varit att studera skillnader och likheter i föräldrars och skolans sätt att se på ett särbegåvat barn. Hur tillmötesgår skolan föräldrarnas förväntningar? Vilka är de största skillnaderna? Vilka är de största likheterna?

Arbetet avser att ta upp och synliggöra ett kontroversiellt problemområde. De särbegåvade barnen kommer ofta i kläm i skolans värld på grund av att de faller utanför de ramar som finns.

Förekomsten av särbegåvade barn är betydligt vanligare än vad de flesta tror och därför borde kunskaperna kring dem öka. Eftersom frågan är så kontroversiell saknar ofta pedagoger vetenskap om hur man kan handskas med dessa barn.

Resultaten i denna case study är insamlade genom samtalsintervjuer samt observationer. Pedagogerna visar intresse och vilja att arbeta utifrån de förutsättningar man har, istället för att fastna alltför mycket i rutinmässig undervisning. Däremot framkommer en brist på kommunikation både inom skolan och mellan skolan och föräldrarna.

Innehållsförteckning

Förord.....	4
1. Inledning.....	5
1.2 Disposition.....	6
1.3 Källkritik.....	7
2. Syfte och problemformulering.....	8
2.1 Vad innebär begåvning?.....	8
3. Metod och tillvägagångssätt.....	11
3.1 Metoddiskussion.....	11
3.2 Urvalsgrupp.....	12
3.3 Genomförande.....	12
3.4 Etiska hänsyn.....	13
4. Litteraturgenomgång.....	14
4.1 Historiskt perspektiv: Från en skola för eliter till en skola för folket.....	14
4.2 ”En skola för alla”.....	17
4.3 Ett sociokulturellt perspektiv.....	19
5. Resultatredovisning.....	21
5.1 Porträtt av ett särbegåvat barn.....	21
5.2 Ur föräldrarnas synvinkel.....	25
5.3 Ur skolans synvinkel.....	28

5.4 Observationer av verkligheten.....	32
6. Diskussion.....	34
6.1 Avslutande reflektion	36
7. Referenser och referenslista.....	38
7.1 Litteratur	38
7.2 Internetkällor	39

Förord

Jag hoppas att detta examensarbete kan leda till eftertankar både hos pedagoger och hos annan skolpersonal. Det är lätt att glömma att särbegåvade barn också behöver undervisning, hjälp och stöd, trots att de ofta ligger långt framme. Jag hoppas också att föräldrar och media kan få en mer upplyst och mildrad inställning till stöd åt dessa barn.

Jag vill härmed ge ett stort tack till den familj som delat med sig av sina erfarenheter, det har varit både intressant och lärorikt. Jag är tacksam för att ni valde att medverka och hoppas att den här studien kan vara er behjälplig på något sätt.

Jag vill även tacka de lärare som ställt upp i både den här studien och under min tidigare verksamhetsförlagda utbildning. Era råd och tips är ovärderliga.

Tack till min handledare för tålmod, fantasirikedom och för god tolkningsförmåga. Skulle varit förlorad utan din assistans.

Marie-Louise Olsson

Göteborg 22 december 2010

1. Inledning

En skola för alla, en och samma skola där alla barn ska vara välkomna, där alla barn ska få en likvärdig utbildning. En skola alla barn måste gå till varje dag oavsett lust, ork, misstrivsel eller vilja, de har skolplikt. Vuxenvärlden har bestämt att utbildning är ett måste. I vårt nuvarande informationssamhälle är utbildning självfallet viktig, men passar en skola verkligen alla?

Vid närmare granskning av läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94, framgår det tydligt att det finns ett starkt stöd för elever i svårigheter, de som riskerar att inte nå målen och de som inte kommer att nå målen. För dessa barn finns det i läroplanen ett skyddsnät. Om situationen vore det omvända, de barn som är för duktiga, har de inga rättigheter? De högpresterande barnen, de särbegåvade har varit ett ämne som känts kontroversiellt inom skolan. Trots att det står i Lpo94 att det skall finnas utrymme för alla barns behov, verkar dessa behov alltid vara av hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. Vem har ansvar för de begåvade barnen?

Även i den kommande läroplanen tycks frågan vara oberörd och obesvarad. Här upprepas frågan om elever i svårigheter: ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen” (Lgr 11, 2010). Där står också: ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter”. Borde inte alla barn få utleva sin fulla potential? Vygotskijs (1995) proximala utvecklingszon borde verka som förebild i arbete med alla barn oavsett kunskapsnivåer. Den allmänna åsikten tycks vara ”de som kommit långt kan hjälpa de andra barnen” i diskussioner kring ämnet. Som kortsiktig lösning, kanske, men i längden? Roland Persson (1999), docent i psykologi vid Högskolan i Jönköping, menar att undersökningar visat att många lärare har en oriktig uppfattning om att begåvade elever klarar sig på egen hand och inte har behov av stöd eller hjälp från läraren. Det är dags att uppmärksamma dessa uppfattningar och att ge alla barn möjligheten att få komma till sin rätt redan från första klass.

Vid kartläggningar som har gjorts av högpresterande barns skolsituation har det visat sig gång på gång att de begåvade barnen inte har varit en prioritet i skolan eller något man satsat resurser på. I de flesta fall framkommer begåvningsaspekten som en konsekvens av elevvårdskonferenser på grund av avvikande och störande beteende. ”Redan 1994 utfärdade Europarådet rekommendationer till medlemsländerna där man slår fast att barn med särskild begåvning också är i behov av särskilt stöd” (Wistedt, 2005 s.53) Samtidigt varnade man för särbehandling av dessa barn och rekommenderade undervisning inom vanlig klass. Först i budgetpropositionen 2002/ 03 togs frågan upp i Sverige, då man beslutade att lärarstuderande borde ges möjlighet att ta del av forskning angående ”högpresterande barns behov av särskilt stöd” (Wistedt, 2005 s.53).

Så sent som i november 2010 beslutade skolverket att anta utbildningsdepartementets förslag om att införa spetsutbildningar i grundskolan på försök.

Bakgrunden till förslaget är alla elevers rätt till stöd och stimulans, så att de utvecklas så långt som möjligt. Detta är en förändring i den nya skollagen. Det handlar om elever som har kommit långt i sin kunskapsutveckling och som har en talang för ett visst ämne.

(Skolverkets hemsida).

I och med detta beslut har skolverket och regeringen vågat lyfta fram problemet med de begåvade barnen. Försöken involverar barn i skolor sju till nio, alltså de tre sista åren i grundskolan. Försöken planeras att inledas hösten 2012. Winner (1999) menar att elever kan ha en fördel av att placeras i elevgrupper på sin egna intellektuella nivå, de får större möjlighet att utvecklas utifrån sin egen förmåga och begränsas inte av svagare jämnåriga elever. Spetsutbildningar/ elitklasser är ingen problemfri lösning. Enligt det sociokulturella paradigmet innehar alla barn olika former av kunskap som de behöver lära av varandra. Elitklasser kan bli alltför kunskapsinriktade och risken att barnens sociala utveckling blir lidande är överhängande. Motståndare hävdar att särbegåvade elever behöver interagera med jämnåriga för att tränas socialt för att fungera enskilt och i grupp (Winner, 1999). Det sägs också att eleverna får för stora krav på sig då lärandet inte bygger på lust samtidigt som skola och föräldrar kan uppfattas alltför pådrivande. Utifrån tidigare försök på gymnasienivå, har spetsutbildningar visat sig resultera i homogena grupper, geografiskt och socioekonomiskt, något som Skolverket uppmärksammar och vill undvika inom grundskolan (Skolverket, 2010).

Men de yngre barnen då? Hur ser situationen ut för dem? För att få en konkret bild av hur verkligheten kan se ut kring dessa barn tog jag beslutet att ta del av åsikter och tankar från de olika aktörer som förekommer i ett barns omedelbara närhet, framförallt föräldrar och skolpersonal. Föräldrar står traditionellt utanför skolan och har helt andra förväntningar och prioriteringar än vad skolan har. De fokuserar på sitt barn, medan skolan fokuserar på samtliga i verksamheten. Sällan nämns föräldrarnas tankar och åsikter i den forskning som finns.

1.2 Disposition

Rapporten inleds genom att presentera bakgrunden till val av ämne. Därefter följer examensarbetets syfte och problemformulering. Här introduceras även vad som skall undersökas, samt för arbetet relevanta begrepp. Under metod och tillvägagångssätt diskuteras metodval, urval och etiskt ställningstagande.

I kapitel fyra ges en teoretisk grund, samt arbetets koppling till en lärandeteori. Det ges en kort historisk genomgång av den svenska skolan och dess elevsyn, även begreppet "en skola för alla" problematiseras.

I kapitel fem presenteras de resultat som framkommit för att sedan diskuteras i kapitel sex. Arbetet avslutas med slutsatser och tankar om förbättring, samt hur det kommer att beröra mig i mitt blivande yrke som lärare.

1.3 Källkritik

Forskningen inom fältet har varit begränsad, speciellt om man har sett till forskning inom det svenska skolsystemet. Under det senaste årtiondet har antalet på engelska utgivna böcker inom fältet ökat. Dessa har i stor utsträckning baserats på egna tyckanden och kan inte kvalificeras som seriös forskning (Koshy & Welham, 2008). Det har varit svårt att finna litteratur som inte har varit vinklad och man bör vara kritiskt inställd, även till de källor som har använts i detta arbete.

2. Syfte och problemformulering

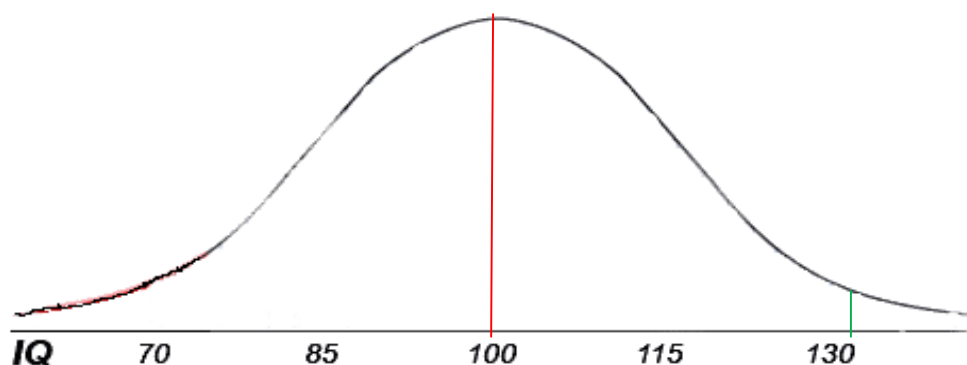
Syftet med detta examensarbete har varit att studera eventuella skillnader och likheter mellan föräldrars sätt att se på ett särbegåvat barn gentemot skolan.

- ~ Hur tillmötesgår skolan föräldrarnas förväntningar?
- ~ Vilka är de största skillnaderna?
- ~ Vilka är de största likheterna?

2.1 Vad innebär begåvning?

Begåvning är ett begrepp som har varit svårt att definiera. Det har funnits många benämningar och definitioner. Dessa är av mindre vikt i detta arbete, därför ges bara en kortare genomgång. Avsikten har inte varit att ge en kvalificerad bild av hur begåvning mäts, utan snarare att behandla ett fall där särbegåvning redan blivit konstaterad. Det enskilda fallet kommer att beskrivas utförligt, det är viktigt att komma ihåg att alla barn är unika och det finns ingen mall som stämmer in på alla.

Kort beskrivet kan logisk begåvning jämföras med ett högt IQ. Följande figur visar hur normalfördelningskurvan angående IQ ser ut. Enligt Persson (2001) är det i en normalfördelningskurva vanligare att befinna sig i dess mitt än ytterkanter men det är inte mer normalt att befinna sig i mitten.



Källa: (www.mensa.se)

Det är alltså vanligast att befinna sig i mitten, kring ett IQ på 100, se röd markering. Men det kan inte anses som normalare att befinna sig i mitten än i utkanterna. De flesta människor befinner sig i mitten och ju längre ut mot kanterna i kurvan, ju lägre eller högre IQ, desto färre människor platsar. För att ses som särbegåvad i traditionell mening bör personen ha en IQ på över 131, se grön markering. Enligt beräkningar innefattar det cirka 2 % av befolkningen (Persson, 1997).

IQ användes tidigare i skolans historia som en måttstock för vilka elever som skulle placeras i olika former av specialklasser. Hjälpklasser var avsedda för elever med IQ mellan 70 och 85. I vissa städer fanns även svagklasser, ett mellanting mellan hjälp/ normalklasser, för elever med IQ 85-90 (Börjesson, 1997). Själva IQ begreppet har under de senare åren kritiserats och forskare som Gardner och Korp har utvecklat egna tankar och teorier om hur begåvning skall mätas. De menar att begreppet är ensidigt och inte mäter begåvning på ett tillfredställande sätt. Att mäta begåvning med IQ anses som statistiskt och gammalmodigt. Korp (2003) vill föra fram en modernare syn, hon menar att kunskap kan beskrivas som sociala konstruktioner, dessa uppkommer och får mening i samspelet människor emellan. Ett uttalande som för tankarna till det sociokulturella perspektivets föreställningar.

Det finns ytterligare sätt att dela in intelligens eller förmågor. Gardner (1994) delar in begåvning i sju olika typer av intelligenser.

- I. *Lingvistisk*: Relaterar till grammatik och språkuppbyggnad.
- II. *Logisk-matematisk*: Relaterar till logiska resonemang, förmågan att se sammanhang, orsak och verkan, generalisera, klassificera och dra slutsatser.
- III. *Spatial*: Att uppfatta världen med precision, uppleva färg, se förändringar, linjer, rymd och former med känsla.
- IV. *Kroppslig-kinestetisk*: God koordination och balans, förmåga att prestera/ skapa med kroppen.
- V. *Musikalisk*: Förmågan att skapa musik, takt/ rytm känsla. Men också att kunna njuta av och värdera kvalitén på musik.
- VI. *Interpersonell*: Social förmåga att känna stämningar och känslor hos andra, avläsa känslolägen, god samarbetsförmåga.
- VII. *Intrapersonell*: God självkänedom, kan anpassa beteende efter situation.

De flesta människor innehar alla dessa intelligenser, men någon eller några är dominerande. Det skulle innebära att man har lättare att lära om man får använda den dominerande intelligensstypen så ofta som möjligt. ”Gardner menar att varje barn borde få stimulans inom alla dessa sju områden varje dag” (Winner 1999, s. 35). Gardner (1994) uttrycker medvetenhet om svårigheter att fastställa dessa intelligenser på ett vetenskapligt sätt.

Ett begrepp som har varit relevant för denna studie är ”särbegåvad”. Även om alla har sina starka och svaga sidor, har vissa barn en egenartad förmåga inom ett eller flera områden

(Persson, 1997). Mensa Sverige¹ ger ett antal tecken för igenkännande av särbegåvade barn. Det är dock viktigt att erinra att inget barn är det andra likt.

- ~ Har en större förmåga än sina jämnåriga att ta till sig ny kunskap, komma ihåg tidigare inlärd kunskap och bearbeta information snabbare.
- ~ Ofta är negativa till skolan, oftast uttråkade då de sällan får möjlighet till utlopp för sin begåvning. Detta skapar i sin tur rastlöshet och som kan ge ett aggressivt beteende, eller omvänt ett passivt avståndstagande från skolan i att barnet börjar dagdrömma och bli uppslukad i en inre värld.
- ~ Visar prov på mycket stor koncentrationsförmåga inom självvalda aktiviteter.
- ~ Är öppna på andra sätt för inläring.
- ~ Har ibland dåliga relationer till kamrater och lärare.
- ~ Är extremt vetgiriga vilket kan leda till att deras frågor uppfattas som provocerande.
- ~ Har en högt utvecklad känsla för rättvisa vilket kan ge problem i förhållandet med kamrater.
- ~ Kan ha mycket svårt att släppa en aktivitet för att gå vidare till nästa. Önskar gå till botten med allt. Avbrott kan orsaka stor frustration.

Källa: www.mensa.se

Dessa tecken bör tas med en nypa salt, checklistor ger bara indikationer på symptom som oftast är väldigt generella. Ellen Winner, professor i psykologi vid Boston University, menar att det förekommer fabler om särbegåvade barn och många av dessa barn passar inte in på varken checklistor eller myter (Winner, 1999).

Persson (1997) förtydligar vilka olika domäner särbegåvning kan uttrycka sig inom; kommunikativ, idrottslig, språklig, akademisk, teknisk samt konstnärlig. De personer som utmärker sig särskilt inom någon av dessa domäner kan anses vara särbegåvad. Persson (1997) menar också att det i skolans värld ofta är synonymt att vara ”foglig” som att vara ”duktig” men att vara ”skolduktig” är därför inte samma sak som att vara ”begåvad”.

¹ Mensa är en social förening för personer med ett IQ på minst 130. Det finns cirka 110000 medlemmar i över 100 länder. Mensa Sverige har 3435 medlemmar i åldrarna 6 till 80 år (www.mensa.se).

3. Metod och tillvägagångssätt

Då studien utgår från ett enskilt barn, som av barnpsykolog bedömts vara särbegåvat, har jag tillämpat en fallstudie, vanligt förekommande under det internationella namnet case study. I en fallstudie studerar forskaren en enda människa, med hjälp av olika metoder, till exempel intervjuer och observationer (Stukát, 2005). Forskningsmetoden hjälper forskaren att få en fördjupad och flerdimensionell bild av ett fenomen eller en specifik händelse (op.cit). Den största nackdelen med en fallstudie är att resultaten inte blir generaliserbara. ”Däremot kan man försöka beskriva sitt fall i förhållande till liknande situationer och få ett visst mått av relaterbarhet” (Stukát, 2005, s. 33). Metoden känns i den här studien relevant, trots nackdelar, eftersom det är svårt att skilja det studerade objektet från kontexten.

3.1 Metoddiskussion

Materialinsamlingen skedde huvudsakligen genom litteraturstudier samt intervjuer. Övrig metod var direktobservation.

För att få en uppfattning om hur verkligheten såg ut kring just detta barn kändes intervjuer vara det självklara metodvalet. Avsikten var att få en konkret bild av hur ett särbegåvat barns skolgång kan se ut. Aktörerna i närmaste anknytning till barnet kändes som viktiga informationskällor, föräldrar/ vårdnadshavare och skolpersonal. För att inte verka påträngande eller dömande hölls väldigt öppna intervjuer, så kallade samtalsintervjuer (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wägnerud, 2007). Samtalsintervjuerna var av varierande art. Variationen gällde främst längd och form. Vissa samtalsintervjuer var korta samtal av reflektionskaraktär, andra var längre mer formella intervjuer.

För att få insyn i klassrumssituationen och kommunikationen mellan lärare och elever användes direktobservationer. Direktobservationer är av fördel om man vill studera ”processer eller strukturer” som kan vara svåra att se och vidarebefordra för involverade parter, ”forskaren finns på plats och gör egna iakttagelser” (Esaiasson m.fl., 2007, s.343). Möjligheten att iaktta vad folk gör, inte vad folk säger, uppstår. Observationerna skedde under en period på två veckor strax före julen 2010. Observationerna var huvudsakligen av passiv karaktär, för att hålla en så neutral roll som möjligt i klassrummet: Anteckningar fördes genom att observatören stod utanför undervisningssituationen på lämplig plats i rummet. Även deltagande observationer genomfördes i mindre skala, varvid eleverna ibland understöddes med hjälp från mig som observatör. Esaiasson m.fl. (2007) menar att rollen som forskare bör stå i första rummet, samt att det primära målet är kunskapsutveckling. Vid aktivt deltagande kan dessa mål vara svåra att uppfylla. Läraren fick inget understöd i sin undervisning, inte heller gjordes det förändringar i klassrumsmiljön, för att hålla

forskningsautenticiteten så hög som möjligt. Varken elever eller lärare tycktes påvisa någon effekt av den utomstående närvaro, vilket kan bero på klassens tidigare erfarenhet av min närvaro i klassen.

Vid en intervju berättas bara det som den intervjuade vill att intervjuaren skall få höra. Intervjuer kan på så vis bli ensidiga. Genom att undvika direkta frågor, som kan vara ledande eller känsliga, har jag försökt få deltagarna att själva berätta och ställa följdfrågor på den information som getts. Lärarna intervjuades var för sig och föräldrarna intervjuades tillsammans. Dessa intervjuer jämfördes med varandra för att få insikt i helheten.

Det finns flertalet problem med observationsstudier. Den största problematiken föreligger i att metoden strider mot den allmänna forskningsansatsen om att forskning skall vara möjlig att replikera. En observation är inte replikerbar, den sker i stunden under just de förutsättningar som råder just då. För att öka validiteten kan man till exempel använda sig av flera observatörer (Esaiasson m.fl., 2007). Ett annat sätt är att följa upp observationer med samtalsintervjuer ”för att skapa sig en uppfattning om hur den egna tolkningen ser ut i förhållande till hur övriga inblandade personer tolkat situationen” (Esaiasson m.fl., 2007, s.356). Med detta i åtanke utfördes samtalsintervjuer i samband med observationerna eller vid dagens slut. Dessa samtalsintervjuer var av kortare slag med fokus på reflektioner. Avsikten var i samtliga att få lärarens syn i relation till observationen. Samtalsintervjuerna kan sägas bidra som komplement till observationerna (Esaiasson m.fl., 2007).

3.2 Urvalsgrupp

På grund av begränsad tid gjordes ett strategiskt val att fokusera studien kring ett barn med konstaterad särbegåvning, istället för flera barn som avsikten varit ursprungligen. Genom att fokusera på ett barn gavs möjligheten att komma det barnet och dess föräldrar närmare. Valet av barn gjordes med tidigare kännedom om barnets situation utifrån verksamhetsförlagd utbildning under den tid barnet gick i förskoleklass. Eftersom studien är relativt liten och undersöker en part av ett fenomen är dess huvudsakliga mål inte generalisering, utan snarare undersöka hur det kan se ut. Vad som undersöks är snarare en möjlig tolkning av fenomenet särbegåvning. Ett motargument mot studien är ”att det skulle gå precis lika bra att sitta hemma... och tänka ut möjliga förhållningssätt och kategorier” (Esaiasson m.fl. 2007, s.190). För att tolkningarna skall få empirisk grund utgår de ifrån oberoende observationer och samtalsintervjuer med för studien relevanta personer. Målet med studien är att lyfta fram och problematisera för att skapa vidare intresse för andra att forska vidare.

3.3 Genomförande

Examensarbetet fokuseras på de förväntningar och farhågor som kretsar kring en 7 årig pojke, Anton, som är särbegåvad. Pojken går i en åldersintegrerad F-1 på en skola i Västra Sverige.

Sammanlagt finns det 23 elever i klassen. Förskoleklassen och årskurs ett separeras oftast. I förskoleklassen varvar tre olika förskollärare ansvaret. En klasslärare är ansvarig och bedrev all undervisning för samtliga ettor.

Årskurs ett består av elva elever, fyra flickor och sju pojkar. Elevernas socioekonomiska bakgrund varierade. Hälften av dem har skilda eller separerade föräldrar. Fyra har svenska som andraspråk eller som ett av två modersmål. Enligt klassläraren har diversiteten bidragit till att eleverna ligger på väldigt olika plan i sitt lärande. För att visa på de extrema skillnaderna som förekommer hänvisar läraren till ett exempel i matematik, från matematik i nivå med årskurs fyra till barn som ännu inte kände igen siffrorna.

Två vårdnadshavare, Moa och Johan, en klasslärare, Karin, och två förskollärare, Anna och Lisbeth, har utöver Anton själv bidragit med sina tankar, förväntningar och farhågor. De har ställt upp på ett längre samtal, samt varit tillgängliga för eventuella frågor under hela studiens gång. Lärarna har deltagit i flera samtal, både separat och i grupp. Ur dessa samtal har jag plockat ut de åsikter, tankar som överrensstämmer eller skiljer sig mest. Referaten från samtalen är ordagrant förmedlade, med vissa språkliga redigeringar. Sist i varje referat återfinns namnet, på vem som sa vad, inom parentes. Utöver intervjuer och samtal har ett tiotal direktobservationer utförts, dessa har mest bidragit med bakgrund.

3.4 Etiska hänsyn

Objektiviteten i studien kan påverkas av att respondenten har tidigare erfarenhet och kännedom av den berörda skolan samt deltagande informanter. Deltagandet i studien har varit frivilligt, detta har tydligt klargjorts för samtliga medverkande. Likaså har de informerats om rätten att avsluta sitt deltagande med omedelbar verkan utan att behöva delge orsak. Eftersom studien i viss mån involverar elever i tidiga skolåren har även föräldrar informerats och fått ge godkännande. Samtliga namn i studien är fingerade för att motverka identifiering av deltagare eftersom ämnet till viss del kan anses vara kontroversiellt.

4. Litteraturgenomgång

4.1 Historiskt perspektiv: Från en skola för eliter till en skola för folket

För att förstå nuet, måste vi ta hjälp i det förflutna i sann sociokulturell anda. Allt sker på tidigare byggda grunder. Det historiska perspektivet ger en bild av hur synen på elever utvecklats genom åren till att bli vad den är idag.

Uppkomsten av den svenska skolan

Skolan som institution inrättades för omkring 5000 år sedan i Persien, nuvarande Irak. Behovet uppkom då människan inte längre kunde förvärva de kunskaper som krävdes på egen hand (Hjörne & Säljö, 2008). Samhället blev mer och mer komplext och behovet av nya färdigheter växte. Skriftspråket är ett tydligt exempel på en sådan färdighet.

I Sverige inrättades folkskolan 1842, ”när skolan öppnades för alla barn fanns det redan mycket klara förväntningar på hur undervisning skulle organiseras och hur elever och lärare skulle förhålla sig” (Hjörne & Säljö, 2008, s.13). I flera hundra års tid hade läroverk varit skolor för fåtalet – den kulturella elitens pojkar. Den övriga befolkningens undervisning inskränkte sig till Katekesen och tio guds bud (Skolverket, 2000, s.35). Alla de nya grupper av barn som fick tillträde till skolan tvingades anpassa sig till systemet. De elever som av något skäl hade svårigheter att anpassa sig bestraffades. ”Lektionen, proven, agan, den religiösa indoktrineringen, auktoritetsförhållanden, fråga-svars-mönster i klassrummet, föreställningar och mycket annat var etablerade” (Hjörne & Säljö, 2008, s.13). Segregeringen i skolan märktes tydligt genom uteslutningen av icke önskvärda elever. Utbildning var en intermitterande fördelad resurs. ”Runt 1880 gick åtta av tio barn i folkskola. I läroverk och i andra högre skolor gick bara 1,7 procent av eleverna” (Skolverket, 2000, s.36). Ett tydligt exempel på segregeringen är flickorna som ansågs vara svagbegåvade och enbart erbjöds en minimikurs. Först i mitten på 1900-talet kom flickorna ikapp och vann rätten till en likvärdig och gemensam utbildning med pojkarna (Hjörne & Säljö, 2008). Idag är flickorna de som åstadkommer mer än pojkarna i skolan. Flickor har generellt högre betyg och högre utbildning. 1950 beslutade riksdagen om nioårig skolplikt. ”Folkskolan var då obligatorisk och byggdes på med realskola eller flickskola” (Skolverket, 2000, s 36).

De särbegåvade barnens historia är mindre färgrik. Enligt Hjörne & Säljö (2008) skrev Binet redan 1915 att det borde bildas klasser av ”övernormala” så att samhället kunde dra nytta av denna resurs. ”Ty det är genom det utvalda fåtalet och icke genom de medelbegåvades ansträngningar, som mänsklighetens uppfinningar och framsteg göras” (Hjörne & Säljö, 2008,

s. 48). I Sverige har framstående professorer som Anderberg, Jaederholm och Elmgren förordat specialklasser för de särskilt begåvade barnen, detta skedde på 1920-talet och framåt. De ansåg att barn med hög begåvning kunde drabbas av understimulans och skollada i det ordinära klassrummet. En odifferentierad skola ansågs förstöra begåvningarna. ”Homogenitet i klasserna genom differentiering efter begåvning innebar ett mer effektivt lärande” (Anderberg i Hjärne & Säljö, 2008, s.48). I Göteborg bedrevs det även en tid på 20-talet, experiment med begåvningsklasser. Försöken gick i stöpet på grund av för små klasser. 1953 upphörde alla försök med elitklasser till följd av högljudda protester från olika håll. ”Argumenten handlade främst om att det ansågs odemokratiskt att sortera barn så tidigt” (ibid). Även tidigare omnämnda former av intelligenstestning kritiserades med argumenten att de gav en ofullständig bild av barnens förmågor. Det ansågs att skolan skulle fokusera mer på social fostran, varpå blandade klasser var en fördel.

Under 1970- och 80-talen reformerades skolan inifrån. Nya arbetsformer utarbetades och allt mer ansvar lades ut lokalt – den statliga styrningen minskade successivt. Efter nästan ett årtionde av intensiv debatt beslutade riksdagen 1990 att grundskolan och gymnasieskolan skulle kommunaliseras (Skolverket, 2000). Idag finns det kortfattat beskrivet två grundskoleformer i Sverige, grundskolan och den obligatoriska särskolan. Båda regleras av Lpo94, läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, men kursplanerna skiljer sig skolformerna emellan.

Fördelning av resurser och sociala dilemman

Segregering och integrering är ett tidlöst dilemma i skolan. Faktum är att ”en skola för alla” är ett påstående som är oerhört svårt att leva upp till. Vi har aldrig i Sverige haft en skola där alla varit välkomna (Hjärne & Säljö, 2008). Elever som inte passar in i systemet faller utanför, de ges kategorier som avvikande, idioter, obegåvade, svaga, abnorma eller omogna. Dagens diagnoser, dyslexi, ADHD, autism, Aspergers syndrom, är moderna uttryck för liknande former av kategorisering.

Runt 1800 till 1900 växte naturvetenskapen i samhället. Krav om objektivitet och vetenskaplighet restes och fick fäste även i skolans värld. Det var under denna era man började skapa intelligenstester för att vetenskapligt kunna diagnostisera barn (Hjärne & Säljö, 2008). Under 1930-talet inrättades rådgivningsbyråer för uppfostringsfrågor, som numera existerar under namnet BUP (barn och ungdomspsykiatri). Det var och är denna instans, tillsammans med elevhälsovården, som utför utredningar av barn och deras potentiella anpassningsproblem.

Skolan har begränsade ekonomiska, pedagogiska, tidsmässiga, samt personella resurser. Dagligen utsätts skolpersonal för flertalet avväggningsproblem. Vilka behov behöver prioriteras? Personalbristen på grannavdelningen? Ska egna rasten utgå i förmån till att vara rastvakt? Vilka elever behöver hjälp först? Oändliga fördelningssituationer som sällan har

enkla svar. Central fråga i denna kontext är vilka elever som skall anses ha särskilda behov som måste beaktas och därmed ge rätt till olika former av stöd (Hjörne, 2004). Inom dagens specialpedagogik finns en rädsla för att exkludera, vilket bidrar till en paradox inom fältet. ”Specialpedagogiken riktar sig till elever som är avvikande- samtidigt betonas att dessa barn i grundläggande avseenden är lika andra barn och därför bör behandlas lika” (Börjesson, 1997, s. 60). Tillbaka till en skola för alla filosofin, är rädslan stor att lyfta fram olikheter i samma grad som likheter lyfts fram. En diagnos innebär ofta extra personal till stöd och hjälp i klassrummet. ”Klassifikationer och diagnoser blir en biljett till sociala rättigheter av olika slag” (Börjesson, 1997, s. 32). Rättigheterna kan variera från extra undervisning, särskilda hjälpmedel, muntliga prov till placering i särskild institution. ”Sociala förmåner i skolans värld ges endast till de elever som definierats som (tillräckligt) avvikande från normen” (Börjesson, 1997, s. 2).

Ytterligare ett problem är faktumet att alla har något att säga om hur skolan skall eller borde skötas. Politiker använder skolan som ett slagträ i debatter. Eftersom alla har gått i skolan har nästan alla en åsikt. Detta utomstående engagemang kan ses både positivt så väl som negativt. Den ständiga granskningen utifrån bidrar sällan till arbetsro för lärare. Efter att regeringen tog fasta på europarådets rekommendationer och tog initiativ till att utveckla ett svenskt projekt för elever med talang i matematik, var reaktionerna utifrån snabba.

Att regeringen gav stöd till elever med särskild förmåga och fallenhet för matematik orsakade rabalder och uppmärksamhet i media, vilket visar inte bara att frågan om talangfulla elevers rätt till stöd i skolan är kontroversiell, utan också att det existerar en rad myter om dessa så kallade begåvade barn, myter som mår väl av att granskas och diskuteras (Wistedt, 2005, s.54).

Kritiken som fördes fram centrerades kring ”ska de som redan har allt nu kräva extra stöd och hjälpinsatser?” (ibid). Wistedt (2005), professor i pedagogik vid Stockholms universitet, förkastar i en artikel också myten om begåvade barns förmåga att klara sig på egen hand. Hon har som forskningsområde ”barn med särskild fallenhet för matematik”. Wistedt menar att dessa barn har precis lika mycket olikheter sinsemellan som alla barn. Sannolikt är barn med särskilda begåvningar mycket vanligare än vad man idag ofta tror.

Uttrycket högpresterande elever... leder också lätt till slutsatsen att barn med fallenhet för ett ämne klarar sig utan extra stöd. De presterar ju över förväntan! Men alla elever med förmåga och intresse för matematik är inte högpresterande i meningen flinka och följsamma i skolan. Många är understimulerade och finner skolan så trist att de presterar långt under sin kapacitet. Andra tycker att det är så besvärligt att vara annorlunda än andra att de gör allt för att dölja sin kompetens (ibid).

Barn av vår tid

”Den tillskrivna identiteten bidrar också till att forma en människas uppfattning om sig själv och skaparförväntningar på vad man klarar av” (Hjörne & Säljö, 2008, s.70). Dagens barn har inte fler problem än barn för hundra år sedan, men de har andra typer av problem. Det som framförallt utvecklats är benämningarna på problemen, som tidigare nämnts. I dagens samhälle har neuropsykiatri stor influens på det sätt vi ser barn. Ett barn som har koncentrationssvårigheter och anses bråkigt benämns ofta som ett ADHD barn. ”Diagnoser producerar sina klienter, snarare än avtäckar deras faktiska tillstånd” (Börjesson, 1997, s. 20).

Begreppet diagnos upplevs idag på olika sätt.

En viktig paradox i saken är att barn med mycket god kognitiv förmåga uppvisar beteenden och likartade problem i skolan som barn med låg kognitiv förmåga” (Wennström, 2010, s. 2). Faktum är att många av de symptom som kopplas till de olika diagnoserna är väldigt generella.

4.2 ”En skola för alla”

Begreppet ”en skola för alla” myntades vid införandet av Lgr 80, läroplan för grundskolan 1980. I Lgr80 står till exempel att ”skolan har ansvar för” medan det i Lpo94 står ”läraren skall... respektive rektor skall... och all personal i skolan skall...”. (SOU 1997:121 s.130). I den moderna läroplanen förtydligas vem som har ansvar för vad. Ansvaret är inte längre gemensamt för all skolpersonal.

Motsvarande beskrivning av en skola för alla i skollagen:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov.

(Skollagen 1 kap. 2 § i Skolverket, 2000, s.14).

Begreppet kan sägas vara en politisk vision som innebär att den obligatoriska skolan i Sverige ska sträva efter att vara en skola dit alla barn är välkomna och där utbildningen anpassas efter deras individuella förutsättningar. I Norge förekommer begreppet ”inkludering”, i Danmark pratar man om ”en rymlig skola”, dessa tre begrepp anses ha en likvärdig betydelse, en skola

som kan erbjuda alla elever en likvärdig utbildning på individens nivå. Den norske forskaren Haug (i Nilholm, 2003) menar att begreppet kan ses på olika sätt:

- ~ Formell rätt till utbildning, men inte samma utbildning
- ~ Samma formella rätt till samma utbildning
- ~ Alla som går i skolan ska ha utbyte av den, kompensatoriskt rättvisetänkande
- ~ Demokratiskt deltagarperspektiv

(Nilholm, 2003 s.56).

Innebörden av begreppet är alltså ingen självklarhet. Den historiska diskussionen om ”de svaga barnen” har präglat skolans nuvarande syn på barn. Hos vem ligger problemen, skolan eller barnen? Oftast föreslås inte ens undervisningen som en orsak till problem. I ett av 56 elevhälsomöten i en studie av Hjärne & Säljö (2008) ifrågasätts undervisningen.

De begåvade barnens skolsituation

Även om det under åren bedrivits diskussioner har, varken ur internationell eller nationell synvinkel, de särbegåvade barnens situation i skolan varit en prioritet. ”In this school system there is currently no official policy for Gifted Education. No actions are therefore currently taken on behalf of the gifted and talented students” (Persson, 1997). I många andra västländer, såsom Nya Zeeland, USA, Storbritannien, har man specialklasser för ”gifted children” (Hjärne & Säljö, 2008). Något som motsäger detta är uppkomsten av profilerade skolor. Även det nya beslutet om spetsutbildningar visar på en vilja att förbättra situationen. Störst av de specialiserade utbildningarna är väl de idrottsinriktade, de är också de mest accepterade. ”Medan vi hyllar idrottslig, musikalisk och artistisk begåvning och talang så motsätter vi oss starkt tanken på att ge barn med teoretisk begåvning särskild behandling” (Barger, 2001, s.18).

Vanligtvis följs de ordinarie kursplanerna, att frångå dessa är mycket ovanligt (Persson, 1997). Åsikten att dessa barn klarar sig själva eller utan svårighet kan fungera som hjälplärare tycks vara utbredd. Barger hävdar att matematiskt begåvade barn blir ”försummade och understimulerade eller så används de helt enkelt som lärare för sina klasskamrater” (Barger, 2001 s.18). Det förekommer dock metoder som ämnar ge de begåvade barnen relevant undervisning och utmaningar. De två vanligast förekommande är berikning och acceleration (Persson, 1997).

Berikning innebär bland annat att eleven i fråga arbetar med samma moment som sina klasskamrater, men ges möjligheten att fördjupa sig mer. Det kan också innebära att eleven får möjlighet att arbeta med helt andra moment som de övriga ej hinner med. I andra länder är det också vanligt förekommande med speciella klasser med särskilt anpassad undervisning (Winner, 1999).

Acceleration ger eleven möjlighet att snabbare bearbeta läroplanens innehåll. Särbegåvade barn upplever ofta understimulation av den allmänna studietakten. Ökat studietempo kan leda till större intresse, eleven går igenom kursplanen snabbare eller alternativt vid lägre ålder än övriga skolkamrater (Persson, 1997). Eleven kan till exempel ha matematik med årskurs fem, svenska med årskurs fyra och sedan ha övrig undervisning med jämnåriga i årskurs två. Acceleration är vanligare inom språk och matematik, än de övriga ämnena (Ridley & White, 2004). Ytterligare en del inom acceleration är tidigarelagd skolstart samt årskurseliminering.

Det finns idag forskning som visar att särbegåvade barn, precis som Anderberg hävdade, får bättre förutsättningar genom att interagera med likasinnade (Persson, 1997). De får som tidigare nämnts en större möjlighet att utveckla sin proximala utvecklingszon i varandras sällskap.

4.3 Ett sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet har redan berörts i arbetet, dels omnämns Vygotskijs (1995) proximala utvecklingszon, dels Korps (2003) beskrivning av kunskap. Inom det sociokulturella perspektivet utgår man ”ifrån att det sociala och kulturella sammanhanget är viktigt för mänskligt lärande och mänsklig utveckling” (Nilholm, 2003, s.63). Vygotskij är ett av de stora namnen inom perspektivet. Hans tankar utvecklas redan i början av 1900-talet men nådde inte omvärlden förrän på 1960-talet, nästan 40 år efter hans död. Enligt Vygotskij sker utveckling genom relationer, särskilt till föräldrarna. För att barn ska erövra kunskaper och begrepp behöver barnet ha god relation till och undervisas av äldre, till exempel föräldrar eller lärare. Vygotskij menade också att de sociala faktorerna hade inverkan på intelligensen, som inte enbart är biologiskt grundad.

Det sociokulturella perspektivet är den lärandeteori som mest har influerat läroplanen, både nuvarande Lpo94 och den kommande Lgr 11 och känns därför just nu som det mest relevanta pedagogiska perspektivet. Lärande beskrivs i sociokulturella termer ”som redskapsanvändning och med en klar utgångspunkt i pluralismens, mångkulturalitetens och det komplexa samhällets villkor” (Säljö, 2003, s.76). Kännetecknande för perspektivet är att det inte talas om kunskap, utan om lärande. ”Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra” (Lgr11, 2010). Processen är viktigare än produkten.

Wennström (2010) hävdar att acceleration samt årskurseliminering är utmärkta sätt att utöva det sociokulturella lärande som läroplanerna är grundade på.

Som sägs... är vad som krävs flexibilitet från både skola och föräldrar. Så modellen är således ”subject matter acceleration”, ämnesacceleration. Denna form av acceleration kan vara utmanade från ett likhetsperspektiv. Man skulle kunna tycka att den strider mot grundtankarna i svensk skolpolitik men den rimmar

relativt väl med de tankar på individanpassning som finns i exempelvis läroplanerna. (Wennström, 2010).

Metoderna anpassar sig efter individens kunnande samt försöker expandera utifrån elevens proximala utvecklingszon. Eftersom dessa barn lär utan repetition, måste hela tiden utmaningen ökas. ”Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet” (Lgr11, 2010).

Även om perspektivet kan vara fördelaktigt för de särbegåvade barnen, är begåvning inget man talar om inom teorin. ”Från att man tidigare sett intellektuell förmåga som en förutsättning för lärande och studier, har vi alltmer kommit att betrakta den (liksom andra förmågor) som ett resultat av sådana aktiviteter” (Säljö, 2003, s.76). Ett påstående som kan verka som en indirekt förnekelse av dessa barns förekomst.

5. Resultatredovisning

I följande text presenteras de resultat som framkom i studien. Som tidigare nämnts är referaten från intervjuerna så ordagrant återgivna som möjligt. Informanternas fiktiva namn återges inom parenteser sist i referaten. Moa och Johan är Antons föräldrar och Anna, Lisbeth och Karin är Antons lärare.

5.1 Porträtt av ett särbegåvat barn

Anton blev framställd av sin lärare och sina tidigare förskollärare som ett ”duktigt barn” framförallt inom matematik och läsning. Klassläraren gav bland annat följande beskrivning:

Verbal, van att prata med vuxna, duktig på att uttrycka sig och han är duktig just på... framförallt när det gäller läsande och han har ett otroligt matematiskt tänkande för sin ålder. (Karin).

Han är en pojke som är duktig på att läsa och är duktig på matte. Han är inte särskilt uthållig, han orkar inte jobba så länge. Han tycker inte om att skriva, det tar emot väldigt så då vill han inte. Han vill väldigt gärna bestämma själv vad han skall göra och inte. (Karin).

Anton har fyllt sju år. Han är oftast glad och pratsam. Han är nyfiken och vetgirig, vill gärna veta hur saker fungerar, ställer frågor och kommer med funderingar. Anton älskar att leka, gärna med lego eller annan form av konstruktionsmaterial. Föräldrarna beskriver också otrolig förmåga att fokusera, på gränsen till besatthet, på saker han blir fascinerad eller intresserad av.

Allting som snurrar var ju intressant. Det var hans första besatthet, det började när han var bebis. Han började snurra lock, grytlock först och sen allt möjligt, han körde flera igång samtidigt. Loda kallade han det och när han lodade höll vi på att bli tokiga på honom det var det enda han gjorde och då kom det här intresset för fläktar, för det var bara fläktar. Han visste vart varenda vindsnurra eller fläkt var över hela stan. Han visste att det fanns nån sån där liten på nån husfasad i Nordstan som han hade sett. Han pekade ut fläktar och fick han syn på en fläkt så bara stack han iväg och han var ju bara två år när han började jaga fläktar. Då var vi riktigt bekymrade för den här besattheten, men sen har den ju fortsatt med siffror, med bokstäver. (Moa).

Han är ett ensambarn som väldigt gärna vill bestämma själv. Han är inte så uthållig och han har ett behov av att vara bäst. Anton kommer bra överens med och är omtyckt av sina klasskamrater. Som fritidsaktivitet sysslar han med friidrott. Om man bortser från det matematiska och det språkliga är Anton en genomsnittlig sjuåring.

Upptäckten av oanade talanger

Under samtalet med föräldrarna beskrev de hur Anton tidigt utmärkte vissa talanger samt vilka reaktioner dessa talanger framkallade hos dem själva och andra.

Bakgrunden är ju egentligen att Anton avvek kunskapsmässigt, eller vad man ska säga, i väldigt väldigt tidig ålder. (Moa).

Johan berättade att Anton kunde alfabetet redan vid två års ålder och att han kunde läsa vid fyra års ålder.

När han började läsa, då var han fyra. Då visste jag inte ens att han kunde läsa, utan han sa när vi var ute och åkte bil, den bussen ska åka till Jonsered, sa han. Hur vet du det? sa jag. Det står ju på den. Då tänkte jag att han kanske bara kände igen ordet. Så då gick jag hem och liksom skrev tre ord på ett papper. Vad står det där? Han bara läste, han har aldrig ljudat, utan det bara kom. (Moa).

Båda föräldrarna trycker på att de aldrig lärt Anton varken bokstäver eller att läsa. Det var något han själv började med. Även i matematik utmärkte Anton sig tidigt, siffror, system, funktioner var ett stort intresse.

Det är ju aldrig nån som fattar att vi har ju aldrig nånsin tränat honom. Han har aldrig sett en mattebok eller ett mattetal, innan han började skolan. Och det är något folk inte kan ta till sig, a men ni har ju tränat honom! Vi har ju inte det, det bara kom. (Moa).

Moa och Johan har upplevt att de ständigt blir ifrågasatta. De har fått erfara kommentarer som att de drillat Anton eller att det är något fel på honom.

När Anton var tre år, på treårskontrollen tror jag det var, då skickade den läkaren oss till barnpsykologen på BVC (barnvårdscentralen) med Aspergersfrågetecken. För att han var så otroligt fokuserad på vissa uppgifter, och så har han ju jobbat med allt han lärt sig liksom. Gäller det vägs skyltar, då kan han varenda vägmärke, vad dom heter och vad dom står för. Gäller det svampar då kan han alla svampar. Men där kunde man säga direkt att han inte hade aspergers. Och då sa hon det att han är förmodligen en väldigt logisk person. (Moa).

Redan vid tre års ålder restes alltså frågetecken kring Anton. Misstanken om en ”diagnos” framfördes till föräldrarna. En misstanke som visade sig vara felaktig.

En organisatoriskt problemkantad skolstart

Inför att Anton skulle börja i förskoleklass kontaktade Moa, på inrådan av barnpsykologen på barnvårdcentralen, skolans rektor med avsikt att informera om Antons situation för att få bästa möjliga ingång i skolan.

Jag ville höra litegrann att det skulle bli rätt ingång i skolan. Att han skulle komma till en klass där det fanns en pedagog som var lite intresserad av det och en klass som var blandad, med 1,2,3 eller 1,2. Han hånade ju mig i telefonen, det var verkligen ett riktigt hemskt telefonsamtal. (Moa).

Samtalet följdes av en informationsträff för samtliga föräldrar inför skolvalet. Även det mötet slutade i besvikelse.

Och sen så var vi här och lyssna på honom innan vi skulle söka skola. Då talade han om för mig att folk som har ett barn dom tror att deras barn är så fantastiska. Det var ett väldigt märkligt bemötande, sen kanske han hade fem sådana samtal i veckan det vet ju inte jag, men jag försökte ju förklara bakgrunden litegrann. (Moa).

Vad Antons förskollärare har berättat är att man enbart fick information från Antons tidigare förskola som upplyste om att;

Han var väldigt långt framme i (paus)... han var väldigt duktig i läsa, kunde bokstäver och var väldigt intresserad av det och likaså i matematik var han också väldigt duktig. Och föräldrarna var väldigt angelägna om att han skulle få stimulans när det gällde detta. Även om han var långt framme ville föräldrarna inte att han skulle börja i årskurs ett för att de ansåg att han behövde träna den sociala sidan, han hade lite svårt med kamrater. Han ville gärna bestämma och styra och kom inte riktigt överrens med de jämnåriga barnen. (Anna).

Vid ett inskolningssamtal i början av terminen berättade föräldrarna, enligt en förskollärare att de haft ett samtal med rektorn för att Anton skulle få rätt emottagande samt, att de hade haft en utredning på honom och att han var särbegåvad, kallade dom det för. Det var först vid detta samtal som lärarna i klassen medvetandegjordes om både samtalet med rektor och utredningen. Förskolläraren upplevde ovetskapen som oerhört pinsam. Skolledningens agerande ledde till missnöje hos föräldrarna och de uttryckte besvikelse mot skolan.

Rektorn i fråga har slutat på skolan och dessvärre har det inte gått att nå honom för en kommentar i ärendet. Skolans nuvarande rektor är tillfälligt förordnad och ej insatt i dessa skeenden. Det var dessa bemötanden som bidrog till att föräldrarna tog initiativ till att göra en utredning.

Det var därför vi tillslut ville ha den här utredningen för att vi kände att så länge vi inte har det här på papper, så kommer vi alltid bli bemötta som föräldrar som tror vi har ett fantastiskt barn. Det tycker ju alla föräldrar, men vi kände ju det att vi behövde få hjälp och att det skulle bli rätt för Anton i skolan. (Moa).

Föräldrarna kände sig mer eller mindre tvingade till att genomgå en utredning med Anton för att reda ut alla frågetecken en gång för alla.

Att reda ut en begåvning

Anton utreddes av en barnpsykolog på barnmedicin. Metoden som användes var ett Wisc-test, Wechsler Intelligence Scale for Children. Testet är till för barn mellan 6 och 16 år och utformades redan år 1949 av den amerikanske psykologen David Wechsler (Nationalencyklopedin). Den nuvarande upplagan är WISC IV och består av tio ordinarie test, samt fem kompletterande deltest. Även dessa är indelade i grupper; "arbetsminne", "verbal funktion", "perceptuell funktion" samt "snabbhet" (Wikipedia).

Det var ett sånt WISC test. Som man gör med barn 6-16 år. Vi var ju där ett antal gånger, ja vi fick ju inte vara med, vi fick vänta utanför och så fick han göra massa övningar där inne. Det var mycket klurigheter Dom här testen är ju bra utformade, barn gillar det, han tyckte det var jätteskoj att gå dit. Och så fick han ju nån stapel. Det visade ju sig att det var siffror. (Johan).

Det var ju det området som handlade om matematik, logik, att tänka i flera led, som var en väldigt hög stapel, också den verbala förmågan var ju en bit över genomsnittet. Till exempel när det gällde koncentration så låg han ju i den nedre delen av genomsnittet så att säga. (Moa).

Föräldrarna har däremot delade åsikter om utredningar och diagnoser. Johan är mer positiv och uttrycker att han tror att föräldrar generellt är för rädda för att få en diagnos och därför undviker testning/ utredning.

Har man en fastställd diagnos kan man ju få en förklaring varför saker och ting är, man kan möta efter det behovet som är då. (Johan).

Moa är mer skeptisk till diagnoser och syftar till den sociala problematiken kring dem.

Det är så lätt att säga att mitt barn har ADHD fast egentligen så är det föräldrarna som det är fel på, ja inte fel på, men alltså resurssvaga föräldrar med social problematik det är ju det det handlar om. Bedöma helheter. Är ADHD diagnosen en reaktion på en tuff hemmiljö eller är det faktiskt så att barnet har ett sånt... (Moa).

Trots oenigheter i fråga om diagnoser var båda eniga om att Anton skulle genomgå en utredning.

Men vi visste ju att Anton inte hade någon diagnos, utan vi ville ha ett papper på att han var starkt begåvad i vissa områden för att inte bli ifrågasatta. (Moa).

Trots dessa skilda åsikter om diagnoser och dess innebörd, upplevde Moa och Johan att utredningen var dem behjälplig i hantera Antons situation.

5.2 Ur föräldrarnas synvinkel

Antons föräldrar gav uttryck för både önskningsar, förväntningar, men kanske framförallt farhågor inför framtiden.

Förväntningar på skolan

Tidigt under samtalet med föräldrarna framkom deras önskan om att skolan skulle vara mindre åldershomogen.

Jag har nån sån här vision av att man kunde köra ett diagnostiskt prov med alla ungar och dela in dom efter det och inte utifrån ålder, lite som Montessori. Då skulle det ju inte heller bli att nån blir utpekad om man måste gå om en klass eller gå upp en, ah men Kalle Karlsson har matte med nån som är tio och svenska med nån som är sex. Man skulle ha det lite mer så. (Moa).

Båda föräldrarna är eniga om att man från början önskat en åldersblandad klass där Anton inte var äldst, för att kunna få utmaningar från de äldre barnen. När Anton började i förskoleklassen var klassen en F-2:a. Dessvärre upplevde Moa och Johan att den tidigare klassläraren inte var intresserad av Antons situation och inte tilläts komma in i klassen som förskolebarn. De hade önskat att klassen fortfarande varit en F-2, istället för som nu ett F-1, men med mer engagemang från lärarna.

Vad jag hade önskat för honom, det är ju egen undervisning i matematik. Vi har ju pratat om det, men jag tror inte det är realistiskt. Inte om han inte byter skolform. (Moa).

Och det blir ju ett känsligt ämne det, för varje elev har ju rätt till sin utbildning, det är ju faktiskt lagstadgat va. När man börjar prata om att man vill ha mer stöd för duktiga

barn så är det alltid mycket känsligare, att det ska ske på bekostnad av dom som ligger efter. Jag har upplevt att det här är ett tabuämne. (Johan).

Önskan om undervisning på Antons nivå är det som Moa och Johan ger uttryck för på frågan om vad de förväntar sig av skolan. Något som kan tyckas vara en självklarhet.

Han har ju ett genuint intresse av matte också, han tycker det är jätteroligt. Han vill ha svåra tal. Jag var med här vid ett tillfälle ifjol då dom hade mattelekar, jag förstår om han var uttråkad av det. För då här det så här, om man har fem och tar bort en (visar med händerna hur pedagogen gjorde med stenar) hur många har man kvar? Han har räknat med tresiffriga tal i flera år! (Johan).

Det är ju svårt, jag tycker ju att undervisning ska ske inom ramen för klassen, inte att man som etta blir skickad över till en trea när det är matte. Då blir man helt utanför, både där och här. Man ska vara med sina kamrater tycker jag och ska liksom få den utmaningen där på plats. Skulle han få en utmaning så är det ju treans, kanske fyrens matte. Det är min uppfattning, men jag vet inte om den är sann eller inte. (Johan).

Vi är väldigt angelägna om att han inte ska gå upp en klass. Och skulle han göra det i matte så skulle han gå i femman. Så det spelar ingen roll egentligen om han går i 1:an eller 2:an eller så. Och det är ju bättre att han följer sina, sin grupp eftersom han åldersmässigt är en helt normal 7-åring. (Moa).

Det är ju bara ett år som man ser som man kan gå upp, sen är det ju för stor skillnad i den mentala mognaden också, men ett års skillnad i matte det gör ju ingen skillnad för honom. (Johan).

De påpekar att en klassaccelerering även skulle innebära ett klassbyte. Om Anton skulle gått upp ett år, vore han minst och utan tryggheten hos de kamrater han lärt känna under första skoltiden i förskoleklassen.

Han är ju bara sju år, då kommer han vara minst (ensam), så kommer han ett år tidigare än alla andra inte ha nåt fritids. Även om han åldersmässigt har rätt till fritids då, så kommer inte han vilja gå dit när alla andra går hem och jag känner ju han har inga syskon det är klart han ska ha barnomsorg så länge det bara går. Sitta där själv hemma liksom. (Moa).

Just kompisarna är avgörande, det är därför Moa och Johan trots de initiala problemen med skolledning valde denna skola, de vill att Anton skall ha kompisar i det område han bor.

Jag tror ju inte det finns någon generell kunskap hos pedagoger om hur man ska hantera den här situationen. Vilket det borde göra eftersom Anton inte rimligen kan vara det enda barnet. (Moa).

Antons sociala situation har stor prioritet hos föräldrarna.

Farhågor inför framtiden

Att det finns fler farhågor och orosmoment än förhoppningar framgår under samtalet med föräldrarna. Inställningen kan vara en konsekvens av det ständiga ifrågasättandet av dem. Avsaknad av stöd och hjälp lägger hela ansvaret på föräldrarna själva.

Det jag tror att skolan aldrig kommer kunna ge honom det är ju undervisning på hans nivå, det tror jag aldrig han kommer få här. För han kommer alltid förmodligen att vara någon annanstans i matteboken eller i mattekunskaper än vad resten av klassen kommer vara. Och när man undervisar i t.ex. decimaler, då var det fyra år sedan han gjorde det, då är han nån annanstans. Det jag är rädd för är att han inte ska få undervisning, får man inte det så missar man nånting. (Moa).

Och att det inte stagnerar för honom va, så att när han slutar nian så är det samma grej, om inte han har tröttnat då, det är ju min skräck. (Johan).

Studievana och motstånd är viktiga ord för Moa och Johan. De bekräftar att Anton har svårt för motgångar. Han vill vara bäst och han kan fuska bara för att vinna.

Så tror jag att det blir konstigt att förhålla sig till andra i klassen också. Och det är ju det som också är en rädsla att han får konstig självuppfattning och tro att han är He-man² på alla områden. Han har ju väldigt svårt att acceptera att inte vara bäst, han har ju otroligt stort behov av att vara bäst. Det är bra när han inte alltid är det. (Moa).

Förluster och motgångar leder ofta till raseriutbrott. Johan påpekar att Anton vill kunna allting direkt och att det kan vara jobbigt för honom. Att lära sig cykla tog till exempel väldigt långt tid på grund av att Anton verkligen var tvungen att lära sig det, han kunde inte med en gång från början, likaså var det ett problem att lära sig åka skridskor.

Vi tränar friidrott varje söndag och nästa söndag då är det tävling. Och då vart det tusen frågor igår, vad är det för tävling, blir det pris, nej jag vill inte vara med sa han. (Rädslan för att inte vara bäst) Och det är nånting vi får jobba mer med. (Johan).

² Moa syftar på den fiktiva seriefiguren He-man som ibland beskrivs som universums starkaste man.

Jag försöker hela tiden säga det att alla människor är olika och alla är bra på olika saker och det är ju tur för tänk om alla bara kunde samma sak säger jag då, man gör ju så gott man kan. (Moa).

Föräldrarna har oro över att Anton en dag ska upptäcka att han måste börja studera och inte veta hur han skall gå tillväga.

Risken är ju i det här, det är ju att om man inte får stöttning och de utmaningar han vill ha att han tappar motivation, studievana. Den lär man ju in tidigt, att man måste kämpa för att komma vidare. Och att han inte tappar intresset på lektionerna och tycker att det blir tråkigt då. Sju år och sitta med åttio minuter matte som han inte tycker är någon utmaning, det är ju jättelång tid. Till viss del hade det varit bra om han fått gå i en ett och två eller F,1,2. Jag kan fortfarande vara förbaskad på mig själv att inte jag eller vi reagera på det va. Vi borde vetat bättre. (Johan).

Trots det inledande missnöjet med skolan, visar föräldrarna även viss självinsikt om hur de hanterade situationen och hur de kunde agerat på ett bättre sätt.

5.3 Ur skolans synvinkel

Lärarna på skolan styrker den tidiga oron som föräldrarna upplevde. I förskoleklassen fokuserades det mycket på social träning. Idag tycks skolans fokus ligga på undervisning istället för det sociala.

Lärarnas tankar kring Antons skolgång

Förskollärarna och föräldrarna har beskrivit Antons tidiga skolgång på lite olika sätt. Förskollärarna upplevde förskoleklassen som en mycket krävande grupp och de hade svårigheter att hitta jämvikt i undervisningsmomenten.

Tyvärr hamnade Anton i en grupp som har väldigt speciella behov och helt tvärtemot honom inte alls kommit så långt i det språkliga och det matematiska. Det var svårt att hitta en balans däremellan. Anton har haft möjlighet att komma in i klassen, i den tvåan som fanns då, med visst skolmaterial, men han har aldrig velat vara med där. Han har velat vara kvar i denna gruppen. (Anna).

Jag kan känna att man kanske skulle letat fram mer material som var mer anpassat efter honom, men han har ju velat leka väldigt mycket, han har älskat att bygga med lego till exempel. Och när det gäller förskolan så är det ju, förutom det vi gör tillsammans,

mycket val man får göra efter intresse och han har vart väldigt anti till att ha det extramaterialet hellre leka. Även de aktiviteter vi har haft vid bordet, så har han gjort litegrann och sen har han inte velat. Velat eller orkat. Och även nu har jag den uppfattningen om att, när jag pratar med Anton, att det är inte alltid han vill ha något jättesvårt material, utan han tycker det är ganska skönt att sitta med sånt som han är duktig på också. Det gäller att ha en balans där så det inte blir för tråkigt. (Lisbeth).

När vi hade genomgångar som var anpassade efter de övriga barnen så var det ju väldigt enkelt för honom och vad man gjorde ibland var ju ställde man frågor så gjorde man ju hans frågor lite svårare, så att han fick lite mer utmaningar. (Anna).

I förskoleklassen bestod dagarna av många fria val. Fokus var mer på det sociala än undervisning. Vid de genomgångar som skedde cirka en gång om dagen försökte förskollärarna anpassa frågorna efter barnens kunskapsnivå. Enligt dem ville Anton hellre leka än ta de utmaningar som erbjöds. Inför att Anton skulle börja ettan pågick det diskussioner om i vilken klass han skulle börja. På de första klasslistorna fanns hans namn inte med, det gavs indikationer att han skulle börja i någon av grannklasserna. Till slut blev det så att han skulle gå kvar i klassen.

Föräldrarna hade haft möjlighet under året att byta klass till en F-2:a. På EVK som vi hade erbjöd vår nuvarande rektor att han skulle få hoppa över en klass och börja i år två. Då trivdes han så bra här att dom inte ville att han skulle byta. Dom har haft möjligheten. Sen tror jag att det var väldigt dåligt... det var ju ingen som hade diskuterat vidare med föräldrarna, så dom hade kunnat förbereda sig och förbereda Anton, lite hastigt och lite sent påkommet. (Anna).

Han har ju blivit erbjuden att gå i en F-2 så han kunde flimra lite emellan och hoppa över ett år. Jag tror att det hade varit bra för honom att gå i tvåan, det hade kunnat utmana honom mer. Det hade varit jättebra, även om han är liten eller vad ska man säga med det sociala så hade han gått i en F-2 så hade han fått det med, liksom leka med förskolebarn och ettor. (Karin).

Som den här skolan är byggd, jag har inte möjlighet att följa honom bort till årskurs tre. Årskurs två är vad vi kan erbjuda logistiskt. (Karin).

Vart i ordet katt kan du höra k, det är ju lite löjliga uppgifter för honom. Ettan är ju egentligen överflödigt hans kunskaper. (Karin).

Samtliga lärare i klassen var överens om att det hade varit bra för Anton att gå upp ett år. De talade dock om den dåliga framförhållningen från skolledningen och att det varit enklare om Anton fått gå i en blivande F-2 från början för att undvika separationer i början av skolgången.

Specialundervisning - att anpassa undervisning

Den nuvarande klassläraren, som tillträdde inför höstens terminsstart, berättade hur hon hanterar situationen.

Dom var ju rätt så oroliga från början är min uppfattning och har uttryckt för mig att dom vart besvikna, inte kanske på mig, men vart besvikna på skolan och mottagandet dom har fått tidigare och det är ju alltid tråkigt. Men nu tror jag att dom är nöjda. Dom hör säkert av sig om det är något som inte fungerar eller om det finns missnöje. Deras oro är väl också många år fram i tiden, jag tycker inte man kan tänka så långt fram. Nu så är han nöjd med att arbeta med lite svårare mattebok och i årskurs ett är det ju så att det är mycket genomgångar av bokstäver och låga mattetal som är busenkla för honom och som han måste lyssna på då. Det kommer ju bli mindre och mindre sånt ju mer de andra barnen lär sig. Men jag känner ändå att det är okej för honom, märker jag att det inte är det kan han få sätta sig och jobba i sin mattebok och behöver inte lyssna på det som är för lätt, så man får känna av litegrann där, han är så pass liten än, sen finns en risk att han med åren tröttnar på att det mesta han hör är för lätt, men å andra sidan kommer ju undervisningen ikapp litegrann, det är just nu i ettan som det blir så väldigt väldigt stor skillnad. (Karin).

Kristina som hade klassen innan, berättade om honom inför att jag skulle beställa läromedel och så. Men då var det inte klart ännu (vilken klass Anton skulle gå i). Det slutade med att jag tog med lite böcker från min gamla 2-3:a för jag förstod att det inte skulle fungera med samma böcker som de övriga. Det är viktigt med information inför varje lärarbyte, både att man har med föräldrarna, att dom känner sig trygga och att man har rätt material och vet vad för elev man har i klassen, men det gäller ju alla elever, både starka och svaga. Ledningen gör väldigt mycket, om de kallat till möte innan med föräldrar och lärare, så vi fått insikt i situationen hade mottagandet nog blivit bättre. (Karin).

Diskussionen kring specialpedagogik eller stödundervisning var ett känsligt ämne. För det lärarna sa motsvarades inte alltid av vad de gjorde. Tyder lite på tabun inom ämnet att det finns en tveksamhet.

Såna saker får man inte extra hjälp för, däremot finns det andra saker i gruppen som man borde ha extra hjälp för. Men såna saker får man inte det, inte extra hjälp för att man har nån som är extra begåvad. Det har jag aldrig nånsin hört talas om och det kommer aldrig hända heller. Behov finns väl, men det får man ju alltid höra att man ska kunna individualisera och kunna möta alla. (Karin).

Man har ju i ärlighetens namn ofta barn som är duktiga som får jobba mycket själva. Jobba på i böckerna eller i extra bok, med uppgifter, men dom får jobba mycket själva, så e det ju tyvärr. (Karin).

Dessa uttalanden följdes lite senare av följande uttalande, utan att läraren reflekterade över att det hon beskrev var en form av specialundervisning.

Jag har ju stöd i klassen, en timma, så den delar jag på olika barn, det blir en kvart- tjugo minuter med Anton och det är ju inte så jättelänge men det är ungefär vad han orkar. Då har jag gjort mattetester med honom. Man kan inte riktigt säga att det är åldersindelad men i stora drag. Jag har gjort test efter test tills jag har kommit till saker som han inte har klarat av. Missar man en fråga så får man tips på uppgifter man kan jobba med, som man behöver träna. Det har varit väldigt käckt, just när man har en elev som Anton som är duktigare än de andra. Just för att se, för han kan ju väldigt mycket saker, kan ju räkna ut $164 + 164$ och det är ju bra, men eftersom han kan så mycket är det lite svårt att räkna ut vad han inte kan, eftersom han inte fått någon undervisning. Det är väl också det föräldrarna är oroliga för att han ska missa saker. Just nu jobbar vi med decimaltal och det tror jag Anton tycker är väldigt roligt när vi håller på med sånt han inte kunde. Eftersom de vanliga mattelektionerna han jobbar med sånt han kan mest, sen kan han ju ändå tycka att det är lite jobbigt när det gäller tiotalsovergångar, ibland vet inte jag om det är svårt eller om han inte orkar, det är svårt för mig att veta ibland eftersom han inte är så uthållig. (Karin).

Testerna som klassläraren arbetar med kommer från boken "Förstå och använd tal" (MacIntosh, 2008). Testerna är löst baserade på de kunskaper man bör ha uppnått i diverse årskurser. De är till för att läraren skall se vad eleverna behöver arbeta mer eller vidare med, inte för att bedöma eleverna. Klassläraren nämner kort att de nu har nått testerna för årskurs fyra med goda resultat. Hon påpekar också att fyror på skolan upplever testen som svåra.

Det är ju alltid svårt och det har man ju i alla klasser att det skiljer ju jättemycket i nivå och det är klart att det varit enklare om alla låg på en och samma nivå. Det hade ju vart jättebra. Men så e det ju sällan, vad det gäller just den här gossen tycker jag att det fungerar. Jag tycker att han verkar nöjd och han verkar trivas. (Karin).

Nu känner han sig trygg i gruppen, det fungerar bra med kamraterna nu, tycker han styrde mer tidigare. Han har jättesvårt för att förlora. Vinner han inte kan han sätta sig under bordet och säga att jag ska aldrig leka den här leken igen, värsta leken nånsin. (Anna).

Lärarna tycker att det trots allt fungerar bra med undervisningen. Eftersom eleverna i klassen är på så olika nivåer har många av eleverna anpassade arbetsmaterial. Klassläraren menar att det underlättar individualiseringen. Eleverna har även olika läxor, Anton har till exempel en

extra skrivläxa, och dessa redovisas aldrig inför gruppen. Den största problematiken enligt lärarna är det sociala arbetet eftersom det i gruppen finns stora brister inom det området.

Det är kämpigare med den sociala biten eftersom det finns mycket socialt att jobba med i gruppen. Den här gossen och flera andra också har svårt att lyssna och inte gärna vill lyssna, därför är det mycket att jobba med och det tycker jag är svårare att jobba med än det här med matten då till exempel. Man jobbar med livsviktigt³ material och man pratar mycket, men det är svårt att se resultat av det arbetet. (Karin).

5.4 Observationer av verkligheten

De observationer som har gjorts i klassen överensstämde väl med vad både föräldrar och lärare har berättat. Beskrivningarna av Anton tycktes vara verklighetsbaserade. Att Anton utmärkte sig kunskapsmässigt märks tydligt efter kort vistelse i klassen. Han sökte till exempel utmaningar med frågor som ”säg ett svårt tal”. Konstruktionsleksaker var första valet vid fria aktiviteter, lego, kaplastavar eller klossar. Anton byggde mer än lekte med materialen och ville gärna visa upp sina kreaturer. Han har deltagit i gemenskapen i byggrummet, men sällan i leken. Anton var inte ensam i gruppen om att hellre bygga än leka, det är flera av barnen som har svårt med interaktion.

Anton och en annan pojke, Lukas, sitter och spelar Othello⁴. Ganska snart blir de osams om reglerna när Lukas lyckas vända några av Antons brickor. Anton hävdar att den andre pojken fuskar. ”Han hittar på egna regler!”. Lukas protesterar och skriker nej tillbaka. Anton försöker då förklara hur man ska göra och hur Lukas gjorde. De löser problemet utan hjälp av vuxna. Efter en liten stund vänder Anton Lukas brickor med exakt samma manöver som Lukas ”felaktigt” använde och får färgövertag på spelplanen. Lukas märker inget och Anton uttrycker glädje över att han leder.

Klassen ska ha matematik. Karin låter eleverna arbeta vidare i sina böcker på egen hand, hennes avsikt är att passa på, samtidigt som hon har extra hjälp i klassen av VFU studenter, att introducera några av eleverna för ett nytt matematikprogram på datorn. En elev får börja, med assistans av en VFU student, med att räkna enklare addition och subtraktion med ental. Anton får gå ut till datorn i korridoren och efter en kort genomgång lämnas han ensam att räkna både

³ Livsviktigt är en form av social och emotionell träning i skolan. Materialet de arbetar med i klassen är utgivet av Gleerups förlag.

⁴ Othello är ett brädspel för två spelare. En spelare har vita och en spelare har svarta brickor, under spelets gång skall spelarna försöka vända motståndarens brickor genom olika föregivet tillåtna manövrar. Den som har flest brickor i sin färg när spelbrädet är fullt vinner. Spelarna tränar logik och strategi.

multiplikation, division, samt addition och subtraktion med tresiffriga tal utan svårigheter. Han blir mer utmanad men hamnar samtidigt utanför klassrummet genom att den andra datorn är placerad i korridoren. De elever som behöver mer assistans får företräde till datorn i klassrummet. Det är ju i sig en logisk lösning om läraren är ensam, men vid just det här tillfället hade något annat barn kunnat sitta i korridoren eftersom läraren hade VFU studenter till förfogande. Det har förmodligen blivit en vana som Karin inte ens reflekterade över just då och Anton själv har till synes inget emot att sitta själv. Kanske är det enklare att koncentrera sig... Om dessa rutiner fortgår under en längre tid och blir ett mönster kanske det kan bidra till alienering och utanförskap.

Anton skulle tillsammans med tre klasskamrater baka muffins inför fredagens roliga timme. Pedagogen har tagit fram alla ingredienser och lagt fram receptet på bordet. De fyra eleverna delas in i två grupper. För att muffinsen skall räcka behöver de baka dubbla satser. Efter en kortare genomgång låter pedagogen eleverna börja. Pedagogen bistår den ena gruppen samtidigt som hon låter Antons grupp, med ett vakande öga, baka på egen hand. Anton läser receptet och dubblar, med ytterst lite hjälp från sin gruppkamrat, muffinssatsen. 1,5 deciliter socker blir 3 deciliter, 75 gram smör, blir 150 gram smör. Denna matematiska uppgift klarar Anton av galant och muffinsen blir både rätt antal och smakar gott. Att klara av instruktioner, som att följa ett recept, och att dessutom fördubbla på egen hand är imponerande för en elev i årskurs ett.

6. Diskussion

I ”en skola för alla” har inte de särbegåvade barnen en självklar plats. I de flesta fall tillåts de arbeta på egen hand. I andra fall sorteras de ut som avvikande, högljudda, bråkiga och ointresserade. Dessvärre är det senare alternativet mer en vanlighet än ett undantag. Det finns alltför bristande vetskap hos skolpersonal om hur dessa barn kan identifieras och hanteras.

Med denna bakgrund har respondenten stor förståelse för den oro föräldrarna i det här fallet bär med sig. Trots att de redan före Antons skolstart vidtog åtgärder för att underlätta sonens skolgång fick de ingen hjälp. De upplevde att de möttes av misstänksamhet och ignorans från skolans rektor. Dessvärre saknas rektorns version av situationen vilket minskar undersökningens validitet. Däremot styrks och delas missnöjet som föräldrarna upplevde av lärarna i klassen. Redan från början fick samtliga iblandade en dålig inledning, tack vare en bristfällig prolog. Den dåvarande rektorns agerande utlämnade både barn, föräldrar och lärare. Skolan ger sig ofta rätten att ställa krav på föräldrarna, men föräldrar som ställer krav på skolan anses påträngande och störande.

Metodvalet fungerade väl för den här studien. Ett fall kunde studeras närmare utan att distraheras av irrelevanta faktorer. Samtalsintervjuerna fungerade väl, informanterna delgav viktig information. Däremot saknades testamente av vissa potentiellt relevanta personer, såsom den tidigare rektorn och den tidigare klassläraren. Intervjuer med dessa kunde ha stärkt helheten. Observationerna fungerade väl som komplement. Något som kan diskuteras vidare är etiken i att studera ett barn intensivt.

Vikten av kommunikation

I det här fallet försökte rektorn sätta föräldrarna på plats. Förutfattade meningar påverkade rektorns agerande, istället för att lyssna med ett okritiskt förhållningssätt. Rektorns beteende skulle kunna vara en konsekvens av det ständiga granskandet och ifrågasättandet av skolan utifrån. Han markerar att det är skolans sak att idka undervisning och avgöra vem som kan vad, inte föräldrarnas. I utsatta lägen är det vanligare att sluta sig än öppna sig. Oberoende av om rektorn fått liknande samtal från samtliga föräldrar borde varje fall betraktats som unikt och relevant. ”Utgångspunkten måste vara att varje människa är unik och att alla människor har olika behov vid olika tidpunkter i sitt liv. Hur utbildningen ska läggas upp och på vilken nivå den ska vara, måste utgå från varje människa” (Skolverket, 2000, s.30). För att kunna avgöra vilka behov som finns är god kommunikation livsviktig. Som Wennström (2010) poängterar måste både föräldrar och skola vara flexibla och försöka hitta en gemensam samarbetsgrund med barnet/ barnen i fokus.

Den bristfälliga kommunikationen tycks ha fortsatt under Antons första år i förskoleklassen. Föräldrarna har haft upplevelse av ett dåligt engagemang samt ointresse från framförallt den tidigare klassläraren. De har fått uppfattningen av att Anton inte tillåts att komma in och arbeta i klassrummet. Lärarna på skolan har en annan syn på saken. De menar att Anton inte velat delta i undervisning med tvåorna. På denna punkt kan man fråga sig hur lärarna erbjudit Anton att komma in i klassen. Både föräldrar och lärare tycks ha haft idén att det vore i Antons intresse att utmanas i matematik genom att delta i undervisning med de äldre eleverna, ändå har detta inte skett. Lärarna godtog att Anton inte ville och sedan slutade de försöka. De hänvisar till den "besvärliga" barngruppen. Åter är problemet fördelningssituationerna. Var ska man lägga resurserna? Vilka barn har mest behov, just nu? Om Anton gått i en "lättare" barngrupp skulle kanske lärarna haft mer utrymme för att arbeta med Anton. Den undervisning som Anton har fått under tiden i förskoleklassen var till större delen förlagd på alltför låg nivå. Även om förskollärarna försökt anpassa frågor och ge vissa utmaningar inom ramen för denna undervisning har inga speciella åtgärder vidtagits.

Inför alternativet att gå upp en klass har föräldrarna nekat. Kunskapsmässigt har de inga farhågor vid en eventuell klassaccelerering, det är den sociala biten som oroar dem. För att nå passande kunskapsnivå menar föräldrarna att en klass inte är tillräckligt, att hoppa över fler klasser skulle orsaka alltför stor åldersskillnad. De är rädda att Anton skall hamna utanför. Lärarna menar å andra sidan att det hade varit en god idé att börja tvåan. Klassläraren påpekar tydligt att årskurs ett är överflödigt för Anton, de kunskaperna innehar han redan. Om situationen varit sådan att klassen fortfarande varit en F-2:a tror jag att föräldrarna godtagit en klassacceleration. Johan uttrycker missnöje över att han inte försäkrat sig om att dåvarande klassformation skulle vara kvar. I det fallet hade Anton kunnat gå kvar i samma klass med sina kamrater, men samtidigt kunnat undgå undervisning i läs och skrivinläring och nybörjarmatematik. Den andra delen av alternativet acceleration, att ha vissa ämnen med äldre elever, är inte heller det en möjlighet på grund av skolans utformning. F-2 avdelningarna är avskärmade från de övriga klasserna och både de äldre eleverna och övriga lokaler är till stor del främmande. Det är upp till Karin i klassen att själv anpassa sin undervisning så att den fungerar i ett brett spann av förmågor.

Ska de som redan har allt, få mer?

Föräldrarnas största, ja egentligen enda önskan, var enskild anpassad undervisning i matematik. Kontroversen kring vem som har rätt till särskild undervisning är en het debatt. Faktum är att enligt läroplanen har alla elever rätt till stöd, stimulans och utmaning i skolan. Antons lärare uttrycker tydligt att de inte tycker att stöd och specialpedagogik är till för begåvade elever. Samtidigt berättar Karin att hon ägnar tid till Anton på sin tid avsatt för stöd. För henne tycktes det vara en självklarhet, hon har också goda argument och förklaringar till det hon gör tillsammans med Anton. Kontroversen är svår att bryta. I många fall tror jag inte lärarna inser att de gör mer än de tror. Vi måste bryta fixeringen att stöd och extra undervisning är något som är förbehållet de elever som har det svårt och fokusera mer på vad

varje elev behöver utifrån sina förutsättningar. Att vara duktig i skolan tillskrivs ofta ett värde som egentligen inte finns. Alla har fallenhet för olika saker och alla måste få utveckla dessa talanger, men måste även få möjlighet att utveckla de sidor man är svagare på vare sig det är socialt, matematik eller sport.

För tillfället får Anton faktiskt egen undervisning i matematik, även om det bara sker vid ett tillfälle i veckan. Det visar i alla fall på en vilja och en medvetenhet ifrån klassläraren att tillgodose sina elevers behov, vare sig hon vill kalla det stödundervisning eller inte. Hon försöker aktivt ta reda på vad Anton kan för att kunna utmana honom vid vissa tillfällen, istället för att bara låta honom räkna i boken på egen hand. Ytterligare en väg, utöver matteboken och den enskilda undervisningen, är matematikprogrammen på datorn han fått börja använda. Det finns vägar utanför huvudleden, bara lärare är villiga att leta efter dem.

Situationen för de särbegåvade barnen skulle må bra av att lärare bekräftade behovet eller förekomsten av stödundervisning istället för förnekade den. Det skulle göra stor nytta för borttagandet av tabustämpeln. ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Lgr 11, 2010).

Det var en väldigt konfliktrik grupp och även om lärarna var medvetna om problematiken och arbetade med vissa åtgärder kunde arbetet fördjupas betydligt. Lärarna försökte få till stånd flera barnutredningar i gruppen. Avsikten sades vara att situationen var ohållbar och de behövde hjälp i framförallt klassrummet. Lärarna vill ha en diagnos för att få rätten till ökat personalantal, precis som Börjesson (1997) poängterar är vanligt. Det kan vara riskabelt att lita sig alltför mycket till neuropsykiatri, istället för att försöka utveckla och arbeta med det som fungerar, ”diagnoser producerar sina klienter” som Börjesson sa (Börjesson, 1997, s.20). Dessvärre inverkar pratet om en besvärlig grupp på eleverna själva. De förväntas agera på ett visst sätt och fråntas ofta möjligheten att motbevisa det förväntade beteendet. Det sociala samspillet var dysfunktionellt och flera av barnen har svårigheter att interagera med varandra. Det kan i en sådan grupp behövas fler åtgärder än samtal à la livsviktigtmetoden. Mer fysiska övningar skulle kunna gynna gruppen, till exempel dramaövningar, rollspel och organiserade lekar.

6.1 Avslutande reflektion

Föräldrarnas förväntningar på skolan infriades till viss del. Skolan tvivlar inte på Antons välutvecklade förmågor inom matematik och språk. Både intervjuer och observationer styrker hans kunskaper. Framträdande är också behovet av social träning, han tål inte att förlora, han har svårt att koncentrera sig. På dessa punkter finns det frågor som skolan skulle kunna fråga sig och säkerligen kunna arbeta vidare med. Van att lyckas, inte van att förlora? Konkurrensbrist? Beror koncentrationssvårigheterna på leda? Eller är de bara en fråga om ålder?

Den största förväntningen var adekvat undervisning i matematik, vilket Anton i viss mån fick. Klassläraren använde den tid hon hade åt enskild undervisning och försökte utöver den tiden anpassa undervisningen i klassen utifrån varje elev. Även om Karin nämnt för föräldrarna att hon gjort matematiktester med Anton, tror jag att hon kunde varit ännu tydligare för att de skulle förstå exakt vilket syfte hon hade bakom sina tester. Hon kunde förklarat hur långt de kommit, vad som gått igenom, vad som behöver utvecklas vidare och liknande. Allt för att ge föräldrarna konfirmation på att hon har en vilja att och försöker ge Anton undervisning på hans nivå.

De största skillnaderna ligger i sättet att se på situationen. Föräldrarna ser en del risker som ligger utanför undervisningen. Den sociala biten är självklart väldigt viktig för dem och det är en bit som skolan oftast förbiser utöver hur det fungerar inom verksamheten. Skolan engagerar sig sällan i vilka kamrater barnen har utanför skolan. Lärare har en läroplan och flera kursplaner till grund och ser ofta barn som elever utifrån dessa. Rent kunskapsmässigt har Anton kommit mycket längre än sina klasskamrater och borde kanske som lärarna anser hoppa över en klass. Men i beteende är han bara sju år och behöver den sociala gemenskapen hos sin jämnåriga. Han har inga syskon och två adresser, skolan är en plats där Anton har tillfälle att umgås. Barn i dag är med om och upplever mycket, de flyttar, har olika fritidsaktiviteter, föräldrar skiljer sig, jag tycker att skolan skall vara en motvikt till detta något konstant, en trygghet.

Bristfällig, i flera fall rent usel kommunikation har i det här fallet varit en röd tråd. Även om båda parterna är eniga på många punkter upplever de viss oro. Det är skolans ansvar att kunna samt vilja kommunicera sin verksamhet. Osäkerhet kan lätt leda till missnöje och oftast eskalerar sådana situationer utan anledning.

Examensarbetet har stor relevans för läraryrket, eftersom bristen på kunskap om de särbegåvade barnen är stor. Bristen på vetenskaplig forskning i ämnet styrker detta faktum. 2% av alla barn har någon form av särbegåvning, alltså är oddsen relativt stora att de flesta lärare någon gång har med ett barn liknande Anton att göra.

“The talent and interest of these students must be nurtured and supported so that they have the opportunity and guidance to excel” (Principles and Standards i Barger, 2001, s.19).

7. Referenser och referenslista

7.1 Litteratur

Börjesson, Mats. (1997). *Om skolbarns olikheter*. Stockholm: Skolverket.

Esaiasson, Peter. Gilljam, Mikael. Oscarsson, Henrik. & Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan*. (Upplaga 3:1). Stockholm: Norstedts juridik.

Gardner, Howard. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.

Hjörne, Eva. (2004) *Excluding for Inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hjörne, Eva & Säljö, Roger. (2008) *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Korp, Helena. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling.

Koshy, V., & Welham, C. (2008). *Nurturing young gifted and talented children: Teachers generating knowledge*. Perspectives In Education, 26, (2), 67-79.

Läroplan för grundskolan. (1980). *Lgr 80*. Stockholm: Liber

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. (1994). *Lpo94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

MacIntosh, Alistair. (2008) *Förstå och använda tal – en handbok*. Göteborg: NCM

Nilholm, Claes. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Persson Bengt. (2001) *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, Roland. (1997) *Annorlunda land- särbegåvningens psykologi*. Falköping: Almqvist & Wiksell.

Persson, Roland. (1999). *Exploring high ability in egalitarian settings: Swedish school teachers and gifted students*. *Gifted and Talented International*, 10, (1), 6-11.

Ridley, K., & White, K. (2004) *What works for gifted and talented pupils*. Education journal, 75, 28-29.

SOU 1997: 121. *Skolfrågor – om skola i en ny tid*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger. (2003). *Föreställningar om lärande och tidsandan*. I Selander, Staffan (red) (2003). *Kobran, nallen och majjen- Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Liber.

Winner, Ellen. (1999). *Begåvade barn – myt och verklighet*. Jönköping: Brain Books.

7.2 Internetkällor

Barger, Rita. (2001) *Begåvade elever behöver också hjälp*. Nämnaren nr 3
http://ncm.gu.se/pdf/namnaren/1823_01_3.pdf (10-12-10).

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: kapitel 1 och 2. (2010). *Lgr 11*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Lgr11_kap1_2.pdf 10-11-24

Mensa Sverige
<http://www.mensa.se/det-haer-goer-vi/gcp> 10-11-30

Nationalencyklopedin
<http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/wechslertesten> 10-12-17

Reportage "Ja till spetsutbildningar i grundskolan"
<http://www.skolverket.se/sb/d/822/a/22934;jsessionid=574A9566DE5F4B82FCC87EF8AFE06B7> 30/11 2010

Skolverket. (2000). *En skola för alla: om det svenska skolsystemet*. Stockholm: Liber.
www.itis.gov.se/sb/d/150/url/.../target/pdf725.pdf%3Fk%3D725 10-11-24

Skolverkets hemsida (2010-12-20)
<http://www.skolverket.se/sb/d/822/a/22934;jsessionid=574A9566DE5F4B82FCC87EF8AFE06B7>

Wennström, Bo ”Kort skiss till handledning angående särbegåvade barn i skolan”
<http://www.bowennstrom.se/handl/handledning.pdf> (10-11-18).

Wikipedia

http://sv.wikipedia.org/wiki/Wechsler_Intelligence_Scale_for_Children 10-12-17

Wistedt, Inger. (2005). *En förändrad syn på matematikbegåvningar*. Nämnaren nr 3
http://ncm.gu.se/pdf/namnaren/5355_05_3.pdf (10-12-10).