

Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan

Roland S Persson

Förord

Dessa tre texter skrevs ursprungligen som en del av det regeringsuppdrag som gavs Skolverket för att främja grund- och gymnasieskolors arbete med särskilt begåvade elever (U2014/5038/S). Den först och andra texten avlägsnades emellertid vid slutredigeringen av det sk stödmaterialet på grund av olika uppfattningar om hur det är lämpligt att beskriva särskilt begåvade elever i den svenska skolan. Den tredje texten om det svårtolkade begreppet begåvning beställdes men användes aldrig i någon fas av regeringsuppdraget.

De två korta och i denna sammanställning inledande bidragen om särbegåvning och identifiering samt om socioemotionell utveckling är således inte längre officiella dokument och representerar inte Skolverkets syn på saken. Men de representerar trots detta i stort vad den vetenskapliga världen och dess 100-åriga erfarenhet av forskning och praxis på området har att säga om saken. Det som dessa två skrifter meddelar är enligt min bedömning vetenskapligt helt okontroversiellt och utgör mer eller mindre konsensus bland världens forskare.

Jag kan i skrivande stund endast erinra mig *två* avvikande amerikanska röster, nämligen James H. Borland (2005) som förespråkar att ingen förståelse för begåvning skall användas alls samt en amerikansk forskningstradition som helt bortser ifrån genetiska aspekter och som har exploaterats ymnigt i den populärvetenskapliga pressen av andra författare än forskare på området (t ex Gladwell, 2008). Denna sk kognitiv expertis tradition torde vara synnerligen kontroversiell i den vetenskapliga världen i det att den helt bortser från genetiska aspekter vad gäller beteende och utveckling och hävdar ett genetik spelar alls ingen roll. Bevisen som säger motsatsen är överväldigande.

Referenser

Borland, J. H. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed.) (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press.

Gladwell, M. (2008). *Outliers. The story of success*. London: Penguin Books.

Jönköping den 2 april 2015

Roland S Persson, professor i pedagogisk psykologi

Högskolan i Jönköping, Högskolan för lärande och kommunikation

Innehåll

1. Vilka är de särskilt begåvade?	s. 3
2. Socioemotionell utveckling	s. 8
<i>Lärarrollen och kunskapsklimatet</i>	s. 8
<i>Rekommendationer</i>	s. 10
3. Särskild begåvning och begreppsanvändning	s. 13

1. Vilka är de särskilt begåvade?

Kärt barn har många namn brukar det heta. Detta är verkligen sant vad gäller särskilt begåvade elever i skolan. De har under åren kallats för allt ifrån begåvade, talanger och duktiga till elever med olika typer av förutsättning eller fallenhet för vissa studier eller visst kunnande. Dessa beteckningar har under årens lopp i stort förlorat sin praktiska betydelse eftersom den allmänna uppfattningen och utgångspunkten för lärarrollen i skolan ofta felaktigt har varit att *alla* elever är begåvade; eller i alla fall begåvade på *sitt* sätt. Därmed inte sagt att något barn kan värderas över ett annat men barn är i många andra avseenden olika varandra och kan av flera anledningar inte prestera till samma nivå i skolan oavsett hur mycket de anstränger sig och oavsett hur mycket lärarna hjälper dem. Alltså, alla barn är lika värda och har samma rättigheter, men alla barn kan *inte* betraktas som "begåvade".

"Alla barn och elever ska således ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål," skriver den reviderade *Skollagen* av år 2010. Detta är en viktig förändring i skolans styrdokument. Den anger tydligt att alla elever faktiskt är olika. Det är naturligtvis en grundprincip i svensk skola att alla elever har rätt till stöd och stimulans efter sina behov. Elever som har svårt med att läsa och skriva behöver—och har rätt till—lämplig hjälp. Men även elever som lär sig att läsa och skriva mycket snabbt och som har lättare än de flesta andra i skolan att förstå och lära behöver också—och har likaledes rätt till—en anpassad skolsituation. Dessa elever behöver stimulans som passar deras mer avancerade färdighets- och kunskapsnivå så att de inte tappar den lust att lära som ofta karaktäriserar dem.

För att markera denna skillnad mellan olika typer av insatser i svenskt skolväsende myntades på 1990-talet begreppet *särskilt begåvad* eller *särbegåvad* (Persson, 1997). Detta var ett nytt uttryck i svenska språket som avsåg att beskriva skillnaden mellan den grupp elever som av olika anledningar har inläringssvårigheter och den grupp som i svenska skolan snarast har problem för att de inte får lära sig tillräckligt mycket och inte i ett tillräckligt snabbt tempo. En första svensk definition av dessa elever blev därför, *att den är särbegåvad som förvånar vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i och utanför skolan.*

Detta är en allmän definition för praktiskt tillämpning snarare än en som bygger på en specifik vetenskapsteoretisk tradition. Det är emellertid en definition som för många ändå ger en omedelbar förståelse för vilken grupp individer detta handlar om, nämligen elever som *inte* är som alla andra utan som genom sin förmåga, förståelse, insikt och kunskap för sin ålder förvånar de vuxna. Inte ens de vuxna kan eller förstår alltid lika mycket som dessa insiktsfulla elever ibland faktiskt gör.

Man kan naturligtvis vara särskilt begåvad på många olika sätt. Man kan ha en fallenhet för språk, konst, musik, en eller flera idrotter eller ha en fantastisk förmåga att lösa praktiska och mer handfasta problem och därmed förvåna sina lärare genom sin betydande förmåga i ett eller flera av alla dessa områden. Det hör till saken att det svenska skolväsendet har behållit en viss acceptans och någorlunda förståelse för konstnärliga, musikaliska och idrottsliga förmågor genom åren. För dessa elevkategorier finns ofta lämplig träning, stimulans och instruktion att få i eller utanför skolan i någon form. Det är i huvudsak de mer akademiska färdigheterna som under hela

efterkrigstiden i Sverige har kommit att ses med viss oförståelse och inte sällan med en viss misstänksamhet i jämförelse med resten av Europa och Nordamerika (se t ex Huntford, 1972).

Hur många särskilt begåvade elever finns det då? Om man utgår från normalfördelningen så kan man med viss tillförsikt konstatera följande, *oavsett* vilken typ av mänsklig förmåga eller fallenhet det rör sig om: *Minst* 15-20% av eleverna i svensk skola behöver sannolikt *mer* stimulans än normaleleven. Det underlättar en del om man också, som forskningen har föreslagit, differentierar denna grupp (Gagné, 1993; Gross, 1993; Kokot, 1999). Ju mer extrem man är i dessa avseenden desto mer annorlunda är man jämfört med normalbefolkningen och desto mer extrema blir också behoven av stimulans i skolan. Kanske är det för svenskt vidkommande lämpligt att dela in hela denna grupp med högre inlärningspotential jämfört med det stora flertalet elever i två grupper, nämligen de högpresterande och de särskilt begåvade. Även om man har en potential för hög prestation eller särskild begåvning är det ingalunda självklart att denna utvecklas eller syns i alla sammanhang. Miljön avgör nästan alltid om en person med hög potential blommar ut eller ej. De högpresterande utgör den större gruppen (ca 15% medan de särskilt begåvade utgör den mindre gruppen (ca 5%). Märk att detta är en *praktisk* indelning snarare än en teoretisk.

Alla elitfotbollspelare i Sverige kan sägas vara fotbollstalanger (alltså högpresterande), men de är inte alla fotbollsfenomen som till exempel Zlatan Ibrahimovic eller Lionel Messi är (som i jämförelse bör kallas för särskilt begåvade i fotboll). Likaså är universitetens platsen för ofta kända och framgångsrika forskare (de är intellektuellt högpresterande). Men de är mer sällan så pass kunniga och insiktsfulla att de förändrar världen med sina upptäckter och sitt livsverk som t ex Albert Einstein och Charles Darwin gjorde (som i jämförelse snarast bör kallas för intellektuellt särskilt begåvade).

Skillnaden mellan de särskilt begåvade och de endast högpresterande märks inte bara i vad de är kapabla till att göra utan ofta också hurdana de är och hur de betar sig. Den särskilt begåvade gruppen är på det stora hela taget betydligt mer extrem, individuell, intensiv, kreativ, oberoende, reflekterande, filosofisk och perfektionistisk och har ett betydligt större behov av logik. En potentiellt högpresterande finner det som regel enklare att klara av en relativt fattig pedagogisk miljö. Mycket kan sägas om denna dynamik i de två grupperna men få har uttryckt dem tydligare och mera praktiskt än den sydafrikanska psykologen Shirley Kokot (1999). Hon påpekar att de potentiellt högpresterande (eller "the bright ones" i Kokots egen terminologi) oftast är intresserade, svarar på ställda frågor, lär med lätthet, trivs med klasskamrater, förstår begreppen, lär genom att imitera, trivs ofta i skolan och är ofta nöjda med sina prestationer i skolan. Detta skall jämföras med de intellektuellt särskilt begåvade som snarare är synnerligen nyfikna, diskuterar i detalj och utvecklar, vet oftast redan, föredrar vuxnas sällskap, är kreativa och skapar något nytt, drar slutsatser av det de förstår, älskar att lära sig men älskar inte nödvändigtvis skolan och har en tendens att vara perfektionister.

Det är viktigt att notera att särskild begåvning *inte* är en psykiatrisk diagnos! Det finns naturligtvis elever som både är särskilt begåvade och har en neuropsykiatrisk diagnos (t ex ADHD eller Aspergers). Detta kallas för *dubbelriktad begåvningsproblematik* på svenska (och *twice-exceptionality* på engelska, se Jackson Gilman *m. fl.*, 2013). Dessutom

existerar också vissa bedrägliga likheter mellan en särskilt begåvad elev i skolan som inte får den stimulans som han eller hon behöver och den neuropsykiatriska diagnosen ADHD. Båda involverar koncentrationssvårigheter fast av olika anledningar. Den särskilt begåvades svårigheter försvinner som regel när den pedagogiska miljön anpassas och ger eleven nödvändig stimulerande undervisning (Webb *m. fl.*, 2004). Vem tappar inte fokus när man har tråkigt? För eleven med ADHD däremot fortsätter svårigheterna oavsett hur stimulerande den pedagogiska miljön är.

Dessa sidor är med nödvändighet endast en kort och förenklad inledning till förståelsen för vilka individer dessa högpresterande och särskilt begåvade elever är. Ett problem i svensk skolkultur har ofta varit att man har förstått särskild begåvning som något slags privilegium och att dessa elever därför inte behövde någon hjälp; ett fenomen som man i Sverige, Norge och Danmark mer eller mindre har sammanfattat under begreppet Jantelagen. Därmed följde också det något märkliga resonemanget att det skulle vara illojalt och orättvist mot elever med diverse andra svårigheter i skolan om man ägnade sig åt och hjälpte de särskilt begåvade. Detta resonemang skapade en ohållbar situation för de särskilt begåvade (Persson, 2012). Man får inte glömma att alla barn, oavsett sin begåvningsnivå, kan ha behov som kräver stöd. Differentiering är något tämligen pragmatiskt, nämligen en anpassning av undervisningen och skolmiljön så att den gynnar och stimulerar den enskilda eleven. Barn är alla lika värda och har samma rättigheter. Differentiering, som styrdokumentet kräver av lärarna för alla barns bästa, är ett uttryck för alla elevers skiftande behov och lika värde—alldeles oavsett deras begåvningsnivå. Med andra ord, de särskilt begåvade och högpresterande kan inte och får inte uteslutas i denna differentiering.

Det är svårt att generalisera beteenden och egenskaper i en normalgrupp. Generalisering resulterar alltid i en viss förlust av förståelse till förmån för att kunna se de större mönstren. Men om undersökningsgruppen redan från början är liten och utgör en bråkdel av befolkningen, så blir generaliseringar ännu svårare att göra och individuella skillnader blir än viktigare. Det är som regel forskares erfarenheter av högpresterande och särbegåvade individer att de som ingår i gruppen också är mycket olika varandra. Alltså, trots att forskningen har gjort sitt bästa för att generalisera *måste* man hela tiden vara medveten om att det finns många som avviker från angivna mönster. Detta ställer krav på pedagogens iakttagningsförmåga i klassrummet!

När man har frågat dessa elever om deras upplevelser av skolgången och vad de skulle ha önskat vara annorlunda, så är svaret nästan alltid att de skulle ha velat uppleva en större social acceptans (t ex Freeman, 1991). Även i skolsystem där särskild stimulans för elever med stor fallenhet för vissa ämnen redan existerar, så önskar många elever ändå en större acceptans av lärare och klasskamrater. Detta talar om en viss social utsatthet för denna grupp elever, som man kanske inte förväntar sig. Det talar även om hur viktig lärarrollen är för att dessa elever skall kunna utveckla en positiv identitet och kompetens enligt den svenska skollagens reviderade riktlinjer!

Referenser

- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. London: Cassell.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 69- 87). Oxford, UK: Pergamon.
- Gross, M. U. M. (1993) *Exceptionally Gifted Children*. London: Routledge
- Huntford, R. (1972). *The new totalitarians*. New York: Sten & Day Publishers.
- Jackson Gilman, B., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, D. J., Silverman, L. K., Postma, M. G., Robinson, N. M., Amend, E. R., Ryder-Schoeck, M., Hedges Curry, P., Lyon, S. K., Rogers, K. B., Collins, L. E., Charlebois, G. M., Harsin, C. M., & Rimm, S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. *Sage Open*, 3, 1-17.
<http://sgo.sagepub.com/content/3/3/2158244013505855> (Besökt 28-03-2014).
- Kokot, S. (1999). *Help – our child is gifted! Guidelines for parents of gifted children*. Lyttelton, South Africa: Radford House Publications.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2004). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, Bipolar, Asperger's, Depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

2. Socioemotionell utveckling

Genom att skolans styrdokument inte tidigare har uttryckt kravet på att tillgodose de särskilt begåvade elevernas behov har det inte heller, generellt sett, funnits varken pedagogiskt stöd eller grundläggande förståelse för dessa elever i skolan. Som svensk forskning har visat har en övervägande majoritet av dessa elever därför mått mycket dåligt i skolan (Persson, 1998; 2010). Att inte uppmärksammas eller ens accepteras av sina lärare; att inte kunna identifiera sig med de flesta av sina jämnåriga klasskamrater och att inte alltid heller få förståelse för sin särart hemma, är en socioemotionell katastrof för vilket barn som helst vare sig det är särskilt begåvat eller ej. Social acceptans och att kunna identifiera sig med en grupp individer som liknar en själv är viktigt för oss alla, men än mer så för barn som är i full färd med att försöka konstruera en förståelse av den värld de lever i och sin plats i denna. Att uppleva att man är delaktig av världen och att kunna identifiera sig med sitt sociala sammanhang är grunden för en positiv identitetsutveckling.

Denna delaktighet är emellertid inte alltid lätt för särskilt begåvade elever att utveckla, och som elev i svenska skolan har den hittills varit helt otillgänglig. Det grundläggande erkännandet av deras existens och särart har existerat varken juridiskt eller praktiskt förrän förändringen av skollagen år 2010 .

Villkoren för social acceptans och delaktighet är en universell princip som kan uttryckas på följande sätt, nämligen att ju mera *lik* en individ är den grupp som han eller hon befinner sig i desto större sannolikhet att individen accepteras och blir en dynamisk och relativt välfungerande del av det sociala sammanhanget. Även det omvända förhållandet gäller: Ju mer *olik* en individ är den grupp hon eller han befinner sig i desto större sannolikhet att individen marginaliseras eller till och med stigmatiseras av gruppens majoritet på grund av de olikheter som föreligger och som överskrider acceptabla normer (t ex Boyd & Richerson, 1992 och Fehr, Fischbacher & Gächter, 2002).

Lärarrollen och kunskapsklimatet

Kunskapsklimatet i Sverige har förändrats mycket sedan andra världskriget. Tidigare stod intellektuella förmågor och akademiska karriärer mycket högt i kurs. Men efter kriget utvecklades en tyngdpunkt snarare på allmän uppskattning av idrott, konstnärligt uttryck och olika typer av estetik och positiva egenupplevelser genom underhållning. Dessa fokus har vuxit och uppmuntrats av samhället på bekostnad av en minskande uppskattning och förståelse för mer intellektuella aspekter av yrkesliv, vardagsliv och samhälle. Högpresterande och särbegåvade sporttalanger har uppmuntrats och gjorts i högsta grad delaktiga av skola och samhälle medan det motsatta förhållandet har gällt de som varit högpresterande eller särbegåvade i till exempel matematik, naturvetenskaper eller språk (Persson, 2011). Ingen har väl någonsin kallat en lovande ishockeytalang för "plugghäst" bara för att han eller hon tränar så mycket med sitt lag. Men den som har visat ett hängivet intresse och avsevärd fallenhet för något mer akademiskt har ofta benämnts i mindre smickrande ordalag. Detta förhållande speglar det svenska samhällets nuvarande kulturella värderingar.

I och med Europeiska Unionens utvecklingsplan från 2004—det så kallade Lissabonfördraget—har intellektuella förmågor kommit att fokuseras på nytt (se Bonde, odaterat). Gällande policy uttrycker nu tydligt vikten av innovation, kreativitet, entreprenörskap och kunskap som starka drivkrafter i den framtida ekonomin. Med tanke på att det tar ungefär en generation för en hel befolkning att förändra samhälleliga värderingar, och i detta fall särskilt hur det svenska samhället för närvarande värderar intellektuella färdigheter, så ges oundvikligen skolans lärarkår en synnerligen viktig roll i denna samhällsförändring.

Lärarkårens acceptans av och tillfälle att påverka högpresterande och särbegåvade elevers möjlighet till delaktighet inom ramen för skolan torde vara den enskilt viktigaste åtgärden i samhället för att kunna uppfylla Lissabonfördragets mål och mening. Mot bakgrund av att de mest exceptionella eleverna har en tendens att bli socialt utsatta på grund av att de är så väldigt annorlunda jämför med sitt sociala sammanhang, är det viktigt att skolans lärare förstår att en sådan utsatthet om den inte på något sätt åtgärdas kan få ödesdigra konsekvenser för individen över tid. De exceptionellt begåvade elevernas sociala situation studerades förhållandevis grundligt redan på 1940-talet av den amerikanska psykologen Leta Stetter-Hollingworth (1942). Hennes avslutande uppmaning i den rapport hon skrev är värd att återges här i en översatt och något parafraserad form för att understryka de problem som samhällets allra mest kreativa, innovativa och extremt intellektuella individer ibland riskerar att ställas inför om de inte finner acceptans och blir socialt delaktiga redan i skolan:

Inte ens under en hel levnad lyckas många exceptionellt begåvade lära sig att förstå hur de flesta andra i samhället tänker. Det stora flertalet tänker på ett sätt som är helt annorlunda än de särbegåvades sätt att tänka. Deras sätt att agera på skiljer sig också; och även deras intressen och allmänna intentioner. De är ofta helt väsensskilda i jämförelse majoriteten av befolkningen. Många är de samhällets reformatorer som under historien gång har dukat under på grund av folkmassans vredgade oförståelse. Trots reformivrarens goda intentioner så trodde han eller hon naivt att andra också förstod vad som sades och att det uppskattades på samma sätt som av den särbegåvade själv. Så var dessvärre sällan fallet. Alltså, detta är kanske den allra mest smärtsamma lärdom som alla särbegåvade barn måste lära sig att förstå [nämligen, att inse och att acceptera att de är annorlunda] för att deras psykologiska utveckling skall kunna ske på ett positivt sätt (översatt av författaren, s. 259).

Det är kanske inte så underligt att särskilt begåvade elever, oftare än de högpresterande, ibland försöker dölja sin begåvning. Alla barn, oavsett vilka de är, vill vara som alla andra är. Denna strävan efter likhet är en mycket grundläggande drift hos oss alla och får grupper och samhällen att hålla samman (för en översikt, se Persson, i tryck). Särskilt begåvade elever kan därför på olika sätt låtsas som om att de inte kan. De kan förneka sin egen begåvning, skriva dåligt på proven eller helt undvika situationer där deras extrema förmåga skulle kunna göra att de sticker ut från mängden (Fiedler, 2013; Foust, Rudasill, & Callahan, 2006). Detta beteende får med tiden negativa konsekvenser för barnet. Det utvecklas inte som det borde varken kunskapsmässigt, socialt eller emotionellt. Den socioemotionella klyftan mellan den som eleven faktiskt är i sig självt och den som eleven försöker att vara på grund av hur det uppfattar den sociala omgivningens förväntningar, ökar hela tiden. Eleven blir allt mer alienerad, frustrerad och deprimerad. I extrema fall är det känt att dessa barn till och med börjar umgås med självmordstankar (se översikter av Cross, 2011; och Fiedler, 1999).

Alltså, vikten av lärarens roll kan inte nog understrykas. Didaktiska strategier och pedagogisk metodik är viktiga aspekter av lärarrollen, men om inte framför allt det särskilt begåvade barnen först upplever en lärares acceptans och uppmuntran så får inte heller didaktiken och metodiken någon betydelse oavsett hur välfunnen och insiktsfull den är!

Rekommendationer

Det är viktigt att låta både de högpresterande och de särskilt begåvade eleverna få träffa andra högpresterande och särskilt begåvade elever. De behöver förstå att de inte är ensamma i världen och att det finns andra som matchar deras kunskaper och sätt att förstå och att fungera på. Märk att detta inte betyder att man på något sätt behöver bryta mot principen om en inkluderande skola (se t ex Smith, 2005 och Tomlinson, 1995)! I det reguljära skolarbetet måste emellertid ändå finnas regelbundet återkommande tillfällen där denna grupp elever kan få fungera på sin nivå och i enlighet med sina förutsättningar *utan* att behöva ta hänsyn till andra elevers skriftande nivåer, ambitioner och insikter. Kom ihåg att *alla* elever strävar efter delaktighet och drivs av en önskan att likna de andra. Denna delaktighet är inte enkel att uppnå tillsammans med andra elever som inte har samma kunskap eller förutsättningar. Delaktighet med jämnåriga är *endast* möjlig med andra individer som liknar dem själva och med vilka de kan identifiera sig.

Alltså, följande tre kriterier bör uppfyllas för att högpresterande, men i ännu högre grad de särskilt begåvade, skall kunna utvecklas i skolan, och som Skollagen bjuder — "...skall kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål" — nämligen:

- a) acceptans och förståelse av sina lärare,
- b) acceptans eller åtminstone tolerans av sina icke-särskilt begåvade eller högpresterande klasskamrater, samt
- c) en möjlighet till att identifiera sig med och uppleva delaktighet med framför allt andra särskilt begåvade och högpresterande jämnåriga.

Den mest effektiva åtgärden för att möjliggöra acceptans är kunskap och information. Lärare och elever måste veta vilka dessa elever är. I ett inkluderande klassrum berättar man om vad autism eller Asperger's är för att andra elever skall förstå och acceptera beteenden i ett klassrum som går utöver det vanliga. Man måste göra på samma sätt med de högpresterande och de särskilt begåvade. I Sverige såväl som i övriga Skandinaviska länder har skolan hittills undvikit att lyfta fram goda exempel bland intellektuella skolbarn. En klass kanske applåderar när någon har vunnit en idrottstävling därför att elevens sportsliga framgångar i någon mån speglar av sig på hela klassens sociala status (Snyder, Lassegard & Ford, 1986). Detsamma måste gälla även praktiska exempel och mer akademiska exempel, trots Jantelagens frestande lockelse att säga att alla gör allting lika väl. Om en elev får en diktsamling publicerad så bör pedagogen naturligtvis även framställa detta i klassen som något fantastiskt. Lärarens värderingar och attityder, som erfarna pedagoger vet väl, styr i viss utsträckning också elevernas uppfattningar, framgångar och misslyckanden (Babad, Inbar, & Rosenthal, 1982). Om läraren inte tycker att det är värt att visa på en viss elevs framgångar i en tävling i t ex matematik, eller kanske till och med föraktar dem, så lär

inte heller klassens elever bry sig. Skolans kultur bibehåller då sannolikt efterkrigstidens tradition att försöka se alla elever inte bara som lika värda, vilket förstås är helt korrekt, men fortsätter också i föreställningen att alla barn är begåvade, vilket är inkorrekt.

Referenser

- Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 459-474.
- Bonde, J. P. (Odaterat). *From EU Constitution to Lisbon Treaty*.
http://www.tuks.nl/docs/From_EU_Constitution_to_Lisbon_Treaty_april_2008.pdf
(nedladdat den 27 mars 2015).
- Boyd, R., & Richerson, P. J. (1992). Punishment allows the evolution of cooperation (or anything else) in sizeable groups. *Ethnology and Sociobiology*, 13, 171-195.
- Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Fehr, E., Tischbacher, U., & Gächter, S. (2002). Strong reciprocity, human cooperation, and the enforcement of social norms, *Human Nature*, 11(1), 1-25.
- Fiedler, E. D. (1999). Gifted children: The promise of potential/The problems of potential. In V. L. Swan & D. H. Saklofske (Eds.), *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children* (pp. 401-442). New York: Kluwer Academic.
- Fiedler, E. D. (2013). You don't outgrow it! Giftedness across the lifespan. In C. S. Neville, M. M. Piechowski & S. S. Tolan (Eds.). *Off the charts. Asynchrony and the gifted child* (pp. 183-210). Unionville, NY: Royal Firework Press.
- Foust, R. C., Rudasill, K. M., & Callahan, C. M. (2006). An investigation into the gender and age differences in the social coping of academically gifted students, *Journal of Advanced Academics*, 18(1), 60-80.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above IQ 180: Their origin and development*. New York: World Books.
- Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land. Särbegåvningens psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. S. (1998). Paragons of virtue. Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian context. *High Ability Studies*, 9(2), 181-196.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569.
- Persson, R. S. (2011). Ability climates in Europe as socially represented notability. *High Ability Studies*. 22(1), 79-101.

Persson, R. S. (i tryck). Human nature: The unpredictable variable in engineering the future. I D. Ambrose & R. J. Sternberg (Red), *Creative intelligence in the 21st century. Grappling with enormous problems and huge opportunities*. New York: Routledge.

Smith, C. (2005). *Including the gifted and the talented. Inclusion for more able learners*. London: Routledge.

Snyder, C. R., Lassegard, M. A., & Ford, C. E. (1986). Distancing after group success and failure: basking in reflected glory and cutting off reflected failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 382-388.

Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

3. Särskild begåvning och begreppsanvändning

Individer som utför och kan saker och ting som få andra kan klara av har fascinerat mänskligheten en mycket lång tid. Förklaringarna till varför dessa individer har sådana förmågor har också skiftat under historiens gång. Olika grupper i samhället har erbjudit en mängd olika förklaringar (se Grinder, 1985). Tänk bara på det faktum att vi ofta använder ordet ”begåvad.” Det var inte så många generationer sedan som särskilt begåvade ansågs vara individer med ”gåvor.” Dessa antogs ha skänkts av högre makter. Med vetenskapens framväxt försvann dessa föreställningar men språkbruket blev dock kvar i många germanska språk. Allt eftersom forskare i olika discipliner systematiskt började studera exceptionella förmågor från ungefär år 1920 myntades en mängd olika uttryck som alla har sina ursprung i olika forskningstraditioner. Dessa har i sin tur lanserat begreppen i ett flertal olika sammanhang. Olika grupper i samhället använder därför varierande begrepp med delvis varierande innebörd som gör det ganska svårt att skaffa sig en översyn av kunskapsområdet. Det finns hundratals olika försök till teoretiska definitioner (Dai, 2010). Alla utom en avser att förstå, beskriva och kunna förutsäga olika förmågor och prestationer. Affärsvärlden sticker ut. Den har ett relativt stort intresse för dessa individer men är samtidigt relativt ointresserad av vad som förorsakar exceptionell prestation. Man är betydligt mer intresserad av produkten eller prestationen som blir resultatet av den särskilda begåvningen.

Mycket förenklat skulle man kunna sammanfatta denna stora mångfald av begrepp, användning, förståelser och synsätt som den har utvecklats över tid som i tabellen nedan (efter Persson, 2013)

Intressesfär	Vanligaste benämning	Hur vanligt förekommande?	Nyckelfråga
Affärsvärlden (Ledarskap)	Talang	Sällsynt	Vad kan de göra?
Affärsvärlden (Produktion)	Talang	Vanlig	Vad kan då göra?
Allmänheten	Talang/Begåvning	Sällsynt	Hur mycket tycker jag om det de gör?
Idrottsvärlden	Talang	Sällsynt	Hur snabb? Hur stark? Hur högt? Hur många mål? Och så vidare.
Konst och musik	Talang/Begåvning	Sällsynt	Vilken upplevelse förmedlas? Hur hantverksskicklig? Hur skicklig att memorera och att uttrycka sig genom sin konst?
Politisk nivå	Talang/Högpresterande/ Excellens	Vanlig	Hur stämmer definitionen med gällande ideologi?
Akademien (Psykometrisk syn)	Begåvning (i Sverige särskild begåvning eller särbegåvning)	Sällsynt	Kan de identifieras enligt psykometriska kriterier?
Akademien (Behavioristisk syn)	Talang/Expertis/Excellens	Vanlig	Är utbildningsstödet excellent och tränas barnen avsiktligt och mycket?

Märk att man oavsett intressesfär i huvudsak uppfattar avancerad förmåga och skicklighet som sällsynt och inte något som alla besitter eller är förmögna till. Denna uppfattning är korrekt! Det fåtal intressesfärer som ser extrem förmåga som en möjlighet för alla drivs i stort av ekonomiska intressen, understödda av ett fåtal forskare som med ljus och lykta försöker bevisa giltigheten av ”den amerikanska drömmen” (Sternberg, 1996). Det är naturligtvis mycket lockande för både marknaden och de flesta makthavare om alla med rätt miljö och rätt pedagogik kunde göras extremt presterande och högeligen kreativa. Den samhällsmässiga vinsten i effektivitet och innovation skulle vara betydande. Dessutom är det demokratiskt attraktivt att kunna säga att alla kan bli särskilt begåvade bara de får rätt stöd och miljö. Vi kan ju påverka miljön men vi kan inte på samma sätt påverka medfödda anlag och förutsättningar.

Det är emellertid en utopi att all skulle kunna uppfostras, instrueras och stödjas till en avancerad prestationsnivå oavsett på vilket område. Det saknas förvisso en samsyn på vad man egentligen menar med dessa olika begrepp och hur man skall förklara en extrem förmåga till prestation och kreativitet. Alla är dock överens om att de existerar och har särskilda utbildningsbehov. Som så ofta i vetenskapliga sammanhang är det nog så att all forskning, oavsett tradition, har bidragit med sin del av förståelsen. Det går sällan att säga att en tradition har rätt och en annan har fel.

Det torde bara vara en tradition i dessa sammanhang som i ljuset av dagens överväldigande bevisning i andra traditioner förefaller mindre trovärdig, nämligen just de som hävdar att miljö betyder allt och arv ingenting. Men märk att denna klassiska fråga är inte längre giltig. Allt vad människan är och kan är *alltid* ett resultat av arv *och* miljö; väldigt sällan det ena eller det andra (Plomin, DeFries, Knopik & Neiderhiser, 2013). I fråga om särskilt begåvade elever spelar definitivt både miljö och genetik en roll. Som engelska forskare har funnit så kan man inte förklara t ex skolans toppprestationer med enbart miljöpåverkan. Tvärtom! De engelska forskarna menar att genetiska faktorer t o m förklarar mer än de miljömässiga, dock spelar naturligtvis båda roll (Shakeshaft *m. fl.*, 2013) – och det gäller naturligtvis även svenska elever.

Referenser

Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness. A new framework for understanding gifted education*. New York: Teachers College Press.

Grinder, R. F. (1985). The gifted in our midst: By their divine deeds, neuroses, and mental tests scores we have known them. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented. Developmental perspectives* (pp. 5-36). Washington, DC: American Psychological Association.

Persson, R. S. (2014). The Needs of the highly able and the needs of society: A multidisciplinary analysis of talent differentiation and its significance to gifted education and issues of societal inequality. *Roepers Review*. 36, 1-17.

Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. M. (2013). *Behavioral genetics* (6th ed.) New York: Worth Publishers.

Shakeshaft NG, Trzaskowski M, McMillan A, Rimfeld K, Krapohl E, et al. (2013) Strong Genetic Influence on a UK Nationwide Test of Educational Achievement at the End of Compulsory Education at Age 16. *PLoS ONE* 8(12): e80341.
doi:10.1371/journal.pone.0080341

Sternberg, R. J. (1996). Costs of expertise. In K. Anders Ericsson (Ed.). *The road to excellence. The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games* (pp. 347-348). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.