

Särskilt begåvade elever

1.5 Internationellt perspektiv på särskilt begåvade elever

MARA WESTLING ALLODI

1.5 Internationellt perspektiv på särskilt begåvade elever

FÖRFATTARE

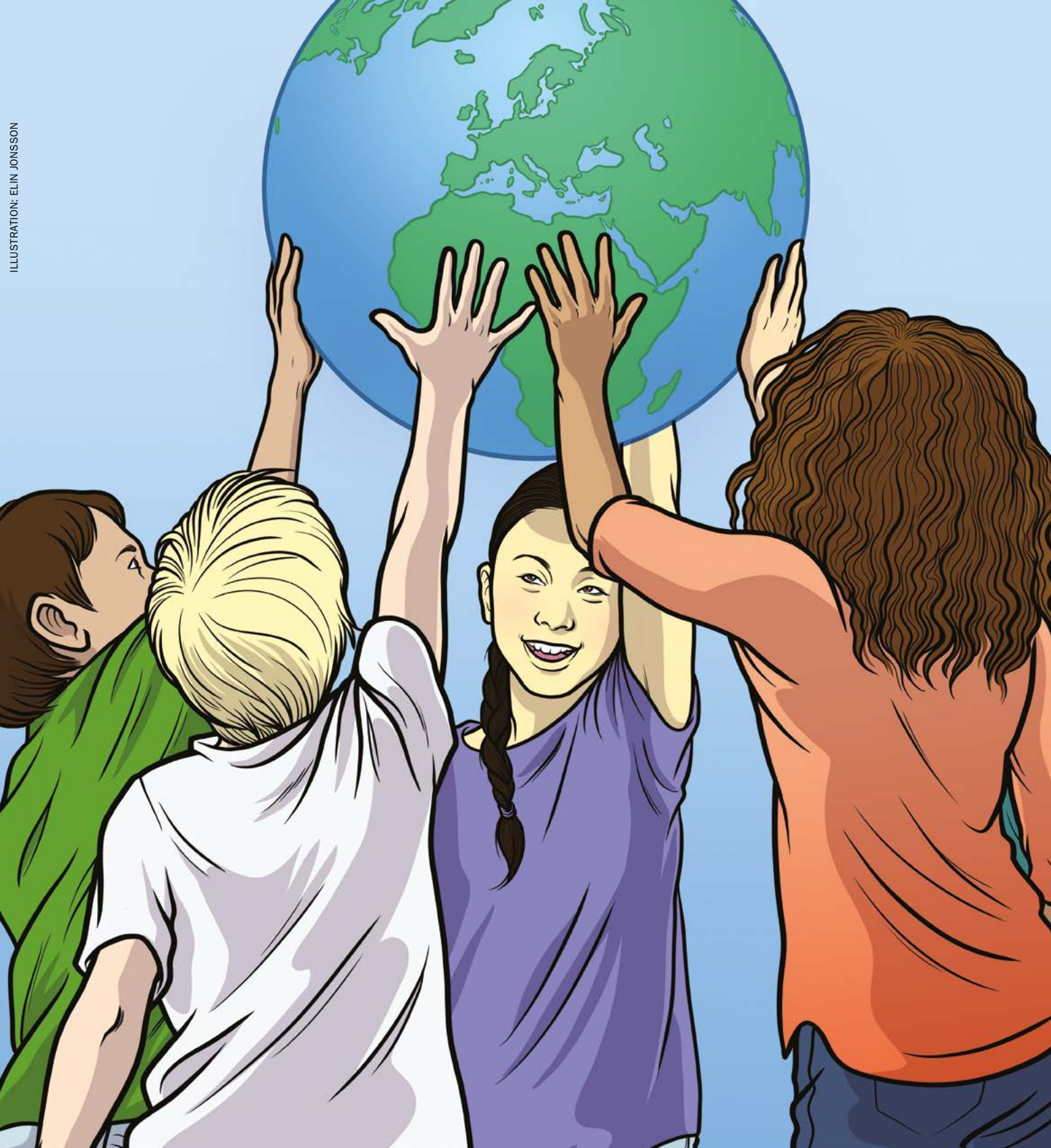
Mara Westling Allodi är professor i specialpedagogik på Specialpedagogiska institutionen vid Stockholm universitet. Hon har en bakgrund som lärare och specialpedagog och bedriver forskning inom bland annat utbildningspolicy, specialpedagogiska insatser och om motivation och kreativitet. Hon ansvarar sedan flera år för fortbildningskurser för lärare och specialpedagoger inom området särskild begåvning.

MARA WESTLING ALLODI

Internationellt har insatser för särskilt begåvade elever utvecklats sedan länge, och på olika sätt i olika länder. I alla länder går särskilt begåvade elever i stor utsträckning i vanliga skolor och klasser. Det är mindre vanligt att undervisning för särskilt begåvade elever sker i speciella grupper eller i speciella skolor. Helt differentierade lösningar förekommer sällan och verkar också vara på tillbakagång i flera skolsystem. De vanligaste typerna av anpassningar av själva undervisningen för särskilt begåvade elever är olika former av individuellt stöd samt olika slag av acceleration och berikning. Dessutom är det vanligt med olika former av rådgivande samtal, individuell handledning och coachning. Det förekommer även, i varierande utsträckning i olika länder, att det inom eller utanför det formella skolsystemet anordnas extra kurser och evenemang av olika slag, *extra curricular* eller *supplementary learning activities* (EADSNE, 2009; Freeman, Raffan & Warwick, 2010).

Vad som definieras som särskild begåvning i olika sammanhang är beroende av sociokulturella värderingar och förhållanden, det är inte givet en gång för alla (Gallagher, 1975). Insatserna för dessa elever har förändrats över tid och under inflytande av olika teorier om lärande, samt beroende på samhällseliga förutsättningar och med hänsyn till utbildningspolitiska beslut. En självklar målsättning i de tidiga programmen för särskilt begåvade elever i till exempel USA var att elevernas talang och förmågor skulle tas tillvara och utvecklas som en resurs i samhällets tjänst. I dag präglas insatserna mer av att man vill stödja en optimal utveckling för elevens egen skull (Porter, 2005; Freeman, et al., 2010).

I engelskspråkiga publikationer benämns ofta särskilt begåvade elever *gifted and talented*. Andra begrepp som förekommer är bland andra *high ability*, *more able*, *precocious students*, *outstanding potential abilities* och *special prerequisites*.



Teorier om särskild begåvning

Bakom olika pedagogiska modeller finns olika uppfattningar om vad begåvning är och varför och hur den borde utvecklas. I en teoretisk analys av kunskapsområdet gifted education identifierar Dai och Chen (2013) tre sätt att tänka kring begåvning i skolan, och dessa uppfattningar hänger samman med verksamheten som erbjuds. Det första synsättet utgår från att det begåvade barnet har en exceptionell förmåga som mer eller mindre består, oavsett vad som händer under utvecklingen. Åtgärderna innebär mestadels undervisning i särskilda grupper. Det andra synsättet ser begåvning som ett resultat av en systematisk utveckling av en talang i ett specifikt område. Här fokuserar insatserna på att eleven får utveckla expertis inom en särskild domän. Det tredje synsättet uppmärksammar den individuella variationen i begåvning som finns i elevgrupper i skolan och hur den kan bemötas med differentiering, specialpedagogiska modeller och uppmärksamhet på individuella styrkor och behov. Dai och Chen (2013) förespråkar en medvetenhet och högre tydlighet om dessa olika synsätt och hur de präglar olika policyer och insatser.

Definitionen av särskild begåvning har skiftat över tid och det finns olika teoretiska modeller som kan användas för att definiera vad som karakteriserar särskild begåvning och hur den kan komma till uttryck. Teorierna och modellerna som inspirerar undervisning för särskilt begåvade elever (*gifted education*) härstammar från olika håll. Här finns exempelvis Spearman's teori om generell intelligens, Vygotskys teori om dynamisk utvecklingspotential, Gardners teori om multipla intelligenser, Renzullis tredelade modell som integrerar motivation, kreativitet och hög förmåga, Gagnés modell för utvecklingsprocessen från fallenhet till enastående prestation samt Sternbergs modell som integrerar kreativitet, praktisk och analytisk förmåga samt vishet (Porter, 2005). Forskningen fortsätter också om mänsklig kreativitet, problemlösning, tankeförmåga och exceptionella prestationer. Dessa studier kommer att öka vår förståelse av dessa processer och hur de bäst kan tillämpas i utbildningssituationer. Men även om det inte finns en konsensus om vad särskild begåvning är, finns det i praktiken barn som visar ett brådmoget beteende och speciella förmågor och dessa barn behöver stöd och uppmärksamhet.

Policyer och praktiker

Frågan om insatser och resurser för särskilt begåvade elever har belysts på flera sätt det senaste decenniet. Först genom rapporterna från det europeiska organet Eurydice (2006) och av Mönks och Pfluger (2005). Därefter genom en översikt

av policyer och praktiker av European Agency for Development of Special Needs Education (EADSNE, 2009).

En bred internationell kartläggning som genomfördes av Freeman, Raffan och Warwick (2010) speglar aktuella tendenser inom olika länders utbildningssystem för att utveckla elevers förmågor och talang på bästa sätt. En trend som finns internationellt är att gå ifrån en syn på begåvning som något ärvt och stabilt som berör en begränsad grupp av elever som undervisas i särskilda program. I stället anammar flera utbildningssystem en bredare definition av begåvning som betonar fallenhet (*aptitude*) kombinerad med ansträngning (*effort*) och en policy som i högre utsträckning uppmuntrar till berikning (*enrichment*) och differentiering (*grouping*) i vanliga grupper (Freeman et al., 2010).

Rapporterna utifrån kartläggningen har som gemensam nämnare att även särskilt begåvade elever behöver stimulans och anpassningar utifrån sina olika förutsättningar och behov för att kunna utveckla sina potentialer fullt ut. Särskilt begåvade elever behöver möta en utmanande undervisning vilket inte alltid sker. I flera utbildningssystem anses etik, humanistiska och demokratiska värderingar vara viktiga element, eftersom särskilt begåvade elever kan komma att bli framtida ledare. Vikten av att utveckla hela personligheten och elevens självuppfattning framhålls också, samt att det är värdefullt att utveckla expertis i specifika domäner och självständigt lärande. Genomgående är att elevernas olika behov ska erkännas och bemötas genom individualiserade anpassningar (Freeman et al., 2010).

För att möta dessa elevers behov är det viktigt att bygga upp en kapacitet på bred front inom utbildningssystemet, dels genom lärarutbildningen, dels genom fortbildning så att lärarna kan ta hand om differentieringen i klassrummet (Freeman et al., 2010). Det kan också behövas lärare som är specialiserade på särskilt begåvade elever, som både undervisar och agerar mentorer för andra lärare (Freeman et al., 2010)

Insatser och metoder

En systematisk översikt av fungerande pedagogiska insatser för särskilt begåvade elever i en rad olika länder fann stöd för individanpassat lärande och differentiering inom ramen för vanlig klassundervisning (Bailey et al., 2008). I samma forskningsöversikt rekommenderas också olika slags individualiserade program, organisatoriska lösningar med nivågruppering samt olika former av differentiering inom en grupp med varierande nivåer av förmågor. Flera modeller verkar vara effektiva.

” ... även om det inte finns en konsensus om vad särskild begåvning är, finns det i praktiken barn som visar ett brådmoget beteende och speciella förmågor och dessa barn behöver stöd och uppmärksamhet.

” För att möta dessa elevers behov är det viktigt att bygga upp en kapacitet på bred front inom utbildningssystemet, dels genom lärarutbildningen, dels genom fortbildning så att lärarna kan ta hand om differentieringen i klassrummet.

Inte minst viktigt är samspelet eleverna emellan samt lärarens ledarskap i klassrummet för att skapa goda lärandesituationer. Positiva effekter hade också insatser inriktade på berikning, självreglering (*self regulation*), och aktiviteter som engagerar tänkande på hög nivå (*higher order thinking*), som kreativitet och problembaserat lärande. Studien framhöll även vikten av att inte behandla särskilt begåvade elever som en homogen grupp (Bailey et al., 2008).

Berikning, acceleration och andra anpassningar kan kombineras på olika sätt beroende på individuella förhållanden. Anpassningarna bör inte vara rutinmässiga, utan planeras med noggranna överväganden i samarbete med föräldrar och hela tiden med tanke på barnets bästa (Porter, 2005). I en uppföljning till vuxenåldern av särskilt begåvade elever som hade gått igenom sin utbildning i snabbare takt, uttryckte några personer förbittring över att de hade ägnat så mycket tid till avancerade studier, att de inte hade kunnat uppleva en vanlig barndom (Freeman, 2010). Vad som är den optimala utvecklingen för varje elev kan alltså skilja sig åt.

I de nordiska länderna finns olika erfarenheter av differentiering. I Danmark har man under flera år erbjudit ett mer avancerat utbildningsinnehåll till elever med särskild begåvning. Detta uppnås genom särskilda intressegrupper och genom en nivågruppering som kallas potentialorienterad undervisningsdifferentiering. Det innebär att läraren erbjuder aktiviteter på olika komplexitetsnivåer: basnivå, avancerad nivå samt osedvanligt hög nivå (Baltzer, Kyed, Nilssen & Voigt, 2006; Nilssen & Baltzer, 2011). I Finland har man utvecklat olika alternativ för särskilt begåvade elever under de senaste åren. Det finns nu särskilda skolor och program med möjligheter till berikning, intensivkurser, sommarkurser och tävlingar. Det finns också exempel på fortbildning och stöd för lärare. Däremot nämns inte denna elevgrupp specifikt i officiella dokument i Finland (Tirri & Kuusto, 2013).

Elevernas bakgrund ska inte styra deras möjligheter

Det framkommer i flera länders policyer för särskilt begåvade elever en tydlig uppmärksamhet på underprestation, sociokulturella aspekter och likvärdighet. Det anses vara viktigt att dessa frågor lyfts i alla skolor, så att det berör elever av alla sociokulturella bakgrunder t.ex. minoriteter, eftersom särskild begåvning kan uttryckas på annat sätt än i majoritetskulturen (se till exempel New Zealand 2013). Särskilt begåvade elever som kan vara missgynnade, till exempel elever som inte behärskar majoritetsspråket, bör aktivt inkluderas i dessa pedagogiska erbjudanden. Dessa elever riskerar annars att inte bli identifierade och uppmärksammade i

samma utsträckning. Ett initiativ är Real Project, en satsning i Storbritannien med fokus på elever som har engelska som andraspråk (Real Project, 2011). Att identifiera målgruppen för insatserna är inte självklart och det är en viktig del att beakta (Harradine, Coleman & Winn, 2014).

Att bedöma särskild begåvning

Enligt en enkät från European Agency for Development of Special Needs Education (EADSNE, 2009) saknar de flesta europeiska länderna en officiell definition av särskilt begåvade elever, men femton europeiska länder erkänner dessa elever i lagstiftningen.

Särskilt begåvade elever identifieras på olika sätt. Diagnostiska tester är vanliga, men identifiering genom rekommendationer från lärare och föräldrar har också blivit vanligare. Enligt en enkätstudie som ingick i kartläggningen från Freeman, Raffan och Warwick (2010) är lärarnas bedömning det vanligaste kriteriet, ensam eller i kombination med andra bedömningar, vilket förstärker betydelsen av lärares kompetens inom detta område. Andra metoder inkluderar olika typer av utredningar, portfolio, deltagande i tävlingar och självnominering.

Europarådets deklaration (1994) framhåller att det kan uppstå negativa effekter om elever betecknas som särskilt begåvade. Det är möjligt att erbjuda resurser och anpassningar till eleverna utan att nödvändigtvis sätta en särskild etikett på dem (Freeman, 2013).

Det kan vara svårt att identifiera de särskilt begåvade eleverna som inte visar sin kapacitet i en vanlig undervisningssituation. Systematiska observationer för att identifiera potentialer och styrkor hos elever är en viktig startpunkt i pedagogiska insatser på skolnivå, som i det amerikanska projektet U-Stars Plus (Harradine et al., 2014). I U-stars plus observeras förmågor i nio domäner: lärande, avancerade färdigheter, nyfikenhet och kreativitet, intresse, problemlösning, spatiala förmågor, motivation, social förmåga och ledarskapsförmåga. Dessa styrkor kan uttryckas på olika sätt, t.ex. som hög självständighet, men även som ifrågasättande av auktoritet. De systematiska observationerna stödjer lärarna i att uppskatta dessa olika sidor hos eleverna, eftersom erkännande och förståelse är det första steget för att man ska kunna bemöta dem på ett bra sätt och kunna ge näring till en fortsatt utveckling (Harradine et al., 2014).

Underprestation och särskild begåvning

Begreppet underprestation behöver uppmärksammas och kopplas till studier av särskild begåvning, men det är problematiskt att koppla definitionen av underprestation till IQ, eller till diskrepansen mellan IQ och prestation, menar Ziegler & Stoeger (2012) i en teoretisk analys av dessa begrepp. För att förutse framtida exceptionella prestationer är inte nödvändigtvis IQ ett fungerande mått. En talangfull person kan vara en person som är på god väg att utveckla sina prestationer mot excellens (*achiever*), eller en person som presterar oväntat lägre än förväntat (*underachiever*) eller en person som med tiden inte kommer att kunna uppnå goda prestationer längre (*dropout*) till exempel på grund av bristande stöd i omgivningen, enligt Ziegler och Stoeger. De förespråkar bättre modeller för att förstå vilka hinder som kan uppstå under vägen mellan goda förutsättningar och excellenta prestationer.

I en studie följde man en grupp svenska elever med förmågor över genomsnittet upp till vuxen ålder (Ferrer-Wreder, Wänström & Corovic, 2014) och jämförde de som underpresterade med dem som hade goda prestationer. Studien fann skillnader mellan dessa grupper, när det gäller utbildning, inkomst och hälsa. Tidiga erfarenheter i början av skolan kan ha betydelse för senare utbildningsresultat och livssituation. Med tanke på prestationerna förespråkar denna studie en högre uppmärksamhet för dessa elevers behov av anpassning och stimulans i skolan.

Flexibla läroplaner

En central aspekt för att möjliggöra anpassningar till elevers olika behov och förmågor är att det finns utrymme och flexibilitet i läroplanerna. Läroplanerna och realiseringen av dessa är ofta utformade med tanke på det som kan förväntas från och kan vara önskvärt för en genomsnittlig elev, och de kan vara mindre adekvata för barn som avviker från denna norm (Mönks & Pflüger, 2005). Flera utbildningssystem, till exempel i USA och Storbritannien, har under de senaste tjugo åren infört läroplaner och andra regleringar med en högre grad av standardisering och resultatstyrning än tidigare och det kan påverka möjligheterna till individualisering och differentiering. Vad som erbjuds särskilt begåvade elever i olika utbildningssystem beror exempelvis på läroplanens flexibilitet, förekomsten av nationella prov och riktlinjerna för betygssättning. Det har betydelse i vilken utsträckning det finns möjligheter att skapa individuella utvecklingsplaner och genomföra riktade insatser och anpassningar (Allodi, 2014).

REFERENSER

- Allodi Westling, M. (2014). Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om hög-begåvade barns behov i skola och förskola. *Socialmedicinsk Tidskrift*, 91(2), 139–151.
- Bailey R., Pearce G., Winstanley C., Sutherland M., Smith C., Stack N., Dickenson M. (2008) *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Baltzer, K., Kyed, O., Nissen, P. Voigt, K. (2006). *Skolens möde med elever med saerlige forutsaetninger*. Lyngby: Kongens.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151–168.
- EADSNE (2009). *Gifted learners. A survey of educational policy and provision*.
- Europarådet (1994). *Recommendation 1248 on the education for gifted children*. Parliamentary Assembly.
- Eurydice (2006). *Specific Educational measures to promote all form of giftedness at school in Europe*. Working paper. European Commission.
- Ferrer-Wreder, L., Wänström, L., & Corovic, J. (2014). Midlife outcomes of educationally underachieving Swedish adolescents with above average generalized intelligence. *Research in Human Development*, 11(3), 217–236.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: what happens when gifted children grow up?* London: Routledge.
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30, 2, 7–17.
- Freeman, J., Raffan, & J. Warwick, I. (2010). *Worldwide provisions to develop gifts and talents*. An international survey. Research report. CfBT Education Trust.
- Gallagher, J. (1975). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn and Bacon.
- Harradine, C. C., Coleman, M. B., & Winn, D. C. (2014). Recognizing academic potential in students of color: findings of U-STARS-PLUS. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 24–34.
- London Gifted and Talented <http://www.londongt.org/>
- Möncks, F.J, Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and perspective*. Nijmegen: Radboud University.
- New Zealand (2013). *Gifted and talented online. Realising potential*. <http://gifted.tki.org.nz/>
- Nissen, P. & Baltzer, K. (2011). *Talentklasser i folkeskolen – en Effektundersøgelse*. <https://www.folkeskolen.dk/-/Documents/156/66756.pdf>
- Porter, L. (2005). *Gifted young children: a guide for teachers and parents*. Maidenhead: Open University Press.

- Real Project (2011). *Realising equality and achievement for learners*. <http://www.realproject.org.uk/>
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36,1, 84–96.
- Ziegler, A., & Stoeger, H. (2012). Shortcomings of the IQ-Based Construct of Underachievement. *Roeper Review*, 34(2), 123–132.