



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

FRÅN UPPDRAG TILL VERKSAMHET

En programteoretisk analys av Skolverkets stödmaterial om särskilt begåvade elever

Ann Skansholm

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA163
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Rolf Lander
Examinator:	Caroline Berggren
Rapport nr:	VT18 IPS PDA163:2

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA163
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2018
Handledare:	Rolf Lander
Examinator:	Caroline Berggren
Rapport nr:	VT18 IPS PDA163:2
Nyckelord:	Särskild begåvning; Acceleration; Berikning; Stödmaterial; Kritisk realism; Programteori; Translationsteori; Sensemaking; Policyanalys; Fallstudie; Fokusgrupp

Syfte: Syftet med studien är att undersöka dels vilka utgångspunkter Skolverket haft i utformandet av ett stödmaterial för undervisning av särskilt begåvade elever, dels hur materialet är uppbyggt och formulerat och dels hur materialet mottas, förstås och översätts i tre personalgrupper på två olika skolor med delvis olika socioekonomisk struktur. Syftet är också att jämföra de tre personalgruppernas mottagande av materialet.

Teori: Studien utgår från teorier om begåvning och undervisning av särskilt begåvade elever. Studiens teoretiska utgångspunkt är kritisk realism, omsatt i programteori. Teorier om översättning och sensemaking har använts i analysen.

Metod: Studien är en kvalitativ studie där policyanalys har kombinerats med fallstudie i syfte att genomföra en programteoretisk analys. Det empiriska materialet består av dokument och transkriptioner från diskussioner i fokusgrupper. Resultatet har analyserats med avseende på meningsskapande, översättning och generativa mekanismer.

Resultat: Policyanalysen av uppdraget, redovisningen av uppdraget och stödmaterialen visar att uppdraget omformuleras och förändras på vägen till färdigt stödmaterial. Det som genomgående problematiseras är skolans generella brist på differentierad undervisning. Denna brist leder till att särskilt begåvade elever riskerar att bli understimulerade och hamna i utanförskap. Skolverket väljer en definition av särskild begåvning som manifesteras genom exceptionella prestationer framför en definition av särskild begåvning som mentala förmågor som kan mätas genom intelligenstest. IQ-begreppet förbigås med tystnad och domänspecifik begåvning lyfts fram på bekostnad av generell begåvning.

Analysen av fokusgruppernas diskussioner visar att de teman och underteman som är tydligt framskrivna i stödmaterialen och som inte innebär så stora förändringar av verksamheten är enklast för grupperna att hantera. Dessa teman möts med positiva meningsskapande aktiviteter, översätts med kopiering och aktiverar generativa mekanismer som kan stödja implementeringen av materialet. De teman som är otydligast framskrivna; identifiering av särskilt begåvade elever och

organisatorisk differentiering över årskurser och ämnen, möts med fler negativa meningsskapande aktiviteter, översätts oftare med subtrahering eller addering och aktiverar fler generativa mekanismer som kan motverka implementeringen av materialet. När teman eller underteman är otydligt framskrivna spelar kontexten större roll när det gäller vilka generativa mekanismer som aktiveras. Grupper med ett mer professionellt förhållningssätt har lättare att hantera dessa teman.

Förord

Uppsatser har snart blivit mitt signum. Denna masteruppsats är min femte akademiska uppsats och förmodligen inte den sista. Jag älskar att skriva och jag älskar att lära mig nytt, men jag erkänner villigt att denna uppsats är den första där jag på riktigt förstått hur de olika delarna hänger ihop.

Intresset för särskilt begåvade elever kan jag tacka Malin Palö Forsström för. Som särskilt begåvad vän till vår dotter har hon gett mig inblickar i ett tänkande som jag inte tidigare funderat så mycket över. När jag 2013 skulle skriva min magisteruppsats i specialpedagogik och fick veta att jag inte fick skriva om särskilt begåvade elever, eftersom de inte ansågs vara något specialpedagogiskt problem, blev jag arg och bestämde mig för att skriva en masteruppsats i ämnet. Och där är jag nu.

Ett stort tack till de två skolor som lät mig genomföra fokusgruppsdiskussionerna. Jag vet hur tigha allas scheman är och jag vet att det tog tid, både att läsa in materialet och att delta i diskussionerna.

Jag har lärt mig mycket under resans gång, både om särskilt begåvade elever, politiska processer och om skrivande. Ett särskilt tack till min handledare, Rolf Lander, som funnits till hands med snabba svar och snabb feedback och som hela tiden utmanat mig och sett att jag nog kan lite till, lite mer. Den proximala utvecklingszonen i ett nötskal.

Ett särskilt tack också till min vän, Katharina Jacobsson. Utan det språkgranskande arbetet med din avhandling hade jag inte känt mig så säker i det akademiska skrivandet och jag hade inte vetat något om kritisk realism och då hade detta blivit en helt annan uppsats.

Till sist vill jag tacka min man, Jan, som oftast sitter och skriver vid datorn bredvid i vårt gemensamma arbetsrum. Det är bra att ha en annan språknörd i närheten när man vill bolla prepositioner och ordval.

Nu är jag klar och då gäller det bara att fundera på vad nästa uppsats ska handla om.....

Göteborg februari 2018

Ann Skansholm

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	1
1.1 Syfte och forskningsfrågor	2
2 Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....	3
2.1 Särskild begåvning	3
2.2 Internationella perspektiv	5
2.3 Särskilt begåvades upplevelse av skolan	7
2.4 Undervisning av särskilt begåvade barn.....	7
3 Stödmaterial.....	9
3.1 Utgångspunkt för stödmaterial	9
3.2 Redovisning av uppdraget	9
3.3 Materialets utformning	9
4 Teoretiska utgångspunkter	11
4.1. Kritisk realism	11
4.2. Programteori	12
4.3. Translationsteori och sensemaking.....	13
4.3.1 Sensemaking	14
4.3.2 Translationsteori	14
5 Metodologi och metoder	16
5.1 Programteoretisk ram för policyanalys.....	16
5.2 Programteoretisk ram för fallstudier.....	17
5.3 Fokusgrupper	18
5.3.1 Urval till fokusgrupper.....	19
5.3.2 Analys av intervjuer	20
5.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	21
5.5 Forskningsetik	22
6 Resultat.....	25
6.1. Policyanalys.....	25
6.1.1 Policyanalys av regeringsuppdraget	25
6.1.2 Policyanalys av Skolverkets redovisning av uppdraget.....	27
6.1.3 Policyanalys av stödmaterial.....	28
6.2 Sammanfattande analys av de tre texterna	31
6.3 Analys av fokusgruppernas diskussioner	32
6.3.1 Tema 1: Identifiering av särskilt begåvade elever/risk för feldiagnosticering.....	33
Arbetslag 4-6, kommunal grundskola.....	33

Elevhälsoteam 4-6, kommunal grundskola.....	37
Lärargrupp 1-6, friskola.....	38
6.3.2 Tema 2: Pedagogisk differentiering inom klassens ram.....	41
Arbetslag 4-6, kommunal grundskola.....	41
Elevhälsoteam 4-6, kommunal grundskola.....	44
Lärargrupp 1-6, friskola.....	45
6.3.3 Tema 3: Organisatorisk differentiering.....	46
Arbetslag 4-6, kommunal grundskola.....	46
Elevhälsoteam 4-6, kommunal grundskola.....	48
Lärargrupp 1-6, friskola.....	51
6.4 Sammanfattande analys av fokusgruppernas diskussioner.....	53
6.4.1 Meningsskapande.....	54
6.4.2 Översättningsregler.....	56
6.4.3 Generativa mekanismer.....	57
6.4.4 Samband meningsskapande–översättning–generativa mekanismer.....	60
6.4.5 Programteoretisk koppling.....	61
7 Diskussion.....	62
7.1 Stödmaterial.....	63
7.2 Fokusgrupper.....	64
7.3 Studiens kunskapsbidrag.....	65
7.4 Metodresonemang.....	66
7.5 Framtida forskning.....	66
Referenslista.....	68
Bilaga.....	71
Bilaga 1 Information om forskningsstudie.....	71

1 Inledning

De har alltid funnits. De särskilt begåvade eleverna. De särbegåvade eleverna. Dem som vi lärare inte alltid har vetat vad vi ska göra med. De som har tänkt lite snabbare, som löst uppgifter på ett annat sätt än vi hade tänkt, som inte alltid passat in. I styrdokumentet har de emellertid varit osynliga. Under 168 år av allmänt skolväsende har de inte varit prioriterat område. Inte förrän nu. I skollagens (SFS 2010:800) tredje kapitel, tredje paragraf står att ”alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål”. I samma paragraf står också: ”Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling”.

I Sverige och övriga Norden har länge funnits en tradition att inte fästa någon större vikt vid de särskilt begåvade eleverna och deras plats i skolan. Kanske har det med den berömda Janetlagen (Sandemose, 1934) att göra; du ska inte tro att du är bättre än någon annan, eller kanske bottnar det i den historiska traditionen att använda skolan som ett medel för samhällsförändring och social utjämning. Löfqvist (2015) menar att socialdemokratiska partier i Europa alltsedan 1930-talet har betraktat skolan som ett medel för att uppnå social rättvisa och utjämna skillnader mellan barn med olika förutsättningar och i detta tankesätt kan det ha varit svårt att rymma de särskilt begåvade eleverna. Detta synsätt har haft ett starkt samhällsstöd och har präglat utformningen av de läroplaner som gällt för det obligatoriska skolväsendet oavsett vilken regering som styrt landet. Denna brist på gemensamma strategier för att undervisa särskilt begåvade elever har lett till att många av dem upplevt sin skoltid som meningslös och inte getts adekvata verktyg för sitt fortsatta lärande (Persson, 2010).

Vilka är då dessa särskilt begåvade eller särbegåvade elever? Någon allmänt accepterad definition är svår att finna utöver beskrivningen att det handlar om en individ som har en eller flera förmågor som är avsevärt starkare än vad som är typiskt. Även inom forskarvärlden finns en oenighet om vad begåvning är och hur den manifesteras. Enligt Silverman (2016) går det en skarp skiljelinje mellan dem som menar att begåvning visar sig genom exceptionella prestationer och dem som menar att intelligens är ett antal mentala förmågor som gör att en individ har lättare eller svårare för att hantera abstrakta begrepp och symboler. Den senare definitionen är mätbar genom intelligenstest, även hos barn, men är inte alltid synlig i prestationer.

Oavsett vilken definition som förespråkas så har Skolverket, på uppdrag av dåvarande utbildningsminister Jan Björklund, gett ut ett stödmaterial om de särskilt begåvade eleverna (Skolverket, 2015). Materialet ger en bakgrund till begreppet särskilt begåvade elever, hur de kan uppmärksammas och stödjas i skolan.

Hur är detta stödmaterial utformat och hur kan det förstås ur ett programteoretiskt perspektiv? Den programteoretiska utgångspunkten är enligt Pawson och Tilley (2005) att det finns någon form av brist i systemet, som programmet avser att avhjälpa. Programmet implementeras sedan i det existerande sociala system där orsaken till problemet anses finnas. Vad händer där? Hur förstås och översätts programmet i en lokal skolkontext och vilka mekanismer i skolans verksamhet stödjer eller motarbetar programmet?

Jag har arbetat inom skolan sedan 1980 och länge varit intresserad av elever som på ett eller annat sätt faller utanför ramen för den ordinarie undervisningen. Jag är utbildad specialpedagog och har tidigare gjort en fallstudie om barn med språkstörning; *När orden inte räcker till – om kommunikation vid språkstörning* (<http://www.uppsatser.se/uppsats/14cf20561c/>). Jag har också utanför mitt arbete kommit i kontakt med särbegåvade unga vuxna, som beskrivit aspekter av sin skoltid som intresserat mig, vilket gjort att jag sökt mig till forskning inom detta ämne.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka dels vilka utgångspunkter Skolverket haft i utformandet av stödmaterialet, dels hur materialet är uppbyggt och formulerat och dels hur materialet mottas, förstås och översätts i tre personalgrupper på två olika skolor med delvis olika socioekonomisk struktur. Syftet är också att jämföra de tre personalgruppernas mottagande av materialet.

Med utgångspunkt i detta syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Vilka brister i skolsystemet har varit utgångspunkt för stödmaterialet?
2. Hur har stödmaterialet utformats för att råda bot på bristerna?
3. Hur förstås och översätts stödmaterialet i en lokal skolkontext?
4. Vilka generativa mekanismer i skolans verksamhet blir synliga under intervjuerna och hur stödjer eller motarbetar dessa stödmaterialets användning?

2 Litteraturgenomgång och tidigare forskning

I detta avsnitt kommer inledningsvis begreppet särskild begåvning att diskuteras. Därefter följer en internationell jämförelse mellan några olika länders syn på särskild begåvning. Avslutningsvis lyfts några av de skolsvårigheter särskilt begåvade elever kan uppleva fram och hur en bra undervisning för dessa elever kan bedrivas diskuteras.

2.1 Särskild begåvning

Alla föräldrar tror att deras barn är särskilt begåvade. Särskilt begåvade barn klarar sig på egen hand; de behöver ingen speciell uppmärksamhet. Att hoppa över en klass kan skada hans sociala utveckling. Det är elitistiskt med program för särskilt begåvade. Det spelar ingen roll att han har lärt sig läsa tidigt; i trean kommer alla de andra barnen att ha hunnit ikapp (Silverman, 2016 s. 107).

Detta är några av de moderna myter som Silverman (2016) menar förekommer när det gäller särskilt begåvade barn. Kanske beror myterna på den oenighet som rått och fortfarande råder om hur särskild begåvning ska definieras och möjligen också diagnosticeras. Enligt Persson (1997) existerar inte någon allmänt vedertagen, internationell definition, däremot har den amerikanska kongressens enmansutredare Sydney P. Marlands definition från 1972 kommit att bli en av de mest inflytelserika: ”särbegåvade barn är de som genom sin extraordinära förmåga är kapabla till enastående prestationer, och som identifieras av legitimerade yrkesutövare” (Persson, 1997 s. 45; Silverman 2016 s. 60). Marland menade att förmågan och prestationerna kunde manifesteras inom följande områden: allmän intellektuell förmåga, studiebegåvning i ett visst ämne, kreativt eller produktivt tänkande, ledarförmåga, bild- och scenkonst och psykomotorisk förmåga. Enligt Marlandrapporten kan 3-5% av ett lands befolkning sägas tillhöra denna grupp (Gross, 1995).

Om man gör en historisk tillbakablick så är ett av de första namnen som dyker upp Lewis Madison Terman (1877-1956). Han ses som den som först arbetade för utbildning för särskilt begåvade (Silverman, 2016). Han konstruerade en rad test och ansåg att det var skolans uppgift att identifiera dessa barn och ge dem adekvat utbildning (Gross, 1995). Därefter har en rad forskare försökt att identifiera de områden inom vilka den särskilda begåvningen skulle kunna komma till uttryck. Ett exempel är Abraham Tannenbaum, som på 1980-talet definierade vilka faktorer han menade var centrala för att potentialen hos ett barn ska kunna utvecklas. Han ansåg att förutom den allmänna begåvningen, och den särskilda begåvningen inom ett visst område, så krävs icke-intellektuella faktorer som motivation och uthållighet, en stödjande omgivning och vissa slumpmässiga faktorer, som möten med duktiga lärare, för att ett särskilt begåvat barn ska kunna utveckla sin fulla potential.

På Marlands definition följer frågan om vad det är som ska identifieras och av vem. De legitimerade yrkesutövare som idag kan sägas identifiera särskilt begåvade barn är de psykologer som av olika anledningar gör en begåvningsutredning på ett barn. De använda WISC-testen redovisar resultatet enligt fem olika index (Personlig kommunikation med psykolog, 2017-04-27): Verbalt index mäter förmågan till verbal begreppsbildning och slutledning samt tillägnad kunskap. Visuospatialt index mäter förmågan till visuospatial bearbetning (att med synens

hjälp orientera sig i omgivningen), analys av förhållandet mellan helhet och delar, samt visuo-motoriska färdigheter. Fluid index ger ett mått på "fluid" begåvning, förmågan att tänka logiskt och abstrakt utifrån icke-verbala problemlösningssuppgifter. Arbetsminneindex mäter förmågan till uppmärksamhet, koncentration samt både visuellt och auditivt arbetsminne. Snabbhetsindex ger ett mått på förmågan till automatiserad bearbetningshastighet, uppmärksamhet, kognitiv flexibilitet samt perceptuell snabbhet. Utifrån dessa resultat görs en kvalitativ analys där barnets styrkor och svagheter presenteras. Resultaten presenteras för de olika delproven separat och en sammanvägning görs för att få en helhetsbild. Resultaten kan normeras enligt olika skalor och i Sverige används den så kallade Wechslerskalan, som visar på en teoretisk normalfördelning, och där medelvärdet är satt till 100.

- 2,3 % av befolkningen har lägre IQ än 70
- 13,2 % av befolkningen har IQ 70-84
- 9,1 % av befolkningen har IQ 85-92
- 50 % av befolkningen har ett genomsnittligt IQ på 93-107.
- 9,1 % av befolkningen har IQ 108-115
- 13,2 % av befolkningen IQ 116-130
- 2,3 % av befolkningen har högre IQ än 131

Det finns även andra test som mäter icke-verbal begåvning, exempelvis Leiter-3. Denna typ av test kan användas vid bedömning av personer med språksvårigheter, svenska som andraspråk eller för icke-svensktalande. Testet kan genomföras helt utan hjälp av talade instruktioner. (Personlig kommunikation med psykolog, 2017-04-27)

Olika grad av standardavvikelse när det gäller intellektuell funktionsnedsättning har länge funnits normerad i DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), däremot har det enligt Silverman (2016) inte funnits någon terminologi för att beteckna intellektuell förmåga över genomsnittet. Detta ledde till att Wasserman (2007), tillsammans med andra experter, fastställde följande benämningar på olika nivåer av särskild begåvning:

Tabell 1. Olika nivåer av särskild begåvning (Wasserman, 2007).

Beteckning	IQ-intervall
Mycket extremt högbegåvad	175+
Extremt högbegåvad	160-174
Mycket högbegåvad	145-159
Högbegåvad	130-144
Klart begåvad	120-129
Högt genomsnittligt begåvad	110-119
Genomsnittligt begåvad	90-109

Wechslerskalans gränssättning är något annorlunda och definierar inte de extremt högbegåvade, utan nöjer sig med normering enligt tabell 2, nedan (Muntlig kommunikation med psykolog, 2017-04-27).

Tabell 2. *Wechslerskalans begåvningsnormering.*

Beteckning	IQ-intervall
Betydligt över genomsnittet	131+
Klart över genomsnittet	116-130
Genomsnittets övre del	108-115
Genomsnittligt	93-107

Vad ett IQ-test visar är en generell intelligens, det som också kallas g-faktor. Idén om en g-faktor lanserades först av den brittiska psykologen Charles Spearman 1923 (Holt, Bremner, Sutherland, Vlieg, Passer & Smith, 2012). Han observerade att det nästan alltid fanns en korrelation mellan elevers betyg i olika akademiska ämnen. Han fann att detsamma gällde för olika delar av standardiserade intelligenstest och av detta drog han slutsatsen att det finns en grundläggande intelligensfaktor som han kallade g-faktor. Tanken på en g-faktor har kritiserats av en rad forskare, eftersom den inte visar på någon fullständig korrelation mellan olika förmågor. Silverman (2016) definierar den generella intelligensen som en uppsättning mentala faktorer som samverkar med varandra och som gör att en individ har lättare eller svårare att handskas med abstrakta begrepp och symboler. Vad testning av den generella intelligensen visar är förutsättningarna för akademisk prestation och det är exempelvis därför dessa test används för att avgöra om en elev ska gå i grundskola eller särskola.

Är den generella intelligensen det enda som definierar ett särskilt begåvat barn? Det finns ju en rad andra definitioner på begåvning och intelligens. Om man ska hålla fast vid tanken att den särskilda begåvningen ska identifieras av legitimerade yrkesmän måste även annan begåvning än den akademiska kunna bli föremål för testning. Persson (1997) förordar en indelning i olika domäner, där olika kriterier skulle kunna ställas upp för att bedöma särskild begåvning. De domäner han urskiljer utöver den akademiska är idrott och sport, kommunikativ särbegåvning, marknadsinriktad kommunikation, språklig särbegåvning, musik och musikutövande, dramatik och bild och den tekniska särbegåvningen.

En viktig punkt, som det inte råder full enighet om, är ifall begåvning och prestation är samma sak. Silverman (2010) menar att om särskild begåvning definieras som framstående insatser är det omgivningen som bedömer begåvningen. För att få en tillförlitlighet i bedömningen måste det därför finnas objektiva mått där begåvning kan konstateras utan att det föreligger en prestation.

2.2 Internationella perspektiv

Eftersom det inte finns någon universell förståelse för vad ett särskilt begåvat barn är menar Persson (1997), att skillnader mellan hur olika länder har hanterat dessa barns skolgång kan förklaras med hänvisning till landets skolpolitiska utgångspunkter. Han framhåller att det i stora drag finns två skolpolitiska utgångspunkter som formar ett lands skolväsende; en skola baserad på en jämlikhetstanke, där elever inte bara ska ges lika förutsättningar, utan där också prestationen ska vara jämlik, eller en skola där alla ges lika tillgång till utbildning, men där systemet också premierar individuella prestationer. Inget land kan sägas renodla någon av dessa två utgångspunkter, men de olika perspektiven kan framhållas olika mycket. Gross (1995) menar att en annan central politisk fråga är vilka faktorer som är betydelsefulla för

skolframgång. Om fokus läggs på socioekonomisk bakgrund, ras och kön, på bekostnad av individuella egenskaper som förmåga och potential, så kommer detta att missgynna de särskilt begåvade eleverna.

Edfelt (1992) anser att svensk utbildning, alltsedan arbetet med en gemensam skolform inleddes på 1940-talet, har präglats av en socialdemokratisk ideologi med fokus på att utbilda dugliga samhällsmedborgare. Specialpedagogik har inriktats mot dem som har haft svårt att nå skolans mål och det har ansetts odemokratiskt att vara särskilt begåvad och att kräva särskild behandling på grund av den särskilda begåvningen. En viss svängning skedde, enligt Persson (1997), i och med Lpo 94 (Skolverket, 1994), där det står att undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. Samtidigt innehåller läroplanen endast skrivningar om särskilt stöd för de elever som behöver extra tid och extra stöd för att tillägna sig kunskaper. De särskilt begåvade eleverna lämnas även i Lpo 94 utan åtgärder. Det är först i skollagen 2010 som det poängteras att ”elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling” (SFS 2010:800, 3 kap. 3§)

Persson (1997) menar att Kanada kan sägas vara ett föregångsland när det gäller att precisera de särskilt begåvade barnens behov i skolan. Redan 1914 kom den första definitionen av särskild begåvning och föreskrifter om hur dessa barn skulle ses utifrån ett specialpedagogiskt synsätt. I kanadensisk skolpolitik talar man om exceptionella barn och i denna grupp innefattas både barn med inlärningssvårigheter och särskilt begåvade barn och båda grupperna har rätt till specialpedagogiska åtgärder utifrån sina behov.

I USA inleddes forskning om särbegåvade barn redan på 1920-talet (Persson, 1997), men på grund av att skolan administreras av delstaterna fanns det länge inte något nationellt förhållningssätt. De flesta delstater har en definition av begåvning inskriven i sin skollag och måste därmed också tillgodose dessa barns behov av stöd. Sedan 1980-talet har flera framstående amerikanska universitet haft forskningscentra inriktade på särbegåvning och det finns numera också ett federalt kontor med ansvar för särbegåvning och forskning om detta.

I Europa finns inget gemensamt förhållningssätt. Persson (1997) framhåller att de skandinaviska länderna utmärker sig som de som i ett jämlikhetssträvande längst hållit formuleringar om särskilt begåvade barn utanför sina styrdokument. I England diskuterades inte heller frågan under lång tid, men av delvis andra orsaker. Det kraftigt segregerade skolsystemet, med en stor andel privata skolor för välbeställda familjer, ansågs tillgodose de särskilt begåvade barnens behov. Genom detta tankesätt kom begåvning att likställas med social klass och på så sätt lämnades barn från socioekonomiskt svagare grupper utan stöd. I Tyskland fanns en skillnad mellan det forna Öst- och Västtyskland. Medan man i Östtyskland letade efter talanger på olika områden, och erbjöd dessa särskild utbildning och förmåner, strävade man i Västtyskland efter ett mer jämlikt system.

Om man går utanför Europa och Nordamerika, så menar Persson (1997) att man inte kan se att synen på särskilt begåvade barn är relaterad till landets ekonomiska situation. Det finns länder i Afrika som länge haft skrivningar om att ta tillvara barns olika begåvningar medan andra länder har saknat sådana skrivningar. I realiteten kan det ändå ha varit svårt att tillgodose behoven på grund av ekonomiska faktorer.

2.3 Särskilt begåvades upplevelse av skolan

Det svenska skolsystemet har fram till skollagen 2010 inte på något sätt närmat sig de specifika problem som hög begåvning skulle kunna innebära i ett allmänt, jämlikt och inkluderande skolsystem. Persson (2010) menar att alla särskilda resurser har lagts på att försäkra sig om att samtliga elever når de av staten uppsatta målen. När detta uppdrag är fullföljt upphör skolans ansvar och elever som når längre har mer eller mindre lämnats att på egen hand fortsätta sin kunskapsinhämtning. För att undersöka hur detta förhållningssätt påverkar särskilt begåvade barn genomförde Persson (2010) 2007 en undersökning där 287 vuxna medlemmar i Mensa¹ besvarade frågor om hur de upplevt sin skoltid. Deltagarnas ålder varierade, men upplevelserna var snarlika, vilket implicerar att inte mycket förändrats under de 50 år som gått sedan den äldsta deltagaren började skolan. Av deltagarna ansåg 92 % att deras grundskoletid varit huvudsakligen negativ och de exemplifierade detta med att den innehållit bestraffningar för att de arbetat för fort, de hade tvingats hålla tillbaka sina kunskaper för att passa in, de hade upplevts som ett hot av vissa lärare och klasskamrater, de hade fått arbeta som lärarassistenter och de hade känt ett starkt utanförskap. I de fall deltagarna hade upplevt ett stöd under grundskoletiden så berodde detta på individuella lärare som hade intresse av och kunskap om hur särskilt begåvade barn kan stödjas. Under gymnasietiden uppgav respondenterna att förståelsen ökade något, men flera fullföljde inte sina gymnasiestudier, eftersom de fann dem meningslösa. På universitetet fann en del av respondenterna sig till rätta, men 65 % hade fortfarande svårigheter. De upplevde att de inte passade in, att enskilda lärare inte accepterade deras begåvning och att de i flera fall helt saknade studieteknik, eftersom de gått igenom grundskolan och gymnasiet utan att behöva lära sig detta. Persson menar att den svenska skolans motto "en skola för alla" inte gäller de särskilt begåvade barnen, vilket är unikt i ett internationellt perspektiv.

2.4 Undervisning av särskilt begåvade barn

Det finns två huvudlinjer när det gäller undervisning av särskilt begåvade barn; acceleration och berikning. Acceleration innebär att undervisningen bedrivs i ett högre tempo medan berikning syftar till att fördjupa och bredda läroplanens innehåll för att ge ökad stimulans (Silverman, 2016).

Silverman (2016) framhåller att acceleration är den mest välunderbyggda och kostnadseffektiva metoden vid undervisning av särskilt begåvade barn. Accelerationen kan ske på olika sätt, men vanligast är antingen att eleven hoppar över en eller flera årskurser eller att accelerationen sker i ett eller flera ämnen, medan barnet är kvar i samma årskurs som sina jämnåriga. Persson (1997) påpekar att det kan finnas vissa sociala svårigheter med att hoppa över en årskurs – undervisningen kan i och för sig vara mer lämpad för barnet, men det är inte säkert att den sociala interaktionen med barn som är äldre fungerar. L.M. Terman, som var en av pionjärerna inom begåvningsforskningen, ansåg emellertid att särskilt begåvade barn behöver socialt umgänge med likasinnade eller äldre. Han förespråkade acceleration på upp till tre årskurser för dem som fungerade socialt (Silverman, 2016). Om accelerationen istället sker inom

¹ Mensa är en ideell internationell förening som lokaliserar och för samman intelligenta människor. Den är politiskt och religiöst obunden. Kravet för medlemskap är ett IQ över 130 (Mensa, 2017).

klassens ram så kan kamratkontakterna behållas samtidigt som kunskapsinhämtningen inte bromsas. Detta ställer krav på lärare och specialpedagoger i det dagliga arbetet.

Även berikningen ställer krav på planering och genomförande och förståelse för det särskilt begåvade barnets behov. Persson (1997) delar in berikning i två delar; breddning av läroplanens innehåll, som innebär att eleven ges fler möjligheter att tillämpa de kunskaper och färdigheter som hen tillägnat sig, och fördjupning, som innebär att eleven får möjlighet att lära sig mer om samma ämnesområde som klasskamraterna arbetar med, med fokus på kritiskt tänkande och problemlösning. Berikningen innehåller även ett moment av acceleration, eftersom den särskilt begåvade eleven lär sig snabbare.

En annan fråga för dessa elever är frågan om integrering eller separering. Persson (1997) redogör för några olika varianter på detta tema; den första är om man ska ha särskilda skolor för dessa elever, organiserade på samma sätt som särskolan. För detta verkar det inte finnas något generellt stöd, även om det i Sverige finns möjlighet att söka specialiserade program på gymnasienivå. Integrering är den allmänna utgångspunkten. Däremot finns det tankar om hur integrering kan berikas utanför klassrummet. I Australien finns exempelvis olika centra där särskilt begåvade elever får undervisning ett visst antal timmar i veckan. De bägge forskarna Karen B. Rogers och Pieter Spans (i Persson, 1997) menar att dessa barn bör få större delen av sin undervisning tillsammans med andra särskilt begåvade elever, antingen inom klassens ram eller på skolenivå, där särskilda grupper kan organiseras oberoende av ålder för att komplettera klassrumsundervisningen.

Silverman (2016) menar att det, förutom dessa generella tankar om integrering eller separering, även finns särskilda egenskaper eller kunskaper hos de lärare som visat sig skickliga på att möta dessa barn. Det är kunskaper som är mer allmänt överförbara och som skulle kunna uppmärksammas på lärarutbildningar, vilket inte görs för närvarande. I fungerande undervisningssituationer med särskilt begåvade barn är relationen mellan eleven och läraren mer jämlik. De har hög tillit till varandra och läraren får inte känna sig hotad av elevens kunskaper. Läraren ställer öppna och djuplodande frågor och är intresserad av svaret och förstår att eleven behöver ett minimum av drill och repetition. Läraren har höga förväntningar, både på sig själv och på eleven och organiserar arbetet så att eleven får möjlighet att arbeta tillsammans med andra begåvade elever för att lyckas i sociala sammanhang.

3 Stöd materialet

I följande avsnitt redogörs för stöd materialets utgångspunkter och uppbyggnad.

3.1 Utgångspunkt för stöd materialet

Utgångspunkt för stöd materialet är ett regeringsuppdrag (U2014/5038/6) formulerat av dåvarande utbildningsministern Jan Björklund. Orsaken till regeringens uppdrag är att formuleringarna i 3 kap. 3§ skollagen (2010:800), om att elever som lätt når kunskapskraven ska ges ledning och stimulans för att komma längre i sin kunskapsutveckling, inte efterlevs i dagens skola. Detta påstående utgår från en svensk forskningsstudie (Persson, 2010), som redovisar att 92 % av eleverna med IQ över 130 vantrivdes i den svenska grundskolan². Skolverket gavs i uppdrag att utarbeta ett stödmaterial för arbetet med särskilt begåvade elever i syfte att förbättra skolans arbete med dessa elevers kunskapsutveckling. Materialet skulle innehålla anvisningar och exempel på hur ett sådant arbete kan organiseras.

3.2 Redovisning av uppdraget

I Skolverkets redovisning av uppdraget (U2014/5038/S) anges att stöd materialet är avsett att vara ett stöd dels i uppbyggandet av kunskap på området och dels i det praktiska arbetet med särskilt begåvade elever.

Därefter presenteras den arbetsprocess som lett fram till materialet och vilka forskare, experter, referenspersoner och organisationer som varit delaktiga i framtagandet. Form och innehåll sammanfattas och avslutningsvis kommenteras materialets betydelse; särskilt begåvade och högpressterande elever måste identifieras, uppmärksammas och mötas för att inte bli understimulerade, hamna i socialt utanförskap eller bli felaktigt bedömda eller diagnosticerade. Stöd materialet ses som en utgångspunkt för fortsatt arbete, där spridning och implementering av materialet är en nödvändig del. Skolverket presenterar också en avsikt att i framtiden utvidga och fördjupa ett nationellt stöd för särskilt begåvade elever.

3.3 Materialets utformning

Materialet är uppdelat två delar med vardera fem underrubriker. Det första delen är övergripande och beskriver de särskilt begåvade eleverna, deras behov av stöd och hur skolan kan planera och genomföra sin undervisning för att uppmärksamma och stödja dessa elever. Delen innehåller också internationella jämförelser. Den andra delen är i huvudsak ett ämnesdidaktiskt stöd i bild, historia, matematik, moderna språk och svenska. Delarna och avsnitten är tänkta att kunna läsas separat, vilket medför att vissa upprepningar förekommer. Nedan redogörs mer ingående för de olika delarnas innehåll.

² I uppdraget har studien namnet "Särbegåvade barn i skolan: finns det plats för dem?". Någon sådan studie finns inte. Den studie som åsyftas har namnet "Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System" (Persson, 2010).

1.1 Inledning – att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna

I det första avsnittet exemplifieras olika typer av beteenden, som man i skolan kan missförstå och därmed inte uppmärksammar som särbegåvning. Skollagens och läroplanernas skrivningar om dessa elever presenteras och riskerna med att inte uppmärksamma de särbegåvade eleverna klargörs. Därefter redogörs för olika definitioner av särskild begåvning och hur denna kan kartläggas.

1.2 Särskilt begåvade barn i skolan.

I detta avsnitt presenteras återigen definitioner av särskild begåvning, denna gång utifrån ett utvecklingspsykologiskt perspektiv. Särskilt begåvade barns behov diskuteras och vikten av kartläggning och identifiering betonas.

1.3 Organisatorisk och pedagogisk differentiering.

I det tredje avsnittet fokuseras framför allt de pedagogiska differentieringsmodellerna acceleration och berikning.

1.4 Att ge förutsättningar för skolornas arbete

Här redogörs kortfattat för skolornas organisatoriska förutsättningar kopplade till styrdokumentet.

1.5 Internationellt perspektiv på särskilt begåvade elever

Det internationella perspektivet presenterar teorier om särskild begåvning, olika metoder att arbeta med eleverna och hur eleverna kan identifieras.

2.1 Att undervisa särskilt begåvade elever

I detta avsnitt ligger fokus på en fördjupning av begreppen acceleration och berikning.

Därefter följer fem ämnesdidaktiska stöd där exempel ges på hur särskilt begåvade elever kan undervisas, utmanas, berikas och ges möjlighet till acceleration i det specifika ämnet. De ämnesdidaktiska stöden är:

2.2 Ämnesdidaktiskt stöd i bild

2.3 Ämnesdidaktiskt stöd i historia

2.4 Ämnesdidaktiskt stöd i matematik

2.5 Ämnesdidaktiskt stöd i moderna språk

2.6 Ämnesdidaktiskt stöd i svenska

4 Teoretiska utgångspunkter

Vetenskapsteoretiskt vilar studien på kritisk realism, en utgångspunkt som intresserar sig för vilka underliggande mekanismer som genererar olika observerbara händelser. Den kritiska realismen är utgångspunkt för en viss programteori, som studerar olika typer av designade program och de generativa mekanismer och den kontext som kan förklara varför ett program fungerar på ett visst sätt. Som teoretisk utgångspunkt för hur programmet mottas, tolkas och översätts i de studerade organisationerna används translationsteori och sensemaking. I följande avsnitt kommer kritisk realism, programteori, translationsteori och sensemaking att presenteras.

4.1. Kritisk realism

Den kritiska realismen utvecklades av Roy Bhaskar (Van de Ven, 2007). Begreppet kritisk står i relation till positivismens tro att verkligheten kan beskrivas genom vetenskapliga experiment där orsak och verkan kan definieras i termer av regelbundenhet; A leder alltid till B. Det kritiska förhållningssättet handlar också om att allt inte nödvändigtvis är som det uppfattas vara, utan att det existerar en underliggande, objektiv verklighet, om vilken vi inte alltid kan erhålla direkt kunskap. Enligt Van de Ven menade Bhaskar att den kritiska realismen var ett mellanting mellan positivism och relativism. Från positivismen togs de empiriska experimenten och från relativismen hämtades idén att kunskapen är föränderlig och beroende av omständigheterna och den använda teorin.

Möjligheten att förutsäga resultat, i enlighet med en naturvetenskaplig, positivistisk modell, avfärdades för samhällsvetenskaplig forskning, eftersom den sociala verkligheten är ett öppet system som består av underliggande strukturer och mekanismer. Allt sker i en kontext och inom olika maktstrukturer, som är skapade av människor och därmed föränderliga. Hedström och Ylikoski (2010) menar att den kritiska realismen växte fram som en följd av tillkortakommanden hos tidigare modeller, som sökte svar i en sorts allomfattande lagbundenhet eller i rena statistiska förklaringsmodeller.

Danermark, Ekström, Jakobsen och Karlsson (2003) beskriver kritisk realism som en vetenskapsteoretisk modell, som innebär att forskningen har fokus på relationen mellan den verkliga världen och de begrepp vi gör oss om den. Det finns en verklighet som existerar oberoende av oss och denna verklighet är objektiv. Däremot är vår kunskap om denna verklighet alltid begreppsligt förmedlad och därmed mera osäker. För att vi ska kunna analysera kausalitet i det vi uppfattar runt omkring oss, menar Danermark m.fl. att det inte räcker att studera observerbara händelser, utan att de generativa mekanismer som producerar händelserna måste stå i fokus. För att beskriva detta delas verkligheten inom kritisk realism in i olika domäner; de underliggande mekanismerna kallas *verklighetens domän*, det som mekanismerna eventuellt genererar kallas *det faktiskas domän* och det vi lyckas observera kallas *den empiriska domänen*. Hedström och Ylikoski (2010) menar att den grundläggande idén hos förklaringar baserade på mekanismer är ganska enkel; förklaringarna ska beskriva kuggar och hjul i de kausala processerna, så att man förstår hur resultatet kunde komma till stånd.

Enligt Hedström och Ylikoski (2010) identifieras en mekanism genom den effekt den leder till. Den visar hur de deltagande enheterna, deras aktiviteter och relationer ger ett visst resul-

tat. En mekanismbaserad förklaring är selektiv och försöker fånga de avgörande elementen i processen. Om A är ett resultat av B beror på rumsliga och tidsmässiga faktorer. Hedström och Ylikoski menar att redogörelser för orsaksmekanismer binder samman kunskap till större sammanhang och hjälper oss att besvara frågor om vad som krävs för att sambandet ska hålla, exempelvis "Vilka är de nödvändiga förutsättningarna och vilka faktorer får inte vara närvarande för att ett visst resultat ska bli utgången?".

Rent konkret skulle ett oräkneligt antal generativa mekanismer kunna identifieras, men forskare försöker också föra samman dem i mönster. Som exempel kan nämnas Van de Ven och Poole (1995), som i en metastudie har identifierat ett antal så kallade motorer, som kombinerar generativa mekanismer med fyra olika slags förändringsprocessers logik. Dessa är anpassning och reglering, konkurrens och tävlan, konflikt samt konsensus och samarbete.

Enligt Danermark m.fl. (2003) består vetenskapligt arbete av att utreda och identifiera sammanhang, eller uteblivna sammanhang, mellan det vi kan erfara, det som faktiskt händer och de mekanismer som producerar dessa händelser. Medan den verklighet som beskrivs är densamma, oavsett vilken vetenskaplig teori vi använder oss av, kommer beskrivningen att se olika ut beroende på vilka begrepp vi använder oss av när vi bygger teorier för att förklara verkligheten. I detta teoribygge finns en skillnad mellan naturvetenskaplig och samhällsvetenskaplig forskning; de naturvetenskapliga forskningsobjekten är naturligt producerade, men socialt definierade medan de samhällsvetenskapliga forskningsobjekten både är socialt producerade och definierade.

Vidare menar Danermark m.fl. (2003) att vetenskap är en praktisk social aktivitet som kan ses som ett hjälpmedel för att vidta åtgärder för ett mer positivt utfall i verkligheten. Om forskningsresultaten på ett tydligt sätt förmår beskriva de generativa mekanismer som producerar ett visst resultat blir de mer användbara i en praktisk verksamhet. På samma sätt anser Van de Ven (2007) att forskning med kritisk realism som utgångspunkt är en process där verkligheten studeras i syfte att förbättra och rätta till de fel som eventuellt kan finnas.

Denna studies intresse är att identifiera vilka mekanismer som aktiveras i en grupp som får möjlighet att studera och diskutera Skolverkets stödmaterial för arbete med särskilt begåvade elever. De generativa mekanismer som identifierats presenteras i studiens resultatkapitel.

4.2. Programteori

Pawson och Tilley (2005) skriver i *Encyclopedia of Evaluation* att programteori handlar om naturen hos designade program, hur de arbetar, hur de kan förstås och hur de kan studeras. Eftersom program är produkter designade av människor fungerar de aldrig på samma sätt under olika förutsättningar. Programteori tar sin grund i den kritiska realismens syn på verkligheten som indelad i olika domäner och begreppen mekanismer och kontext är centrala.

Enligt Pawson och Tilley (2005) är program teorier vars utgångspunkt är någon form av brist i ett existerande socialt system. Utifrån en förståelse för problemet designas programmet och implementeras sedan i avsikt att förändra mönster av beteenden, händelser eller förutsättningar i det aktuella systemet. Eftersom nya program sätts in i ett existerande socialt system behöver ibland hela systemet förändras eller rubbas för att programmet ska få effekt. Pawson och

Tilley menar att den sociala verkligheten byggs upp av flera lager och programmet måste komma åt denna komplexitet för att få någon effekt. Det som i slutändan avgör om en förändring kommer till stånd är vad som händer i resonemang, förmåga och känslor hos dem som är påverkade av programmet. Förändringar och effekter kräver oftast ett aktivt engagemang hos individer. I praktiken kan programmet påverka eller struntas i eller få stå tillbaka för något som är mer intressant.

Enligt Rogers, Petrosino, Heubner och Hacsı (2000) kan programteorin utvecklas antingen av den som konstruerat programmet eller av den som utvärderar programmet. Teorin kan baseras på forskning om liknande program eller relevanta orsaksmekanismer, utvecklas genom diskussioner med nyckelinformanter, genom genomgång av programdokumentation eller genom observation av programmet självt. När den är som enklast visar en programteori en enda mellanliggande faktor genom vilken programmet uppnår sitt mål. Mer komplexa programteorier visar en serie av mellanliggande processer och effekter som kombineras för att leda fram till målet.

För att förklara och förstå ett program och dess effekter lyfter Pawson och Tilley (2005) fram två centrala begrepp - *mekanismer* och *kontext* – begrepp som är centrala inom kritisk realism. Mekanismer har presenterats i avsnittet ovan. Pawson och Tilley menar att mekanismer kan vara orsaken till att något inte fungerar och genom att implementera ett program kan dessa ersättas av andra, för verksamheten mer positiva och konstruktiva mekanismer. Genom mekanismer tolkar individer eller grupper programmets aktiviteter och mål. De tilltalas av dem eller avvisar dem. För att kunna bidra till förändring måste programmet tävla med och förändra rådande mekanismer i den kontext, det sociala sammanhang, i vilket programmet införs. Kontext handlar om rumsliga och institutionella miljöer; om normer, värden och individers sociala relationer och dessa faktorer är avgörande för programmets eventuella framgång. Individer kommer bara att agera utifrån programmets intentioner om det finns en stödjande omgivning.

I föreliggande studie är den programteoretiska utgångspunkten att Skolverket har tagit fram programmet på uppdrag av regeringen, eftersom en brist i skolans bemötande av särskilt begåvade elever har kunnat konstateras. Genom att dels analysera hur programmet är uppbyggt, dels studera de generativa mekanismer som aktiveras i de olika grupperna och den kontext i vilken grupperna befinner sig kan programmets förändringspotential beskrivas.

4.3. Translationsteori och sensemaking

Det finns olika sätt att undersöka hur ett program mottas och görs begripligt i en organisation. De individer och grupper som möter programmet måste skapa sig en bild av vad det innebär, hur det kan relateras till tidigare erfarenheter och kunskaper och hur det eventuellt kan omsättas i praktik i den egna verksamheten. För att förstå denna process kan olika modeller användas. I följande avsnitt kommer sensemaking och translationsteori, som är de två modeller som används i denna studies analys, att presenteras.

4.3.1 Sensemaking

Sensemaking, eller meningsskapande, kan sägas vara en förutsättning för, eller ett utvidgat sätt att se på översättning. Enligt Weick (1995) innebär sensemaking att individer eller grupper upptäcker något i det allmänna flödet av händelser, något som är annorlunda, nytt eller överraskande. För att skapa mening i det nyupptäckta försöker individen/gruppen på olika sätt att relatera det nya till tidigare erfarenheter, samtidigt som de skapar en bild av vad denna nya upptäckt skulle kunna innebära för framtiden. Genom att relatera det nya till tidigare erfarenheter, sätta in det i ett existerande ramverk och etikettera det, menar Weick att världen förenklas och blir mer begriplig och att komplexiteten reduceras. I en organisation är meningsskapandet en social aktivitet som innebär att deltagarna, genom att ställa frågan 'Vad innebär detta nya för vår verksamhet?' försöker finna en gemensam väg framåt. Maitlis och Christianson (2014) framhåller att sensemaking fått stort genomslag inom organisationsforskning under senare år, med fokus på nyckelprocesser som strategisk förändring, beslutsfattande, nyskapande och kreativitet och lärande organisationer. Det intressanta, anser Weick, är att studera hur människor skapar mening, varför de gör på det sätt de gör och vilken effekt det får. Enligt Weick är skillnaden mellan översättning och sensemaking att översättning handlar om att mediera mellan text och mottagare medan sensemaking handlar om hur den genererade översättningen kommer till. Det är aktiviteten som står i fokus, inte resultatet, vilket innebär att sensemaking är en mer processororienterad infallsvinkel än översättning.

Även för de generativa mekanismer, som diskuterats ovan, är sensemaking en förutsättning. För att generativa mekanismer ska kunna aktiveras krävs att deltagarna kan skapa mening och agera utifrån denna mening. Emellertid resulterar inte all sensemaking i mekanismer - deltagarna kan också välja att inte agera.

I denna studie undersöks hur de olika teman, som skrivits fram ur Skolverkets stödmaterial, görs begripliga genom meningsskapande diskussioner, för att därmed möjliggöra en översättning av programmet till den egna verksamheten. Maitlis och Christianson (2014) beskriver hur forskning om sensemaking under 1990-talet alltmer kommit att fokusera på språket som en viktig meningsskapande faktor vid sidan av kulturella och sociala faktorer. Detta gör analys av just samtal och diskussioner intressant.

4.3.2 Translationsteori

På samma sätt som att översättarens roll är betydelsefull för resultatet när det handlar om språkliga översättningar, menar Røvik (2008) att det är av intresse att studera hur kunskap, idéer och perspektiv översätts mellan organisationer. Røvik anser att översättning alltid innebär någon form av förändring då en idé flyttas från en kontext till en annan. Ett translations-teoretiskt perspektiv kan tillföra kunskap om vad som krävs för att överföringen ska lyckas. Enligt Røvik ska översättningen ses i två steg: Det första steget går från praktik till teori – dekontextualisering – där en existerande praktik, som på något sätt anses framgångsrik, ska teoretiseras och formuleras i text som aktörer utanför den aktuella organisationen kan ta till sig. Det andra steget – kontextualiseringen – genomförs när det aktuella programmet eller modellen ska omsättas i praktik i en ny organisation. Enligt Røvik är det viktigt att kunna identifiera kunskap från en organisation och anpassa denna kunskap till sin egen organisation för att lyckas med innovation och tillväxt.

I föreliggande studie kan dekontextualiseringen sägas handla om att Skolverket formulerar ett stödmaterial med utgångspunkt i forskning och framgångsrik praktik när det gäller arbete med särskilt begåvade elever. Røvik (2008) framhåller att i dekontextualiseringen är kompetensen hos översättaren av avgörande betydelse. Om översättaren inte formulerar en fungerande teoretisk representation av den lyckade praktiken, kommer den att vara svår att överföra till andra sammanhang. Är Skolverkets stödmaterial formulerat på ett sätt som gör att användarna kan ta till sig idéer och arbetssätt och omsätta dem i sin egen verklighet? Kontextualiseringen är det som händer när stödmaterial studeras och ska omsättas på de bägge skolorna. I denna fas definierar Røvik fyra grundläggande översättningsregler som handlar om hur man i organisationen omformar det som ska implementeras:

- Kopiering
- Addering
- Subtrahering
- Omvandling

Vid kopiering försöker den nya organisationen att återskapa den ursprungliga praktiken med inga eller så få ändringar som möjligt. Addering innebär att nya element läggs till den ursprungliga praktiken. Det kan handla om att förtydliga delar som uppfattats som otydliga eller att utvidga idéerna för att få dem att bättre passa i den egna organisationen. Subtrahering är motsatsen till addering och innebär att vissa element tonas ner eller tas bort från den ursprungliga versionen. Røvik menar att både addering och subtrahering kan användas, dels för att göra modellen så effektiv som möjligt i den egna organisationen, och dels för att undvika konflikter. Konflikterna kan exempelvis handla om resurser eller kulturkrockar mellan programmet och organisationens rådande kultur. Slutligen kan omvandling sägas handla om ett mer radikalt sätt att ta till sig de nya idéerna. Det är en mer grundläggande förändring som innebär att formen och innehållet i programmet ändras på ett sätt som gör att det snarast blir något nytt, som endast är inspirerat av de ursprungliga idéerna.

Eftersom studien inte innehåller någon implementeringsfas, utan endast en diskussion om programmet, kommer gruppernas tänkta översättning av programmet att analyseras.

5 Metodologi och metoder

I föregående kapitel presenterades programteori i avsikt att visa hur stödmaterialet kan definieras som ett program och för att förklara hur generativa mekanismer och kontext påverkar utfallet hos ett program. Programteori innebär också en metodologisk vägledning till hur ett fenomen kan studeras och analyseras. Inom den programteoretiska ramen kan policyanalys och fallstudier, de metodologier som använts för att besvara denna studies frågeställningar, placeras. Dessa metodologier presenteras inledningsvis i följande avsnitt. Detta följs av en redogörelse för studiens urval, validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Avslutningsvis görs en genomgång av studiens forskningsetiska överväganden.

5.1 Programteoretisk ram för policyanalys

En programteoretisk utgångspunkt är, som tidigare nämnts, att ett program utformas för att åtgärda ett problem i ett existerande socialt system. Policyanalys handlar om att analysera *hur* politiska policies angriper, påverkar eller löser olika samhällsproblem. Enligt Bacchi (1999) finns ett allmänt, rationellt sätt att se på policy och politiska lösningar på samhällsproblem, vilket ofta innebär en positivistisk epistemologi där en objektiv beskrivning och analys av världen ses som möjlig. Med denna utgångspunkt antas att det finns sociala eller ekonomiska problem som behöver åtgärdas och att politiker tillsammans gör sitt bästa för att lösa problemen på bästa sätt utifrån de kulturella, politiska och ekonomiska begränsningar som är för handen. Vid en rationell policyanalys studeras problemformulering, implementering och utvärdering.

Bacchi (1999) kritiserar denna bild och menar att policies istället är aktiva, politiska processer, där regeringar och andra aktörer påverkar vår förståelse av verkligheten genom att definiera vad som ska anses vara ett samhälleligt problem. Hon menar inte att samhälleliga problem inte existerar, utan att de kan tolkas och formuleras på olika sätt och beroende på hur vi definierar dem så kommer också åtgärder i form av olika policies att utformas på olika sätt. Detta påverkar i sin tur de effekter som policyn får. Bacchi menar att detta innebär "policy – as - discourse", det vill säga policyn är aktiv i skapandet av diskursen; språkbruket och förståelsen hos människorna. Ett program innefattar diskursen och därmed också policyn.

Bacchis policyanalys har sin grund i det poststrukturalistiska tänkandet, där den centrala idén är att språket inte är något som direkt speglar verkligheten, utan snarare är en socialt konstruerad struktur eller kod (Encyclopædia Britannica, 2017). Med intresset för språket följer också ett intresse av att dekonstruera texter för att undersöka hur begrepp och skrivningar är konstruerade och inom vilken diskurs detta har skett. (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Dekonstruktionen möjliggör och synliggör eventuella andra tolkningar och begreppskonstruktioner än de som i en text kan presenteras som sanningar. Den analyserade texten antas vara skriven inom en viss diskurs. Diskursens definition och betydelse skiljer sig åt mellan olika skolor och Bacchi (2010) menar att det är omöjligt att definiera begreppet diskurs, eftersom hela diskurstanken är att definitioner påverkar vårt sätt att förstå världen. Winther Jørgensen och Phillips (2000) definierar diskurs just som "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen" (s. 7). Det som analyseras i en diskursanalys är således hur en specifik företeelses språkliga representation ser ut. Bacchi (2010) menar att om diskurs ses som ett fenomen som begränsas

av historiska, institutionella och kulturella kontexter och där ingen agent är helt fri från skapandet, så kan begreppet fungera som ett mer kraftfullt analytiskt verktyg.

För att analysera vilka underliggande antaganden policies vilar på har Bacchi (1999) tagit fram en modell för policyanalys som kallas "What's the problem represented to be?" Enligt denna modell är följande frågor viktiga att beakta vid policyanalys:

1. Vad sägs problemet vara i en specifik policy?
2. Vilka förutsättningar eller förutfattade meningar ligger bakom policyn?
3. Vilka effekter får beskrivningen av problemet?
4. Hur konstrueras subjekten inom den här problemformuleringen?
5. Vad är det som problematiseras? Var finns tystnaden?
6. Hur skulle svaret skilja sig om problemet presenterades annorlunda?

Denna studies frågeställningar om vilka brister i skolsystemet som varit utgångspunkt för stödmaterialet och hur stödmaterialet har utformats för att råda bot på dessa brister, har analyserats med utgångspunkt från Bacchis modell. Frågeställningarna har använts som analytiskt redskap och applicerats på uppdraget, redovisningen av uppdraget och stödmaterialet för att tydliggöra dessas utgångspunkter och antaganden. Policyanalysen i denna studie tar i sig inte ställning till hur verkligheten ser ut, utan enbart hur den formuleras utifrån vad de som formulerar antar är verkligheten. I mötet med dem som läser programmet kan mottagandet av problemets formuleringar sedan analyseras.

5.2 Programteoretisk ram för fallstudier

Merriam (1994) definierar fallstudie som en undersökning av en speciell företeelse eller en situation som upplevs intressant eller problematisk. Enligt Merriam är utgångspunkten inte att pröva en hypotes, utan att tolka det som sker, sägs eller uppfattas. Begrepp och hypoteser formuleras utifrån det som observeras i studien och vanligen används flera olika metoder för datainsamling. I en fallstudie samlas data in från olika källor i en så naturlig kontext som möjligt. Exempelvis är intervjuer i fallstudier ofta mindre formella, mindre standardiserade och mer interaktiva än enkäter, vilket gör det möjligt att förstå hur olika faktorer påverkar respondenterna. Även om Merriams utgångspunkt inte är kritisk realism, så delas hans syn på fallstudien av realister. Exempelvis anser Tsang (2014) att kritisk realism är en lämplig teoretisk utgångspunkt vid fallstudier.

Avsikten med fallstudien, och utgångspunkten i kritisk realism, är dock inte att finna samband av typen "a leder alltid till b", utan att genom studier av sociala fenomen i sin naturliga kontext försöka att finna och tolka de mekanismer som aktiveras. Tsang (2014) beskriver detta som att data samlas in i den domän, som enligt kritisk realism definieras som den empiriska, och dessa data kan sedan användas för att förstå vilka mekanismer som aktiveras i det som definieras som verklighetens domän. Följaktligen kan fallstudien användas för att studera kontext, mekanismer och verklighetens olika domäner inom en programteoretisk ram. Pawson och Tilley (1997) anser att forskaren inom denna ram behöver testa sina hypoteser om generativa mekanismer mot den praktiska förståelse som innehas av fackfolk på området.

För att undersöka meningsskapande, översättning och aktualisering av generativa mekanismer har fokusgrupper använts. Dessa beskrivs i avsnitt 5.3. För att få dels så naturliga kontexter som möjligt och dels ett jämförbart material var tanken ursprungligen att använda två skolors elevhälsoteam och existerande arbetslag som fokusgrupper. Detta lät sig endast göras på den ena skolan, varför den andra skolans fokusgrupp utgörs av en för tillfället sammansatt lärargrupp, där en av lärarna också ingår i skolans elevhälsoteam. Det är ändå en grupp som är van att arbeta tillsammans; deltagarna känner varandra och tar hänsyn till varandras synpunkter, vilket gör det möjligt att ändå betrakta gruppen som naturlig. Jämförelsen kom därför att handla om de tre grupperna och ingen jämförelse mellan skolorna gjordes.

För att identifiera generativa mekanismer prövades Gustafssons, Landers och Myrbergs (2014) formeln ”om...så...därför att” vid analysen. Formeln är anpassad till en programteori för svensk skolinspektion, men är generellt formulerad och visade sig överförbar till denna studie. Den första delen av formeln ”om” beskriver vad programmet gör eller avser att göra. Den andra delen ”så” beskriver de reaktioner som uppstår i mötet med verkligheten, det som i denna studie handlar om meningsskapande och översättning, och den tredje delen ”därför att” är den del som identifierar en eller flera generativa mekanismer som ligger bakom eller blir en följd av reaktionen. På så sätt länkas orsaksmekanismer till målen för programmet och kan därmed visa på programmets eventuella effektivitet. Gustafsson m.fl. fann att ”så”-satserna innehöll begreppen *realistiskt* och *väsentligt* medan ”därför att”-satserna handlade om *motivation*, *förmåga*, *förväntningar*, *vanor* och *relationer till kunder*. Dessa begrepp har varit en utgångspunkt i sökandet efter mekanismer i denna studie. Eftersom studien inte innefattar någon implementeringsfas innebär de identifierade generativa mekanismerna en beredskap för förändring i verksamheten och kan därför sägas beskriva potentiella effekter.

5.3 Fokusgrupper

Enligt Pawson och Tilley (2005) är en viktig del i programanalysen att intervjua dem som arbetar med programmet och att diskutera lyckade eller mindre lyckade resultat av programmet med dem som varit med. Detta kan leda fram till hållbara hypoteser om vad som fungerar för vem under vilka förutsättningar. Målet är att förstå hur programmets inneboende karaktär resulterar i olika effekter. Eftersom programmet inte är implementerat på någon av de studerade skolorna kommer denna studie att fokusera på hur programmets intentioner uppfattas och hur man resonerar kring genomförandet av olika åtgärder för att stärka särskilt begåvade elever i deras skolgång.

För att uppnå detta har fokusgrupper använts. På två olika skolor, med delvis olika sociokulturell struktur, har fokusgrupperna varit utgångspunkt för att studera dels vilka meningsskapande aktiviteter som prövas, dels vilka översättningsstrategier som används och dels vilka generativa mekanismer som verkar i diskussionen om Skolverkets stödmaterial. Ett elevhälsoteam, ett lärararbetslag och en blandad grupp lärare har läst igenom materialet och sedan diskuterat hur det kan förstås och implementeras i verksamheten.

Wibeck (2000) definierar fokusgrupper som en form av gruppintervju där en grupp människor diskuterar ett givet ämne som bestämts av en forskare. Det som sägs under intervjun, och den interaktion som kan observeras, kan sedan utgöra utgångspunkt för olika analyser. Fokusgrupper kan användas som ensam metod för att studera hur människor resonerar om ett visst ämne

eller som komplement för att exempelvis fördjupa enkätsvar. Enligt Wibeck kan samtalen vara mer eller mindre strukturerade; vid helt ostrukturerade diskussioner talar deltagarna fritt med varandra utan inblandning av moderatorn, medan halvstrukturerade diskussioner kan innehålla ett moment av styrning. Enligt Halkier (2010) väljs öppna eller strama modeller med tanke på vad som ska studeras i fokusgruppens möte. Om forskaren i huvudsak är intresserad av samspelet i gruppen väljs en mer öppen modell medan om fokus ligger på att få fram så många synpunkter som möjligt på ett givet ämne, så väljs en mer stram modell, där moderatorn styr mer. I denna studie har en något stramare modell valts, eftersom intresset varit att få fram åsikter om det givna stödmaterialet. Deltagarna har pratat fritt, men om någon väsentlig aspekt inte diskuterats, så har moderatorn initierat en sådan diskussion.

Enligt Halkier (2010) råder det stor enighet om att fokusgrupper började användas på 1940-talet vid Columbia University i syfte att analysera hur allmänheten reagerade på den krigspropaganda som regeringen lät sända ut i radio och tv. Därefter har fokusgrupper använts flitigt i marknadsföringsforskning för att från 1980-talet och framåt också användas inom samhällsvetenskaplig forskning.

Halkier (2010) menar att fokusgrupper först och främst är en bra metod för att få fram data om hur grupper tolkar och interagerar. Eftersom interaktionen i gruppen är det som producerar data kan kunskap om sociala praktiker och hur en gemensam förståelse och begreppsbyggnad skapas erhållas på ett sätt som är svårt om individuella intervjuer används. Wibeck (2000) menar att det kan vara lämpligt att använda fokusgrupper när ämnet som ska diskuteras är känsligt eller kontroversiellt, eftersom det kan vara lättare att delta i en diskussion tillsammans med andra än att själv stå för sina åsikter i en intervju. En nackdel är att individuella åsikter kan vara svåra att få fram då den sociala kontrollen i gruppen kan hindra att olika erfarenheter och perspektiv ges utrymme. Halkier menar att beroende på gruppens struktur och tidigare erfarenheter kan både konformitet och motsättningar uppstå, vilket kan dämpa individernas möjlighet att uttrycka sig fritt. Enligt Wibeck kan också moderatorns agerande göra resultatet mer eller mindre trovärdigt. Om moderatorn styr för mycket kommer inte gruppens genuina reflektioner fram.

För att få en bra dynamik i samtalet menar Halkier (2010) att gruppstorleken inte bör vara större än tio till tolv. I föreliggande studie är deltagarantalet i de olika grupperna fyra eller fem personer.

5.3.1 Urval till fokusgrupper

Halkier (2010) menar att för att det ska vara möjligt att se mönster i resultatet är det viktigt att välja rätt deltagare till fokusgrupperna. Om det redan innan undersökningen genomförs står klart att deltagare med vissa egenskaper eller erfarenheter kommer att ge resultatet en större trovärdighet är det viktigt att välja ut sådana. I föreliggande studie har fokusgrupper på två olika skolor, med delvis olika elevunderlag, valts ut. Bryman (2011) menar att man kan göra ett målinriktat urval eller ett bekvämlighetsurval. Det målinriktade urvalet styrs av tanken på att undersökningsobjektet har möjlighet att besvara forskningsfrågorna medan bekvämlighetsurvalet görs i en miljö som är lättillgänglig. De utvalda skolorna kan sägas passa i bägge kategorierna; de är skolor av olika karaktär, samtidigt som jag är känd av rektorerna på skolorna. Med Brymans terminologi skulle rektorerna kunna kallas de portvakter, som öppnade dör-

ren till de andra deltagarna. När rektorerna gett klartecken till studiens genomförande rekryterades fokusgrupper bestående av lärare och elevhälsopersonal.

Den ena skolan är en kommunal skola F-9-skola i de centrala delarna av en storstad. Upptagningsområdet är närområdet, men skolan har också ett antal elever från stadens förorter. Dessa elever har företrädevis sökt sig till skolan med en önskan om en skolgång tillsammans med fler svensktalande elever. Skolan har också tagit emot ett antal nyanlända och ensamkommande elever. Skolan har ungefär 580 elever uppdelade på 25 klasser. Elevhälsoarbetet är organiserat i tre elevhälsoteam; ett för årskurs F-3, ett för årskurs 4-6 och ett för årskurs 7-9. Personalen i de tre teamen är delvis samma. Personalen är organiserad i arbetslag; ett för förskollärare och fritidspedagoger, ett för årskurs 1-3, ett för årskurs 4-6 och tre arbetslag för årskurs 7-9. Skolan har inte tidigare bedrivit något organiserat arbete för att stödja särskilt begåvade elever och det har inte tidigare bedrivits något utvecklingsarbete inom detta område. Skolan har inte någon särskild pedagogisk inriktning, utan arbetar med skolutveckling utifrån de behov som personal och ledning identifierar. Fokusgrupperna utgörs dels av elevhälsoteamet med ansvar för årskurs 4-6, dels av arbetslaget för årskurs 4-6. Elevhälsoteamet träffas varje vecka och består av rektor, skolsköterskor, specialpedagog, kurator och lots. Lotsens uppgift är att stödja elever, som av olika anledningar har svårt att delta i skolans ordinarie verksamhet, exempelvis genom att ha motiverande samtal eller finnas till hands i besvärliga situationer. Arbetslaget träffas varje vecka och består av fem lärare. Tre av lärarna har gått 1-7-läroutbildningen med olika inriktning och två av lärarna har en senare utbildning; en med ämneskombinationen svenska och geografi och en med matematik/NO/teknik/ svenska/SO. Arbetslivserfarenheten varierar mellan 4,5 och 20 år.

Den andra skolan är en friskola i de centrala delarna av en storstad. Upptagningsområdet sträcker sig över hela regionen runt storstaden. Man har en kö till skolans samtliga årskurser. F-6-delen har inte tagit emot några nyanlända eller ensamkommande elever. Däremot har skolans 7-9-del, som inte är lokaliserad tillsammans med F-6-delen, en språkintruktionsklass för ensamkommande. På F-6-delen går ca 445 elever, uppdelade på 18 klasser. Skolan arbetar Montessoriiinspirerat och har inte tidigare haft något organiserat arbete för att stödja särskilt begåvade elever. Fokusgruppen består av två mellanstadielärare, en grundskollärare och en specialpedagog. De bägge mellanstadielärarna och specialpedagogen utexaminerades samtliga på 1970-talet och har vidareutbildningar i biologi, kemi och svenska som andraspråk. Två av dem är också utbildade Montessorilärare. Grundskolläraren examinerades 2010 och har också en förskollärexamen och en Montessoriläroutbildning. Specialpedagogen ingår i skolans elevhälsoteam.

5.3.2 Analys av intervjuer

För att möjliggöra analys av det insamlade intervjumaterialet har olika teman tagits fram ur de transkriberade intervjuerna. Kvale och Brinkman (2009) redogör för ett antal möjliga angreppssätt vid intervjuanalys. I föreliggande studies analys har meningskoncentrering och kategorisering använts. Meningskoncentrering innebär enligt författarna att det centrala innehållet i ett uttalande formuleras om i några få ord. Efter att forskaren läst igenom intervjun grupperas innehållet efter de naturliga ”meningsenheter” som kan urskiljas. Varje enhet får en tematisk etikett och utifrån dessa teman kan sedan forskningsfrågorna besvaras. Även kategorisering handlar om att ge en överblick och underlätta jämförelser. Kvale och Brinkmann an-

ser att genom att ta fram ett antal enkla kategorier kan meningen i långa uttalanden reduceras och struktureras och möjliggöra presentation i exempelvis tabeller eller figurer. De fyra teman som konstruerats, med utgångspunkt från centrala teman i stödmaterialet, och som utgör underlag för resultatredovisningen är identifiering av särskilt begåvade elever/ risk för feldiagnosticering, pedagogisk differentiering och organisatorisk differentiering.

5.4 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Inom kvalitativ forskning omfattar validitet och reliabilitet såväl datainsamling som efterföljande analys. Stukát (2005) menar att reliabiliteten handlar om hur tillförlitliga de metoder forskaren använder sig av är för att undersöka det som avses. Ju mer förfinade och noggrant använda metoder som används desto högre blir reliabiliteten. Som framhölls i avsnitt 5.3 är det viktigt att i programanalys intervjua dem som använder, eller tänks använda, ett program, varför fokusgrupper valdes som en av metoderna.

Att använda policyanalys som metod för att analysera uppdraget, Skolverkets redovisning av uppdraget och stödmaterialet, ligger i linje med programanalysen. Enligt Bergstöm och Boréus (2012) är det relevant att studera texter, eftersom texter påverkar människors sätt att tänka och handla. Texten är också ett sätt att presentera beslut som har fattats, samtidigt som texten kan visa på medvetna och omedvetna föreställningar om samhällsliga fenomen. Genom att använda Bacchis frågeställningar i innehållsanalysen förfinas verktyget.

Enligt Bryman (2011) styrks också reliabiliteten av att det finns en fyllig redogörelse för alla steg i forskningsprocessen, något som har eftersträvat genom hela rapporten.

Validitet handlar om att undersöka det som är relevant för att besvara forskningsfrågorna (Stukát, 2005). Bryman (2011) menar att validitet kan delas upp i intern och extern validitet. Med intern validitet avses att det finns en god överensstämmelse mellan de observationer som gjorts och de teoretiska idéer som sedan utvecklas utifrån dessa observationer medan den externa validiteten innebär en generalisering av resultat. Bryman prioriterar intern validitet när det gäller kvalitativa studier inom samhällsvetenskaplig forskning. För att uppnå så god intern validitet som möjligt lyfter Merriam (1994) fram ett antal strategier som kan användas. I föreliggande undersökning har följande strategier använts:

1. Triangulering av metoder. Intervjuer i fokusgrupper har följts av policyanalys av uppdrag, redovisning och stödmaterial.
2. Deltagarkontroll, vilket innebär att fokusgrupperna har fått möjlighet att läsa de delar av resultatkapitlet som beskriver deras diskussioner för att se om de anser dem vara korrekt beskrivna.
3. Klargörande av utgångspunkter, antaganden och teoretiska perspektiv.

Den kommunikativa validiteten kan, enligt Grønmo (2006), utvidgas till att inte bara omfatta deltagarkontroll, utan också kontroll av andra inom fältet, exempelvis forskare. Detta har eftersträvat genom att handledaren läst transkriberingarna av fokusgruppernas diskussioner för att ges möjlighet att diskutera framskrivningen av resultatet.

För hög validitet när det gäller fokusgruppernas diskussion, så menar jag att denna kan delas in i planering, genomförande och analys. I planeringsdelen är det viktigt att välja rätt deltagare som har möjlighet att besvara forskningsfrågorna (Halkier, 2010). Det var en svårighet att få likvärdiga grupper på de bägge skolorna, vilket påverkar validiteten, framför allt eftersom alla yrkesgrupper inte är representerade i den ena skolans fokusgrupp. För att uppfylla intentionen med fallstudie ska grupperna vara naturliga (Tsang, 2014), vilket de kan sägas vara, även om gruppen på den ena skolan är sammansatt specifikt för denna undersökning. Det är också viktigt att informationen till deltagarna inför intervjun är relevant. Samtliga deltagare fick information om hur intervjun skulle gå till samt vilka frågeställningar de skulle ha i åtanke vid läsning av stödmaterialet. Informationen återfinns i bilaga 1. Vid genomförandet är det viktigt att introduktionsfrågorna, som ligger till grund för intervjun, är relevanta och uppmuntrar till samtal (Wibeck, 2000). Även de frågor, som eventuellt formuleras under intervjun för att föra samtalet vidare, ska ligga i linje med syfte och frågeställningar. För att göra de olika intervjuerna jämförbara inleddes samtliga med samma frågeställning och eventuella ledfrågor formulerades för att säkerställa att väsentliga aspekter på materialet diskuterades. Analysens validitet blir god om fokus läggs på de delar som förmår besvara forskningsfrågorna. Genom att använda Kvaales och Brinkmans (2009) begrepp meningskoncentrering och kategorisering har centrala teman på så sätt identifierats och analyserats.

Generaliserbarhet är ofta ett komplicerat avsnitt när det gäller kvalitativa studier. Enligt Tsang (2014) handlar generaliserbarhet om att utifrån enskilda observationer dra generella slutsatser. Bryman (2011) menar att om beskrivningen av undersökningen och analysen är fyllig och tät, så kan läsaren ändå göra en bedömning av om resultatet kan generaliseras och vara överförbart till andra situationer och miljöer. Tsang anser emellertid att överföring från ett konkret sammanhang till ett annat konkret sammanhang egentligen inte är att betrakta som generalisering, enligt den ovan formulerade definitionen. Det är snarare en form av induktiv analogi från ett särskilt ställe till ett annat särskilt ställe. Däremot skulle en fallstudie med kritisk realism som utgångspunkt kunna erbjuda en teoretisk generalisering.

De samband som observerats mellan olika faktorer i studiens empiriska domän förklaras och beskrivs med hjälp av underliggande strukturer och mekanismer i det verkligas domän och Tsang (2014) menar att generativa mekanismer, som orsakar observerbara händelser i ett fall, också skulle kunna orsaka liknande resultat i andra sammanhang, vilket då skulle kunna betraktas som en generalisering. Detta är emellertid inte samma typ av generalisering som används i ett positivistiskt tänkande, där resultat från ett visst urval kan generaliseras till en hel population. Vid policyanalys handlar det snarare om att genom upprepade fallstudier kunna generalisera sätt att uttrycka sig på inom en viss diskurs, med en viss avsändare, exempelvis Skolverket.

5.5 Forskningsetik

Vetenskapsrådet (2011) publicerar regler och riktlinjer kring forskningsetik för att underlätta arbetet med att hitta en balans mellan vetenskapligt arbete och integriteten hos dem som är utsatta för en studie. Allt är naturligtvis inte applicerbart på en sådan här undersökning. Policyanalysen är gjord på ett offentligt publicerat material och möter således få etiska problem.

Några punkter vad gäller intervjuerna är dock viktiga att beakta. När forskning inkluderar människor ska de informeras om forskningens syfte och att det är frivilligt att delta. Enligt dessa regler och riktlinjer ska forskningspersonen informeras om:

- den övergripande planen för forskningen.
- syftet med forskningen.
- de metoder som kommer att användas.
- att deltagande i forskningen är frivilligt.
- att forskningspersonen har rätt att när som helst avbryta sin medverkan.

Utifrån dessa riktlinjer har Vetenskapsrådet formulerat fem krav; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *frivillighetskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

Informationskravet har följts i studien i och med att rektorer, elevhälsoteam och arbetslag har fått en skriftlig redogörelse för forskningens plan, syfte och genomförande. I denna redogörelse fanns också information om att det är frivilligt att delta och att man när som helst kan avbryta sin medverkan. Redogörelsen återfinns i bilaga 1.

Frivillighetskravet har följts i två steg; rektorerna har självständigt fattat beslut om de ansåg det vara intressant för deras elevhälsoteam och arbetslag att delta. Sedan har elevhälsoteamen och arbetslagen tillfrågats om de varit intresserade. Vad som möjligen inte kan sägas vara beaktat är frivilligheten för varje enskild individ, eftersom det finns en möjlighet att enskilda individer kan ha känt sig tvungna att anpassa sig efter gruppens eller rektorernas önskemål. Viss tveksamhet uttrycktes från enskilda individer på den ena skolan innan det var helt klart hur man skulle kompenseras för den tid inläsningen av materialet tog.

Samtyckeskravet har följts i och med att samtliga deltagare skrivit under på att de samtycker till att undersökningen genomförs på det sätt som presenterats i informationen.

Konfidentialitetskravet innebär att de som deltar i en undersökning i största möjliga mån inte ska kunna identifieras. För att följa detta krav har skolorna inte namngivits och beskrivningen av dem gjorts i så allmänna ordalag att de inte ska gå att identifiera. I de fall lärare har talat om elever och använt de personliga pronomina han eller hon har dessa i resultatdelen bytts mot hen. Intervjuerna har spelats in med speciell inspelningsapparat, som förvarats inlåst. Inspelningarna har raderats efter godkänd uppsats.

Nyttjandekravet handlar om att uppgifter om enskilda personer endast får användas i forskning. Denna studie handlar om grupper och data kommer inte att användas i andra syften än för den aktuella forskningen.

6 Resultat

Följande kapitel inleds med policyanalys av de tre dokument som föreligger; uppdraget från regeringen, Skolverkets redovisning av uppdraget samt det av Skolverket producerade stöd-materialet. Denna analys avser att besvara forskningsfrågorna

1. Vilka brister i skolsystemet har varit utgångspunkt för stödmaterialet?
2. Hur har stödmaterialet utformats för att råda bot på bristerna?

Därefter följer en analys av fokusgruppernas diskussioner i syfte att besvara forskningsfrågorna:

3. Hur förstås och översätts stödmaterialet i en lokal skolkontext?
4. Vilka generativa mekanismer i skolans verksamhet blir synliga under intervjuerna och hur stödjer eller motarbetar dessa stödmaterialets användning?

Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys, där resultaten av de olika analyserna jämförs och sätts in i ett sammanhang.

6.1. Policyanalys

Analysen av regeringsuppdraget, Skolverkets redovisning av uppdraget och Stödmaterialet utgår från Bacchis (1999) frågor för policyanalys, som presenterats i avsnitt 5.1. De tre dokumenten presenteras var för sig i syfte att visa hur uppdraget tolkas och formuleras i de olika dokumenten. Utöver Bacchis frågor för policyanalys har därför Røviks (2005) översättningsregler tillämpats på Skolverkets redovisning av uppdraget och det producerade stödmaterialet.

6.1.1 Policyanalys av regeringsuppdraget

Vad sägs problemet vara?

Regeringen definierar problemet som att en stor andel av de särskilt begåvade eleverna vantrivs i skolan, ofta hamnar i konflikt med kamrater och lärare och att de felaktigt utreds för olika typer av diagnoser. ”...vantrivdes hela 92 procent och något färre på gymnasiet....inte är ovanligt att eleverna hamnar i konflikter med kamrater och lärare....kontakter med elevhäl-san...” (U2014/5038/S, s.2).

Vilka förutsättningar ligger bakom?

Förutsättningarna för problemformuleringen är två; dels skrivningarna i skollagen 3 kap. 3§ (SFS 2010:800) om att ”Elever som lätt når de kunskapsmål som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling”, dels en forskningsstudie, som i stödmaterialet felaktigt benämns ”Särbegåvade barn i skolan: finns det plats för dem?” (Se fotnot, sid. 9).

Skrivningarna i skollagen är nya. Tidigare har dessa elever inte preciserats, utan allmänna formuleringar har avsett att inkludera alla: ”Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdig-

heter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.” (SFS 1985:1100). Särskilt begåvade elever har inte ansetts ingå i gruppen elever i behov av särskilt stöd, eftersom de senare identifierats som elever som av olika skäl har svårt att nå kunskapsmålen.

En vidare tolkning av bakomliggande förutsättningar skulle kunna vara, att i den internationella kontext, där den svenska skolan idag befinner sig, med jämförelser på olika nivåer och i olika sammanhang, har det också blivit uppenbart att Sverige legat efter i arbetet med särskilt begåvade barn.

Vilka effekter får beskrivningen av problemet?

Beskrivningen av problemet gör det till ett rent skolproblem, något som måste lösas inom skolans ram. Därför kan uppdraget att utforma ett stödmaterial ses som en logisk följd av denna beskrivning. ”I syfte att skolorna ska förbättra sitt arbete med att främja dessa elevers fortsatta lärande och kunskapsutveckling utifrån deras behov och förutsättningar bör Skolverket ges i uppdrag att utarbeta stödmaterial för grund- och gymnasieskolors arbete med särskilt begåvade elever” (U2014/5038/S, s.2).

Hur konstrueras subjekten inom den här problemformuleringen?

Subjekten – de särskilt begåvade eleverna – definieras utifrån Perssons (2010) studie som elever med IQ över 131, som inte trivs i skolan, hamnar i konflikter och riskerar att bli feldiagnosticerade. ”...bland 287 personer med IQ över 131.....” (U2014/5038/S, s.2).

Vad är det som problematiseras? Var finns tystnaden?

Det som problematiseras är att skolan inte förmår ge dessa elever det de har rätt till enligt skollagen. Eftersom uppdraget går ut på att formulera ett stödmaterial, så problematiseras också skolans och lärares brist på kompetens och kunskap inom området.

Tystnaden kan tolkas som en historielöshet och brist på självkritik från uppdragsgivaren. Varför har den svenska skolan – en skola för alla – inte uppmärksammat dessa elever tidigare? Tystnad finns också kring det faktum att IQ-begreppet, som används som utgångspunkt i den återopade forskningen, inte självklart är något som används för att identifiera särskilt begåvade elever.

Hur skulle svaret skilja sig om problemet presenterades annorlunda?

Här finns ett flera olika tänkbara scenarier. Ett är att, med utgångspunkt i IQ-begreppet, identifiera särskilt begåvade elever som elever som inte kan inkluderas i grundskolans organisation. På samma sätt som elever med IQ under 70 har en särskild skolform – särskolan – så skulle elever med IQ över 131 kunna ha en egen skolform. Detta skulle kunna resultera i ett uppdrag att utreda denna nya skolform. Om inkluderingstanken ska drivas till sin spets skulle detta – i konsekvensens namn – också kunna resultera i ett uppdrag att avveckla särskolan.

Ett annat scenario skulle kunna vara att mer fokusera på skolans oförmåga att organisera sin verksamhet så att den passar fler elever. Skolan är trots allt en konservativ verksamhet med årskurser, läroböcker, kunskapskrav, lektioner och ämnen. Detta sätt att presentera problemet skulle kunna resultera i ett uppdrag att förändra skolans organisation i grunden.

6.1.2 Policyanalys av Skolverkets redovisning av uppdraget

Vad sägs problemet vara?

I Skolverkets redovisning av uppdraget sägs problemet vara att särskilt begåvade elever och högpresterande elever ”inte sällan blir understimulerade i undervisningen” (s.1). Dessutom påpekas att ”Det finns många exempel på särskilt begåvade elever som blivit hemmasittare eller felaktigt fått en ADHD-diagnos” (Redovisning av Regeringsuppdrag, Dnr 2014-838, s.2).

I översättningstermer kan detta tolkas som en *omvandling* av regeringens uppdrag. I uppdraget är problemet formulerat utifrån särskilt begåvade elevers upplevelse av skolan; vantrivsel, konflikter och felaktiga diagnoser. I redovisningen har fokus flyttats till en tänkbar orsak till upplevelsen; understimulering. Påpekandet att dessa elever kan bli hemmasittare kan ses som en *addering*, eftersom detta inte fanns med i regeringens skrivning. Å andra sidan kan skrivningen om ADHD-diagnos ses som en *subtrahering*, eftersom ADHD i uppdraget nämndes som en av flera möjliga feldiagnoser.

Vilka effekter får beskrivningen av problemet?

I problembeskrivningen inkluderas även högpresterande elever, vilket får till följd att 15-20 procent av eleverna i skolan sägs löpa risk att bli understimulerade. Högpresterande elever ingår inte i den forskning som regeringen utgår från i sitt uppdrag, och dessutom framgår av redovisningen att det inte finns något likhetstecken mellan särskild begåvning och hög prestation: ”En högpresterande elev kan vara särskilt begåvad men måste inte vara det. Omvänt kan en särskilt begåvad elev vara högpresterande men är nödvändigtvis inte det” (Redovisning av Regeringsuppdrag, Dnr 2014-838, s.4). Denna utvidgning av elever som diskuteras riskerar att göra begreppen otydliga.

I översättningstermer kan detta ses som både *subtrahering* och *addering*. Subtrahering när det gäller diagnoser skulle kunna innebära att andra diagnoser inom NPF-spektrat³, dyslexi eller dyskalkyli, skulle kunna åsidosättas. Adderingen av hemmasittare kan ses som något som gör bilden mer otydlig i relation till uppdraget, eftersom det är en konsekvens av vantrivsel och inte av att vara särskilt begåvad.

Hur konstrueras subjekten inom den här problemformuleringen?

Subjekten i Skolverkets redovisning har utvidgats genom att även högpresterande elever inkluderas. Subjekten konstrueras som elever som blir understimulerade, riskerar att bli hemmasittare eller diagnosticeras med ADHD. Det framhålls på olika ställen i materialet att det inte finns någon enhetlig definition av särskild begåvning, men den definition som anammats är ”en individ som har en förmåga som är avsevärt mycket starkare än vad som är typiskt” (Redovisning av Regeringsuppdrag, Dnr 2014-838, s.5). Den domänspecifika begåvningen lyfts också fram och det sägs att det är ”mer vanligt att någon enstaka förmåga sticker ut”.

I översättningstermer kan detta ses som både *addering* och *subtrahering*. Adderingen handlar om att högpresterande elever omfattas av stödmaterialet och att den domänspecifika begåvningen lyfts fram som den som är mer vanlig. Subtraheringen handlar om att IQ-begreppet

³ NPF - neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, som ADHD, Aspergers syndrom, Tourettes syndrom och autismspektrumtillstånd.

helt tagits bort ur redovisningen till förmån för den domänspecifika begåvningen. Det sätt på vilket ADHD-diagnosen lyfts fram kan tolkas som en *omvandling* jämfört med uppdragets vidare diagnosformulering.

Vad är det som problematiseras? Var finns tystnaden?

Det som problematiseras är skolans brist på organisatorisk och pedagogisk differentiering. ”Kunskap och medvetenhet om differentiering och hur detta kan tillämpas är nödvändigt för att särskilt begåvade elever ska få rätt stimulans” (Redovisning av Regeringsuppdrag. Dnr 2014-838, s.2). Detta utvidgas till att beskrivas som att det gäller skolan i allmänhet och där en förändring gynnar alla elever ”...ha bäring på genomförande och utveckling av undervisning i stort oavsett elevkategori” (s.2). Lärarnas kunskapsbrister på området problematiseras också genom att Skolverket menar att särskilt begåvade elever måste lyftas fram i lärarutbildningen ”...det är av största vikt att den utbildningen innehåller delar som behandlar kunskaper om särskilt begåvade elever” (s.6).

Tystnaden finns också här i historielösheten. Inget sägs om varför dessa elever inte tidigare uppmärksammats och varför deras vantrivsel passerat utan åtgärder. Tystnaden finns även kring IQ-begreppet. Genom att domänspecifik begåvning lyfts fram skjuts fokus bort från det faktum att särskild begåvning i form av högt IQ – akademisk begåvning – endast diagnosticerar av legitimerade psykologer. I stället framhålls att det inte finns någon enhetlig identifieringsprocedur. Tystnaden finns också i redogörelsen för vilka personer som varit delaktiga i arbetet, där professor Roland Persson, den mest välmeriterade forskaren inom området, inte finns med.

I översättningstermer kan detta ses som *kopiering*, då formuleringarna i redovisningen håller sig nära uppdraget.

Hur skulle svaret skilja sig om problemet presenterades annorlunda?

Om Skolverket förhållit sig strikt till regeringens uppdrag, så skulle de högpresterande eleverna inte tagits med i beskrivningen, den akademiska begåvningens koppling till IQ-begreppet hade funnits med och professor Roland Persson hade sannolikt funnits med i expertgruppen.

Svaret på denna policyfråga är av mer spekulativ karaktär, eftersom det finns ett stort antal andra möjligheter att presentera problemet på, vilket i sin tur möjliggör ett stort antal svar på frågan. Därför görs ingen översättning mellan de olika texterna.

Sammanfattande tolkning

Det som kan sägas vara intressant när det gäller hur regeringens uppdrag översätts och tolkas av Skolverket är att endast en punkt hanteras med översättningsstrategin kopiering. Uppdraget är relativt tydligt formulerat, men så gott som alla analysfrågor hanteras genom addering, subtrahering eller omvandling.

6.1.3 Policyanalys av stödmaterialet

Stödmaterialet baseras på redovisningen av uppdraget och kan därför sägas besvara Bacchis (1999) policyfrågor på i stort sätt samma sätt. Stödmaterialet är mer omfattande, är skrivet av många olika personer och vissa frågor har ett annat fokus än redovisningen. Därför kan ändå

några jämförelser göras. De översättningsregler som redovisas är samtliga i relation till Skolverkets redovisning av uppdraget.

Vad sägs problemet vara?

På samma sätt som i redovisningen av uppdraget framhålls att särskilt begåvade elever riskerar att bli understimulerade och hamna i utanförskap. Detta preciseras med beskrivningar av att särskilt begåvade elever undertryckt sina förmågor för att passa in, fått agera lärare, blivit ensamma och slutna och sällan fått anpassad undervisning eller kunnat fokusera på sin egen utveckling.

Att särskilt begåvade elever kan bli felaktigt diagnosticerade utvecklas genom att barnen i de exempel som skrivs fram i texten uppvisar beteenden som skulle kunna tolkas som annat än en reaktion på understimulering och utanförskap. Exempelen visar barn som skulle kunna få diagnoser som ADHD, svag begåvning, läs- och skrivsvårigheter eller autismspektrumstörning.

I översättningstermer kan beskrivningen av understimulering och utanförskap tolkas som en *kopiering* eller möjligen en *subtrahering*; de högpresterande eleverna nämns, men har inte en lika framskjuten roll som i redovisningen av uppdraget. Delen som beskriver fiktiva elever med särskild begåvning som feldiagnosticeras kan tolkas som en *addering*, eftersom de beskrivna barnen skulle kunna få andra diagnoser än just ADHD.

Vilka effekter får beskrivningen av problemet?

Eftersom högpresterande elever inte lyfts fram på samma sätt i stödmaterialet reducerar man där andelen elever till cirka fem procent. Fokus blir därmed tydligare inriktat på de särskilt begåvade eleverna, något som ligger mer i linje med det ursprungliga uppdraget.

Att de fiktiva exempel, som konstruerats för att beskriva särskilt begåvade elever, samtliga skulle kunna sägas vara elever med andra svårigheter, kan resultera i att särskilt begåvade elever, som är socialt fungerande, men ändå understimulerade, glöms bort i sammanhanget. Det skulle också kunna resultera i att de som läser materialet tolkar detta som att särskilt begåvade elever oftare har någon annan form av diagnos.

I översättningstermer kan detta ses som både *subtrahering* och *addering*. Subtrahering när det gäller vilka elever som behandlas i materialet och addering när det gäller vilka diagnoser den särskilda begåvningen skulle kunna misstas för.

Hur konstrueras subjekten inom den här problemformuleringen?

Subjekten konstrueras i linje med Skolverkets redovisning, även om de högpresterande eleverna har fått mindre utrymme. Den beskrivning som används för att identifiera en särskilt begåvad elev är ”Den är särbegåvad som förvånar dig vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet” (1.1., s.9). Denna beskrivning kompletteras med att den endast gäller när den särskilt begåvade eleven kommer till sin rätt. Dessutom preciseras subjekten genom att även extremt begåvade elever tas upp. Dessa anses utgöra en procent av elevunderlaget och deras ”begåvning skiljer sig på ett avgörande sätt från den hos andra särskilt begåvade” (1.1., s.10).

Vid sidan av den domänspecifika begåvningen nämns mycket kort den särskilda intellektuella begåvningen som ”kan förstås som en mycket god förmåga att tänka abstrakt och logiskt, kombinerat med ett gott minne och ett snabbt lärande” (1.1., s.10). Det framhålls att ”När avvikelsen från normalvariationen blir större blir också skillnaden gentemot den mer normalbegåvade eleven successivt allt mer kvalitativ och inte bara kvantitativ” (1.1., s.10). Det poängteras också att särskild begåvning inom musik, ledarskap och konst ofta hänger samman med en hög intellektuell begåvning. Också det faktum att begåvning samspelar med icke-kognitiva förmågor som exempelvis motivation och uthållighet lyfts fram. Detta samspel leder till större variation inom gruppen särskilt begåvade elever än inom normalgruppen.

Särskilt begåvade elever beskrivs också som mer sårbara, då de utvecklas olika snabbt inom olika områden och ofta uppvisar ”en känslighet och intensitet som kan vara svår för omgivningen att förstå” (1.2. s.6).

I översättningstermer kan detta ses som både *addering*, *subtrahering* och *omvandling*. Adderingen handlar om att den särskilda intellektuella begåvningen och kombinationer mellan intellektuell begåvning och icke-kognitiva färdigheter beskrivs. Subtraheringen handlar om att högpresterande elever inte lyfts fram på samma sätt som i redovisningen av uppdraget. Omvandlingen handlar om att identifieringen flyttas från individens begåvning till dess prestation i och med att den särbegåvade förväntas förväna omgivningen med sin förmåga.

Vad är det som problematiseras? Var finns tystnaden?

Även i stödmaterialet problematiseras skolans generella brist på differentierad undervisning. Problemet preciseras genom att det framhålls att undervisning sällan har anpassats för särskilt begåvade elever och att speciell undervisning av denna typ har setts som elitism. Det poängteras också att lärare i allmänhet saknar kunskaper om hur undervisning av särskilt begåvade elever kan bedrivas. Ett exempel på detta är rutinuppgifter: ”Många har svårt att genomföra enkla uppgifter och känner obehag av att tvingas göra uppgifter som de sedan länge förstått” (1.2., s.7). Bristen på pedagogisk differentiering exemplifieras också med att särskilt begåvade elever har begränsade möjligheter att umgås med barn på samma nivå och därmed få möjlighet att spegla sig i andra.

Dessutom problematiseras att skolan måste bli bättre på att identifiera dessa elever och få kunskap om hur undervisning av dem kan bedrivas.

Tystanden finns kring hur diagnosticering går till. Det finns formuleringar om kartläggning och checklistor samtidigt som det poängteras att hur eleverna diagnosticeras är avhängigt vilken definition av särskild begåvning man ansluter sig till. Endast i de fall där eleven hamnar i svårigheter nämns möjligheten för utredning av psykolog; ”en elev hamnat i svårigheter eller mår dåligt kan även tester som mäter intelligenskvoten vara användbara för att få en indikation på om svårigheten i skolan kan botten i att eleven är särskilt begåvad och understimulerad” (1.1.,s.12). Även i stödmaterialet lyser IQ-begreppet med sin frånvaro.

I översättningstermer kan detta ses som *kopiering*, då stödmaterialet ligger nära redovisningen av uppdraget när det gäller vad som problematiseras eller förbigås med tystnad.

Hur skulle svaret skilja sig om problemet presenterades annorlunda?

Om det som nämns i en bisats – att särskild undervisning riktad till begåvade elever har setts som elitism – fått större utrymme kunde historielösheten undvikits och det hade varit lättare

för dem som läser materialet att se sig själva som en del av en undervisningstradition som kan förändras.

Om utredning och diagnosticering presenterats tydligare, och i enlighet med de forskningsrön som anser att det endast är legitimerade yrkesutövare som kan identifiera en särskilt begåvad elev, så skulle fler än de elever som hamnat i svårigheter utredas av psykolog. De kartläggningar som skolor använder sig av idag kan sägas vara en del av den historia som inte sett de särskilt begåvade eleverna och därför kunde andra kartläggningsmetoder presenterats eller föreslagits som ett första steg i identifieringsprocessen.

Sammanfattande tolkning

Stödmaterialet skiljer sig delvis från Skolverkets redovisning av uppdraget och på några punkter står det närmare regeringsuppdraget. Översättningsregeln kopiering används i flera fall, medan subtrahering används då de högpresterande eleverna fått en mer tillbakaskjutet roll och addering när det gäller feldiagnosticering av särskilt begåvade elever som har bredats till att omfatta fler diagnoser än ADHD. Nämnandet av den generella begåvningen kan också ses som en addering och den formuleringen att den särbegåvade eleven ska förvåna sin omgivning kan ses som en omvandling.

6.2 Sammanfattande analys av de tre texterna

Sammanfattningsvis kan konstateras att ett relativt tydligt och kortfattat regeringsuppdrag genomgått flera förändringar och tolkningar på väg mot ett färdigt stödmaterial. Det som är oproblematiskt och som i stort sett skrivs fram på samma sätt i de tre texterna är problemet med skolans brist på organisatorisk och pedagogisk differentiering. Den enda ovanifrån styrda verksamhet, som kan sorteras in under organisatorisk differentiering för särskilt begåvade elever, och som presenteras i materialet, är gymnasiernas spetsutbildningar. All övrig differentiering är upp till den enskilda kommunen, skolan eller läraren. I de ämnesdidaktiska delarna ges exempel på uppgifter som kan verka berikande inom ramen för klassens arbete, men dessa exempel är i många fall väldigt allmänt hållna och kan appliceras på många fler elever än de särskilt begåvade.

När det gäller vilka dessa barn är syns en tydlig kluvenhet som, ur ett historiskt perspektiv, är lätt att förstå. Trots den marknadsanpassning den svenska skolan genomgått sedan 1990-talet, och trots skrivningar i flera läroplaner om att alla elever ska ges möjlighet att utvecklas efter sin förmåga, är den politiska grunden fortfarande att grundskolan ska vara en aktör för ett utjämning av sociala och intellektuella skillnader (Löfqvist, 2015). Detta har lett till pedagogiskt och ekonomiskt fokus på elever som är i behov av stöd för att nå de uppsatta målen.

Av de fem procent som i materialet presenteras som särskilt begåvade elever har, enligt Wechsler-skalan, 2,2 procent en generell begåvning med en IQ över 130. Det innebär att elever med en domänspecifik begåvning utgör ungefär 2,8 procent av eleverna. Trots detta lyfts de fram som den vanligare gruppen. Ingenstans, varken i Skolverkets redovisning av uppdraget eller i stödmaterialet, nämns begreppet IQ som något som klargör om en elev är särskilt begåvad eller inte. I stödmaterialet tilläggs också att de särskilt begåvade eleverna ska förvåna sin omgivning med sin förmåga, vilket lägger fokus på prestation och inte begåvning.

När det gäller hur särskilt begåvade elever kan feldiagnosticeras med någon form av neuropsykiatrisk diagnos eller dyslexi/dyskalkyli kan kopplingen sägas vara otydlig och i vissa fall olycklig. Det finns, så vitt jag vet, ingen forskning som visar en överrepresentation av NPF-diagnoser i gruppen särskilt begåvade elever. Det kan finnas en viss koppling mellan Aspergers syndrom och domänspecifik begåvning, men ur ett relationellt perspektiv så är de beteenden som misstolkas en reaktion på understimulering, brist på jämlika kamratrelationer och en oförstående omgivning. Den grupp elever med generellt hög begåvning, som anpassar sig till skolans ramar och lider i tysthet, förbigås i stort sett med tystnad i materialet.

Skolans brist på organisatorisk och pedagogisk differentiering, diagnosticering av särskilt begåvade elever och feldiagnosticering är således de tre områden som fokuseras i texterna. Ur ett programteoretiskt perspektiv kan därför stödmaterialets syfte sägas vara att ge skolor stöd i

- att identifiera de särskilt begåvade eleverna
- att utveckla en organisatorisk och pedagogisk differentiering
- att undvika att feldiagnosticera de särskilt begåvade eleverna

Det är dessa tre teman som kommer att undersökas i materialets möte med fokusgrupperna.

När det gäller hur översättning mellan uppdrag, redovisning och stödmaterial ser ut kan konstateras att det sker stora förändringar mellan uppdraget och redovisningen av uppdraget. Den enda fråga som hanteras med kopiering är ”Vad är det som problematiseras? Var finns tystnaden?”. Stödmaterialet håller sig närmare redovisningen och hanterar flera frågor med översättningsregeln kopiering. I de fall subtrahering och addering förekommer närmar sig stödmaterialet på flera punkter det ursprungliga uppdraget.

I Røviks (2008) translationsteori utgörs det första steget av dekontextualisering, som innebär att en existerande praktik, som på något sätt anses framgångsrik, ska teoretiseras och formuleras i text som aktörer utanför den aktuella organisationen kan ta till sig. I detta fall är dekontextualiseringen problematisk, eftersom det inte finns någon svensk praktik att utgå ifrån. Vad som finns är enstaka exempel och internationella referenser. Detta kan göra stödmaterialets text bitvis fragmentarisk och svårtolkad, något som kan komma att visa sig i fokusgruppernas diskussioner.

6.3 Analys av fokusgruppernas diskussioner

Ett av studiens syften var att undersöka hur stödmaterialet mottogs, förstods och översattes av tre personalgrupper på två olika skolor med delvis olika socioekonomisk struktur. Analysen av fokusgruppernas diskussioner har genomförts i syfte att besvara forskningsfrågorna:

3. Hur förstås och översätts stödmaterialet i en lokal skolkontext?
4. Vilka generativa mekanismer i skolans verksamhet stödjer eller motarbetar stödmaterialets användning?

Fokusgruppernas diskussioner transkriberades och ur transkriptionerna plockades, i enlighet med programmets intentioner, följande centrala teman ut:

1. Identifiering av särskilt begåvade elever/risk för feldiagnosticering
2. Pedagogisk differentiering
3. Organisatorisk differentiering

I diskussionerna var det svårt att skilja identifiering av särskilt begåvade elever och risken för feldiagnosticering åt. Dessa punkter löpte i stort sett samman och därför har de förts in under en rubrik. Den organisatoriska och pedagogiska differentieringen har delats upp i två delar, eftersom det sågs som två skilda problem i fokusgrupperna. Ur varje tema urskiljdes sedan olika underteman för att ytterligare förtydliga resultatet. I följande avsnitt kommer dessa teman att presenteras och analyseras med avseende dels på hur grupperna använde meningsskapande strategier för att förhålla sig till stödmaterialet, dels vilka översättningsregler grupperna använde sig av för att applicera skrivningarna på den egna verksamheten och slutligen vilka generativa mekanismer som aktiverades i diskussionen. Under analysen av de generativa mekanismerna prövades Gustafssons, Landers och Myrbergs (2014) begrepp *motivation, förmåga, förväntningar, vanor* och *relationer till kunder* för kategorisering, något som visade sig fungera. Som beskrivits i avsnitt 5.2 har de generativa mekanismerna en potentiell karaktär, eftersom studien inte innehåller någon implementeringsfas; de beskriver en beredskap för förändring. Gruppernas diskussioner av varje tema redovisas var för sig, efter varandra. Därefter görs en jämförelse där skillnader och likheter mellan de olika grupperna presenteras.

6.3.1 Tema 1: Identifiering av särskilt begåvade elever/risk för feldiagnosticering

Temat indelas i följande underteman:

- hur lärare kan känna igen dessa elever utifrån stödmaterialets beskrivning
- föräldrarnas roll vid identifiering
- elevhälsoteamets roll vid identifiering

Arbetslag 4-6, kommunal grundskola

Arbetslagets fem lärare numreras 1-5 utifrån i vilken ordning de först gör ett inlägg.

Lärarna inledde samtalet med att framhålla att särbegåvade barn inte är något som ofta uppmärksammas och man gav sig in i en diskussion om **hur man som lärare kan känna igen dessa elever**, dels utifrån stödmaterialets beskrivning, dels utifrån egna klassrumserfarenheter. Stödmaterialet fick både positiva omdömen och stark kritik. Lärarna uttryckte en osäkerhet om hur de särskilt begåvade barnen skulle identifieras, både när det gällde avgränsning mot neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och mot allmänt högpresterande elever. Framför allt hos en av lärarna fanns även ett ifrågasättande av hela tanken med särbegåvade barn.

Lärare 1: Man behöver fräscha upp tankar igen, man känner ju igen de här eleverna.... Det är nog viktigt att föra fram att de inte är på ett specifikt sätt. Man fick en mängd exempel på hur det kan te sig och vad man kan göra åt det.

Lärare 3: Sen är det gräsligt dåligt underbyggt. Jag förstår mig inte på det. Först så tänkte jag att dom här siffrorna som de rör sig med det är ungefär samma siffror som med bokstavsbar-nen. Det första exemplet jag läste det var ju också – en aspergare. Jag förstår inte. Och sen var det också – hur ska man se dem? Hur ska man se att man har särbegåvade barn? Jo, de ska ha ett specialintresse. Det är ju bokstavsbar-nen. Det är ingen skillnad. Och det behöver ju inte ens vara ett skolämne. Eller; hur ska jag se på det särbegåvade barnet? Jo, jag ska slås av häp-nad, men om jag är dum i huvudet så kommer jag aldrig att märka det.... Det som står här är ju att man ska bli Oj! Då är det särbegåvat och det känns ju som att det inte är så vetenskap-ligt. Det kan man ju inte säga.....

Lärare 4: Jag tyckte också att det var bra att bli påmind om att vi har olika elever och att bli påmind om dom som vi över lag inte ägnar oss lika mycket åt som dom som är svaga.....Sen är jag inte säker på att jag gillar, som du sa, den här typen av försök till beskrivning av vilka dom är.Jag är inte helt hundra på att jag vet hur det ska beskrivas heller, men jag tycker inte att det var slående exempel. Jag tänker mig att det är ytterligare nånting, Jag vet inte om dom här eleverna som dom tog som exempel är särbegåvade, men det kanske inte är på grund av de skäl som visades upp.

Lärare 3: Det här ligger ju väldigt mycket i tiden – att man hela tiden ska krympa normalitets-begreppet. Förut har vi kunnat diagnosticera folk som ligger under normaliteten och nu ska vi diagnosticera folk som ligger över. Tack och lov har dom inte hittat på några mediciner, men det kanske kommer. Vi måste dämpa det lite grann.

Gruppen återkom till frågan om lärarens möjlighet att identifiera det särskilt begåvade barnet vid flera tillfällen under samtalet. Det fanns en osäkerhet kring begreppet, framför allt när det gällde särbegåvade elever kontra elever med specialintressen och högpresterande elever, men även i relation till vissa barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar.

Lärare 4: Men vad är annars särskilt begåvad? Är det att man är en kuf?

Lärare 3: Särbegåvad är, får jag nästan intrycket av, superintresserad av något. Och sen är det ju intressant att dom får ungefär samma procentsatser för dom särbegåvade som för dom and-ra bokstavsbar-nen. Och hur vet vi att det inte är samma?

Lärare 5: Men tänker du att särbegåvad och superintresserad av ett ämne är samma sak?

Lärare 4: I min värld är särbegåvning när man är exemplarisk på nästan allt.

Lärare 2: Det är inte tydligt nog..... hur vet jag att jag har dom då?

För att ringa in begreppet särskilt begåvade elever jämförde lärarna även med egna klassrums-erfarenheter. De hade inga erfarenheter av barn som materialets beskrivning helt stämde in på, men jämförde med högpresterande elever, som man haft, eller skulle kunna få, svårt att ge till-räckliga utmaningar.

Lärare 4: Sen kan det förstås hända, det har inte hänt mig i alla fall, att man stöter på nån som är sådär extrem, utanför nån typ av box och då tror jag faktiskt att alla märker att man inte kan stimulera tillräckligt....då kanske det ska finnas någon typ av organisation eller plan, tänker jag.

Lärare 5: Det är bra att ta upp det och se det och jag kan känna ibland att man har elever som är ganska duktiga. Dom kanske inte är särbegåvade, men att man kanske är lite dålig på att utmana dom. Oavsett om dom är särbegåvade eller inte så kanske man inte utmanar dom tillräckligt.

Lärare 3: Men i matte – går det att skilja någon som är särbegåvad från en som har riktigt jävla anamma och som kör stenhårt och jobbar snabbt. Går det att särskilja dem?

Lärare 4: Det skulle jag tänka mig. Det måste ju vara om vi ger dom riktigt kluriga problem där det inte finns en möjlighet, vi har inte gått igenom metoder för att lösa sådana problem, men då hittar du ändå barn som lyckas med det. Då är ju dom på en nivå dit inte undervisningen har tagit dom i alla fall och då är det ju nån typ av kännetecken, tänker jag.

Sammanfattande tolkning:

Skolverkets framskrivning av särskilt begåvade elever är professionellt utmanande för gruppen. För meningsskapande prövas *om andra ord täcker samma sak*, t.ex. specialintresse, högpresterande, kuf, superintresserad och bokstavs barn.

Lärarna uttrycker ett motstånd mot möjligheten att identifiera de särskilt begåvade eleverna med utgångspunkt från skrivningarna i stödmaterialet. Man tycker att skrivningarna är otydliga och upplever att något saknas för att de ska vara användbara. Gruppen är inte enig om ifall dessa barn verkligen finns och vilka de i så fall är och det uttrycks en osäkerhet om avgränsningen till ”bokstavs barn”. De anser sig inte ha haft sådana elever i sina klasser, däremot har de stött på högpresterande elever, som säkert inte fått tillräcklig stimulans inom ramen för klassens undervisning.

De flesta lärare i gruppen välkomnar tanken på att dessa barn uppmärksammas, eftersom fokus oftast ligger på de lågpresterande eleverna. En lärare ser identifiering av särbegåvade elever som en del av ett ökat intresse att krympa normalitetsbegreppet ytterligare, så att fler blir avvikare, vilket hen anser vara negativt.

Som översättning och framtida kontextualisering är utsagorna svårbedömda. De kan tolkas både som *addering*, i och med att gruppen lägger till egna kännetecken och *subtrahering*, då sådant som är otydligt och svårbegripligt tas bort.

De generativa mekanismer, som verkar i diskussionen om hur man som lärare kan känna igen dessa elever handlar om motivation och kan sägas vara *ett försiktigt välkomnande av* att uppmärksamma begåvade elever och *ett motstånd mot* en specifik identifikation av särbegåvning, dels mot själva identifieringen och dels mot möjligheten att identifiera utifrån stödmaterialets skrivningar.

Efter den inledande diskussionen kom gruppen in på **föräldrarnas roll** vid identifiering av särskilt begåvade elever. Stödmaterialet framhåller att lärare och föräldrar ska bidra till kartläggningen av elevens styrkor och svagheter, men från lärarnas sida framkom en oro för att skolan och föräldrarna inte ska ha samma syn på om elever är särbegåvade eller inte.

Lärare 3: Där ligger väl det stora problemet. Föräldrarna som säger Pelle jobbar inte i skolan för han är understimulerad och så vet vi att han är lat. Man vet det. Det är inget särbegåvat barn. Vi vet det.

Lärare 4: Hamnar du då i en situation där du ska motbevisa det?

Lärare 1: Du menar att dom hävdar att det är en särbegåvning, men det är inte så.

Sammanfattande tolkning:

Genom att se fallen av särbegåvning som ett påhitt av missnöjda föräldrar prövas ett *reducerande av komplexitet* för meningsskapande.

Lärarna uttrycker tveksamhet mot möjligheten att låta föräldrar vara med vid identifieringen av särskilt begåvade elever. Genom att uttrycka att man som lärare vet bäst ifrågasätts stödmaterialets skrivningar om vikten av ett sådant samarbete, vilket implicerar ett avvisande av tanken på särbegåvning utifrån föräldrarnas utsagor. En lärare är drivande i tolkningen medan de andra förhåller sig mer avvaktande och frågande.

Som översättning och framtida kontextualisering kan detta tolkas som en *subtrahering*, eftersom det i stödmaterialet framgår att föräldrarna har en viktig roll i skolans arbete med de särskilt begåvade barnen.

Den generativa mekanism som verkar i diskussionen om föräldrarnas roll kan sägas vara *olust över att tvingas ta med föräldrar i arbetet* – relation till kund –, något som tycks baserat på tidigare erfarenheter.

Ett tredje undertema som inte fick så mycket fokus i arbetslagets diskussion, men som ändå berördes vid ett par tillfällen, var **elevhälsoteamets roll** vid identifiering av särskilt begåvade elever. I stödmaterialets skrivningar om kartläggning tas elevhälsan upp och där poängteras att kartläggning behöver göras och i vissa fall kan denna behöva kompletteras med en psykologisk utredning. Gruppen menade att dessa barn inte togs upp särskilt ofta på elevhälsomöten, men att det kanske borde göras med utgångspunkt i materialets skrivningar.

Lärare 2: Är det nån som på ett EHM tagit upp en smart elev?

Lärare 4: Nej, men jag har tänkt på det.

Lärare 1: Det borde vara en punkt på dom träffarna vilket det inte är.....Då går vi bara och lägger fokus på dem som behöver stöd i någon form.....Har du en viss tid till förfogande, inte stannar du då upp vid dom som det går bra eller bättre för.

Lärare 5: Men det är väl på grund av att EHM är till för att se om vi kan fördela resurser och då har vi ju all prioritering lagd på elever i svårigheter..... Men om dom är så här så borde dom komma upp på EHM och då borde det redan ha kommit upp att man pratar om lösningar som har att göra med att man stimulerar särbegåvade elever om man nu identifierar dem rätt om det här skulle stämma. Man har ju aldrig hört talas om att en ADHD-elev då eller vad det nu må vara har fått som åtgärd mer stimulerande uppgifter. Det har ju varit en assistent.

Lärare 1: Men det är väl för att det oftast hamnar hos dig som enskild lärare. Det går ju oftast tillbaka till att det är du som ska hitta lösningen för verksamheten tillåter inget annat.

Lärare 5: Ja, fast vi tillåter ju att vi har svagbegåvade elever. Dom får ju hjälp. Och vi ger assistenter åt utagerande elever. Så kanske är det fel strategi.

Sammanfattande tolkning:

Genom att acceptera tanken att särbegåvade barn skulle kunna tas upp på EHM och att detta skulle kunna tillföra något till verksamheten, prövas ett *inlemmande i existerande ramar* för meningsskapande.

Lärarna är införstådda med att dessa elever bör tas upp på elevhälsomöten och få samma möjlighet till stöd som andra elever samtidigt som man konstaterar att resurserna inte räcker till, vilket gruppen tolkar som att eventuellt stöd ska ges av läraren, inom klassens ram.

Som översättning och framtida kontextualisering kan utsagorna tolkas som *kopiering*, då lärargruppen varken vill lägga till eller dra ifrån eller på annat sätt förändra de rekommendationer om elevhälsoteamets roll som finns i stödmaterialet .

Den generativa mekanism som verkar i diskussionen om elevhälsoteamets roll vid identifiering av och eventuellt stöd till särskilt begåvade barn handlar om förväntningar och kan sägas vara *en öppenhet för förändring*.

Elevhälsoteam 4-6, kommunal grundskola

Elevhälsoteamet la inte mycket tid på att diskutera materialet och dess skrivningar, utan diskussionen handlade ganska snabbt om varför dessa barn inte blir sedda och hur man kan arbeta annorlunda för att stötta dem.

Skolsköterska 1: Har aldrig tänkt på att de här barnen skulle behöva utmanas.

Rektor: Att särbegåvade elever inte lyfts fram påverkar hur vi ser på våra elever i skolan; man får bara vara god nog och man behöver ju ändra hela den ingången.

Lots: Alla ska få fördjupa sig och utvecklas i den takten som nämns. Vi behöver hitta en gemensam syn.

Elevhälsoteamet diskuterade inte lärarnas möjlighet att identifiera särskilt begåvade elever utifrån stödmaterialets skrivningar. Man talade inte heller om hur föräldrar kan inkluderas i identifikationen. Fokus las på **elevhälsoteamets roll** i arbetet med identifiering.

Kurator: Vi behöver nån form av kartläggning.

Lots: Vi har pratat om dom här barnen, men vi har inte identifierat dem. Han kan inte sitta still och så vidare. Nu när vi vet lite mer så kan man ställa frågor, relevanta frågor till pedagogerna och vägleda dem framåt och få dem att se hur det kan fånga elevens intresse till exempel.....

Rektor: Det är viktigt att man i elevhälsoteamet börjar jobba tidigt, redan i förskoleklass och tittar på intressen och var barnet befinner sig för på nåt sätt så börjar vi om när de kommer hit.

Lots: Att hitta dem måste ju ändå handla om vår kunskapsnivå.

Rektor: När vi har elever som t.ex. behöver hjälp med matte, så går de till specialpedagogen som utreder deras styrkor och svagheter. Kan man göra på nåt annat sätt? Nej, kanske inte.

Specialpedagog: En del av de särbegåvade eleverna, som inte blir mötta i sina behov i skolan, de gör ju väsen av sig, de bråkar eller är ledsna eller vad det kan vara. Men andra gör ju inte det. De låtsas vara en vanlig högpresterande elev. Man kanske inte ens märker det. Vi kan ju bara gå på det vi ser, om vi inte ska specialpedagogiskt utreda alla elever och det går ju inte.

Specialpedagog: Det är ju en 5% som ligger från 130 och uppåt. Det är ju nästan en i varje klass.

Sammanfattande tolkning:

Elevhälsoteamet har en öppen attityd och accepterar tanken på att särbegåvade elever är något som skulle kunna ligga inom deras ansvarsområde och för meningsskapande prövas ett *inlemmande i existerande ramar*. Man försöker se hur man skulle kunna använda redan existerande strukturer i arbetet med dessa barn. Specialpedagogens definition av särbegåvade elever som de 5 % som har en IQ på 130 och uppåt är något som inte diskuteras vidare.

Som översättning och framtida kontextualisering kan utsagorna tolkas som *kopiering*, eftersom gruppen går på Skolverkets linje, att det ingår i deras arbetsuppgifter att vara med och identifiera de särskilt begåvade barnen.

De generativa mekanismer som verkar i diskussionen om elevhälsoteamets roll vid identifiering av de särskilt begåvade barnen handlar dels om relation till kunder och dels om vanor och kan sägas vara *ett ansvarstagande* gentemot dessa barn och *en beredskap för omprövning* av sina rutiner för en ökad professionalism. Gruppen är överens om att man behöver hitta rutiner för hur man som team ska arbeta tillsammans med lärarna för att upptäcka, kartlägga och stödja dessa barn.

Lärargrupp 1-6, friskola

Gruppens fyra lärare numreras 1-4 utifrån i vilken ordning de först gör ett inlägg. Lärare 2 är gruppens specialpedagog.

Lärarna inledde samtalet med att framhålla att materialet var lättläst och informativt. Flera lärare tyckte att det saknades information om elever som är både särbegåvade och har någon form av funktionsnedsättning. Man tyckte att materialet innehöll många goda idéer, som ändå kan vara svåra att omsätta i praktiken.

Lärare 2: Jag tycker att det är informativt, men jag tycker inte att det är komplett.

Lärare 3: När man ser tipsen på hur man skulle dela upp barnen, så låter det jättebra, men verkligheten bromsar ofta.

Därefter övergick man till att diskutera **hur man som lärare kan känna igen dessa elever** utifrån stödmaterialets beskrivning och till viss del även utifrån egna erfarenheter.

Lärare 2: Det är inte tydligt i materialet (övriga lärare instämmer).

Lärare 2: Jag tycker att det saknas den här biten när man har en elev som är särbegåvad, eller särskilt begåvad i kombination med en annan diagnos. Man upplever att det skulle vara ganska vanligt också. Det kan vara svårt att skilja på, så det borde vara lite mer fokus på det (lärare 3 instämmer).

Lärare 1: Och det står ju om utredningar här – det har ju vi som lärare inte tillgång till att göra dom diagnoserna, t.ex. en mattediagnos eller en svenskadiagnos.

Lärare 2: Jo det har vi ju – Skolverkets diamantdiagnoser till exempel. Där urskiljer dom ju sig.

Lärare 1: Du menar dom som har alla rätt. Dom är ju högpresterande, men det ska väl vara ett snäpp över det.....Det är ju ganska många i en klass som är högpresterande, men det är något annat att vara särbegåvad.

Lärare 3: Högpresterande gör ju ofta som läraren säger..... Det är dom särbegåvade som inte får det, som räknar i huvudet. Jag säger att du ska visa hur du har tänkt, men det kan dom inte därför att deras tänk är ett helt annat.

Lärare 2: Om det är en elev som tidigt gör bra ifrån sig och lyckas då är det klart att då borde man kanske gå vidare på något sätt och inte bara nöja sig med det utan se hur långt.....då skulle man kunna testa det mer, men dom diagnoserna som vi gör som screening är ju inte över huvud taget på den nivån. Dom är ju mer för att se att alla är med på tåget och då borde vi tänka att vi måste ha både ock.

Lärare 4: De här barnen har ju en annan agenda på något sätt. Jag tycker att det är jättesvårt att veta hur vi ska hitta dom, eftersom en del av dom lägger sig på en nivå under. Det är ju ett jättedetektivarbete.

Lärare 2: En kartläggning kan ju ge många svar, men hur det sedan ska fungera i vardagen är ju något helt annat. Det väcker många frågor.

Sammanfattande tolkning:

Skolverkets framskrivning av särbegåvade elever väcker ett professionellt intresse hos gruppen. För meningsskapande prövas *inlemmande i existerande ramar*, genom att diagnoser och arbetssätt som redan används diskuteras för identifiering av de särskilt begåvade eleverna.

Lärarna tycks ta förekomsten av särskilt begåvade barn som något självklart. Däremot uttrycks ett motstånd mot möjligheten att identifiera de särskilt begåvade barnen med utgångspunkt från skrivningarna i stödmaterialet. Man saknar dels beskrivningar av särskilt begåvade barn, som även har någon annan diagnos, dels gränsdragningar mellan högpresterande och

särskilt begåvade elever. Gruppen är enig om att de särskilt begåvade barnen finns och att de utgör en utmaning.

Som översättning och framtida kontextualisering kan utsagorna tolkas både som *addering*, i och med att man lyfter fram kombinationen särbegåvning och annan diagnos, och *kopiering*, då det uttrycks en önskan om att följa programmet och identifiera dessa elever.

De generativa mekanismer som verkar i diskussionen av hur man som lärare kan känna igen dessa elever handlar dels om motivation och dels om förmåga och kan sägas vara både *ett välkomnande* av att särbegåvning uppmärksammas och *ett ifrågasättande* av möjligheten att identifiera utifrån stödmaterialets skrivningar.

Vid två tillfällen diskuterades **föräldrarnas roll** vid identifiering av särskilt begåvade elever. Först i mer allmänna termer och sedan i relation till ett pågående elevärende. Lärargruppen var överens om att det är viktigt att ta med föräldrarna i kartläggningsarbetet.

Lärare 3: Mycket dialog med föräldrarna, vi måste ju ha hjälp av föräldrarna.....Vi kan ju inte klara oss utan föräldrarna. Dom känner ju sina barn bäst. Dom försöker ju hitta strategier hemma också för dom har ju bekymmer hemma med. Om man inte har dem med sig, så är det ju förfärligt.

Lärare 4: Det är ju som läroplanen säger: Man ska ha ett gott samarbete med hemmet. Barnet – hemmet – läraren det är ju som en triangel. Det måste funka oavsett vad det är för särskilda behov man har, så måste det ju vara en dialog för då kommer man ju längre.

Lärare 2: Vi har ju en elev – vi märkte att hen inte ville helt enkelt. Hen ville inte komma till skolan och hen tyckte att allting var pest och mamman sa att hen är särbegåvad. Hon kände igen det här från sig själv och så ville dom ju veta då Var ligger hen i svenskan och matten? och då gjorde jag ju några test på hen och hen låg ju på en årskurs sju i svenska och gick då i tvåan.

Lärare 3: Hen gick till mattestugan och mamman pratar fortfarande väldigt gott om det, hen gick dit ett par tre gånger, men sen ville hen inte gå dit heller.

Sammanfattande tolkning:

Genom att betona vikten av föräldrarnas medverkan vid identifieringen prövas ett *inlemmande i den professionella rollen* för meningsskapande. Lärarna är väl medvetna om att deras professionella uppdrag innefattar samarbete med föräldrarna, såväl när det gäller särskild begåvning som vid andra frågor som rör eleverna.

Som översättning och framtida kontextualisering kan detta tolkas som en *kopiering*, eftersom det i stödmaterialet framgår att föräldrarna har en viktig roll i skolans arbete med de särskilt begåvade barnen, direktiv som gruppen är inställda på att följa.

De generativa mekanismer som verkar i diskussionen om föräldrarnas medverkan vid identifiering handlar dels om relation till kunder och dels om förmåga och kan sägas vara *ett erkännande* av vikten av dialog med föräldrar och *ett professionellt förhållningssätt* till uppdraget.

När det gäller **elevhälsoteamets roll** så kompliceras det något av att friskolan inte har tillgång till skolpsykolog på samma sätt som kommunala skolor har. Skolpsykolog hyrs in på uppdragsbasis och kostnaden för en basutredning är ungefär 15 000 kr. Gruppen var ändå på det klara med att, utifrån stödmaterialets skrivningar, skulle skolpsykologen också kunna behöva anlitas när det gällde utredning av särskilt begåvade barn. Det var specialpedagogen, som förde gruppens talan, medan de andra nickade eller hummade instämmande.

Lärare 2:därför är vi ju inte vana vid det här utan vi lägger fokus på att de inte når målen. Där utreder vi ju, men vi lägger kanske inte 15 000 kr på en utredning för att ta reda på vad det handlar om med särbegåvade barn..... Vi har haft några fall där det har blivit aktuellt och vi kommer att vara tvungna och vi har redan börjat, men det har inte varit så av tradition utan man har lagt fokus på att hjälpa alla över strecket som de måste nå upp till.....Vi har först nånting som heter samtal om elev där alla kring eleven träffas, alla lärare. Så pratar vi om vilka svårigheter det är och hur vi ska kunna hjälpa eleven. Om det inte blir förbättring kallar vi till det som förr hette elevvårdskonferens där föräldrarna är med också. Där berättar vi om problematiken och ibland har vi vid det tillfället också med psykolog. Kuratorn sitter ju med för hon är ju här på skolan, men psykologtjänsten köper vi in. Sen bestäms det hur vi ska gå vidare tillsammans med psykolog och föräldrar och så görs det en basutredning som eventuellt remitteras vidare beroende på vad som kommer fram. Men det har hittills inte handlat så mycket om särbegåvning, men vi har ett fall nu.

Sammanfattande tolkning:

Genom att diskutera möjligheten att även satsa pengar på utredningar av särskilt begåvade elever inom ramen för EHT prövas ett *utvidgande av existerande ramar* för meningsskapande.

Som översättning och framtida kontextualisering kan detta tolkas som *kopiering*, då lärargruppen varken vill lägga till eller dra ifrån eller på annat sätt förändra de rekommendationer som finns i stödmaterialet.

Den generativa mekanism, som verkar i diskussionen om elevhälsoteamets roll vid identifiering av särskilt begåvade barn handlar om förväntningar och kan sägas vara *en öppenhet för att omorganisera elevhälsoarbetet* så att särskilt begåvade elever inkluderas i detta arbete.

6.3.2 Tema 2: Pedagogisk differentiering inom klassens ram

Temat indelas i följande underteman:

- berikning inom klassens ram
- acceleration inom klassens ram

Arbetslag 4-6, kommunal grundskola

Den första aspekten av pedagogisk differentiering som kom fram i samtalet var **berikning inom klassens ram**. Lärarna var överens om att man redan i stor utsträckning arbetade med

öppna uppgifter, som kunde lösas på många olika nivåer, vilket skulle innebära att även de särskilt begåvade eleverna stimuleras.

Lärare 5: Det kan inte skilja sig från hur du hanterar en normalbegåvad elev och en särbegåvad elev.

Lärare 3: Vi ska möta barnen där dom är.

Lärare 1: Nej, det är samma strategi, men här var det ju extra viktigt.

Lärare 5: Men jag tror att den normalbegåvade eleven också tycker det.

Lärare 1: Det är därför jag säger det – man kanske inte behöver göra om sin undervisning.....

Lärare 3: Vi ska ställa öppna frågor för då kan alla svara på olika nivåer. Det är väl bra och så försöker vi väl alla att jobba, misstänker jag. Tror jag faktiskt att vi gör. Det är inte så att jag försöker vara raljant, utan jag tror faktiskt att vi försöker göra det. Och då får ju alla svara på sin nivå oavsett om det är historia eller svenska eller vilket ämne det nu är. Man försöker låta alla arbeta på den nivå de är även om de skulle vara särbegåvade eller särunderbegåvade.

Lärare 5: Du har ju en liten poäng för det beror ju på hur man bedriver sin undervisning. Om man alltid tänker så här när man undervisar då täcker man ju in alla eleverna.

Lärare 3: Jag vet att om man tittar på SO så har man ju elever som sitter och skriver svar eller gör arbeten och man gör det på väldigt olika nivåer. Och man gör det med olika komplexitet, språkligt och innehållsmässigt och allting.

Lärare 1: Jag tror att man kanske inte måste modifiera sin undervisning så mycket utan man ska fortsätta att tänka på det, och det gäller ju alla ämnen, att ge dem möjlighet att prata. Jag tänker att om man kör med öppna uppgifter så att alla kan blomstra ut efter sin förmåga, att ta dom sakerna till att börja med.

Sammanfattande tolkning:

Gruppen tolkar inte Skolverkets beskrivning av berikning som något nytt. Genom att diskutera berikning som en aspekt av ett arbetssätt med öppna uppgifter, som man redan anser sig tillämpa, prövas ett *inlemmande i existerande ramar* och en *reducering av komplexitet* för meningsskapande. Samma lärare som var tongivande när det gällde att ifrågasätta existensen av särskilt begåvade elever är den som tydligast driver idén att särskilt begåvade elever inte behöver någon speciell typ av undervisning, utan det som gynnar alla gynnar även dem.

Som översättning och framtida kontextualisering kan detta tolkas som *subtrahering* i och med att berikning av undervisningen får bli synonymt med att arbeta med öppna uppgifter, vilket endast kan anses vara en aspekt av berikning.

De generativa mekanismer som verkar i diskussionen om berikning inom klassens ram handlar om förmåga och kan sägas vara både *en acceptans av berikad undervisning* och *ett ifrågasättande av* att särskilt begåvade elever skulle behöva annan berikning än övriga elever.

Den andra aspekten av pedagogisk differentiering handlade om **acceleration inom klassens ram**. Detta sågs som något mer problematiskt eftersom det, till skillnad från berikning, tolkades som att eleverna skulle arbeta med delvis olika uppgifter, vilket skulle innebära att man som lärare skulle bedriva undervisning, ta fram uppgifter eller handleda på flera olika nivåer samtidigt.

Lärare 4: Man måste nog utmana mycket mer dom man faktiskt behöver utmana. Oavsett sär-
begåvning eller inte

Lärare 4: Än så länge har jag ju ganska mycket mer kunskap än vad barnen har och kan kanske stimulera dem på ett annat sätt eftersom jag kan, men hade jag haft en högstadiellev så är jag inte säker på att jag hade kunnat om de hade varit särbegåvade på det sättet.

Lärare 5: I det didaktiska stödet i matematik där fanns ju exempel på uppgifter man kunde slänga i händerna på dem..... Dom var väldigt lika det som Skolverket också gett ut – matte-lyftet. Problembanken som finns där var väldigt likt uppgifterna som fanns där. Och det är ju också det att inte fastna i hur eller vissa sätt att göra, utan barn som är begåvade behöver tänka kring problem.

Lärare 1: Dom pratar ju om acceleration och berikning, för att få fördjupning och bredd. Det kanske man kan klara inom klassens ram, men springa iväg för mycket utan nån vägledning då blir det att klara dig själv. Här har du sexans mattebok. Det är ju inte riktigt det man är ute efter.

Lärare 3: Dom kan ju fortfarande få handledning av oss lärare i klassrummet. Matte är ju en sak, men jag vet inte om det finns nåt annat ämne. Kanske om det är nån som är så avancerad i engelska. Om dom har tittat på en massa filmer och spelat en massa spel. Dom här game-nördarna dom är ju ofta väldigt duktiga på engelska. Det kanske är ett sådant ämne där man skulle kunna gå i förväg, men jag vet inte om det gäller så många andra ämnen faktiskt.

Lärare 2: Det viktiga är väl att man lyfter dem hela tiden. Jag tror att man måste ha det varje mattelektion. Eller franska!

Lärare 4: Jag tänker att då gäller det att man skapar uppgifter.

Lärare 2: Som dom kan jobba själva med?

Lärare 4: Ja

Lärare 2: Men dom måste ju ha handledning.

Lärare 4: Men jag tänker att man kan ju jobba i samma ämne, eller samma område. Som det är nu så sätter vi oss med dom svaga eleverna och jobbar extra med dom. Vad är det som säger att jag inte kan sätta mig med dom duktiga?

Lärare 1: Inom klassen är det inga problem, där hänger det på min ämneskompetens.

Sammanfattande tolkning:

Gruppen tolkar acceleration inom klassens ram som något som kan vara svårt att genomföra om man samtidigt vill undervisa eleverna. De ser det inte som något bra alternativ att bara

sätta en bok avsedd för högre årskurser i händerna på särskilt begåvade elever. Man funderar ändå på om det går att göra på liknande sätt som man nu gör med elever i behov av annan typ av stöd. För meningsskapade prövas *ett utvidgande av existerande arbetssätt*, där en lärare lika väl kan arbeta extra med särskilt begåvade elever som med svagbegåvade elever.

Som översättning och framtida kontextualisering kan detta tolkas som *kopiering*, i och med att acceleration av undervisningen inom klassens ram är något gruppen redan provat, även om en osäkerhet om formerna för denna acceleration framkommer i diskussionen.

De generativa mekanismer som verkar i diskussionen om acceleration inom klassens ram handlar om förmåga och förväntningar och kan sägas vara både *en acceptans av acceleration* av undervisningen inom klassens ram och *en tveksamhet till* hur det kan organiseras så att det inte enbart blir självstudier.

Elevhälsoteam 4-6, kommunal grundskola

Elevhälsoteamet diskuterade i stort sett inte **berikning** och **acceleration inom klassens ram**. Endast några få, allmänt hållna, kommentarer fälldes.

Rektor: Oavsett om vi pratar om elever som har svårt att nå målen eller om de här eleverna, så blir det väldigt mycket individfokus och det behöver vi komma ifrån för som lärare behöver du kunna möta de här eleverna likaväl som dem som inte når lika långt.

Skolsköterska 2: Då får man se till att de får lite mer att bita i. Jag har ett exempel från skolläkaren, en elev i ettan som tyckte skolan var jättetråkig och det är ovanligt i ettan. Det enda han tyckte var kul var matten för han hade fått treans mattebok.

Rektor: Vi behöver stötta lärare i att alla elever inte behöver samma material när de befinner sig på olika nivå och det är inte farligt. Man (lärarna) är rädd att man inte gör rätt och man vill inte släppa det man gör för gruppen och ta till andra saker, annat material. Här är det tillåtet för elever att utvecklas så långt de kan och att lärarna får pedagogisk stöttning och hjälp med material.

Specialpedagog: Man kanske kan guida eleven vidare. Ge dem specialuppgifter.

Sammanfattande tolkning:

Det framkommer att elevhälsoteamets skulle kunna stötta lärarna genom att ta fram material för berikning och acceleration inom klassens ram, på samma sätt som redan görs när det gäller andra elevgrupper. Rektor menar också att teamet behöver komma bort från att diskutera enskilda elever och istället fokusera mer på undervisningen och lärarnas kunskaper, något som breddar elevhälsoteamets arbetsuppgifter. För meningsskapande prövas *ett utvidgande av existerande rammar*.

Som översättning och framtida kontextualisering kan utsagorna tolkas som *kopiering*. Elevhälsoteamet menar, utan att utveckla detta, att både berikning och acceleration inom klassens ram är nödvändiga i skolans verksamhet och att elevhälsoteamet kan bidra i detta arbete.

De generativa mekanismer som verkar i diskussionen om berikning och acceleration inom klassens ram handlar om förmåga och motivation och kan sägas vara både *en acceptans av acceleration* av undervisningen inom klassens ram och *en villighet att bistå lärarna* i detta arbete genom att ta fram material och eventuellt ge eleverna specialuppgifter.

Lärargrupp 1-6, friskola

Lärargruppen gjorde ingen klar distinktion mellan **berikning** och **acceleration** inom klassens ram. Det framkom en viss osäkerhet över hur ett differentierat arbete kan genomföras. De bägge strategierna flöt ihop i diskussionen och därför redovisas de också här tillsammans.

Lärare 1: Hur tar man till vara varje individ? Det är ju 27 individer.

Lärare 2: Jag tror att man har tänkt mest på fördjupning. Man har försökt att leta fram material så att eleven har kunnat jobba mer med det eller bredda ut det lite, men det är ju besvärligt för det krävs ju lika mycket undervisning ändå. Vi har ju trott att om man lägger fram böcker och frågor, men hon eller han nappar ju inte på det. Varför?

Lärare 1: Det kräver lika mycket uppmärksamhet som andra, annars blir det självstudier. Då blir det grymt för då har man ingen att bolla med.

Lärare 3: Jag tror att vi är ovana. Jag tror att vi måste lära oss mer. Jag tycker att vi famlar och jag tycker att vi måste få undervisning.

I ett skede av diskussionen kom man in på om det är en fördel att man på skolan arbetar Montessoriinspirerat.

Lärare 2: Det är klart att det är en fördel, för vi är ju vana vid att vi ska låta elever gå vidare. Nu har vi gjort om det här att vi inte har åldersblandade klasser. Det är ju både på gott och ont. Det var lättare för oss förut för då hade vi mer spridning på elever och material också. Nu när vi har gjort om det så att vi har ettor och tvåor och treor så hålls det ihop lite mer. Man har inte lika lätt tillgång till materialet.

Lärare 1: Jag tror att det är lättare ju äldre de blir. För på mellanstadiet, om de är specialin-tresserade av historia till exempel då kan dom jobba själva.

Lärare 2: Men det är ju det dom inte kan. Dom kan ju inte sitta själva. Då tittar dom en liten stund, svarar på en uppgift och så tröttnar dom. Dom måste hela tiden ha nån coach av något slag.

Sammanfattande tolkning:

Gruppens diskussion om arbetet inom klassen handlar till största delen om acceleration, även om man vid något tillfälle kommer in på berikning. Det finns en tydlig osäkerhet kring hur det ska organiseras och gruppen kommer inte direkt med några förslag baserade på sin egen verksamhet. För meningsskapande prövas *ett sökande efter förståelse, baserat på tidigare erfarenheter*.

Som översättning och framtida kontextualisering kan utsagorna tolkas som *subtrahering*, eftersom begreppet berikning i stort sett uteblir från diskussionen.

De generativa mekanismer som verkar i diskussionen om berikning och acceleration inom klassens ram handlar om förmåga och förväntningar och kan sägas vara både *en acceptans av acceleration* och berikning av undervisningen inom klassens ram och *en tveksamhet till* hur det kan organiseras så att det inte enbart blir självstudier.

6.3.3 Tema 3: Organisatorisk differentiering

Temat handlar om hur differentierad undervisning skulle kunna organiseras över existerande klasser och årskurser och indelas i följande underteman.

- att arbeta över årskurser och ämnen
- att utnyttja lärares kompetens
- att använda externa aktörer
- att använda specialpedagog

Arbetslag 4-6, kommunal grundskola

Arbetslaget var inte överens i diskussionen om organisatorisk differentiering. Två av lärarna var definitivt emot och ansåg att allt går att lösa inom klassens ram, en av lärarna förespråkade bägge strategierna och två av lärarna förhöll sig avvaktande. Det enda undertema som diskuterades var **att arbeta över årskurser och ämnen**.

Lärare 3: Det är bra att dom som kanske inte är särbegåvade får vara i samma rum som dom som är särbegåvade så att dom får se att folk i vårt klassrum tänker väldigt olika. Det måste kunna berika alla.

Lärare 1: Det är väl både ja och nej på det för dom tog ju upp mycket det här att dom känner sig missförstådda. Dom har sånt tänkt och såna resonemang så att de kan ses med andra ögon av jämnåriga, som kanske tycker att man har lite udda sätt eller.... det kommer fram åsikter, som man inte är van vid i en grupp som en klass kan vara. Jag tror på det där att man får lite chans att verka med likasinnade. Det är också nyttigt. Det kräver ju en del organisatoriskt, hur man ska lägga lektioner och så. Det är ju det första steget.

Lärare 5: Vi skulle ju aldrig resonera så åt andra hållet. Alltså att det är viktigt för dom som är lite svagt begåvade att få jobba med svagt begåvade. Så resonerar vi inte.

Gruppen fastnar lite i diskussioner om vad man redan gör, vilket föranleder diskussionsledaren att leda dem in på vad som faktiskt behöver förändras för att svara upp mot uppdraget. Att inte tänka "Det där har vi alltid gjort", utan vad är det som behöver förändras för att de här eleverna ska komma mer till sin rätt.

Lärare 1: Det är där man måste börja, att det syns i organisationen, att man riktar in sig så att det inte så som det kan bli många gånger att man sköter det i klassrummet tillsammans med

sin närmaste kollega. Det måste vara ett samarbete som sträcker sig längre än så. Det måste börja med schemalagningen, t.ex. som rektor ansvarar för med resurser och så.

Lärare 5: Hur tänker du med schemat?

Lärare 1: Jo till exempel om vi har femman så att någon annan i 7-9 har matematik samtidigt då. Kanske jobbar med skala på ett mer avancerat sätt än vad jag gör i femman där jag riktar in mig på den stora massan. Så om jag inte räcker till där, så måste jag kunna samarbeta med någon äldrelärare och har man inte parallell-lagt undervisningen då blir det ju svårt.

Lärare 3: Menar du att dom skulle få springa i förväg?

Lärare 5: Jag tycker att om vi tänker vilken strategi vi har för dom på andra sidan, alltså dom som är i behov av extra stöd. Då är ju strategin inte att dom får åka ner några årskurser och kanske diskutera med dom som inte har kommit så långt som andra i den klassen dom går i, utan då är ju strategin att vi har speciallärare som gör den typen av stimulering. Om vi ska ha någon form av organisatorisk förändring, så rimmar det väl bäst att man gör likadant. Det jag tänker är att vi är så himla fokuserade på att man ska vara i sin egen ålder, skolan är uppbyggd så och så länge den är det så tror jag inte att det är gynnsamt att hoppa..... samarbeta självklart, men kanske inte delta i någon annans undervisning i någon annan klass, högre eller lägre för det rimmar inte med något annat.

Lärare 1: Jag tänker det inte som någon permanent grupp, utan man kan behöva ses ibland, en gång i veckan eller nåt.

Lärare 3: Jag tänker på att i USA så har man sån där Science Club och andra saker. Och det ligger utanför eller att man har någon sån tid i veckan, typ elevens val, där man helt enkelt kan få hålla på med sitt specialintresse. För där skulle ju dom här eleverna kunna passa in.

Lärare 4: Jag är inte så himla säker på att jag tycker att det är så bra att gå upp i klasserna, för det är en social aspekt också. Det kanske inte är så lätt för en femma att gå upp i en sjua. Om man vågar är det jättebra kanske. Eller om jag har för lite tid i min tjänst till exempel och jag har matte så kan man ha små grupper kanske i 4-6. Förut fanns det mattegrupper för dom som inte var så duktiga, men det kanske ska finnas för dom som är duktiga, eller jag vet inte. Det blir ju svårt för dom som är sexor.

Lärare 1: På dom skolor som jag har jobbat där det har varit åldersblandat har det ju mycket gått ut på att verka på olika sätt, ibland med några som är lite yngre och i något annat sammanhang med några som är lite äldre.

Lärare 5: Men så jobbar ju inte vi.

Lärare 1: Nej, det är därför det blir så utopiskt.... Det är många steg man måste få rätt på. Man måste ha koll på vad man har för personal och om man har dom eleverna.

Lärare 3: Jag tänker att en gång i veckan är bättre än ingenting. Om man får träffa likasinnade så kan jag kanske hålla motivationen uppe.

Lärare 5: Det går alltid att pilla in en öppen uppgift som går att lösa på en jätteavancerad nivå. Jag tror att det går att hålla barnen inom gruppen så länge, men hela tiden ha lite såna på lager.

Lärare 1: Fast det är ju hela tiden inom klassens ram.

Lärare 5: Hur ska man hitta dom likasinnade menar du?

Lärare 1. Ja, det är ju vår uppgift.

Sammanfattande tolkning:

Skolverkets framskrivning av en organisatorisk differentiering är professionellt utmanande för en del av gruppen. För meningsskapande prövas *förväntan om ytterligare komplexitet i uppdraget*, något som gruppen som helhet har svårt att acceptera. En av lärarna är positiv till nya organisationsformer och kommer med en del förslag på hur detta skulle kunna se ut. Detta kan tolkas som en *handlingsinriktad* förståelse där de tänkta exemplen blir det som skapar mening. Två av lärarna uttrycker ett motstånd mot en organisatorisk differentiering. Man tycker att särskilt begåvade elever ska behandlas på samma sätt som andra elever och att differentieringen går att lösa inom klassens ram. I detta fall skulle den meningsskapande aktiviteten kunna tolkas som *reducerande av komplexitet*.

Som översättning och framtida kontextualisering är utsagorna svårbedömda på gruppnivå, eftersom två motsatta åsikter framkommer. Lärarna som motsätter sig den organisatoriska differentieringen *subtraherar* dessa skrivningar i stödmaterialet medan den lärare som förespråkar den organisatoriska differentieringen kan sägas använda sig av *kopiering*. Eftersom två av lärarna förhåller sig relativt passiva är det svårt att göra en tolkning av gruppens översättningsstrategi.

De generativa mekanismer som verkar i diskussionen om att arbeta över årskurser och ämnen handlar om förväntningar och vanor och kan sägas vara både *en viss öppenhet för* och *ett motstånd mot* denna typ av mer genomgripande organisatorisk differentiering.

Elevhälsoteam 4-6, kommunal grundskola

Rektorn, lotsen och specialpedagogen var mycket engagerade i diskussionen om vad den organisatoriska differentieringen skulle kunna innebära. De diskuterade hinder och möjligheter och samtliga underteman berördes, om än kort. När det gällde **att använda specialpedagogen** framkom följande synpunkter:

Rektor: Vi har ju specialpedagoger som kan hjälpa till både att ta fram material och se vad eleven behöver. När vi har elever som t.ex. behöver hjälp med matte så går de till specialpedagogen som utreder deras styrkor och svagheter. Kan man göra på nåt annat sätt? Nej, kanske inte.

Specialpedagog: Frågan är vilka man uppmärksammar, vilka man väljer ska gå till specialpedagogen. En del av de särbegåvade eleverna, som inte blir mötta i sina behov i skolan, de gör ju väsen av sig, de bråkar eller är ledsna eller vad det kan vara. Men andra gör ju inte det.

Sammanfattande tolkning:

Genom att använda specialpedagogen på samma sätt för särskilt begåvade elever som för andra elever i behov av särskilt stöd prövas *ett inlemmande i existerande ramar* för meningsskapande.

Som översättning och framtida kontextualisering kan detta tolkas som *kopiering*, eftersom detta är en form av organisatorisk differentiering som går att genomföra inom verksamhetens ram, i linje med skrivningarna i stödmaterialet.

Den generativa mekanism som verkar i diskussionen om att använda specialpedagogen i arbetet med särskilt begåvade elever handlar om vanor och kan sägas vara *en beredskap för omprövning* av rutiner för en ökad professionalism.

När det gäller undertemat **att arbeta över årskurser och ämnen** uttryckte rektorn att organisationen är stelbent. Det finns en vilja till förändring, men gruppen ser också hinder i nuvarande organisation och i ekonomiska förutsättningar.

Rektor: Det handlar mycket om organisation. Vi har en skola som är mycket "Jag har min klass och min grupp" och det ser likadant ut år från år. Vi behöver organisera efter alla våra elever, dom är ju inte på samma nivå, oavsett om de är särbegåvade eller svaga.

Specialpedagog: Man kan också göra nivågrupperingar. Och de behöver inte ens vara i nivå. Vilka elever älskar att sitta och skriva? Vilka behöver jobba mer praktiskt? Eller vilken typ av studiemiljö behöver olika elever för att komma till sin rätt?

Skolsköterska 2: Förut hade man särskild matte och särskild engelska – varför har man tagit bort det? Då kunde de som är duktiga få gå tillsammans med dem som var lika begåvade.

Rektor: Problemet man ser som rektor när man ska organisera är att våra resurser räcker dåligt. I den bästa av världar har vi miljöer för eleverna där vi inte är så klassbundna, sen om man väljer att lägga arbetslagen 6-9 där man kunde gruppera olika elever och man kunde jobba parallellt inom ämnet eller ämnessjok. Praktiskt stöter det ofta på hinder, men jag tror att det är det enda sättet att möta eleverna på.

Specialpedagog: På högstadiet har vi börjat prata om teman och vilka kunskapskrav man kan arbeta med om man bygger ett visst tema. Om man har den typen av arbetssätt så kan det bli öppnare frågor. Då kan man lättare möte upp de här eleverna.

Sammanfattande tolkning:

Elevehälsoteamet ser professionella utmaningar när det gäller att arbeta över årskurser och ämnen, men gruppen är ändå intresserad av att undersöka vilka möjligheter som finns. För meningsskapande prövas *förväntan om ytterligare komplexitet i uppdraget och utvidgande av existerande ramar*.

Som översättning och framtida kontextualisering är utsagorna svårbedömda. Det finns en vilja till organisatorisk förändring som kan tolkas som *kopiering* samtidigt som gruppen är enig om att uppgiften är svår att lösa, vilket skulle kunna tyda på en vilja till *subtrahering* av vissa delar.

De generativa mekanismer som verkar i diskussionen om att arbeta över årskurser och ämnen handlar om vanor och förväntningar och kan sägas vara *en beredskap för omprövning* av sina rutiner för en ökad professionalism parad med *en viss tveksamhet till* möjligheterna att genomföra detta.

Lotsen hade flera tankar om **lärares kompetens**, hur den kan utnyttjas, men också att det är ett känsligt ämne att diskutera.

Lots: Man kanske också ska ta in flera pedagoger i gruppen, som har olika kunskaper och som kan möta upp de här eleverna. Då måste man ha kompetens till det.

Lots: Kan man titta på pedagogerna och se vilken kompetens de har och skapa grupper där elever kan fångas upp och få de utmaningar de behöver? Om vi tittar på pedagogernas kompetens i första hand.

Lots: Det handlar om att låta lärare med rätt kompetens möta dessa elever. Vilka mentorer kopplar man ihop med vilka elever? Nu är det mycket beroende på klassläraren. Och det är viktigt för att kunna utnyttja kompetensen för det är lätt att det blir konkurrens. Att kunna se att vi är likvärdiga, men har olika delar att tillföra. Att lyfta fram det istället för att känna sig hotad av det.

Sammanfattande tolkning:

Med utgångspunkt i tidigare erfarenheter vet gruppen att lärares olika kompetens kan vara ett känsligt ämne, samtidigt som det finns en förståelse för att alla lärare kanske inte kan arbeta med dessa elever. För meningsskapande prövas *förändring av existerande ramar*, där klassföreståndarskap och mentorskap ifrågasätts som utgångspunkt i mötet med särskilt begåvade elever.

Som översättning och framtida kontextualisering kan detta tolkas som *kopiering*, eftersom gruppen ser möjligheter att organisera verksamheten mer utifrån lärares kompetens än vad som görs i nuläget, vilket kan överensstämma med stödmaterialets skrivningar.

Den generativa mekanism som verkar i diskussionen om lärares kompetens handlar om förväntningar och kan sägas vara *en öppenhet* att pröva nya organisationsformer baserade på lärares kompetens.

Rektorn och specialpedagogen utvecklade tankarna om kompetens genom att föra in idéer om **externa aktörer** som ett komplement om lärarnas kompetens inte räcker till.

Rektor: Man kanske inte har kompetensen kunskapsmässigt, men om det inte räcker så är det ju möjligt att organisera det så att elever får undervisning i matte på Chalmers, men det kan finnas en rädsla hos lärare. Man har ett yttre ramverk att förhålla sig till och det är inte självklart att stiga utanför det.

Specialpedagog: Vi måste kunna ha kontakter med externa aktörer, med gymnasiet eller experimentverkstan eller vetenskapsfestivalen. Man kan ha tävlingar eller annat som inspirerar. Chalmersstudenter. Att gå utanför skolan för att fånga upp de här eleverna. Och om de har ett särskilt intresse kan man ha kontakter med t.ex. Universeum eller vad det nu kan vara. Man måste tänka lite utanför lådan.

Sammanfattande tolkning:

Genom att koppla diskussionen om externa aktörer till sådant intervjupersonerna läst om eller hört talas om på andra håll prövas ett *utvidgande av existerande ramar* för meningsskapande. Om det har fungerat på andra skolor, så borde det kunna fungera här, även om inga sådana aktiviteter pågår för närvarande. För meningsskapande prövas *an handlingsinriktad förståelse*, där de olika exemplen som framförs är inriktade på Vad? och Hur?

Som översättning och framtida kontextualisering kan utsagorna tolkas som *kopiering*. Det finns både en vilja att ta in externa aktörer och flera idéer som gruppen menar är genomförbara presenteras. Detta ligger i linje med stödmaterialets skrivningar.

Den generativa mekanism som verkar i diskussionen om externa aktörer handlar om motivation och kan sägas vara *en villighet* till aktivitet och handling.

Lärargrupp 1-6, friskola

Lärargruppen försökte i många fall att koppla organisatoriska förändringar till sådant de prövat tidigare, framför allt när det gällde **att arbeta över årskurser och ämnen** samt **att utnyttja lärares kompetens**. Detta var något gruppen hade olika erfarenheter av.

Lärare 1: För några år sedan gjorde vi en nivågruppering i engelska eftersom de låg på väldigt olika nivå. Vi gjorde det lite i smyg och vi fick bassning för det. Där tog vi verkligen tillvara de här som har väldigt mycket engelska. Det var en förälder som reagerade och då sa skolledningen att vi inte fick göra så.

Lärare 2: Man fick inte ha fasta grupper.

Lärare 3: Då kunde vi få Skolverket på oss.

Lärare 3: När man ser tipsen på hur man skulle dela upp barnen så låter det jättebra, men verkligheten bromsar ofta. Skolan är ju tyvärr en koloss just med grupperingar att flytta runt.

Lärare 4: Det är lite problematiskt hur det ska omsättas i verkligheten. Det här med schemaläggning och sånt sätter käppar i hjulet. Hade man kunnat göra en rockad i de här lägena så hade det funkade bra, men det blir ju som ett korthus, man har många elever till.

Lärare 1: Vi hade det jättebra för några år sedan. Då hade vi på fredag förmiddag när det är fritt val att gå till kör eller ha eget arbete i klassrummet – då kunde ett gäng gå till en lärare och ha ”Mattestuga” och dom jobbade med riktig problemlösning. Hon hade utmanande uppgifter och det var absolut inte så att dom kunde sitta och räkna ut det snabbt utan de satt och stötte och blötte och diskuterade. Och det märktes – jag hade två killar i min klass och dom missade inte den matten nån gång. Dom älskade den och sånt tycker jag är jättekul om man kan ha och jag tror att det är stimulerande. Tyvärr är det ju svårt och nu har vi inte det längre för den läraren slutade. Det är organisatoriskt svårt.

Lärare 2: Man kanske har kompetens upp till årskurs sex, men om man ska gå upp några årskurser, så är det inte alls säkert för det ha man ju inte jobbat med. Man kan ju läsa sig till vissa saker, men det är inte samma sak. Vi gjorde ju så att vi tog vara på den här kunskapen som matteläraren hade. Hon hade ju det som specialintresse och hon hade lättare att förstå dom här elevernas problematik för jag tror att hon också var särbegåvad och då kunde hon förstå sig på

dem, och det blev en viss personkemi och det tror jag är jätteviktigt, för hittar man inte den så blir det svårt.

Lärare 2: Men om man nu ska tänka på det här att man ska låta en elev hoppa upp och gå vidare. Det räcker oftast inte med en årskurs utan det ska kännas ordentligt. Jag såg just på tv om en flicka som är åtta år som går i femman och hon såg väldigt liten ut, men fixade så klart uppgifterna, men den sociala biten är problematiken. Jag tycker att man ska tänka så här att man ska ha matten och svenskan så att den ligger så att eleven kunde vara med femman, men kunde vara med sin klass i många ämnen för jag tror att den hade trivts så himla bra på dom andra lektionerna, för jag tror inte att det är så jobbigt för eleven att vara med i övriga ämnen, om man tänker slöjd och idrott och musik och vissa samhällsämnen om det inte är det som den är särbegåvad i förstås.

Gruppen utvecklade funderingarna om att vara med andra årskurser med ett exempel på en elev man hade just nu.

Lärare 3: Vi försökte att han skulle gå till femman och sitta med där för att se hur det kändes och då fick han en person med sig också, en vuxen som han är trygg med, men det ville han inte. Han gick till mattestugan och mamman pratar fortfarande väldigt gott om det. Han gick dit ett par gånger, men sen ville han inte gå dit heller.

Sammanfattande tolkning:

Gruppen har erfarenhet både av att utnyttja lärares kompetens och att arbeta över årskurser. För meningsskapande prövas därför att *kombinera tidigare erfarenheter med det man läst för förståelse*. Det finns en viss oro, eftersom tidigare försök till nivågrupperingar ifrågasatts, men gruppen är ändå intresserad av att undersöka om det finns nya sätt att tänka för att lösa problemet.

Som översättning och framtida kontextualisering tolkas utsagorna som *kopiering*. Gruppen har tidigare erfarenheter av organisatorisk differentiering, som kan vara användbara i det fortsatta arbetet och som stämmer överens med stödmaterialets skrivningar.

De generativa mekanismer, som verkar i diskussionen om lärares kompetens och ett arbete över årskurser och ämnen handlar om förväntningar och förmåga och kan dels sägas vara *en öppenhet* att återigen pröva ett sådant arbetssätt, dels *en viss tveksamhet*, som baseras på ett *professionellt förhållningssätt* till uppdraget, i och med att man tidigare fått kritik för delar av denna verksamhet.

När det gällde **att använda specialpedagogen** i arbetet med särskilt begåvade elever så diskuterade gruppen en mer fast konstruktion i form av en särskild undervisningsgrupp.

Lärare 3: Jag ser hur man kan flytta runt och vara i olika grupper när jag läser det. Särskild undervisningsgrupp – samla alla i en grupp. En åldersblandad lågstadiegrupp och en åldersblandad mellanstadiegrupp. Det kanske man skulle kunna få till.

Lärare 2: Det hade väl varit perfekt att ha en liten grupp. Vi har pratat mycket om att ha elever i liten grupp som ligger i gråzonen mot särskolan, men man skulle ha både ock, men samtidigt blir det ju utpekande.

Sammanfattande tolkning:

Det finns ingen särskild undervisningsgrupp på skolan, men diskussioner har förts när det gäller svagbegåvade elever och därför prövas ett *utvidgande av tänkta ramar*, i och med att undervisning av särskilt begåvade barn skulle kunna organiseras på samma sätt.

Som översättning och framtida kontextualisering är utsagorna svårbedömda, eftersom det inte finns någon särskild undervisningsgrupp på skolan och eftersom den typen av grupper är svåra att få tillstånd att organisera. De kan ändå tolkas som ett försök till *kopiering*, eftersom en önskan om att bidra till organisatorisk differentiering, i enlighet med stödmaterialets skrivningar, finns.

Den generativa mekanism som verkar i diskussionen om att använda specialpedagogen i arbetet med särskilt begåvade elever handlar om förmåga och kan sägas vara *en öppenhet att pröva nya organisationsformer*.

Undertemat **att använda externa aktörer** kopplades framför allt samman med möjligheten att använda sig av lärare från det högstadium och det gymnasium, som ingår i samma friskola.

Lärare 4: Vi som skola borde ju ändå ha en fördel, eftersom vi har ett högstadium och vi har ett gymnasium kopplat till oss. Vi borde kunna nyttja dom resurserna när vi känner att nu tog det stopp här. Vi borde ju egentligen, nu när vi lyfter detta, kunna säga så här: Ska vi vända oss till gymnasiet, nu har vi den här eleven, att vi har en dialog med både högstadiet och gymnasiet.

Lärare 3: Lärarna borde vara mycket mer flexibla, att gå hit och dit. Fredag, då kommer gymnasielärare hit.....

Lärare 4: Men om vi tar t.ex. en mattestuga så hade det ju varit fantastiskt om det kom en gymnasielärare eller högstadielärare vid några tillfällen, man måste ju börja någonstans.

Sammanfattande tolkning:

Gruppen ser möjligheter i samarbetet med högstadiet och gymnasiet och går direkt in i förslag på hur detta skulle kunna organiseras. För meningsskapande prövas en *handlingsinriktad förståelse* där Vad? och Hur? sätts i fokus.

Som översättning och framtida kontextualisering kan detta tolkas som *kopiering*, eftersom gruppen bejakar stödmaterialets skrivningar och har flera konkreta förslag på hur det ska genomföras.

Den generativa mekanism som verkar i diskussionen om externa aktörer handlar om motivation och kan sägas vara *en villighet till aktivitet och handling*.

6.4 Sammanfattande analys av fokusgruppernas diskussioner

I de tidigare avsnitten av resultatkapitlet har fokusgruppernas diskussioner skrivits fram och tolkats avseende meningsskapande, översättning och generativa mekanismer. I följande avsnitt kommer de olika typer av meningsskapande, översättningar och generativa mekanismer som skrivits fram i analysen att presenteras med utgångspunkt i Gustafssons, Landers och Myrbergs (2014) användning av formeln ”om...så...därför att” där de meningsskapande utsagorna och de olika översättningsreglerna utgör ”så-delen”, medan ”därför att-delen” represen-

teras av de generativa mekanismerna. Efter denna presentation följer en jämförelse mellan resultaten i de olika grupperna och avslutningsvis kopplas resultaten till Pawsons och Tilleys (2005) syn på programteori.

6.4.1 Meningsskapande

Meningsskapande är, som tidigare beskrivits i avsnitt 4.3.1, en förutsättning för översättning. Det är den första fasen i en förändringsprocess, som innebär att relatera något nytt till tidigare erfarenheter och skapa förståelse för vad detta nya skulle kunna innebära för framtiden. De meningsskapande utsagorna, som skrivits fram i resultatdelen, har kategoriserats utifrån i vilken grad de kan sägas representera "så-satsens" begrepp *realistiskt* och *väsentligt* (Gustafsson, Lander & Myrberg, 2014) och hur väl de därmed kan stödja programmets intentioner. Utsaga 1-7 nedan kan sägas stödja programmets intentioner, utsagorna 8 och 9 kan sägas vara mer svårbedömda och skulle kunna leda i bägge riktningarna medan utsaga 10-12 kan sägas motarbeta programmets intentioner.

Prövande handlingsinriktning: Skrid till verket

1. handlingsinriktad förståelse

Prövande öppenhet: Mindre förändring i existerande praxis

2. inlemmande i existerande ramar
3. utvidgande av tänkta ramar
4. utvidgande av existerande ramar
5. förändring av existerande ramar
6. utvidgande av existerande arbetssätt

Prövande acceptans: Det nya kan inlemmas

7. inlemmande i den professionella rollen

Prövande tveksamhet: Går det nya att förstå eller tillämpa?

8. sökande efter förståelse, baserat på tidigare erfarenheter
9. kombinerande av tidigare erfarenheter och läst text för förståelse
10. prövande av om andra ord täcker samma sak

Prövande skepticism: Det nya måste tonas ned

11. förväntan om ytterligare komplexitet i uppdraget
12. reducerande av komplexitet

Utsaga 1, *Prövande handlingsinriktning*, visar ett meningsskapande drivet av handling, där gruppen går direkt till vad som skall genomföras och hur det ska gå till. Denna meningsskapande utsagor kan verka på ett positivt sätt för det fortsatta arbetet, samtidigt som det är viktigt att, för en bredare förståelse, inte gå för snabbt över i konkreta aktiviteter.

Utsaga 2-6, *Prövande öppenhet*, handlar om att utnyttja eller förändra de ramar, den struktur och de arbetssätt som redan finns, eller planeras, på skolan och sätta in den nya kunskapen i dessa ramar. Dessa meningsskapande utsagor kan visa på en öppenhet för förändring och en förståelse för att förändringen går att genomföra med endast mindre justeringar. Dessa utsagor kan sägas stödja programmets intentioner.

Utsaga 7, *Prövande acceptans*, handlar om att inlemma uppdraget i en existerande professionell yrkesroll, något som kan vara gynnsamt för det fortsatta arbetet

I utsaga 8-9, *Prövande tveksamhet*, söker grupperna efter förståelse, baserat på tidigare erfarenheter eller genom att pröva andra begrepp som är välkända. Dessa meningsskapande utsagor har en mer tveksam utgång, eftersom det inte är säkert att det nya uppdraget går att förstå utifrån tidigare erfarenheter eller kan beskrivas med andra ord.

I utsaga 10-11, *Prövande skepticism*, framkommer en skeptisk hållning, som i utsaga tio handlar om en förväntan på ytterligare komplexitet i uppdraget och i utsaga elva om att reducera det som står i materialet för att göra det hanterbart och inte skapa ytterligare komplexitet i läraruppdraget. Den skeptiska inställningen gör det fortsatta arbetet svårare. Här måste kanske ett tydligare uppdrag eller tydligare ledning in för att arbetet ska fortskrida.

I tabell 3, nedan, redovisas förekomsten av olika meningsskapande utsagor i de tre fokusgrupperna. Siffrorna visar hur många gånger en meningsskapande utsaga förekommit.

Tabell 3. *Förekomst av meningsskapande utsagor i de tre fokusgrupperna.*

Utsaga	Arbetslag 4-6, kommunal grundskola	Elevhälsoteam, kommunal grundskola	Lärlarlag 1-6, friskola
1. Handlingsinriktad förståelse	1	1	1
2. Inlemmande i existerande ramar	2	2	1
3. Utvidgande av tänkta ramar			1
4. Utvidgande av existerande ramar		3	1
5. Förändring av existerande ramar		1	
6. Utvidgning av existerande arbetssätt	1		
7. Inlemmande i den professionella rollen			1
8. Sökande efter förståelse, baserat på tidigare erfarenheter			1
9. Kombinerande av tidigare erfarenheter och läst text för förståelse			1
10. Prövande av om andra ord täcker samma sak	1		
11. Förväntan om ytterligare komplexi-	1	1	

tet i uppdraget			
12. Reducerande av komplexitet	3		

Den utsaga som är mest vanligt förekommande är inlemmande i redan existerande ramar. Denna utsaga finns representerad i alla grupper. Detsamma gäller en handlingsinriktad förståelse. Elevhälsoteamet förefaller ha lättast att se hur existerande ramar kan förändras eller utvidgas, då utsaga 3 förekommer tre gånger och utsaga 4 en gång.

Om resultatet presenteras på ett annat sätt, utifrån vilka meningsskapande utsagor som skulle kunna stödja eller motarbeta programmets intentioner, så ser resultatet som visas nedan, i tabell 4.

Tabell 4. *Förekomst av stödjande, motarbetande och neutrala meningsskapande utsagor i de tre fokusgrupperna.*

Meningsskapande utsagor	Arbetslag 4-6, kommunal grundskola	Elevhälsoteam, kommunal grundskola	Lärlarlag 1-6, friskola
Stödjande utsagor	4	6	5
Motarbetande utsagor	5	1	1
Neutrala utsagor	-	-	2

Denna framställning visar att arbetslag 4-6 på den kommunala grundskolan är den grupp som har flest meningsskapande utsagor som kan motverka programmets intentioner, fem stycken. I elevhälsoteamet och i lärlarlaget 1-6 på friskolan förekommer endast en sådan utsaga.

6.4.2 Översättningsregler

Som beskrivits i avsnitt 4.3.2 så identifierar Røvik (2008) fyra olika regler för översättning: kopiering, addering, subtrahering och omvandling. Ur ett programteoriskt perspektiv är kopiering att föredra, eftersom de andra reglerna på något sätt förändrar avsikten med programmet. Kopiering kan också ses som den regel som bäst representerar "så-satsens" begrepp *realistiskt* och *väsentligt* (Gustafsson, Lander & Myrberg, 2014). Omvandling, som innebär en radikal förändring av form och innehåll i programmet och gör det till något nytt, har inte observerats i fokusgruppernas diskussioner.

Av de 23 tolkade översättningarna är 13 kopieringar, sex subtraheringar och två adderingar. I tabell 5, nedan, redovisas förekomsten av olika översättningar i de tre fokusgrupperna.

Tabell 5. Förekomst av översättningsregler i de tre fokusgrupperna.

Översättningsregel	Arbetslag 4-6, kommunal grundskola	Elevhälsoteam, kommunal grundskola	Lärlarlag 1-6, friskola
Kopiering	3	6	6
Addering	1	-	1
Subtrahering	4	1	1

När de olika gruppernas användande av olika översättningsregler jämförs så kan det konstateras att arbetslag 4-6 på den kommunala grundskolan har betydligt fler fall av subtrahering än de andra två grupperna. Det ligger i linje med de meningsskapande aktiviteterna och kan tyda på ett större motstånd mot programmets idéer. Elevhälsoteamet och lärlarlaget på friskolan försöker i så stor utsträckning som möjligt ta till sig programmet och använder sig företrädesvis av kopiering som översättningsregel.

6.4.3 Generativa mekanismer

Som ett resultat av de ovan nämnda meningsskapande aktiviteterna och översättningsreglerna verkar olika typer av generativa mekanismer i gruppernas diskussioner. Som tidigare påtalats, så innehåller inte studien någon implementeringsfas, vilket gör att de identifierade mekanismerna har en potentiell karaktär och ska ses som en beredskap för förändring.

Med utgångspunkt i Gustafssons, Landers och Myrbergs (2014) begrepp *motivation, förmåga, förväntningar, vanor* och *relation till kunder* kan de generativa mekanismerna som skrivits fram sägas visa på ett negativt, ett positivt och i vissa fall ett neutralt förhållande till begreppen. Det finns utsagor som visar på hög motivation och utsagor som visar på bristande motivation. På samma sätt finns det utsagor som visar på förmåga/oförmåga, positiva förväntningar/negativa förväntningar, beredskap för att förändra vanor/ovilja att förändra vanor och positiva/negativa kundrelationer. De neutrala utsagorna visar på ett professionellt tänkande – gruppen har varken positiva eller negativa kommentarer – utan accepterar skrivningarna/uppdraget eftersom det kommer från Skolverket.

På samma sätt som med de meningsskapande utsagorna har de generativa mekanismerna rubricerats och numrerats utifrån hur väl de kan sägas utgöra en beredskap för den av Skolverket önskade förändringen.

Hög motivation

1. välkomnande av programmets skrivningar
2. villighet till aktivitet och handling

Positiva förväntningar

3. öppenhet för förändring/omorganisation

Positiv syn på förändrade vanor

4. beredskap för att ompröva vanor

Positiva kundrelationer

5. ansvarstagande gentemot kund
6. erkännande av vikten av god kundrelation

God förmåga

7. professionellt kapabelt förhållningssätt

Neutral inställning

8. acceptans av programmets skrivningar

Låg motivation

9. motstånd mot programmets skrivningar

Negativa förväntningar

10. tveksamhet till omorganisering
11. ifrågasättande av förändring

Negativa kundrelationer

12. olust inför kundrelation

Negativ syn på förändrade vanor

13. motstånd mot omorganisation

Bristande förmåga

14. ifrågasättande av programmets skrivningar

Nummer 1-7 kan sägas vara potentiellt positiva generativa mekanismer, som skulle kunna stödja programmets intentioner. Nummer 8 är mer svårbedömd; en acceptans skulle kunna leda i bägge riktningarna medan nummer 9-14 kan sägas vara potentiellt negativa mekanismer, som skulle kunna motarbeta programmets intentioner.

I tabell 6, nedan, redovisas förekomsten av olika generativa mekanismer i de tre fokusgrupperna. Siffrorna visar hur många gånger en generativ mekanism förekommit.

Tabell 6. *Förekomst av generativa mekanismer i de tre fokusgrupperna.*

Generativ mekanism	Arbetslag 4-6, kommunal grundskola	Elevhälsoteam, kommunal grundskola	Lärlarlag 1-6. friskola
1. välkomnande av programmets skrivningar	1		1
2. villighet till aktivitet och handling		2	1
3. öppenhet för förändring/omorganisation	2	1	3
4. beredskap för att ompröva vanor		3	
5. ansvarstagande gentemot kund		1	
6. erkännande av vikten av god kundrelation			1
7. professionellt förhållningssätt			2
8. acceptans av programmets skrivningar	2	1	1
9. motstånd mot programmets skrivningar	1		
10. tveksamhet till organisering	1	1	2
11. ifrågasättande av förändring	1		
12. olust inför kundrelation	1		
13. motstånd mot omorganisation	1		
14. ifrågasättande av programmets skrivningar	1		1

Om resultatet presenteras på ett annat sätt, utifrån vilka generativa mekanismer, som skulle kunna stödja eller motarbeta programmets intentioner, så ser resultatet som visas nedan, i tabell 7.

Tabell 7. *Förekomsten av stödjande, motarbetande och neutrala generativa mekanismer.*

Generativ mekanism	Arbetslag 4-6, kom-	Elevhälsoteam,	Lärlarlag 1-6, friskola
--------------------	---------------------	----------------	-------------------------

	munal grundskola	kommunal grundskola	
Stödjande mekanismer	3	7	8
Motarbetande mekanismer	6	1	3
Neutrala mekanismer	2	1	1

Denna framställning visar att det i arbetslag 4-6 på den kommunala grundskolan förekommer färre potentiellt stödjande mekanismer och fler potentiellt motarbetande mekanismer än i de andra grupperna. Detta resultat ligger i linje med de tidigare presenterade resultaten avseende meningsskapande och översättning.

6.4.4 Samband meningsskapande–översättning–generativa mekanismer

Som visats i ovanstående avsnitt finns ett tydligt samband mellan meningsskapande, översättning och generativa mekanismer. Om gruppen lyckas skapa mening i programmets skrivningar och koppla dem till sin egen verklighet är det större chans att översättningen blir kopiering och att de generativa mekanismerna handlar om öppenhet, beredskap och ansvarstagande. I följande avsnitt presenteras tre olika exempel, som visar på dessa samband.

Undertemat som handlar om hur lärare kan identifiera särskilt begåvade elever utifrån stödmaterialens skrivningar var en utmaning för Arbetslag 4-6 på den kommunala grundskolan. Eftersom gruppen inte var överens och upplevde materialets skrivningar som otydliga prövades *om andra ord täckte samma sak* för meningsskapande. Detta ledde till två översättningsregler; *addering* och *subtrahering* vilka i sin tur ledde fram till två helt olika generativa mekanismer; *ett försiktigt välkomnande* och *ett motstånd mot en specifik identifiering av särbegåvning*. Bägge lärargrupperna upplevde detta tema som otydligt formulerat i stödmaterialen, vilket visar sig i deras meningsskapande utsagor, översättning och verksamma generativa mekanismer.

Undertemat som handlar om hur föräldrar kan bidra till identifiering av särskilt begåvade elever utgjorde ingen utmaning för lärarlaget 1-6 på friskolan. För meningsskapande fungerade *ett inlemmande i den professionella rollen*. Detta ledde till *kopiering* som översättningsregel, vilket i sin tur ledde fram till tre samstämmiga generativa mekanismer; *ett erkännande av vikt* av dialog med föräldrar, *ett ansvarstagande* och *ett professionellt förhållningssätt* till uppdraget. Detta tema var tydligt framskrivet i materialet och förstärktes av skrivningar i skollag och läroplan, med vilka gruppen var väl bekanta, vilket gjorde det lätt för gruppen att ta till sig temat.

Undertemat som handlar om en organisatorisk differentiering över årskurser och ämnen var en professionell utmaning för elevhälsoteamet, men det fanns en vilja att undersöka vilka

möjligheter som fanns. För meningsskapande prövades *förväntan om ytterligare komplexitet i uppdraget och utvidgande av existerande ramar*. Detta ledde till två översättningsregler; *kopiering* och *subtrahering*, vilka i sin tur ledde fram till två generativa mekanismer; *en beredskap för omprövning av sina rutiner för en ökad professionalism* och *en viss tveksamhet till möjligheterna att genomföra detta*. Detta tema upplevdes som en utmaning för samtliga grupper, utifrån något olika utgångspunkter. I stödmaterialet är den organisatoriska differentieringen framskriven som ett av de grundläggande problemen, men framför allt den kommunala grundskolan saknade erfarenhet av detta och hade därför svårt att koppla den nya informationen till sin egen erfarenhet och därmed blev meningsskapandet svårt, vilket påverkade resten av processen.

6.4.5 Programteoretisk koppling

För att koppla resultaten av dokumentanalysen och fokusgruppernas diskussioner till Pawsons och Tilleys (2005) syn på programteori kan följande konstateras:

- Ett program är en teori vars utgångspunkt är någon form av brist i ett existerande socialt system. Bristen är i detta fall, enligt regeringen, skolans oförmåga att på ett adekvat sätt möta särskilt begåvade elever, vilket leder till vantrivsel, konflikter och fel-diagnosticering.
- Programmet designas utifrån en förståelse av problemet. Innehållsanalysen visar att de tre dokumenten skriver fram problemet på delvis olika sätt. Dessutom är stödmaterialet uppdelat i flera olika delar, författade av olika personer, med delvis olika förståelse av problemet.
- Programmet implementeras sedan för att förändra det aktuella systemet. De olika framskrivningarna av problemet bidrar till att olika grupper mottar materialet på olika sätt och materialets förändringspotential blir svåröversägbart. De delar som är tydligt formulerade och som grupperna förmår att skapa mening kring, exempelvis differentiering inom klassens ram och elevhälsoteamets medverkan vid identifiering, översätts med kopiering och de generativa mekanismer som verkar i diskussionerna stödjer programmets intentioner. I de delar som är otydligt framskrivna, exempelvis hur eleverna ska identifieras och hur en organisatorisk differentiering kan gå till, får personalens tidigare erfarenheter och kunskap, det vill säga kontexten, stor betydelse.
- Program sätts in i existerande sociala system, som behöver förändras eller rubbas för att programmet ska få effekt. Vad som händer i resonemanget hos dem som är påverkade av programmet är det som avgör om en förändring kommer till stånd. Utifrån gruppernas förståelse av problemet och tolkning av materialet tycks programmet fungera bäst på elevhälsoteamet på grundskolan och lärarlaget på friskolan. Dessa har en mer professionell inställning till uppdraget och när det gäller arbetslag 1-6 på friskolan så är också utbildningsnivån högre. De söker lösningar även på det som är otydligt i programmet medan arbetslaget på grundskolan har svårare att ta till sig både problemformulering och lösning.

7 Diskussion

Studien placeras inom ett forskningsfält om särskild begåvning och undervisning av särskilt begåvade elever. Centralt i forskningsfältet kan diskussionen om hur särskilt begåvade individer kan identifieras sägas vara. När det gäller undervisning av dessa elever ligger forskningsfokus på två olika förhållningssätt; acceleration och berikning. Detta är ett forskningsfält som är relativt outvecklat i Sverige och som under studiens gång visade sig rymma en del kontroversiella aspekter. Studien har ett programteoretiskt fokus, där resultaten analyseras i syfte att förstå varför ett program får, eller inte får, ett förväntat utfall.

Med utgångspunkt i kritisk realism, där teorin är att det under den observerbara sociala verkligheten finns andra underliggande strukturer och mekanismer, som kan undersökas och synliggöras, granskades materialet och dess mottagande på de bägge skolorna. Uppdraget, redovisningen och stödmaterialet analyserades med stöd av Bacchis (1999) policyanalys och Røviks (2008) översättningsregler, medan de tre fokusgruppernas diskussioner tolkades utifrån översättningsregler, sensemaking och de generativa mekanismer som var möjliga att identifiera med utgångspunkt i Gustafssons, Landers och Myrbergs (2014) begrepp *motivation, förmåga, förväntningar, vanor* och *relation till kunder*.

Utifrån studiens resultat kan forskningsfrågorna besvaras på följande sätt:

Vilka brister i skolsystemet har varit utgångspunkt för stödmaterialet?

Utgångspunkt för stödmaterialet har varit ett uppdrag från dåvarande utbildningsminister Jan Björklund, som med utgångspunkt i en svensk forskningsstudie konstaterat att särskilt begåvade elever inte getts den ledning och stimulans i sin kunskapsutveckling som skollagen kräver. De har vantrivts, hamnat i konflikter och riskerat att feldiagnosticeras.

Hur har stödmaterialet utformats för att råda bot på bristerna?

Materialet har delats upp i två delar, där den första delen har fokus på de särskilt begåvade elevernas beteenden och svårigheter, hur de kan kartläggas och identifieras samt hur en organisatorisk och pedagogisk differentiering kan genomföras. I denna del finns också olika forskningsbaserade definitioner av särskild begåvning, acceleration och berikning samt internationella perspektiv. Den andra delen är ett ämnesdidaktiskt stöd i bild, historia, matematik, moderna språk och svenska.

Delarna är tänkta att kunna läsas separat och är skrivna av olika personer, vilket medför att en del upprepningar förekommer. Det framkommer också att de olika författarna har delvis olika syn på särskilt begåvade elever, identifiering och undervisning.

Hur förstås och översätts stödmaterialet i en lokal skolkontext?

Den del av översättningsfasen, som handlar om dekontextualisering, sägas utgöra ett problem. Det finns väldigt lite svensk praktik inom området undervisning av särskilt begåvade barn, vilket gör att en rad punkter i stödmaterialet diskuteras på ett generellt plan, vilket kan försvåra översättningsarbetet.

Olika teman i stödmaterialet förstås och översätts därför på olika sätt. De delar som är svårast för grupperna att förstå och kontextualisera är de som handlar om identifiering av särskilt begåvade elever och organisatorisk differentiering över årskurser och ämnen. Hur eleverna ska identifieras och kartläggas är otydligt framskrivet i materialet, delvis beroende på att IQ-begreppet är borttaget, och när det gäller organisatorisk differentiering finns få svenska exempel att redovisa och grupperna har svårt att koppla detta tema till sina egna erfarenheter. Dessa teman översätts i de flesta fall med subtrahering eller addering.

De teman som ligger närmare den existerande verksamheten, som berikning och acceleration inom klassens ram och samverkan med elevhälsoteam och specialpedagog är lättare för grupperna att kontextualisera. Dessa teman översätts i de flesta fall med kopiering.

Vilka generativa mekanismer i skolans verksamhet stödjer eller motarbetar stödmaterialets användning?

När stödmaterialets skrivningar upplevs som realistiska eller väsentliga leder det till att generativa mekanismer som handlar om välkomnande, öppenhet, villighet, beredskap, ansvarstagande, erkännande och professionalism är verksamma i diskussionerna. Dessa mekanismer kan stödja materialets användning

När stödmaterialets skrivning, å andra sidan, upplevs som orealistiska eller oväsentliga leder det till att generativa mekanismer som handlar om ifrågasättande, motstånd och olust är verksamma i diskussionerna. Dessa mekanismer kan motarbeta stödmaterialets användning.

Sammanfattningsvis kan konstateras att studiens viktigaste resultat var att det genom hela det skriftliga materialet och i fokusgruppernas diskussioner fanns en stor osäkerhet och i vissa fall motsättningar när det gäller identifiering av särskilt begåvade elever. Elever, som inte kan sägas höra till gruppen, inkluderades i vissa skrivningar och i andra skrivningar förenklades definitionerna på ett sätt som gjorde deltagarna i fokusgrupperna tveksamma och osäkra.

När det gäller de två pedagogiska huvudlinjerna, berikning och acceleration, var det viktigaste resultatet att alla tre grupper hade svårt att se hur en acceleration över årskurser och ämnen skulle kunna genomföras rent organisatoriskt. Dagens skola är fortfarande organiserad i årskurser, klasser och ämnen och inbjuder inte till grupper som bryter detta mönster. Grupperna fann inget konkret stöd i materialet för hur detta skulle kunna utformas. Berikning möttes med mindre tveksamhet eftersom det i många fall betraktades som något som var möjligt att genomföra inom existerande klassers ramar och som flera lärare ansåg att man redan genomförde. Däremot kan det ifrågasättas om man med detta verkligen innefattade alla aspekter av begreppet berikning.

7.1 Stödmaterialet

Studiens resultat ger anledning att diskutera hur ett program formuleras och hur ett politiskt uppdrag finner en väg fram till det sociala system som ska förändras.

Som tidigare presenterats kan, enligt Rogers, Petrosino, Heubner och Hacsı (2000), en programteori baseras på forskning, observationer, diskussioner eller liknande program. Det poli-

tiska uppdraget och Skolverkets stödmaterial är baserade på delvis olika forskning, vilket påverkar utformningen och tydligheten.

Det som är tydligast är borttagandet av IQ-begreppet. I den forskningsstudie som uppdraget baseras på är IQ-begreppet tydligt framskrivet, då samtliga deltagare i studien var medlemmar i Mensa och hade en IQ på över 130. När Skolverket sedan redovisar uppdraget har IQ-begreppet försvunnit och särskilt begåvade barn grupperas tillsammans med högpresterande och elever med neuropsykiatriska diagnoser. Detta försvårar möjligheten till identifiering och gör ett tydligt uppdrag mer otydligt. Även i stödmaterialen, som är skrivet av en rad olika personer med olika yrkesprofession, saknas IQ-begreppet. Det finns inga råd om hur eleverna ska kartläggas eller diagnosticeras – varken elever med IQ över 130 eller elever med domänspecifik begåvning. Subjektiva bedömningar av lärare och föräldrar är det som får vara utgångspunkten. Med detta synsätt har Skolverket tagit ställning och valt en av de två definitioner som Silverman (2016) menar delar forskarvärlden i två läger; särskild begåvning som något som manifesteras genom exceptionella prestationer eller särskild begåvning som mentala förmågor som gör det lättare att hantera abstrakta begrepp och symboler och som kan mätas genom intelligenstest.

Flera av lärarna i fokusgrupperna uttryckte att det kändes som om något fattades i materialet för att de skulle kunna identifiera de särskilt begåvade eleverna och hur de ska avgränsas mot högpresterande eller elever med neuropsykiatrisk diagnos. Om bägge definitionerna på särskild begåvning varit tydligt framskrivna i materialet hade det förmodligen varit lättare för deltagarna att förstå vissa av materialets skrivningar.

De enda problemformuleringar, som är genomgående och som skrivs fram på samma sätt i de tre texterna, är skolans brist på differentiering och den kunskapsbrist som råder på området – två formuleringar som kan sägas vara relativt okontroversiella.

7.2 Fokusgrupper

Resultatet av fokusgruppernas diskussion ger upphov till några olika reflektioner: Hur förhåller sig en professionell grupp till ett material utgivet av en myndighet? På vilket sätt kommer de olika förhållningssätten att påverka det fortsatta arbetet?

Skolverket ger ut två olika typer av material; Råd och anvisningar och Stödmaterial. Råd och anvisningar har en mer tvingande karaktär – det som står där ska följas om skolan inte kan visa att ett annat sätt att arbeta leder till lika gott resultat. Stödmaterialen ska utgöra ett stöd i arbetet, men måste inte följas på samma sätt. Programmets framgång blir då i stor utsträckning avhängigt kontexten, vilken på flera punkter skiljer sig åt mellan de olika grupperna i studien.

Elevhälsoteamet på den kommunala grundskolan består av personer med olika yrkeskompetens. På möten diskuteras ofta frågor på ett principiellt plan utifrån de olika yrkesgruppernas kompetens. Det är en grupp som har ett tydligt dokumentationsuppdrag, med redovisningskyldighet till andra kommunala instanser. Gruppen är van att få uppgifter och uppdrag som ska genomföras och förhåller sig till stödmaterialen på samma professionella sätt. Det finns delar av materialet som kritiserats, och det finns tveksamheter kring praktisk implementering och ekonomiska förutsättningar, men uppdraget ifrågasätts inte.

Lärlarlaget på friskolan är, som friskola, vana att bli granskade utifrån. Vid ett tillfälle tar gruppen upp detta; hur man gjort en nivågruppering, som kritiserats av en förälder, och som stoppats av rektor av rädsla för en anmälan. Gruppen visar tydligt en vilja att följa direktiv, utbildningsnivån i gruppen är hög, de flesta lärare har lång yrkeserfarenhet, de har arbetet länge tillsammans, de har en pedagogisk samsyn och de har också erfarenhet av särskilt begåvade elever. På samma sätt som när det gäller elevhälsoteamet, så framkommer det kritik mot materialet, men uppdraget ifrågasätts inte.

Arbetslaget på den kommunala grundskolan verkar i en annan kontext. Det finns ingen tydlig samsyn; en lärare deltar knappt i diskussionen, och det finns tydliga motsättningar inom gruppen. Delar av gruppen visar ett tydligt ifrågasättande, de har inte arbetat så länge tillsammans och har inte någon erfarenhet av särskilt begåvade elever. Utbildningsnivån är inte så hög; lärarna har sin grundutbildning, men ingen längre vidareutbildning. Det som ifrågasätts av delar av gruppen är inte bara delar av materialet, utan också utgångspunkterna för programmet; en lärare ifrågasätter om det över huvud taget finns särbegåvade elever och samma lärare driver tillsammans med ytterligare en lärare ett ifrågasättande av en organisatorisk differentiering innebär att man går utanför klassens ram i undervisningen.

De olika förhållningssätten visar sig i gruppernas meningsskapande aktiviteter, val av översättningsregel och verksamma generativa mekanismer. Detta kommer med största sannolikhet att påverka det fortsatta arbetet. Elevhälsoteamet och lärlarlaget på friskolan är inriktade på att genomföra arbetet och kommer sannolikt att söka information om sådant som saknades i materialet på annat håll; i forskning, litteratur och i den nu pågående debatten. Arbetslaget i den kommunala grundskolan har en längre väg att gå, vilket sannolikt kommer att påverka de särskilt begåvade elevernas skolgång. Arbetslaget som helhet måste först acceptera existensen av särskilt begåvade elever och därefter förmås att tänka sig en skola organiserad på ett annat sätt än vad som tidigare varit fallet. Detta har programmet i sin nuvarande utformning inte lyckats med.

7.3 Studiens kunskapsbidrag

Med stöd av policyanalys visar studien hur ett politiskt uppdrag översätts och förändras i ett stödmaterial utgivet av Skolverket. Kunskapsbidraget kan i denna del av studien sägas vara att visa hur stort utrymme för olika översättningsregler som finns när ett politiskt uppdrag möter tjänstemän i den statliga organisationen. Det visar också att ju fler adderingar och subtraheringar som görs på vägen fram till färdigt stödmaterial, desto otydligare och mer motsägelsefullt blir materialet.

Studien visar också att olika grupper inom skolan mottar materialet som Skolverket presenterar på olika sätt. För vissa grupper är det en självklar utgångspunkt att det är en form av myndighetsdirektiv, som ska följas medan andra menar att man som tjänsteman ändå har möjlighet att tolka, ifrågasätta och kanske även vägra att genomföra det som föreslås. Denna grundsyn påverkar meningsskapande, översättning, kontextualisering och generativa mekanismer. I denna del av processen kan otydligheten i materialet spela roll. Den kontext i vilken materialet mottas spelar större roll i de teman där programmet är otydligt och längre ifrån den redan

existerande verksamheten än i de teman som är tydligt presenterade och som ligger närmare gruppens tidigare erfarenheter.

Trots att ingen implementeringsfas ingår i studien, kan ändå programmet sägas var för ottydligt formulerat för att fullt ut uppfylla regeringens intentioner med uppdraget. Alltför stort utrymme lämnas åt den kontext där programmet möter verksamheten.

7.4 Metodresonemang

De analysverktyg som använts i studien är policyanalys, translationsteori och sensemaking. Syftet med användandet av dessa verktyg var att identifiera generativa mekanismer som i sin tur skulle kunna förklara om eller hur stödmaterialet skulle kunna förstås ur ett programteoretisk perspektiv.

Bacchis (1999) policyanalys har bestämda frågor som ställts till det skrivna materialet och eftersom två av forskningsfrågorna var att dels undersöka vilka brister i skolsystemet som var utgångspunkt för stödmaterialet och dels hur materialet var utformat, så gav svaren på Bacchis frågor ett bra underlag för detta resonemang.

Den ursprungliga tanken var att göra en jämförelse mellan två skolor och då hade likvärdiga fokusgrupper på de bägge skolorna varit att föredra, men detta lät sig inte göras inom den tidsram som var uppsatt. Detta påverkade den jämförande delen av resultatanalysen på så sätt att det var gruppernas diskussioner och inte skolorna som jämfördes. Detta gav andra infallsvinklar, då jämförelsen mer kom att handla om de olika gruppernas kompetenser, vilket kan sägas vara ett minst lika intressant resultat.

Samtliga analysverktyg innehåller moment av tolkning, vilket innebär att resultaten kan ifrågasättas. Genom att använda teori, frågor och teman på det sätt som gjorts i studien struktureras materialet och forskarens eget inflytande begränsas för god validitet och reliabilitet. Kritisk realism som teoretisk utgångspunkt kräver att forskaren inte enbart utgår från empirin utan också försöker gå bakom denna och etablera och diskutera underliggande mekanismer, som inte alltid är observerbara. Genom att använda Gustafssons, Landers och Myrbergs (2014) formel för identifiering av generativa mekanismer har en tidigare etablerad metod använts, vilket stärker resultaten.

7.5 Framtida forskning

Med utgångspunkt i studiens resultat skulle följande områden kunna vara intressanta i framtida forskning:

Att med hjälp av policyanalys studera om de översättningar och förändringar som kunnat observeras i denna studie, på vägen från politiskt uppdrag till färdig myndighetsskrift, går att finna även i andra skrifter från Skolverket eller andra myndigheter.

Praktisk forskning om acceleration och berikning, både inom klassens ram och på en organisatorisk nivå, är ett annat angeläget område för att skolan ska få adekvata verktyg för att utveckla arbetet med undervisning av särskilt begåvade elever.

Ytterligare ett forskningsområde skulle kunna vara lärares syn på sitt professionella uppdrag i relation till olika råd, anvisningar och stödmaterial som produceras av Skolverket. Hur ser man på sitt uppdrag och skyldigheten att rätta sig efter de direktiv som kommer uppifrån? Påverkar olika syn på uppdraget skolans möjlighet till utvecklingsarbete inom olika områden?

Avslutningsvis tycks kartläggning, utredning och diagnosticering av särskilt begåvade elever i grundskolan vara ett angeläget forskningsområde. De råd och direktiv som presenterats i det studerade materialet är alltför otydliga för att kunna fungera som praktiska verktyg. Utan en gedigen forskning och en gemensam kunskapsbas riskerar dessa elever också i fortsättningen att bli offer för lärares, rektorers och föräldrars godtycke.

Referenslista

- Bacchi, C. (1999). *Women, Policy and Politics: the construction of policy problems*. London: Sage.
- Bacchi, C. (2010). Policy as Discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 21(1), 45-57.
- Bergström, G. & Boréus, K. (2012). Samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys. I G. Bergström & K. Boréus (Red), *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (s.9-42). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Danermark, B. Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Edfelt, Å.W. (1992). Can early reading lead to academic prowess? I F.J. Mönks, M. Katzko & H.W. van Boxtel (Red.). *Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Encyclopædia Britannica. (2017). *Poststructuralism*. Hämtad 2017-09-09 från <http://academic.eb.com.ezproxy.ub.gu.se/levels/collegiate/article/poststructuralism/473096>
- Gross, M.U.M. (1995). *Exceptionally gifted children*. New York: Routledge.
- Grønmo, S. (2006). *Metoder i samhällsvetenskap*. Malmö: Liber.
- Gustafsson, J-E., Lander, R. & Myrberg, E. (2014). Inspection of Swedish schools: A critical reflection on intended effects, causal mechanisms and methods. *Education Inquiry*,5(4), 461-479.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.
- Hedström, P. & Ylikoski, P. (2010). Causal Mechanisms in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 36, 49-67.
- Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., Vlieg, M.L.W., Passer, M. & Smith, R. (2012). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfqvist, Å. (2015). *Projekt som strategi för skolutveckling. En fjärils väg men ingen dagslända*. (Doctoral thesis). Umeå: Umeå universitet, Pedagogiska institutionen.
- Maitlis, S.& Christianson, M. (2014). Sensemaking in Organizations: Taking Stock and Moving Forward. *The Academy of Management Annals*,8 (1), 57-125.

- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mensa. (2017). *Välkommen till Mensa Sverige*. Hämtad 2017-04-25 från <https://www.mensa.se/>
- Pawson, R. & Tilley, N. (2005). Realistic Evaluation. I S. Mathison (Red.). *Encyclopedia of Evaluation*. (s.363-368). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Persson, R.S. (1997). *Annorlunda land: särbegåvnings psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, R.S. (2010). Experiences of intellectual gifted children in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569.
- Redovisning av regeringsuppdrag. Dnr 2014-838. *Redovisning av uppdrag om att främja grund- och gymnasieskolors arbete med särskilt begåvade elever*. Skolverket. Hämtat 2016-11-23 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3426>
- Rogers, P., Petrosino A., Heubner T.A. & Hacsı T.A. Program Theory Evaluation: Practice, Promise and Problems. *New Directions for Evaluation*, 2000 (87), 5-13.
- Røvik, K.M. (2008). *Managemantsamhället: trender och idéer på 2000-talet*. Malmö: Liber.
- Sandemose, A. (1934). *En flykting korsar sitt spår: berättelsen om en mördares barndom*. Stockholm: Tiden.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Silverman, L.K. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Skolverket. (1994.) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2015). *Särskilt begåvade elever*. Hämtad 2016-08-25 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-begavade-elever-1.230661>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tsang, E.W.K. (2014). Case studies and generalization in information system research: A critical realist perspective. *Journal of Strategic Information Systems*, 23(2), 174-186.
- U2014/5038/S. *Uppdrag att främja grund- och gymnasieskolors arbete med särskilt begåvade elever*. Regeringen: Utbildningsdepartementet. Hämtat 2016-11-23

från <http://www.regeringen.se/contentassets/340c609c98d448a79da2960014006ee8/updrag-att-framja-grund--och-gymnasieskolors-arbete-med-sarskilt-begavade-elever>

- Van de Ven, A.H. (2007). *Engaged scholarship*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Van de Ven, A.H. & Poole, M.S. (1995). Explaining Development and Change in Organizations. *The Academy of Management Review*, 20 (3), 510-540.
- Vetenskapsrådet (2011). God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wasserman, J. (2007). Intellectual assessment of exceptionally and profoundly gifted children. I K. Kay, D. Robson & J.F. Brenneman (Red.), *High IQ kids: Collected insights, information and personal stories from the experts* (s. 48-65). Minneapolis, Minnesota. Free Spirit.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Winter Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga

Bilaga 1 Information om forskningsstudie

Jag är glad och tacksam över att ni vill delta i studien som ska utgöra underlag för min masteruppsats i pedagogik. Nedan följer en beskrivning av hur jag har tänkt mig upplägget och vad det innebär för er del.

Studien handlar om särskilt begåvade elever och framför allt om det stödmaterial som tagits fram av Skolverket i ämnet. I Sverige har de särskilt begåvade eleverna inte haft någon egen plats i styrdokumentet förrän i gällande skollag från 2011. Därför är det också intressant att se hur lärare och EHT resonerar kring det stödmaterial som tagits fram – hur man ser på själva materialet och hur man tänker att det kan implementeras.

Tanken är att ni, var och en, ska läsa igenom Skolverkets stödmaterial. Därefter ska ni, vid ett av era ordinarie möten, diskutera utifrån några färdiga frågeställningar. Jag kommer att spela in era diskussioner för att sedan analysera dem.

Det är alltid frivilligt att delta i forskningsprojekt och man kan alltid avbryta sin medverkan. Eftersom detta är en forskning på grupp- och inte individnivå, så har gruppen fått en förfrågan om att delta.

Skolan kommer att anonymiseras och inga individer kommer att kunna identifieras. Inspelningarna kommer att transkriberas i text och sedan raderas.

Vi samtycker till att delta i studien:
