

Särskilt begåvade elever

2.6 Ämnesdidaktiskt stöd i svenska

MONA LILJEDAHL

2.6 Ämnesdidaktiskt stöd i svenska

FÖRFATTARE

Mona Liljedahl är gymnasielärare i svenska och engelska, verksam som speciallärare på Mediagymnasiet i Nacka och som konsult för särbe-gåvningsnätverket Filurum Sverige.

MONA LILJEDAHL

Detta ämnesdidaktiska stöd utgår från de texter som beskriver vilka de särskilt begåvade eleverna är och hur man kan anpassa undervisningen för dessa elever. Läs dem gärna i sin helhet innan du läser detta material. Några av de viktigaste punkterna från de andra texterna följer nedan.

Särskilt begåvade elever

- är inte en homogen grupp, de kan inte alla stödjas på ett och samma sätt – inte ens inom ett och samma ämnesområde
- behöver mötas av acceptans och få erkännande för sina styrkor
- identifierar sig ofta med att kunna och veta till skillnad från att bemästra och lära, vilket gör att de behöver lära sig studieteknik
- bör få möjlighet att arbeta med elever på samma nivå
- måste undervisas, stödjas och ledas av ämneskunnig personal
- behöver både berikning och acceleration inom sina styrkeområden.

I denna text skriver jag om att möta särskilt begåvade elever inom ramen för ämnet svenska. Texten kan också vara till nytta för andra lärare, i synnerhet för lärare i modersmål och i svenska som andraspråk. Jag går inte in på alla aspekter av svenskämnet utan ger snarare bilder av hur det kan se ut i mötet med särskilt begåvade elever i klassrummet. Förhoppningsvis kan jag med denna text inspirera till vidare arbete utifrån den egna undervisningen.

I enlighet med läroplanerna ska vi som lärare organisera och genomföra arbetet så att alla elever utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga. Det gäller förstås också elever som är särskilt begåvade. Oavsett läsvanor, intressen och begåvningsområden känneteck-



nas ofta särskilt begåvade elever av en djupare förståelse för språkliga nyanser i text, tal och symbolik. Särskilt begåvade elever kan ha knäckt läskoden tidigt och vara bokslukare, men det finns också särskilt begåvade elever som starkt motsätter sig läsning om innehållet inte intresserar dem eller om de inte utmanas tillräckligt.

Många läser tidigt – men inte alla

Många särskilt begåvade elever tillhör gruppen elever som har knäckt läskoden redan i förskoleåldern, vissa så tidigt som vid tre–fyra års ålder, och kan därför ligga flera år före jämnåriga i sina språkfärdigheter vid skolstart (Freeman, 1998). Men det gäller inte alla särskilt begåvade elever. Vissa har andra intellektuella preferenser, såsom matematik, konstnärliga uttryck, teknik, etc. Dessutom är språkutvecklingen till stor del beroende av omgivningen, som barnets hem- och klassrumsmiljö (Johnsen, 2005).

Särskilt begåvade barn som inte stimulerats att utveckla sin språkförmåga tidigt kan vara svåra att upptäcka i skolan, bland annat för att de kan ha svårare för att tolka testinstruktioner och därmed underpresterar i förhållande till sin begåvning på exempelvis läsförståelsetest (Callahan & Hertberg-Davis, 2013). Även andra orsaker, såsom blygsel eller understimulans, kan göra att särskilt begåvade elever inte visar sin förmåga (Freeman, 1998; Johnsen, 2005; Persson, 1997; Thomson, 2006). Likaså kan särskilt begåvade elever med ett annat modersmål än svenska ha en mer utvecklad språkförmåga i sitt förstaspråk och kan därför gå obemärkta förbi (Freeman, 1998).

Öppna för att analysera språket

Särskilt begåvade barn har generellt sett en djupare och mer utvecklad förståelse av språkets nyanser än andra (Thomson, 2006). Språkundervisning för särskilt begåvade elever bör synliggöra språkets dubbelheter och alternativa betydelser samt undvika repetitiva moment (Koshy, 2002). Detta kan bland annat ske med hjälp av ordlekar, ordvitsar och en tidig introduktion av litterära begrepp. Främst behöver särskilt begåvade elever möjlighet att fördjupa sig och accelerera i moment i undervisningen som kräver analys, som argumentation, textanalys och reflektion, eftersom själva kärnan i deras begåvning är förmågan att abstrahera och tänka komplext oavsett färdighetsgrad eller tidigare träning (Persson, 1997).

Särskilt begåvade kan ha bristande handstil

Det händer att särskilt begåvade elever har en bristande handstil, bland annat på grund av att de ofta tänker snabbare än handen hinner skriva. De kan på samma gång vara perfektionister och självkritiska och därför ovilliga att använda och därmed utveckla en handstil som de själva inte tycker är bra nog, vilket skolan ibland felaktigt kan uppfatta som läs- och skrivsvårigheter (Webb et al., 2005). Datorer kan vara ett utmärkt verktyg när eleverna ska skriva längre texter. Det kan också vara så att en särskilt begåvad elev har läs- och skrivsvårigheter, men att begåvningen gör att eleven kan dölja eller kompensera för sina svårigheter (Persson, 1997; Webb et al., 2005). Därför är det viktigt att vara uppmärksam så att inte reella funktionsnedsättningar passerar oupptäckta.

Eleverna kan ibland stimuleras att öva sin handstil genom estetiska övningar som skrivstil, runskrift, kalligrafi och liknande. Det kan även vara värdefullt för elever att tidigt lära sig en effektiv fingersättning på tangentbordet eftersom detta tillåter en högre skrivhastighet.

Erbjud läsning på rätt nivå

Särskilt begåvade elever kan vara bokslukare från unga år och läsa allt som kommer i deras väg, men en del har ett motstånd mot läsning, vilket kan leda till ett bristande läsflyt. Läsutveckling skiljer sig åt mellan elever varför det kan vara svårt att tidigt identifiera särskilt begåvade elever med utgångspunkt i läsvanor och läsflyt. Oavsett läsvana och läsbeteende behöver särskilt begåvade elever, precis som andra elever, en personlig läsmatchning som motsvarar deras kognitiva nivå, och inte enbart deras läsvana och ålder.

I samtal om texter med eleverna kan man som lärare hitta vägar in i läsning. Det kan handla om att få veta vad och hur eleverna eventuellt läser när de inte är i skolan eller att diskutera vilka ämnesområden som särskilt intresserar eleven. För några elever kan till exempel utdrag ur faktatexter vara en ingång till djupare läsförståelse och bättre läsflyt. Det är inte ovanligt att särskilt begåvade elever redan tidigt söker sig till berättelser med existentiella, filosofiska och magiska inslag eftersom de generellt intresserar sig för identitetsbyggande faktorer och har en god förmåga att tolka undertexter och symbolspråk (Johnsen, 2005). Att erbjuda en bred flora av böcker, tidskrifter, artiklar, noveller, dikter och sångtexter är en förutsättning för att eleven ska kunna hitta till en personlig läsmatchning.

Känsligheten kräver tydliga förväntningar

Särskilt begåvade individer har ofta mycket höga krav på sig själva och är därför extra känsliga för andras kritik (Webb et al., 2005). Denna känslighet kan visa sig som en ovilja att dela med sig av sin språkliga produktion, samtidigt som särskilt begåvade elever generellt drivs av att kommunicera sina tankar med andra.

Genom tidig individuell återkoppling och en undervisningsmiljö som uppmunt-
rar experiment, lekfullhet och misstag kan man som lärare hjälpa elever att utveckla
språket. (Koshy, 2002). Ett sätt är att arbeta med kreativa uttryck, eftersom det tillåter
öppna lösningar och möjliggör kommunikation med en lämplig publik både inom
och utanför klassrummet (Smith, 2006). Eleverna kan få skapa lätttexter, dikter, novel-
ler, sagor, etc., som kan presenteras för någon form av läsare eller annan publik.

Stötta elevernas holistiska angreppssätt

Särskilt begåvade elever har en tendens att vara perfektionister och de kan därför
ha ett stort behov av att noggrant tänka igenom uppgifter innan de påbörjar sitt
arbete (Sisk, 2009). Dessa elever vill gärna förankra varje uppgift inom sig själva
för att göra dem meningsfulla, vilket kan uppfattas som svårigheter att komma
igång. Men eftertänksamheten är ett uttryck för elevens verktyg för självutveckling
och bör uppmuntras, exempelvis genom att hon eller han får gott om tid för varje
uppgift (Silverman, 1999; Webb et al., 2005). Därför är arbeten som pågår under
en längre tid fördelaktiga, i synnerhet projekt med verklighetskoppling och öppna
slutresultat där eleven själv kan få bestämma över sin slutprodukt (Sisk, 2009).

Att tänka på som lärare

Man kan känna igen särskilt begåvade elever bland annat genom att uppgifter och
undervisning som normalt fungerar plötsligt inte fungerar alls. Detta gäller i syn-
nerhet uppreparande uppgifter, som emellanåt kan vara nödvändiga som färdighets-
och minnesträning (Eyre & Lowe, 2002). Särskilt begåvade elever lär sig inte bara
snabbare, utan har även lättare för att koppla ihop nya kunskaper med varandra
(Persson, 1997). Särskilt begåvade elever behöver få accelerera, till exempel genom
att läraren i återkopplingen för över eleven till mer utmanande uppgifter och öv-
ningar från högre årskurser (Callahan & Hertberg-Davis, 2013).

Särskilt begåvade elever stimuleras även mer av att få använda sina kunskaper på
kreativa och varierade sätt. De behöver därför en flexibel undervisning med olika

uppgiftstyper och läsmatchning, men även ärlig och respektfull återkoppling på sin produktion (Smith, 2006). Det inte ovanligt att särskilt begåvade elever har behov som överstiger lärarens förmåga, vilket ställer krav på utvecklande feedback (Callahan & Hertberg-Davis, 2013). Det gäller att skapa goda relationer, med mycket värme, humor och prestigelöshet från lärarens sida, där elevens frågor, reflektioner och personliga åsikter välkomnas (Eyre & Lowe, 2002).

Och oavsett färdighetsnivå, läsintresse eller språkförmåga, behöver särskilt begåvade elever få arbeta tillsammans med elever på samma kognitiva nivå för att få sina behov tillgodosedda (Smith, 2006).

SVENSKA I GRUNDSKOLAN OCH GYMNASIESKOLAN

Svenska eller svenska som andraspråk är viktiga skolämnen där eleverna ska utveckla sin förmåga att formulera sig och kommunicera i tal och skrift, läsa och analysera skönlitteratur och andra texter, anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang, urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer, och söka information från olika källor och värdera dessa. Undervisningen i svenska kan därför betraktas som en mycket viktig bildningsplattform. Särskilt begåvade elever är lika olika varandra som andra elever, och det går inte att precisera exakta uppgifter eller böcker som passar för alla elever. Som lärare utgår man från alla elevers kunskaper och behov och anpassar undervisningen efter detta så att alla elever får den intellektuella stimulans som ger dem möjlighet att utvecklas så långt möjligt i förhållande till utbildningens mål. En del elever behöver mer och annan intellektuell stimulans än andra. Det behövs ett positivt, prestigelöst och nyfiket förhållningssätt till alla elever, även dessa. Detta material ger inte färdiga lektionsförslag, utan är snarare skrivet för att inspirera till funderingar över hur utmaningar och inkluderande individanpassning kan ta sig form i undervisningen.

Följande avsnitt utgår från möten med särskilt begåvade elever och innehåller autentiska elevexempel som har justerats för att dölja personernas identitet. Avsnittet är uppdelat enligt grundskolans kursplan för svenska, genom rubrikerna *Läsa och skriva*, *Tala, lyssna och samtala* och *Berättande texter och sakprosatexter*. Kursplanens avsnitt *Språkbruk* och *Informationssökning och källkritik* ingår i övriga delar. Även om rubrikerna är hämtade ur grundskolans kursplan, kan det som står många gånger överföras också till undervisning med gymnasieelever. Texten är tänkt som inspiration till arbetet med särskilt begåvade elever i ämnet svenska och till reflektion över undervisningen och över hur elever i behov av särskilda utmaningar kan stimuleras och bemötas.

Läsa och skriva

Medan vissa särskilt begåvade elever tidigt har läst ut det mesta i skolbiblioteket kan andra ha undvikit att någonsin öppna en bok och ligger därför efter i automatiseringen av sin läsning. Särskilt begåvade individer är generellt mer luststyrda än andra och kan strunta i ett material som de inte tycker är tillräckligt stimulerande, vilket kan uppfattas som brister i olika lässtrategier. Likaså kan dessa elever börja prestera när utmaningen blir tillräckligt hög (Johnsen, 2005).

En elev (A) i årskurs 3 har inte klarat ett lästest och hans svensklärare är bekymrad när han inte tycks göra några framsteg. Läraren observerar A i klassrummet och uppfattar att han verkar välja att inte prestera. A får göra nya lästest på olika nivåer. Lästesterna visar att hans läsning i själva verket ligger två årskurser över åldersnivån (ibid. s. 7).

Det är inte ovanligt att ett särskilt begåvat barn underpresterar när utmaningen blir för låg. A visar sin läsförmåga först när utmaningen är större, vilket innebär att han behöver mer utmanande texter i undervisningen för att utveckla sina lässtrategier. I fördjupade samtal med A och hans föräldrar får läraren även veta att A bygger på en egenkonstruerad robot där hemma, vilket gör att han inte har tid för lästräning. A:s föräldrar berättar även att han läser avancerade tekniska beskrivningar, vilket ger en indikation på vilken slags litteratur han bör erbjudas i skolundervisningen.

Läraren kan också uppmuntra A att presentera sin robot för övriga elever, och på så sätt väva in även muntliga kunskapskrav. Skolan behöver söka efter elever med liknande intresse på skolan, gärna bland äldre elever, så att A kan få ytterligare stimulans för sitt teknikintresse. Dessutom kan skolan hjälpa A att dokumentera sina konstruktioner på olika sätt, gärna även skriftligt via exempelvis en blogg, en egen manual eller liknande. På så sätt kan man utmana A att färdighetsträna skriftligt på ett naturligt och motiverat sätt.

En elev (B) går i årskurs 4 och vägrar att läsa det som läraren introducerar och skriver mycket sparsmakat med bristfällig handstil. B pratar bort de flesta av lektionerna och stör på så sätt även sina klasskamrater. Specialpedagogen genomför ett läs- och skrivtest som visar ett läsflyt i nedre normalsnittet, men inga direkta läs- och skrivsvårighe-

ter. En gång i veckan ska B gå för att lästräna med specialpedagogen, vilket B oftast ”glömmer bort”. Däremot frågar hon en dag skolans läspedagog om tips på böcker som hennes mamma högläser för henne, som romanen *Grottbjörnens folk*. Läspedagogen föreslår en enklare barndeckare varpå B blir arg och går därifrån, utan bok.

B vill utveckla sin läsning eftersom hon själv söker upp läspedagogen, och samtidigt som hennes läsflyt är underutvecklat tycks hon kunna ta till sig litteratur med mer komplext innehåll som *Grottbjörnens folk*. I samtal med B:s mamma framkommer att de har läst flera böcker tillsammans, som *Min morbror trollkarlen*, *Vargbröder* och serien om Sol och Nova, och att mamman läser högt varje kväll vid läggdags. Om mamman är för trött tar B över högläsningen eftersom hon vill veta vad som ska hända. Mamman berättar att B är djupt intresserad av relationerna i böckerna och ofta påpekar oväntade saker, såsom att huvudkaraktären Aylas situation i *Grottbjörnens folk* är ”symbolisk för hur mobbning skapas när människor inte förstår varandra”. Att B uttrycker sig på detta sätt visar på ett kognitivt djup som hon inte visar i skolan.

I övrigt läser B bara när hon måste, som monteringsbeskrivningar till olika tekniska apparater på engelska, vilket hon visar intresse för. När B får prova ett utgången nationellt prov i engelska för årskurs 6 visar det sig att B kan svara på de flesta provfrågorna. Mamman nämner också att B just nu roar sig med att skriva en form av ”cut up-poesi” där hon samlar och sammanfogar ord utifrån ett tema i taget. B skriver ner dessa dikter i ett ritblock med fina papper, och hon är noga med att dikterna får en estetisk utformning. Även dessa dikter högläser de hemma och diskuterar innebörden av. Eftersom många särskilt begåvade elever stimuleras av att få vara kreativa och nyskapande (Smith, 2006) skulle B kunna uppmuntras att ta med sig sina dikter till skolan och arbeta vidare med dessa, även i andra ämnen. Hon skulle till exempel kunna tolka dikterna i en teckning i bildämnet och i en sång i musikämnet. Likaså skulle diktskrivandet kunna stimuleras i svenskundervisning vilket skulle kunna stärka B:s självförtroende och därmed hennes vilja att fortsätta skriva. B skulle kunna erbjudas läsning av dikter som påminner om hennes, till exempel dadaistiska dikter, och därmed stimulera till vidare diktläsning.

Särskilt begåvade elever stimuleras ofta av gåtor, klurigheter och språkliga nyanser (Callahan & Hertberg-Davis, 2013), som B i exemplet ovan. Hela klassen skulle kunna arbeta med språket på ett liknande sätt som B, som att skriva dikter med endast adjektiv, verb, substantiv, eller liknande, eller rentav helt utan vissa ordklasser och satsdelar.

Särskilt begåvade elever har också en förmåga att överbrygga kunskapsluckor på mycket kort tid när de väl är intresserade, så en ”för svår” bok eller en ”för avancerad” skrivövning kan fungera utmärkt som färdighetsträning bara eleven själv känner sig motiverad, nyfiken och utmanad.

En elev (C) i årskurs 7 läste ut alla Harry Potter-böcker på engelska redan i början av grundskolan. Efteråt blev han rekommenderad att läsa Sagan om ringen, men slutade för att han tyckte att innehållet var för skrämmande. Sedan dess läser han mest Kalle Anka-tidningar och artiklar i Illustrerad Vetenskap, som han prenumererar på. I skolan försvinner ofta C från klassrummet när klassen delas in i grupper för att diskutera böckerna de läser. Vid utvecklingssamtalen understryker läraren att C behöver göra sina läsläxor och delta aktivt i bokdiskussionerna. Läraren föreslår att C tar med Illustrerad Vetenskap till skolan och diskuterar valda artiklar med klasskamraterna. Men C fortsätter att avvika från gruppdiskussioner och låter läsläxor ligga kvar i väskan. Många år senare får svenskläraren veta att C efter ett lektionspass som handlat om den grekiska antikens litteratur har lånat Odysseen från skolbiblioteket och sedan läst den varje kväll innan han somnat för ”det intressanta språkets skull”.

Det kan vara svårt att upptäcka, och därmed nivåanpassa undervisningen för, elever som C. Många särskilt begåvade elever presterar inte alls i skolan, trots hög intellektuell kapacitet (Persson, 1997). De lär sig även med tiden att inte diskutera med personer som inte förstår dem och undviker därför ofta att dela med sig av sina intressen för klasskamrater. I många fall hittar särskilt begåvade elever själva ett sätt att bli stimulerade, som C i exemplet ovan, men det är alltså inte alls säkert att de låter skolan ta del av detta. Elever som C behöver en noggrann läsmatchning och samtalspartner på samma nivå (Smith, 2006). Ett väl sorterat skolbibliotek och en möjlighet att ta med böcker hemifrån underlättar när läraren ska hjälpa elever att hitta läsning.

För att upptäcka och därmed kunna hitta en lämplig läsmatchning för särskilt begåvade elever i ämnet svenska kan man använda sig av mycket korta textutdrag. Även enstaka meningar kan fungera som utgångspunkt för analytiska övningar, såsom följande exempel:

Det var dags att klippa sig.

Meningen är till synes tom på konnotativa detaljer och är därför en utmärkt utgångspunkt för diskussioner om vad man ändå kan utläsa. Eftersom särskilt begåvade elever ofta har en fördjupad och förfinad känsla för språkliga detaljer och undertexter (Thomsen, 2006) skulle en magert utformad mening som den ovan kunna utgöra en god barometer för läraren. Många elever skulle förmodligen föreslå att texten rätt och slätt handlar om någon som blivit för långhårig och behöver gå till frisören, för det är vad meningen i princip föreslår. Men med hjälp av lärarens följdfrågor skulle eleverna kunna gå väldigt långt i diverse analyser kring textjagets genus, ålder och sociala sammanhang. Beroende på elevens ålder och erfarenheter, skulle meningen ovan kunna handla om till exempel en ung kvinna som står framför spegeln och förtvivlat försöker borsta ut sitt långa, lockiga hår, en man med mycket långt, stripigt och glesvuxet hår som just har fått avslag på ett bankjobb, eller liknande.

*Den mätta dagen, den är aldrig störst
Den bästa dagen är en dag av törst*

Läraren kan även använda korta diktutdrag, som inledningen till Karin Boyes dikt *I rörelse* här ovan, till att fånga upp de som har en förfinad känsla för språkliga undertexter. Diktutdrag kan även utgöra en introduktion till exempelvis stilfigurer. Eftersom särskilt begåvade elever oavsett intresseområde har en känsla för språkliga detaljer och undertexter (Thomsen, 2006) kan man introducera litterära begrepp tidigt. Utifrån diktraderna ovan kan man till exempel diskutera metaforer och troper, som metonymi och katakres, och även titta på allitteration, anafor och rytmik. Eleven kan också uppmuntras att hitta på egna metaforer, liknelser och andra stilfigurer, enligt följande elevexempel:

*Den mörka dagen
En skrikande tystnad
En blick som sjunger av ord
Mina betongvingar
Det röda regnet i mitt huvud
Varm som ett hamburgerbröd
En salt smak av längtan*

Likaså kan textexempel leda vidare till ett eget skrivande, där eleven utvecklar sina tankeled och arbetar med språkets uppbyggnad. Här är ett textexempel för elever

i yngre åldrar, som kan fungera som en övning i textanalys samt en utgångspunkt för eget skrivande:

De salta tårarna svider. Mamma kommer med glass, men det hjälper inte. Där ligger Bissan, alldeles stilla. Jag kramar hennes mjuka päls. Hon är fortfarande varm när det ofattbara händer.

Texten om Bissan är rik på konnotativa detaljer och kan tolkas intuitivt. Många elever förstår förmodligen textstycket som att textjaget gråter över ett djur som just har dött. Genom lärarens frågor om de konnotativa detaljerna i texten skulle eleverna kunna föreslå en uppsjö vidare tolkningar, som att Bissan borde vara en lagom stor hund, eftersom textjaget ”kramar”. Ett mindre djur, såsom en katt eller ett marsvin, skulle snarare hållas i famnen eller ”klappas”. I sådana enkla exempel kan det vara idé att introducera berättartekniska begrepp, som protagonist, antagonist, ramberättelse, peripeti, berättarperspektiv, tempus och så vidare.

Några skulle notera att protagonisten i texten ovan troligtvis är någonstans i grundskoleåldern eftersom mamman tröstar med glass och tonåringar förmodligen tröstas med något annat. Men eftersom särskilt begåvade elever inte sällan söker normbrytande och komplexa lösningar skulle de även kunna hävda udda tolkningar, såsom att protagonisten är en man som aldrig har flyttat hemifrån eller en råtta som förlorat sin råttkompis.

Läraren behöver även vara beredd på udda, normbrytande och annorlunda lösningar, som i följande elevtext skriven som en fortsättning på texten om Bissan:

Jag inser att jag har tappat bort min kniv i rackarbajsarens mage. Polisen kommer nu att kunna binda mig vid brättet. Blodet sprutar ut på mattan och bildar en swimming pool innan det koagulerar. Jag simmar iväg bland blod plättarna men dom vita blod kropparna attackerar mig och skuter anti oxidanter. mamma gräver ner rackarbajsaren i grönsakslandet sen är hon av jord åter kommen och sen blir hon en morot. Amen!

I texten, skriven av en särskilt begåvad elev i årskurs 5, framgår ett intresse för biologi. Om läraren uppmärksammar detta och samtidigt ger återkoppling på innehållet, berättelsens uppbyggnad och kommentarer utifrån språklig analys kan eleven ta med sig återkopplingen i sitt fortsatta skrivande. Eftersom många elever tappar motivationen av upprepning är det bra att låta eleven gå vidare till nya skrivövningar och eget skrivande, där bearbetningen ska ingå. Särskilt begåvade elever har generellt en mycket god förmåga att förstå, minnas och ta till sig feed-

back (Persson, 1997). De kan därför gå vidare i den takt de önskar och inte stanna vid en uppgift, om den inte är självvald. Att upprepning ofta inte passar betyder dock inte att särskilt begåvade inte behöver färdighetsträning i ett meningsfullt sammanhang.

Det ofattbara.

En barhet utan fattning.

Glassen smälter bort.

Dikten är även den ett resultat av en skrivövning utifrån texten om Bissan, denna gång skriven av en elev i årskurs 8. På eget initiativ har eleven använt japansk haiku, enligt stavelsemönstret 5-7-5, och på ett på ett filosofiskt sätt lekt med ordet ”ofattbart”. Texten om Bissan ingår endast som en vag men stilfull metaforisk referens i slutet, genom glassen som smälter bort. Att eleven använder en så kreativ textform i en ganska enkelt skrivövning kan också vara ett tecken på att eleven vill bli sedd av läraren, och därmed få utmanas på ett djupare plan.

Tala, lyssna och samtala

Enligt kursplanen för grundskolan och ämnesplanen för gymnasieskolan ska elever ”formulera sig och kommunicera i tal och skrift” och ”anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang”. Men särskilt begåvade elever ligger ofta före sin årskurs i förmågan att förstå mer avancerade resonemang och andras perspektiv (Johnsen, 2005; Persson, 1997). Därför är det bra att erbjuda en variation av just mottagare och sammanhang och se till att särskilt begåvade elever får kommunicera med andra särskilt begåvade och/eller högpresterande elever.

Men om mottagargruppen alltid är jämnåriga klasskamrater innebär det att särskilt begåvade elever ständigt måste prestera under sin förmåga, vilket hämmar deras motivation (ibid.). Är det svårt att hitta lösningar med klasskamrater eller högre årskurser får läraren vara samtalspartner för särskilt begåvade elever. Kursplanen anger att eleven ska ”leda ett samtal, formulera och bemöta argument” (kunskapskrav årskurs 9) och kunna ”lyssna och återberätta i olika samtalssituationer” (årskurs 3), vilket ställer krav på både referensmaterialet och uppgifternas syften.

Klass 5B tittar på en dokumentär om mobbning. Efteråt leder läraren en klassdiskussion om mobbning och delar sedan in eleverna i grupper för att skriva

ihop egna förslag för att lösa problemet. Men en elev (D) går undan och vägrar att delta. När läraren pratar med D om detta säger han att hela uppgiften är ”idiotisk” och att ”det väl inte är upp till elvaåringar att lösa mobbningsfrågor”. När läraren säger att det handlar om att få vara delaktig i likabehandlingsarbetet, påpekar D att ”det ju är ingen som kräver att flyktningbarn ska lösa kriget i världen”.

Exemplet med D beskriver en situation där en uppgift med goda intentioner får en omvänd effekt. Det är inte ovanligt att särskilt begåvade elever ser luckor i resonemang och vänder sig emot uppgifter som de finner ”idiotiska” eller ”meningslösa”. Det är även relativt vanligt att särskilt begåvade elever är extra känsliga för och medvetna om sociala orättvisor, eftersom de har en generellt hög empatisk förmåga och är goda observatörer (Webb et al., 2005). De utvecklar ofta tidigt en stark moral och ett socialt patos och lider av missförhållanden, även sådana som inte riktas mot dem själva (Kullander, 2014; Silverman, 1999). Särskilt begåvade elever är därför en mycket bra målgrupp för värdegrundsfrågor som i exemplet ovan, men D har en värdefull poäng i sin invändning. Självfallet är det vuxenvärldens ansvar att lösa mobbningsproblem bland barn.

Läraren måste förtydliga syftet med uppgiften för D och ta emot hans protester. Om D får utveckla sin invändning är det möjligt att läraren kan hjälpa honom att omvandla den till ett medborgarförslag, en insändare, en novell, ett uppslag, en sång, en film på Youtube, en skoltidning, etc. På så sätt får D inte bara handledning i att ”formulera och bemöta argument” utan även hjälp att hitta kommunikationskanaler. D kan tyckas uttrycka en form av hjälplöshet i sin starka reaktion på uppgiften, vilket läraren behöver ta reda på mer om. På så sätt kan läraren hjälpa till att ingjuta hopp hos D och hjälpa honom att kanalisera sina tankar.

Berättande texter och sakprosatexter

Särskilt begåvade barn utvecklar ofta tidigt en stark känsla för moral och etik samt en aktiv självanalys (Johnsen, 2005; Persson, 1997; Webb et al., 2005). Därför kan det vara meningsfullt att redan tidigt i skolgången erbjuda eleverna litteratur som innehåller djup och bredd, gärna berättelser med dessa ämnen (Sisk, 2009):

- att bli människa
- att försöka undgå sitt öde
- att söka efter livets mening

- kampen mellan gott och ont
- separationer, förlust, lidande.

Dessa teman finns i mytologi och många särskilt begåvade elever söker sig ofta tidigt till bokserier med en översinnlig prägel, som *Sagan om ringen*, *Harry Potter*, *Eragon* och liknande. De ”belyser människors upplevelser och erfarenheter” på ett fantasifullt sätt (ur centralt innehåll årskurs 3 och 6), samt ”villkor och identitets- och livsfrågor” (årskurs 9). Denna typ av böcker är rika på historiska och litterära referenser och kan bli underlag för kursmål som ”berättande texter och poetiska texter [...] från olika tider, från Sverige, Norden och övriga världen” (samtliga årskurser) samt ”de historiska och kulturella sammanhang som verken har tillkommit i” (årskurs 9). Det kan därför vara intressant för särskilt begåvade elever att presenteras för litteraturhistoriska referenser, som Dante Alighieri, Boccaccio, berättelsen om Kung Arthur och Beowulf, och så vidare. Fördjupad kunskap och framför allt läsmatchning är viktigt för att eleven ska finna läsningen meningsfull.

En elev (E) går i nian och kommer till specialläraren för att hon inte kommer igång med att varken läsa eller skriva. Just nu ska hon skriva en bokreflektion på Hungerspelen som klassen läser, men E säger att hon har ”jättesvårt” för att skriva uppsatser för att tankarna bara ”hopar sig i huvudet”. Boken Hungerspelen har E inte ens öppnat och säger att hon först vill läsa färdigt en ännu oöversatt roman av John Green. E säger att hon läser allt av Green, men bara på engelska eftersom hon tycker att översättningarna är för ”dåliga”. Inför en skrivövning där specialläraren vill att E ska skriva en kort text utifrån ett eget minne, läser de tillsammans ett utdrag av På spaning efter den tid som flytt av Marcel Proust. I utdraget äter huvudpersonen en madeleinekaka vilket gör att han drabbas av ett starkt barndomsminne. E blir så gripen av texten att hon ber att få behålla en kopia.

Det verkar som om E har en förfinad språkkänsla, eftersom hon blir så gripen av den känsloladdade minnessekvensen i Prousts text. Det är också möjligt att hon söker sig till engelskspråkig litteratur för att utmanas. E verkar även vara intresserad av litteratur som beskriver relationer och mänskliga dilemman, som texter av Proust och Green. Hon bör därför matchas med läsning som går på djupet i dessa frågor.

E:s oförmåga att ta tag i bokreflektionen kan bero på flera saker, inte minst

på bristande färdighet. Många särskilt begåvade tonåringar blir inte sällan både uppgivna och förbittrade av flera års understimulans, och underpresterar därför (Persson, 2010). Det gör att de kan ligga långt efter i färdigheter, som i E:s fall med textproduktion. Färdighetsträning är därför ytterst nödvändigt. E behöver handfast hjälp att strukturera både text och tankar, med hjälp av samtal, tydliga mål och dispositionsmallar, så att hon senare kan gå vidare till högre utbildning där det ställs höga krav på uppsatsproduktion.

Studier och läsning av den klassiska litteraturen passar utmärkt som utmaning. Gemensamt för särskilt begåvade elever är en kognitiv begåvning, oavsett spetskompetens, så därför lämpar sig högkvalitativ och lite ”svårare” vuxenlitteratur synnerligen väl som undervisningsmaterial (Sisk, 2009). Litteraturen behöver dock inte alls erbjudas i sin helhet, utan kan introduceras i kortare utdrag med omfattande diskussioner om stil, språk, innehåll och kontext. Särskilt begåvade elever är ofta kommunikativa och behöver gott utrymme att diskutera, analysera och dekonstruera texter. Dessutom vill de gärna ifrågasätta givna normer och behöver därför tillåtelse att även debattera texters relevans och kvalitet, i synnerhet om texterna anses som mer ”fina” än andra. Det kan därför vara stimulerande för särskilt begåvade elever att analysera många olika textutdrag, som ”kiosklitteratur” kontra texter ur nobelprisvinnande författarskap, gärna genom aidentifierade utdrag som eleverna själva kan granska med hjälp av litteraturvetenskapliga begrepp.

En bred flora av textutdrag kan också fungera som en provkarta på särskilt begåvade elevers egna preferenser. Medan en elev kan bli nyfiken att läsa en deckare av Kerstin Ekman kan en annan elev bli motiverad att försöka läsa Odysseus av James Joyce. Oavsett elevens nyfikenhet och läggning, är det viktigt att redovisa läsningens syfte och sammanhang, eftersom särskilt begåvade elever drivs av kunskapstörst (Persson, 1997).

Klass 7A läser tillsammans Ett halvt ark papper av August Strindberg. En elev (F) protesterar högljutt och menar att texten är ”astråkig”. Läraren frågar varför och F menar att det ju inte ”händer något” i texten, att det ju ”bara handlar om en man som går runt och minns”.

”Ja, precis”, säger läraren. ”Vad är det han minns?”

”Sin tjej, eller fru, som är död”, säger F. ”Vem bryr sig?”

”Bra fråga! Varför brydde sig Strindberg, tror du?”

”Han var väl en tråkig jävel! Och en jävla överklassidiot! Han kunde väl ha skrivit om riktiga problem bland vanligt folk på den här tiden i stället, som hur kvinnor inte hade rösträtt eller hur folk svalt ute i landet och blev tvungna att dra till Amerika och dö på vägen.”

Förutom att F visar att han förstått huvudinnehållet i Strindbergs novell, avslöjar han en god historiekunskap. Genom att bejaka F:s invändning mot texten kan läraren inleda ett samtal som vidareutvecklar förståelsen av texten för resten av klassen. Läraren kan utnyttja möjligheten att berätta mer ingående om Strindberg och hans tid, gärna genom att förklara varför han till synes var en sådan ”tråkig jävel” och ”en jävla överklassidiot” och varför hans författarskap anses som så betydande. Det är lämpligt att noga peka ut referenser som kan vara svårtolkade, som hur stationära telefoner ledde till ”telefonkladd” samt vad tuberkelfri mjölk var, och så vidare. Eftersom särskilt begåvade elever drivs av kunskapsörst (Persson, 1997) kan de flesta texter bli intressanta ju mer information eleven får om referenser, kontext och konnotationer.

Därefter kan läraren presentera utdrag ur litteratur och författarskap som faktiskt berättar om det som F poängterat, hur ”vanligt folk” hade det, om hur de ”blev tvungna att dra till Amerika” och hur kvinnor stred för sin rösträtt, exempelvis genom utdrag ur Mobergs *Utvandrarna* och ur Elin Wägners produktion, eller liknande. På så sätt kan läraren omsätta F:s protest på ett fruktbart sätt och även validera hans åsikt, vilket kan stärka elevens nyfikenhet på den läsning som diskussionen leder till.

Aktiviteter i svenskundervisningen behöver alltså inte endast och alltid generera positiva reaktioner och åsikter. Mycket kunskap kan omsättas om läraren fångar upp och värdesätter sina elevers tankar och även genom att bejaka motståndet hos särskilt begåvade elever. Men det ska förstås alltid varvas med lust, glädje och goda samtal.

REFERENSER

- Callahan, C.M. & Hertzberg-Davis, H.L. (Eds.). (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. Routledge.
- Eyre, D. & Lowe, H. (Eds.). (2002). *Introduction: Effective schooling for the gifted and talented. Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publishers, England.
- Freeman, J. (1998). Teaching the Gifted and Talented. *Education Today*, Nr 54.
- Johnsen, S.K. (2005). *Identifying Gifted Students: A Step-by-Step Guide*. Prufrock Press.
- Koshy, V. (2002). *Teaching Gifted Children 4–7: A Guide for Teachers*. David Fulton Publishers.
- Kullander, A. (2014). Kliniska erfarenheter av begåvningsstest och särbegåvning. *Socialmedicinsk tidskrift*, Nr 2/2014.
- Persson, R. (1997). *Annorlunda land – Särbegåvningsens psykologi*. Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. (2010). Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study. *Journal for the Education of the Gifted*. Prufrock Press Inc., Vol. 33, Nr 4.
- Silverman, L. (1999). Perfectionism: The Crucible of Giftedness. *Advanced Development*, Nr 8.
- Sisk, D.A. (2009). *Making Great Kids Greater – Easing the Burden of Being Gifted*. Corwin Press.
- SKL (2014). *Handlingsplan särbegåvade elever 2014 – Samarbete mellan Borås, Karlstad, Landskrona, Luleå, Sollentuna, Uppsala, Umeå och SKL*. (2014-10-24)
- Skolverket (2011). *Grundskola. Kursplan – Svenska*. Kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3, Kunskapskrav för slutet av årskurs 6 och Kunskapskrav för slutet av årskurs 9. *Gymnasieskola. Ämne – Svenska. Ämnets syfte*.
- Smith, C.M.M. (Ed.). (2006). *Including the Gifted and Talented – Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners*. Routledge.
- Thomson, M. (2006). *Supporting Gifted & Talented Pupils in the Secondary School*. Paul Chapman Publishing, England.
- Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F.R. (2005). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders*. Great Potential Press Inc.