

Särskilt begåvade elever

1.1 Inledning – att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna

LINDA MATTSSON OCH EVA PETERSSON

1.1 Inledning – att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna

LINDA MATTSSON OCH EVA PETTERSSON

” Hon hatar åtsittande kläder, höga ljud och sträva papper. Hon är intensiv, högljudd och vill inte vänta på sin tur.

Elvira är nio år och går i tredje klass. Hon hatar åtsittande kläder, höga ljud och sträva papper. Hon är intensiv och högljudd och vill inte vänta på sin tur. När Elvira gillar något älskar hon det häftigt och djupt. När hon ogillar något uttrycker hon avsky och hat. Hon är envis, argumenterar ofta hätskt och provocerar gärna sin omgivning. Hon är ofta ironisk.

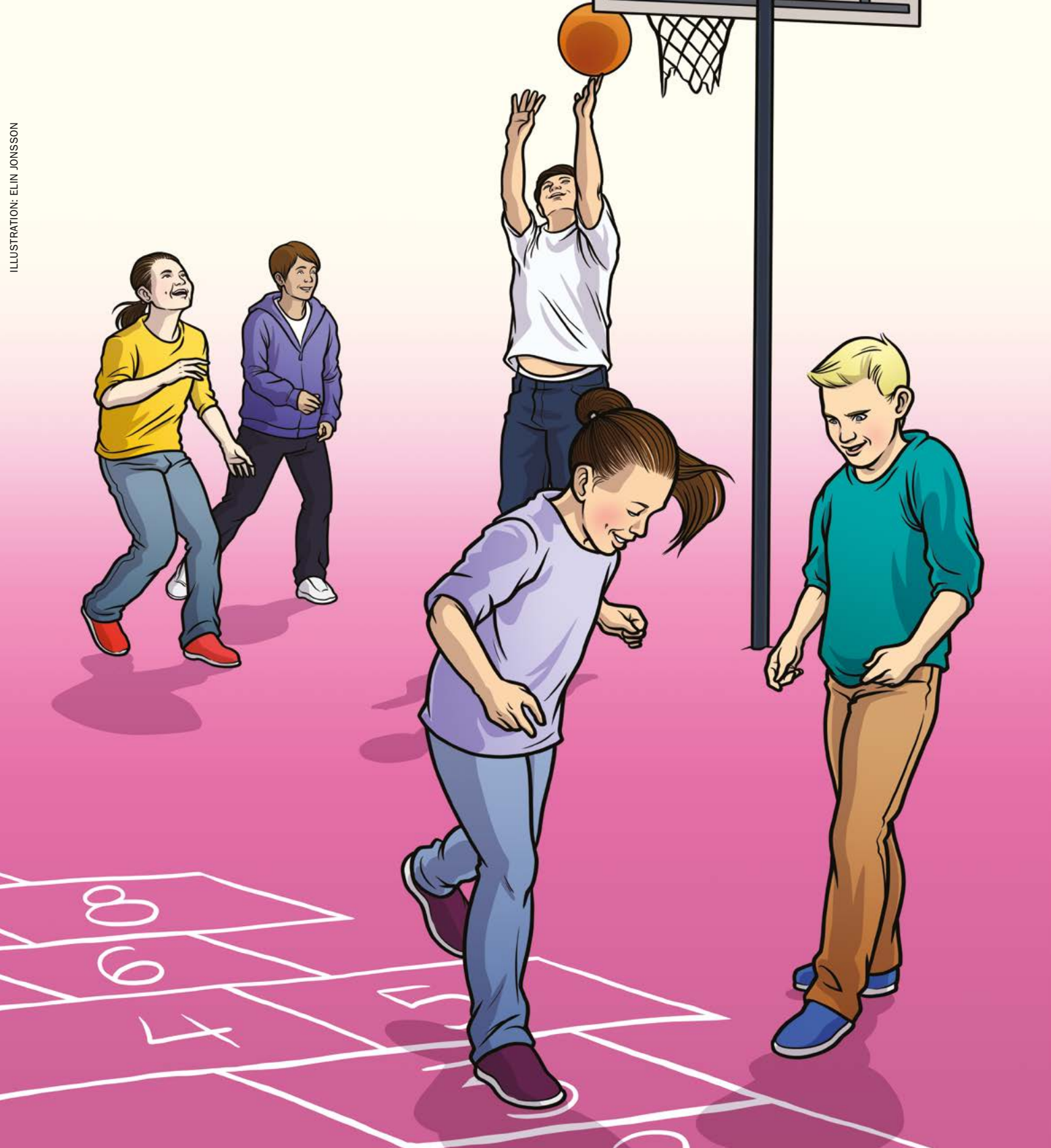
William är åtta år och går i andra klass. Trots att han redan innan skolstart kunde skriva alfabetet och alla siffror på ett fint och korrekt sätt har han fortfarande problem med såväl läsutvecklingen som taluppfattningen. William tycker lektionerna är långtråkiga. När läraren inte ser på plockar han fram telefonen och surfar lite. Ibland blir han påkommen och får lämna ifrån sig telefonen. Det var något som diskuterades på senaste utvecklingssamtalet. William trivs ändå ganska bra i skolan. Han är charmerande och har flera kompisar. På rasterna och på fritids har han ofta riktigt roligt.

Denise är tolv år och går i sjätte klass. Hon är lugn och eftertänksam. Hon tycker om tystnaden, att få fundera i lugn och ro. Oftast sitter hon ensam i klassrummet, diskuterar sällan med andra och upp-

FÖRFATTARE

Linda Mattsson och Eva Pettersson har tillsammans med Skolverket koordinerat arbetet med stödmaterial. De är båda disputerade inom området *gifted education* i matematik och verksamma som adjunkt respektive lektor vid Blekinge tekniska högskola. Sedan många år har de på olika sätt arbetat med särskilt begåvade

elever, främst inom matematik. Arbetet inkluderar bland annat utveckling av och undervisning på högskolekurser, föreläsningar på konferenser och lärarfortbildningar, och deltagande i internationella nätverk. De driver också webbsidan *Mattetalanger* vid Nationellt centrum för matematikutbildning (NCM).



levs ibland som en enstöring. Hon har alltid gjort läxorna med gott resultat. Sedan fjärde klass har hon på ett nedlåtande sätt blivit kallad ”professorn” och ”plugghäst”. Hon är sällan fysiskt aktiv på skolgården.

Tre barn med olika karaktärer, karaktärer som många lärare känner igen. Det skulle kunna vara lätt att uppleva dem som ”den störande och krävande eleven”, ”den svaga men omtyckta eleven” respektive ”den duktiga men något osociala eleven”. Men tar vi reda på mer om dessa tre barn får vi en annan bild av dem, och vad de behöver av skolan:

Elvira lär sig snabbare än sina jämnåriga i samtliga teoretiska ämnen. Hennes särskilda styrkor ligger bland annat inom språk. Hon lärde sig läsa själv i fyraårsåldern. Som sexåring läste hon böcker med inlevelse. Hon har en naturlig känsla för stavning, har ett ordförråd långt större än sina jämnåriga och skriver nu berättelser i nivå med en duktig tolvåring. Elviras känsla för språk märks även då hon med lätthet lär sig engelska. Allt detta vet läraren. Under sina tre år i grundskolan har Elvira ändå aldrig blivit utmanad i sin språkutveckling. Under sina föräldrars tvång skrev hon i andra klass pliktskyldigast ned svar på frågor som följde läsläxan. Det tog henne bara några få minuter att läsa texten och säga svaret på frågorna, men det tog ofta timmar att få henne att skriva ned svaret på de alldeles för enkla och för henne meningslösa uppgifterna. Oftast skrev hon ned svaren i ilska, sittandes på golvet efter att i frustration ha kastat sig ner och hasat runt på golvet, flyttat på tunga möbler, kastat kuddar och slagit i soffan. Elvira har i tredje klass slutat att använda skolväska. Hon tar aldrig hem någon språkläxa och bara någon enstaka gång tar hon hem matematikkluringen. Elvira har vant sig vid att veta allt och saknar helt erfarenheten av lära sig bemästra en utmaning. Varje dag får hon frågan om hur det varit i skolan och varje dag är svaret detsamma: Dåligt!

Vid tre års ålder kunde William teckna alla bokstäverna i alfabetet. Året därpå satte han samman olika bokstäver till ”ord”. Men valet av sammansättning byggde inte på något fonetiskt samband utan på ren visuell koppling. På samma sätt fungerade det med siffrorna.

Han kunde skriva rättvända vackert utsmyckade siffror, men när man frågade sexårige William vad ”30” innebar kunde svaret bli ”tretton”. Bläddrar man i mattehäftet eller i skrivboken ser man inledningsvis många markeringar i kanten från läraren. Tittar man längst bak i skrivhäftena ser man detaljerade teckningar på människor avbildade ovanifrån, perspektivistiskt förminskade, och på människor i rörelse. Man ser också sidor med bilder på olika näsor, ögon med varierade känslouttryck och munnar som formar olika ljud. Tittar man på historiken på Williams surfande så får man fram mängder av sidor med ovanliga visuella presentationer av vardagliga ting. Sidor där olika färgnyanser samspelar på oväntade sätt i ett ansiktsporträtt, där foton är tagna ur ovanliga perspektiv och där ljuset retas med bildens känslouttryck. William gillar fritids. Där finns det pennor, målarfärger, papper, lera i mängder och i olika färger. Där kan han skapa fritt i timmar innan han åker hem till sin mamma och tre småsyskon som han hjälper till att ta hand om. Till hösten får han inte gå på fritids. Det blir för dyrt.

Denise älskar utmaningar av olika slag. Tidigt intresserade hon sig för siffror och logiska kullerbyttor. Hon fascineras av det hon ännu inte förstår. Denise har sin största styrka i att föra logiska resonemang. Ju mer komplext problemet är desto intressantare för henne. Tyvärr är det få jämnåriga, och kanske inte så många av lärarna heller som förstår henne, vad hon pratar om eller hur hon tänker. Hon hade gärna velat ha vänner som var som henne. Innan hon började förskoleklass behärskade hon och hade full förståelse för de fyra räknesätten. Hon hade däremot inget intresse för bokstäver. Hon lärde sig inte läsa förrän hon gick i andra klass men då tog det fart. Nu älskar hon att läsa och plöjer de tjockaste böcker hon kan hitta. I de flesta teoretiska ämnena har hon redan uppnått målen för grundskolan. För några ämnen har hon även kommit en bit in i gymnasieskolans kurs, men detta vet inte läraren om. Skolan ger henne inget, men hon sitter där ändå hela dagarna utan protester. Helst hade hon velat gå hem, försjunka i sitt eget, slippa höra kamraternas kommentarer. Eller kanske inte, allra helst skulle hon vilja vara i en klass eller en grupp tillsammans med likasinnade. Det har hon aldrig fått uppleva och frågan är om hon kommer att få göra det.

Tre barn med olika karaktärer, men var och en med en särskild begåvning som skolan ännu inte lyckats uppmärksamma och utveckla vidare. Var och en med ett behov av att få bli sedd, accepterad och uppskattad för sina styrkor – och ett behov av en undervisning som låter dem utvecklas vidare.

Skollagen och läroplanerna betonar individuellt anpassad undervisning

” Lagen är därmed tydlig med att även elever som har särskilda styrkor i olika ämnen har rätt till en undervisning som utmanar på den nivå där eleven befinner sig.

I skollagens första kapitel, fjärde paragrafen (2010:800), står det att utbildningen ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Eleverna ska få stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. Där framgår det även att man i utbildningen ska ta hänsyn till elevers olika behov. Lagen är därmed tydlig med att även elever som har särskilda styrkor i olika ämnen har rätt till en undervisning som utmanar på den nivå där eleven befinner sig. Detta budskap går igen och skrivs än tydligare i skollagens tredje kapitel, tredje paragrafen:

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. ... Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

Skollagen kräver inte att en elev har en diagnos för att få en anpassad undervisning. Det är snarare varje elevs rätt att få det. I budgetpropositionen som föregick nya skollagen anges också att ”elever som har speciella talanger har rätt att få en individanpassad undervisning och uppmuntran att nå ännu längre i sin kunskapsutveckling. Vid resursfördelning måste hänsyn tas till detta” (Prop. 2009/2010:165, del 1, s. 285).

I läroplanerna står det att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov – både i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11, och i gymnasieskolans läroplan, Lgy 11. Dessutom står det att undervisningen ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Undervisningen kan därför aldrig utformas lika för alla.

Risker med att inte uppmärksamma de särskilt begåvade

För att särskilt begåvade elever ska kunna visa och utveckla sina förmågor krävs att skolan uppmärksammar dem och ger dessa elever utmaningar på rätt nivå, samt ser till att de får bekräftelse och att de erbjuds delaktighet. Det är avgörande att det i skolan finns en social acceptans och förståelse från de vuxna samt att pedagogerna arbetar för tolerans mellan elever (Persson, 2010).

Särskilt begåvade elever som inte får lämplig undervisning och stöd riskerar att bli understimulerade eller att hamna i utanförskap (Persson, 2013; Reis & McCoach, 2000). Understimulans och negativt bemötande kan leda till stökiga elever i klassrummet (Nelson, Rinn & Hartnett, 2006; Webb, Amend & DeVries, 2007). Det kan också leda till att elever inte finner något intresse i att gå till skolan eller av att följa undervisningen eftersom de redan känner att de kan det som sägs där (Liljedahl, 2014), eller till elever som inte känner sig accepterade av samhället (Persson, 2013). Det kan också visa sig i form av ensamhet och slutenhet (Gross, 1998; Silverman, 2013; Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan & Olenchak, 2004).

Det finns särskilt begåvade elever som blivit ”hemmasittare” (Liljedahl, 2014), blivit utan lärarledd undervisning under största delen av sin grundskoletid, upplevt att de behövt undertrycka sin personlighet och sin begåvning för att passa in och bli accepterade (Persson, 2005; 2013), fått agera extralärare eller förväntats höja moral och etik i klassrummet i stället för att få undervisning och fokusera på sin egen utveckling (Persson, 1998). Det finns också många beteenden som misstolkats som om den särskilt begåvade eleven har uppmärksamhetsproblem eller svårigheter med socialt samspel. (Amend, Schuler, Beaver-Gavin & Beights, 2009; Nelson m.fl., 2006; Webb m.fl. 2004).

Behov av undervisning för särskilt begåvade elever

Skolan har sedan länge till stor del fokuserat på att stödja de elever som haft svårt att nå kunskapskraven, vilket har påverkat hur särskilt begåvade elever har bemötts (Mattsson & Bengmark, 2011). Speciell undervisning för särskilt begåvade elever har lyst med sin frånvaro, ibland med argumentet att det är elitism (Edfeldt & Wistedt, 2009). För många elever har detta inneburit en skolgång som inte anpassats till deras behov utan i stället alltså lett till motgångar och psykisk ohälsa (Persson, 1998, 2010; Pettersson, 2011; Stålnacke, 2007; Stålnacke & Smedler, 2011).

” Det är avgörande att det i skolan finns en social acceptans och förståelse från de vuxna samt att pedagogerna arbetar för tolerans mellan elever.

” De särskilt begåvade elever som inte får lämplig undervisning och stöd riskerar att bli understimulerade eller att hamna i utanförskap.

Det är många elever som vill ha mer utmaning i skolan. I Skolinspektionens skolenkät från 2013 svarade var fjärde elev i årskurs nio instämmande på påståendet ”Jag får för lite utmanande arbetsuppgifter i skolan” (Skolinspektionen, 2013). Skolinspektionens kvalitetsgranskning *Stöd och stimulans i klassrummet – rätten att utvecklas så långt som möjligt* (Skolinspektionen, 2014) pekar på att skolan måste bli bättre på att utveckla undervisningen så att den även passar och utmanar elever som har lätt att lära och nå kunskapsmålen. Rapporten betonar vikten av lärarens ämneskunnande, didaktiska och pedagogiska kunskap, kunskap om läroplanen, samt betydelsen av att läraren har höga förväntningar på eleverna.

För att stödja utvecklingen hos de särskilt begåvade eleverna krävs också att skolpersonal har kunskap om *gifted education* – hur särskilt begåvade elever kan identifieras och uppmärksammas, samt hur undervisningen och miljön kan anpassas till dessa elever för att de ska få möjlighet till en god utveckling. Det här stöd-materialet är framtaget för att ge en introduktion till arbetet med särskilt begåvade elever.

Ökad uppmärksamhet på särskilt begåvade elever i Sverige

Än så länge finns det bara ett fåtal svenska forskningsstudier om särskilt begåvade elevers behov och hur de mår i skolan. Men sedan flera år tillbaka finns det dock ett allt större engagemang för att stödja särskilt begåvade elevers utveckling i den svenska skolan (Mattsson & Bengmark, 2011). Det märks exempelvis genom förtydligandet i skollagen, satsningar på spetsutbildningar, att fler forskar om frågorna, att intresset för lärarfortbildning inom området ökar, att det finns ett ökat utbud av läger och andra mötesformer för särskilt begåvade elever och att uppmärksamheten på särskilt begåvade ökar från intresseorganisationer och medier. Organisationen Sveriges Kommuner och Landsting har också tillsammans med sju kommuner tagit fram en generell handlingsplan för att stödja skolors arbete med särskilt begåvade elever (SKL, 2014).

Dessa initiativ ligger i linje med Europarådets rekommendation (Europarådet, 1994) om att särskilt begåvade elever ska få tillgång till utbildning som utvecklar deras fulla potential – för deras egen och för samhällets skull. Även om forskning betonar vikten av utvecklingen för den särskilt begåvade individens egen skull (Persson, 2013b), finns det även ekonomiska intressen som driver på engagemanget (Persson, 2013a). Exempelvis fokuserar EU:s utvecklingsstrategi, Europa

2020 (Europeiska kommissionen, 2010), bland annat på intellektuella förmågor, och lyfter fram innovation, kreativitet, entreprenörskap och kunskap som starka drivkrafter i samhällsutvecklingen.

” Elever som länge mött en oförstående omgivning kan ge upp sina försök att bli sedda utifrån sin särskilda begåvning.

Särskilt begåvad, extremt begåvad, högpresterande

Det finns inte någon enhetlig accepterad definition av särskild begåvning. En definition som kan vara till hjälp för att förstå vilka individer det handlar om är denna, som inte bygger på en specifik vetenskapsteoretisk grund, utan är en allmän definition för praktisk tillämpning:

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 mänsklig prestation, aktivitet eller funktion (Persson, 1997, s. 50).

I senare versioner har definitionen formulerats:

Den är särbegåvad som förvånar dig vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet (Persson, 2015, s. 4).

Definitionen stämmer väl när särskilt begåvade elever kommer till sin rätt. Men det är inte alltid som en särskilt begåvad elev förvånar. En elev som länge mött en oförstående omgivning kan ge upp sina försök att bli sedd utifrån sin särskilda begåvning. Eleven kan då underprestera, bli utagerande eller verka ointresserad. En elev kan också själv välja att inte visa sin begåvning för att inte bli betraktad som annorlunda.

Hur stor andel av en population som kan betraktas som särskilt begåvad beror på vilken definition man väljer. Det finns modeller som räknar med 2–10 procent av en population, och modeller som räknar med 15–20 procent (Sternberg & Davidson, 2005). I arbetet med detta stödmaterial har vi valt att betrakta 5 procent av eleverna som *särskilt begåvade* (Mayer, 2005). Fem procent är ingen absolut siffra, utan är tänkt att ge en fingervisning om hur många de elever är som vi uppmärksammar i detta material.

Särskild begåvning kan finnas inom olika områden såsom hantverk, idrott,

ledarskap, matematik, naturvetenskap eller språk. De flesta modeller som beskriver särskild begåvning betonar att det handlar om en kombination av förmågor (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worell 2012). Särskild intellektuell begåvning kan förstås som en mycket god förmåga att tänka abstrakt och logiskt, kombinerat med ett gott minne och ett snabbt lärande. Men flera begåvningsmodeller menar att det även krävs icke-kognitiva förmågor. Exempelvis anger en ofta refererad begåvningsmodell att särskild begåvning realiseras då exceptionella förmågor inom ett specifikt område, kreativitet och motivation samspelar med varandra (Mönks, 2009). För att utveckla detta samspel behöver individen få stöd av sin omgivning.

Det finns även andra benämningar för gruppen särskilt begåvade elever, till exempel *högt begåvade elever*, *högbegåvade elever* eller *särbegåvade elever*. I den engelskspråkiga världen talar man oftast om *gifted and talented*.

Ibland finns anledning att särskilja den grupp av särskilt begåvade elever som har en extremt hög begåvning, eftersom deras begåvning skiljer sig på ett avgörande sätt från den hos andra särskilt begåvade. Dessa benämns i detta material med samlingsbegreppet *extremt begåvade* och utgör mindre än 1 procent av en population (Gagné, 2005). Avgränsningen är satt för att ge en uppskattning av hur många elever det kan röra sig om (Gagné, 2005; Gottfredson, 1997; Gross, 2004; Mayer, 2005; Silverman, 2013).

Generellt sett ökar förmågan att lära och hantera komplex information gradvis med ökad begåvning (Gottfredson, 1997). När avvikelsen från normalvariationen blir större blir också skillnaden gentemot den mer normalbegåvade eleven successivt allt mer kvalitativ och inte bara kvantitativ (Coleman & Cross, 2005; Silverman, 2013). Det är alltså typiskt för extremt begåvade att de inte bara resonerar snabbare och mer utan också mer holistiskt, och kopplar samman kunskaper från flera områden. Den kvalitativa skillnaden ger en större djupförståelse, till exempel en lågstadiellev som läser och tillgodogör sig avancerad litteratur eller uppfattar avancerade matematiska samband. (Gottfredson, 1997; Silverman, 2013).

Begåvningen – förmågan – är inte samma sak som prestationen, alltså det eleven faktiskt visar upp. Termen *högpresterande* betecknar de som presterar goda resultat. Högpresterande elever utgör uppskattningsvis 15–20 procent av populationen. Alla högpresterande är inte särskilt begåvade, och alla särskilt begåvade är inte högpresterande (Reis & Mc Coach, 2000; Siegle & Mc Coach, 2002).

Kartläggning och tecken på särskild begåvning

Särskilt begåvade barn har olika bakgrund och olika intressen. De skiljer sig åt såväl socialt som kognitivt. En del har särskild begåvning inom ett flertal områden. Andra har en specifik begåvning inom något område (Mönks, Heller & Passow, 2000). För att särskilt begåvade elever ska kunna uppmärksammas och mötas krävs därför att skolpersonalen arbetar kontinuerligt och på varierade sätt för att hitta dem.

En kartläggning kan ringa in en elevs förutsättningar och behov och utgör grunden för hur undervisningen kan anpassas. Skolan bör i sin kartläggning belysa elevens särskilda förmågor och var eleven ligger kunskapsmässigt inom olika områden, men även vilka pedagogiska metoder skolan erbjuder eleven, hur elevens lärmiljö är organiserad samt hur skolan i stort organiserar sin verksamhet och fördelar resurserna.

Vad som är tecken på särskild begåvning beror på vilken definition av fenomenet man väljer att använda, samt vilken begåvningsdomän man talar om. Eftersom många begåvningsmodeller dessutom betonar ett samspel mellan flera olika förmågor för att särskild begåvning ska realiseras, krävs det att skolan vid kartläggningen använder flera olika sätt att fånga upp tecken på att en individ är särskilt begåvad (Subotnik et al, 2012).

Särskilt begåvade elever kan bland annat utmärka sig genom ovanligt insiktsfulla och kreativa lösningar på exempelvis utmanande uppgifter eller på ämnesspecifika prov. Inom sin begåvningsdomän lär de sig ofta nya moment mycket snabbt och de kan även prestera högt på diagnostiska prov högt över en förväntad nivå. Särskilt begåvade elever är inte alltid högpresterande, men de kan visa stor uthållighet, självständighet och driv i komplexa projekt, framför allt i sådana som de själva valt inriktningen på. Att granska portfoliesamlingar av elevers främsta verk kan också ge indikationer på att en elev är särskilt begåvad. I ett initialt skede använder ibland föräldrar och lärare checklistor på typiska karaktärsdrag för att få en indikation på att en elev kanske är särskilt begåvad (se t.ex. Bates & Munday, 2005; Cosmovici Idsøe, 2014; Silverman, 1993).

Många särskilt begåvade elever utmärker sig genom starka känslor eller hög känslighet för sinnesintryck (Bouchard, 2004). Den inledande beskrivningen av Elvira tyder på att hon är en sådan elev. Dessa elever kan upplevas som problematiska i skolan (Webb, J.T., Amend, Webb N.E., Goerss, Beljan & Olenchak, 2005). Men det är inte alla särskilt begåvade elever som väcker uppmärksamhet i klassrummet. Beskrivningen av Denise respektive William visar på helt andra typer

” ... det kan vara svårt att finna alla särskilt begåvade elever. De utgör en synnerligen heterogen grupp.

av personligheter. Detta gör att det kan vara svårt att finna alla särskilt begåvade elever. De utgör en synnerligen heterogen grupp. Men om skolan uppmärksammar att en elev hamnat i svårigheter eller mår dåligt kan även tester som mäter intelligenskvoten vara användbara för att få en indikation på om svårigheten i skolan kan böttna i att eleven är särskilt begåvad och understimulerad.

Stöd materialet och innehållet – inspiration till handlingsplan

Detta material ger en *introduktion* till hur skolan kan arbeta med särskilt begåvade elevers utveckling. Materialet är tänkt att användas som underlag vid kunskapsuppbyggnad, till handlingsplaner och som praktiska råd när skolor utvecklar arbetet med särskilt begåvade elever.

Målgrupperna för detta material är därmed lärare, specialpedagoger, personal inom elevhälsa, rektorer och företrädare för huvudmän. Det innehåller huvudsakligen psykologiska, specialpedagogiska och ämnesdidaktiska aspekter på arbetet med att uppmärksamma och möta särskilt begåvade elever. Det belyser också vikten av att det finns organisatoriska förutsättningar på skolan och hos huvudmannen. Olika delar av materialet riktar sig därför delvis till olika målgrupper.

Stöd materialet består av två delar. Den första delen behandlar begreppet särskilt begåvade elever och övergripande aspekter på hur skolan kan uppmärksamma och möta dessa elever. Den andra delen ger exempel på hur särskild begåvning kan yttra sig i olika ämnen och hur lärare kan anpassa undervisningen.

I del ett finns texten *Särskilt begåvade barn i skolan* som ger en beskrivning av vilka de särskilt begåvade eleverna är och av deras utveckling, hur prestation förhåller sig till begåvning och förmågor, samt vikten av stöd och kognitiva utmaningar. Texten *Organisatorisk och pedagogisk differentiering* beskriver hur skolor kan planera och genomföra en undervisning som möter de särskilt begåvade elevernas behov. Två av nyckelbegreppen vid differentiering är acceleration och berikning som texten beskriver och ger exempel på.

Närmast eleven finns lärare, specialpedagoger och elevhälsa, men för att dessa ska kunna utföra sitt uppdrag behöver de få förutsättningar från rektorn och huvudmannen. Det innebär bland annat ekonomiska och personella resurser samt kompetensutveckling. För att det ska bli långsiktigt hållbart måste aktörerna på flera nivåer vara delaktiga, detta står att läsa om i texten *Att ge förutsättningar för skolornas arbete*. I texten *internationella perspektiv på särskilt begåvade elever*

diskuteras bland annat olika begåvningsmodeller och frågor om definitioner och identifikation.

Del två ger ett *ämnesdidaktiskt stöd* i undervisningen av särskilt begåvade elever. Dessa texter ska ge inspiration för planering, genomförande och utveckling av undervisningen. Här finns konkreta exempel på hur undervisningsmetoder, arbetsätt, aktiviteter och uppgifter kan utformas för att utmana eleverna. Exempelen gäller yngre respektive äldre elever och är hämtade från ämnena bild, historia, matematik, moderna språk och svenska. Ämnesområdena är valda för att ge en bredd eftersom särskilda begåvningar finns inom olika ämnesområden, och exemplen är konstruerade så att de även delvis ska kunna vara användbara inom andra ämnesområden. Texterna kan även användas som stöd och inspiration i arbetet med att utveckla och anpassa undervisningen för alla elever som har lätt att lära och nå målen för utbildningen.

En meningsfull undervisning som bygger på individens förkunskap och förmåga är viktigt för alla elever. Ett utvecklingsarbete som fokuserar anpassning till särskilt begåvade elever kommer därför troligtvis att kunna gynna även andra elever och undervisningen i stort.

REFERENSER

- Amend, E. R., Schuler, P., Beaver-Gavin, K. & Beights, R. (2009). A Unique Challenge: Sorting out the Differences between Giftedness and Asperger's Disorder. *Gifted Child Today*, 32(4), s. 57–63.
- Bouchard, L. L. (2004) An instrument for the measure of Dabrowskian overexcitabilities to identify gifted elementary students. *Gifted Child Quarterly* 48.4 s. 339–350.
- Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (2:a uppl, ss. 52–63). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cosmovici Idsøe, E. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Edfeldt, Å., & Wistedt, I. (2009). High ability education in Sweden: The Swedish model. I T. Balchin, B. Hymer, & D. Matthews, *The Routledge companion to gifted education* (ss. 76–83). London: Routledge.
- Europeiska kommissionen (2010) http://ec.europa.eu/europe2020/index_sv.htm. (Nedladdad den 5 maj 2015.)
- Europarådet (1994). *Recommendation 1248. On education for gifted children*. <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=Documents/AdoptedText/ta94/EREC1248.htm>. (Nedladdad den 27 november 2014.)
- Freeman, J. (2000). Families: The essential context for gifts and talents. I F. J. K. A. Heller, *International Handbook of Giftedness and Talent* (ss. 573–585). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Gagné, F. (2005). From giftes to talents: the DMGT as a developmental model. R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Red.), *Conception of giftedness* (2:a uppl., s. 98–119). New York: Cambridge University Press.
- Gottfredson, L. S. (1997). Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence*, 24(1), 79–132. doi:10.1016/S0160-2896(97)90014-3
- Gross, M. U. M. (1998). The “me” behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review*, 20(3).
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children*, 2.a uppl. London: RoutledgeFalmer.
- Liljedahl, M. (2014). *Särbegåvade tonåringar. Hur identifierar man dem?* Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. 19/2014 Länk: http://www.skolporten.se/app/uploads/2015/01/Undervisning_larande_nr19_2014.pdf. (Nedladdad den 6 maj 2015.)
- Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. R. J. Sternberg & J. B. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (ss. 437–447). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mattson, L. & Bengmark, S. (2011). On track to gifted education in mathematics in Sweden. I B. Sriraman & K. H. Lee (red.), *The elements of creativity and giftedness in mathematics*. (ss. 81–101). Rotterdam: Sense Publicers.

- Mönks, F. J., Heller, K. A., & Passow, A. H. (2000). The study of giftedness: Reflections on where we are and where we are going. I K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik, *International handbook of giftedness and talent* (ss. 839–864). Amsterdam: Elsevier.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I. H. (2009). *Att se och möta begåvade barn*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nelson, J.M., Rinn, A.N. & Hartnett, D.N. (2006). The possibility of misdiagnosis of giftedness and ADHD still exists: A response to Mika. *Roeper Review*. Vol 28(4) s.243–248
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land. Särbegåvningsens psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, R.S. (1998). Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181–196.
- Persson, R. S. (2005). Voices in the wildness: Counselling gifted students in a Swedish egalitarian setting. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2) , ss. 263–276.
- 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*, 33(4), 536–569.
- Persson, R. S. (2013a). *Who decides what giftedness is? On dilemma of researching and educating the gifted mind in the light of culture, political ambition and scientific dogma*. Keynote on The 20ieth World Conference on Gifted and Talented Children, Louisville, KY, USA, 10–14 August.
- Persson, R. S. (2013b). The needs of the highly able and the needs of society: a multidisciplinary analysis of talent differentiation and its significance to gifted education and issues of societal inequality. *Roeper Review*. Vol. 36 (1), 43–59.
- Persson, R. S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:800406/FULLTEXT01.pdf>. (Nerladdad den 4 maj 2015.)
- Petterson, E. (2011). *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor*. Doktoravhandling, Linnéuniversitetet, Institutionen för datavetenskap, fysik och matematik.
- Pfeiffer, S. I. and Blei, S. (2008). *Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures*. Pfeiffer, S. I. (Red.), *Handbook of giftedness in children* (ss. 177–198). New York, NY: Springer Publishing Company.
- Prop. 2009/2010:165.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152–170.
- Robinson, N. (2008). The social world of gifted children and youth. I S. I. Pfeiffer, *Handbook of Giftedness in Children* (ss. 33–51). New York, NY: Springer Publishing Company.

- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2001). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press.
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- SKL (2014). *Handlingsplan särbegåvade elever 2014*. SKL, <http://skl.se/download/18.547ffc53146c75fdec0eeeb9/1405428232070/skl-handlingsplan-2014-sarbegavadeelever.pdf>. (Nedladdad den 3 maj 2015.)
- Skolinspektionen (2013). *Resultatredovisning för Skolenkäten till elever i årskurs 5, årskurs 9 och år 2 i gymnasiet*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2014). *Stöd och stimulan i klassrummet*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skollagen, SFS 2010:800.
- Stålnacke, J. (2007). *Att se mönster i prickar – en föga användbar förmåga? Intervju- och enkätstudier om logisk-analytisk särbegåvning i Sverige*. (Oppublicerad psykologexamensuppsats) Stockholms universitet. <http://urn:nbn:se:su:diva-7061>
- Stålnacke, J., & Smedler, A.-C. (2011). Psychosocial experiences and adjustment among adult Swedes with superior general mental ability. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(6), 900–918. doi:10.1177/0162353211424988
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P & Worell, F. C. (2012). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54.
- Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F.R. (2004). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Webb, J.T., Gore, J.L., Amend, E.R. & DeVries, A.R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press.