

Särbegåvade tonåringar

Hur identifierar man dem?

FÖRFATTARE: MONA LILJEDAHL

ARTIKEL NUMMER 19/2014

Abstract

Denna artikel beskriver hur man kan genomföra en kvalitativ identifiering av särbegåvade tonåringar. Artikeln beskriver en fallstudie på MediaGymnasiet, Nacka Strand, genomförd vårterminen 2014 bland en grupp elever med resurstöd, där så många som en tredjedel visade sig vara särbegåvade i någon grad. Forskningen pekar också på detta, att särbegåvade elever tenderar att få samma skolproblematik som svagbegåvade elever, inte minst av den tristess och understimulans som de upplever i skolan. Denna elevkategori blir därför ofta föremål för verkningslösa åtgärdsprogram och riskerar att bli hemmasittare, vilket elevexemplen i denna artikel kan bekräfta. Trots att särbegåvade elever har en inlärningsförmåga långt över genomsnittet, lämnar många gymnasiet utan fullständiga betyg eller med betyg långt under deras egentliga kapacitet. För att arbeta konstruktivt med denna elevgrupp krävs kunskap, varför denna artikel erbjuder en forskningsgenomgång och en identifieringsmetod, kallad ”skolanamnes”. Artikeln riktar sig till all skolverksam personal och har ett ämnesövergripande perspektiv.

Mona Liljedahl är gymnasielärare i svenska och engelska med lång erfarenhet av elever med särskilda behov. I dag verksam som speciallärare på MediaGymnasiet Nacka Strand samt konsult för särbegåvningsnätverket Filurum Sverige.

Mona Liljedahl

Stockholm

E-post: monaliljedahl@hotmail.se

Denna artikel har den 16 december 2014 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan av Nacka kommuns läsgrupp med Björn Söderqvist fil. dr. samt rektor, Nacka kommun, som gruppens ordförande.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens nättidskrift Undervisning & Lärande:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuell metodbok med författaranvisningar:
www.skolporten.se/metodbok

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
1. Inledning.....	6
2. Syfte.....	7
3. Metod.....	7
4. Bakgrund.....	8
4.1 Särbegåvning.....	8
4.1.1 Definition av särbegåvning.....	9
4.1.2 Skolan och särbegåvning.....	9
4.1.3 IQ och särbegåvning.....	10
4.1.4 Diagnoser och särbegåvning.....	10
4.1.5 Kön och särbegåvning.....	11
4.1.6 Prestationer och särbegåvning.....	12
4.1.7 Känsloliv och särbegåvning.....	12
4.1.8 Identifiering av särbegåvade elever.....	13
5. Undersökning.....	14
5.1 Särbegåvade elever vid MediaGymnasiet.....	14
5.1.1 Särbegåvade flickor och pojkar.....	14
5.1.2 Säkert eller inte säkert särbegåvade.....	15
5.1.3 Skolproblematik bland de särbegåvade.....	16
5.1.4 Personlig problematik bland de särbegåvade.....	17
5.1.5 Sammanfattning av särbegåvade elever vid MediaGymnasiet.....	17
5.2 Skolanamnes.....	18
5.2.1 Förutsättningar för skolanamnes.....	18
5.2.2 Frågeområden för skolanamnes.....	19
5.3 Fallbeskrivningar.....	20
5.3.1 Jonathan.....	20
5.3.2 Emmy.....	22
5.3.3 Kasper och Viktor.....	23
5.4 Att undervisa särbegåvade barn och unga.....	25
5.4.1 Inkludering.....	25
5.4.2 Berikning.....	25
5.4.3 Acceleration.....	26
5.4.4 Läraren.....	26
5.4.5 Mentor.....	27

5.4.6 Flow	27
5.5 Resultat och diskussion.....	28
5.5.1 Omfattningen särbegåvade elever.....	28
5.5.2 Vad hände sedan?	28
5.5.3 Föräldrareaktioner	29
5.5.4 Intuition.....	29
6. Bilagor	30
Bilaga 1: "Klipska/högpresterande" vs särbegåvade elever.....	30
Bilaga 2: Karaktärsdrag, beteendekaraktäristisk och vanliga utredningsorsaker bland särbegåvade elever.....	31
Bilaga 3: Kännetecknande skolproblematik bland särbegåvade tonåringar	32
Bilaga 4: Rådgivning särbegåvade elever	33
7. Referenser	34

1. Inledning

A stannar kvar efter lektionstid och diskuterar lektionsinnehållet med de lärare han tycker om. Diskussionerna utmynnar i djupa filosofiska resonemang. Hans kunskapsörst tycks outsläcktlig, men i klassrummet ifrågasätter han ofta och uppfattas ha ett ”attitydproblem”. A berättar att han mår dåligt, att han i yngre år har varit ”stökig” men att han nu är deprimerad med ångestproblematik. A har kontinuerlig kontakt med kuratorn och med BUP, men han kommer alltmer sällan till skolan och har betygsvarningar i nästan samtliga ämnen. Till slut blir A hemmasittare.

B framstår som smartast i klassen och är inte rädd för att synas. Allt läraren berör i sin undervisning tycks B ha förkunskap om. B menar att han läste tidigt i livet och har intresserat sig för många områden. Han har en utpräglad vuxenhumor, är snabb i repliken och intressant att prata med. B ställer alltid upp när någon måste vara representant för skolan och tar täten i diskussioner med lite av en von oben-attityd. Men han gör inte sina uppgifter och har betygsvarningar i nästan alla ämnen. Han går ut gymnasiet utan fullständiga betyg.

C kunde bokstäverna i alfabetet redan som tvååring och skrev nästan obehindrat när han var fyra år. C har haft många intensiva intressen, bl.a. kvantfysik, och har alltid uppskattat att umgås med vuxna. Under hela skolgången har han dock underpresterat, ett tag så allvarligt att skolpsykologen kopplades in. Till och från var C även mobbad i skolan och visade tecken på depression redan i årskurs 6, vilket utvecklades till tvångssyndrom och social fobi. I en BUP-utredning när C var som djupast nere i en svår depression, med en märkbart nedsatt kognitiv förmåga, uppmättes ändå ett IQ på 130. Därpå föreslog man diagnosen Aspergers syndrom.

Dessa och liknande elever möter vi lärare regelbundet, dvs. uppenbart intelligenta unga människor som underpresterar. Flera blir s.k. hemmasittare och är ofta föremål för resultatlösa åtgärdsprogram. Elev A, B och C kommer från varierande psykosociala bakgrunder och finns i otaliga klassrum världen över. Trots att deras främsta styrka är en övergenomsnittlig förmåga att lära och förstå, får de samma skolproblem som svagbegåvade elever.

Detta är en elevgrupp i behov av särskilt stöd (Silverman, 2013) som svenska skolor har mycket begränsad kunskap om och därmed har svårt att hjälpa. A och B är mina elever från en tid då jag inte hade samma ”glasögon” som i dag. C är min egen son, vars skolsituation tvingade mig till en omvälvande kunskapsresa. Den här artikeln bygger på den kunskapen och beskriver hur man kan identifiera vår just nu kanske mest eftersatta elevgrupp: de särbegåvade.

Identifieringsmetoden i artikeln beskriver en kartläggningsmodell, här kallad ”skolanamnes”. Ordet skolanamnes är ett egendesignat begrepp hämtat från den medicinska termen ”anamnes”, som innebär en kartläggning av patientens sjukdomshistoria genom dennes egen beskrivning. På liknande sätt kan en skolanamnes avslöja om det föreligger en trolig särbegåvning bakom en tonåring med skolproblem.

2. Syfte

Syftet med artikeln är att beskriva möjligheter för pedagoger, rektorer och elevhälsa att med hjälp av en skolanamnes göra en kvalitativ identifiering av särbegåvade elever på ett ämnesövergripande plan. (En kvantitativ identifiering innebär mer faktabaserade indikatorer, såsom resultat från intelligens- och begåvnings-test.)

Syftet är att erbjuda grundläggande kunskap i särbegåvning genom en forskningsöversikt och elevexempel tillsammans med en beskrivning av hur man kan genomföra en skolanamnes och sedan arbeta konstruktivt kring särbegåvade elever.

3. Metod

Då kunskap i särbegåvning är grundläggande för en kvalitativ identifiering av särbegåvade, utgår artikeln ifrån en av mig sammanställd forskningsöverblick. Urvalet baserar sig på min personliga och professionella praktik samt ifrån den samlade erfarenheten inom särbegåvningsnätverket Filurum Sverige, grundat av leg. psykolog Anita Kullander, inom vilket jag är verksam bl.a. som konsult.

I artikeln beskriver jag mitt arbete som speciallärare på MediaGymnasiet Nacka Strand, påbörjat i januari 2014, där särbegåvade elever har identifieras i en grupp resurselever. Efter att skolledningen vid MediaGymnasiet anordnat en studiedag med föreläsning om särbegåvning av Mensas Gifted Children Programme (GCP) samt av mig själv i mars 2014, har en dialog kring möjliga särbegåvningar kunnat ske. Elever med misstänkt särbegåvning har kunnat remitteras till mig, varpå jag har genomfört den kartläggning som jag kallar skolanamnes. De elever som utifrån skolanamnesen med mycket stor sannolikhet har visat sig vara särbegåvade, har erbjudits en av mig sammanställd faktagenomgång kring särbegåvning, byggd på forskningsöverblicken som följer nedan. Därpå har jag hänvisat eleverna till att själva fördjupa sig i adekvata onlinesidor om särbegåvning parallellt med fortlöpande samtal med mig.

Eleverna har även haft möjlighet att bjuda in sina vårdnadshavare till en liknande informationsgenomgång, vilket i många fall fördjupat den kvalitativa identifieringsprocessen.

Samtliga träffar med elev och vårdnadshavare har skett i ett avskilt rum reserverat för specialläraren, på en-till-en-basis. De elever och vårdnadshavare som omnämns i artikeln har informerats om min fallstudie och medverkar anonymt. Eleverna i elevexemplen figurerar med fingerade namn.

I slutet har jag valt att infoga övergripande pedagogiska råd angående hur man bör arbeta med särbegåvade elever, för att möjliggöra åtgärder efter identifiering. De pedagogiska råden är ålders- och ämnesövergripande och utgår ifrån rådande forskning.

Det finns dock att olika grader av begåvning, bl.a. kan måttligt särbegåvade kallas ”högpresterande” (Persson, 2014). Eftersom begreppet ”högpresterande” kan misstas för elever som ständigt presterar på en hög nivå i skolan, har jag för enkelhetens skull valt att etikettera samtliga elever i min undersökning som särbegåvade, oavsett begåvningsgrad.

4. Bakgrund

Den nya skollagen (2010) ålägger skolan att även stötta de som har lätt för att nå kunskapsmålen, men detta kräver att man vet vilka dessa elever är och hur man kan identifiera dem (Freeman, 1998a; Persson, 2010). Nedan följer därför en forskningsöverblick kring särbegåvning, vilken utgör stora delar av den kunskapsgrund som möjliggjort identifieringen av särbegåvade elever på MediaGymnasiet Nacka Strand under vårterminen 2014.

Forskningen kring särbegåvning är dock mycket omfattande, varför denna artikel innehåller ett sammandrag. Den som önskar fördjupning hänvisas till referenslistan i slutet av artikeln.

4.1 Särbegåvning

Den internationella begåvningsforskningen har uppmärksammat att Sverige är ett land som saknar erkännande av teoretisk begåvning (Freeman, 2004; Persson, 1997). Enligt den ledande svenska begåvningsforskaren, Roland S. Persson, kan visserligen alla betraktas som begåvade på ett eller annat sätt, men inte exceptionellt kapabla till en övergenomsnittligt analytisk förmåga (Persson, 1997). Även den internationella forskningen använder olika begrepp för att beskriva denna särskilda begåvning. I USA föredrar man att kalla ”begåvad” för ”gifted” medan man i England och Australien använder ”exceptionally able”, i Kanada nöjer man sig med ”exceptional” och i Kina använder man begreppet ”supernormal” (ibid.).

Man gör också skillnad på begåvning och talang. Begåvning anses vara medfödd och talang någonting förvärvat, t.ex. genom träning och miljö (ibid.). Därför kan man vara mycket högt begåvad utan att prestera någonting alls.

Nedan följer underrubriker som anger mycket avgörande karaktäristik hos särbegåvade barn och unga utifrån ett skolorienterat perspektiv, på ett ålders- och ämnesövergripande plan. Dessa underrubriker ligger till grund för frågorna i en skolanamnes.

4.1.1 Definition av särbegåvning

Persson föreslog 1997 det svenska begreppet ”särbegåvad”. Prefixet ”sär” syftade till att markera skillnaden mellan allmänt begåvad och just den exceptionella begåvning som särbegåvning innebär (Persson, 1997). Persson lanserade samtidigt följande definition av särbegåvning: ”Den är särbegåvad som förvånar dig vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet” (ibid. s. 50).

Denna definition av särbegåvning är dock en sanning med modifikation, även enligt Persson själv som menar att det inte alls är säkert att särbegåvade visar sin begåvning. Persson påpekar att många särbegåvade aldrig röjer sin kapacitet i klassrummet och att de därtill har lärare som inte säkert uppfattar deras begåvning (ibid.). Perssons studier visar även att cirka hälften av alla särbegåvade i Sverige växer upp i hem som inte vet att de är begåvade (Persson, 2010). Därmed kan barn och unga bära på ”osedvanliga förmågor” livet igenom utan att ”förvåna” någon.

Graden av begåvning skiljer sig också åt, varför man räknar att ca 15-20 % är måttligt särbegåvade (även kallade ”högpresterande”), 2-4 % högeligen särbegåvade, 0,003 % exceptionellt särbegåvade och 0,0002 % genialt särbegåvade. I många fall reserveras särbegåvningsbegreppet för översta 2-4% (Persson, 2014).

4.1.2 Skolan och särbegåvning

I en svensk studie av vuxna särbegåvade menade hela 92 % att de upplevt skoltiden som ett rent helvete (Persson, 2010). Wallström (2010) beskriver hur många särbegåvade individer får sociala problem i skolan och mår dåligt (Wallström, 2010). Bristen på pedagogiskt stöd, förståelse och stimulans leder därför inte bara till tristess utan ofta även till psykosociala problem och depression (Persson, 2010). Enligt Stålnacke (2007) har flera som numera är medlemmar av Mensa spenderat sin skolgång ensamma i grupprum, någon även i obklass. Samtliga såg skolan som helt bortkastad tid och menade att inte en enda lärare hade uppmärksammat deras logisk-analytiska förmåga (Stålnacke, 2007). Särbegåvade barn blir också ofta utsatta för utfrysning och mobbning på grund av sin ”annorlundahet”, vilket kan

leda till livslånga besvär (Persson, 2010; Freeman, 1998a). Internationella studier visar att lärare i regel missar så många som hälften av alla begåvade elever i skolan. Exempelvis kan elever som frågar mycket endera uppfattas som störande eller som intelligenta, allt beroende på lärare och kontext (Freeman, 2001). Lärare tenderar också att uppfatta utåtriktade barn som begåvade, till skillnad från långsamma, försiktiga och ”annorlunda” barn. Elevernas sätt att arbeta, inte deras sätt att tänka, tycks vara det som lärare mäter begåvning utifrån, varför skolan ofta missar de allra högst begåvade (Freeman, 1998b).

Bilaga 2 (”Karaktärsdrag, beteendekaraktäristik och vanliga utredningsorsaker bland särbegåvade elever”) beskriver i tabellform de mest kännetecknande dragen hos särbegåvade elever tillsammans med deras mest förekommande skolproblematik.

4.1.3 IQ och särbegåvning

IQ är en viktig komponent i särbegåvning, men alla med högt IQ är inte särbegåvade. Särbegåvning kräver en hög förmåga till abstraktion och kreativitet, något som inte IQ-test mäter (Webb et al, 2005; Freeman, 2001). Därför kan man ha högt IQ utan att vara särbegåvad, men man kan inte vara särbegåvad utan att vara intelligent. Däremot mäter t.ex. IQ-test (Wechsel) den logisk-rationella förmågan, varför ett sådant testresultat inte är synonymt med särbegåvning (Silverman, 2013; Kokot, 1999). Att ha en hög begåvning innebär alltså att individen har en annan kognition än normalbegåvade (Persson, 1997).

Normalsnittet för IQ ligger kring 100 och brytvärdet för utvecklingsstörning går vid IQ 70 (FUB¹). Elever som har fått diagnosen utvecklingsstörning har rätt till en undervisningsnivå som är anpassad efter deras kognitiva förmåga (SPSM).

Gränsvärdet för särbegåvning är olika, beroende på IQ-skala, verksamhetsområde och kulturell kontext, men en vanlig brytpunkt går vid IQ 130 (Kokot, 1999). Särbegåvade individer är alltså kognitivt lika avvikande som utvecklingsstörda, fast på andra sidan normalvärdet.

4.1.4 Diagnoser och särbegåvning

Särbegåvade elever tycks i huvudsak tillämpa två olika strategier för att hantera sin understimulans i skolan: 1) de drar sig undan och drömmer sig bort eller 2) stör klasskamraterna och sig själva. Kategori 1 blir ofta föremål för utredning för Aspergers syndrom medan kategori 2 inte sällan får diagnosen ADHD/ADD (Webb et al, 2005). Den grundläggande skillnaden mellan särbegåvade individer och personer med autismspektrumstörning, såsom Aspergers syndrom, är att särbegåvade har en omfattande förmåga att abstrahera och en mycket livlig fantasi, medan detta brister hos personer inom autismspektrumet (Persson, 1997; Webb et al, 2005). Och medan ADHD/ADD är en uppmärksamhetsstörning som

1. FUB är en förkortning av För utvecklingsstörda, barn, ungdomar och vuxna.

påverkar individen oavsett situation och personlig motivation, så är särbegåvade personers förmåga att koncentrera sig, minnas och sortera intryck mycket hög när det gäller något de som motiverar och intresserar dem (Webb et al, 2005).

Kullander (2014) beskriver sin granskning av 15 barn som refererats till henne med frågeställningar om ADHD/ADD, Asperger och utvecklingsstörning. Efter en ny granskning fann Kullander att dessa 15 barn "endast" var extremt begåvade. De hade dock använt olika ovan nämnda strategier för att uthärda en omfattande uttråkning i skolan (Kullander, 2014).

För att förstå vidden av uttråkning och understimulans föreslår Gerland (2014) att man själv föreställer sig en fortbildningsdag inom ens eget yrkesområde där föreläsaren har lagt sig på en alldeles för låg nivå. Hon menar att den uttråkningen och irritationen är vad särbegåvade barn upplever varje dag i skolan (Gerland, 2014).

Däremot kan särbegåvade mycket väl ha diagnoser och inlärningssvårigheter i samma utsträckning som alla andra. Särbegåvade med inlärningssvårigheter kallas "twice exceptional" (dubbelt exceptionella) och har ofta en dubbelt så svår skolsituation, eftersom de har funktionshinder som den höga begåvningen många gånger maskerar (Persson, 1997; Webb et al, 2005).

4.1.5 Kön och särbegåvning

Den enskilt största variabeln inom begåvningsforskningen är kön. Generellt tycks flickor i högre grad dölja sin begåvning och är därför svårare att upptäcka (Freeman, 2005; Persson, 1997; Kullander, 2013). Amerikanska studier visar att nomineringar till särskilda satsningar för särbegåvade elever i förskolan utgörs av hälften flickor, medan detta antal sjunker till mindre än 30 % på högstadiet och ännu lägre på gymnasiet (Freeman, 2003). När elever själva får nominera kamrater till begåvningsprogram utser även de dubbelt så många pojkar som flickor, fastän flickorna i urvalsgrupperna har lika högt IQ (Freeman, 1998a).

Särbegåvade flickor tycks även mer påverkade av det sociala trycket än särbegåvade pojkar och drar sig undan när de misslyckas, medan pojkar mer tenderar att agera ut sin frustration. Därför får också pojkar i högre grad lärarnas uppmärksamhet (Freeman, 2005). Studier av amerikanska flickor visar även att särbegåvade flickor har en högre grad av inlärd hjälplöshet, dvs. en uppfattning att framgång och misslyckande beror på okontrollerbara omständigheter inom eller utanför dem själva (Freeman, 2003).

Forskningen menar även att både särbegåvade flickor och pojkar generellt sett är mer androgyna än normalpopulationen, med bredare, icke-könsstereotypa intressen (Webb et al, 2005; Freeman, 2003).

4.1.6 Prestationer och särbegåvning

Det är viktigt att förstå att man inte nödvändigtvis måste prestera något bara för att man är särbegåvad och att man kan prestera väl som helt genomsnittligt begåvad (Persson, 1997). Vägen till en hög prestationsförmåga börjar i den personliga historiken och går via individens personlighet, begåvning och miljö. Individens omgivning har visat sig vara en synnerligen viktig katalysator för utvecklingen av prestationer som motsvarar graden av inre begåvning (Csikszentmihalyi & Wolfe i Heller et al, 2000). Lärare tycks dock generellt uppfatta elever som begåvade om de presterar, medan elever med en verkligt hög begåvning som underpresterar ofta går obemärkta förbi lärares radar (Persson, 1997; Freeman, 1998b). Kokot (1999) gör också skillnad mellan elever som är ”bright” och ”gifted”. Kokots definition av ”bright” benämns emellanåt som ”högpresterande” på svenska, dvs. 15-20 % måttligt särbegåvade, trots att dessa elever inte nödvändigtvis presterar någonting i skolan (Persson, 2014). Kokot menar att ”klipska/högpresterande” barn har lättare för att passa in i skolan medan ”gifted/särbegåvade” har svårare (Kokot, 1999). Bilaga 1 (”Klipska/högpresterande vs särbegåvade elever”) presenterar Kokots jämförelse i tabellform.

4.1.7 Känsloliv och särbegåvning

Särbegåvade utvecklas mycket ojämnt och i otakt med sig själva, dvs. asynkront. De befinner sig oftast på olika nivåer emotionellt och mentalt, vilket skapar en inre spänning hos barnet och frågetecken hos omgivningen (Webb et al, 2005). Ett särbegåvat barn har ofta därför en flera år högre mental förmåga än sin åldersgrupp, så att exempelvis en åttaåring kan ha en 14-åringens mentala förmåga men vara åldersadekvat i sin emotionella utveckling. Denna problematik kan vara lättare att förstå om man vänder på tanken och föreställer sig en 14-åring som befinner sig på en åttaåringens nivå rent mentalt. Därför är åldersindelning av barn inte bara en försvårande aspekt i undervisningssituationer som inrymmer särbegåvade elever, utan en asynkron utveckling skapar också en inre friktion där barnet kan ha svårt att förstå sig självt (Kokot, 1999). Ju högre intelligens barnet har, desto mer asynkront tycks barnet utvecklas (Webb et al, 2005).

Särbegåvning hänger även ihop med vad Dabrowski kallar ”overexcitabilities”, här översatt till ”överkänslighet” (Dabrowski i Webb et al, 2005). Denna överkänslighet gör att särbegåvade ofta uppfattar mer hos människor än normalbegåvade, eftersom de är extra känsliga för subtila kroppssignaler. Därför far de också extra illa av outtalade konflikter och åsikter (Persson, 1997; Kullander, 2013). Särbegåvade har också en högre utvecklad moralisk kompass och lider mer av orättvisa, även om den inte riktas mot dem själva (Kullander, 2014; Silverman, 1999). Även fysiskt tenderar särbegåvade att vara mer lättstörda av stimuli, såsom lysrörsblinkanden, tvättrådslappar i kläderna och ljud (Webb et al, 2005; Kullander, 2013).

Ett av de mest karaktäristiska dragen hos särbegåvade är perfektionsim, vilket inte sällan orsakar besvärliga känslor hos individen (Webb et al, 2005; Silverman, 1999). Perfektionismen är ett utslag av en förhöjd förmåga att abstrahera ett möjligt slutresultat och är egentligen ett verktyg för självutveckling. Men då särbegåvade barns färdigheter inte motsvarar deras mentala förväntningar, skapas en stor frustration i övningssituationer (Silverman, 1999; Webb et al, 2005). I egenskap av perfektionister vill särbegåvade barn varken slarva eller gissa, varför de ofta behöver längre betänketid än andra (Kullander, 2014).

4.1.8 Identifiering av särbegåvade elever

Lärare har ofta svårt att identifiera särbegåvade elever. Studier har visat att endast en tredjedel av sexåringar som uppfattades vara begåvade av sina lärare hade ett IQ över 127, medan sexåringar som låg så mycket som sex år över sin åldersgrupp i läsförmåga inte uppfattades som begåvade (Freeman, 1998b).

Mattsson (2013) menar att även mycket erfarna lärare i matematik har svårt att i detalj beskriva den kognitiva karaktärstiken hos särbegåvade matematikelever (Mattsson, 2013). Även övriga studier visar att lärare i allmänhet uppfattar elever som begåvade om de uppvisar ett utmärkt logiskt tänkande, snabb uppfattningsförmåga, intellektuell nyfikenhet samt goda betyg (Freeman, 2004). Subtila tecken på begåvning hos blyga barn går oftast obemärkta förbi (Silverman, 1999).

Även kunskapstestning för identifiering av särbegåvade elever är vanskligt, eftersom ett högt testresultat i många fall beror på elevens förkunskaper (Lohman i Callahan & Hertberg-Davis, 2013). Om man ändå genomför kunskapstestning som en del av identifiering av särbegåvade elever, ska man söka efter delarna med det högsta resultatet, inte svagheter eller luckorna. Det är topparna i testresultat, inte dalarna, som visar elevens sanna potential (Johnsen, 2005). Man ska även vara medveten om att särbegåvade elever från påvra hemmiljöer och sämre skolning tenderar att underpresterar i testning, eftersom de har generellt svårare att förstå språket i testinstruktionerna (Lohman i Callahan & Hertberg-Davis, 2013). Därför är det ytterst viktigt att genomföra intervjuer med eleven och dennes föräldrar samt att observera eleven i sin inlärningsmiljö flera gånger för att identifiera särbegåvade elever (ibid.). Dessutom är särbegåvade individer lika olika varandra som normalbegåvade personer, med olika styrkor och svagheter, vilket omöjliggör enkla identifikationsprocesser. Anamnesen är därför avgörande för en säker och kvalitativ identifiering (Kullander, 2014).

Ett exempel på en särbegåvad elev som trots sin begåvning gick under skolans radar är John Gurdon, 2012 års nobelpristagare i "fysiologi eller medicin" [sic.]. I samband med nobelpriset offentliggjorde Gurdon sitt omdöme i biologi från år 1949, där han vid 15 års ålder bedömdes som sämst av 250 elever (Collins, 2012). Biologiläraren skriver att Gurdon "inte

lyssnar” utan ”insisterar på att göra saker på sitt eget sätt”. Läraren skriver vidare att han hört att Gurdon ”har idéer om att bli vetenskapsman” vilket han ”finner löjeväckande” och att ”det vore rent bortkastad tid för både Gurdon och för den som skulle behöva undervisa honom” (ibid.).

5. Undersökning

Nedan följer en redogörelse av mitt arbete med att identifiera särbegåvade tonåringar vid MediaGymnasiet Nacka Strand, påbörjat i januari 2014 då jag anträdde min anställning som speciallärare. Artikeln beskriver de observationer som gjordes under vårterminen 2014 och är uppdelad i en faktadel med diagram, en del som beskriver hur man kan genomföra skolanamnes, en del med fallbeskrivningar samt en avslutande del med råd kring hur man kan arbeta med särbegåvade tonåringar.

5.1 Särbegåvade elever vid MediaGymnasiet

I följande avsnitt ges en översiktsbild av de särbegåvade elever som under vårterminen 2014 identifierades bland en grupp resurselever vid MediaGymnasiet samt den skolproblematik som dessa uppvisade. Identifieringen byggde på skolanamnesen som beskrivs nedan. För att åskådliggöra ovan nämnda forskningsrön, beskrivs även elevernas olika personliga och skolmässiga svårigheter samt könsskillnader bland de identifierade särbegåvade eleverna.

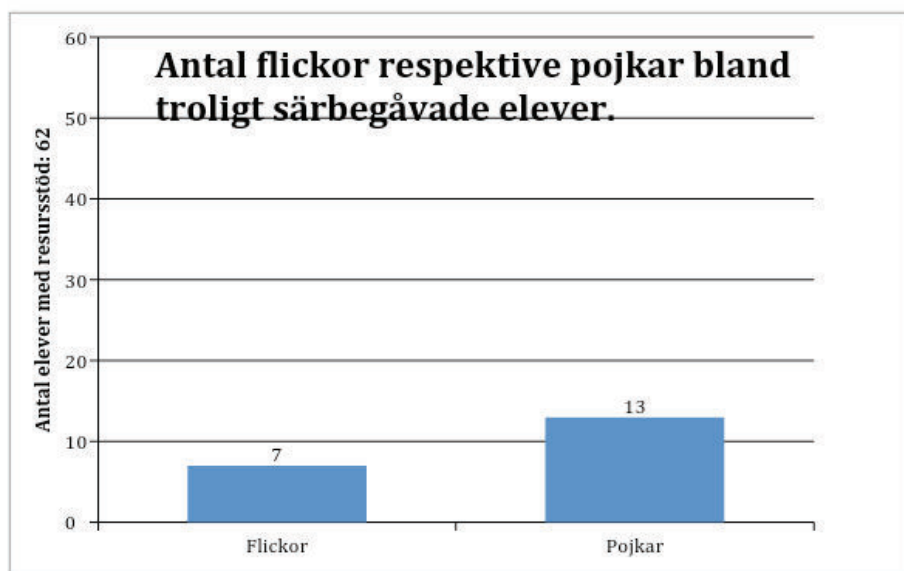
I redogörelsen av de särbegåvade används termen ”troligt” särbegåvade eftersom identifieringen av de särbegåvade eleverna är kvalitativ och utgår ifrån min professionella uppfattning, dock i nära samarbete med rektor och biträdande rektor vid MediaGymnasiet.

Nedan används även termerna ”säkert” och ”osäkert” särbegåvade elever, där de ”säkert” särbegåvade eleverna har genomgått en grundlig skolanamnes vilket de ”osäkert” särbegåvade eleverna inte har. De ”osäkert” särbegåvade eleverna uppvisade inte desto mindre så pass tydliga särbegåvningskaraktäristiska drag att de ingår i redogörelsen.

5.1.1 Särbegåvade flickor och pojkar

Under vårterminen 2014 blev sammanlagt 62 elever aktuella för resurstöd hos mig som speciallärare. Av dessa 62 fann jag att 20 elever var troligt särbegåvade, dvs. så många som en tredjedel av mina resurselever.

Av de 20 troligt särbegåvade eleverna var 13 pojkar och endast sju flickor, vilket bekräftar forskningsrönen om svårigheten att identifiera begåvade flickor. Samtidigt var antalet flickor i min grupp av resurselever färre (25 flickor mot 37 pojkar) vilket i sig utgör en statistisk obalans.



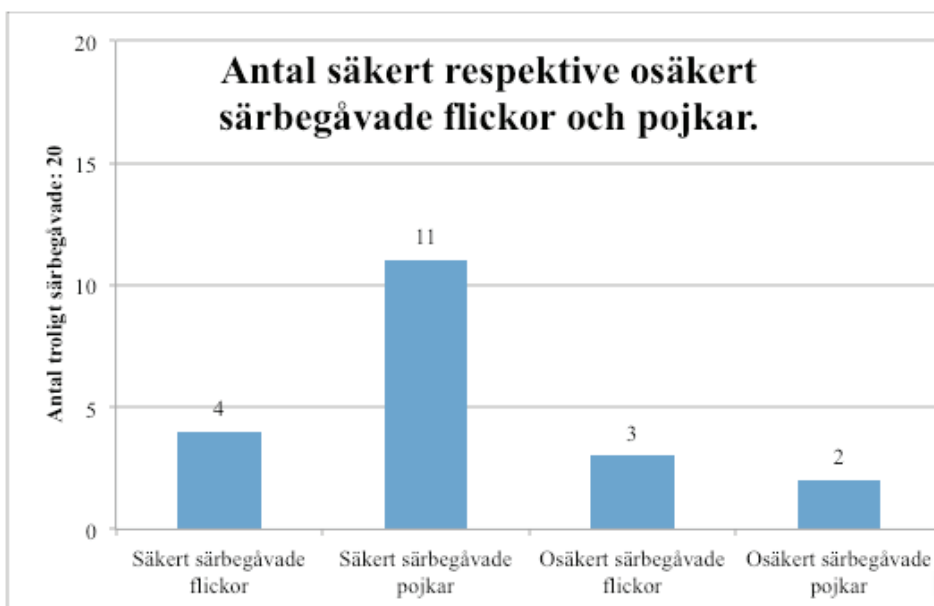
5.1.2 Säkert eller inte säkert särbegåvade

Av de 20 troligt särbegåvade eleverna fanns några som genomgick en grundlig skolanamnes i min identifieringsprocess, tillsammans med elevens och vårdnadshavarens återgivning från tidigare psykologutredningar och eventuella resultat från WISC/WAIS². Dessa kallas här nedan för ”säkert” särbegåvade elever.

De som nedan kallas ”osäkert” särbegåvade har inte genomgått någon grundlig skolanamnes. Dessa elever sökte upp mig för att arbeta med tillfälliga svårigheter, såsom exempelvis talängslan (dvs. rädsla att tala inför publik) vid muntliga kursmoment. Men då dessa elever uppvisade en utpräglad särbegåvningskaraktäristik (hög abstraktionsförmåga, perfektionism, övergenomsnittligt ordförråd, fördjupad analytisk förmåga, behov av att förstå orsak-verkan, etc.) räknas de till gruppen särbegåvade elever, men under kategorin osäkert särbegåvade.

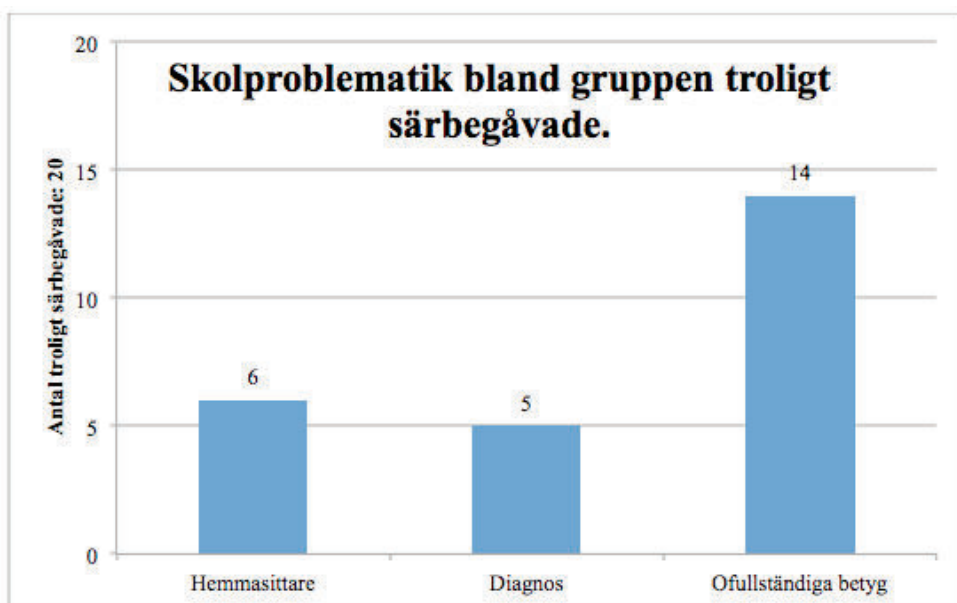
Även de säkert särbegåvade eleverna bestod av fler pojkar än flickor, dvs. elva pojkar mot fyra flickor. Osäkert särbegåvade elever var tre flickor och två pojkar.

2. WISC är en förkortning av Wechsler Intelligence Scale for Children och används för barn 6-16 år medan WAIS är en förkortning av Wechsler Adult Intelligence Scale för 17 år och uppåt.



5.1.3 Skolproblematik bland de särbegåvade

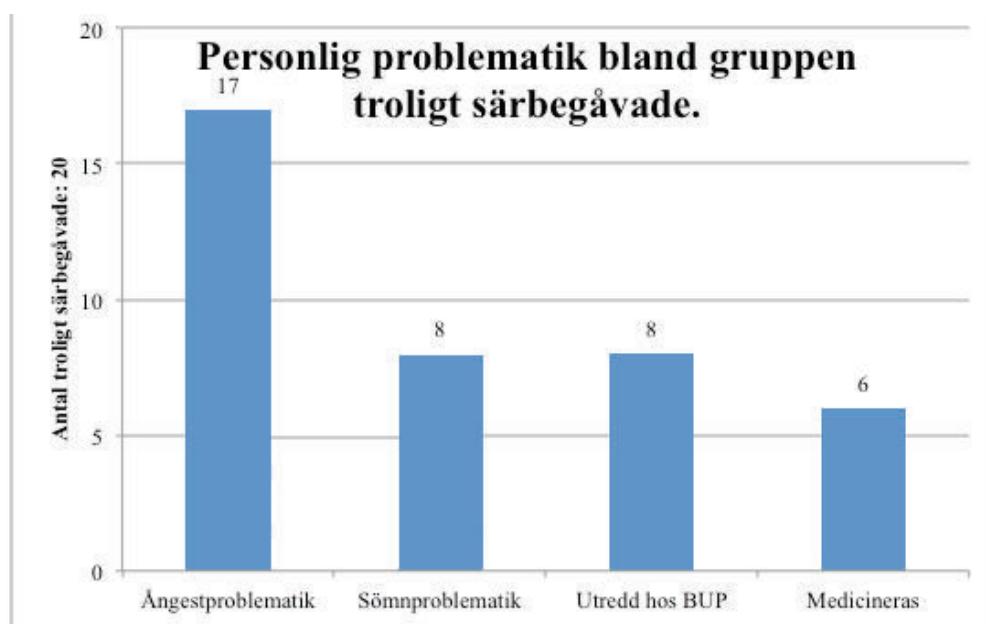
Bland de 20 troligt särbegåvade eleverna hade 14 elever resurstöd för att de riskerade sina betyg i flera ämnen, och därmed sina gymnasieexamen. Sex av dessa elever var periodvis hemmasittare och kom till skolan ibland, oftast till programgemensamma ämnen med kreativa kursmoment, såsom teater, film, foto, etc. Fem troligt särbegåvade elever hade diagnoser som föranledde preventiva insatser av resurstöd.



5.1.4 Personlig problematik bland de särbegåvade

De 20 troligt särbegåvade eleverna hade en omfattande personlig problematik, vilket i sin tur påverkade deras skolprestationer. Även de osäkert särbegåvade var öppna med sin ångestproblematik, eftersom den i flera fall utgjorde en av grundorsakerna till deras behov av speciallärarstöd (för t.ex. talängslan). Så många som 17 av de 20 troligt särbegåvade eleverna uppgav att de led av ångestproblematik, bl.a. i form av panikångestattacker och social fobi. Av dessa hade åtta elever så svår ångest att de led av sömnproblem, vilket innebar att eleverna ofta var för trötta för att gå till skolan och därmed blev hemmasittare i viss mån. En av eleverna med sömnproblem hade fått hjälp av sjukvården med ett ”tyngdtäcke”³, medan övriga arbetade med att själva lösa sömnproblemen på olika sätt. De flesta med sömnproblematik uppgav att de sysselsatte sig med sina intressen under nätterna, såsom att skapa och studera egna intresseområden.

Bland de troligt särbegåvade eleverna stod åtta elever under medicinering, tre av dem mot depression (antidepressiva läkemedel) och resten hade receptbelagda läkemedel för ADHD/ADD som de inte alltid tog. Likaså hade åtta elever utretts hos barn- och ungdomspsykiatri, sex pojkar och två flickor, varav sex elever fått en diagnos: två ADHD och fyra Aspergers syndrom. Båda flickorna med diagnos hade bedömts uppfylla kriterierna för ADD, på grund av deras ”brist på inre motor”.



5.1.5 Sammanfattning av särbegåvade elever vid MediaGymnasiet

Sammanfattningsvis var en tredjedel av mina resurselever med mycket stor sannolikhet ”endast” särbegåvade eller ”twice exceptional”, dvs. särbegåvade med diagnos. De flesta av dessa hade dock tolkat sin skolproblematik som att det var något ”fel” på dem själva. I

3. Tyngdtäcke är ett täcke med insydda tyngder, såsom kedjor, med syfte att lindra sömnlöshet genom tyngdens lugnande inverkan.

synnerhet flickorna uppvisade lågt självförtroende gällande sin inre kapacitet. Min egen fallstudie bekräftar också den forskning som pekar på att särbegåvade elever upplever skolan som ett lidande (Persson, 2010) och att de i kombination med detta bär på ett psykiskt lidande. Likaså bekräftar mina fynd studier som påpekar svårigheter att identifiera särbegåvade flickor, då endast hälften av de troligt särbegåvade utgjordes av flickor. Samtliga troligt särbegåvade elever uppvisade svårigheter att formulera sig i skrift, endera rent språkligt (stavning och meningsuppbyggnad) eller rent strukturellt (organisera tankar), eller både och. Dessa elever menade att de vägrade lämna in "dåliga" uppgifter och motsatte sig att göra uppgifter som kändes "meningslösa". Uppsatsskrivning var en särskilt eftersatt färdighet hos denna elevgrupp. Samtliga saknade helt och hållet studieteknik.

Bilaga 3 ("Kännetecknande skolproblematik för särbegåvade tonåringar") presenterar i tabellform en sammanställning av samtliga av ovan redovisade elevers samlade skolproblematik och de orsaksbakgrunder som de själva angett samt de konsekvenser som detta inneburit i skolan. Tabellen kan användas som en vägledning till att upptäcka elever som kan vara betjänta av att genomgå en skolanamnes.

5.2 Skolanamnes

Skolanamnesen är viktigt för att göra en kvalitativ identifiering av särbegåvade elever (Kullander, 2014). Den kräver att man för en grundlig dialog kring elevens skolhistorik. Det är elevens egen upplevelse som bör ligga till grund för skolanamnesen, inte betyg och/eller omdömen. Nedan följer information om förutsättningarna för att göra en skolanamnes samt förslag på innehåll och frågeområden.

5.2.1 Förutsättningar för skolanamnes

En grundläggande förutsättning för en skolanamnes är förtroende. Oavsett om relationen avses bli bestående eller inte, gäller det att skapa en relation till eleven samt att själv tycka om särbegåvade barn och unga. Särbegåvade personer är även bättre än normalbegåvade på att läsa av subtila ansikts- och kroppssignaler, varför de intuitivt vet om man är intresserad på riktig eller inte (Kullander, 2014). Med tanke på att begåvade elever har lättare för maskera sina tillkortakommanden, såsom eventuella diagnoser (Webb et al, 2005), anser jag att den som genomför en skolanamnes är betjänt av någon form av formell eller informell specialpedagogisk kompetens för att kunna urskilja särbegåvningskaraktäristik från inlärningssvårigheter.

Enligt min egen erfarenhet är det också viktigt att vara beredd på att ta ansvar för processer som skolanamnesen kan sätta igång hos eleven. Det går alltså inte att avsluta dialogen med

eleven när själva identifieringen är färdig. Enligt mig måste man vara redo för att ha fortsatt kontakt med eleven och att ta på sig ett ”särskilt mentorskap” (SKL, 2014 s.11), om eleven verkar öppen för detta. I mina egna kvalitativa identifieringsprocesser har jag på ett tidigt stadium gradvis återkopplat kännetecknen på särbegåvning till eleven varpå jag har erbjudit en av mig sammanställd forskningsöverblick.

5.2.2 Frågeområden för skolanamnes

Skolanamnesen bör alltså utgå baseras på ett förtroendefullt samtal. Som underlag för en skolanamnes kan man med fördel använda Bilaga 2: ”Karaktärsdrag, beteendekaraktäristisk och vanliga utredningsorsaker bland särbegåvade elever”. Nedan beskrivs områden i elevens skolorhistoria som bör undersökas i en skolanamnes.

** Före skolstart*

Särbegåvade barn lär sig ofta att skriva och läsa i någon mån innan skolstart. Dessa barn är också mer intresserade av intellektuella och inte sällan kreativa aktiviteter än andra barn (Pyryt & Bosetti i Smith, 2006; Webb et al, 2005).

** Intressen*

Särbegåvade elever har i regel mer intellektuella och kreativa intressen redan som mycket små och har en tendens att undvika gruppaktiviteter, om dessa inte erbjuder någon kreativ eller intellektuell stimulans. Deras intresseområden kan ta formen av besatthet (ibid.).

** Relationen till lärare*

Särbegåvade barn och unga ifrågasätter ofta auktoriteter, såsom lärare (ibid.). Särbegåvade vuxna vittnar ofta om att deras lärare eller andra vuxna auktoriteter inte alls tyckt om dem under skoltiden (Freeman, 1998a).

** Relationen till klasskamrater*

Relationen till klasskamrater är ofta ansträngd för särbegåvade elever. Inte sällan blir särbegåvade utsatta för mobbning och utfrysning, men kan också välja att själva mobba eller dra sig undan (Kullander, 2014; Pyryt & Bosetti i Smith, 2006; Webb et al, 2005).

** Känsloliv*

Särbegåvade är ofta överdrivet känsliga och kan ha en bakgrund av nattskräck, mardrömmar, mörkrädsla, av att gå i sömnen och/eller kissa i sängen (Webb et al, 2005). De är perfektionister som är mycket självkritiska och har svårt för ”misslyckanden” (ibid.). Likaså är de högekänsliga och lättårade med stark empatisk förmåga (Silverman, 1999).

** Kunskapsutveckling*

Många särbegåvade tonåringar har ”gett upp” under någon punkt i skolgången (Persson, 1997). De upplever ofta skolan som ett hinder för kunskap och har lättare för komplexitet

men svårare för enkla uppgifter och ytlig kunskap (Silverman, 2013).

** "Annorlundahet"*

Särbegåvade har nästan alltid en utpräglad känsla av att vara annorlunda och att inte passa in (Persson, 2014). Min erfarenhet är att tonåringar med begåvning inom logiskt-rationella områden, såsom matematik, kan ha en bättre bild av sin "annorlundahet" eftersom matematisk begåvning är kulturellt accepterat.

** Ångest och sömn*

Många särbegåvade debuterar i depressioner redan tidigt i puberteten och får olika ångestrelaterade beteenden, såsom ätstörningar, social fobi och tvång. Detta leder inte sällan till sömnsvårigheter av olika grad (Webb et al, 2005).

** Självbild*

Särbegåvade personer tenderar att ha en självanalytisk förmåga och att se mer komplext på sig själva och omvärlden (Johnsen, 2005; Persson, 2014; Webb et al 2005). Min erfarenhet är att särbegåvade tonåringar gärna bemöter en påstådd begåvning med att säga att alla är begåvade på sitt sätt.

5.3 Fallbeskrivningar

Nedan följer fallbeskrivningar med elever som har genomgått en skolanamnes. Elevelexemplen är utvalda för att de understryker diskrepansen mellan skolbeteende (prestation) och begåvning (inre förmåga). Likaså kan de exemplifiera forskningen kring genus och särbegåvningskaraktäristik.

5.3.1 Jonathan

Jonathan framstår som en charmig rebell, och jag hittar honom sovandes på en soffa i biblioteket invid mitt arbetsrum. Jonathan tycks inte gå på några lektioner och har varningar i alla ämnen utom sin mentors. Han säger att mentorn "ser" honom och att han därför accepterar hennes undervisning. Andra lektioner hoppar Jonathan över eller lämnar när han upplever att innehållet är på en för "låg" nivå. Det händer att han dryftar sitt missnöje högljutt innan han stormar iväg, vilket naturligtvis kan uppfattas som provocerande. Jonathan tar hellre ett F än att göra "meningslösa" uppgifter. Han vill göra något på riktigt och orkar inte "spela med" för att behaga lärare eller för att få betyg. Annars är Jonathan artig, trevlig och har en briljant humor. Han ser ut att smälta in i vilket sammanhang som helst, men säger själv att han bara ser "insmält" ut. Egentligen lider han av ångest och tidigare svår social fobi, då han inte vågade gå utanför sitt hem. Jonathan har svårt att sova och tillbringar nätterna med att fördjupa sig i intressanta filosofiska ämnen och att utveckla

egna produkter, varpå han sover ut på skolsoffan. När vi träffas går Jonathan sitt andra år på gymnasiet och har redan underkända betyg i flera ämnen. Under ett nationellt prov somnar Jonathan av sömnbrist, men uppnår ändå högsta resultat på delprovet.

Jonathan är medveten om sin höga intellektuella förmåga, men ser den inte som någon större tillgång. Han törstar efter ett liv med djupare mening och stimulerande utmaningar. Med stort intresse följer han konsthändelser och genomför själv intressanta konstaktioner som kräver stor drivkraft och exekutiv förmåga. Han fördjupar sig också i olika filosofiska inriktningar och slukar kvalitetsfilmer, bland mycket annat.

Skolanamnesen avtäckar en kaotisk skolgång. Redan vid förskolekontrollen på BVC ville Jonathan göra saker på sitt eget sätt och minns att han klippte en perfekt spiral ur ett papper i stället för en cirkel. Jonathan menar att BVC-sköterskan verkade ”missnöjd”.

I grundskolan menar Jonathan att han hade så tråkig att han systematiskt levde rövare eller helt enkelt gick hem. Han minns att han i ”lågstadiet” kunde drabbas av så stark ångest att han sprang hem i strumplästen. Otaliga möten med lärare och rektorer ledde aldrig någonvart, menar Jonathan, fastän de påpekade att han var uppenbart ”smart” och erbjöd honom en svårare matematikbok. I ”mellanstadiet” placerades Jonathan i resursskola under två år, där han kände sig malplacerad. Men Jonathan tycker ändå att detta var en behövlig paus från den ”vanliga” skolan.

Psykologutredningarna vid BUP visade enligt WISC-test på ett IQ på 130, trots att Jonathan inte alltid samarbetade. Man föreslog även en ”preliminär ADHD-diagnos” och förskrev mediciner som Jonathan menar gjorde honom till ”en zombie”, varför han slutade medicinera.

Jonathan var tidig med det mesta, vilket hans mamma har fört anteckningar kring. Han har alltid varit intresserad av intellektuella aktiviteter och byggde som nioåring sin egen mobiltelefon av elektroniskrot från tippen. Den fungerade i flera år. Sedermera har han utvecklat och byggt flera tekniska produkter som han längtar efter att lansera.

Jonathan hoppade av gymnasiet och stannade hemma i ett helt år, vilket enligt honom var det bästa året i hans liv, trots att han led av depression, ångest och social fobi. Under sitt ”hemmaår” kunde Jonathan fördjupa sig i gamla och nya intressen på egen hand, vilket han menar var oerhört givande. Under tiden fick Jonathan antidepressiv medicinering som hjälpte honom att ta steget tillbaka till sina gymnasiestudier. Efter ett besök på MediaGymnasiet tyckte han så mycket om skolans arkitektur och ”känsla” att han sökte en plats. Han ville även få tid att utforska sina kreativa intressen. Men rastlösheten är påtaglig. Alltför många års tristess och understimulans har satt djupa spår.

5.3.2 Emmy

Emmy går fel. Hon tror att hennes resurstid ska vara i mitt rum, som den varit förra året. Emmy framstår som klok, mogen och intelligent. Hon har ett en varm blick och ett mjukt sätt med glimten i ögat. Emmy har ADD vilket gör att hon glömmar bort inbokade tider och ser sig själv som lite ”hopplös” och ”slarvig”. Emmy tar medicin mot sin ADD, men endast under skoldagar. Hon säger att den visserligen förbättrar hennes fokus men påverkar henne negativt rent socialt. Efter ett långt samtal bokar vi nya tider för att prata vidare, vilket spontant leder till en skolanamnstisk dialog vid sidan av arbetet med skoluppgifterna.

Skolanamnesen visar att Emmy bytte grundskola i årskurs 8 för att hon inte trivdes. I samma veva drev hon själv igenom en utredning för ADD, eftersom hon var övertygad om att något inte stod rätt till. Emmy menar att hon alltid har känt sig annorlunda, och minns att hon i förskolan mest satt och tänkte och drömde sig bort, eller umgicks med personalen. Däremot var hon något sen med att börja prata och gå. Emmys mamma minns att Emmy började gå vid ca 15 månaders ålder, men då utan att ramla, och började prata när hon var ca 2 års ålder. Emmy menar själv att hon inte ville prata förrän hon kunde göra det ”perfekt”, vilket är intressant men inte alltför ovanligt. Många särbegåvade individer uppger att de faktiskt har mycket tidiga minnen, såsom känsloupplevelser och händelseminnen ända ner i spädbarnsåren.

I grundskolans lägre år menar Emmy att hon hade en ”jättedålig” lärare som behandlade henne illa. Hon minns bl.a. en bildlektion i lågstadiet då hon försökte återskapa Monets näckrosor, vilket läraren menade var ”fel” och bryskt torkade bort Emmys vattenfärger.

I mellanstadiet menar Emmy att hon fick en ”jättebra” lärare som märkte att Emmy var bra på att uttrycka sig i skrift. Detta ledde till att Emmy skrev mycket och fick uppskattning. Men i högstadiet placerades Emmy i en stor skola där hon ”endast blev en i mängden” för lärarna. Hon menar att hon inte fick något gjort och att hon därför hamnade ”jätteefter” i alla ämnen. Emmy upplevde också att skolan hade en dålig stämning och hon vantrivdes, varför hon alltså bytte skola.

Som liten minns Emmy att hon alltid var den som sa emot, både i skolan och hemma, vilket kunde skapa spänningar. Nu, på gymnasiet, anser hon sig mer passiv och drar sig undan. Emmy tycker att skolkamraterna är för ”ytliga” och att det är jobbigt att folk inte ”tänker så mycket”. Själv föredrar hon att prata med vuxna.

I skolan menar Emmy att hon måste veta varför hon ska göra uppgifter för att hon har svårt att göra sådant som hon upplever som ”meningslöst”. Exempelvis vill hon inte skriva ner det som någon annan redan har sagt. Hon hamnar därför efter i de flesta kurser och kan uppfattas som en person ”utan inre motor”, vilket är ett av kännetecknen för ADD. Men på fritiden ser det annorlunda ut. Emmy spelar trummor i ett band, en färdighet hon lärt

sig helt själv bara för att hon ville. Bandet skriver egna låtar och spelar in sitt material. På vinterhalvåret åker Emmy snowboard, något hon är bra på. Hon har även kört motorcross sedan hon var fem år och håller som bäst på att ta motorcykelkort, något som hon menar går lätt. På frågan om vad hon är bra på svarar hon att hon är bra på att förstå andra och att hon är osjälvisk. Men Emmy ser inte sig själv som begåvad, utan tycker snarare att hon behöver tänka ”längre” än andra, i t.ex. matte. När vi tittar igenom särbegåvningsforskningen läser Emmy mycket kritiskt. Hon har svårt att se sig själv som intelligent, utan tycker mest att alla hennes tankar och funderingar är i vägen. Det skulle vara lättare att vara som ”alla andra” och att kunna prata om ”ytliga” saker, menar hon. Emmy påpekar dessutom att ”alla är begåvade på sitt sätt” och att hon ju faktiskt ligger efter i skolan, vilket inte är särskilt smart.

Emmy har sökt sig till MediaGymnasiet för att hon alltid har varit kreativ och varit intresserad av att utveckla sig inom fotografi. Men även där lider hon av prestationsångest och har svårt att ta tag i uppgifter när de inte är förankrade inom henne själv.

Sitt dåliga självförtroende till trots åker Emmy utomlands helt ensam efter skolvslutningen för att jobba i ett främmande land i sex veckor. Den sista eftersläpande kursen jobbar hon in sista dagen innan sommarlovet.

5.3.3 Kasper och Viktor

Kasper och Viktor bildar studiegrupp av en slump. Ett skolanamnestiskt samtal som jag har med Kasper drar ut på tiden och krockar med Viktors tid, varpå samtalet fortsätter. Kasper och Viktor är lite av varandras motsatser. Medan Kasper har en lågmäld, eftertänksam och något dämpad framtoning, pratar Viktor i ett och har en gladlynt, sprallig personlighet. Men de förstår genast varandra. Och det visar sig att de har något gemensamt: båda har stämt sina grundskolor för kränkande behandling.

Periodvis är både Kasper och Viktor hemmasittare, varför de har hamnat på mitt bord. Båda berättar att de lider av depression, ångest och social fobi, som de medicinerar för (med antidepressiv medicinering). De har båda genomgått psykologutredning med WISC/WAIS-testning, där deras höga begåvningsnivå framkommit. Fastän de går i olika årskurser bildar de en slags stödgrupp där de under min ledning diskuterar och jämför sina svårigheter med både humor och allvar.

Både Kasper och Viktor har ett övergenomsnittligt ordförråd, de uttrycker sig komplext och filosofiskt. De har en hög förmåga att abstrahera vilket inte sällan ställer sig i vägen för dem själva. En sådan situation uppstår exempelvis när Kasper övningskör och han slukas upp av att abstrahera vad andra bilister kan tänkas ha för avsikter. Detta bottnar

sig i perfektionism, att han vill köra perfekt, men resultatet är att han blir nervös och ofokuserad i sin körning. I samtal med Kaspers föräldrar framkommer detta starka drag av perfektionism ända sedan liten, de beskriver hur han alltid har varit som en tryckkokare av känslighet. De menar också att Kasper från början varit full av stora frågor, ett till synes omätligt behov.

Kasper och Viktor delar denna välutvecklade analys- och abstraktionsförmåga men menar att den alltså ofta vänder sig mot dem själva, inte minst i form av självkritik. Men de är också kritiska mot skolan, som de menar mest handlar om ”att” i stället för ”varför”. De blir också frustrerade av att de måste upprepa samma övningar flera gånger. De skulle vilja att det räckte att visa sina kunskaper, gärna muntligt, och sedan få gå vidare. Båda har därför svårt att lämna in uppgifter och har betygsvarningar i flera kurser. Men betyg betyder ingenting, säger de och menar att betyg bara är lärarnas personliga uppfattning om deras förmågor. Därför satsar de mest på att uppnå betyget E så att de kan få gå vidare efter gymnasiet.

Både Kasper och Viktor kämpar med djupa sår från mobbning under grundskoletiden. Under vårt samarbete får båda bakslag i sina skolanmälningar, där Kaspers grundskola i princip menar att de inte kunnat göra något eftersom han själv varit så svår att nå som person. Viktors anmälan läggs ner utan kommentar.

Båda berättar om tidiga minnen av kunskapshunger, där de själva lärt sig läsa, skriva och räkna innan skolstart. Men ingen av dem menar att deras kunskaper har varit någon fördel i skolan, snarare tvärtom. Viktor berättar att han behärskade multiplikation redan som 6-åring och bad att få en ny mattebok i första klass, vilket läraren ogillade. Hon menade att han skulle ligga på samma nivå som alla andra och inte fick gå för fort fram. Mobbningen utgick alltså inte bara från skolkamrater, utan även lärare hjälpte till med en stigmatisering. Detta menar de ingår i ångesten som lett till deras ”hemmasittande”.

Kasper uttrycker att han tänker ”i många lager samtidigt”, vilket blir jobbigt när flera stora livsfrågor trängs i huvudet. Ibland mår båda för dåligt för att vistas bland folk, men menar att de har svårt att bli förstådda eftersom deras ångest inte märks utåt. Båda kämpar med känslor av meningslöshet och ensamhet, känslor av att inte höra till världen och att inte vilja det heller, så som den ser ut. Kasper har särskilt svårt att ta till sig tanken på särbegåvning, trots att han verkligen känner igen sig och trots att hans WISC-test alldeles nyligen visade på ett IQ på 130. Inte ens när han genomför Mensas onlinetest och tycker att det är för ”enkelt” kan han acceptera att utanförskapet kan ha berott på att han är ”bra” i stället för ”dålig”, som han har lärt sig att tro.

Viktor har lättare att ta till sig tanken på särbegåvning och refererar ofta till en lärare i ”högstadiet” som bekräftade hans höga nivå inom ett ämne som intresserade honom. Denna lärare peppade honom ständigt och kunde skälla ut honom när han inte presterade utifrån sin förmåga. Det tyckte Viktor var befriande och uppfriskande. Viktor har också hittat ett

sätt att kanalisera sitt utanförskap och sin energi genom ett politiskt engagemang där han har funnit gemenskap med likasinnade.

Båda sökte till MediaGymnasiet för att de är kreativa och upplever meningsfullhet när de får skapa. De presterar också på en hög nivå inom sina kreativa ämnen, men underpresterar i teoretiska moment och kurser. Skolgången försvåras dock av att de har mycket svårt att sova, vilket gör att de ofta är för trötta för att gå till skolan. För att inte tankarna helt ska löpa amok på nätterna ägnar de sig åt självstudier. Medan Kasper exempelvis har studerat ljuset ända ner på molekylärnivå, har Viktor slukat allt om ukrainsk och vitrysk politik. Inget av detta har varit skolrelaterat.

5.4 Att undervisa särbegåvade barn och unga

SKL har framarbetat en pedagogisk handlingsplan i matematik för särbegåvade grundskole-elever (2014) som understryker att särbegåvade elever behöver acceleration, berikning och aktiviteter utanför skoldagen. Handlingsplanen påpekar att särbegåvade elever kräver ett ”utmanande och meningsfullt lärande” (SKL, 2014 s.9). Dessa barn och ungdomar befinner inte desto mindre i samma klassrum som andra, i många fall utan att ha blivit identifierade (Pyryt & Bosetti i Smith, 2006). Svårigheten med just särbegåvade tonåringar är att de i många fall är uppgivna, förbittrade och har antagit ett underpresterande förhållningssätt (Persson, 2010). Detta utgör en stor pedagogisk utmaning och nedan följer pedagogiska råd enligt rådande forskning.

5.4.1 Inkludering

Det är fullt möjligt att bedriva en inkluderande undervisning för särbegåvade elever. Nyckelordet är differentiering (Pyryt & Bosetti i Smith, 2006), dvs. att läraren anpassar instruktioner och uppgifter för särbegåvade elever enligt följande:

- 1) tillåt eleverna att lära sig i sin egen takt,
- 2) utveckla elevernas förmåga till kritiskt tänkande,
- 3) tillåt eleverna fördjupa sig inom sina intresseområden,
- 4) låt eleverna redovisa sina kunskaper på kreativa och varierade sätt,
- 5) möjliggör för särbegåvade elever att interagera med elever på samma mentala nivå (ibid.).

För att fånga särbegåvade elevers intresse, bör varje uppgift dessutom inledas av diskussioner där olika förhållningssätt presenteras (Koshy, 2002).

5.4.2 Berikning

Särbegåvade elever kräver mer bredd och djup i undervisningen, varför berikning är avgörande (Thomson, 2006). I en berikande undervisningsmiljö bör läraren enligt Reis och Renzulli (Reis & Renzulli i Shavinina, 2003) utgå ifrån att 1) varje elev är unik, 2) inläring är mer effektiv om eleven trivs, 3) verkliga och samtida problem skapar mer meningsfullhet och att 4) målet är att öka elevens kunskap och tankeförmåga utifrån elevens egen känsla av meningsfullhet. Renzulli och Reis (ibid.) föreslår även en berikningsmodell i tre steg enligt följande:

Typ I-berikning

Eleverna erbjuds löpande ett smörgåsbord av olika ämnen, yrken, personer, händelser, etc., genom föreläsningar, minikurser, film, osv. Smörgåsbordet organiseras av ett beriknings-team bestående av föräldrar, lärare och elever (ibid.).

Typ II-berikning

Eleverna får tillgång till intellektuellt och känslomässigt utvecklande material och metoder med syfte att utveckla elevens 1) problemlösningsförmåga, känslomässiga förmåga samt kreativa och kritiska tänkande, 2) kunskap i olika inläringstekniker, 3) användning av referensmaterial, 4) skriftliga, muntliga och visuella kommunikationsförmågor. Kan inte planeras i förhand, eftersom allt beror på valt intresseområde (ibid.).

Typ III-berikning

Eleven erbjuds möjligheter att uppnå en avancerad förståelse för intresseområdets karaktär och de arbetsmetoder som krävs. Eleven lär sig planering, organisation, struktur, etc., för att utveckla riktiga ”produkter” och framföra/presentera dessa för en lämplig publik/mottagare. Genom att driva en egen process utvecklar eleven sitt självförtroende (ibid.).

5.4.3 Acceleration

Åldersanpassade kursplaner är aldrig tillräckliga för att stimulera och utmana särbegåvade elever, utan resulterar ofta i underprestationer och negativa sociala relationer. Detta kan motverkas genom acceleration, dvs. att eleven får gå fortare fram och/eller hoppa över årskurser (Coleangelo et al i Callahan & Hertberg-Davis, 2013). Ett annat sätt att accelerera är att elever får genomgå examinationer som genererar universitetspoäng (Pyryt & Bosetti i Smith, 2006).

5.4.4 Läraren

Läraren är avgörande för att skapa ett motiverande klassrum för särbegåvade elever (Thomson, 2006). Däremot kan särbegåvade elevers akademiska behov ibland överstiga lärarens förmåga (Coleangelo et al i Callahan & Hertberg-Davis, 2013). Oavsett kompetens är det dock viktigt att lärare till särbegåvade elever skapar ett trivsamt klassrumsklimat som

präglas av mycket humor (Koshy, 2002). Eyre (Eyre i Eyre & Lowe, 2002) föreslår följande förhållningssätt:

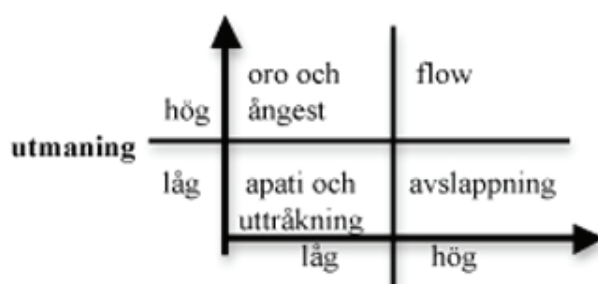
- * Höga förväntningar.
- * Ämnesexpertis och lärarentusiasm.
- * Varierad undervisningsstil och olika uppgiftstyper.
- * Goda lärar-elev-relationer som uppmuntrar frågor, reflektioner och personliga åsikter.
- * Tydliga mål.
- * Balans mellan struktur och självständighet.
- * Ärlig och uppriktig återkoppling.
- * Intresse för att undervisa, inte bara att följa kursplan.
- * Skratt, glädje och humor.
- * Inga konstgjorda ”tak” på vad som ska uppnås eller uppgiftens omfattning.
- * Inget MAS (mer-av-samma) eller för många uppgifter (ibid.).

5.4.5 Mentor

En viktig funktion för särbegåvade elever i alla åldrar kan vara en mentor med specialkunskaper inom elevens intresseområden. Detta behöver inte vara en lärare på skolan, utan kan vara en ämnesspecialist från högre utbildning eller yrkeslivet som regelbundet träffar eleven. Viktigt att tänka på är att mentorn är 1) äldre än eleven, 2) förstående, lyssnande och empatisk, 3) respektfull och nyfiken på eleven och 4) hjälper eleven att reflektera och sätta mål (Koshy, 2002).

5.4.6 Flow

För att uppnå ”flow” i inlärningssituationen menar Csikszentmihalyi och Wolfe (Csikszentmihalyi & Wolfe i Heller et al, 2000) att graden av utmaning måste motsvaras av graden av färdigheter. För låg grad av utmaning tillsammans med alltför lite förkunskaper och färdigheter skapar uttråkning, enligt följande illustration (ibid. s.88).



5.5 Resultat och diskussion

Undersökningen begränsades alltså till att identifiera särbegåvade elever inom en grupp resurselever, där det framkom att så många som en tredjedel av eleverna sannolikt var särbegåvade i varierande grad. Min slutsats är därför att särbegåvning kan vara en möjlig orsak bakom elever med skolproblematik. Det är därför min yttersta rekommendation att genomföra en skolanamnes innan man sätter in åtgärder för skoltrötta och underpresterande elever, eftersom de kan visa sig vara oupptäckta särbegåvningar och därmed kräver ett helt annat förhållningssätt än elever med annan skolproblematik.

I denna fallstudie led majoriteten av de särbegåvade tonåringarna av en psykisk ohälsa, vilket försvårade arbetet med att förbättra deras skolsituation. Min slutsats är dock att identifiering av särbegåvade elever bör ses som en långsiktig vinst och att genomförbara åtgärder i alla lägen är särskilt mentorskap och föräldrasamtal. Faktorer som konkret skulle ha kunnat förbättra studieresultaten för de särbegåvade tonåringarna i studien är återkoppling till elevernas undervisande lärare och möjlighet att gå fortare fram, genom att t.ex. tenta av kurser, samt kontakt med högre utbildning, såsom universitet och högskola. Detta skedde endast i enstaka fall i denna fallstudie.

5.5.1 Omfattningen särbegåvade elever

Eftersom så många som en tredjedel av resurseleverna visade sig vara särbegåvade i någon mån, väcker det frågor kring omfattningen av särbegåvade elever bland övriga elever på MediaGymnasiet. Enligt min erfarenhet från Filurum Sverige tenderar särbegåvade ungdomar att söka mer specialiserade gymnasieinriktningar, såsom MediaGymnasiet. Det skulle kunna innebära att resten av MediaGymnasiets elever består av en liknande fördelning särbegåvade, dvs. cirka 200 särbegåvade individer under ett och samma tak. Detta återstår dock att utforska.

5.5.2 Vad hände sedan?

För eleverna som genomgick skolanamnesen och som därigenom fick veta att de sannolikt är särbegåvade, har skolgången påverkats olika. För de två ovan nämnda hemmasittarna, Kasper och Viktor, innebar särbegåvningsbegreppet att de alltid kom till våra inbokade träffar fastän de fortsatte att utebli från andra lektioner. Särbegåvningsutredningen gjorde att jag tog på mig ett slags särskilt mentorskap för de elever som jag identifierade. Detta möjliggjorde i sin tur att exempelvis Kasper och Viktor under min ledning kunde hjälpas åt att arbeta av eftersläpande kunskapsmål i ämnet svenska. För Kasper medförde detta att han

kom in på en specialiserad kreativ yrkesutbildning. Viktor däremot saknade så många betyg att han skulle ha behövt gå om årskurs 2 varför han valde att hoppa av. I nuläget fokuserar Viktor på att snabbt läsa in ämnen på Komvux och att sedan söka fortbildningar inom sina intresseområden. Vi har fortfarande kontakt.

Emmy och Jonathan går sista året på MediaGymnasiet och vi diskuterar fortfarande skol- och livsfrågor. Eftersom jag känner till deras inre kapacitet, hjälper detta i arbetet med skoluppgifter. Samtliga identifierade särbegåvade elever i denna studie låg mer eller mindre långt efter i färdigheter, såsom textproduktion, vilket har skapat ännu större ovilja att arbeta med skoluppgifter. Därför har vårt rent skolmässiga samarbete liknats vid en slags fobiträning, där de särbegåvade tonåringarna gradvis och med ”nya ögon” måste börja ta tag i sina bristande färdigheter genom att genomföra sina skoluppgifter. Detta tar dock tid och är ännu långt ifrån färdigt.

Grundvinsten är alltså en justering i elevens skolmässiga självbild. Detta är absolut nödvändigt för särbegåvade elever i övre tonåren, vilka i många fall är helt omedvetna om att de är briljanta. Det gäller att läraren och/eller den särskilda mentorn påminner om detta.

5.5.3 Föräldrareaktioner

De föräldrar som fick återkoppling och information om särbegåvning uttryckte att det var livsomvälvande. Samtliga föräldrar som fick återkoppling och information om särbegåvning menade att de ”äntligen” fått en förklaringsmodell som stämde till punkt och pricka. Föräldrarna menade att både skola och BUP i många år endast letat ”fel” hos deras skolmotvilliga och underpresterande barn. Detta vändes helt upp och ner i och med särbegåvningsbegreppet, där deras barn gick från att vara ”hopplösa” till ”hoppfulla”.

5.5.4 Intuition

Ett helt ovetenskapligt, men ändå påtagligt, element av vad man kan kalla för intuition har under studiens gång blivit allt mer påtagligt i min egen förmåga att identifiera särbegåvade elever. Jag har tyckt att jag börjat se särbegåvade elever redan i skolkorridoren, utan att vi ens har interagerat. Det har varit något i deras blick som avslöjat deras intelligens. Och inte sällan har dessa elever till sist hamnat på mitt bord och genomgått en skolanamnes som bekräftat deras begåvning. I en föreläsning med Silverman (2013) påpekar hon mycket riktigt att begåvningsforskaren Joseph Renzulli ska ha sagt att man kan se i barns ögon att de är begåvade. Likaså menade Anita Kullander i vårt första samtal angående min egen son att man får ”nya glasögon” i takt med att man lär sig mer om särbegåvning och träffar fler

särbegåvade individer. Jag kan bekräfta detta, och vill härmed vidarebefordra det som en tröstande tanke till pedagoger som upplever att identifiering av särbegåvade elever är svår. Ju mer man öppnar ögonen för särbegåvning, ju bättre ”glasögon” får man.

6. Bilagor

Bilaga 1: ”Klipska/högpresterande” vs särbegåvade elever

”Klipska/högpresterande” elever	Särbegåvade elever
Kan svaret	Ställer frågor
Är intresserade	Är nyfikna
Har goda idéer	Har galna och knasiga idéer
Arbetar flitigt	Leker mest, men gör bra ifrån sig på test
Svarar på frågor	Diskuterar detaljer, vidareutvecklar
Passar in	Passar inte in
Lyssnar med intresse	Visar starka känslor
Lär sig med lätthet	Kan redan
Uppskattar jämnåriga	Föredrar vuxna
Fullgör uppgifter	Initierar projekt
Är mottagliga	Är intensiva
Kopierar perfekt	Skapar nytt
Uppskattar skolan	Uppskattar kunskap
Absorberar information	Manipulerar information
Trivs med konkreta uppgifter	Trivs med komplexitet
Är alerta	Är observanta
Nöjda med goda prestationer	Mycket självkritiska

(Kokot, 1999 s.56f)

Bilaga 2: Karaktärsdrag, beteendekaraktäristisk och vanliga utredningsorsaker bland särbegåvade elever

Karaktärsdrag	Beteendekaraktäristik	Vanliga utredningsorsaker
* Föredrar äldre elever eller vuxna * Brådmogen, lillgammal * Stark självuppfattning * Uträglad humor * Svårt att skapa goda relationer med jämnåriga * Tänker abstrakt * Stark fantasi * Lätt för komplexitet men svårt för enkelhet (t.ex. kan tolka en abstrakt målning men inte knyta skosnören) * Existentiell (grubblar över livet, döden, etc.) * Självkritisk * Nyfiken * Analytisk * Intensiv * Perfektionistisk * Emotionellt instabil (känslosvängningar, utbrott) * Tillbakadragen eller utåtagerande * Känslig för kritik (lättsårad, överkänslig) * Känslig för sociala, etniska och moraliska frågor * Empatisk * Känslig för konstnärliga uttryck * Hög moral * Bekymrad av problem i omvärlden (hemlöshet, krig, fattigdom, etc.) * Älskar kunskap, vetgirig * Höga krav på sig själv och andra * Intresserad av vuxenproblem	* Lär ofta sig själv att läsa och skriva före skolstart * Avancerat ordförråd för ålder * Djup förståelse för språkets subtila nyanser * Intresserad av intellektuella utmaningar och ordvitsar (rebusar, spel, schack, etc.) * Frågar intelligenta frågor * Förmåga att fokusera länge när intresserad * Flera intresseområden * Uppslukad av hobby men kan byta plötsligt * Bred kunskapsbas * Söker kognitiv komplexitet * Vill gå på djupet * Efterfrågar orsak-verkan * Frågvis, ifrågasätter * Intresserad av detaljer * Förstår snabbt * Gör saker på sitt eget sätt * Skapar egna regler * Har ett divergent tänkande (parar ihop idéer och saker som inte är uppenbara) * Lär sig snabbt och med mindre övning * Kan ta längre tid på sig för uppgifter, särskilt att påbörja * Ovanlig minnesförmåga * Kan ha låtsaskompisar * Använder humor * Inordnar allt i kategorier, ser mönster * "Förstår" underliggande konstnärliga budskap i t.ex. dikt, bild och musik	* För allvarlig för sin ålder, oroar sig för etiska och filosofiska problem (deprimerad?) * Hög aktivitetsnivå, låg impuls kontroll, kan inte "sitta still" (ADHD?) * Dålig handstil (läs- och skrivsvårigheter/dyslexi?) * Arg och otålig, lynnig och explosiv, som två olika personligheter (bipolär?) * Argumenterar emot, trotsar, försöker överlista auktoriteter, manipulativ (ODD – Oppositional Defiant Disorder/ trotssyndrom?) * Svårt att relatera till jämnåriga kamrater (Aspergers syndrom?) * Svårt att färdigställa uppgifter, svårt att lämna in skoluppgifter (ADD?) * Överkänslig, får starka känsloutbrott (uppförandestörning?) * Överdrivet kräsen och känslig (t.ex. kräver att lapparna i tröjorna klipps bort, störs av fluorescerande ljus i skolan, etc.) * Kissar i sängen, går i sömnen (psykiska problem?) * Sover för lite/för mycket och har plågsamma mardrömmar (ADHD/ADD/psykiska problem?) * Tycks sakna omdömesförmåga trots uppenbart god intelligens (ADHD?) * Kronisk dagdrömmare, verkar leva i en fantasivärld (psykiska problem? Aspergers?) * Verkar inte lyssna, verkar inte förstå uppgifter (utvecklingsstörning?)

(Freeman, 1998a; Johnsen, 2005; Kullander, 2014; Persson, 1997; Silverman, 1999; Webb et al, 2005)

Bilaga 3: Kännetecknande skolproblematik bland särbegåvade tonåringar

Beteendekaraktäristik	Upplevd orsaksbakgrund	Vanliga konsekvenser
Underpresterar	Har gett upp, slutat lära sig, saknar studieteknik.	Ligger efter i färdigheter, såsom uppsatsskrivande.
Mår psykiskt dåligt	Många år av utanförskap, negativ feedback och brist på stimulans	Drar sig undan, är aggressiv, är (överdrivet) kritisk, hemmasitter
Vill inte arbeta i grupp	Trött på att "sänka" sig, brist på stimulans, känner sig udda	Visar inte sina kunskaper
Utanför i klassen	Lång historia av utanförskap och mobbning, djupa sår	Drar sig undan ytterligare
Känner sig "dum"	Ligger efter i färdigheter, saknar studieteknik, förstår inte "de andra"	Skamkänslor, ångest, undandragande/aggression
Ifrågasätter undervisning, lektions-innehåll, lärare	Behöver meningsfullhet, stimulans, utmaningar	Dåliga relationer till lärare och klasskamrater
Lämnar inte in uppgifter	Motsätter sig repetitioner, behöver meningsfullhet, har höga krav på sig själv, perfektionism	Hamnar ännu mer efter i färdigheter, underpresterar, uppfattas ha kunskapsbrister
Hemmasitter	Mår psykiskt dåligt, sover inte, saknar mening	Måste göra omstarter, lämnar skolan utan gymnasieexamen
ADHD-liknande beteende	Uttråkning som leder till rastlöshet	Blir föremål för utredning
Aspergerliknande beteende	Uttråkning som leder till dagdrömmeri	Blir föremål för utredning
Skolkar från vissa lektioner	Underkänner lärarens undervisningsnivå och/eller uppgifternas meningsfullhet	Blir underkänd i "enkla" kurser, måste läsa om "tråkiga" kurser
Diskuterar gärna men lämnar inte in uppgifter	Trivs med komplexitet och ömsesidighet (diskussioner)	Uppfattas ha kunskapsbrister
Underpresterar på prov, lämnar blankt, svarar uppåt väggarna	Höga krav på sig själv, blockeringar av tidspress, tänker "för" komplext, abstraherar "enkla" frågor, söker underliggande budskap, perfektionism	Uppfattas ha kunskapsbrister, känner sig "dum"/otillräcklig
Talängslan	Höga krav på sig själv, perfektionism, hög metakognitiv förmåga (tänker på vad andra tänker)	Utvecklar inte/visar inte sina muntliga förmågor
Dålig handstil	Tänker fortare än pennan hinner med, brist på övning	Lämnar inte in uppgifter
Brist på ambitioner, inga mål	Desillusionerad, ser för många alternativ, uppgiven	Bristande motivation att uppnå betyg

(Heller et al, 2000; Kullander, 2014; Persson 1997; Smith, 2006)

Bilaga 4: Rådgivning särbegåvade elever

För den som önskar ytterligare konsultation gällande kvalitativ identifiering och/eller undervisning för särbegåvade elever, finns helt kostnadsfri rådgivning. Nedan presenteras två rådgivande instanser som vänder sig till såväl skolpersonal som föräldrar.

Filurum Sverige

Filurum Sverige startades år 2009 av psykolog Anita Kullander, verksam som skolpsykolog. Nätverket består numera av flera slutna facebookgrupper, bl.a. för föräldrar till särbegåvade barn, men även för pedagoger och psykologer. Ingen testning av barn/elever krävs för att erhålla konsultation och/eller medlemskap i någon av grupperna. Filurum bygger på kvalitativt identifieringsstöd likt det ovan beskrivna och är självsanerande, så att de som inte får ut något av särbegåvningsdiskussionerna när som helst kan gå ur gruppen.

Filurum erbjuder kostnadsfri telefonkonsultation för föräldrar, pedagoger, skolledare och andra. Efter ett konsulterande samtal kan man sedan välja att bli medlem i en av facebookgrupperna och därigenom fortbilda sig vidare efter eget behov och intresse. Konsultationen bokas via e-post till: filurum@bredband.net.

Filurum Sverige har även en hemsida med samlat material: www.filurum.se.

Mensa GCP

Mensas Gifted Children Programme (GCP) arbetar för att höja medvetenheten och kunskapen om särbegåvade barn och unga. Deras informationssida erbjuder en sammanfattning kring särbegåvade barn på följande hemsida: http://dev.mensa.se/index.php/_/vad-vi-gor/gcp

Mensa GCP erbjuder även helt kostnadsfria föreläsningar för skolor. Föreläsning bokas via e-post till GCP-ansvarige Sten Collander: gcp-ansvarig@mensa.se.

Även Mensa GCP har en sluten facebookgrupp för föräldrar till särbegåvade barn. Precis som med Filurum räcker ett kvalitativt identifieringssamtal, och även här kan man när som helst avsluta gruppmedlemskapet.

7. Referenser

- Coleangelo, N., Assouline, S. & Marron, M. (2013). I Callahan, C.M. & Hertberg-Davis, H.L. (Eds.). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. Routledge.
- Collins, N. (2012). "Sir John Gurdon, Nobel Prize winner, was 'too stupid' for science at school". *The Telegraph*, 8 oktober, 2012. <<http://www.telegraph.co.uk/science/science-news/9594351/Sir-John-Gurdon-Nobel-Prize-winner-was-too-stupid-for-science-at-school.html>> (2014-08-24)
- Csikzentmihalyi, M. & Wolfe, R. (2000). "New Conceptions and Research Approaches to Creativity". I Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent, Second Edition*. Pergamon.
- Eyre, D. (2002). "Introduction: Effective schooling for the gifted and talented". I Eyre, D. & Lowe, H. (Eds.). (2002). *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. David Fulton Publishers.
- Freeman, J. (1998a). *Educating the Very Able: Current International Research*. The Stationery Office, England. <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20140131031506/http://www.archive.official-documents.co.uk/document/ofsted/veryable/able-00.htm>> (2014-10-14)
- Freeman, J. (1998b). "Teaching the Gifted and Talented". *Education Today*, Nr 54.
- Freeman, J. (2001). "Mentoring gifted pupils". *Educating Able Children*, Nr 5.
- Freeman, J. (2003). "Gender differences in gifted achievement in Britain and the U.S.". *Gifted Child Quarterly*, Nr 47.
- Freeman, J. (2004). "Teaching the gifted and talented". *Education Today*, Nr 54.
- Freeman, J. (2005). "Counselling the Gifted and Talented". *Gifted Education International*, Nr 19.
- FUB (2014). "Diagnos och nivåer av utvecklingsstörning". <<http://www.fub.se/utvecklingsstorning/diagnos-och-nivaer-av-utvecklingsstorning>> (2014-11-14)
- Gerland, G. (2014). "Vad skulle Zlatan göra om fotboll var fult? – om betydelsen av att få leva sin begåvning". *Socialmedicinsk tidskrift*, Nr 2/2014.
- Johnsen, S.K. (2005). *Identifying Gifted Students: A Step-by-Step Guide*. Prufrock Press.
- Kokot, S. (1999). HELP – OUR CHILD IS GIFTED!: *Guideline for parents of gifted children*. Radford House Publications, Sydafrika. <<http://inet.dpb.dpu.dk/biblio/skokot.pdf>> (2014-08-24)
- Koshy, V. (2002). *Teaching Gifted Children 4-7: A Guide for Teachers*. David Fulton Publishers.
- Kullander, A. (2013). "Särskild begåvning – tillgång eller handikapp?". *Specialpedagogisk tidskrift*, Nr 2/2013.

- Kullander, A. (2014). "Kliniska erfarenheter av begåvningsstest och särbegåvning". *Socialmedicinsk tidskrift*, Nr 2/2014.
- Lohman, D.F. (2013). "Identifying Gifted Students". I Callahan, C.M. & Hertberg-Davis, H.L. (Eds.). (2013). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. Routledge.
- Mattsson, L. (2013). *Tracking Mathematical Giftedness in an Egalitarian Context*. Doktorsavhandling. Institutionen för matematiska vetenskaper, Chalmers tekniska högskola.
- Persson, R. (1997). *Annorlunda land – Särbegåvnings 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.
- Persson, R. (2014). "Särbegåvning: Ett differentierat fenomen med sociala konsekvenser". *Socialmedicinsk tidskrift*, Nr 2/2014.
- Pyryt, M.C. & Bosetti, B.L. (2006). "Accommodating Gifted Learners in Regular Classrooms". I Smith, C.M.M. (Ed.). (2006). *Including the Gifted and Talented – Making Inclusion Work for More Gifted and Able Learners*. Routledge.
- Reis, S.M. & Renzulli, J.S. (2003). "Developing High Potentials for Innovation in Young People Through the Schoolwide Enrichment Model". I Shavinina, L.V. (Ed.). *The International Handbook on Innovation*. Elsevier Science Ltd.
- Silverman, L. (1999). "Perfectionism: The Crucible of Giftedness". *Advanced Development*, Nr 8.
- Silverman, L. (2013). "Breakthroughs in Assessment of the Gifted". 20th Biennial World Conference, USA. *The World Council for Gifted and Talented Children*. Keynote Handout: <http://www.slideshare.net/wcgte/linda-silverman-handouts>
- Onlineföreläsning: <<http://www.youtube.com/watch?v=6vxskJWNOco>> (2014-08-24)
- SKL (2014). *Handlingsplan särbegåvade elever 2014 – Samarbete mellan Borås, Karlstad, Landskrona, Luleå, Sollentuna, Uppsala, Umeå och SKL*. <<http://www.skl.se/download/18.547ffc53146c75fdec0eeeb9/1405428232070/skl-handlingsplan-2014-sarbegavadeelever.pdf>> (2014-10-24)
- Skollag (2010). Skollag 3 Kap. 3 § "Barns och elevers utveckling mot målen".
- Stålnacke, J. (2007). *Att se mönster i prickar – en föga användbar förmåga? – Intervju- och enkätstudier om logisk-analytisk särbegåvning i Sverige*. Psykologexamensuppsats vid Psykologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Thomson, M. (2006). *Supporting Gifted & Talented Pupils in the Secondary School*. Paul Chapman Publishing.

Wallström, G. (2010). *Se mig som jag är – Om särbegåvade barn i skolan*. Argument Förlag AB.

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.

