



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Låt dem flyga!

Alla har rätt till lärande i skolan - En studie om hur särskilt begåvade elever i norsk skola upplevt sin skolgång.

Sofia Carlenhult

PED-3901F

Masteroppgave i Spesialpedagogikk oktober 2018.



Innehållsförteckning

FÖRORD.....	VII
SAMMANFATTNING	IX
1 INLEDNING	1
1.1 MÅL MED FORSKNINGEN.....	3
1.1.1 MÅL	3
1.1.2 PROBLEMSTÄLLNING	3
1.1.3 FORSKNINGSPRÅGOR	4
1.2 PROBLEM – OM INGET GÖRS	4
1.3 UPPSATSENS STRUKTUR	6
2 TEORI OCH FORSKNING.....	7
2.1 BEGREPPSFÖRKLARINGAR.....	7
2.1.1 BEGÅVNING	7
2.1.2 INKLUDERING	9
2.1.3 INTELLIGENS.....	10
2.1.4 LÄROMILJÖ	11
2.1.5 SOCIAL MILJÖ	11
2.1.6 TILPASSET OPPLÆRING ELLER ANPASSAD UNDERVISNING	12
2.2 TEORETISKA PERSPEKTIV OCH TIDIGARE FORSKNING	13
2.2.1 TRE TEORETIKER.....	13
2.2.2 SKOLANS UPPDRAG GENOM ÅREN OCH SPECIALPEDAGOGISK RELEVANS	17

2.3	VILKA ÄR DE SÄRSKILT BEGÅVADE BARNEN – DEFINITIONER OCH KARAKTERISTIKA.....	18
2.3.1	HÖGPRESTERANDE VS SÄRSKILT BEGÅVADE.....	21
2.3.2	UNDERPRESTERARE	23
2.4	OPTIMAL LÄROMILJÖ FÖR SÄRSKILT BEGÅVADE ELEVER	23
2.4.1	BEHOV AV MENTOR ELLER VEILEDER	24
3	<u>METOD.....</u>	25
3.1	VETENSKAPSTEORI.....	25
3.2	STUDIENS DESIGN.....	26
3.2.1	URVAL	26
3.3	HABILITET	27
3.4	MÄTINSTRUMENTET	27
3.4.1	FRÅGOR OCH PÅSTÅENDEN	28
3.5	INHÄMTNING AV DATA	29
3.5.1	SVARSPROCENT	29
3.5.2	BORTFALLSANALYS	29
3.6	DATAANALYS	30
3.7	ETISKA PROBLEM KNUTET TILL ENKÄTUNDERSÖKNINGAR OCH EN KVANTITATIV METOD	30
3.7.1	FÖRTROLIGHET	31
3.7.2	FORSKARENS ROLL.....	31
3.7.3	INFORMERAT SAMTYCKE	31
3.7.4	KONSEKVENSER FÖR FORSKNINGEN	32

4	<u>RESULTAT</u>	33
4.1	PRESENTATION AV TABELLER	33
4.2	FÖRDELNINGEN AV RESPONDENTER I TABELLFORM	33
4.3	BAKGRUNDSINFORMATION OM RESPONDENTERNA	34
4.4	DEN SOCIALA MILJÖN	37
4.5	LÄROMILJÖN	39
4.6	TILPASSET OPPLÆRING (TPO)	43
4.7	UPPSUMMERING AV RESULTATEN	46
5	<u>DISKUSSION OCH SLUTSATSER</u>	47
5.1	SOCIAL MILJÖ	47
5.2	LÄROMILJÖ	49
5.3	TILPASSET OPPLÆRING (TPO)	51
5.3.1	TILPASSET OPPLÆRING GENTEMOT SÄRSKILT BEGÅVADE ELEVER	53
5.4	BÖR MAN KNYTA EN SPECIALPEDAGOG TILL DE SÄRSKILT BEGÅVADE ELEVERNA?	54
6	<u>KONKLUSIONER</u>	57
7	<u>LÅT DEM FLYGA: EGEN REFLEKTION</u>	59
	<u>BILD, FIGUR OCH TABELLISTA</u>	62
	<u>LITTERATURLISTA</u>	63
	<u>BILAGOR / VEDLEGG</u>	67

Förord

Det har varit en spännande resa det här, att skriva en master. Jag har gått igenom alla psykets ljusa och mörka sidor under vägen. Allt från porlande glädje när NSD gav klartecken till frågeformuläret till panikångest när orden tryter dagen innan jag ska träffa handledaren.

Tack till, Thomas, och alla andra i min kära familj, som hjälpt mig och stöttat mig genom detta arbete, både psykiskt och ekonomiskt. Jag hade inte klarat det utan er. Sist ut av familjen, och även minst, ett stort tack till mina tålmodiga och älskade barn. Nu kommer jag att leka med er igen, mina älsklings ungar.

Ett stort tack även till mina handledare, Ingrid Stensholm och Stig Uteng, som fick rycka in de sista två månaderna och som har stöttat mig på ett ovärderligt sätt. Jag vill också tacka Mensa Norge för att ni hjälpte mig med datainsamlingen och GCP-informatörerna i Mensa Sverige, med Sten Collander i spetsen, som alltid kommer med kloka kommentarer. Sist men inte minst vill jag tacka mina härliga masterkollegor för alla goda skratt och samtal över en fika i de röda sofforna. Jag kommer sakna er.

Jag hoppas att denna forskning ska kunna få göra skillnad för någon och att den kan vara en liten pusselbit i ett större sammanhang.

Trevlig läsning.

Sofia Carlenhult

Sammanfattning

Denna uppsats ser på hur särskilt begåvade elever i norsk skola har upplevt sin skoltid med vikt på läromiljö och social miljö. Dessutom ser den på om dessa elever blivit utredda och diagnostiserade för någon svårighet, som kan försvåra identifieringen som särskilt begåvad.

Det är en kvantitativ och retrospektiv studie som beskriver hur skolan har uppfattats av respondenterna. Det är en liten studie med respondenter från Mensa Norge, vilka har en konstaterad hög IQ på minst 131. Det vill säga att de befinner sig bland de övre 2% av befolkningen på en normalfördelningskurva över IQ. Eftersom det är en liten studie, med 33 respondenter, blir det en deskriptiv studie. Däremot kan man se att det som andra forskare har kommit fram till, i tidigare och utländska studier, stämmer bra överens med respondenternas erfarenheter.

Denna uppsats kommer att sluta sig till den definition som Roland S. Persson har skrivit:

Den är särbegåvad som förvånar vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i och utanför skolan. (Persson, 2015)

Detta är en definition som gör det enklare för lärare, och annan personal på skolor, att identifiera särskilt begåvade elever. Det framgår i studien att det behövs mycket mer kunskap om dessa elever bland lärare och specialpedagoger för att kunna lägga tillräta undervisningen på ett bra sätt. Det kommer bland annat fram att många inte har känt sig tillräckligt inkluderade i skolan och flera vittnar om både mobbing och trakasserier för att de tänker annorlunda eller kan för mycket. Detta gör att de antingen blir utagerande eller introverta, vilket kan ge sociala och emotionella svårigheter.

Det kommer även fram att dessa särskilt begåvade respondenter inte har fått tillräckliga utmaningar i undervisningen. Det måste till en förståelse för deras olika inlärningsstilar och för olika begåvningar, för att de särskilt begåvade i högre utsträckning också ska få möjlighet att nå sina fulla potentialer genom en bra anpassad undervisning.

*"Grades don't measure intelligence
and age doesn't define maturity"*

(Unknown)

1 Inledning

Detta är en verklig händelse som utspelat sig i en klass med elever som just börjat skolan.

”En lärarinna i årskurs 1 ber klassen skriva sina namn, så fint de kan på varsitt papper och ställa på bänken framför sig. En liten flicka skriver sitt namn så fint hon bara kan. Hon får en utskällning av lärarinnan. Varför? Hon hade skrivit med japanska tecken och inte svenska bokstäver. Flickan kommer inte minnas mer av de tre första åren i skolan.”

Alla elever har rätt till lärande i skolan. Men många särskilt begåvade barn och unga går till skolan utan att lära sig något eller sliter med en känsla av att vara annorlunda (Bläckhammar, 2014; Persson, 2010, 2014). Varför är det på detta viset? Det ska ju vara en jämlik skola på 2010-talet med stort fokus på att alla har rätt till anpassad skolgång. Denna uppsats kommer att undersöka hur elever i norsk skola har upplevt sin skolgång och jämföra med forskning som gjorts, inom samma område, i Norge och internationellt. Har respondenterna fått en skolgång som varit anpassad för deras nivå och hur har de upplevt sin skolgång, med utgångspunkt i inkludering, läromiljö och social miljö? Har dessa särskilt begåvade individer fått tillräckliga utmaningar och utbyte av undervisningen som främjar lusten att lära, med eller utan anpassad studiegång och har de haft en bra social miljö utan trakasserier eller mobbing? Norges skollag framhåller, hur skolan ska agera, på följande sätt.

§ 1-1. sista stycket

«Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. »

§ 1-3. Tilpassa opplæring og tidleg innsats

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.» (Opplæringslova, 1998)

Denna uppsats vill vara som ett positivt ljus i mörkret, skänka hopp och framtidstro. Det ser och har sett dystert ut för särskilt begåvade länge. Det var många som vittnade om att Albert Einstein var olycklig under sin skoltid trots att han i vissa ämnen var entusiastisk (Gardner, 1995). Det samma gäller för Picasso. Han tyckte så illa om skolan att han inte ville gå dit. Han

skulle kanske inte klarat grundskolan, om inte hans far hade följt med honom och dessutom sett till att han fått privat undervisning (Gardner, 1995, s. 161-162).

Det finns många definitioner på vad begåvning är och det kanske är därför det inte finns en vetenskaplig definition av vad särskild begåvning är, utan många olika beskrivningar. Kan det bero på okunskap om särskild begåvning? Kan särskilt begåvade ha det svårt i skolan? Denna studie ska göra en djupdykning i särskilt begåvades upplevelser av norsk skola, ett område där det inte finns särskilt mycket forskning i Norge (Smedsrud & Skogen, 2016).

Det finns en Norsk Offentlig Utredning, NOU 2016:14, med konklusionen: ”Det behövs mer forskning kring särskild begåvning och särskilt begåvades situation i skolan i Norge” (NOU, 2016:14), vilket gör det ännu viktigare att få bidra till detta. Det finns en del internationell forskning (Gardner, 1983, 2006; Persson, 2010; Porter, 2005; & Winner, 1999), förutom den forskning som gjorts i Norge av bland andra Hofset, 1968; Idsøe, 2014; Lie, 2014; Skogen, 2012.

Det är anmärkningsvärt att det fortfarande inte forskats särskilt mycket om särskilt begåvades situation i norska skolor trots att Arnold Hofset redan 1968 (Hofset, 1968) lyfte fram bristen av kunskap på området och belyste att mer forskning behövs. Varför har inte förståelsen och kunskapen om särskild begåvning förändrats till det bättre? Eller har det faktiskt blivit bättre? Det ska denna uppsats ta reda på med hjälp av de medlemmar i Mensa Norge som har svarat på en enkätundersökning. Det medför både fördelar och nackdelar med en enkätundersökning, men denna studie är ute efter att få sifferunderlag på hur det ser ut i Norge. Resultaten kommer att illustreras med hjälp av grafer och tabeller. Åskådligheten blir stor när ett problem visas i siffror, tabeller eller grafer. I tillägg beskriver Smedsrud och Skogen (2016) att de saknar kvantitativa undersökningar på området. Denna uppsats berör alltså ett område där forskare har gett uttryck för att det finns utrymme för mer forskning. För att det inte ska bli språkförbistringar och missförstånd så kommer denna uppsats använda norska benämningar för barnehage, ungdomsskolen, videregående och tilpasset opplæring, istället för de svenska motsvarigheterna förskola, högstadium, gymnasium och individuella anpassningar. Denna uppsats kommer använda sig av det neutrala personliga pronomenet ”hen” (Svenska Akademien, 2017b) istället för han eller hon. Det neutrala pronomenet ”hen” kommer användas för att kunna inta ett neutralt förhållningssätt.

1.1 Mål med forskningen

1.1.1 Mål

Målet med denna uppsats är att fokusera på gruppen särskilt begåvade. Att öka förståelsen och få fram kunskap om hur de upplevt sin skolvardag och för att underlätta skolgången för dessa barn och ungdomar.

Denna forskning kommer att undersöka hur särskilt begåvade elever i norska skolor har upplevt sin skolgång, dels med tanke på om de upplevde inkludering i den sociala miljön, dels med tanke på var de inhämtat sina ämneskunskaper, det vill säga läromiljön. Studien har tagit fasta på det som står i Norges lag (Opplæringslova, 1998) och mer specifikt i det aktuella styrdokumentet (Kunskapsløftet, 2006) att:

«Skolen og lærebedriften skal:

- *gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre»*

(Opplæringslova, 1998) och (Kunskapsløftet, 2006)

Förhoppningen är att denna forskning ska kunna bidra till kunskap och leda till att specialpedagoger, lärare, förskollärare och rektorer får en bättre förståelse för hur de ska arbeta med denna elevgrupp. Uppsatsen vill inge förhoppning och en positivitet om att det går att förändra till det positiva och kommer därför inte att belysa bristen på kunskap om särskild begåvning i skolan och inom lärarutbildningarna, utan istället sprida kunskap om hur dessa elever kan identifieras och undervisas.

1.1.2 Problemställning

För att uppnå det mål och den förhoppningen om en positiv framtid har följande problemställning med uppföljande forskningsfrågor skapats, för att få en inblick i vad särskilt begåvade elever har haft för upplevelser.

Hur har särskilt begåvade elever i norska skolor upplevt sin skolgång?

1.1.3 Forskningsfrågor

- Hur var läromiljön?
- Var har de inhämtat sina kunskaper?
- Hur var den sociala miljön?
- Har de upplevt utanförskap eller har de blivit inkluderade?
- Har de blivit utredda för/fått någon diagnos?

Den sista forskningsfrågan är med i undersökningen för att undersöka om deltagarna har blivit utredda för eller fått någon diagnos som har skapat ytterligare svårigheter eller som ett försök till förklaring av ett utagerande beteende. Det kan vara svårt att skilja på särskilt begåvade som är extroverta och till exempel personer med ADHD (Børte, Lillejord & Johansson, 2016). Dessutom kan det vara svårt att upptäcka till exempel dyslexi hos särskilt begåvade elever eftersom de ofta hittar strategier för att inte visa att de har svårigheter vilket kan leda till att de inte kan ta till sig de kunskaper de borde (Lie, 2014). Barn får skulden för att inte de kan anpassa sig till skolan, när det istället är skolan och systemet som ska anpassas för eleverna (Haug, 1998; Kullander, 2014; Thorén, 2014). Detta kan tyda på bristande kunskap hos lärare och specialpedagoger. Något som denna masteruppsats kan vara med och förändra genom att föreslå hur lärare och specialpedagoger kan anpassa undervisningen på bästa sätt i de rådande förhållandena (Overland, 2015).

1.2 Problem – om inget görs

Enligt Mensa.se (2018), och många andra (Børte mfl., 2016; Collander, 2014; N.O.U., 2016:14; Smedsrud & Skogen, 2016; Winner, 1999), riskerar särskilt begåvade barn, som inte blir identifierade, att utveckla psykisk ohälsa och social exkludering. Detta är något som skolan måste ta på fullaste allvar. De känner sig ofta understimulerade, uttråkade och missförstådda. Dessa barn har därför större risk att utsättas för mobbing och som följd av det försämrade självkänsla och depression. Att eleverna underpresterar för att passa in i det sociala sammanhanget är inte ovanligt (Idsøe, 2015; Skogen & Idsøe, 2011). Beroende på personlighet kan eleven bli antingen utagerande och stökig eller välja ett introvert beteende och isolera sig från andra i skolan. En ytterligare risk är att de utvecklar en dålig studieteknik eller rättare sagt saknar studieteknik, vilket kan leda till problem senare i livet vid studier på vidaregående och högskola/universitet (Børte mfl., 2016; N.O.U., 2016:14).

Det finns tecken på understimulans som lärare kan uppmärksamma. Dessa förutsätter att lärarna känner sina elever väl och är villig att se bortom den situation de befinner sig i och se på eleverna med nya perspektiv. Mensa.se (2018) föreslår följande punkter som en bra start:

*"Tecken på understimulans som **lärare** lägger märke till kan t.ex. vara:*

- *Prestationer under genomsnittet i klassen baserat på dålig motivation.*
- *En ovanligt god förståelse för ämnet när barnet är motiverat.*
- *Försök att undgå nya aktiviteter (för att på så sätt undgå en möjligen icke-perfekt lösning).*
- *Ett obehag att vara del av en grupp.*
- *Ett beteende baserat på osäkerhet, tillbakadragenhet.*
- *Motvilja för prov.*
- *Ingen ambition för eller inga klara framtidsmål eller ingen "karriärväg"."*
(Mensa.se, 2018).

Andra tecken som är viktiga orsaker till misstanke om särskild begåvning och som föräldrar kan vara uppmärksamma på och behjälpliga med är enligt Mensa.se (2018):

- *"Tecken på att barnet känner sig avvisat av sin familj och går omkring med en känsla av att inte leva upp till föräldrarnas förväntningar.*
- *Visar en stark misstro mot auktoriteter och kanske även en misstro till alla vuxna.*
- *Motstånd mot föräldrarnas inflytande och en egen orubblig tro på sin egen rätt, vilket kan visa sig genom att de anser att deras egna intressen och rättigheter står över allt annat.*
- *Olika uttryck av att vara ett offer för omständigheterna.*
- *Depressiv hållning till livet – det är inte värt att leva." (Mensa.se, 2018)*

Det är viktigt att ha en god kontakt med föräldrarna till dessa barn, eftersom de är en stor hjälp vid kartläggning av förmågor, beteenden utanför skolan och elevernas historik innan de började skolan (Idsøe, 2014).

1.3 Uppsatsens struktur

Denna uppsats kommer att byggas upp enligt följande. Efter första inledningskapitlet, blir teori och tidigare forskning presenterat. Det kapitlet kommer att inledas med en begreppsanalys och förklaring av vissa nyckelbegrepp. Vidare kommer det att läggas fram tidigare forskning inom området. Både inhemsk och utländsk litteratur har bearbetats.

Metodkapitlet behandlar bland annat vetenskapsteori, studiens design, habilitet och etiska problem, för att få en beskrivning av hur denna studie har gått tillväga och vad studien måste vara medveten om för att kunna tolka resultatet på ett opartiskt sätt.

I resultatkapitlet kommer resultaten från studien presenteras med hjälp av olika figurer och tabeller. Det kommer att vara en beskrivning av det som visas där.

I diskussionskapitlet kommer resultatet knytas ihop med det som tidigare forskning har kommit fram till tillsammans med reflektioner över resultaten och förslag på förbättringar.

I kapitel 6, Konklusionen, kommer en sammanfattning av det studien visat och uppsatsen kommit fram till.

Sista kapitlet, "Låt dem flyga", kommer att bli det mest personliga kapitlet. Där beskrivs vad lärare och specialpedagoger kan göra rent konkret. Både enligt tidigare forskning och med hjälp av egna erfarenheter. Där kommer även arbetet att knytas ihop tillsammans med ett flertal nya frågor som vore intressanta att forska på.

2 Teori och forskning

Den tidigare forskningen inom området för särskilt begåvade elever har använt många olika begrepp, vilket också nämns i inledningen. Det har medfört att denna uppsats har sökt på alla olika benämningar som finns för begreppet särskilt begåvad, för att få fram tidigare forskning. Det har varit en förutsättning för att kunna finna bra och jämförbar litteratur eftersom olika forskare använder olika ord och begrepp för det begrepp denna uppsats benämner ”särskilt begåvad”.

2.1 Begreppsförklaringar

2.1.1 Begåvning

Det viktigaste begreppet för denna uppsats är **särskild begåvning**. Det florerar många olika ord och begrepp för i stort sett samma sak (Mönks, Ypenburg, Jahr & Ystenes, 2008). Mensa Sverige har ett program för att sprida information och kunskap om särskild begåvning, Gifted Children Program (GCP). De definierar särskilt begåvade som de personer som befinner sig bland de 5 procent av befolkningen med högst IQ (Mensa.se, 2018). Genomsnittlig IQ för befolkningen är satt till 100, med ett ”normalspann” på ett standardavvik upp till 115 och ned till 85. För medlemskap i Mensa krävs en IQ på 131 eller att man har en IQ som motsvarar den högsta två procenten av befolkningen (Mensa.no, 2018). Man måste emellertid komma ihåg att traditionell intelligenstestning är ett begränsat mått på intelligens (Persson, 1997).

Anledningen till att det finns många benämningar för samma fenomen kan ha att göra med att det inte finns en gemensam definition på särskild begåvning (Mensa.no, 2017). Ella Cosmovici Idsø uppmärksammar detta i kapitel 1 i sin bok ”Elever med akademisk talent i skolen” (2014). Hon beskriver också att det finns en mängd olika definitioner och dessutom en rad olika begrepp inom området. Det resulterar i att det lätt blir förvirring.

Dessutom påminner dessa ord och begrepp ibland om de ord och begrepp som syftar på personer med helt motsatta problem och svårigheter. Det gäller inte minst begreppet särskilt begåvad, som i Sverige ofta förkortas till särbegåvad. För att visualisera det finns de särbegåvade på ena änden av normalfördelningskurvan med en IQ (Intelligence Quotient) på över 130. I Sverige återfinns samtidigt de elever som befinner sig på den andra änden av normalfördelningskurvan, med en IQ under 70 och/eller har multifunktionshinder, ofta i

speciellt tillrättalagda skolor. Dessa skolor kallas i Sverige för särskolor. Detta har resulterat i många missförstånd mellan begreppen särskoleelev och elev med särskild begåvning (Persson & Kullander, 2014). Detsamma har uppmärksammats i Norge. Det finns ett gammalt norskt begrepp som officiellt togs bort på 1960-talet, nämligen "Evneveik", som hänvisade till personer med psykiskt utvecklingshämning och då bland annat har en IQ under 70, (Eknes, 2018; Gommæs & Rognhaug, 2012) De "Evneveike" återfanns på ena sidan normalfördelningskurvan, och begreppet för särskilt begåvade "Evnerik" (Skogen, 2012) på den andra sidan normalfördelningskurvan. Detta kan lätt leda till förvirring.

I denna uppsats kommer uttrycket *särskild begåvning* eller *särskilt begåvade* att användas, för personer med hög intelligens, oavsett om det handlar om särskilt begåvade, exceptionella, extremt begåvade, särbegåvade, evnerike, personer med hög inlärningspotential, högintelligenta etc. I engelskspråkiga länder kallas de ofta gifted, talented, more able eller high ability children. Forskningsvärlden har svårt att enas om ett lämpligt och väl beskrivande begrepp, som dessutom inte blandas ihop med något annat begrepp som har en motsatt betydelse. Senare, i kapitel 2.3.1, kommer skillnaden mellan särskilt begåvade och högpresterande förklaras för att skapa en tydlighet mellan de begreppen (Idsøe, 2014). Om skolornas läromiljö till fullo responderade till alla elevers individuella behov skulle det inte behövas någon kategorisering för dessa elever (Idsøe, 2014).

Eftersom samhällsutvecklingen ännu inte kommit så långt, att alla förstår vad särskild begåvning är och hur man bäst anpassar deras undervisning, kommer denna forskning att luta sig mot den definition som bland annat Skolverket i Sverige använder, nämligen Roland S Perssons. Han är professor i psykologisk pedagogik vid Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping. Han kommunicerar en förståelse för att begåvningar kan vara olika och att de kan visualiseras på olika områden till exempel konst, teknik, språk, men det betyder inte att det ena är sämre än det andra eller att det måste synas inom alla områden, även om de eleverna också finns. Den första definitionen nedan tar inte ställning för någon nuvarande specifik teoretisk modell, enligt Persson, utan den kan accepteras i flera teoretiska perspektiv. Den har även en fördel eftersom den också har en praktisk tillämpning så att den lätt kan tillämpas av olika pedagoger.

Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden. Ett beteende i detta sammanhang förstås som en mänsklig prestation, aktivitet eller funktion. (Persson, 1997)

Persson har sedan utvecklat sin definition till den som Skolverket i Sverige använder och som denna studie vill ansluta sig till:

...den är särbegåvad som förvånar vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i och utanför skolan. (Persson, 2015)

Den definitionen är bra för att den ger en bra och enkel beskrivning av särskilt begåvade, som kan användas för att identifiera elever i skolan.

2.1.2 Inkludering

Inkludering ska ses som att alla ska kunna känna sig som en del av en gemenskap, oavsett vilka förutsättningar den enskilde har. Olikheter ska vara, och är, en tillgång för klassen, skolan och samhället, men ofta ser lärare och specialpedagoger istället bristerna hos eleverna (Haug, 1998). De kategoriserar eleverna med hjälp av ”enkeltvedtag” och IOP (Individuell Opplærings Plan), som elever i behov av särskilt stöd, för att de ska få det stöd de behöver (Nilholm, 2012). Det medför ett synsätt, och en hållning, att det är individen som måste åtgärdas och tillpassas istället för att det är skolmiljön som måste ändras. Det är i detta sammanhang som dessa två citat bör lyftas fram. Det första är hämtat från Utdanningsdirektoratets hemsida och det andra från OECD.

”Inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet i skolen. Likeverdig opplæring innebærer at elevene ikke behandles likt, men forskjellig ut fra de ulike behovene de har.” (Overland, 2015)

”Inom OECD har en indelning i tre olika slags orsaker till att elever hamnar i svårigheter föreslagits.

- Funktionsnedsättningar
- Inlärningssvårigheter
- Otilräckliga möjligheter” (Nilholm, 2012, s. 63)

I denna indelning kommer de särskilt begåvade eleverna in under punkt 3, Otillräckliga möjligheter. Tyvärr har även denna uppställning synen att det är eleven det är fel på och inte en brist på systemnivå.

Denna forskning kommer att luta sig emot följande: Inkludering ska ge varje elev en rättighet att få vara delaktig och att inte stigmatiseras. Det vill säga en miljö där olikheter ses som något positivt. En tolerans för det annorlunda (Goffman, 2011).

2.1.3 Intelligens

Psykologer och intelligensforskare har forskat och försökt komma fram till vad intelligens egentligen är. Trots över 100 år av forskning har man inte funnit en definition som alla är eniga om. Forskare är i huvudsak delade i två läger eller skolor. Den ena skolan anser att intelligens handlar om generell förmåga, som är baserad på verbal, numerisk och analytisk förmåga och som kan mätas med IQ-test. Den andra skolan anser att det finns flera distinkta intelligenser som gör att man kan vara bra på olika delar till exempel oerhört konstnärlig men inte så bra på matematik (Gordon, 2004).

Claire Gordon har förenklat det och skriver att intelligens är vår förmåga att förstå händelser och information som vi sedan bearbetar rationellt så att vi kan agera på ett lämpligt sätt utifrån det som sker omkring oss (Gordon, 2004, s. 6).

Denna uppsats kommer att ansluta sig till den teori som anser att det finns många intelligenser som tar sig uttryck på olika sätt. Det betyder också att en person kan vara otroligt bra på något men samtidigt ha svårigheter med något annat. Den starkaste förespråkaren för den teorin är Howard Gardner, som kom ut med sin teori om sju intelligenser 1983. Mer om denna teori kommer senare. Trots att en person har en genialitet inom ett område kan hen ha svårt inom andra delar. Branca Lie (2014) uttrycker det som dubbelt exceptionella personer när de har en hög intelligens men samtidigt har svårigheter i form av till exempel dyslexi, ADHD, eller liknande diagnoser.

Intelligens är ett samspel mellan arv och miljö. Genforskare menar att generna har stor betydelse för vår intelligens. Att intelligens är ärftligt har forskare kommit fram till med hjälp av tvillingstudier, som visar att enäggstvillingar delar intelligensprofil i större utsträckning än två-äggs tvillingar. Oavsett hur mycket generna betyder för intelligensen så spelar miljö och uppväxtförhållanden en stor roll (Gordon, 2004).

2.1.4 Läromiljö

En definition på en bra läromiljö är en miljö där eleverna får växa och har möjlighet att sträcka sig till sin fulla potential med hjälp av en signifikant vuxen enligt (Vygotsky, 1978).

Enligt Utdanningsdirektoratet (2018b) förklaras läromiljö som en del av det övergripande begreppet «Skolemiljøen». Det har sedan delat in begreppet läromiljö i två undergrupper: Psykosocial miljö och Fysisk miljö. Dessutom har de tagit med de vuxnas kompetensutveckling i skolan som en del i en god läromiljö. Utdanningsdirektoratet poängterar även att antimobbing är en del av en god skolmiljö.

«Alle elever har rett til å ha et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det er elevenes egen opplevelse av hvordan de har det på skolen, som er avgjørende.» (Utdanningsdirektoratet, 2018b)

I denna uppsats kommer god läromiljö innebära att alla elever har rätt till en god och inkluderande läromiljö i den bemärkelsen, att de samlade kulturella, relationella och fysiska förhållandena i skolan har betydelse för elevernas inläring, hälsa och trivsel.

2.1.5 Social miljö

En bra social miljö är en miljö som bidrar till och stöder individens välbefinnande. Behovet av att höra till, behövas av andra och att bli accepterade, styr mycket i våra liv. Det gör människor speciella genom att fungera som sociala varelser. En bra social miljö är med andra ord en miljö där individen är accepterad och behövs för andra. Aaron Antonovsky (2005) uttrycker det som att en bra social miljö innebär att individen finner livet förutsägbart, hanterbart och meningsfullt.

”Att träffas, utbyta erfarenheter och ingå i ett sammanhang har stor betydelse för barn och elever”, skriver Specialpedagogiska skolmyndigheten på sin hemsida (2018). Det är viktigt att tänka på som lärare i det gemensamma undervisningsrummet, att alla inkluderas fysiskt, men även socialt. Det är lika viktigt med kamratgemenskapen ute på skolgården. Vidare säger de att:

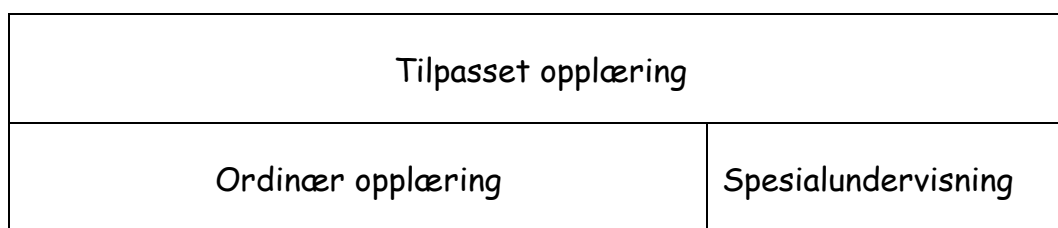
”Motivationen för studier höjs om eleven befinner sig i en bra social situation. Utbildningen ska genomsyras av en demokratisk gemenskap, där alla barn och elever ges möjlighet att mötas och delta.” (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2018)

2.1.6 Tilpasset opplæring eller Anpassad undervisning

Tilpasset opplæring (TPO) är en central princip i norsk skola. Det visas tydligt i Opplæringslovens § 1-3, som citerades i inledningen. Fortsättningsvis kommer det norska uttrycket, tilpasset opplæring, användas istället för svenskans ”anpassad undervisning”. Utdanningsdirektoratet har satt upp riktlinjer som skolan bör följa. De beskriver två huvudriktningar. Ett individperspektiv och ett systemperspektiv. De kallas även för den smala respektive vida förståelsen av tilpasset opplæring. Det är viktigt att förstå att det ena perspektivet inte utesluter det andra, utan att den vida förståelsen inbegriper den smala genom att de överlappar varandra och att tilpasset opplæring gäller för alla elever, både de som följer den vanliga undervisningen och de som får specialundervisning.

”Lærere bør ta utgangspunkt i elevenes ståsted og kjenne deres faglige sterke sider for å kunne tilpasse opplæringen. Dette er positivt for alle elever, men helt avgjørende for dem med et stort læringspotensial” (Idsøe, 2015)

Lärare har ett krav att tilpassa opplæringen till alla i klassgemenskapen, men tilpasset opplæring är ingen rättighet för enskilda elever, så som specialundervisning är en rättighet för en elev som behöver extra tillrättalägning utöver den ordinarie undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Tilpasset opplæring är den överordnade principen som ska ligga till grund för all undervisning. De allra flesta elever får en bra och tillräckligt väl anpassad undervisning inom den ordinarie undervisningen. Några har större behov för tillrättalägning så de behöver specialundervisning (Nordahl & Overland, 2015).



Figur 1 - Tilpasset opplæring hämtat från Nordahl & Overland, 2015.

2.1.6.1 Individperspektivet

Ett individperspektiv, eller den smala förståelsen av begreppet, lägger vikten på den individualiserade undervisningen utifrån elevernas olika individuella förutsättningar och behov. Detta perspektiv tillägnat undervisning kan lätt få ett ensidigt fokus på att det är individen som har problem med skolan. En sådan individbaserad förståelse av anpassningar i skolan står i motsättning till skolans ideologi som en skola som ska ge eleverna en god tillägnat undervisning inom gemenskapen i skolan och klassen (Overland, 2015).

2.1.6.2 Systemperspektivet

En tillägnat undervisning som lägger vikt vid systemet, utgår från den sociala gemenskapen och kollektivet i skolmiljön. Det är inom den gemenskapen som eleverna utvecklar strategier för inläring. I undervisningssituationen är det en rad olika aspekter som påverkar eleverna i deras motivation och inläring. Såväl i positiv som i negativ riktning. Läraren måste veta vilka förhållanden som råder i klassen och kunna analysera sin egen undervisning för att kunna justera ogynnsamma faktorer (Overland, 2015).

2.2 Teoretiska perspektiv och tidigare forskning

Det är positivt att det nu kommer mer forskning från norskt håll och läggs mer fokus på de särskilt begåvade genom till exempel Stortingsmelding nr 20, På rett vei (2013) och Norsk Offentlig Utredning (N.O.U., 2016:14). Dessutom forskar Ella Idsøe (2014) både själv och tillsammans med Kjell Skogen (2012) på särskilt begåvade elever i skolan och Branca Lie (2014) forskar på särskilt begåvade elever som även brottas med någon form av svårighet, till exempel dyslexi och/eller ADHD. Men först, en närmare inblick i några forskare och teoretiker som betyder mycket för denna forskning.

2.2.1 Tre teoretiker

Följande tre forskare och teoretiker är viktiga att ha som en bakgrund till denna forskning, nämligen A. Antonovsky, H. Gardner och L. Vygotskji. De ger en grund för hur denna uppsats vill förklara särskild begåvning och det förhållningssätt gentemot särskild begåvning som den vill förmedla.

2.2.1.1 Aaron Antonovsky

Antonovsky var medicinsk sociolog och utvecklade en teori om **salutogenes** eller «sense of coherence» (SOC) som på svenska blir **KASAM** (Känsla Av SAMmanhang) (Antonovsky, 2005). Även om han forskade på judiska kvinnor som klarat vistas i koncentrationsläger och ändå behålla sin psykiska hälsa, så kan man överföra den kunskapen till skolans kontext. Man kan se vad som gör att vissa särskilt begåvade klarar sig bra och mår bra i skolan. Antonovsky var intresserat i vad som gör att några människor har god hälsa och lyckas i livet trots att de har upplevt kränkningar och till och med trauma. Antonovsky kom fram till att ifall en människa kunde ha en känsla av sammanhang (KASAM) i tillvaron, så var det grundläggande för att hen skulle kunna klara av påfrestningar bättre. Antonovsky sammanfattar det som att tillvaron ger KASAM genom tre centrala beståndsdelar: hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet (Antonovsky, 2005).

Hanterbarhet – det att ha tillit till att det mesta går bra, och att man antingen själv eller med andras hjälp, kan hantera de krav som ställs. Tillvaron i livet upplevs mer hanterbar om en person har ett bra nätverk av personer omkring sig som hen litar på och kan be om hjälp om det skulle behövas. Människor som upplever att de kan hantera livet blir mer motståndskraftiga emot ohälsa.

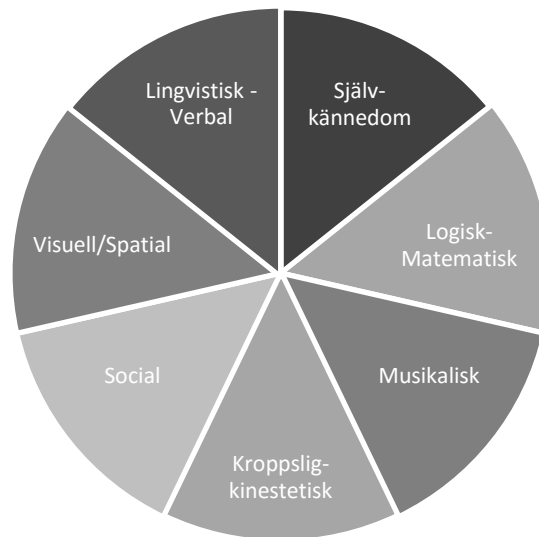
Begriplighet – det att förstå både sig själv och världen omkring sig. Genom att lita på och ha tilltro till att: om det sker något oväntat eller obegripligt så kan man göra det förståeligt. Människor som är bra på att göra händelser i livet begripliga förblir i högre utsträckning friska.

Meningsfullhet – är det att det finns några områden i livet som engagerar och ger mening. Det vill säga för att en person ska må bra är det viktigt att hen har något som hen av egen vilja och motivation är villig att lägga ner tid och krafter på. Människor som försöker hitta en mening med de olyckliga händelser hen ställs inför mår bättre än de som inte gör det.

I denna undersökning är det viktigt att inte se på det som inte varit bra, trots att det är en retrospektiv studie. Utan att fokusera på hur vi kan förbättra situationerna för barn och elever som ofta hamnar utanför på grund av att ingen ser och/eller förstår deras situation. Då är denna tanke om salutogenes en bra utgångspunkt att ha i bakhuvudet för att hjälpa dessa individer.

2.2.1.2 Howard Gardner

Howard Gardner kom med sin banbrytande teori om de **sju intelligenserna** på tidigt 80-tal (som visas i figur 2). Han menar att det finns många olika intelligenser och inte bara den intellektuella och mätbara intelligensen som varit rådande under så många år (Gardner, 1983).



Figur 2 - De sju intelligenserna, en figur konstruerad av författaren utifrån Howard Gardner (1983).

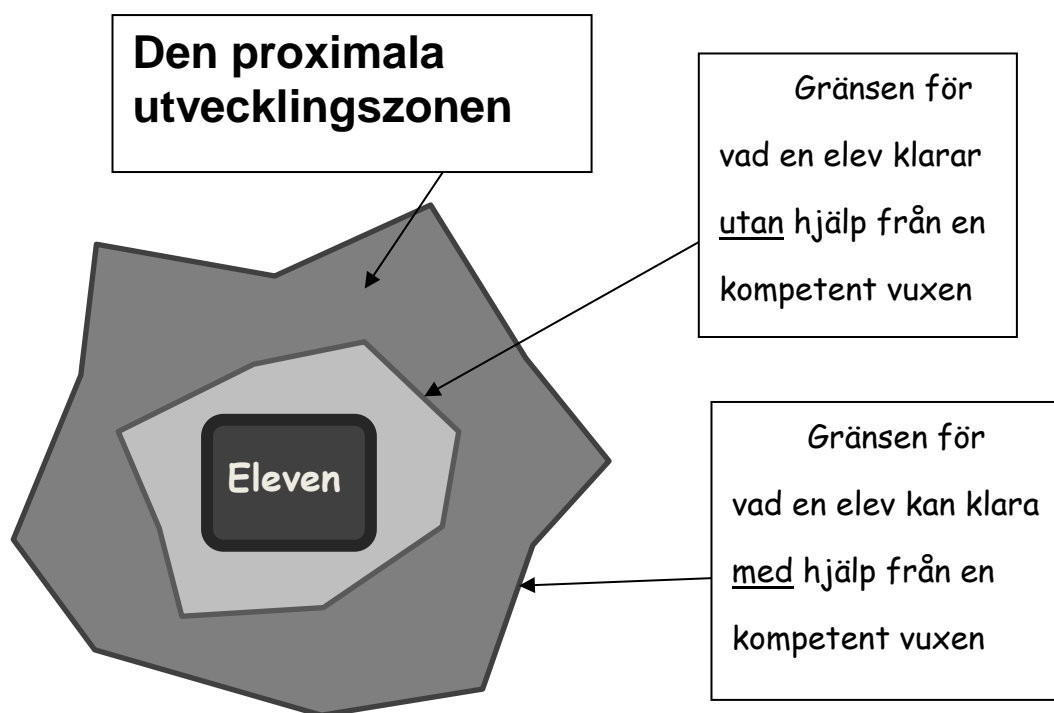
Han menar också att hög intelligens i ett område inte självklart medför hög intelligens inom andra områden. Dessutom menar han att olika kulturer sätter gränser och definierar de utvecklingsstadier som måste gås igenom för att bli mästare inom ett område. Detta liknar, menar Howard Gardner själv, Piagets utvecklingsteori (Gardner, 1983, s. 24). Skolans kultur är inte optimal för att utveckla elevers fulla potential. Skillnaden mellan Piagets utvecklingsteori och Gardner är att Gardner menar att eftersom alla människor är unika går alla igenom utvecklingen i olika takt.

I motsats till Piaget hävdar jag och andra likasinnade att framsteg inom en viss domän inte nödvändigtvis har något samband med snabb utveckling eller framgång inom en annan. (Gardner, 1983, s. 24).

Det talar inte bara för att en person utvecklas individuellt i sin egen takt, utan förklarar även varför en person kan ha stora begåvningar inom till exempel bild eller idrott men vara inom normalspannet i språk eller matematik. Senare utökade han denna teori, med existentiell och naturalistisk intelligens, till totalt nio intelligenser.

2.2.1.3 Lev Vygotskij

Vygotskij anses vara ett av de främsta namnen inom utvecklingen av den kulturhistoriska teorin och hans bok *Pedagogisk psykologi* förbjöds i Ryssland två år efter den blev utgiven (Lindqvist & Vygotskij, 1999). Hans teori om den **proximala utvecklingszonen** (som visas i figur 3) betyder att en elev, oavsett talang eller akademisk begåvning, kan på egen hand och på eget initiativ lyckas nå en viss potential. I figuren kallas den ”Gränsen för vad en elev klarar utan hjälp från en kompetent vuxen”. Om eleven däremot får hjälp av en kompetent vuxen kan eleven nå sin fulla potential, som det står i lagtexten att alla elever ska kunna göra i skolan (Opplæringslova, 1998).



Figur 3 - Vygotskij's bild av den Proximala utvecklingszonen.

I figuren kallas den ”Gränsen för vad en elev kan klara med hjälp från en kompetent vuxen”. Utrymmet mellan dessa två gränser kallas för den proximala utvecklingszonen eller den närmaste utvecklingszonen (Lindqvist & Vygotskij, 1999). Det är i den proximala utvecklingszonen som vi finner skolans viktigaste roll, nämligen att vara en representant för den kompetenta vuxna som hjälper sina elever att utvecklas så långt de klarar och inte lämna någon att klara sig själv oavsett vilken begåvningsnivå eleven befinner sig på.

2.2.2 Skolans uppdrag genom åren och specialpedagogisk relevans

För att få en historisk bakgrund till den skola deltagarna i studien gått i, beskrivs här hur skolans uppdrag har sett ut för elevgruppen särskilt begåvade genom tiderna. Det övergripande begrepp som kommer belysas är inkluderingsbegreppet.

Även om begreppet inkludering är ett relativt nytt begrepp så har Norsk lag länge präglats av ideologin bakom inkludering, nämligen att skolorna och undervisningen ska läggas tillrätta för alla (Skogen & Idsøe, 2011). Det står i både lagar och läroplaner att skolan ska arbeta för att i större grad ska vara socialt, kulturellt och akademiskt inkluderande. Men det tog över 250 år innan det kom en gemensam lag som tar tillvara alla barn och dagens lagstiftning ligger nära UNESCOs ambitioner för en inkluderande skola (Skogen & Idsøe, 2011).

Specialpedagogikens roll genom historien har även den förändrats. Historiskt sett har specialskolan och specialundervisning varit för dem som inte klarat att gå i den så kallade normalskolan. Elever blev skickade till skolor långt hemifrån. Detta var inte alltid så lyckat. Målet har alltid varit att alla skulle få gå i skolan, i Norge ända sedan 1739 (Skogen & Idsøe, 2011). Den nya grunnskoleloven kom 1969, och 1976 blev spesialscoleloven en integrerad del av grunnskoleloven. Den ändringen medförde att specialskolorna som funnits togs bort, och de elever som tidigare gått på specialskolor skulle inkluderas i alla skolor. Som en följd av att alla barn skulle integreras i den vanliga skolan i barnens närmiljö, blev det infört en rätt till undervisning i enlighet med egna förmågor och förutsättningar, den så kallade integreringsloven (Nordahl, 2018). Reformen innebar alltså att alla elever ”så langt det er mulig og faglig forsvarlig”, som integreringsloven formulerade det, skulle ha rätt att gå på den skola som ligger geografiskt närmast hemmet (Tønnessen, 2004). Integreringsloven skulle se till att alla elever fick en anpassad och likvärdig utbildning. Systemet visade sig svårare att ändra på och skolan fortsatte med att dela elever i vanlig- och specialundervisning, vilket visar att det fortfarande finns elever som har behov för en annan undervisning för att de inte klarar den vanliga undervisningen. Men vad gäller för dem som tycker den vanliga undervisningen är för lätt?

Specialundervisning har varit starkt knutet till att elever måste ha en fackmannamässig värdering, ”sakkyndig vurdering”, för att få tillgång till specialpedagogens resurser. Thomas Nordahl, som var ledare för regeringens ”Ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging” lämnade rapporten ”Inkluderende fellesskap for barn og unge” i mars 2018, där de

skriver, på sidan 85, att undervisningen ska ge eleven ett ”försvarlig utbytte”. Frågan är vad som ligger i det begreppet? Nordahl (2018) menar att det ska vara i förhållande till andra elever och i förhållande till realistiska mål för eleven. Ska de som tycker den vanliga undervisningen är för lätt ändå anses ha ett försvarligt utbyte av undervisningen, eller bör skolan tilpassa opplæringen på ett annat sätt? Lagen finns på de särskilt begåvades sida, om man väljer att tolka lagen på det sättet. De särskilt begåvade bör kunna få hjälp att utveckla sina förmågor, även om den hjälpen troligtvis kommer att se annorlunda ut, jämfört med den undervisning som lärare och specialpedagoger är vana vid att ge, mer om det i senare kapitel. Skolvärlden måste ta fram ett sätt som möjliggör för de särskilt begåvade att få tillgång till mer resurser i skolan. För deras egen skull och för samhället i stort.

Det är viktigt att ta upp vad denna uppsats har för relevans inom den specialpedagogiska domänen. Först och främst ska alla elever i skolan känna sig inkluderade och få möjlighet att nå sin fulla potential. Klasslärare till särskilt begåvade elever har idag ofta inte den kompetens eller de resurser som hen behöver för att stimulera i den utsträckning som hen behöver (Nordahl, 2018). Det är en lika stor utmaning för lärare att anpassa undervisningen till en särskilt begåvad elev som till en elev med stora funktionsnedsättningar (Skogen & Idsøe, 2011). Då behöver de stöd. Det finns mycket som en specialpedagog kan bidra med genom att kartlägga, utreda, avlasta och inte minst vara ett stöd för både lärare, elever och föräldrar.

2.3 Vilka är de särskilt begåvade barnen – definitioner och karakteristika

Som tidigare sagts finns många definitioner av vad särskild begåvning är. Nästan lika många som det finns forskare. Definitionerna för intelligens varierar också och följer vad samhället anser vara fint för tillfället och vad som gagnar samhället mest. Så begreppet intelligens ändrar betydelse (Lie, 2014). Persson (2014) skriver att de flesta forskare är överens om att begreppet särskilt begåvad är allt för komplext för att absoluta gränsvärden och mätvärden ska kunna ge alla svar om en individ är särskilt begåvad eller inte. Han skriver också att fenomenet särskilt begåvad ska ses som del av en normalfördelning. Där kan inte alla befinna sig, utan enbart en liten del av hela populationen. De test och mätbara kriterier som finns ska betraktas som rådgivande och vägledande. Ellen Winner (1999) skriver att standardiserade IQ-test mäter i första hand språkliga och numeriska färdigheter men inte begåvningar inom till exempel konst, musik eller idrott.

Om nu inte detta är tillräckligt komplicerat, så tillkommer det att vissa kliniska diagnoser har förrådiska likheter med särskild begåvning. De kan vara så lika att om deras olika särdrag ignoreras kan leda till att personer blir feldiagnostiserade, vilket kan få förödande konsekvenser för de särskilt begåvade (Persson, 2014). I detta sammanhang talar han inte om de särskilt begåvade elever som faktiskt även har en diagnos i form av till exempel, Developmental Learning Disorder (DLD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), dyslexi, sociala- och emotionella svårigheter (Lie, 2014). Detta kallas för dubbelriktad begåvningsproblematik på svenska, Twice Exceptional på engelska och förkortas ofta 2E. Denna uppsats kommer inte att gå in djupare på det ämnet, men det är viktigt att nämna att denna grupp finns. Inte minst för att det belyser att särskilt begåvade som grupp är mycket heterogen.

Många tror att de särskilt begåvade eleverna är de som är smartast, engagerade i lektionerna, uppför sig bäst och får bra skolresultat. Verkligheten ser oftast väldigt annorlunda ut. Särskilt begåvade elever tänker på ett annat sätt och analyserar omvärlden på ett annat sätt än sina jämnåriga. De tar till sig och bearbetar information snabbt och skapar egna sätt att tänka på problemställningar och idéer. Det är vanligt att man definierar särskilt begåvade barn som de 5 procent av befolkningen med högst IQ (Persson, 2015; Skogen & Idsøe, 2011), vilket betyder en till två elever per klass. Återigen, finns det också de elever som trots en hög eller mycket hög IQ även har någon form av diagnos. Många förväntar sig att särskilt begåvade framför allt återfinns inom den akademiska domänen, men så är inte alltid fallet.

Elever med akademisk talent er barn med sterke behov og potensial innenfor akademiske fag som matematikk, lesing/skriving/språk, naturfag, teknologi, samfunnsvitenskap, eller kreative/estetiske fag- og som kan transformere sitt potensial til talent kun dersom disse behovene blir identifisert og møtt i et rikt og responderende læringsmiljø. (Idsøe, 2014)

Branca Lie (2014) skriver att ju mer begåvade barnen är i barnehagen desto svårare är det för dem att anpassa sig till skolans undervisningsplan och tempo. Det gör att de växer upp med en känsla av att de är annorlunda, värdelösa, uttråkade, kontrollerade med påtvingade uppgifter och att de inte orkar bry sig om att göra skolarbeten. Detta kan bidra till att eleverna blir utagerande, eller att de sluter sig in i sig själva (Winner, 1999). Roland Persson (1997) beskriver särbegåvade elever som ”mer eller mindre missanpassade i skolan, och som för sina lärare ofta framstått som hopplösa irritationsmoment.”

Det har utgetts flera böcker de senaste åren med bra beskrivningar på särskild begåvade barn och unga (Aakervik, Skogen & Nissen, 2012; Idsøe, 2014; Lie, 2014; Persson & Kullander, 2014; Smedsrud & Skogen, 2016), men det har inte hunnit sprida sig ut till praktiserande lärare ännu och i liten grad till lärarutbildningarna. Av egen erfarenhet, från min utbildning till idrottslärare, vet jag att lärarutbildningen inom praktiska och estetiska ämnen har i större grad en förståelse för att lärare måste anpassa sin undervisning till klassens olika nivåer och det blir en naturlig del i planeringen, att stötta elever på både hög och låg kunskapsnivå och att differentiera sin undervisning. Det är självklart att en elev som är mycket bra på gymnastik inte alltid är lika bra inom bollsporter och tvärt om.

Ellen Winner (1999, s. 125) berättar om en forskare vid namn Benjamin Bloom som undersökt mycket framstående personer inom olika domäner. Bloom konstaterade att ingen av de personer han undersökt hade klarat av att uppnå sin expertisnivå utan stöd och uppmuntran från kärleksfulla och varma föräldrar och lärare, tillsammans med stränga och krävande mästare. Även om de redan vid mycket tidig ålder hade visat att ha en ovanlig förmåga, så behövs en framstående vuxen för att de ska kunna utveckla sin fulla potential. Detta går helt i linje med Vygotskji's teori.

De flesta forskare tycks vara eniga om att minst 15% av elever saknar stimulans i skolan (Idsøe, 2014; Lie, 2014; N.O.U., 2016:14; Persson, 2015; Skogen & Idsøe, 2011; Winner, 1999). Det låter förfärligt högt och betydligt fler än det vi läst tidigare i denna uppsats. Forskningen föreslår vidare att differentiera denna relativt stora grupp i två undergrupper. Där den största gruppen, som utgör ca 15%, kallas de högpresterande medan den mindre gruppen, som utgör ca 5%, kallas de särskilt begåvade. Persson (2015) påpekar dock att detta är en praktisk indelning snarare än en teoretisk.

Denna uppsats kommer att sluta sig till den definition som Roland S. Persson har skrivit och som citerats tidigare. Detta är en definition som gör det enkelt för lärare, och annan personal på skolor, att identifiera särskilt begåvade elever. Dessutom visar den i sin enkelhet att det inte är så farligt med intelligenta personer. De tänker bara lite annorlunda, lär sig lite snabbare och att särskild begåvning inte behöver uppträda på alla områden inom skolans domän.

2.3.1 Högpresterande vs särskilt begåvade

Hur ska vi då kunna skilja på de två grupperna? Det svåra är väl att det inte är någon skarp skiljelinje att luta sig mot eller något test som ger ett klart svar. Det är inte konstigt om pedagoger känner sig osäkra och många gånger tror lärare att särskilt begåvade elever är de som det går bra för i skolan, de som svarar på frågorna, har lätt för att lära sig nya saker, de som trivs och har många kamrater och som är nöjda med sina prestationer och resultat. Detta beskriver snarare den högpresterande gruppen (Persson, 2015).

De särskilt begåvade möter ofta motstånd för att de ser världen på ett något annorlunda vis. De kan störa klassen och läraren genom att ställa frågor som kan verka konstiga, de kan vägra att göra de uppgifter de ska (Skogen & Idsøe, 2011). De drivs av ett intensivt behov av att förstå och nöjer sig inte med att läraren säger att det är så. De argumenterar gärna för att de har en annan åsikt. Dessa elever kan vara enormt emotionella och socialt sårbara. De har ofta dålig självbild och dåligt självförtroende för att de är perfektionister och blir lätt frustrerade om de inte klarar av något vid första försök (Idsøe, 2014). De är oerhört observanta och ofta verbala. De registrerar och reagerar snabbt på non-verbala signaler och registrerar saker i omgivningen. De anses även ha stor humor (Lie, 2014).

I N.O.U. (2016:14) beskrivs denna grupp elever ha ett komplext tankesätt, de är mycket nyfikna och goda problemlösare. De skriver också att man generellt sett kan säga att de ligger långt före sina jämnåriga och att de kan koncentrera sig bättre och över längre perioder, så länge de är stimulerade. De kan också anses vara utmanande, argumenterande, dominerande och tappar lätt respekten för lärare, om de anser att läraren undervisar felaktigheter (Winner, 1999). Men det är återigen viktigt att komma ihåg att denna grupp elever är väldigt heterogen och variationer mellan olika skolämnen är väldigt vanlig (N.O.U., 2016:14, s. 19; Winner, 1999).

Nedan finns en tabell som ger en snabb överblick över skillnader mellan högpresterande elever och elever som är särskilt begåvade. Det är en tabell som Janice Szabos tagit fram 1989 och som finns presenterat i flera liknande varianter (Idsøe, 2014; Lie, 2014; Skogen & Idsøe, 2011). Tabellen är på engelska för att den beskriver skillnaderna på ett nyanserat sätt.

Bright Child	Gifted Learner
Knows the answers	Asks the questions
Is interested	Is highly curious
Is attentive	Is mentally and physically involved
Has good ideas	Has wild, silly ideas
Works hard	Plays around, yet tests well
Answers the questions	Discusses in detail; elaborates
Top group	Beyond the group
Listens with interest	Shows strong feelings and opinions
Learns with ease	Already knows
Six to eight repetitions for mastery	One to two repetitions for mastery
Understands ideas	Constructs abstractions
Enjoys peers	Prefers adults
Grasps the meaning	Draws inferences
Completes assignments	Initiates projects
Is receptive	Is intense
Copies accurately	Creates new designs
Enjoys school	Enjoys learning
Absorbs information	Manipulates information
Technician	Inventor
Good memorizer	Good guesser
Prefers straightforward tasks	Thrives on complexity
Is alert	Is keenly observant
Is pleased with own learning	Is highly self-critical

Tabell 1 - Visar skillnaden mellan högpresterande och särskilt begåvade elever (Szabo, J., 1989 i Ildsoe (2014)).

Det största problemet är myten om att de särbegåvade eleverna klarar sig själva. Ellen Winner citerar även psykologen Howard Gruber som gjort studier om bland annat Charles Darwin och Jean Piaget. Gruber säger ”Övning är inte allt, men det kan förekomma överallt” (Winner, 1999, s. 126). Winner (1999) skrev för snart 20 år sedan att om dessa barn, som har en enorm inre drivkraft och förmåga att bemästra sin domän på vuxennivå redan som barn, inte får lov att jobba på sin nivå eller får möjlighet att lära på sitt, kvalitativt annorlunda sätt, ofta möts av en skola som vägrar ändra på sin undervisningsplan och som istället insisterar på att de ska anpassa sig till den befintliga undervisningen. I förlängningen utpekas de som konstiga, töntiga nördar och förlöjligas av jämnåringar och tyvärr också av lärare. Detta kan leda till att särskilt begåvade håller tillbaka på sina kunskaper, de kanske väljer att bli tysta för att inte sticka ut och riskera att bli mobbade. Denna tanke om att ingen får vara bättre än någon annan och att vara särskilt begåvad är ett privilegium utan rätt till anpassning i skolan, har vi i de skandinaviska länderna kort och gott kallat Jantelagen.

2.3.2 Underpresterare

Att underprestera betyder att välja att inte visa lärare vad de klarar utan till exempel bara svara rätt på tre av tio uppgifter på ett förhör (Winner, 1999). Många särskilt begåvade elever underpresterar i skolan. Inte bara för att de inte får tillräcklig anpassning av läromiljön utan för att de vill få social acceptans. Det är skrämmande att läsa att särskilt begåvade flickor är mindre populära än särskilt begåvade pojkar (Winner, 1999). Särskilt begåvade elever har goda möjligheter till att prestera på hög nivå men har de en läromiljö som inte motiverar till prestationer, enligt Vygotskjis modell, riskerar de att få låg motivation för att anstränga sig. Det bidrar till att de kan välja att underprestera för att passa in i den sociala miljön på skolan och anpassar sig därmed nedåt för att få kompisar. Särskilt begåvade elever som underpresterar eller har inlärningssvårigheter har ofta lågt självförtroende och det är en hög andel som lider av psykosociala problem (Winner, 1999) Därutöver riskerar de gå med negativa tankar om framtiden och att hamna i depression som kan vara en bidragande orsak till att elever underpresterar (Skogen & Idsøe, 2011).

2.4 Optimal läromiljö för särskilt begåvade elever

Att vara särskilt begåvad är en kognitiv funktion som behöver en bra läromiljö för att utvecklas. Precis som alla andra. Hur stöttar man då bäst en särskilt begåvad elev i sitt klassrum? Vad behöver de för anpassningar för att få en optimal läromiljö? Enligt Mensa Sveriges GCP (Gifted Children Program) och Mona Liljedahl i (Skolvärlden, 2017) så är det **pedagogiska ABC** ett viktigt redskap, nämligen **Acceleration**, **Berikning** och **Coachning**. A = snabbare, B = nya delar inom ämnet, C = vägledning och att någon håller koll på att nivån är riktig för varje elev. Mer om det i kapitel 5.

Särskilt begåvade elever lär sig ofta holistiskt, utifrån det svåra, komplexa och abstrakta till det lilla och detaljerade. Det vill säga att de har svårt för det som är lätt, men lätt för det som anses svårt (Skolvärlden, 2017).

2.4.1 Behov av mentor eller veiledere

Fortsättningsvis kommer det norska ordet ”veileder” att användas istället för mentor eller coach. Veilederen kan mycket väl vara läraren, om hen har tid och kunskap att veileda, men gärna en specialpedagog. Specialpedagoger kan följa eleverna upp genom åren, men även när eleverna byter klasslärare och de har större möjligheter än lärarna att följa elever vid övergångar mellan skolans olika stadier.

Mensa.se (2018) beskriver följande arbetssätt som en möjlig väg framåt när det gäller veiledning eller som de kallar det, mentorskap. De skriver att lärares kunskaper inte alltid räcker till för att de särskilt begåvade ska kunna utveckla sina tankar och intressen inom skolan, men delvis utanför klassrummets ramar. Då kan det behövas en veileder. Den personen *behöver* inte vara specialist i det eleven är intresserad av, men det är nödvändigt att veiledern är intresserad av elevens utveckling och kan lyssna och uppmuntra på ett stödjande sätt, skriver Mensa. Vidare skriver de att det ibland kan vara möjligt att få lärare från ett högre stadium inom skolan att vara veileder för elever i tidigare stadium. Till exempel en lärare på ungdomsskolen eller videregående som är veileder för en elev i andra klass. I dessa fall handlar det om veiledning på ämnesspecifika områden. Det viktigaste är att ha en öppen relation med elever och föräldrar för att utröna vilken tilpassad opplæring som passar bäst. Mensa har även varit med om exempel där veiledere har rekryterats från närliggande universitet eller högskolor (Mensa.se, 2018).

Det viktiga är att ha elevens behov i centrum och därmed veta vad hen behöver för hjälp. Då kan specialpedagogen hjälpa till att kartlägga och lägga upp en plan tillsammans med eleven och hans föräldrar. Det kan handla om acceleration, berikning eller andra åtgärder inom ett eller flera ämnen. Den planen ska sedan ligga till grund för att planera de insatser som skolan måste göra för att eleven ska få en optimal läromiljö.

Som Mensa skriver ovan så räcker inte alltid lärarens kunskaper till för dessa elever i klassrummet. Det är viktigt att man som lärare, inte blir rädd eller känner sig hotad av att en elev kan mer än man själv. Då är det bättre att man är öppen med det och att skolan tar ansvaret genom att ha en miljö där pedagoger hjälper varandra när man behöver stöd. Varför inte vända det, att en elev kan mer än läraren, till något positivt och lärorikt för hela klassen och läraren?

3 Metod

3.1 Vetenskapsteori

I denna uppsats har en kvantitativ metod (Kvarv, 2014) använts och ett frågeformulär har utformats som undersökt hur särskilt begåvade elever i norska skolor har upplevt sin skolgång. SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences, version 25) har använts för att analysera den data som samlats in. Frågeformuläret har distribuerats via en länk som tryckts i Mensa Norges medlemstidning Mensanytt. (Bilaga 1).

Uppsatsen är dels uppbyggd av en enkätundersökning och dels en samling artiklar, böcker och Norska offentliga utredningar. Då detta är ett ämne som inte specifikt tas upp under utbildningen inom pedagogik, specialpedagogik eller har särskilt mycket norsk forskning, så har denna uppsats självklart baserats på sök i norska och utländska databaser.

Uppsatsen har en induktiv tillnämning, vilket betyder att forskaren börjar förutsättningslöst och ser vilka teorier som kan förklara de resultat studien visar. Dessutom utgörs studien av en icke-experimentell surveydesign (Lund & Haugen, 2006), eftersom det inte varit direkt kontakt med informanterna utan enbart kontakt via en artikel i deras medlemstidning med en länk till frågeformuläret i Nettskjema.

Metoden som har använts är en kvantitativ undersökning, nämligen en undersökning som vänder sig till alla medlemmar i Mensa Norge. Kvantitativ syftar till en forskning baserad på en kvantitet i ett högt antal informanter till skillnad från en kvalitativ undersökning som värdesätter kvalitet och tolkning. Den kvantitativa forskningen har ett mer övergripande dataresultat medan den kvalitativa forskningen går på djupet och försöker ta fram känslor och åsikter från ett fåtal informanter (Kvarv, 2014).

Fördelen med att använda en kvantitativ enkätundersökning är att den visar en övergripande bild av hur det ser ut inom ett specifikt område. Om ett stort antal responderar, kan svaren generaliseras och ge en förklaring till den undersökta frågan. En förutsättning för generalisering är att populationen, det vill säga den grupp eller del av befolkningen som det forskas på, måste återspegla verkligheten (Kvarv, 2014).

Tolkningen av forskningsdata har skett med hjälp av SPSS och har haft ett fenomenologiskt angreppssätt eftersom studien ville kartlägga hur skolgången har upplevts genom andras erfarenheter av fenomenet: Särskilt begåvad i skolan. Analysen har präglats av en deskriptiv tolkning snarare än stora generaliseringar.

Nackdelarna med en enkätundersökning är bland annat att forskaren inte kan ställa följdfrågor till informanterna, det kan vara svårt att få tillräckligt många informanter och det finns en osäkerhet om respondenterna är helt ärliga i sina svar. Det kan i denna studie trots allt vara mer än 40 år sedan informanterna gick i skolan eller så kan de vara ointresserade av att svara ärligt och därmed enbart svara på måfå. Enkätundersökningar har även den nackdelen att de ger en ytlig och övergripande bild. Den ger inte möjlighet att gå på djupet av vad som ligger bakom personernas svar. Denna forskning kommer även att ha svårt för att generalisera på något sätt eftersom svarsprocenten tyvärr blev väldigt låg, trots att hela populationen var stor.

3.2 Studiens design

Detta avsnitt kommer att presentera vilka steg, kriterier och urval som har analyserats innan undersökningen kunde publiceras.

3.2.1 Urval

Denna undersökning inriktar sig på hur särskilt begåvade elever i Norsk skola har upplevt sin skolgång. Studien har fått möjlighet att fråga medlemmar i Mensa Norge. Fördelen med att tillfråga medlemmar från Mensa Norge är att de är bekräftat särskilt begåvade personer. Därmed behöver inte denna undersökning ta med frågor om IQ eller fastställande av hög intelligens för urvalet. Medlemmar i Mensa har en dokumenterad IQ på minst 131 på Wechsler intelligence scale, vilket motsvarar de övre 2 procenten (98e percentilen och uppöver) med högst IQ av befolkningen. Genomsnittet för befolkningen har enligt Wechsler skalan en IQ på 100. Medlemmarna inbjöds att delta i forskningsprojektet genom ett inlägg i deras interna tidning, MenasNytt (Bilaga 2). Försök att sända påminnelse via elektroniskt utskick har gjorts men blev inte godtaget, vilket kan vara en anledning till det låga svarstalet.

Man måste återigen komma ihåg att traditionell intelligenstestning är ett begränsat mått på intelligens (Persson, 1997). Det ger inte en fullständig bild av de särskilt begåvade i Norge eftersom det bara är de som har testat sig och valt att vara medlemmar i föreningen Mensa som fått erbjudande om att vara med i studien. Det är dessutom vuxna personer som svarar på frågor om sin skolgång, och det kan alltså vara några år sedan. Detta är därmed en deskriptiv, retrospektiv studie. Det betyder att denna undersökning ska beskriva hur det såg ut i skolorna när informanterna tittar tillbaka på sin skoltid. Trots detta ger det en inblick i hur det var att vara särskilt begåvad i norska skolor.

Det finns forskning som pekar på att all intelligens inte går att mäta och att IQ tester har använts felaktigt många gånger för att kategorisera smarthet och hur barn kommer att klara sig i skolan (Gardner, 1983). Det kan såklart vara svårt att sätta ett matematiskt tal på en människas intellekt, men denna undersökning vill ta reda på hur några personer som har uppmätt högt IQ, har haft det i skolan. Det må hända att de inte är intelligenta på alla Gardners sju intelligenser, men de är i alla fall mätbart intelligenta enligt Mensas kriterier.

3.3 Habilitet

En svaghet i denna undersökning är att den är retrospektiv, alltså de respondenter som är med i undersökningen har alla slutat grundskolan och det har i vissa fall gått en del tid sedan de gick i skolan. De kan ha glömt eller förträngt sina upplevelser till viss del. De flesta har dock sina minnen i behåll och detta är frågor som handlar om den generella upplevelsen av skolgången. Därmed kan svaren anses som giltiga även om vissa respondenter inte har varje detalj helt klart i minnet.

3.4 Mätinstrumentet

Mätinstrumentet i denna forskning kommer att vara en nätbaserad kvantitativ enkätundersökning. Det kommer att distribueras en länk i MensaNytt som går till ”Nettskjema” där enkätundersökningen kommer att finnas tillgänglig. ”Nettskjema” sammanställer rådata i en excel-fil som enkelt kan överföras till SPSS.

3.4.1 Frågor och påståenden

Denna studie har dels använt befintliga påståenden från en norsk masteruppsats av Linn Folgerø Helgesen (Helgesen, 2014), dels fått inspiration av Roland S. Perssons forskning (Persson, 2010). Enkäten finns bifogad denna uppsats (bilaga 3) och var uppbyggd av ett antal sidor med frågor som handlade om deras upplevelser av skolan.

Enkäten är indelad i olika sektioner. Först några generella frågor om ålder och skolgång för att få lite bakgrundsinformation. Åldersspannen var indelade så att de skulle reflektera vilket decennium de började skolan. Svarar de till exempel att de är i spannet 36-45 år betyder det att de började skolan under 80-talet.

Efter de generella frågorna gick vi vidare till frågor om läromiljön och sedan till den sociala miljön. I dessa delar kom frågor som till exempel när de lärde sig läsa, var de inhämtade sin kunskap och om de blivit utsatta för mobbning. Vissa frågor gav deltagarna möjlighet att svara genom att välja ett av flera svarsalternativ och eventuellt lämna ett kort fritextsvar. Andra frågor var av typen ”multipel choice”, där respondenterna kunde välja flera svarsalternativ.

Sedan kom fem block med 16 likadana påståenden i varje block. Vid dessa fem block ville jag att de tänkte tillbaka på när de: Block 1 ”började skolan”, Block 2 ”gick på småskolan”, Block 3 ”gick på mellomtrinn”, Block 4 ”gick på ungdomsskolen” och Block 5 ”gick på videregående skole”. Påståendena skulle de värdera på en Likertskala från 1-5 där jag bad dem värdera svaren från 1: ”Stemmer svært dårlig”, 2: ”Stemmer ganske dålig”, 3: ”Stemmer ganske godt” till 4: ”Stemmer svært godt”. Alternativ 5: ”Har ingen erindring av det”, är inte del av Likertskalan, men kunde användas om de inte hade några minnen av det som tillfrågades. Påståendena var desamma för varje gruppering men jag bad dem tänka tillbaka till när de gick på de olika stadierna i skolan.

Innan nästa steg kunde genomföras användes 3 testpersoner som fick göra testet för att se om de förstod frågorna och om alla länkar fungerade som de skulle. Efter några justeringar kunde enkäten publiceras med en länk i den valda tidskriften.

3.5 Inhämtning av data

Den här forskningen har varit möjlig att genomföra tack vare medgivande av ordföranden i Mensa Norge, att sända ut en inbjudan om ”deltakelse i forskningsstudie” till MensaNytt (bilaga 4). MensaNytt är en tidning som skickas ut till alla medlemmar i Mensa Norge. Studien fick ett helt uppslag till förfogande för att ge information om syftet med undersökningen och en länk till Nettskjema, som har varit leverantör av undersökningens användargränssnitt. Även om studien önskade att alla medlemmar skulle delta, så var det naturligtvis frivilligt att delta. Det enda samtycke som behövdes var att de aktivt gick in på den angivna länken och svarade på mina frågor. De uppmuntrades att enbart svara om de gått i Norsk skola. Den information som deltagarna fick återfinns i bilaga 5.

Det visade sig att det skulle bli väldigt få deltagare som svarade på enkäten. Det kan naturligtvis vara många orsaker till det svaga intresset men det är värt att nämna två orsaker som kan ha haft en stor negativ inverkan. Den första kontakten med ordföranden i Mensa Norge, gjordes under sommaren 2017, ledde till en bra kontakt och vidare presentation för den ansvarige utgivaren av MensaNytt. De var båda engagerade och ville gärna hjälpa till. Efter att artikeln blev publicerad byttes emellertid båda personerna ut vid Mensas årsstämma. De nya personerna var inte särskilt intresserade av att hjälpa till ytterligare vilket resulterade i att möjlighet att sända ut länken till enkäten via mail till alla medlemmar inte kunde genomföras. Brevet till de nya ledarna bifogas i bilaga 6.

3.5.1 Svarsprocent

Svarsprocenten blev extremt låg eftersom det bara kom in 33 svar från potentiellt 1700 medlemmar. Det gör att studien inte på något sätt kan hävda att det är en helhetlig bild av vad särskilt begåvade elever har upplevt i norska skolor. Däremot kan det ge en liten inblick i några elevers situationer. Det går inte att generalisera eller ens se tendenser utan bara försöka lyssna till vad de har upplevt och kanske hitta något samband mellan svaren och tidigare forskning.

3.5.2 Bortfallsanalys

Den största orsaken till att svarsprocenten blev så låg var troligtvis att länken till enkätundersökningen endast distribuerades via MensaNytt. De var tvungna att manuellt skriva in länken, som stod tryckt i tidningen, i sökfältet på sin dator.

Det positiva är att de respondenter som svarade gjorde det för att de ville och ansträngde sig lite extra för att delta. Det gör att denna studie kan ha stort förtroende för att deras svar är sanningsenliga och kan sätta stor tilltro till dem trots att de är få. Det förstärks genom att alla som började fylla ut enkäten, även slutförde hela undersökningen till trots för att den var relativt lång.

3.6 Dataanalys

En stor fördel med bruk av Nettskjema är att data kan föras över automatiskt in i SPSS, ett analysverktyg för statistik. Det kommer därmed att minska överföringsfel och stärka reliabiliteten (Johannessen, 2009). Efter överföringen kommer analysen att ske i SPSS genom att jag sammanställer data i tabeller och figurer som jag sedan tolkar och förklarar i kapitel 4.

Det är en fördel att alla respondenter är anonyma så analysen kan ske utan att veta vem som har svarat vad. Det minimerar eventuella förutfattade meningar eller tolkningar baserat på forskarens egna värderingar av deltagarnas bakgrund, förutom ålder och kön.

3.7 Etiska problem knutet till enkätundersökningar och en kvantitativ metod

Etik eller läran om moraliskt gott och ont, sedelära (Svenska Akademien, 2017a). Det kommer från det latinska ordet ethica som betyder sed. I forskningssammanhang är det viktigt att forskaren på förhand tänker över vilka etiska dilemman och värderingar som kan dyka upp i undersökningen. Det är en fördel om forskaren kan rådgöra med någon som har erfarenhet av liknande forskning. Som tumregel bör forskaren gå igenom fyra etiska riktlinjer nämligen; förtrolighet, forskarens roll, informerat samtycke och konsekvenser för forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.7.1 Förtrolighet

För att få förtrolighet med ämnet som ska studeras gäller att ha stor kunskap inom ämnet. Det handlar om att kunna förstå och tolka ämnets alla begrepp och teorier och sedan kunna analysera var det saknas forskning och omvandla det till ny forskning (Åsvoll, 2007).

När det gäller denna forskning anser jag att jag är väl förtrogen med ämnet. Dels genom att jag nu har studerat specialpedagogik i tre år vid Universitetet i Tromsø. Dels genom att jag själv är medlem i Mensa och därmed också har ett uppmätt högt IQ. För att denna uppsats ska ha så stor transparens som möjligt vill jag vara öppen med att jag själv är medlem i Mensa Sverige. Det gör att jag kan anses vara en så kallad insider (Kvernbekk, 2005). Både vad gäller mitt medlemskap i en liknande grupp som den jag undersöker, men även som lärare eftersom jag har undervisat och kommer att undervisa särskilt begåvade elever i skolan. Jag har erfarenhet av att vara lärare och av att vara särskilt begåvad i skolan (dock inte i norska skolan).

Det faktum att jag är medlem i Mensa och att jag är informatör för GCP (Gifted Children Program) har påverkat mitt val av ämne till denna masteruppsats. Det har också till följd att jag har en viss insikt i hur det var att gå i skolan på 70- och 80-talet i Sverige och kan därmed tolka svaren på min frågeenkät, om hur man upplevt skolgången i Norge, på ett bra sätt. Jag har däremot naturligtvis inte själv svarat på min egen undersökning.

3.7.2 Forskarens roll

Forskarens roll i denna uppsats kommer att vara den som samlar in, tolkar och sammanställer data. Forskaren kommer inte själv att delta i undersökningen för att det inte skulle bli objektivt. Dessutom har hen inte gått i norsk skola och kan därmed inte svara på frågorna sanningsenligt.

3.7.3 Informerat samtycke

Informerat samtycke är när forskningsdeltagarna informeras om undersökningens huvuddelar och överordnade mål. De ska också bli informerade om möjliga fördelar och risker med att delta i forskningsprojektet. Man försäkrar sig att de involverade vet att de deltar frivilligt och att de när som helst kan dra sig ur projektet. Deltagarna bör också informeras om förtrolighet och om vem som kommer få tillgång till intervjuer och annat material, också om hur forskarens har tänkt offentliggöra insamlad data (Kvale og Brinkmann, 2015).

I denna forskning har deltagarna informerats om samtycke genom insändaren i Mensa Norges medlemstidning. Texten återfinns som en bilaga till denna uppsats (bilaga 5). Det ansågs att deltagarna samtyckte genom att de aktivt sökte upp undersökningen och svarade på frågorna. Inget övrigt samtycke behövdes.

3.7.4 Konsekvenser för forskningen

Eftersom denna uppsats baserar sig på en enkätundersökning och därmed får tillgång till vissa personliga data som e-mailadresser och IP-adresser behöver NSD (Norsk senter for forskningsdata) godkänna undersökningen. Inga namn kommer däremot att nämnas och alla data kommer att presenteras samlat vilket gör det omöjligt att identifiera enskilda informanter. Ingen av de individer som är med i studien kommer att kunna identifieras, eftersom de svarar anonymt och datan kommer lagras på en privat, lösenordsskyddad dator med en back-up på minnessticka. Inga personuppgifter kommer att lagras om inte informanter som själva anger e-mailadresser. Denna undersökning har godkänts av NSD (bilaga 7).

På grund av diverse svårigheter med den första handledaren blev det utsett en ny handledare för denna studie ifrån september 2018 och därmed söktes det om fyra månaders förlängning av NSDs godkännande och samtidigt informerades de om den nya handledaren som fått jobba stenhårt i slutskedet av studien. Bekräftelsen på ändringar hos NSD bifogas som bilaga 8.

4 Resultat

Enkätundersökningen riktades mot 1700 medlemmar i Mensa Norge via medlemstidningen. Deltagare som valt att delta är anonymiserade i studien, och kan heller inte i efterhand identifieras. Alla som deltog i studien är över 18 år och har genomgått sin skolgång i den norska skolan efter 1970, utom en person. Frågorna i enkäten är retrospektivt ställda och ger en uppfattning om hur dessa personer har upplevt sin skolgång. All data är analyserad med SPSS 25. Ett antal Chi Square test har utförts med konklusionen att de är alla oavhängiga av varandra och det fanns ingen trend mellan frågorna i studien och de olika tider som deltagarna av studien gick i skolan.

4.1 Presentation av tabeller

För att kunna identifiera när personen började sin skolgång, var det nödvändigt att få information om personens ålder. Utifrån ålder har sedan det aktuella årtiondet kunna identifieras när deltagarna började skolan. Tabellen nedan visar vilket decennium respondenterna började första klass, dessutom en procentuell fördelning av hur många som tillhör de olika ålderskategorierna. Det är i särklass flest respondenter i åldern 18-25 år, 26-35 år och 36-45 år, vilket betyder att de flesta har gått i norsk skola efter den stora reformen som trädde ikraft på 1970-talet.

4.2 Fördelningen av respondenter i tabellform

	<i>Började första klass</i>	<i>Antal deltagare</i>	<i>Procentuell fördelning</i>
<i>18-25 år</i>	2000-talet	7 stycken	21 %
<i>26-35 år</i>	1990-talet	14 stycken	42 %
<i>36-45 år</i>	1980-talet	10 stycken	30 %
<i>46-55 år</i>	1970-talet	1 stycken	3 %
<i>56-65 år</i>	1960-talet	Ingen	0 %
<i>66 år eller mer</i>	1950-talet eller tidigare	1 stycken	3 %

Tabell 2 - Informanternas skolstart och åldersfördelning.

De flesta, 42% vilket motsvarar 14 personer, är mellan 26 och 35 år och har således börjat första klass på 1990-talet. 30% eller 10 stycken av respondenterna är mellan 36 och 45 år vid svarstillfället vilket betyder att de började skolan på 1980-talet. 21%, det vill säga 7 personer, är mellan 18 och 25 år och har gått hela sin skoltid på 2000-talet. 3%, vilket motsvarar en respondent, började skolan på 1970-talet och 3%, vilket motsvarar en person är över 66 år och började skolan på 1950-talet eller tidigare.

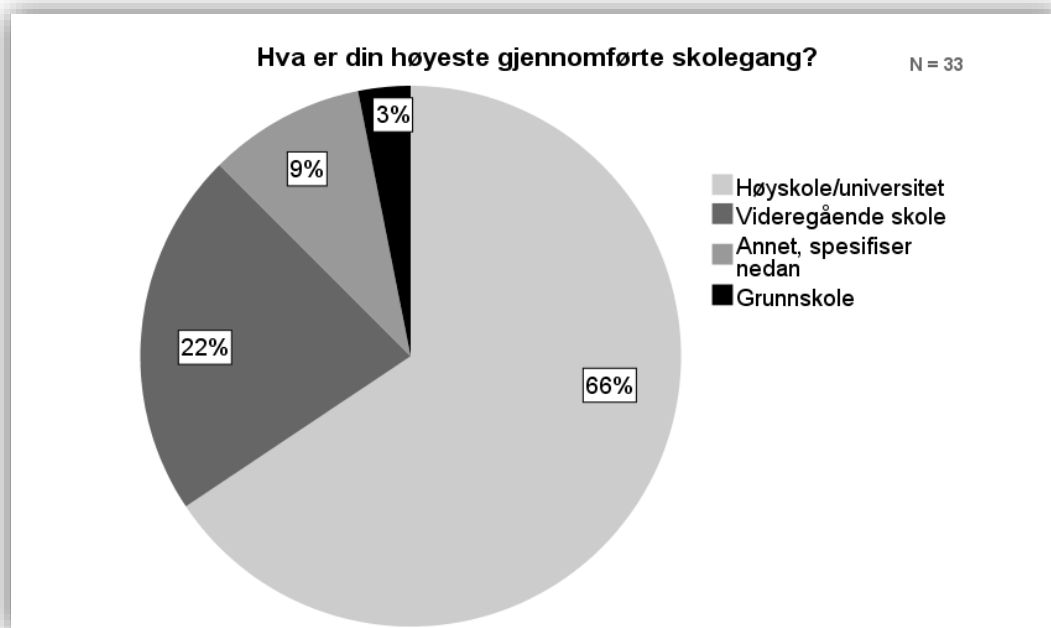
4.3 Bakgrundsinformation om respondenterna

33 respondenter svarade på enkäten, varav 20 män, 12 kvinnor och en som inte har angett könstillhörighet. Slumpen har fördelat mängden kvinnor och män som deltar i denna studie och representerar sannolikt inte den reella fördelningen av intelligens mellan könen i samhället.

Fördelning av informanternas könstillhörighet		
Kön	Antal	Procent
<i>Man</i>	20	61%
<i>Kvinna</i>	12	36%
<i>Annat</i>	1	3%
<i>Totalt</i>	33	100%

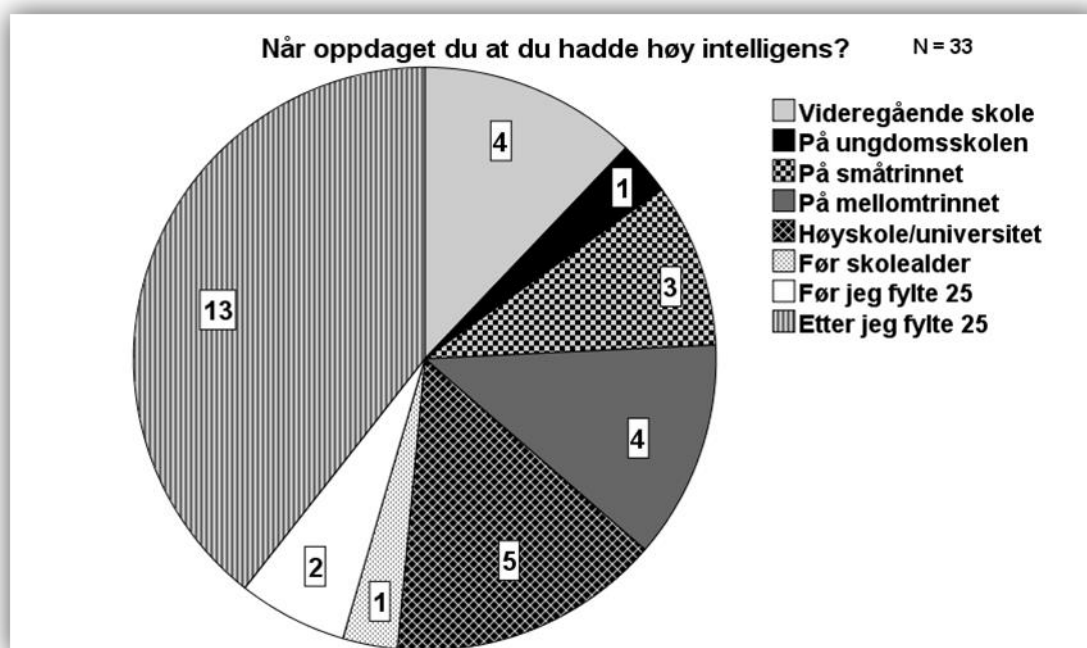
Tabell 3 - Visar fördelning av informanternas könstillhörighet.

Figur 4, på följande sida, illustrerar respondenternas utbildningsnivå där 66% har eftergymnasial utbildning. "Videregående skole" är det norska ordet för gymnasium. Det inkluderar både studieförberedande och yrkesförberedande inriktningar. En person har kryssat "Annet" utan att ange vad hen har gjort och en person som angett att hen gått "Teknisk fagskole". Därutöver det är det två andra informanter som angett "Annet". En som studerat ett år på høyskole och en annan som tagit 150 studiepoäng från olika studier på universitet, men har inte någon examen från högskola eller universitet. De två borde ha angett videregående skole som högsta genomförda utbildningsnivå. Det framkom vid en annan fråga att 85% av deltagarna gått i den vanliga, offentliga norska skolan och enbart 15% har gått delar eller hela skoltiden i privatskola



Figur 4 - Beskriver vilken utdanningsnivå deltagarna har.

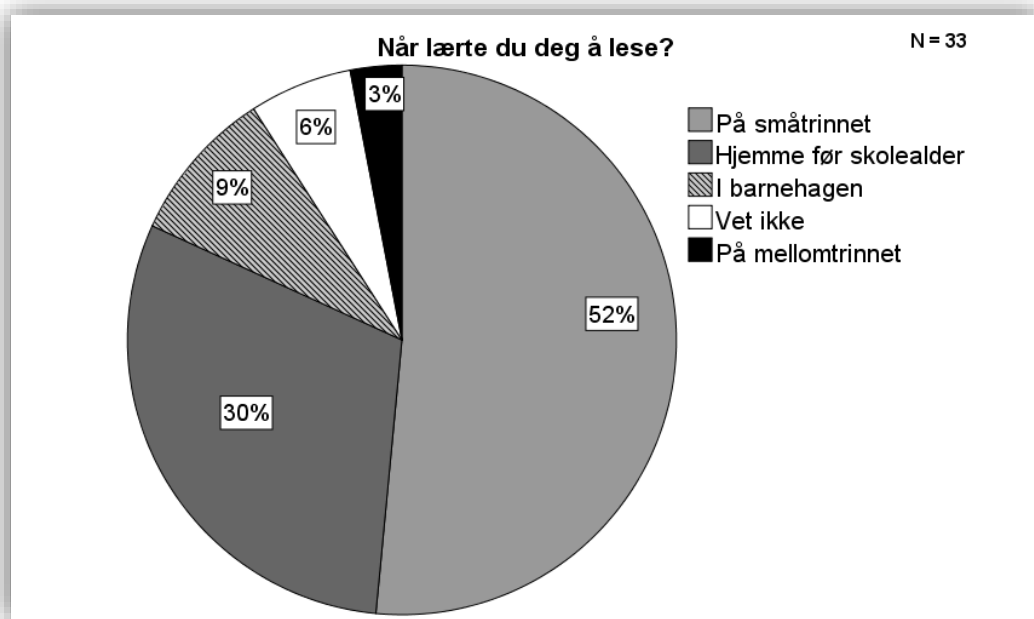
Figur 5 viser at respondenterna hade stor variation vad gäller vid vilken ålder de förstod att de hade hög intelligens. Denna figur är intressant eftersom den ger en antydning om de själva haft en förståelse av att de varit högt intelligenta. Denna fråga har vissa nackdelar i sin konstruktion eftersom svarsalternativen är för vaga och utesluter inte helt övriga svarsalternativ. Ett exempel på det är att alternativet "Før jeg fylte 25" sammanfaller med alla andra



Figur 5 - Visar når respondenterna förstod att de hade hög IQ.

svarsalternativ utom ”Etter jeg fylte 25”. Ett annat exempel är att man kan gå på högskola och universitet både före och efter man fyllt 25. Denna fråga måste förändras om den ska vara med i en framtida undersökning. Trots att frågan har sina nackdelar kan vi se att några personer har angett att de förstått att de hade hög intelligens redan på låg och mellanstadiet, några har dessutom svarat att de förstått det innan de började skolan, det vill säga i barnehagen (förskolan).

Figur 6 visar när respondenterna lärde sig att läsa. Det som visas i denna figur är att över hälften av respondenterna lärde sig att läsa på lågstadiet, i likhet med normalbegåvade elever.



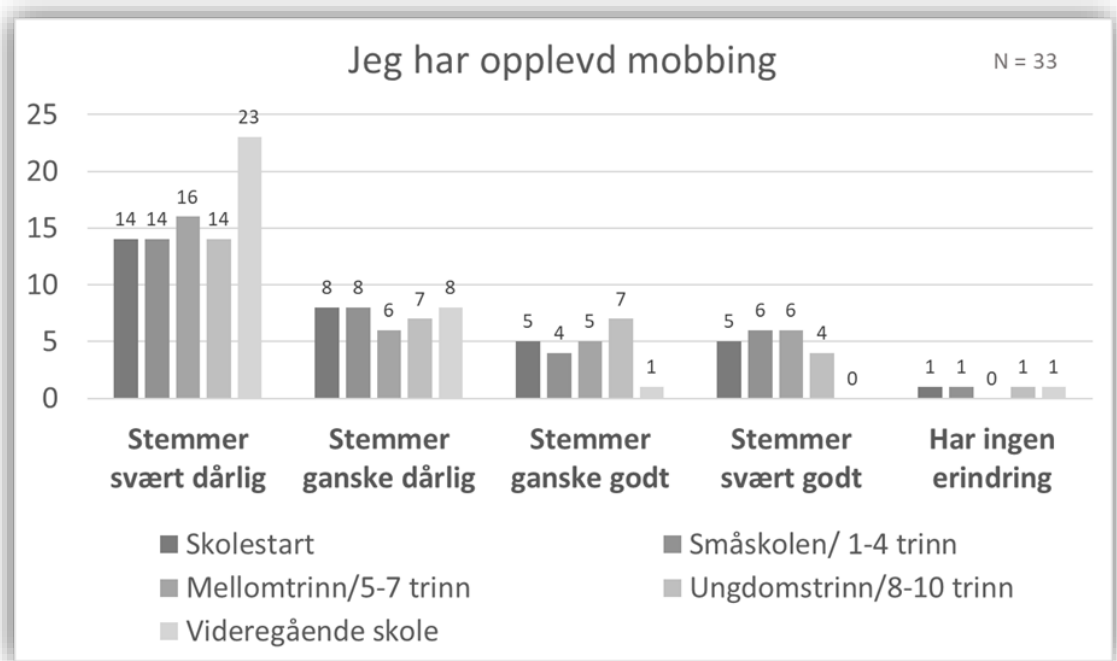
Figur 6 - Visar når informanterna lærde sig läsa.

Emellertid är det mer uppseendeväckande att 30% lärde sig läsa hemma innan de började skolan och 9% lärde sig läsa i barnehagen (förskolan). Det betyder att ca 40% av respondenterna hade lärt sig läsa innan de började skolan.

4.4 Den sociala miljön

Den sociala miljön innebär att ha vänner, må bra och trivas på skolan. Detta har betydelse och ligger till grund för att en bra läromiljö skall upplevas. En dålig social miljö kan resultera i att inläringen blir störd. Figurerna nedan visar fördelningen över skolåren när respondenterna ställdes inför olika påståenden om upplevelser under olika stadier i skolan. Deltagarna ombads värdera hur bra eller dåligt detta påstående passade in på deras upplevelser vid olika tidpunkter i deras skolgång. Flera av figurerna nedan är uppbyggda på samma sätt runt de olika påståendena i enkätundersökningen.

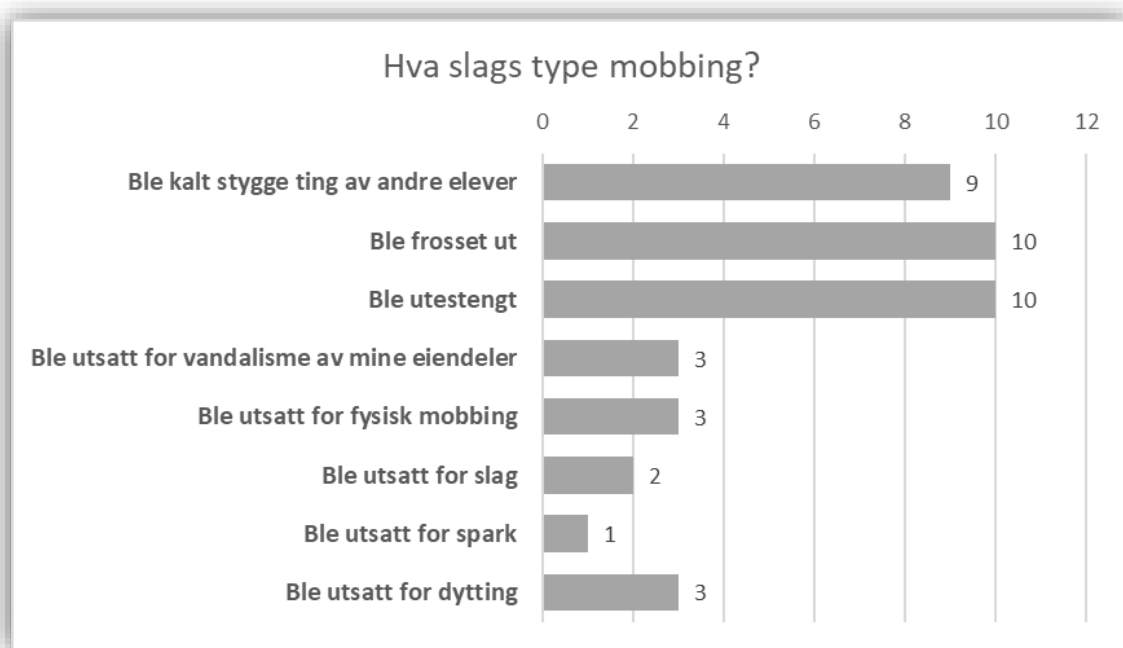
Figur 7 visar hur väl påståendet ”Jag har upplevt mobbing” stämmer överens med respondenternas upplevelser. Fördelningen av upplevd mobbing bland detta urval, visar att det i varje stadie av skolan funnits 10-11 deltagare som upplevt mobbing. Videregåendeskolet står ut som ett gott exempel, eftersom de flesta anger att påståendet stämmer dåligt.



Figur 7 - Visar om respondenterna upplevt mobbing i skolan.

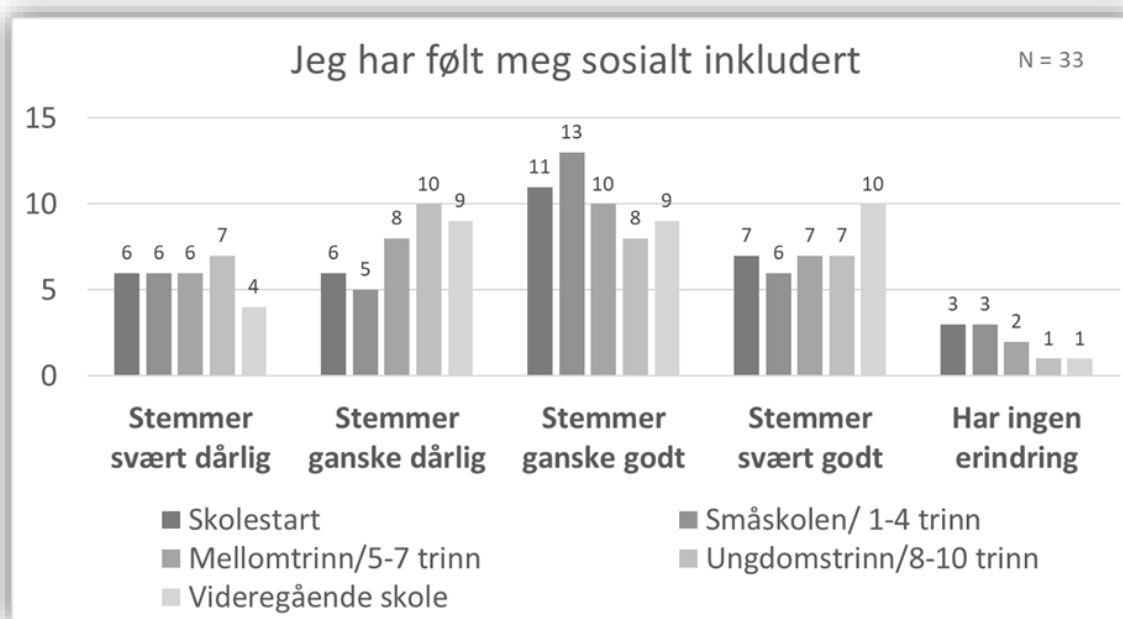
Figur 8, på nästa sida, visar vilken slags mobbing respondenterna varit utsatta för. Enbart respondenter som svarat ja på frågan om att de blivit utsatt för mobbing, har kunnat svara på denna fråga. Denna fråga var formulerad med möjlighet att svara på flera svarsalternativ. När man ser på råmaterialet till figuren, kan man se att det finns de som har varit utsatta för nästan

alla typer av mobbing som anges i figuren. Det är vanligast att de blivit utfrusna och utestängda från det sociala livet i skolan. Många har även blivit kallade elaka saker av andra elever



Figur 8 - Visar vilken slags mobbing de varit utsatta för.

Figur 9, nedan, visar fördelningen över skolåren när respondenterna ställdes inför påståendet att de känt sig socialt inkluderade. Deltagarna ombads värdera hur bra eller dåligt detta påstående passade in på deras upplevelser på olika tidpunkter i deras skolgång. Svaren är här fördelade på två sätt. Dels har vi olika staplar som visar vilken del av skolgången det handlar



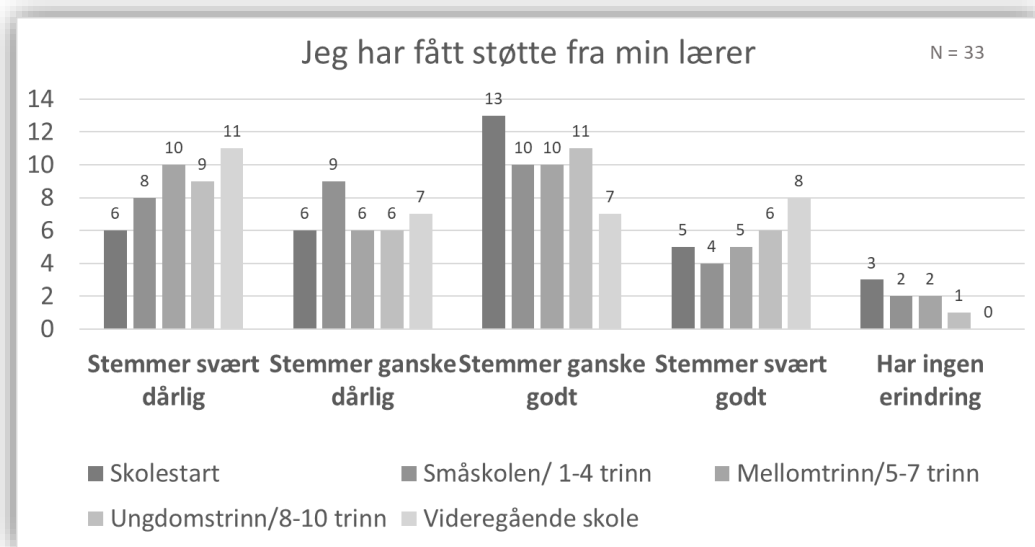
Figur 9 - Visar hur socialt inkluderade respondenterna känt sig.

om, dels är staplarna grupperade efter hur bra påståendet i diagramrubriken stämmer in på deras upplevelser. Till exempel har 6 personer uppgett att påståendet stämmer väldigt dåligt vid skolstart (den mörkaste stapeln längst till vänster) 6 personer tycker påståendet stämmer ganskadåligt, 11 personer anser att det stämmer ganska bra och 7 personer tycker att det stämmer väldigt bra. Det var bara 3 personer som inte kommer ihåg om de kände sig socialt inkluderade vid sin skolstart (den mörkaste stapeln i gruppen längst till höger). De ljusaste staplarna står för hur respondenterna svarade när de gick på vidaregående. Det ser ut som att de flesta tycker att de känt sig socialt inkluderade förutom på ungdomsskole, då flertalet kände sig dåligt inkluderade socialt sett.

4.5 Läromiljön

Alla elever har rätt till en trygg och god skolmiljö (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det är en miljö där elever får växa och ges möjlighet att uppnå sin fulla potential.

Figur 10, visar huruvida respondenterna fått det stöd de behövt från sina lärare. Det stämmer ganska gott vid skolstart och lågstadiet, men så förändras det fram emot vidaregående. Då tycker många att detta påstående stämmer ganska eller väldigt dåligt in på deras upplevelser.

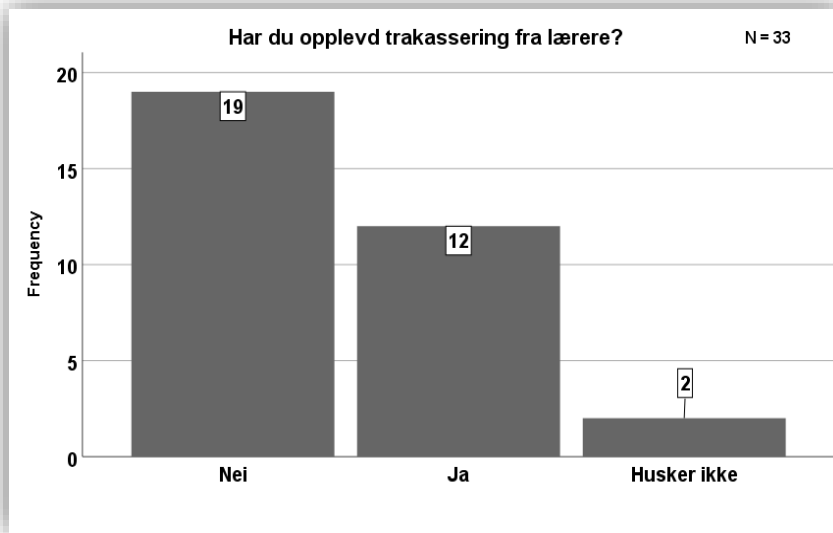


Figur 10 - Visar om de fått stöd av sina lærare.

För övrigt är fördelningen på antal svar relativt jämt utöver de fyra svarsalternativen. Om vi till exempel ser på 5-7 trinn, alltså mellanstadiet, har vi 10+6=16 respondenter på stämmer väldigt + ganska dåligt och 10+5=15 respondenter på stämmer ganska eller väldigt bra. För 8-

10 trinn, alltså ungdomsskole, är fördelningen 9+6=15 svar på stämmer väldigt eller ganska dåligt och 11+6=17 svar på stämmer ganska eller väldigt bra.

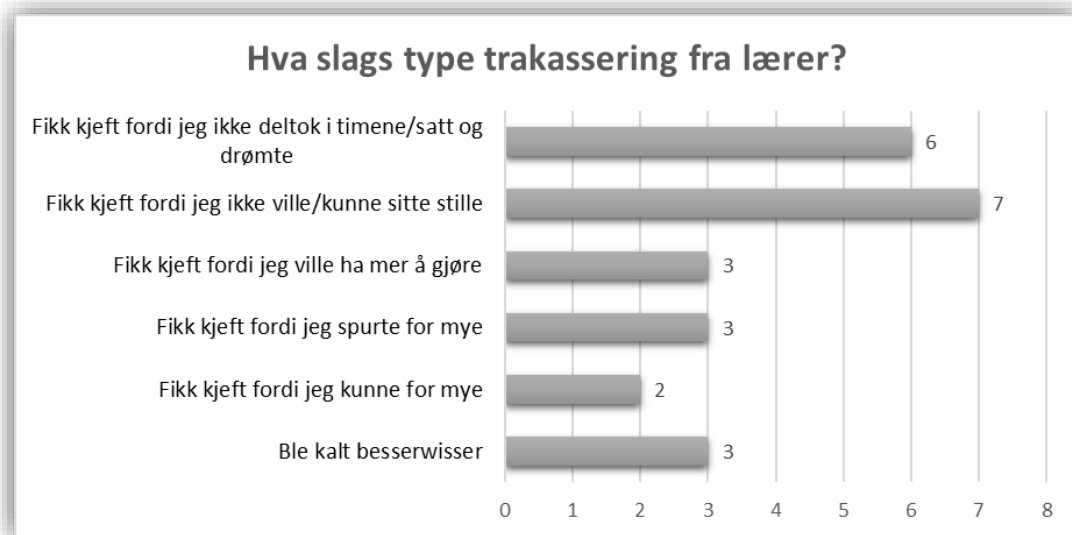
Figur 11 viser att 12 personer, vilket motsvarar 36%, har opplevd trakassier fra lærere. Det är nästan lika många som har kjent sig mobbade av andra elever. Det är 19 personer som



inte opplevd trakassier fra lærere, det vill säga 58%, 2 personer minns inte, hvilket motsvarar 6 procent.

Figur 11 - Visar antal respondenter som opplevd trakassier fra lærere.

Figur 12 viser på hvilket sätt respondenterna har blitt trakasserte av sina lærere. Dette var en fråga som hade flera svarsalternativ og som enbart var öppen för de respondenter som



Figur 12 - Visar vilket slags trakasseri de opplevt.

angett att de blitt trakasserte av sina lærere. Vi kan se att många fått utskällningar för att de inte kunnat sitte stilla eller för att de suttit för stilla og inte deltagit i lektionerna. De två översta alternativene visar vilka beteenden de haft medan de fyra nedre alternativene handlar om

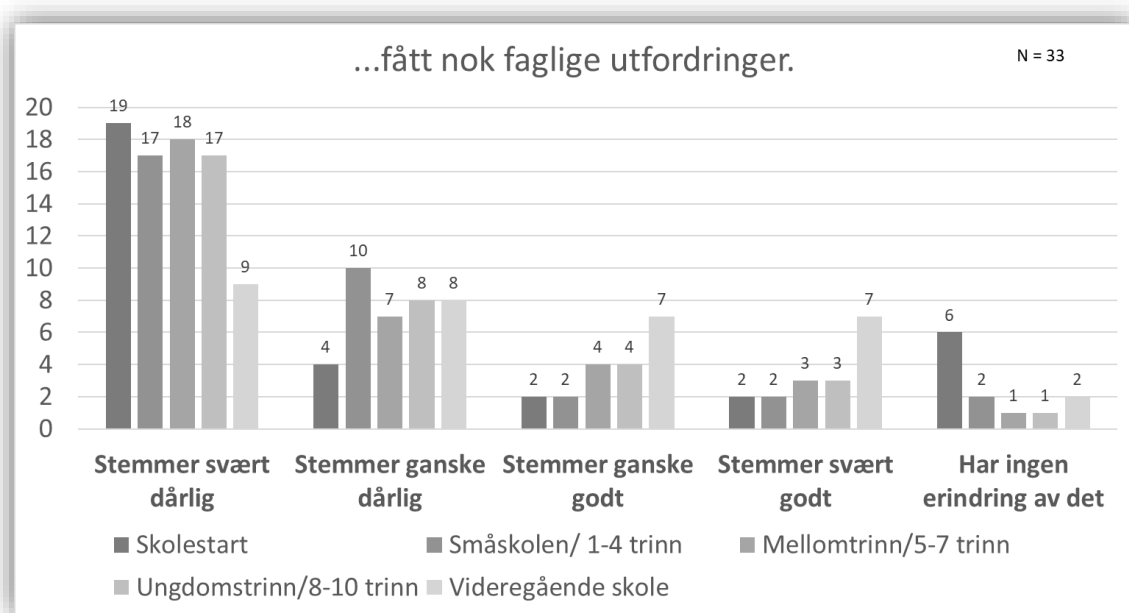
undervisningssituationer. Denna figur visar att det finns två personlighetstyper. Den ena är de inåtvända (introverta) och den andra är de som vänder sin frustration utåt och blir utagerande (extroverta). En respondent kommenterade denna fråga på följande sätt:

”Ble utsatt for hersketeknikker som gjorde at jeg følte meg liten, ingenting verdt, og utrolig liten selvfølelse og ble usikker.”

en annan beskrev följande:

”Fikk kjeft fordi jeg stilte spørsmål ved voksnes forskjellsbehandling av barna. Var genrelt ikke likt av voksne, antar fordi jeg ble sett på som en utspekulert bezzerwisser.”

Figur 13, är för denna studie väldigt intressant då den visar att de flesta respondenter inte anser att de fått tillräckligt ämnesmässiga utmaningar i skolan. Det är först när de börjar videregående som det jämnar ut sig och vi kan se att det är väldigt jämt fördelat utöver grafens fyra svarsalternativ. Då anser 9 st. att det stämmer väldigt dåligt, 8 st. anser att det stämmer ganska dåligt, 7 st. anser att det stämmer ganska bra och 7 st. anser att det stämmer väldigt bra.



Figur 13 - Visar om de fått tillräckligt ämnesmässiga utmaningar.

Figur 14 illustrerar var respondenterna har inhämtat sina kunskaper. Detta är en fråga där respondenterna kunde ange flera svarsalternativ. De har trots allt gått i skolan så det är inte så



Figur 14 - Visar var deltagarna har inhämtat sina kunnskaper.

konstigt att de flesta har fått med sig kunskaper från skolan genom vanlig, ordinär undervisning. Utöver det kan vi se att man använder flera olika vägar för att inhämta kunskap. De vanligaste ser ut att vara egen forskning i böcker och på internet. Det är många som inhämtat kunskap genom diskussioner med människor omkring dem, inte minst hemma. Två respondenter kommenterar frågan som följer:

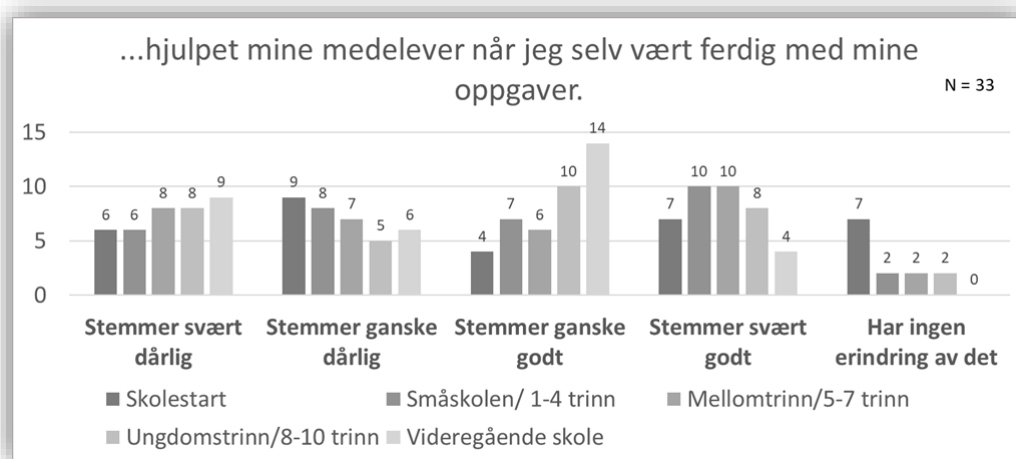
- *”Ved å lese lærebøker i stedet for å høre på lærer.”*
- *”Forelesninger på Internett. ”*

4.6 Tilpasset opplæring (TPO)

Det er viktig at alle får undervisningen anpassad till sin förmåga och att skolan kan erbjuda alla en utmaning och tillgodose skolans krav på att alla har rätt till tilpasset opplæring (TPO).

Denna studie visar att deltagarna inte opplevt att de fått tillræckliga æmnesmæssiga utmaningar under sin skoltid. Figur 15, 16 og 17, nedan, summerar de anpassningar som denna grupp har erfart under sina år i skolan.

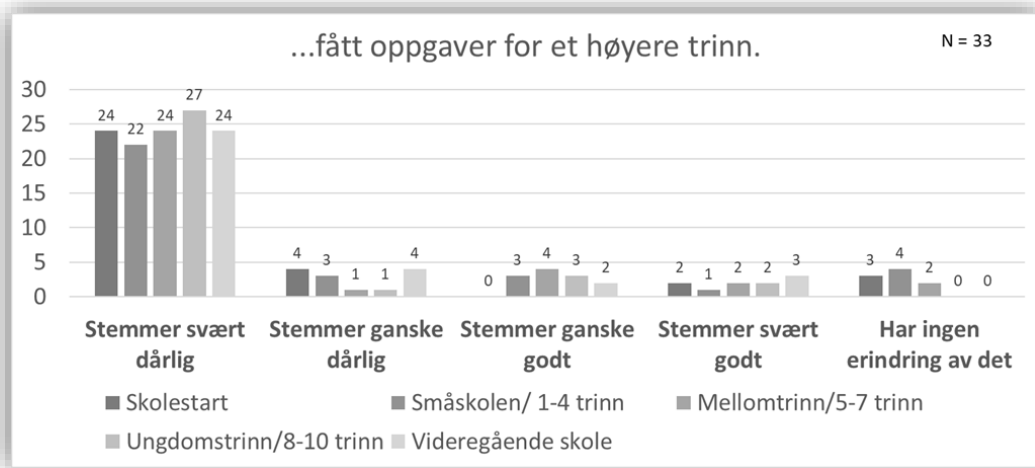
Figur 15 viser at det er en overvægende del, 80 svar, som instammer med påståendet, over de fem skolstadierna, mot 72 svar, som anser at påståendet i figuren nedan stammer ganske eller vældigt dæligt. Det er alltså mænga som fått hjelpe sine medelever med deras



Figur 15 - Visar om deltagarna fått agere hjelplærare.

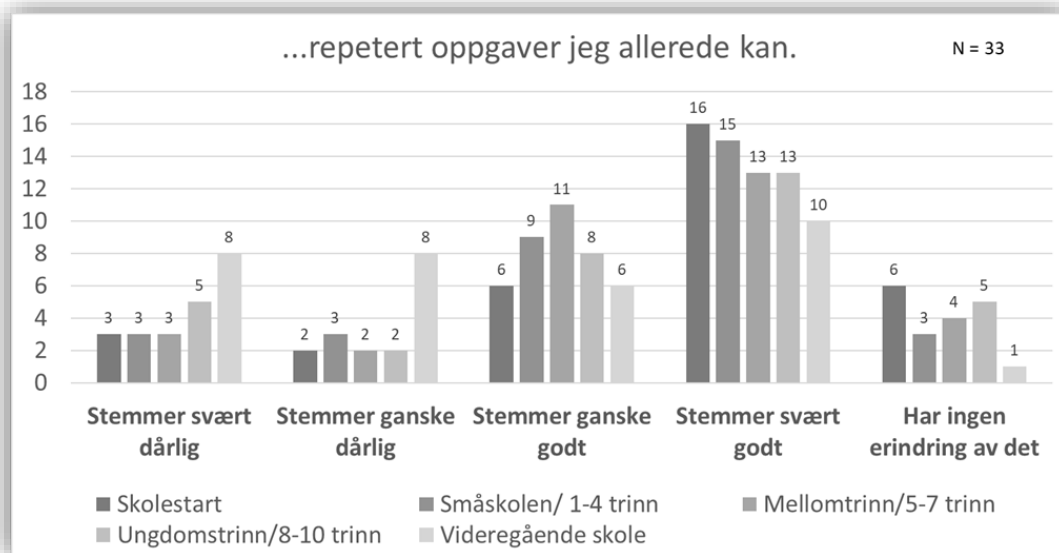
oppgifter nâr de sjælva blivit klare fort, det vill sâga at de har fått agere hjelplærare. Det er vanligast på ungdomsskole og videregående.

Figur 16 viser at utmaningar, som at få oppgaver frå høgre årskurser, har inte praktiserats. Den möjligheten finns nu ända upp till ungdomsskolen. Man har sedan 2013 haft möjlighet att ta ämnen på videregående när man fortfarande går på ungdomsskole (Stortingsmelding nr 20, 2013).



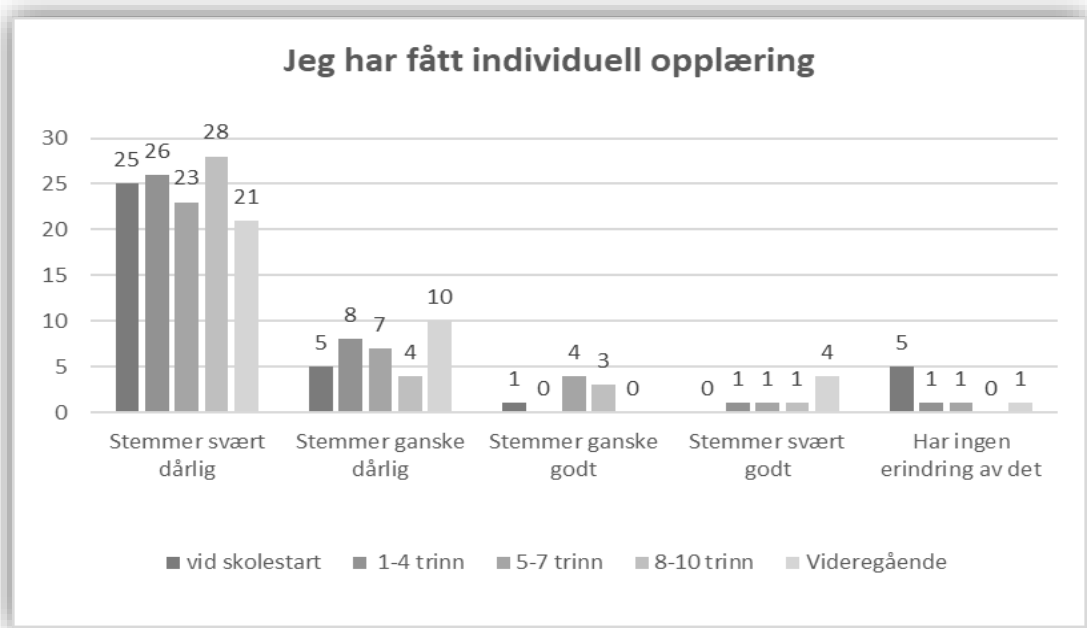
Figur 16 - Visar att deltagarna inte fått oppgifter på høgre nivå.

Däremot har skolan ofta låtit deltagarna upprepa oppgifter trots att de redan kan dem sedan tidigare, något som figur 17 illustrerar.



Figur 17 - Visar att respondenterna har repetert oppgifter de redan kan.

Figur 18, nedan, visar att flertalet respondenter inte håller med om att de fått individuell undervisning. Det måste poängteras att skalan på y-axeln är annorlunda i denna figur, mot de tidigare figurerna. Det är dock några som fått individuell undervisning och det är främst på högre årskurser. Det stämmer bra med att några respondenter svarat att de har blivit utredda det vill säga kartlagda av specialister inom PPT (Pedagogisk-psykologisk tjänste) eller BUP (barne- och ungdomspsykiatrisk poliklinikk) och en person har angett att de varit hos psykolog.



Figur 18 - Visar att endast ett fåtal fått individuell undervisning.

Det är bara en respondent som angett att hen fått en fastställd ADD-diagnos. En annan respondent har angett att hen genomgått utredningar av ADHD vid flera tillfällen utan att få den diagnosen. En tredje respondent anger att hen borde blivit utrett för dyslexi under lågstadiet men fick ingen diagnos. Enkätundersökningen har inte differentierat om anpassningar har blivit utförda i de enskilda fallen, det vill säga om de som har en diagnos är de som fått individuell undervisning eller om det är några andra respondenter. Det krävs ingen diagnos för att få individuell undervisning (Nordahl, 2018, s.238) även om det i praktiken ofta verkar så.

4.7 Uppsummering av resultaten

Denna studie visar hur särskilt begåvade elever i norsk skola har upplevt sin skolvardag. Deltagarna var övervägande män och det var ungefär en tredjedel kvinnor. Flest antal deltagare hade börjat skolan på 1990-talet, och det var något fler som börjat skolan på 1980-talet än som börjat på 2000-talet. Deltagarna förstod tidigt att de var intelligenta och många lärde sig läsa före skolstart även om hälften lärde sig läsa i skolan.

Flertalet av respondenterna hade inte varit utsatta för mobbing eller trakasserier, men det var ändå fler än förväntat som hade blivit mobbade och/eller trakasserade. Det starkaste resultatet, från en lärares perspektiv, är att det var så många som blivit trakasserade av lärare, de personer som ska ta hand om sina elever och inte trycka ner dem. Trots det så har många trivts och känt sig socialt inkluderade i skolans gemenskap.

Det absoluta flertalet har inte fått tillräckliga ämnesmässiga utmaningar, och har i liten grad fått individuell undervisning. Många har inhämtat sina kunskaper genom diskussioner med föräldrar och lärare eller sökt efter kunskap genom egen forskning och läsning i böcker och på internet.

Den TPO som skolan ser ut att ha använt, enligt svaren, var att låta respondenterna göra fler uppgifter fast de redan kunnat dem och i viss mån agera hjälplärare. Det var endast ett fåtal av deltagarna som fått enskild undervisning och det stämmer bra överens med det låga antal deltagare som har en diagnos. Det är enbart dem som har haft rätt till specialpedagogisk hjälp eller enskild undervisning.

5 Diskussion och slutsatser

Särskilt begåvade barn har i tidigare studier visat att skolans uppgift att utmana alla barn mot sin fulla potential inte alltid gäller denna kategori av barn (Idsøe, 2014, s. 15). Denna studie stödjer den tidigare forskningen i detta fall. Hur ska vi kunna använda det studien visar, för att göra situationen bättre för särskilt begåvade barn i framtiden?

Flera av svaren från undersökningen är nedstämmande. Flera respondenter har upplevt trakasserier från lärare. När man pratar med särskilt begåvade elever, är det inte så underligt att många saknar motivation till att gå i skolan. Hur ska vi vända detta till att inga elever ska känna sig nedtryckta eller trakasserade av lärare eller andra i skolan?

Ett viktigt led i det arbetet bör vara att sprida kunskap om särskilt begåvade elever och deras situation till skolor, förskolor och i lärarutbildningar. Lärarna måste själva förstå och kunna anpassa sin undervisning även till denna kategori av elever. Rektorer måste förstå att detta behöver skolan fokusera på, och prioritera fortbildning inom. Genom att låta specialpedagoger initialt kartlägga behoven och sedan hjälpa lärarna att tilpassat opplæringen på ett bra sätt, kan vara ett första led i en ändringsprocess.

Figur 4, som illustrerar respondenternas utbildningsnivå, visar att deltagarna tillhör gruppen som har lyckats bra i norska skolan, eftersom utbildningsnivån är hög i studien och 66% har eftergymnasial utbildning. Det skulle vara intressant att i en annan studie undersöka hur utbildningsnivån ser ut i hela den särskilt begåvade miljön i Norge. Klarar de sig bra i livet så fort de lämnar grundskolan? Hur mår denna grupp psykiskt?

5.1 Social miljö

En tredjedel av eleverna i denna studie har under sin skoltid blivit utsatta för mobbing vilket resulterat i att de inte mått bra i skolan. Ser lärare och rektorer att särskilt begåvade elever inte mår bra i skolan, och den traditionella tilpasset opplæringen inte räcker till, måste skolan agera för att situationen ska förändras. Lärare och rektorer ska veta vad särskilt begåvade elever är, inte minst eftersom NOU "Mer å hente" publicerades hösten 2016 (N.O.U., 2016:14). En specialpedagog, eller annan pedagog med relevant kunskap om särskilt begåvade elever, kan till exempel veileda elever och lärare mot en lösning på individnivå. Då rör vi oss in mot den smala forståelsen av tilpasset opplæring.

Alla deltagare i studien utom två personer, har gått i norsk skola efter lagändringen som trädde ikraft 1976. I samband med den nya ”grunnskoleloven” 1969 och när ”spesialscoleloven” integrerades i grunnskoleloven, 1976, var skolan tvungen att anpassa sig, och sin undervisning, till dem som inte klarade att uppnå skolans mål utan extra hjälp (Tønnessen, 2004). Kanske hade särskilt begåvade elever det bättre förut, innan de elever som krävt anpassningar på grund av diagnoser eller andra svårigheter gick i ”normalskolan”? Det är en kontroversiell tanke, men använder skolorna i dag sina resurser på bästa sätt och till gagn för alla? Skolan har blivit bra på att ta hand om elever med svårigheter av olika slag, sedan 1976. Bör vi inte nu fokusera på att ta tillvara på de förmågor och resurser som finns bland särskilt begåvade elever *också*? Samhället har mycket att vinna på att ta hand om tydliga förmågor. Se bara på Magnus Carlsen, Marit Bjørgen, Alexander Rybak och Edvard Munch.

Trots det positiva svaret, att över hälften av respondenterna inte känt sig mobbade i skolan, har ändå 10 av 33 personer varit det. Elevundersökningen från Norska skolor läsåret 2017/2018 (Wendelborg, 2017) visade att 2% av eleverna svarat att de blivit mobbade av personal i skolan. Det går inte direkt att jämföra med denna studie, eftersom det är en mycket större undersökning som är landsomfattande med ca 6000 deltagare som nu går i skolan. Min studie är mycket liten med endast 33 respondenter, men visar trots allt att så många som 36% upplevde trakasserier från lärare (figur 11). Detta är en av de frågor som testades med Chi Square för att se om det var någon trend mellan mobbing och när deltagarna gick i skolan. Utfallet hade dessvärre ingen signifikans, vilket betyder att det är oavhängigt vilket årtionde de gick i skolan. Det förekom lika mycket mobbing och trakasserier under alla decennier.

Den sociala miljön är oerhört viktig för elever i skolan. Inte minst för att det underlättar om klasskompisar som man träffar varje dag är vänner som man litar på och tycker om att umgås med. Det är i denna kontext som Antonovsky's KASAM (känsla av sammanhang) kommer in (Antonovsky, 2005). Enligt studien i denna uppsats hade relativt många upplevt mobbing och trakasserier men de flesta har klarat sig igenom grundskolan, vidaregående och många även tagit långa utbildningar på universitet. Kan detta bero på att de någonstans i sin tillvaro haft en känsla av sammanhang? Har livet i skolan med mobbing varit hanterbart och begripligt? Har de funnit andra platser där de funnit meningsfullhet när skolan inte har gett dem tillräckliga utmaningar? Det är den sociala miljön som skapar tryggheten, som är så viktig för att läromiljön ska fungera.

Det är spännande att läsa att N.O.U. (2016:14, s. 35-37) tar upp ”Elevundersökelsen” som genomförs i alla skolor i Norge varje år. Där rapporteras det om andelen elever i procent som blivit mobbade eller utsatta för negativa händelser fördelat på betyg. Figuren på sidan 36 i N.O.U. (2016:14, s.36) är något oklar men den beskriver att eleverna med lägst och högst betyg är mest utsatta för trakasserier. Det som gör att det inte direkt går att jämföra ”Elevundersökelsen” med denna masteruppsats, om vi bortser från antal deltagare, är att de med högsta betyg troligen är de högpresterande eleverna, och inte självklart de särskilt begåvade. Bortsett från det, så visar ”Elevundersökelsen” att befinner man sig på utkanterna av skolans ramar, oavsett om det är högt eller lågt presterande elever, så är den sociala miljön inte särskilt bra och det kan i sin tur ödelägga möjligheten till en bra läromiljö.

5.2 Läromiljö

Det är viktigt att vara införstådd med att särskilt begåvade elever inte nödvändigtvis är elever som kan allt när de börjar i skolan, men de har en hög potential att lära och lär snabbare än övriga elever. Därmed är det de vuxna runt barnet som har som uppgift att stödja elevens utveckling från potential till talang (Børte mfl., 2016). Det visar även denna lilla studie, eftersom de flesta lärde sig att läsa i småskolan.

Det viktigaste arbetet med särskilt begåvade elever är att identifiera dem. Det finns många olika sätt som dessa elever kan visa, och även gömma, sina förmågor på. Lärare måste börja med att lära känna eleverna på ett djupare plan och gärna i samarbete med föräldrar, som är en viktig källa till kunskap.

Tidpunkten då en person lärt sig läsa är en så kallad markör för särskild begåvning. Det är inte en absolut markör, det vill inte säga att alla särskilt begåvade lär sig läsa tidigt, men många gör det (Skogen & Idsøe, 2011). Skogen och Idsøe, föreslår att lästest kan användas som identifierings-instrument för särskilt begåvade (Skogen & Idsøe, 2011, s. 107). Det är helt i linje med vad denna studie har funnit. Figur 6 visar när respondenterna lärde sig att läsa. Även om cirka hälften av respondenterna lärde sig läsa, som många andra, på småskolan, så var det nästan 40 % som lärde sig läsa innan de började skolan. Många började dessutom skolan efter reformen 1997, som ändrade den obligatoriska grunnskolan till 10-årig och därmed sänkte skolestartåldern till 6 år.

En optimal läromiljö för särskilt begåvade elever bör vara att undervisningen blir anpassad efter deras individuella behov. Det kan röra sig om **acceleration**, det vill säga att undervisningen har en högre takt än övriga klassen. Kraven att följa upp eleven och hans kunskaper är detsamma eftersom läraren fortfarande har ansvaret för att eleven tillskansar sig ny kunskap. Det kanske inte alltid går att låta särskilt begåvade elever göra varannan uppgift i matematiken eller skriva hälften så många artiklar i litteraturämnen, utan att testa att eleverna har förstått och visat att de kan det de ska enligt skolans kunskapsmål (Mensa.se, 2018; N.O.U., 2016:14).

En optimal läromiljö kan även handla om **berikning** inom ett ämne. Det vill säga att när eleven har visat att de har förstått det de ska och alltså uppnått målen för årskursen kan de börja fördjupa sig och forska på ämnen med anknytning till det övriga klassen arbetar med. Det kan handla om att utföra mer avancerade och/eller komplexa uppgifter (Mensa.se, 2018; N.O.U., 2016:14).

För att detta ska fungera kan det vara så att lärare behöver hjälp med att kartlägga och lägga upp en studieplan för särskilt begåvade elever. Det kan krävas en **Coach** som Mensa kallar det (Mensa.se, 2018), men denna uppsats använder benämningen **veileder**. Den personen kan tillämpas gentemot enskilda elever, men även till lärare eller hela skolor, för att förbättra läromiljön generellt. Det är inte bara de högst begåvade eleverna som har nytta av vägledning i undervisningen, utan det kan vara en del av arbetssättet i skolan.

Ytterligare ett sätt att förbättra läromiljön för elever, men speciellt för de särskilt begåvade, är att bygga upp en god relation mellan lärare och elev. Det är speciellt viktigt för särskilt begåvade eftersom de ofta är känslomässigt sensitiva (Winner, 1999) och kan lätt känna om läraren har ett äkta intresse för att hjälpa sina elever. Det är viktigt att läraren är trygg och undervisningen genomförs på ett stödjande sätt med elevens motivation och utveckling i fokus (N.O.U., 2016:14).

Figur 10, 11 och 12 visar på att deltagarna inte har haft den mest optimala läromiljön i sina klasser. Det bryter mot opplæringslovens §1-1 som citerades i inledningen och säger att elever ska få stöd och utmaningar i läromiljön men den slår skarpt ner mot all slags diskriminering. Det norska ordet anerkjennelse betyder att bli sedd, hörd och respekterad för den man är, en ovillkorlig acceptans, ett erkännande. De grafer som nämnts ovan pekar på att det inte har funnits anerkjennelse i de skolor som många av deltagarna gått på.

En rad studier har, enligt (N.O.U., 2016:14), visat att elever som utmanas till att prestera lite över sin kapacitet och sin nuvarande nivå, har bäst förutsättningar att lära. Det vill säga har en optimal läromiljö. Det är även det som Vygotskij menar med sin proximala utvecklingszon (Lindqvist & Vygotskij, 1999; Vygotsky, 1978)

5.3 Tilpasset opplæring (TPO)

Inom den specialpedagogiska kontexten är det vanligt att man beskriver en persons brist på förmåga eller förutsättningar utifrån GAP-modellen. I stora drag beskriver GAP-modellen att det finns en skillnad, ett gap, mellan individers förmåga och samhällets krav till förmåga. Ett exempel är en rullstolsburen person som inte kommer in i en butik. Samhällets, eller som i exemplet butiksägarens, krav till förmåga att kunna gå i trappor skiljer sig från individens förmåga att gå i trappor. Det finns ett gap mellan individ och samhälle. I skolans värld ska gapet, eller skillnaden mellan samhällets krav och individens förmåga, överbryggas med hjälp av TPO.

Även om man argumenterar att det även är samhället som ska anpassa sig så är det i skolans kontext ofta så att individen behöver kartläggas och/eller diagnostiseras för att förändringar ska ske och anpassningar skapas. En kontroversiell tanke i sammanhanget är att använda en omvänd GAP-modell för att beskriva hur skolan kan se på de särskilt begåvade eleverna och kunna göra de rätta anpassningarna för dem. Det skulle betyda att samhället, eller skolan i detta fall, måste anpassa sig till den särskilt begåvades kapacitet som utgör avstånd från, ett gap, till skolans förståelse och kunskap. Kontroversiellt. Ja, men det kan göras med så enkla medel som acceptans, förståelse, anerkjennelse och anpassningar av undervisning. Skolan har ett stort ansvar i och med opplæringslovens §1-1 och §1-3.

Howard Garders sju intelligenser kan användas för att anpassa undervisningen till elevers olika inlärningsstilar. Dessa kan med fördel även användas när man ska kartlägga särskild begåvning, om det handlar om en person med ojämn begåvningsprofil. Det vill säga en person som har hög förmåga inom ett område men eventuellt svårighet eller en diagnos inom ett annat område. Nedan följer en kort summering av hur lärare kan tilpasse opplæringen på olika sätt så att alla elever i klassen får utbyte av undervisningen. Nedan följer en förklaring av hur lärare kan använda Gardners sju intelligenser för att underlätta och förstå sina elever bättre. Här är de indelade i tre kategorier

En person med **Verbal-lingvistisk intelligens** är språkligt skicklig och har lätt att ta till sig information både muntligt och skriftligt. Hen lär bäst genom att läsa, göra anteckningar och lyssna på föreläsningar. Hen är även gärna med i diskussioner och debatter. Har personen istället **Logisk-matematisk intelligens**: använder hen logiskt tänkande och förnuft. Hen tycker om att utforska och pröva sig fram till olika lösningar. Dessutom tycker denna personlighet bra om siffror och tal. Dessa två inlärningsstilar tillhör den första kategorin och utgör det som klassiska IQ-test mäter. Det ger resultat som går att visualisera på en normalfördelnings kurva.

Personer med **Visuell/Spatial intelligens** är bra på att visualisera, det vill säga att se objekt mentalt, i olika vinklar. Dessa personer är bra på att använda händerna och lär bäst genom att konkretisera uppgifter. **Musikalisk intelligens** betyder att personer är bra på musik, och har gott gehör och bra rytmkänsla. De lär sig bäst genom muntliga föreläsningar och använder sång och rytm när de ska komma ihåg information. De arbetar bra med musik i bakgrunden. **Kroppslig eller kinestetisk intelligens** har personer som är bra på till exempel sport och dans, även om dans även kräver musikalisk intelligens. Kinestetisk intelligens handlar om rörelse och de lär sig bäst när de är i rörelse. Till exempel genom att lyssna på e-böcker på en promenad. Denna andra kategori, bildar en grupp av intelligenser som är konkreta och fysiska. De går inte att mäta med IQ-test, men man blir ofta imponerad av deras prestationer.

Den tredje kategorin intelligenser finns på ett sociopsykologiskt plan. Denna kategori är svår att mäta med IQ-test och den utkristalliserar bäst genom ledarförmågor och social interaktion. Även om dessa är svåra att mäta med test, syns de ofta om en person saknar dessa intelligenser (t.ex. högfungerande autism). En person med **Interpersonlig/social intelligens** är den sociala typen. Hen läser av människor och har lätt för att umgås, kommunicera och bli omtyckt av andra. Hen lär bäst i samarbete med andra. Personer med **Intrapersonlig intelligens** har god självinsikt och kan upplevas introvert. De lär sig bäst genom att få koncentrera sig och jobba för sig själva.

Det underlättar för både elever och lärare att förstå att alla är olika och att målet är den nya kunskapen. Det är den lärare och elever ska fokusera på, och inte på vilket sätt någon tar till sig kunskap på. Det kan även hjälpa om lärare förklarar att vissa elever behöver 5 repetitioner för att lära sig något medan andra behöver 15 repetitioner eller kanske en annan inlärningsstil. Det kan hjälpa hela klassen att förstå att alla är olika och det är bra.

5.3.1 Tilpasset opplæring gentemot særskilt begåvade elever

Tilpasset opplæring (TPO), är en av grundpelarna i den norska skolan, som vi sett tidigare. I och med att det är ett så viktigt begrepp, är det även grundläggande för inkluderingsbegreppet.

«Skolen og lærebedriften skal:

- *gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre»*

(Kunskapsløftet, 2006)

Detta gäller utan någon form av villkor eller grundförutsättningar i form av funktionsduglighet, etnisk bakgrund eller begåvningsnivå, individuellt och i samspel med andra.

Alla lärare och specialpedagoger måste öka sin kunskap om särskilt begåvade elever. Det kräver tid och uthållighet för att alla i skolan, runt eleverna, ska arbeta mot samma mål. Behovet för stöd och hjälp kommer bli mindre när det dagliga pedagogiska arbetet håller en hög kvalitet (Nordahl, 2018, s.240). Det rapporterades till Nordahls expertgrupp att det finns en tendens att behovet för ökade resurser till skolan är en motor bakom det ökande antalet elever som får beslut om specialundervisning. För att ju fler som får diagnoser och/eller beslut om specialundervisning desto mindre resurser finns kvar till TPO. Om man däremot ökar kompetansen hos lärare kan TPO bli så mycket bättre att diagnoser inte behövs i samma utsträckning, för att de flesta kan följa med i klassen, oavsett om eleven befinner sig över eller under ”normalen”.

Vad är normalt? Skolan måste utvidga sin normalitetsförståelse. Det vill säga med hjälp av större förståelse för olika svårigheter och begåvningar få större kunskap om hur dessa elever kan inkluderas och vara en del av en ”normal” klass (Nordahl, 2018, s104-112).

5.4 Bör man knyta en specialpedagog till de särskilt begåvade eleverna?

För det första måste vi se på vad ”tilstrekkelig utbytte” av undervisningen är för en särskilt begåvad elev. I Europarådets rekommendation från 1994 står det att även de högt begåvade måste få tillfredsställande undervisning i skolorna. Där skriver de att eleverna bör få undervisning som **till fullo** utvecklar deras förmågor, både **för egen del och samhällets fördel**.

Gifted children should be able to benefit from appropriate educational conditions that would allow them to develop fully their abilities, for their own benefit and for the benefit of society as a whole. No country can indeed afford to waste talents and it would be a waste of human resources not to identify in good time any intellectual or other potentialities. Adequate tools are needed for this purpose. (Europarådet, 1994)

Europarådet rekommenderar betydligt större utmaningar i skolan än det respondenterna, i denna studie har svarat, att de har fått. Specialundervisningen i Norge har varit starkt knutet till att deras elever måste ha en fackmannamässig värdering, ”sakkyndig vurdering”, och ett personligt beslut, enkeltvedtak. Det har lagt problemet på eleven. Om istället skolan tog ansvaret att tilpassa opplæringen bättre skulle fler få undervisning som är väl anpassad elevernas olika behov och det skulle inte behövas lika många enkeltvedtak. Specialpedagoger skulle kunna bidra till skolans läromiljö genom att ha en veiledande roll till särskilt begåvade och till lärare som vill ha stöd i hur de bästa ska tilpassa opplæringen. I en liknande skola skulle specialpedagogen absolut kunna ha en roll tillsammans med särskilt begåvade men inte med samma uppgifter de är vana vid att jobba med.

Det är självklart så att särskilt begåvade elever även kan ha inlärningssvårigheter på ett eller flera områden, precis som alla andra. Detta bidrar till en ytterligare, mer komplex fråga, nämligen dubbelt exceptionella elever, även kallat 2E (Lie, 2014). Vad gäller dessa elever bör de ha rätt till specialundervisning för att de har svårigheter, men den diskussionen ligger utanför denna uppsats ramar.

Hur är det då med de som inte blir upptäckta som särskilt begåvade och de som upplever att de inte får några utmaningar i skolan? Lärare kan få hjälp av specialpedagoger med att upptäcka och utmana dessa elever på rätt sätt genom att specialpedagoger hjälper till att kartlägga och vägleda i arbetet framåt mot en skola för alla på riktigt.

Ellen Winner (1999, s. 207) anger fyra goda skäl för att särskilt begåvade elever behöver stöd från specialpedagoger i skolan:

- *Skolorna ställer låga krav.*
- *Låga krav leder till underpresterande.*
- *Akademiskt (liksom konstnärligt och musikaliskt) särbegåvade barn menar ofta att skolan spelar en liten eller ingen roll alls för utvecklingen av deras talang.*
- *Särbegåvade barn med oprivilegierad bakgrund lider värst av bristen på speciella pedagogiska insatser. (Winner, 1999, s. 207)*

Ellen Winner beskriver, att skolan är skapad och fungerar bäst för normalbegåvade elever. Skolan är av tradition duktig på att lära ut akademiska färdigheter och ta hand om dem som har någon typ av problematik. Något som många särskilt begåvade vittnar om är att de lär sig lite i skolan och inhämtar ytterligare kunskap genom egna studier, något som denna studie också visat. De är mer kritiska mot sina lärare än normalbegåvade elever och föredrar ofta att utbildas av privata mentorer enligt Ellen Winner. Ett utmärkt sätt att tillgodose detta i skolan vore att koppla in specialpedagoger som veiledere för särskilt begåvade elever och låta dem bli kontaktpersoner mellan hem och skola, och som även kan vara personer som följer upp eleverna genom hela skolgången. Det är viktigt att förtydliga att den ordinarie skolan inte ska utveckla talanger i den bemärkelsen att de ska ta fram nästa sportstjärna. Däremot ska skolan utveckla de talanger som eleverna inte visste att de hade. De ska locka fram glädjen att lära och utvecklas.

Det finns paralleller mellan Winner och Nordahl rapporten, men även det denna studie har visat. Nordahl rapporterar att många sagt att lärare har lite erfarenhet, kunskap och resurser i form av tid och klasstorlek för att lägga tillräkta för elever med behov utanför den vanliga undervisningen. Vidare rekommenderar Nordahl rapporten att specialpedagoger kan fungera som veileder för lärare och skolledare vad gäller elever med behov för hjälp och stöd (Nordahl, 2018). Detta stämmer väl överens med det Winner skriver. Nordahl rapporten skriver även att barn och unga som har rätt till stöd och veiledning ska möta vuxna och lärare med hög och relevant kompetens, något de kommit fram till inte sker i dagens skolor (Nordahl, 2018). Det

stöd som specialpedagoger kan ge är inte minst viktigt för att öka samarbetet och ge lärare mer resurser i form av tid och kunskap. Nordahl rapporten skriver

”Det er lærere sammen med veiledere som skal sikre at denne pedagogiske og spesialpedagogiske forskningen blir omsatt og tilpasset det pedagogiske tilbudet barn og unge møter” (Nordahl, 2018).

Att ha tillgång till begåvningskolor, det som ofta kallas elitskolor (författarens kommentar) kan vara viktigt för särskilt begåvade elever från minoritetsgrupper och i oprivilegierade områden. I dessa områden är risken större för att eleverna underpresterar enligt Winner (1999). Hon föreslår att särskilt begåvade elever ska ha IOP (i den norska betydelsen Individuella Opplærings Planer, författarens kommentar) i stil med de elever som idag har IOP och som vistas i vanliga klasser. Dessutom skriver hon att alla mår bättre av berikningsprogram som exempelvis att arbeta i projekt eller att accelerering av läroplaner är viktigare för särskilt begåvade elever än att de måste dela klass med jämnåriga. En vidare diskussion om begåvningskolor ligger utanför denna uppsats ramar.

6 Konklusioner

Även om det inte finns en konsensus om vad särskild begåvning är så finns dessa frågvisa, kritiska och kanske lite brådmogna eleverna i våra skolor. Lärarna och pedagoger måste släppa Jantelagen och uppmärksamma dem, erkänna dem och acceptera dem som de är. Ge dem utmaningar, stötta och hjälpa dem och deras förmågor så att alla ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt. Vi måste låta dem få flyga fritt i sin kunskapsinhämtning och inte hålla dem tillbaka tills resten av klassen har hunnit ikapp. Detta är elever som inte nödvändigtvis kan allt när de kommer till skolan, utan behöver hjälp och stöd för att uppnå sina potentialer.

Särskilt begåvade elever i norska skolor har i denna studie beskrivit att de upplevt sin skolgång som relativt enkel. De har inte upplevt ämnesmässiga utmaningar utan har ofta på egen hand fått inhämta kunskap genom egen läsning och diskussioner med personer i sin närhet. Detta har ställts upp mot opplæringsloven §1-3, tillpassad opplærning, och vad skolan måste göra för att tillvarata dessa begåvningar för individens bästa men även för samhället i stort. Ett första steg är att ge särskilt begåvade anerkjennelse för de individer de är.

Respondenterna har i stort sätt känt sig socialt inkluderade och upplevt stöd från lärare. Trots detta har en betydande andel av deltagarna upplevt mobbing från medelever och trakasserier från lärare. De har inte fått stöd från lärare utan upplevt härskar tekniker och tillrättavisningar av olika slag som i vissa fall har lett till dålig självkänsla, något som går tvärt emot opplæringsloven §1-1, sista stycket, som uttrycker att skolan ska möta eleverna med tillit och respekt.

Denna studie visar att någon enstaka respondent har genomgått utredning och fått en diagnos, men att flera hade genomgått utredningar för ADHD och ADD men inte fått någon diagnos. En person hade blivit testad för ADHD ett flertal gånger. Detta styrker antagandet att det är svårt att skilja på en uttråkad extrovert person och en person med ADHD.

Skolan måste vara mer proaktiv och ta ansvar för att tillrättalägga skolmiljön, alltså både den sociala miljön och läromiljön, så att även särskilt begåvade får en bättre och mer inkluderande tillvaro i skolan. Det är skolans ansvar att systemet runt eleven fungerar så att det främjar lärande och lärolust i en miljö utan diskriminering.

Idén med att alla elever skall ha tillpassad opplærning är att alla elever kunskapsmässigt skall kunna sträcka sig så långt som möjligt. Särskilt begåvade elever är inget undantag. De har kanske i större grad, än många tror, ett behov av att få en individuellt tillpassad opplærning, då de ofta ses på som elever som ”ändå kommer klara sig bra i skolan”. Det handlar inte bara om att uppnå skolans krav och mål utan att utveckla sin individuella potential oavsett om det handlar om en social känsla av sammanhang (Antonovsky, 2005), multipla intelligenser (Gardner, 1983) eller proximal utvecklingszon (Lindqvist & Vygotskij, 1999).

Särskilt begåvade barn kan inte allt automatiskt, utan behöver undervisning och veiledning precis som alla andra elever. Den stora skillnaden är att särskilt begåvade har större potential att lära, vilket gör att de kan ta in kunskap på kortare tid, även mer komplexa uppgifter, än jämnåriga elever.

7 Låt dem flyga: Egen reflektion

”Låt dem flyga” – det är precis det skolan och lärare måste låta dem göra. Det är så ofta lärare inte låter särskilt begåvade elever sträcka sig dit de kan, och se hur långt de kan nå, för rädslan att de som lärare inte räcker till. Denna uppsats har visat vid flera tillfällen att det är just lärarna som är viktiga i dessa barns tillvaro. Dessa elever behöver stöd och vägledning av kompetenta vuxna för att hjälpa dem att göra deras vardag hanterbar, begriplig och meningsfull. Det är även min erfarenhet som GCP-informatör, lärare och genom mitt arbete med barn som anses vara ”stökiga” eller ”oengagerade”. Det är alltför ofta som lärare håller tillbaka elever genom att säga att ”du måste vänta in de andra i klassen” eller ”bra Lisa, men vi kan inte ta den diskussionen nu, det är inte det vi ska jobba med och de andra förstår dig inte” (NOU 2016:14).

Efter en föreläsning om särskild begåvning som jag höll för några studenter som läser specialpedagogik på Bachelor nivå vid Universitetet i Tromsø 24.10.2016, diskuterade vi och kom fram till följande förslag på tillvägagångsätt för att pedagogiskt underlätta för särskilt begåvades skolvardag. Den kan användas som påminnelse vid planering eller som kom-ihåg-lista, om man som pedagog fastnat och inte förstår en elev eller hur man ska lägga tillrätta.

- Använda elevens **kreativitet** till att skapa egna frågeformuleringar för forskning inom deras aktuella område och nivå.
- Bygga på elevens **styrkor**, något som är naturligt när man jobbar med elever som har inlärningsproblematik.
- **Anerkjennelse.**
- Använda **TPO** på ett bättre sätt. Anpassa undervisningen och inte bara ”en skola för alla”
- **Acceleration** genom att öka hastigheten eller flytta upp en årskurs i vissa ämnen.
- **Medbestämmande.** Det är viktigt att eleven blir tillfrågad och att man talar till eleven på ett vuxet sätt och med respekt för vad de har att säga.
- **Rum för samtal**, One to one. Detta ligger i linje med veiledning. Det kan i vissa fall räcka med att man hjälper eleven med att hålla sig till pensum och vägleda dem i deras utveckling.
- **Hjälplärare.** Här måste förtydligas att det inte handlar om att de som är fort färdiga ska hjälpa sina medelever. Det är inget utvecklande i det. Däremot kan det handla om att de får möjlighet att redovisa det de har lärt sig om ett ämne, genom berikning, inför klassen eller en annan klass som jobbar med det ämnet. Det ger motivation för nästa punkt.

- **Forska.** Låt eleverna forska på områden de finner intressant eller på något som har med ämnet att göra. Det berikar elevens förståelse.

När jag nu tänker tillbaka på elever som passerat förbi genom åren så skulle jag, med den kunskap jag har fått genom dessa studier, många gånger jobbat annorlunda och tagit emot elever och föräldrar på ett annat sätt. Samtidigt vet jag att jag alltid har gjort allt jag kunnat för mina elever med den tid och de resurser, som funnits tillgängliga i skolan. Därför är det viktigt att lärarna får det stöd de behöver av specialpedagoger, vidareutbildning och information, så lärarna kan jobba med det man är bäst på. Som lärare ska man kunna planera lektioner så man anpassar och individualiserar undervisningen till de elever man har. Som specialpedagog ska man kunna bidra med information till lärare och ledning om de elever som finns på skolan. Information om vad eleverna behöver för anpassningar och behov för att lärarna ska ha den kunskapen som grund för sina lektionsplaneringar.

Det var svårt att läsa att särskilt begåvade elever lider så mycket av sociala och emotionella svårigheter. Det är kanske det som har gripit mig mest i detta projekt. Inte minst när jag läste att särskilt begåvade flickor var minst accepterade i skolan medan pojkarna klarade sig socialt sett lite bättre och ibland till och med ansågs som kul och påhittiga (Winner, 1999). Det får mig till att tänka på det med introvert i förhållande till extrovert. Kan det vara så att de extroverta flickorna anses som dominerande medan pojkarna anses ha ledaregenskaper? Och kan det vara så att flickor väljer att vara introverta? Gör de i så fall det för att de känner att ingen vill leka med dem ändå? Detta vore ett spännande ämne att forska vidare på.

För att fortsätta överväga vidare forskningsområden, vore det spännande att forska på om det finns några könsskillnader bland särskilt begåvade? Finns det lika många särbegåvade pojkar som det finns flickor? Vad har de för personligheter och upplevelser av skolan? Vilka är de introverta? Är det de som populärt kallas nördar? Är nördarna särskilt begåvade eller högpresterande?

Det kan hända att det finns skillnader i social inkludering som har med respondenternas IQ nivå att göra, men det har inte denna studie undersökt. Det skulle däremot vara intressant att se om det finns skillnader i upplevelsen av inkludering i relation till IQ nivå eller vad som händer när elever uppfyllt skolans krav till exempel som 12-åringar? Om de har klarat att få bra betyg i alla ämnen från grundskolan bör de kunna söka sig in på videregående utbildningar och

vidare till universitet om de vill det? Vad händer om de inte vill fortsätta studera? De får inte, enligt lag, börja arbeta.

Som tidigare beskrivits i kapitel 2, finns det utrymme i norsk skollag att ge särskilt begåvade elever mer tilpasset opplæring. Det skulle medföra att fler elever skulle kunna få bättre hjälp i skolan. Men det vore än bättre om kunskapen om särskilt begåvade ökade i skolan. Det skulle betyda ett större fokus på behovet av utbildning av lärare och specialpedagoger med kunskap om särskilt begåvade elevers behov och anerkjennelse.

Särskilt begåvade elever bör också ha tillgång till veiledning i skolan. Motivationen till det är att dessa elever ofta inte får tillräckligt utbyte av den undervisning de får i klassen, i ett eller flera ämnen. De skulle gynnas av att få hjälp med att lägga upp en plan i samråd med veiledare och föräldrar. Många särskilt begåvade skulle klara sig bra om undervisningen anpassades ordentligt, så att de fick utmaningar och utlopp för sina begåvningar.

Detta ämne har varit svårt för att det ligger så nära mitt hjärta och egna erfarenheter. Jag har jobbat hårt för att distansera mig och lyssna till forskningen. Jag hoppas att denna uppsats har kunnat skänka hopp och tro på den framtida skolan. Jag hoppas också att den har blivit ett positivt ljus i mörkret. Det finns forskning, även om det borde forskas mer inom området. Regeringen och myndigheter har börjat arbeta med området. Nu måste informationen ut till skolorna och lärarna. Vi måste slänga ut jantelagen och acceptera att vi alla är olika.

Avslutningsvis vill jag tillbaka till där jag började denna uppsats. En verklighetsberättelse från min första vecka i skolan. Jag som sett fram emot att få börja skolan.

En lärarinna i årskurs 1 bad klassen skriva sina namn, så fint de kunde, på varsitt papper och ställa på bänken. En liten flicka skrev sitt namn så fint hon bara kunde. Hon fick en utskällning av lärarinnan. Varför? Hon hade skrivit med japanska tecken och inte svenska bokstäver. Jag minns inte mer av mina tre första år i skolan.

Tack för att du läst.

Bild, figur och tabellista

<i>Bild 1 - Medlemstidningen Mensanytt som innehåller min länk.....</i>	<i>68</i>
<i>Bild 2 - Artikeln i Mensanytt, sidorna 20-21, som innehåller min länk.....</i>	<i>69</i>
<i>Figur 1 - Tilpasset opplæring hämtat från Nordahl & Overland, 2015.....</i>	<i>12</i>
<i>Figur 2 - De sju intelligenserna, en figur konstruerad av författaren utifrån Howard Gardner (1983).....</i>	<i>15</i>
<i>Figur 3 - Vygotskjis bild av den Proximala utvecklingszonen.</i>	<i>16</i>
<i>Figur 4 - Beskriver vilken utbildningsnivå deltagarna har.</i>	<i>35</i>
<i>Figur 5 - Visar när respondenterna förstod att de hade hög IQ.</i>	<i>35</i>
<i>Figur 6 - Visar när informanterna lärde sig läsa.....</i>	<i>36</i>
<i>Figur 7 - Visar om respondenterna upplevt mobbing i skolan.....</i>	<i>37</i>
<i>Figur 8 - Visar vilken slags mobbing de varit utsatta för.....</i>	<i>38</i>
<i>Figur 9 - Visar hur socialt inkluderade respondenterna känt sig.....</i>	<i>38</i>
<i>Figur 10 - Visar om de fått stöd av sina lärare.</i>	<i>39</i>
<i>Figur 11 - Visar antal respondenter som upplevt trakasserier från lärare.</i>	<i>40</i>
<i>Figur 12 - Visar vilket slags trakasseri de upplevt.</i>	<i>40</i>
<i>Figur 13 - Visar om de fått tillräckligt ämnesmässiga utmaningar.....</i>	<i>41</i>
<i>Figur 14 - Visar var deltagarna har inhämtat sina kunskaper.</i>	<i>42</i>
<i>Figur 15 - Visar om deltagarna fått agera hjälplärare.....</i>	<i>43</i>
<i>Figur 16 - Visar att deltagarna inte fått uppgifter på högre nivå.</i>	<i>44</i>
<i>Figur 17 - Visar att respondenterna har repeterat uppgifter de redan kan.</i>	<i>44</i>
<i>Figur 18 - Visar att endast ett fåtal fått individuell undervisning.</i>	<i>45</i>
<i>Tabell 1 - Visar skillnaden mellan högpresterande och särskilt begåvade elever (Szabo, J., 1989 i Ildsoe (2014)).</i>	<i>22</i>
<i>Tabell 2 - Informanternas skolstart och åldersfördelning.</i>	<i>33</i>
<i>Tabell 3 - Visar fördelning av informanternas könstillhörighet.....</i>	<i>34</i>

LITTERATURLISTA

- Aakervik, A. O., Skogen, K. & Nissen, P. (2012). *Talent i skolen: Identifisering, undervisning og utvikling* (Talent i skolen: Identifikation, undervisning og utvikling). Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium* (2. utg. Unraveling the mystery of health how people manage stress and stay well). Stockholm: Natur och Kultur.
- Asbjørnsen, A. E., Manger, T. & Ogden, T. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bläckhammar, T. (2014). Särbegåvning en förbannelse? *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 116-117.
- Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering* (978-82-12-03494-5). Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning www.kunnskapssenter.no. Hämtat från <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254016758197&lang=no&pagenam=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>
- Collander, S. (2014). Stöd till särbegåvade unga och deras föräldrar - varför det? *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 171-174.
- Eknes, J. (2018). *Hva er utviklingshemning?* Hämtat 2018-10-27 från <http://www.samordningsradet.no/nyheter2.cfm?pArticleId=40427&pArticleCollectionId=4205>
- Gardner, H. (1983). *De sju intelligenserna* (U. M. Junker, Övers. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences). Jönköping: Brain Books AB.
- Gardner, H. (1995). *Skapande genier: de sju intelligenserna sedda genom sju framstående människors liv; Freud, Einstein, Picasso, Stravinskij, Eliot, Graham, Gandhi* (S. L. e. al.], Övers.). Jönköping: Brain books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (2011). *Stigma: Den avvikandes roll och identitet* (3. utg. Stigma notes on the management of spoiled identity). Stockholm: Norstedt.
- Gomnæs, U. T. & Rognhaug, B. (2012). Utviklingshemning - mangfold og lærehemning. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.s. 385-407). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Gordon, C. (2004). *Er du smartere enn du tror?: Over 150 tester for å hjelpe deg til å oppdage og utnytte din naturlige intelligens* (H. Eriksen, Övers. Are you smarter than you think?). Oslo: Cappelen.
- Haug, P. (1998). *Pedagogisk dilemma: spesialundervisning*. Stockholm: Liber.

- Helgesen, L. F. (2014). *Gjelder trivsel på skolen også for de evnerike? En retrospektiv studie om trivsel på skolen blant evnerike elever*. (Master). Stavanger, Stavanger.
- Hofset, A. (1968). *Evnerike barn i grunnskolen* (Scandinavian university books). Oslo: Universitetsforlaget.
- Idsøe, E. C. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Idsøe, E. C. (2015). *Tilpasset opplæring for elever med stort læringspotensial*. Utdanningsdirektoratet. Hämtat från <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/stort-laringspotensial/>
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS: Versjon 17* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kullander, A. (2014). Kliniska erfarenheter av begåvningsstest och särbegåvning. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 152-163.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverkets generelle del*. Hämtat från https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Övers. 3. utg., 2. oppl. utg. Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori* (2. utg.). Oslo: Novus forlag.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Lie, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelt eksepsjonelle elever: Begavede elever og begavede elever med lærevesker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lindqvist, G. & Vygotskij, L. S. (1999). *Vygotskij och skolan: texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet* (Pedagogičeskaja psihologija). Lund: Studentlitteratur.
- Mensa.no. (2017). *IQ og intelligens*. Hämtat 10-11-2017 från <https://www.mensa.no/iq/>
- Mensa.no. (2018). *Hvordan bli medlem*. Hämtat 2018-07-29 från <https://www.mensa.no/mensa/hvordanblimedlem/>
- Mensa.se. (2018). *GCP-Begåvade barn*. Hämtat 2018-07-29 från <https://www.mensa.se/gcp/>
- Mönks, F. J., Ypenburg, I. H., Jahr, M.-C. & Ystenes, M. (2008). *Begavede barn: En veiledning for foreldre og pedagoger* (Unser Kind ist hochbegabt ein Leitfaden für Eltern und Lehrer). Oslo: Abstrakt.
- N.O.U. (2016:14). *Mer å hente*. Oslo: Norsk Offentlig Utredning. Hämtat från <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/>

- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Regeringens ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Hämtat 17.10.18 från <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>
- Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hämtat från <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl>
- Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Utdanningsdirektoratet. Hämtat från <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: Särbegåvnings psykologi* (Scandinavian university books). Stockholm: Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study. *Journal for the Education of the Gifted*, Vol. 33(No.4), 536-569.
- Persson, R. S. (2014). Särbegåvning: Ett differentierat fenomen med sociala konsekvenser. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 129-138.
- Persson, R. S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. Hämtat 2018-08-25. Hämtat från <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:800406/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, R. S. & Kullander, A. (2014). Se mig också!: Om särbegåvades utsatthet. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 112-115.
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: A guide for teachers and parents* (2nd utg.). Maidenhead: Open University Press.
- Skogen, K. (2012). Evnerike barn - en spesialpedagogisk oppgave. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.s. 540-559). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Skogen, K. & Idsøe, E. C. (2011). *Våre evnerike barn: en utfordring for skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skolvärlden. (2017, 15. jun. 2017). *Så stöttar du särskilt begåvade elever* [TV]. <https://www.youtube.com/watch?v=tIOCbnfWm6o>.
- Smedsrud, J. & Skogen, K. (2016). *Evnerike elever og tilpasset opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Specialpedagogiskaskolmyndigheten. (2018). Hämtat 2018-01-26 från <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet-delaktighet-och-inkludering/tillganglighet/tillganglighetsmodell/social-miljo/>
- Stortingsmelding20. (2013). *På rett vei*. Regjeringen.no. Hämtat från <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Svenska Akademien, o. (2017a). Etik. I *Svenska Akademien, ordböcker*. Hämtat 2018-05-26. Hämtat från <https://svenska.se/tre/?sok=etik&pz=1>
- Svenska Akademien, o. (2017b). Hen. I *Svenska Akademiens ordböcker*. Hämtat 2018-03-07 fra <https://svenska.se/tre/?sok=hen&pz=2>
- Thorén, M. (2014). Särbegåvning och psykiatri: Erfarenheter från en svensk psykiatrimottagning. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 164-170.
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Hva er tilpasset opplæring?* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hämtat från <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Skolemiljø*. Hämtat 2018-06-08 från <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/>
- Winner, E. (1999). *Begåvade barn: Myt og verklighet* (Gifted children: Myths and realities). Jönköping: Brain Books.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Åsvoll, H. (2007). Hva kreves for å bli dyktig til å bruke statistikk? I T. A. Eikemo & T. Høyvarde-Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Bilagor / Vedlegg

<i>Bilaga 1 Bild på tidningen MensaNytt.</i>	<i>68</i>
<i>Bilaga 2 Bild på artikeln i Mensanytt sidan 20-21.</i>	<i>69</i>
<i>Bilaga 3 Enkät/Spørreskjema</i>	<i>70</i>
<i>Bilaga 4 Brev till Leder Mensa Norge</i>	<i>75</i>
<i>Bilaga 5 Information till deltagarna</i>	<i>76</i>
<i>Bilaga 6 Brev till ny Leder för Mensa Norge.....</i>	<i>78</i>
<i>Bilaga 7 Godkjenning fra NSD.....</i>	<i>79</i>
<i>Bilaga 8 Bekräftelse på ändring hos NSD.....</i>	<i>80</i>

Bilaga 1 Bild på tidningen MensaNytt.

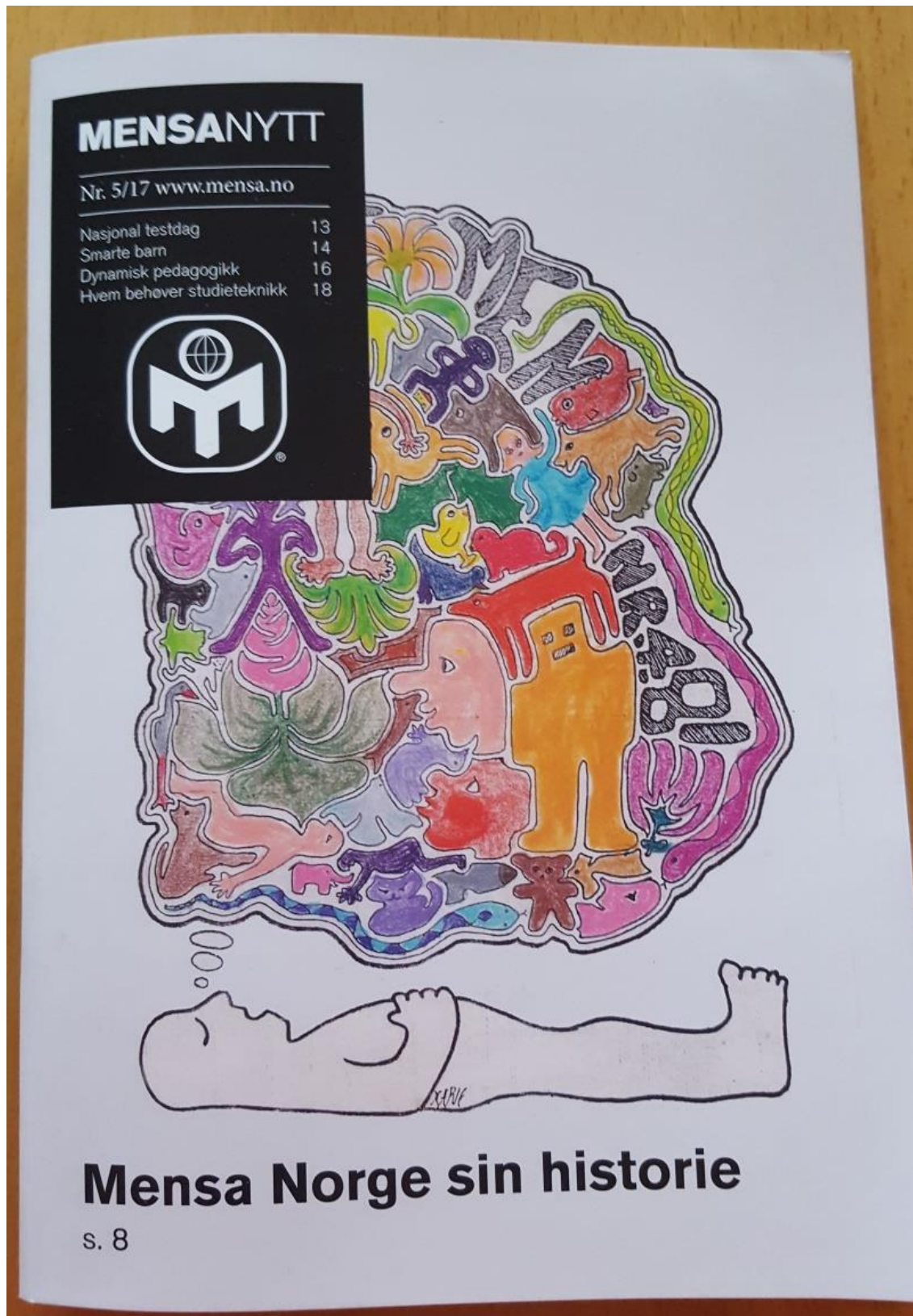


Bild 1 - Medlemstidningen Mensanytt som innehåller min länk.

Bilaga 2 Bild på artikeln i Mensanytt sidan 20-21.



Bild 2 - Artikeln i Mensanytt, sidorna 20-21, som innehåller min länk

Bilaga 3 Enkät/Spørreskjema

Spørsmål:

Her følger et spørreskjema med spørsmål om hvordan du har opplevd din tid i norsk skole. Spørsmålene kan til dels ta for seg personlige ting, men opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til deg. På noen av punktene skal du vurdere flere utsagn, og du bes om å vurdere så korrekt som mulig hvordan disse stemmer for deg. Andre spørsmål er mer generelle for å få et bilde av din bakgrunn. Noen spørsmål kan ha flere svarsalternativer og iblant finner du plass for å spesifisere svarene dine.

Tusen takk på forhånd for at du tar deg tid til å svare på dette spørreskjemaet. Det betyr mye for meg og for evnerike elever som skal få en god skolegang i framtiden.

Generelle spørsmål:

1. Hva er din alder: 18-25 år, 26-35 år, 36-45 år, 46-55 år, 56-65 år, 66 år eller mer.
2. Kjønn: Man, Kvinne, Annet
3. Høyeste gjennomført skolegang: Grunnskole, Videregående skole, Høyskole/universitet
4. Hva slags skole gikk du på: Privat, Offentlig, Begge deler, Vet ikke
 - a. Hvis du gikk på begge deler, vilken del av skoletiden gikk du på privat skole: Grunnskole barneskolen, Grunnskole mellomtrinnet, Grunnskole ungdomsskolen, Videregående skole, Høyskole/universitet,
5. Når oppdaget du at du hadde høy intelligens? Før skolealder, På småtrinnet, På mellomtrinnet, På ungdomsskolen, Videregående skole, Høyskole/universitet, Før jeg fylte 25, Etter jeg fylte 25, Vet ikke.
6. Når ble din intelligens målt første gang? Før skolealder, På småtrinnet, På mellomtrinnet, På ungdomsskolen, Videregående skole, Høyskole/universitet, Før jeg fylte 25, Etter jeg fylte 25, Vet ikke.
7. Når lærte du deg å lese? Hjemme før skolealder, I barnehagen, På småtrinnet, På mellomtrinnet, I ungdomsskolen, Vet ikke.
8. Har du vært utredet? Før skolealder, På småtrinnet, På mellomtrinnet, På ungdomsskolen, Videregående skole, Høyskole/universitet, Før jeg fylte 25, Etter jeg fylte 25, Vet ikke.
 - a. Hvis ja, hvilke instanser utredet deg? PPT, BUP, Fastlege, Annet, spesifiser:
9. Fikk du diagnose? Dysleksi, Dyskalkuli, ADHD, Autisme, Nei, ingen diagnose, Husker ikke, Ann
 - a. Hvis diagnose, ble diagnosen frafalt? Ja, Nei,
 - i. Hvis ja, når ble diagnosen frafalt? Før skolealder, På småtrinnet, På mellomtrinnet, På ungdomsskolen, Videregående skole, Høyskole/universitet, Før jeg fylte 25, Etter jeg fylte 25, Vet ikke.
10. Har du vært utsatt for mobbing av andre elever på skolen? Ja, Nei, Husker ikke.
 - a. Hvis ja, hvor? Flere svar er mulige. På skolen, På vei til/fra skolen, Hjemme, På nett, Jeg husker ikke.
 - b. Hvis ja, hvor ofte? Omtrent daglig, Omtrent ukentlig, Noen ganger i måneden, Sjeldent, Jeg husker ikke.

- c. Hvis ja, hva slags type mobbing? Ble kalt stygge ting av andre elever, Ble frosset ut, Ble utestengt, Ble utsatt for nettmobbing, Ble utsatt for vandalisme av mine eiendeler, Ble utsatt for fysisk mobbing, Ble utsatt for slag, Ble utsatt for spark, Ble utsatt for dytting, Ja, men jeg vil ikke fortelle, Ja, Annet, spesifiser:
-
- d. Hvis ja, På hvilket skoletrinn ble du utsatt for mobbing? Før skolealder, På småtrinnet, På mellomtrinnet, På ungdomsskolen, Videregående skole, Høyskole/universitet, Vet ikke.
11. Har du opplevd trakassering fra lærere? Ja, Nei, Husker ikke
- a. Hvis ja, hvor ofte? Omtrent daglig, Omtrent ukentlig, Noen ganger i måneden, Ja, sjeldent, Jeg husker ikke.
- b. Hvis ja, hva slags type trakasseringer? Ble kalt besserwiser, Fikk kjeft fordi jeg kunne for mye, Fikk kjeft fordi jeg spurte for mye, Fikk kjeft fordi jeg ville ha mer å gjøre, Fikk kjeft fordi jeg ikke ville/kunne sitte stille. Fikk kjeft fordi jeg ikke deltok i timene/satt og drømte
-
- c. På hvilket skoletrinn ble du utsatt for trakasseringer fra læreren? Før skolealder, På småtrinnet, På mellomtrinnet, På ungdomsskolen, Videregående skole, Høyskole/universitet, Vet ikke.
12. Hvor har du ervervet deg dine kunnskaper? Flere svaralternativ er mulige: På skolen, i vanlig undervisning, Bøker hjemme, Egen forskning i biblioteksbøker, Egen forskning i leksika, Egen forskning på internet, diskusjoner med mine lærere i skolen, diskusjoner med andre lærere i eller utenfor skoletid, diskusjoner hjemme. Annet, gi eksempler:
-

Nå kommer noen spørsmål hvor du skal vurdere utsagn. Disse spørsmålene er gruppert i fem forskjellige grupper (skolestart, småskolen, mellomtrinn, ungdomstrinn og videregående) med de samme spørsmålene til hver gruppe. Jeg vil at du skal tenke tilbake til de forskjellige trinnene og vurdere svarene så korrekt som mulig. I hvor stor grad stemmer følgende utsagn for deg. 1 = Stemmer svært dårlig, 2 = Stemmer ganske dårlig, 3 = Stemmer ganske godt, 4 = Stemmer svært godt, 5 = Har ingen erindring av det.

Tenk tilbake på din skolestart: Hvis du har byttet skole eller lærer, tenk på den læreren du hatt lengst tid.

Har du under din skolestart:

13. Fått individuell opplæring, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
14. Arbeidet i liten gruppe. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
15. Hjulpet dine medelever når du selv vært ferdig med dine oppgaver, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
16. Repetert oppgaver du allerede kan, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
17. Fått oppgaver for et høyere trinn, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
18. Fått nok faglige utfordringer, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
19. Opplevd at skolen har vært faglig vanskelig? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
20. Opplevd at skolen har vært emosjonelt vanskelig? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
21. Hatt mange venner i klassen = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
22. Hatt tillit till din lærer. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
23. Fått støtte fra din lærer. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
24. Trivdes godt i skolen. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
25. Opplevd at skolen har vært lite villig til å hjelpe deg? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
26. Følt deg sosial inkludert. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
27. Opplevd mobbing. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
28. Opplevd fysiske angrep. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5

Tenk tilbake på småskolen/1-4 trinn: Hvis du har byttet skole eller lærer, tenk på den læreren du hatt lengst tid.

Har du under småskolen/ 1-4 trinn:

29. Fått individuell opplæring, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
30. Arbeidet i liten gruppe. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
31. Hjulpet dine medelever når du selv vært ferdig med dine oppgaver, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
32. Repetert oppgaver du allerede kan, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
33. Fått oppgaver for et høyere trinn, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
34. Fått nok faglige utfordringer, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
35. Opplevd at skolen har vært faglig vanskelig? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
36. Opplevd at skolen har vært emosjonelt vanskelig? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
37. Hatt mange venner i klassen = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
38. Hatt tillit till din lærer. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
39. Fått støtte fra din lærer. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
40. Trivdes godt i skolen. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
41. Opplevd at skolen har vært lite villig til å hjelpe deg? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
42. Følt deg sosial inkludert. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
43. Opplevd mobbing. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
44. Opplevd fysiske angrep. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5

Tenk tilbake på mellomtrinn/5-7 trinn: Hvis du har byttet skole eller lærer, tenk på den læreren du hatt lengst tid.

Har du under mellomtrinn/5-7 trinn:

45. Fått individuell opplæring, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
46. Arbeidet i liten gruppe, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
47. Hjulpet dine medelever når du selv var ferdig med dine oppgaver, = 1 = 2, = 3, = 4, = 5
48. Repetert oppgaver du allerede kan, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
49. Fått oppgaver for et høyere trinn, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
50. Fått nok faglige utfordringer, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
51. Opplevd at skolen har vært faglig vanskelig? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
52. Opplevd at skolen har vært emosjonelt vanskelig? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
53. Hadde jeg mange venner i klassen. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
54. Hadde jeg tillit til min lærer. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5.
55. Jeg fikk støtte fra min lærer. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
56. Jeg trivdes godt i skolen. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
57. Opplevd at skolen har vært lite villig til å hjelpe deg? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
58. Følt deg sosial inkludert. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
59. Opplevd mobbing. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
60. Opplevd fysiske angrep. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5

Tenk tilbake på ungdomstrinn/8-10 trinn: Hvis du har byttet skole eller lærer, tenk på den læreren du hatt lengst tid.

Har du under ungdomstrinn/8-10 trinn:

61. Fått individuell opplæring, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
62. Arbeidet i liten gruppe. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
63. Hjulpet dine medelever når du selv vært ferdig med dine oppgaver, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
64. Repetert oppgaver du allerede kan, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
65. Fått oppgaver for et høyere trinn, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
66. Fått nok faglige utfordringer, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
67. Opplevd at skolen har vært faglig vanskelig? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
68. Opplevd at skolen har vært emosjonelt vanskelig? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
69. Hatt mange venner i klassen = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
70. Hatt tillit till din lærer. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
71. Fått støtte fra din lærer. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
72. Trivdes godt i skolen. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
73. Opplevd at skolen har vært lite villig til å hjelpe deg? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
74. Følt deg sosial inkludert. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
75. Opplevd mobbing. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
76. Opplevd fysiske angrep. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5

Tenk tilbake på videregående: Hvis du har byttet skole eller lærer, tenk på den læreren du hatt lengst tid.

Har du under videregående:

77. Fått individuell opplæring, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
78. Arbeidet i liten gruppe. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
79. Hjulpet dine medelever når du selv vært ferdig med dine oppgaver, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
80. Repetert oppgaver du allerede kan, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
81. Fått oppgaver for et høyere trinn, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
82. Fått nok faglige utfordringer, = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
83. Opplevd at skolen har vært faglig vanskelig? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
84. Opplevd at skolen har vært emosjonelt vanskelig? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
85. Hatt mange venner i klassen = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
86. Hatt tillit till din lærer. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
87. Fått støtte fra din lærer. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
88. Trivdes godt i skolen. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
89. Opplevd at skolen har vært lite villig til å hjelpe deg? , = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
90. Følt deg sosial inkludert. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
91. Opplevd mobbing. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5
92. Opplevd fysiske angrep. = 1, = 2, = 3, = 4, = 5

Bilaga 4 Brev till Leder Mensa Norge

Leder Mensa Norge

leder@mensa.no<mailto:leder@mensa.no>

2017-06-13 14:07 GMT+02:00 Anna Sofia Wennerholm Carlenhult
<sca008@post.uit.no<mailto:sca008@post.uit.no>>:

Hej,

Mitt namn är Sofia Carlenhult och jag läser mastersprogrammet i specialpedagogik vid Norges arktiske universitet i Tromsø. Jag kommer att skriva min uppsats om hur begåvade elever i Norge har upplevt sin skolgång. Därför vänder jag mig till er. Jag skulle behöva Mensa Norges hjälp att svara på några frågor om hur ni har upplevt skoltiden.

Jag är medlem i Mensa Sverige och är även informatör i GCP (Gifted Childrens Program) i Sverige, men jag bor nu i Tromsø, så jag vet att begåvade elever kan ha det svårt i skolan. Jag vill, med hjälp av er och denna uppsats, sätta ljuset på problematiken och förhoppningsvis vara med och påverka till en positiv förändring och större medvetenhet.

Jag undrar om jag kan få hjälp med att sprida min länk till undersökningen, till alla medlemmar i Mensa Norge, och därmed möjlighet att få data från personer som är dokumenterat begåvade och som har gått i skola i Norge. Jag hoppas att ni kan se mig som forskare och som det står i Mensas formål "Å støtte forskning relatert til intelligens".

Jag räknar med att jag kommer att genomföra undersökningen i september och det är då jag skulle önska att få hjälp av er. Jag vet inte om ni har medlemstidning eller inte, men det flotteste vore om ni kunde sende ett mail till alla medlemmar med ett brev från mig och min länk till undersökningen.

Jag hoppas att ni vill hjälpa mig och att vi hörs igen snart. Har ni några frågor så maila mig gärna på sca008@post.uit.no<mailto:sca008@post.uit.no> eller på SofiaC@mensa.se<mailto:SofiaC@mensa.se>

Med vänliga hälsningar

Sofia Carlenhult

Bilaga 5 Information till deltagarna

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

*”Alla har rätt till lärande i skolan -
En studie om särbegåvades erfarenheter av Norsk skolan.”*

Bakgrunn og formål

Mitt namn är Sofia Carlenhult och jag tar en master utbildning i spesialpedagogikk vid UiT, Norges arktiske universitet. Därav denna förfrågan om du vill delta i mitt forskningsprosjekt. Jag är, liksom ni, medlem av Mensa. Jag är dessutom engagerad i GCP (Gifted Children Programme) i Sverige och lärare i grunden. Det är därför jag brinner för att barn ska ha det bra i skolan och att alla har rätt till lärande i skolan.

Målet med undersökningen är att få en bild av hur personer med en särbegåvning (evnerike) har upplevt sin egen skolgång och se om det finns några karaktäristiska drag för erfarenheterna, med utgångspunkt i inkludering och läromiljö. Jag vill även belysa bristen på kunskap om särbegåvning i skolan och att det kan bero på att lärarstudenter inte får/har fått tillräckligt utbildning om särbegåvning och hur man kan anpassa undervisningen i skolan.

Tyvärr finns det väldigt lite forskning om särbegåvades situation i norska skolor trots att Arnold Hofset redan 1968 lyfte fram bristen av kunskap på området. Därför önskar jag att du vill delta i mitt forskningsprosjekt genom att svara på ett frågeschema (spørreskjema om hvordan evnerike har opplevd norsk skole).

Det skulle betyda mycket för mig men även för forskningen i Norge inom detta område. Det kommer att vara en kvantitativ undersökning utan djupgående intervjuer, därför är det viktig att alla svarar så jag får ett omfångsrikt material med så många erfarenheter som möjligt.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Även om jag önskar att alla ska delta så är det naturligtvis frivilligt att delta. Det enda samtycke som behövs är att du aktivt går in på länken nedan och svarar på mina frågor. Vennligst svare på denne spørreundersøkelsen kun hvis du har gått i Norsk skole.

Frågorna kommer att handla om dina upplevelser av skolan. Först kommer några generella frågor för att få lite bakgrundsinformation. Sedan kommer fem block med 16 likadana frågor, där jag ber dig vurdere svaren från ”Stemmer svært dårlig” till ”Stemmer svært godt” eller ”Har ingen erindring av det”. Vid dessa fem block vill jag att du tänker tillbaka på när du: Block 1 ”började skolan”, Block 2 ”gick på småskolan”, Block 3 ”gick på mellomtrinn”, Block 4 ”gick på ungdomsskolen” och Block 5 ”gick på videregående skole”. Jag beräknar att det tar ca 10-15 minuter att genomföra studien för dig men jag är dig evigt tacksam.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til personopplysninger og personopplysninger lagres på min private dator for å ivareta konfidensialiteten. Jeg kommer ikke ha tilgang til koblingsnøkkel eller IP-adresser.

Jeg vil kun publisere opplysninger samlet som en helhet så ingen vil kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2018 då jeg skal levere min masteroppgave. Når den er levert og jeg har bestått kommer jeg at slette all data jeg har samlet in inklusive eventuelle personopplysninger og IP-adresser.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta klikk på lenken neden eller hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Sofia Carlenhult, på telefon: 45506401, på e-post: sca008@post.uit.no eller til min veileder, Anna Katharina Jacobsson på e-post, katharina.jacobsson@uit.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

[Länk till spørreundersøkelse](https://skjema.uio.no/hvordan-evnerike-opplevd-skole)

<https://skjema.uio.no/hvordan-evnerike-opplevd-skole>

Tusen takk på forhånd for at du tar deg tid til å svare på dette spørreskjemaet. Det betyr mye for meg og for evnerike elever som skal få en god skolegang i framtiden.

Hilsen
Sofia Carlenhult

Bilaga 6 Brev till ny Leder för Mensa Norge

Hej och gratulerer til din nya oppgave,

Mitt namn är Sofia Carlenhult och jag läser mastersprogrammet i specialpedagogik vid Norges arktiske universitet i Tromsø. Jag kommer att skriva min uppsats om hur begåvade elever i Norge har opplevt sin skolgång. Därför vänder jag mig till er. Jag skulle behöva Mensa Norges hjelp att svara på några frågor om hur ni har opplevt skoltiden.

Jag är medlem i Mensa Sverige och är även informatör i GCP (Gifted Childrens Program) i Sverige, så jag vet att begåvade elever kan ha det svært i skolan. Jag vill, med hjelp av er och denna uppsats, sætta ljuset på problematiken och førhoppningsvis vara med og påverka til en positiv førandring og større medvetenhet i skolorna.

Jag undrar om jag kan få hjelp med att sprida min länk til undersøkningen, til alle medlemmar i Mensa Norge, og dermed mulighed att få data från personer som är dokumenterat begåvade og som har gått i skola i Norge. Jag hoppas att ni kan se mig som forskare og som det står i Mensas formål ”Å støtte forskning relatert til intelligens”.

Jag har fått vara med og informerat i er medlemstidning MensaNytt, men det har tyværr inte gett så mange svar. Endast 20 st av 1700 medlemmar blir inte en valid undersøkning. Det flotteste vore om ni kunde sænda ett mail til alle medlemmar med samme brev från mig og min länk til undersøkningen, som brev som jag hade med i tidningen.

Jag bifogar (vedlegger) brevet.

Jag hoppas att ni vill hjelpe mig og att vi hørs igen snart. Har ni några frågor så maila mig gjerne på sca008@post.uit.no eller på SofiaC@mensa.se

Med vænliga hælser

Sofia Carlenhult

Bilaga 7 Godkjenning fra NSD



Katharina Jacobsson

9006 TROMSØ

Vår dato: 09.10.2017

Vår ref: 55848 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.09.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>55848</i>	<i>Alla har rätt till lärande i skolan - En studie om särbegåvades erfarenheter av skolan</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Katharina Jacobsson</i>
<i>Student</i>	<i>Sofia Carlenhult</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.08.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs romber for elektronisk godkjenning.

Bilaga 8 Bekräftelse på ändring hos NSD

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei

Viser til endringsmelding registrert hos NSD 02.09.2018.

Vi har nå registrert at ny prosjektslutt er 30.12.2018 (opprinnelig 31.08.2018) samt at ny prosjektansvarlig er Ingrid Stensholm.

NSD forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt samt våre tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Med vennlig hilsen

Lasse André Raa

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official

T: (+47) 55 58 20 59

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS | NSD - Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no

*If you are always trying to be normal
you will never know how amazing you
can be.*

- Maya Angelou