

Särskilt begåvade elever

1.2 Särskilt begåvade barn i skolan

JOHANNA STÅLNACKE

1.2 Särskilt begåvade barn i skolan

FÖRFATTARE

Johanna Stålnacke är legitimerad psykolog och fil. dr i barnneuropsykologi. Hon är verksam som universitetslektor vid Psykologiska institutionen, Stockholm universitet där hon förutom sin forskning undervisar i utvecklingspsykologi, barnneuropsykologi och utredning av barn. Hon föreläser också om särskilt begåvade barn på universitet och för lärare och för personal inom elevhälsan.

JOHANNA STÅLNACKE

Barn utvecklas i samspel med sin omgivning. Barnets egna förmågor och erfarenheter påverkar och påverkas av mötet med omvärlden i ett komplext och dynamiskt samspel. Hur barnet blir bemött av sina tidiga omvårdare och andra vuxna samt hur det leker med andra barn ger barnet erfarenheter av hur relationer med andra människor fungerar. Utvecklingen påverkas även av skolan och föreningsaktiviteter och av attityder och värderingar i samhället. Barnet självt utvecklas fysiskt, motoriskt, kognitivt, emotionellt och socialt i ett lika dynamiskt system, där de olika aspekterna samspelar och påverkar varandra i utvecklingen. Vi föds med genetiska sårbarheter och styrkor, men hur de tar sig uttryck formas av miljön (Johnson & de Haan, 2011). Barn har olika förutsättningar för att bli till exempel framgångsrika långdistanslöpare, bra musiker, goda skribenter eller uppfinnare. Men inget barn föds till konsertpianist – det krävs genetiska förutsättningar, en stor vilja att underkasta sig timmar av övning, goda lärare och en publik som efterfrågar musiken.

VAD MENAS MED SÄRSKILD BEGÅVNING?

Det finns ingen allmänt accepterad definition på vad särskild begåvning är eller vilka barn och vuxna som ska betecknas som särskilt begåvade. Såväl vad som ryms i begreppet som var gränsen för att kallas särskilt begåvad ska gå varierar efter sammanhang och syfte. I det här materialet räknas ca 5 procent som särskilt begåvade.

En individ som har en förmåga som är avsevärt mycket starkare än vad som är typiskt, kan kallas särskilt begåvad inom det området. I litteraturen om särskilt begåvade barn i skolan beskrivs oftast intellektuell begåvning, som ibland delas upp i till exempel den matematiska och den språkliga domänen. Särskild begåvning inom ledarskap, musik och konst verkar hänga ihop med den intellektuella domänen, då personer som utmärker sig inom de senare områdena typiskt sett även har en intellektuell begåvning som ligger över genomsnittet (Cross & Coleman, 2005; Ruthsatz, Ruthsatz-Stephens, & Ruthsatz, 2014). Extrema förmågor inom till exempel idrott, teknik eller mekanik verkar vara mindre kopplade till de andra



begåvningsdomänerna och uppmärksammas kanske därför mindre i skolsammanhang (Cross & Coleman, 2005; Sternberg & Davidson, 2005). Även om det finns exempel på personer som är exceptionella inom en rad områden, är det mer vanligt att någon enstaka styrka sticker ut (Winner, 1996).

Intellektuellt särskilt begåvade – en grupp med stor variation

” Individer som är intellektuellt särskilt begåvade utmärker sig i förmågan att resonera nyanserat, tänka abstrakt och förstå komplexa idéer. De lär sig oftast fort, har ett gott minne och drar lärdom av erfarenheter bortom det uppenbara.

Den intellektuella begåvningen innebär förmågan att använda sig av sitt tänkande och sin känslomässiga förståelse för att förstå, se hur saker hänger ihop och räkna ut vad som ska göras (t.ex. Gottfredson, 1997). Denna förmåga är starkt kopplad till förmågan att lära sig. För skolan och lärare är det därför viktigt att ta hänsyn till att elevers förmåga att ta till sig teoretisk information varierar, och att undervisningen behöver anpassas efter (bland annat) denna förmåga. Individer som är intellektuellt särskilt begåvade utmärker sig i förmågan att resonera nyanserat, tänka abstrakt och förstå komplexa idéer. De lär sig oftast fort, har ett gott minne och drar lärdom av erfarenheter bortom det uppenbara.

Variationen inom gruppen är mycket stor – det som utmärker en särskilt begåvad elev behöver inte vara utmärkande för en annan. De särskilt begåvade eleverna skiljer sig åt i såväl begåvningsnivå som relativa begåvningsstyrkor och icke-kognitiva förmågor. Vissa elever har förutsättningar att vara exceptionellt duktiga i alla skolämnen; andra har en tydlig styrka inom ett enstaka ämne, som språk, naturvetenskap eller matematik. Icke-kognitiva förmågor som motivation, intresse, drivkraft, öppenhet, ihärdighet och engagemang varierar också mellan personer och samspelar i hög grad med nivån på begåvningen. Variationen inom gruppen särskilt begåvade elever är därför större än bland elever som inte tillhör gruppen (Silverman, 2013).

Särskild begåvning utmärks inte alltid av hög prestation

Särskild begåvning och hög prestation är inte samma sak. Många som har en särskild begåvning utmärker sig inte för sina prestationer, varken som barn eller vuxna. Om man enbart letar efter höga prestationer, är det många särskilt begåvade personer som inte kommer uppmärksammas som sådana av omgivningen (Silverman, 2013). Det gäller inte minst elever som tidigt fått intrycket av att

skolan inte är en plats där de kan utvecklas, som ger upp, och där deras begåvning då inte heller reflekteras i skolprestationer.

När undervisning för särskilt begåvade elever har som mål att identifiera potentiella begåvningar och att utveckla dessa maximalt så att de uppnår enastående prestationer, hamnar elevernas resultat och prestationer i fokus (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). I stället för att fokusera på prestationer kan skolan fokusera på elevens lärande och utveckling som helhet (Porter, 2005; Silverman, 2013). Betonar vi elevernas utveckling snarare än deras prestationer kan följande frågor vara relevanta att ställa: Hur kan vi förstå de särskilt begåvade barnens inre värld, och vad kan vi göra i skolan så att deras begåvning inte blir en belastning under utvecklingen, utan får vara en källa till självförverkligande?

SOCIOEMOTIONELL UTVECKLING

För barn i riskmiljöer, till exempel fattigdom, våld i hemmet och övergrepp, har hög begåvning visat sig vara en viktig skyddsfaktor (t.ex. Werner & Smith, 1992) och på det stora hela är hög begåvning en tillgång. Överlag är de särskilt begåvade barnen emotionellt stabila och anpassar sig väl och det finns inget samband mellan att vara särskilt begåvad och att ha sociala eller emotionella svårigheter (Freeman, 2005; Porter, 2005; Robinson, Reis, Neihart, & Moon, 2002). Men för många av de särskilt begåvade barnen kan begåvningen medföra en sårbarhet. Om omgivningen inte ser, förstår, accepterar och möter barnet som det är kan utvecklingen försvåras. De emotionella behoven är desamma för särskilt begåvade barn som för alla andra barn, men hur dessa på bästa sätt ska uppfyllas skiljer sig åt (Porter, 2005). Forskning på främst extremt begåvade barn kan belysa hur begåvning samspelar med omgivningsfaktorer under barnets utveckling. Det som utmärker en del av dessa barn och de svårigheter de kan möta i sin utveckling kan också finnas bland de barn som inte är lika extremt begåvade.

Utvecklas i otakt – intensitet och känslighet

Utmärkande för de särskilt begåvade barnen är att de utvecklas olika snabbt inom olika områden, till exempel kognitivt, emotionellt, socialt och motoriskt, och i otakt med sina jämnåriga (Silverman, 2013). Många särskilt begåvade barn reagerar också starkare och djupare på sin omgivning. De uppvisar ofta en känslig-

” Om man enbart letar efter höga prestationer, är det många särskilt begåvade personer som inte kommer uppmärksammas som sådana av omgivningen.

” Men för många av de särskilt begåvade barnen kan begåvningen medföra en sårbarhet.

” Många särskilt begåvade barn reagerar också starkare och djupare på sin omgivning. De uppvisar ofta en känslighet och intensitet som kan vara svår för omgivningen att förstå.

” Många döljer sin begåvning för att få social acceptans och slippa ensamhet.

het och intensitet som kan vara svår för omgivningen att förstå (O'Connor, 2002; Silverman, 2013). De särskilt begåvade barnen är redan i förskoleåldern mer avancerade i sitt tänkande, sin lek och sina relationer än jämnåriga barn och är i dessa avseenden i nivå med flera år äldre barn.

Många barn, inte minst flickor, använder sin begåvning och känslighet för att fånga upp sociala ledtrådar och känslolägen och anpassar sitt beteende så att de får den respons de söker. Vissa av dem utplånar nästan sig själva för att passa in och bli accepterade. Andra barn väljer att fokusera på det de tycker är intressant, oavsett hur omgivningen reagerar, och vägrar att anpassa sig till andra. De som smidigt anpassar sig kan vara svåra att uppmärksamma som särskilt begåvade, och de som hävdar sig kan upplevas som krångliga och socialt missanpassade.

Känna igen sig i andra

Genom att tidigt umgås med barn på samma nivå får de särskilt begåvade barnen möjlighet att spegla sig i och brottas intellektuellt och känslomässigt med andra barn med liknande förmågor. Det gör att de får tillfälle att känna sig accepterade och förstådda, vilket ger förutsättningar för en god social utveckling – de kan anpassa sig utan att förlora sig själva. Inte minst under tonåren, när identitetskampen står i fokus, känner de särskilt begåvade ofta att de måste välja mellan att tillfredsställa sina intellektuella behov eller att bli accepterade av jämnåriga. Många döljer sin begåvning för att få social acceptans och slippa ensamhet (Gross, 1998; Silverman, 2013). Tonåringar kan känna sig mer annorlunda än vad omgivningen uppfattar att de är (Zettergren & Bergman, 2014).

Vara annorlunda och mötas med respekt

Hur omgivningen möter barnet avgör i vilken grad det kan utveckla självkänsla, tilltro till sig själv och andra samt sina förmågor. Barn som accepteras och respekteras som de är och vars intellektuella nyfikenhet bejakas får förutsättningar för en god utveckling. Det barn som tidigt får erfarenheten att det inte duger som det är, kommer inte till sin rätt och riskerar att bli ett mycket ledset eller argt barn (Silverman, 2013). Att vara särskilt begåvad är att vara annorlunda (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993). Men att vara annorlunda behöver inte innebära att vara missanpassad eller att bli missförstådd.

KOGNITIV UTVECKLING – LÄRANDE OCH UTMANINGAR

Hos särskilt begåvade barn är hungern efter vetande synnerligen utmärkande. De ställer djuplodande frågor, vill förstå samband och det är vanligt att de läser mycket och gärna. De har ofta en passion för precision, och för att analysera och lösa problem. Deras intellektuella nyfikenhet och förmåga till abstrakt tänkande gör att de ofta kognitivt ligger långt före sina jämnåriga (Silverman, 2013).

Få lära sig i sin egen takt

Med samma grad av ansträngning som en mer genomsnittligt begåvad elev skulle en särskilt begåvad elev kunna uppfylla grundskolans kunskapskrav på väsentligt kortare tid. De särskilt begåvade eleverna tillbringar en stor del av sin skoltid med att vänta på att klasskamraterna ska göra färdigt (Hollingsworth, 1942, refererad i Silverman, 2013). Gruppen särskilt begåvade elever är så heterogen att det är svårt att generalisera om hur denna grupp förhåller sig till skolarbete. Vissa trivs bra i skolans strukturerade och förutsägbara miljö – de gör det som efterfrågas, ofta med lysande resultat. Och även om dessa elever slösar bort en stor del av sin skoltid när de anpassar sig efter gruppens lärandetempo är skolan sällan något stort problem för dem.

Andra lider i tysthet och uppmärksammas inte alls. Ytterligare andra vill gärna ifrågasätta – idéer, konventionell visdom, auktoriteter, allt är föremål för kritisk granskning. Dessa elever gör ofta bara det som intresserar dem i skolan och de kan påtala till exempel hur ”dumma” eller ogenomtänkta en lärares uppgifter är. De kan vara en stor tillgång om lärare känner till deras förmågor, förstår deras sätt att tänka och förhåller sig till det faktum att läraren inte alltid är den som vet mest.

Det är vanligt att rutinuppgifter och repetition är ett problem för särskilt begåvade elever. Att öva på det man redan har förstått och kan, leder oftast inte till ökade kunskaper. Många har svårt att genomföra enkla uppgifter och känner obehag av att tvingas göra uppgifter som de sedan länge förstått.

Behöver få utmaningar i skolan

Vissa elever läser och räknar redan när de börjar skolan, och förstår sedan snabbt och utan större ansträngning allt som tas upp. Risken är då att de förväntar sig att

” Att vara särskilt begåvad är att vara annorlunda. Men att vara annorlunda behöver inte innebära att vara missanpassad eller att bli missförstådd.

” Med samma grad av ansträngning som en mer genomsnittligt begåvad elev skulle en särskilt begåvad elev kunna uppfylla grundskolans kunskapskrav på väsentligt kortare tid.

” Många har svårt att genomföra enkla uppgifter och känner obehag av att tvingas göra uppgifter som de sedan länge förstått.

de alltid ska kunna och veta, i stället för att känna förtroende för att de kan lära sig saker de inte omedelbart förstår, och kan bemästra nya kunskaper. När de sedan stöter på något de inte förstår finns det risk att de ifrågasätter sig själva och sin förmåga. Vissa vill inte utsätta sig för den risken och försöker sig därför inte på något som de kan misslyckas med (Dweck, 2006). Först när elever utsätts för utmaningar kan de lära sig studieteknik, hitta metoder för att arbeta sig igenom något som ger motstånd och få erfarenhet av att gå vidare efter tillfälliga misslyckanden. Många vuxna uttrycker besvikelse över att inte ha blivit erbjudna och uppmuntrade att anta uppgifter som skulle ha gett dem möjlighet att utveckla uthållighet och studieteknik.

Perfektionism

Perfektionism är utmärkande för en del av de särskilt begåvade barnen. Ibland är detta ett uttryck för en bristande självkänsla, där självbilden säger att man måste kunna direkt, och prestera utan minsta fel. Ibland reflekterar perfektionismen i stället en inre drivkraft att göra sitt absolut bästa – inte för att få erkännande av andra, utan som ett uttryck för självförverkligande. De som motiveras av inre drivkrafter mår sällan dåligt av sina perfektionistiska drag, de kan acceptera misstag och ser att ansträngning är avgörande för att de ska kunna nå sina mål (Silverman, 2013).

ATT UPPTÄCKA DE SÄRSKILT BEGÅVADE ELEVERNA

När lärare ombeds identifiera sina särskilt begåvade elever brukar de peka ut högpresterande elever som lär sig snabbt och gör bra ifrån sig (Persson, 1998). En del av dessa är självklart särskilt begåvade, men en stor andel av de särskilt begåvade eleverna utmärker sig inte som högpresterande i skolan.

De som döljer sig och de som döljs

De elever som redan tidigt kommit till slutsatsen att skolan inte har någonting att ge dem, eller som väljer att tona ner sina förmågor, riskerar att inte uppmärksammas som särskilt begåvade (Reis & McCoach, 2002; Silverman, 2013). Det kan även handla om exempelvis dyslexi som kan vara svår att upptäcka hos en särskilt begåvad elev – eleven kan kompensera för svårigheterna med sin begåvning, med resultatet att varken svårigheterna eller begåvningen uppmärksammas. Många

beteenden hos särskilt begåvade elever som möter en oförstående omgivning kan misstolkas som uttryck för uppmärksamhetssvårigheter eller hyperaktivitet, som svårigheter med socialt samspel, eller som trots eller uppförandestörningar (Webb et al., 2005).

De elever som både är särskilt begåvade och har en funktionsnedsättning kan behöva stöd utifrån såväl sin funktionsnedsättning som sin begåvning. Skolan behöver då ge stöd som underlättar och undanröjer hinder för lärande, utan att göra avkall på de utmaningar eleven behöver.

En kartläggning ger många svar

Ju mer erfarenhet och kunskap skolan och lärarna har om vad som kan känneteckna särskilt begåvade elever, desto mindre är risken att dessa inte uppmärksammas. Ökad kunskap gör också att de allra flesta av dessa elever kan få sina behov tillgodosedda inom en ordinarie men differentierad undervisning (Borland, 2005).

Om det är svårt att förstå vad som är vad i elevens lärande och beteenden kan en kartläggning av elevens kunskapsnivåer och arbetssätt ge många svar. En sammanställning av elevens styrkor och svagheter, kunskaper, färdigheter och lärande, samt drivkrafter och önskemål, kan ge skolpersonal och föräldrar större förståelse för hur eleven fungerar och vilket stöd skolan kan behöva ge eleven. Den är också ofta värdefull för eleven själv. En kartläggning bör inte bara belysa förhållanden på individnivå utan även omfatta vilka pedagogiska metoder som används och beakta hur skolan i stort organiserar sin verksamhet och fördelar resurserna. Ibland kan kartläggningen behöva kompletteras med en psykologisk utredning inom elevhälsan.

Barnet är inte bara sin begåvning

För såväl skolan som för många föräldrar och barn ger det ökad förståelse att veta att barnet är särskilt begåvat. Med kunskap om särskilt begåvade barns förutsättningar och behov kan barnets utveckling underlättas. Det upplevs ofta som en lättnad att kunna sätta ord på beteenden som varit svåra att förstå.

Föräldrar har oftast rätt när de ser en särskild begåvning hos sina barn (Silverman, 2013). Men att enbart ses utifrån och identifieras med sin särskilda begåvning leder sällan till lycka (Freeman, 2005, 2010). Etiketten riskerar att bidra till att barnet helt ses utifrån sin begåvning och att andra egenskaper och behov kom-

” Med kunskap om särskilt begåvade barns förutsättningar och behov kan barnets utveckling underlättas.

mer i skymundan. Om fokus i för stor utsträckning hamnar på att barnet skiljer sig från andra barn, kan det försvåra barnets socioemotionella utveckling.

” Elever med hög begåvning som lyckats omsätta sin förmåga i goda skolresultat var mer tillfreds med livet som vuxna.

SÄRSKILT BEGÅVADE ELEVER I SVERIGE

Det finns begränsat med forskning om särskilt begåvade barn i svensk skola och hur de fungerar som vuxna. Studier på vuxna intellektuellt särskilt begåvade visar att de som grupp har en lägre känsla av sammanhang än svenskar i allmänhet samt att deras upplevelse av skolgången var mycket negativ (Persson, 2010; Stålnacke, 2007; Stålnacke & Smedler, 2011).

En annan mer representativ studie visade att sambandet mellan begåvning som barn och anpassning i medelåldern är starkt kopplat till skolprestationen. Elever med hög begåvning som lyckats omsätta sin förmåga i goda skolresultat var mer tillfreds med livet som vuxna (Zettergren & Bergman, 2014). Det visar på hur viktigt det är att skolan stödjer de särskilt begåvade eleverna till en positiv utveckling samt förebygger och motverkar underprestation i skolan genom att anpassa skolsituationen efter varje elevs förutsättningar och behov.

HUR KAN SKOLAN MÖTA DE SÄRSKILT BEGÅVADE ELEVERNAS BEHOV?

Barn tillbringar en stor del av sin tid i skolan, och deras utveckling påverkas i allra högsta grad av de erfarenheter de får där. Självkänsla, identitet, tillit och tillhörighet är viktiga områden att utveckla under skoltiden, och alla elever ska få goda förutsättningar för utveckling och lärande.

Skolans uppgift i mötet med de särskilt begåvade eleverna kan summeras så här:

1. Se till att eleven utmanas intellektuellt och kunskapsmässigt. Fokusera på lärande snarare än på prestation. Ge möjlighet till meningsfulla diskussioner med andra som förstår deras komplexa resonemang.
2. Ge eleven möjligheter att utveckla de kunskaper – inte minst färdigheter och studieteknik – som är förutsättningar för att lyckas i högre studier.
3. Stöd elevens socioemotionella utveckling, acceptans och respekt från lärare är helt avgörande. Många behöver också få samarbeta med andra särskilt begåvade elever – få känna sig normala – åtminstone i delar av undervisningen.

REFERENSER

- Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children. The case for no conception of giftedness. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 1–19). New York, NY: Cambridge University Press.
- Cross, T. L., & Coleman, L. J. (2005). School-based conceptions of giftedness. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 52–63). New York, NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers. The roots of success & failure*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 80–97). New York, NY: Cambridge University Press.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives*. East Sussex, UK: Routledge.
- 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).
- Johnson, M. H., & de Haan, M. (2011). *Developmental cognitive neuroscience* (3rd ed.). Chichester, UK: Wiley-Blackwell.
- Mayer, R. E. (2005). The scientific study of giftedness. In R. J. Sternberg & J. B. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 437–447). New York, NY: Cambridge University Press.
- O’Connor, K. J. (2002). The application of Dabrowski’s theory to the gifted. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 51–60). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Persson, R. S. (1998). Paragons of virtue: Teachers’ conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*. doi:10.1080/1359813980090204
- 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. doi:10.1177/016235321003300405
- Porter, L. (2005). *Gifted young children. A guide for teachers and parents* (2nd ed.). Maidenhead, UK: Open University Press.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted students. M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (pp. 81–92). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

- Ruthsatz, J., Ruthsatz-Stephens, K., & Ruthsatz, K. (2014). The cognitive bases of exceptional abilities in child prodigies by domain: Similarities and differences. *Intelligence*, *44*, 11–14. doi:10.1016/j.intell.2014.01.010
- Silverman, L. K. (2013). *Giftedness 101*. New York, NY: Springer Publishing Company.
- Socialstyrelsen (2013). *Psykologutredning i skolan*. (Stålnacke, J., & Smedler, A.-C.) Stockholm: Socialstyrelsen.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness*. (R. J. Sternberg & J. E. Davidson, Eds.) (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Stålnacke, J. (2007). *Att se mönster i prickar – en föga användbar förmåga? Intervju- och enkätstudier om logisk-analytisk särbegåvning i Sverige*. (Opublicerad 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., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*. doi:10.1177/1529100611418056
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, R. F. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.
- Werner, E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York: Columbia University Press.
- Winner, E. (1996). *Gifted children. Myths and realities*. New York, NY: Basic Books.
- Zettergren, P., & Bergman, L. R. (2014). Adolescents with high IQ and their adjustment in adolescence and midlife. *Research in Human Development*, *11*(3), 186–203. doi:10.1080/15427609.2014.936182