

Särskild begåvning – särskilt bemötande?

Föräldrars erfarenhet av skolans bemötande av särskilt
begåvade barn

Lena Bergman Åkerman

Specialpedagogiska Institutionen
Masteruppsats
Examensarbete 15 hp
Masterprogram i specialpedagogik (120 hp)
Höstterminen 2015
Handledare: Mara Westling Allodi



Stockholms
universitet

Särskild begåvning – särskilt bemötande

Föräldrars erfarenhet av skolans bemötande av särskilt begåvade barn

Lena Bergman Åkerman

Sammanfattning/Abstract

Elever med särskild begåvning är en elevgrupp som kan behöva stöd och särskilda anpassningar för att utvecklas optimalt i skolan. Skolverket har nyligen uppmärksammat elevgruppen och tagit fram ett stödmaterial för skolor. Kunskap om dessa elevers behov saknas dock i stor utsträckning hos lärare och specialpedagoger, då den varit begränsad tidigare, både i lärarutbildning och i skolan, även om vissa erfarenheter utvecklats under senare tid. Föräldrar till särskilt begåvade barn har erfarenheter som är viktiga att undersöka för en ökad kunskap. För att skapa förutsättningar för en stimulerande skolgång för elevgruppen behöver specialpedagoger på många håll utveckla ett bra bemötande, här har föräldrar till särskilt begåvade barn erfarenheter som är viktiga att undersöka för en ökad kunskap. Syftet med uppsatsen är att belysa hur skolan bemött särskilt begåvade barn. Det görs genom föräldrarnas beskrivningar och erfarenheter. Uppsatsen avser att visa på vilka hindrande faktorer som föräldrarna upplevt i möten mellan hem och skola och vilka möjligheter skolan gett för barnets välmående och en gynnsam utveckling. Studien behandlar hur föräldrarna beskriver att de och deras barn har blivit bemötta av skolan, hur skolans bemötande påverkat barnets välbefinnande och möjlighet till utveckling, samt vilka aktiviteter och åtgärder i skolan som har uppfattats som gynnsamma. Kvalitativ intervju och innehållsanalys har använts i uppsatsen. Undersökningen har ett ekologisk systemteoretiskt perspektiv. Sammanlagt har 18 föräldrar djupintervjuats. Studien beskriver skolerfarenheter som gäller 18 barn; 12 pojkar och 6 flickor, med en medelålder på 11,5 år. Resultat visar när det gäller föräldrars erfarenhet av skolans bemötande att lärare, specialpedagoger och skolledning i hög grad saknar kunskap om särskilt begåvade barn. Konsekvensen av det blir att föräldrar behöver ta stort ansvar för att barnets behov av anpassningar tillgodoses. Majoriteten av föräldrarna har erfarenheter av bristande förståelse och stöd från skolan, och av att ha blivit ifrågasatta. Studien visar också att barnets beteende kan påverka hur barnet blir bemött. Det finns stora skillnader i hur barnen blivit bemötta, alltifrån en vilja att förstå och skapa förutsättningar för ett gott lärande, till en avvisande attityd där barnet direkt eller indirekt ifrågasatts. Skolans bemötande har gett konsekvenser av att många av barnen bytt skola flera gånger i syfte att hitta en skola som klarat av att bemöta barnet utifrån dess förutsättningar. Studien visar också att en bristande kunskap och förståelse hos lärare och skolledning ger risk för utanförskap och att barnets kunskapsutveckling inte sker utifrån den potential som barnet besitter. De gynnsamma aktiviteter och åtgärder som framkommit är en flexibel organisation som tillgodoser barnets behov och skapar anpassningar utifrån barnets helhetsituation. De rekommendationer som kan dras från studien är att åtgärder och anpassningar bör utgå ifrån en helhetsbild av barnets situation, vilket innebär att en pedagogisk kartläggning, förutom barnets kunskapsnivå, även bör innefatta barnets sociala situation och emotionella mognad. Föräldrar och elevens erfarenhet är därför viktiga beståndsdelar i den pedagogiska kartläggningen. Uppsatsen har även visat att viktiga områden att studera vidare är hur man identifierar elever med särskild begåvning. En annan viktig frågeställning gäller de elever vars begåvningsprofil visar på mycket god förmåga inom det visuo-spatiala området. I studien finns indikationer på att det är en grupp som riskerar att komma i kläm i skolan.

Nyckelord/Keywords

Särbegåvning, särskild begåvning, bemötande, föräldrar, grundskola, systemteori, innehållsanalys, intervju/Gifted, talented, treatment, parents, primary school, system theory, content analysis, interview

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1. Inledning | 2 |
| 1.2 Val av begrepp | 3 |
| 1.3 Särskilt begåvade – kännetecken | 4 |
| 2. Syfte och frågeställningar | 8 |
| 3. Tidigare forskning | 8 |
| 3.1. Forskningsperspektiv på samspelet mellan skola och förälder, bemötande och föräldrarollen | 9 |
| 3.1.1. Samspel skola – förälder | 9 |
| 3.1.2. Föräldrars erfarenhet av bemötande i skolan | 12 |
| 3.1.3. Föräldrarollen och särskilt begåvade barn..... | 15 |
| 3.2. Möjliga risker och konsekvenser..... | 20 |
| 3.3. Pedagogiska vägar | 24 |
| 4. Teoretisk bakgrund | 27 |
| 4.1. Systemteoretisk perspektiv | 28 |
| 5. Metod | 30 |
| 5.1. Metodval | 30 |
| 5.2. Deltagare | 30 |
| 5.3. Frågeguiden | 32 |
| 5.4. Pilotintervju | 33 |
| 5.5. Genomförandet | 33 |
| 5.6. Bearbetning och analys av data | 34 |
| 5.7. Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet | 35 |
| 5.8. Etiska aspekter..... | 36 |
| 6. Resultat | 37 |
| 6.1. Bilder av särskilt begåvade barn | 37 |
| 6.1.1. Redovisningsupplägg | 38 |
| 6.2. Föräldrars upplevelse av bemötande från skolan | 39 |
| 6.2.1. Förutsättningar för bemötande..... | 39 |
| 6.2.2. Rektors förhållningssätt och inverkan..... | 42 |
| 6.2.3. Effekter av bemötande..... | 43 |
| 6.2.4. Sammanfattande diskussion om föräldrars upplevelse av bemötande | 47 |
| 6.3. Skolans bemötande av det särskilt begåvade barnet..... | 47 |
| 6.3.1. Visad kompetens | 48 |
| 6.3.2. Relationer med jämnåriga | 52 |
| 6.3.3. Bristande kompetens..... | 54 |
| 6.3.4. Avvisande attityd | 59 |
| 6.3.5. Sammanfattande diskussion om skolans bemötande av barnet..... | 61 |

| | |
|---|------------|
| 6.4. Välbefinnande och psykisk ohälsa hos barnet kopplat till skolsituationen | 62 |
| 6.4.1. Gynnsamt mående | 63 |
| 6.4.2. Ogynnsamt mående | 64 |
| 6.4.3. Gynnsamma påverkansfaktorer..... | 66 |
| 6.4.4. Ogynnsamma påverkansfaktorer..... | 67 |
| 6.4.5. Sammanfattande diskussion om välbefinnande i skolan..... | 72 |
| 6.5. Pedagogiska anpassningar | 75 |
| 6.5.1. Intern pedagogik | 75 |
| 6.5.2. Extern pedagogik..... | 80 |
| 6.5.3. Sammanfattande diskussion om pedagogiska anpassningar | 81 |
| 7. Diskussion | 81 |
| 7.1. Metoddiskussion | 81 |
| 7.2. Samspel föräldrar och skola | 82 |
| 7.3. Bemötande och konsekvenser för barnet..... | 84 |
| Lyhört bemötande | 85 |
| Bemötande utan stimulans och motstånd | 86 |
| Bemötande som bidragit till utsatthet..... | 87 |
| Anpassning med acceleration | 90 |
| Individuellt bemötande | 92 |
| Utveckling av potentialer..... | 94 |
| 7.4. Anpassningar och konsekvenser för barnet..... | 94 |
| 7.5. Sammanfattning..... | 97 |
| 8. Referenser..... | 100 |
| Bilagor..... | 106 |
| Bilaga 1. Förfrågan om medverkan och samtyckesbrev..... | 106 |
| Bilaga 2. Frågeguiden | 107 |

Förord

Arbetet med min uppsats har förutom fördjupade kunskaper om särskilt begåvade barn, och en befast inställning om vikten av att lyssna in föräldrars och elevers berättelse, även inneburit en personlig inre resa.

Stort tack till er föräldrar för det generösa delgivandet av era erfarenheter. Förhoppningsvis kan jag med min uppsats ge tillbaka lite grann genom att bidra till en ökad förståelse för de särskilt begåvade barnens behov. Tack också till min handledare Mara Westling Allodi, som med sin nogsamma läsning bistått mig med såväl bearbetning som stringens.

Allra mest vill jag tacka min man Tomas, som inte bara varit ett bollplank i tid och otid, utan också stått ut och hela tiden stöttat mig. Det är ett privilegium att jag har dig. Tack också till Eileen och Filip, mina barn som i sammanhanget och annars är fantastiska.

1. Inledning

Begreppet särbegåvning var innan jag påbörjade min masterutbildning tämligen vagt för mig, däremot hade jag som lärare erfarenhet av att ha mött elever som trots en mycket god inlärningspotential uppvisade skolsvårigheter. Varken berörda elever, föräldrar eller jag förstod alltid orsaken till elevens svårighet, men då vi kom fram till fungerande lösningar fanns alltid föräldrarnas beskrivning av sitt barn med som en viktig del. De gånger jag inte tog tillvara föräldrarnas erfarenhet lyckades jag betydligt sämre med att hitta fungerande lösningar.

När jag i olika sammanhang mött föräldrar till särskilt begåvade barn, har de lyft att de har haft svårt att få gehör i skolan för barnens behov utifrån deras begåvning. Föräldrarna menade att de mötts av misstro, upplevts som besvärliga och att de fått kämpa för att deras barn skulle få det stöd de hade behov av och rätt till. Det som stipuleras i Skollagen från 2010 enligt kap 3 § 3 är: ”Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling” (s. 27), och i 1 kap § 4: ”I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. [...] Utbildningen syftar också till att i samarbete med hemmen främja barns och elevers allsidiga personliga utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer och medborgare.” (s. 16). Detta var enligt dessa föräldraröster inget som de hade erfarit.

Ett gott samarbete mellan hem och skola är en viktig faktor för en fungerande skolgång för samtliga elever. För elever i behov av särskilt stöd gäller detta i ännu högre grad. De särskilt begåvade barnen är en grupp elever som är i behov av särskilda åtgärder för en god utveckling men som ofta glöms bort i detta avseende (Dai, 2010, Mönks & Ypenburg, 2009, Persson, 2014, Porter, 2005). Vanligt förekommande attityder är istället: ”[G]iftedness matters but not as much as other educational need, so it must remain a lower priority for resource allocation.” (Porter, 2005, s. 107). Alternativt: ”[S]ome children are gifted, but [...] this is not an educational issue as these children will be able to progress without specific help.” (Porter, 2005, s. 107).

Den tidigare Skollagen (1985) fastställde visserligen att ”Särskilt stöd skall ges till elever som

har svårighet i skolarbetet” (SFS 1985, Skollag, 4 kap: 1§) vilket i praktiken inte medförde stöd eller stimulans till de särskilt begåvade eleverna. Först med den nya skrivningen i 2010 års Skollag har fokus vidgats till att även mycket begåvade elever kan behöva stöd utifrån sina förutsättningar. Eftersom de särskilt begåvade eleverna inte har varit erkända i det svenska skolsystemet har det specialpedagogiska stöd som funnits enbart varit utifrån lokala initiativ, menar Persson (2014) och utvecklar vidare: ”There is no pre-existing understanding of who these children are and what typifies them.” (s. 12). Den erfarenhet föräldrarna i fråga förmedlade tycks därmed stämma väl med den bild Persson med fler påtalar.

Utifrån den nedåtgående trend, vad det gäller svenska elevers prestationer enligt internationella kunskapsmätningar som PISA, PIRLS och TIMSS, har Skolverket (2012) tagit fram en rapport där de beskriver orsaker och åtgärder för att få till en förändring. En aspekt som påtalas som en riskfaktor är synen på begåvning:

Mot bakgrund av senare tiders studier tycks allt fler forskare ompröva synen på begåvning som något medfött och statiskt, och istället se begåvning som något som till stor del inlärt som kräver betydande ansträngning från eleven sida för att utvecklas. Forskning varnar också för att synen på begåvning som i hög utsträckning medförd kan innebära att elever inte anstränger sig eller vågar anta utmaningar i undervisning. (s. 7-8)

Vid de tidigare nämnda sammanträffandena påpekade föräldrar även det viktiga i att våga tala om särskilt begåvade barns mående. En fråga som ställdes handlade om barnens möjlighet till utveckling utifrån sin begåvning kopplat till att bygga en skyddande självkänsla hos ett ofta självkritiskt jag. Det finns idag få, om ens några svenska studier om särskilt begåvade barn som undersöker erfarenhet av särskild begåvning utifrån föräldrarnas perspektiv, trots att föräldrarna är de som känner sina barn bäst och ser konsekvenserna av skolans bemötande. Med denna studie önskar jag ta hjälp av föräldrarnas erfarenhet för att bidra till att öka förståelsen av särskilt begåvade barns behov.

1.2 Val av begrepp

Den grupp som min studie handlar om benämns oftast i internationell litteratur *gifted* eller *talented*. *Very able, bright, high ability, precocious students* är några av flera andra begrepp som används av olika forskare. Valet av begrepp speglar aspekter olika länder lyfter fram. Synsätt och definition skiljer sig också åt på grund av länders sociokulturella värderingar och samhällsliga förändringar (Allodi Westling, 2015). Det påverkar i sin tur utbildningspolitiska

beslut och policyer. Allodi (2015) beskriver en internationell förändring som medförde en bredare definition av begåvning. Flera utbildningssystem betonar idag i högre grad elevens fallenhet i kombination med ansträngning, istället för medfödd och konstant förmåga. På det följer att policyer uppmuntrar mer till att elevgruppen i fråga ges möjlighet till berikning och inte som tidigare ingå i separata specialanpassade program.

I Sverige är det främst två begrepp som används; särbegåvad och särskild begåvad. Jag har valt att använda begreppet *särskilt begåvade elever*, det utifrån att Skolverket (2015) i sitt stödmaterial i huvudsak använder begreppet. I uppsatsen gör jag också distinktioner mellan särskild begåvning, hög begåvning och extrem begåvning.

1.3 Särskilt begåvade – kännetecken

Det finns ännu ingen allmängiltig teori om vad begåvning är och hur särskild begåvning ska definieras. Freeman (1980, 2013) som påbörjade sin forskning om särskilt begåvade barn 1974 menar att begreppen *gifted* och *giftedness* är en social konstruktion som definieras olika i olika kulturer. Omgivande faktorer finns alltid som påverkansfaktorer, vilket, enligt Freeman, medför att det inte går att göra en exakt definition av begreppet *giftedness*. Den enda reella skillnad hon har sett i sin longitudinella forskning är den potential de särskilt begåvade barnen visat jämfört med andra barn.

Ziegler och Heller (2000) beskriver att det trots skillnader mellan olika definitioner som cirkulerar idag finns en gemensam nämnare i det att samtliga är flerdimensionella. De mer moderna teorierna, menar de, behöver bredare förklaringsmodeller än de värden som ett intelligenstest kan ge. Aspekter som lyfts i nyare teorier är bland annat interaktionen mellan det begåvade barnet och den sociala inlärningsmiljön, samt att förmågor hos det lilla barnet initialt enbart visar sig som en allmän potentiell egenskap. Ziegler och Heller lyfter också att nutida teorier föredrar mer domänspecifika beskrivningar, som Gardners teori om de olika intelligenserna.

Renzulli (1998) kombinerar i sin flerdimensionella modell tre egenskaper som karaktäriserar särskilt begåvade beteenden; hög kognitiv förmåga, motivation samt kreativitet. Som kognitiv förmåga nämns exempel som förmåga till abstrakt tänkande, god verbal förmåga och minneskapacitet. Dessutom snabbhet, noggrannhet och att kunna förvärva och använda en stor

mängd ämneskunskap. Beteenden som exemplifierar motivationsdelen är engagemang, entusiasm, uthållighet, självförtroende och självtillit. Beträffande kreativitetsaspekten ges bland annat följande exempel: flexibilitet, originalitet och nyfikenhet. Samtliga delar är nödvändiga komponenter för att särskild begåvning ska komma i fråga. Enbart en hög kognitiv förmåga är enligt Renzullis definition inte tillräcklig. Begåvning kräver också ett sammanhang för att prestationer ska utvecklas och kunna tillämpas. På det följer att barn som har potential behöver ett brett utbud av goda utbildningsmöjligheter. Till det menar Renzulli att även personlighet och yttre omständigheter är aspekter som påverkar individens möjlighet till stimulans och utveckling. Här är aspekter som föräldrars utbildning, socioekonomiska situation och individens psykiska mående några av de faktorer som spelar in. Mönks & Ypenburg, (2009) har anammat Renzullis modell och menar att stöd från vänner, skola och familj är förutsättningar som behövs för att individen ska ha möjlighet att utveckla sin särskilda begåvning.

Persson, som är en av de få som forskat på särskilt begåvade personer i Sverige, har som ett försök föreslagit följande definition för att förstå vilka barn det handlar om: "Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera områden", (1997, s. 50). Men för att definitionen ska fungera och särskilt begåvade elever inte ska missas behövs tillägg som tydliggör att omgivningens förvåning kan försvinna om eleven inte identifieras utifrån sin begåvningspotential, inte heller är det så att ett särskilt begåvat barn kontinuerligt förvånar omgivningen. Alla barn behöver få stöd och bekräftelse i sitt lärande för att det ska ske en god utveckling, och de särskilt begåvade barnen utifrån sin nivå.

I Skolverkets (Mattsson & Petterson, 2015) stödmaterial från 2015 beskrivs att valet av modell påverkar vilka elever som räknas in i gruppen särskilt begåvade. Det finns modeller som menar att det handlar om 2-10 procent av befolkningen, andra att det rör sig om 15-20 procent. Stödmaterialen har valt att beakta att 5 procent av eleverna är särskilt begåvade. Det påpekas också att det kan finnas behov av att särskilja den grupp bland de särskilt begåvade som är extremt högt begåvade. Denna grupp begåvning skiljer sig på ett avgörande sätt från övriga särskilt begåvade. I materialet lyfts också vikten av att göra skillnad på begåvning och förmåga. Det innebär att skilja på högpresterande elever, som utgörs av cirka 15-20 procent av befolkningen, och särskilt begåvade elever. "Alla högpresterande är inte särskilt begåvade, och alla särskilt begåvade är inte högpresterande" (Mattsson & Petterson, 2015, s. 10).

I Skolverkets material redogör Stålnacke (2015) för hur eleverna kan kännas igen. Den elev som inom ett eller flera områden har en avsevärt starkare förmåga än vad som är gängse, kan betraktas som särskilt begåvad. I skolan handlar det vanligtvis om akademiska förmågor som ofta delas upp i matematiska och språkliga områden. Stålnacke lyfter också att ledarskaps-, konstnärlig- och musikalisk begåvning tycks vara sammankopplade med den intellektuella domänen, då det visat sig att personer som stuckit ut inom dessa områden också besitter en intellektuell begåvning över genomsnittet. Viktigt för skolan att beakta hos det begåvade barnet är de förmågor som hänger ihop med lärandet. Det handlar om barnets förmåga att använda sitt tänkande och sin känslomässiga förståelse i att se hur saker hänger ihop och att räkna ut hur saker ska göras. Stålnacke påtalar att skillnaden inom gruppen är stor, där någon kan ha förutsättning att vara extremt duktig i många skolämnen, kanske andra har sin styrka bara inom ett ämnesområde. ”Variationen inom gruppen särskilt begåvade elever är därför större än bland elever som inte tillhör gruppen” (Stålnacke, 2015, s. 4).

Det finns i forskningslitteraturen (Freeman, 1980, Porter, 2005, Persson, 1997, Gross, 1989 m.fl.) en tämligen samstämmig bild av utmärkande kännetecken på särskilt begåvade barn, samt hur dessa egenskaper kan påverka hur barnet blir bemött. Men trots vissa gemensamma nämnare är barnen också unika personligheter.

Generellt särskilt begåvade barn är ofta verbalt tidigt utvecklade och många gånger även fysiskt jämfört med sina jämnåriga (Terman, 1926, Gross 1999). De har en snabb inlärningsförmåga, obändig vilja att lära och kan ofta med få instruktioner lära sig nya saker. Inläringen går inte bara snabbare, enligt Gross (1999), skiljer den sig även åt kvalitativt, självständigt och är ofta inriktad mot ett område i taget. En iver och ihärdig vetgirighet är andra vanliga karaktärsdrag samt förmåga till god koncentration och en hög nivå av energi som ibland kan tolkas som hyperaktivitet.”[Men] den särbegåvade är kapabel att välja det tempo som är mest lämpligt för att nå den bästa lösningen för ett givet problem.” (Persson, 1997, s. 55). Många kan läsa före förskoleklass. Ofta har de lärt sig läsa på egen hand med hjälp av strategier som de själva skaffat sig, som att härma äldre syskon eller ihärdigt fråga om ord och ägna mycken tid till böcker. Därtill är de begåvade med en god minneskapacitet. Vanligt är också en tidig och god förmåga till logiskt och abstrakt tänkande, som kan synas i att barnet kan lägga för åldern avancerade pussel eller bygga mer komplicerade lekmodeller. Existentiella funderingar på en avancerad nivå är också vanligt och dessutom mogen humor,

vilket gör att de oftast uppfattas som brådmogna. Ofta föredrar barnen äldre kamrater eller leker ensamma. En del forskare (O'Connor, 2002, Piechowski, 2003) menar också att de särskilt begåvade barnen upplever känslor starkare än barn i allmänhet.

Barn kan även sticka ut begåvningsmässigt inom ett eller fler enskilda domäner och befinna sig inom normalspannet vad det gäller andra områden, (Freeman 1980, 2010, Persson, 1997, Mönks & Ypenburg, 2009, m.fl.). Det kan handla om en osedvanligt hög matematisk eller språklig förmåga, eller en hög visuo-spatialförmåga. Musikalitet, extraordinär kroppslig eller konstnärlig förmåga är andra domäner som tas upp i litteraturen samt även ledarskapsförmåga. Definitionen av en särskild begåvning begränsas följaktligen inte i litteraturen till akademiska förmågor.

Frågan om tidig identifikation är också det ett område där det inte råder full konsensus inom forskning om särskilt begåvade barn. Gross (1998) är en av de som förespråkar tidig identifikation och jämför med det övriga specialpedagogiska området, där det råder en relativ samstämmighet i vikten av tidiga insatser för att skapa bästa förutsättningar för barnet i fråga. Ruf (2009), menar att det kan ta tid innan föräldrar förstår att deras barn är särskilt begåvat och att det ofta är andra personer i omgivningen som först uppmärksammar barnets extraordinära förmågor.

Utifrån egenskaper ett särskilt begåvat barn ofta äger (Persson, 1997, Porter, 2005, Freeman, 1980), som hög självständighet, ifrågasättande, höga krav på sig själv, perfektionism, stor iver att lära, icke åldersadekvata intressen och känsla av att vara annorlunda, finns det påtagliga risker. Risken för ett socialt utanförskap när andra inte delar samma intresse och upplevelsen av att vara udda kan bli förstärkt. Allt för höga krav kan leda till låsningar och att skolarbeten inte genomförs. En uttråkad elev kan bli ett störande inslag i gruppen och på det sättet hamna i konflikt med omgivningen, eller välja att passivt sitta av tiden. I båda fallen är risken stor att eleven tappat intresse för skolarbetet. Rädslan för att sticka ut kan också det vara en orsak till underprestation.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att belysa hur skolan bemött särskilt begåvade barn. Det görs genom föräldrarnas beskrivningar och erfarenheter. Uppsatsen avser att visa på vilka hindrande faktorer som föräldrarna upplevt i möten mellan hem och skola och vilka möjligheter skolan givit för barnets välmående och en gynnsam utveckling. Frågeställningarna som används som stöd i studien är:

- Hur beskriver föräldrarna att de och deras barn har blivit bemötta av skolan?
- Hur beskriver föräldrarna att skolans bemötande har påverkat barnets välbefinnande och möjlighet till utveckling?
- Vilka aktiviteter och åtgärder i skolan beskriver föräldrarna som gynnsamma?

3. Tidigare forskning

Studiens redovisning av tidigare forskning är indelad i tre delar. Den första delen har som övergripande tema föräldraperspektivet ur olika aspekter. Inledningsvis tar jag upp hur svensk forskning generellt beskriver samspelet mellan hem och skola, för att därefter gå över till att redovisa forskningsresultat av hur föräldrar upplevt sig bli bemötta av skolan utifrån att deras barn är särskilt begåvat. Vilka dilemman forskning menar att föräldrar till särskilt begåvade barn kan stå inför avslutar den första delen. I den andra delen behandlas forskning om risker och konsekvenser för det särskilt begåvade barnet utifrån hur skolan bemött det och i den tredje delen redovisas pedagogiska möjligheter.

Det finns än så länge ganska lite svensk forskning om särskilt begåvade barn och deras situation i skolan. De svenska studier och uppsatser som hittills gjorts har främst undersökt hur särskilt begåvade personer har upplevt sin skoltid. Lärare och skolledares uppfattning och förhållningssätt av begåvade elever finns även det behandlat i några svenska uppsatser. När det gäller samspelet mellan hem och skola, finns det några studier som tar upp det utifrån andra frågeställningar som jag har med som en jämförelse. Internationellt finns det lite mer forskning som beskriver föräldrars perspektiv på samspelet mellan skola och hem utifrån att deras barn är särskilt begåvat.

3.1. Forskningsperspektiv på samspelet mellan skola och förälder, bemötande och föräldrarollen

3.1.1. Samspel skola – förälder

Två forskare i Sverige, Andersson (2003, 2004) och Erikson (2004, 2009) har studerat samspelet mellan hem och skola utifrån mer generella perspektiv. Erikson beskriver fyra olika principer som också till viss del är förankrade i olika perioder utifrån ideologiska influenser. Det är isärhållarprincipen, med tydligt skilda roller för skola och hem, partnerskapsprincipen, där syftet var att bygga ett mer jämlikt samhälle genom ett ökat samarbete, brukarprincipen som handlade om ett ökat samarbete där föräldrarna skulle ha ett betydligt ökat inflytande på verksamheten, samt valfrihetsprincipen som innebär möjlighet för föräldrarna att själva välja skola. De olika principerna påverkar och präglar såväl skolan som organisation som berörda aktörer, menar Erikson.

Andersson (2004) menar att lärare och föräldrar utgår ifrån olika perspektiv. Läraren ger, enligt henne, psykologiska förklaringar till eventuella problem och skulden läggs på familjen och barnet. Föräldern å sin sida lägger skulden på lärare och skolmiljö utifrån pedagogiska förklaringar. Erikson och Andersson påpekar att många lärare känner sig osäkra inför samarbete med föräldrar. Det kan bero på att det finns skilda värderingar, eller att föräldrarna uppfattats som svaga. Föräldrarna kan också ha färdiga svar innan en dialog ens påbörjats. En fjärde orsak kan vara att barnet i fråga är svårhanterligt. Lärarna kan också förstora föräldrars brister utifrån sin egen osäkerhet och känsla av att deras kompetens och yrkesskicklighet ifrågasätts. Skolan, menar Andersson, är ofta främmande för tanken att föräldrar kan ha värdefull kunskap att bidra med. I sin avhandling (2003) intervjuade Andersson föräldrar om deras erfarenheter av samarbete med skolan. Resultatet visade att föräldrarna inte upplevde att de blev respekterade eller fick bli delaktiga när det var svårigheter med barnen. Det fanns också en påtaglig skillnad i bemötandet, där föräldrar till välfungerande barn överlag sa sig ha goda erfarenheter, medan det var tvärtom för föräldrar där det fanns någon form av problem kopplat till barnet. Anderssons studie visar också att skolan har tolkningsföreträde när det uppkommer problem och att föräldrarna kan uppleva att de blir behandlade som barn och känna en maktlöshet i sin relation till läraren. En bristande förståelse för varandras verklighet, där läraren misstror förälderns beskrivning av hur barnet fungerar hemma eller vice versa kan leda till en prestigekamp om vem som har rätt. Erikson (2004) påpekar att föräldern inte är

expert på hur det egna barnet fungerar i skolan och att det därmed är viktigt med en ömsesidig förståelse för hur vardagen kan se ut. En svårighet i det är, enligt Andersson (2004) att information från skolan till föräldern ofta upplevs som kritisk eller anklagande. Eftersom en god relation mellan elev och lärare är viktig för att eleven ska trivas och må bra i skolan, medför en obalans i relationen mellan lärare och förälder naturligtvis ett hinder. Erikson (2009) undersökte också vad som skapade ett välfungerande samspel mellan förälder och lärare och såg att utgångspunkten hos lärarna då var att de såg föräldern som ansvarstagande. Respektive partners förväntningar var också klargjorda och lärarna strävade efter att ha en öppen kommunikation samt att barnet alltid placerades i centrum på ett sätt som gjorde det tydligt för föräldern att läraren verkligen såg barnet.

Samverkan mellan skola och för studien utvalda föräldragrupper har behandlats i några svenska studentuppsatser. Trots olika urvalsgrupper och infallsvinklar i uppsatsernas syften finns vissa gemensamma nämnare som är intressanta att lyfta. I studien *Föräldrasamverkan i förskola och skola* (2009) fick både föräldrar och pedagoger besvara enkätfrågor om sin uppfattning av samverkan. Författarna fick in svar från 46 föräldrar. Slutsatsen var att föräldrarna uppfattade att de oftast tog initiativet till kontakt mellan hem och skola. En tolkning som förs fram är att skolan kontaktar hemmet enbart när det finns specifik information att förmedla om barnet. Studien beskriver också att pedagogerna inte tar hjälp av föräldrarna, vilket kopplades till att lärarna värnar om sin kompetens. Vidare beskrivs skillnad i perspektiv mellan skolan och föräldern, där pedagogerna ser till verksamheten i sin helhet, medan föräldern har sitt eget barn i blickfånget.

Det som även uppdagades var att pedagogerna har en gräns till hur mycket de är villiga att släppa in föräldrarna i verksamheten. Man anser å ena sidan att det är viktigt att få in föräldrarna i verksamheten, men menar å andra sidan att det finns en gräns till hur mycket föräldrarna faktiskt skall få bestämma. (Jonsén & Petersson, 2009, s. 32)

I examensarbetet ”*Makt och delaktighet. Elevers och föräldrars upplevelse av ett extra år i skolan*” (Andersson, 2013) intervjuas 2 föräldrar och 4 elever om sina erfarenheter av delaktighet i skolan utifrån en förändrad skolgång i form av ett extra skolår. Utifrån en av berättelserna framkommer det att föräldern vacklar om huruvida hon var med på skolans beslut från början eller inte. Författaren menar att beskrivningen väl stämmer med erfarenhet från forskning om svårighet för föräldrar att göra sig hörda vid dokumentation i skolan om beslut som rör eleverna. Det kopplas till den makt som skolan har som expert med en förmåga

att övertyga och övertala, där skolan ofta vid förmöten bestämt upplägg och vad de vill ska komma ut av mötet. Kontentan blir att föräldrarnas delaktighet i egentlig mening är en chimär.

Att skolan kan upplevas som att ett samarbete med föräldrar inte önskas alls, framkommer i ”*Samarbete mellan hem och skola kring barn i behov av särskilt stöd*” (Arvidsson, 2013). Studien baseras på intervjuer med 4 föräldrar till barn med någon form av neuropsykiatriskt funktionshinder. Föräldrarna berättar om erfarenheter av att inte ha blivit tagna på allvar, eller att skolan inte hör av sig trots problem, eller enbart önskar mejlkontakt, alternativt att föräldrarna bemöts med avfärdande kommentarer vid förslag på förhållningssätt eller som i ett fall direkt avståndstagande. Samtliga intervjuade föräldrar beskriver upplevelser av att ha fått kämpa och oroa sig för att barnet ska få det stöd som det behöver, och där den bristande kommunikationen och vilja till samarbete är en hindrande faktor.

Internationella studier beskriver liknande föräldraerfarenheter som ovan när det gäller samverkan och kommunikation mellan hem och skola. Austin (2012) har som en del i sin avhandling om särskilt begåvade barns läserfarenheter undersökt föräldraperspektivet. Föräldrarna beskriver en önskan att lärarna ska lyssna på dem och se dem som partners istället för motståndare, och att barnen bemöts med respekt och förståelse för den kunskapsnivå de befinner sig på. Hertzog och Bennett (2004) bygger sin studie på svar från 280 familjer vars barn identifierats som särskilt begåvade. De undersöker hur föräldrarna upplever sitt barns behov utifrån den identifikation som gjorts, hur familjerna hanterar barnets behov samt hur behovet uppfattas på olika skolor. Förutom att en klar majoritet av föräldrarna svarade att barnet behöver utmanas och stimuleras, samt få vara kreativt, framkom det även att familjerna ofta tyckte att samarbetet med skolan inte grundades på en fungerande och jämbördig dialog. Föräldrarna menade dessutom att samarbetet inte utgick ifrån barnets behov. De förslag som föräldrarna kom med gav ingen respons, vilket fick till följd att de hade lågt ställda krav på skolans förmåga och såg sig tvungna att ordna aktiviteter utanför skolan så att barnet fick den stimulans föräldrarna menade att det behövde. Barnen betecknades generellt inte som särskilt begåvade av föräldrarna, men det fanns en medvetenhet om att de skiljde sig från andra barn, inklusive eventuella syskon, utifrån såväl sociala som utvecklingsmässiga behov.

3.1.2. Föräldrars erfarenhet av bemötande i skolan

Som tidigare nämnts finns inte så mycket forskning gjord ur ett föräldraperspektiv om hur skolan bemött föräldrar och deras barn utifrån att barnet är särskilt begåvat. Majoriteten av de studier jag tagit del av är med något undantag genomförda i USA. Jolly och Matthews (2012) menar att deras genomgång av forskning utifrån föräldrars erfarenhet, gjorda i USA 1983 till 2010, visar dels att många av studierna har luckor, dels att många forskningsfrågor kopplade till området fortfarande inte är undersökta. Områden som enligt dem behöver studeras mer är bland annat relationen skola – föräldrar; föräldrars förståelse för sitt barns begåvning samt hur stöd och inflytande för föräldrar till särskilt begåvade barn fungerar. Deras genomgång visar dock att föräldrar till särskilt begåvade barn har en någorlunda korrekt bild av barnets begåvning och förmåga. De är även generellt positiva till program som är särskilt anpassade utifrån barnens begåvning. Vidare framkom också att föräldrar, oavsett kulturell bakgrund, vanligtvis är mer engagerade i aktiviteter som utvecklar barnets akademiska begåvning och förmåga än föräldrar till normalbegåvade barn. Resultaten är baserade på sex studier som utifrån lite olika frågeställningar tittat på föräldrars påverkan på yngre barns utveckling. Fyra av studierna är jämförande studier bestående av tio pappor eller mammor till särskilt begåvade barn, respektive tio pappor eller mammor till normalbegåvade barn. I de två andra studierna deltog 69 respektive 46 familjer med särskilt begåvade barn.

Austins (2012) tidigare nämnda studie undersöker hur föräldrar upplevt att deras barn blivit bemötta utifrån att de för sin ålder varit mycket kompetenta läsare. I studien deltog 222 föräldrar, varav 198 besvarade den enkät som studien baseras på. Majoriteten av barnen till de föräldrar som svarade att deras barn fått stöd i sin läsutveckling, och upplevde att barnet också fått utvecklas utifrån sin nivå, gick på en skola eller i en grupp för särskilt begåvade barn. Mest positivt beskrev de att barnen upplevde det när de själva fick välja böcker, i motsats till när lärarna bestämde. Trots den generellt positiva erfarenheten var det många elever som tyckte att skolans kursplan inte motsvarade förväntan, utan saknade en från barnen önskad seriositet. Austin redogör även för mindre positiva erfarenheter som föräldrar har av hur skolan sett på deras barn: "[...]freaks because they could read before everyone else." (Austin, 2012, s. 151). I svaren från föräldrar finns också berättelser om barn som uttryckt att de önskat dö hellre än behöva gå till skolan för att de upplevt den så tråkig. Den lösning som några av föräldrarna då valt för barnen i syfte att de ska slippa sin uppgivenhet, är hemundervisning, något som är möjligt i USA. Barnen uttryckte en önskan att lärarna skulle lyssna mer på dem, och att de skulle slippa repetera basala moment de redan kunde och

istället få samma möjlighet som deras normalbegåvade klasskamrater att lära och utvecklas utifrån den nivå de befann sig på. Vidare önskade de få möjlighet att jobba tillsammans med andra särskilt begåvade barn. Föräldrarna menade att många lärare saknar kompetens att undervisa särskilt begåvade elever och att de inte heller visar en vilja att hitta vägar.

Gross (1999) beskriver utifrån vad som framkommit i flera av hennes studier att föräldrars information till skolan om att barnet tidigt lärt sig läsa och visat förståelse för matematik, i många fall bemöts med en avvisande attityd från lärare. Den bristande kunskap som finns hos många lärare om det särskilt begåvade barnets egen drivkraft möts istället av misstro där vanliga kommentarer från lärare är: "It's not fair to hothouse her like that", "Let him be a child; he'll have to grow up soon enough", "There's no point in pushing her like that; the others will catch up anyway." (1999, s. 211). Liknande resultat visar även Sankar-DeLeeuws (2002, 2006) studier om att föräldrar till särskilt begåvade barn anklagats för att de sätter press på sina barn eller är alltför pushande när de utifrån sitt barns behov önskar en utökad kursplan. Vidare framkom också att det finns en stor diskrepans mellan föräldrarna och lärarna vad det gäller tidig identifikation av det särskilt begåvade barnet, något som även det kan påverka bemötandet. Av de 46 föräldrar som besvarade studiens enkät var 91 % av den åsikten att särskilt begåvning kan identifieras redan när barnet är i förskoleålder och 74 % av föräldrarna menade också att förskolebarn borde identifieras. Lärarnas svar på samma frågor gav att 78 % ansåg att barnen kunde identifieras i förskoleåldern och hälften av lärarna tyckte att förskolebarn borde identifieras. Med referens till tidigare studier skriver Sankar-DeLeeuws: "Early identification has been recommended and supported (Bloom, 1985; Feldman, 1980) and the importance of appropriate environmental support stressed (Feldman & Goldsmith, 1986)." (2002, s. 176).

Resultatet av Alsops (1997) studie där 42 familjer med sammanlagt 47 särskilt begåvade barn deltog visar att föräldrarnas förväntningar på hur undervisningen ordnades utifrån barnets begåvning i mycket liten grad stämde överens med verkligheten. Majoriteten av föräldrarna var väl medvetna om sitt barns särskilda begåvning, men att barnens skolor saknade förmåga och kunskap att bemöta eleverna utifrån deras begåvning var något de inte var medvetna om. Porter (2005) beskriver, med referens till olika forskare, en risk för ett konfliktfyllt bemötande mellan skola och föräldrar, utifrån föräldrars erfarenhet av att det ligger på dem att bevaka att deras barn får möjlighet till utveckling utifrån dess särskilda begåvning. Moon beskriver (2002) att en hög förväntan ofta förändras till frustration när skillnad i syn och

förhållningssätt uppstår. Det kan handla om att skolan anser att kursplanen inte behöver ändras medan föräldrarna menar att Anpassningar behövs. Med hänvisning till egna studier (Moon, Kelly & Feldhusen, 1997) och studier av Colangelo och Detterman beskriver Moon att stöd till de särskilt begåvade barnens föräldrar behövs för att överbrygga föräldrars besvikelse över skolans oförmåga, där konsekvensen kan bli att föräldrar sätter för stor press på skolan alternativt inte kommunicerar med skolan alls, utan enbart klagar. Liknande svårigheter när det gäller förväntningar på skolan och bristande kommunikation beskrivs hos Hertzog och Bennett (2004). Men även det motsatta, att skolan planerar åtgärder utifrån att de kategoriserat eleven som särskilt begåvad, kan leda till konflikter om föräldrarna av någon anledning inte är bekväma med det.

Ett omvänt perspektiv tar Hackney (1981) upp i sin studie om särskilt begåvade barns påverkan på familjen och tvärtom. Deltagarna i studien ingick i ett universitetsprojekt riktat till familjer med särskilt begåvade barn. För föräldrarna gavs tillfälle till råd, tips och gemensamma samtal utifrån att vara förälder till ett särskilt begåvat barn. Förutom att det vid träffarna blev tydligt att det inte är enkelt att vara förälder till ett särskilt begåvat barn, framkom också tuff kritik gentemot lärare. Självklart, menar Hackney, handlar det inte om alla, men återkom ändå i en sådan grad att det var värt att reflektera över:

But if that child is gifted, particular criticism is leveled at the teacher. Even if the teacher falls within the broad mid-range of competency, neither exceptional nor incompetent, he or she is subject to this criticism. In effect, the school can be blamed for a wide array of unrelated or tangentially related problems. If the child shows disinterest in a subject, then the teacher isn't encouraging the child. If the child is a discipline problem, the school's curriculum isn't challenging enough. Or if the child is reacting compulsively to schoolwork, then the school is placing too much pressure on the child.
(s.53)

I Feldhusens (1985) studie får 385 familjer besvara frågan om hur de uppfattar att deras särskilt begåvade barns behov tillgodoses i skolan. För barn i årskurs 1 – 6 ansåg 30 % av föräldrarna att behoven tillgodosågs, medan 70 % var antingen osäkra eller inte ansåg att barnets behov tillfredsställdes. För de med barn i årkurs 7-12 var motsvarande resultat 20 % respektive 80 %. Majoriteten av föräldrarna var alltså av åsikten att de antingen var osäkra på om skolan gav deras barn det som det behövde eller ansåg att skolan inte tog hänsyn till barnets behov. Föräldrarna gavs också möjlighet att lista vilka behov de ansåg skolan inte tillgodosåg. De behov som då sågs som sämst tillgodosedda var alla kopplade till akademisk och intellektuell stimulans.

En studie om föräldrars bild av bemötande (Gallagher, Smith och Merrotsys, 2012) undersökte uppfattningar hos 33 föräldrar vars särskilt begåvade barn gick på 4 olika grundskolor i Queensland i Australien. Föräldrarna deltog i samtalsgrupper som utifrån bestämda diskussionsfrågor samtalande om sina erfarenheter av skolan. En generell slutsats av studien är att flera av föräldrarna är positivt inställda till sitt barns nuvarande skola och har förståelse för skolans svårighet att bemöta det begåvade barnets behov av extra anpassningar. I några fall finns en högre grad av förståelse för skolan än för sitt barn:

[...] it's grade three – it's not going to ruin his entire education, he can pick up where he left off next year. He categorically says he hates it, which he doesn't. If I thought that he did, then I'd be looking further into it, but he is bored a lot of the time, but he's bored all the time at home. He just never is happy really. (2012, s. 44).

Men det finns även föräldrar som uttrycker oro över att deras barn inte får den stimulans de ser behövs, och att följden blir att barnet börjar undvika skolan för att den är tråkig. Den kritik som föräldrar har mot skolan handlar om brister i kommunikation när det gällde fokus på de särskilt begåvade eleverna samt att föräldrarna inte rådfrågats inför testning av de särskilt begåvade barnen. Flera föräldrar lyfter också att skolan premierar barn som är idrottsligt begåvade men inte de som är akademiskt begåvade. Forskarna menar också att studien tydligt visar att det inte finns något belegg för att föräldrar till särskilt begåvade barn kan betecknas som pushiga.

3.1.3. Föräldrarollen och särskilt begåvade barn

Den tidigare nämnda forskningsöversikten av Jolly och Matthews (2012) visar att föräldrars bild av sitt barns begåvning påverkar hur de uppfostrar och förhåller sig till barnet. En del i det är att föräldrar ofta har kompletterande bilder av sitt barns förmågor än det som visar sig i skolan, något som enligt forskningen är viktigt att kommunicera till skolan för att rätt identifiera barnens styrkor och svagheter. Enligt deras granskning visar studier att föräldrar som valt att benämna sitt barn som särskilt begåvat gjorde det utifrån att ordet tydligt beskrev barnets särdrag gentemot normalbegåvade barn vilket då kunde påverka skolans förhållningssätt till barnet.

Hackney (1981) urskiljer i sin artikel om särskilt begåvade barn, familjen och skolan, fem

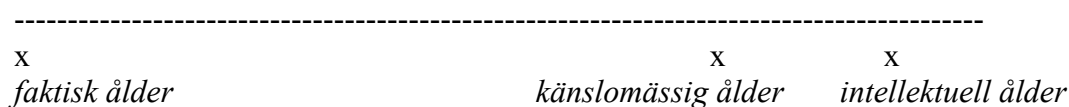
områden som föräldrar upplevt som problematiska på grund av att de har ett särskilt begåvat barn. Självkänslan är ett av områdena, där pressen att vara en tillräckligt bra förälder till ett särskilt begåvat barn kan upplevas som svår. Föräldrar i hans studiegrupper menar att känslan av otillräcklighet skapar stress. Det kan handla om både uttalade och outtalade krav från omgivningen att föräldern har en skyldighet att förvalta barnets talang. Den egna känslan av att inte räkna till ekonomiskt och tidsmässigt skapar även den en press.

Solow (2001) beskriver andra känslor som kan påverka det särskilt begåvade barnet utifrån föräldrarnas erfarenhet av egen eller närståendes besvärliga uppväxt.

[...] Nora's ideas about giftedness were formed by having two brilliant older brothers, [...] "I thought they were brilliant. I idolized them" [...] However, giftedness made Stuart "differently and [he was] treated differently. It ruined him" When Nora saw hints of Stuart's intellectual and personal characteristics in Judith, [hennes dotter, min notis] she reacted strongly. Judith had a much better sense of people, but her tendency to daydream and leave the "real world" concerned Nora. Because Nora did not want Judith to fall prey to the same kinds of severe problems that she associated with Stuart's giftedness, Nora minimized her daughter's intellectual gifts and emphasized her humanistic ones. (s. 16)

Ett annat område enligt Hackney (1981) är omgivningens påverkan och attityder. Lärare och föräldrar till normalbegåvade barn kan ha uppfattningen att man pushar sitt barn när man försöker svara upp mot barnets behov av stimulans. Ablard och Parker (1997) menar att deras studie ger belägg för att så inte är fallet. I studien ingick 127 föräldrar till akademiskt särskilt begåvade barn där frågeställningen var om press från föräldrarna påverkade barnens strävan efter perfektionism och prestation. Studien kommer fram till ett annat resultat. Det handlar istället om att föräldrarna försökte stödja barnen i att utveckla intellektuell förståelse och söka utmaningar. Föräldrars erfarenhet av hur omgivningen tolkar det särskilt begåvade barnets beteende beskriver Alsop (1997) i sin studie baserad på svar från 42 familjer. Knappt en tredjedel av barnen beskrevs, enligt föräldrarna, av skolpersonal som omogna på grund av att de inte lekte med sina jämnåriga kamrater. Drygt hälften av föräldrarna rapporterar att deras barn beskrivits som omogna av anledningar som att de är dominanta, för känslomässigt intensiva, visar ovilja mot att gå i skolan, har olämpligt beteende i klassrummet eller ett negativt inlärningsbeteende. Osäkerhet i hur ovanligt begåvningsmässigt barnet är i förhållande till andra kan bidra till att begåvningen underskattas, något som framkom i en studie (Sankar-DeLeeuw, 2006) om särskilt begåvade förskolebarn. Föräldrarna i studien förvånades över sitt barns förmågor och uttryckte osäkerhet över hur de bäst kunde stötta det. Några av föräldrarna bekräftade också att de upplevt att andra menat att de pressat sitt barn.

Att utveckla barnets sociala färdigheter kontra att stimulera intellektuellt kan innebära ett dilemma, då barnets ofta brådmogna och verbala förmåga sticker ut på ett sätt som kan mötas av tvivel från omgivningen. Det särskilt begåvade barnets ofta asynkrona utveckling påverkar både omgivningens syn på och bemötande av barnet, vilket kan göra att barnet blir ifrågasatt utifrån dess vetgirighet eller att icke åldersadekvata krav ställs på barnet. Porters (2005, s. 210) figur tydliggör en vanlig åldersdiskrepans hos det särskilt begåvade:



Figur 1. Vanlig åldersdiskrepans hos särskilt begåvade barn.

Det tredje området som Hackney (1981) menar att föräldrar kan behöva få stöd med är relationen mellan barnet och den vuxne. Även på hemmaplan kan såväl den asynkrona utvecklingen, som en obändig kunskapsörst skapa frustration. Mönks och Ypenburg (2009) och Porter (2005) talar om vikten av att lyssna in och stödja barnet i dess vetgirighet och att det är barnets nyfikenhet som ska styra, inte föräldrars eventuella lust att visa barnets prestationer. Även barnets brådmogenhet som ofta medför funderingar utifrån existentiella perspektiv innebär att föräldrarna påverkas och kan behöva råd och stöd i hur de möter barnet klokt. Föräldrarna kan på grund av barns förmåga till vuxenlikna resonemang överskatta barnets förmågor i andra områden där barnet inte har samma kapacitet, vilket då kan leda till konflikter, (Hackney, 1981).

Förhållandet skola och särskilt begåvade barn är en del i detta utifrån vilka attityder föräldrar förmedlar till sina barn. Garn, Matthews och Jolly (2010) har tittat på föräldrars attityd och dess påverkan när det gäller att öka motivationen för skolämnena hos särskilt begåvade barn. Studien visar på en stor följsamhet hos föräldrarna utifrån barnets personliga egenskaper och förmågor. En konsekvens av det var att föräldrarna hade svårt att motivera barnet till att slutföra sina skoluppgifter och att de hade få strategier att ta till. Det framkom också att ett hinder för att motivera barnet för akademiska uppgifter kunde kopplas till föräldrarnas negativa syn på lärarnas kompetens. Det gällde även de lärare som var speciellt inriktade mot gruppen särskilt begåvade elever. Mer än hälften av föräldrarna var kritiska till skolan och de skoluppgifter som erbjöds. En annan studie (Vialle, Heaven & Ciarrochi, 2007) visar att de

särskilt begåvade elever som lyckas bäst i skolan är de som har en stödjande och förstående omgivning, där föräldrarna är en viktig del i barnets utveckling.

Nära förknippat med ovan nämnda område är det fjärde som Hackney (1981) tar upp; anpassningar i familjen. Porter (2005) menar att barn inte kan överträffa sin genetiska kapacitet men att det kan underprestera om stimulans och förutsättningar inte ges. Grigorenko (1999) är inne på samma spår och talar om att i en miljö där föräldrar har förmåga att skapa goda förutsättningar för barnet finns ökade möjligheter för en större stimulans som gagnar barnets kognitiva utveckling. I sin jämförande studie där 39 föräldrar till särskilt begåvade barn respektive föräldrar till normalbegåvade barn deltog, visar resultatet enligt Merle, Karnes, Shwedel & Steinberg (1984) att det finns många likheter i hur föräldrarna i de olika grupperna bemöter sina barn, men också några skillnader som sticker ut. Föräldrarna till de särskilt begåvade barnen tillbringade betydligt mer tid med sina barn. De undvek i högre grad negativ kritik och var istället måna om att barnet skulle må bra. Genom att de i högre grad uppmuntrade till självständighet var de även mer benägna att visa barnet villkorlös kärlek. Snowden & Christian (1999) redovisar liknande resultat både vad det gällde uppmuntran till självständighet som när det gäller hur familjen anpassar sig till det särskilt begåvade barnets behov av stimulans:

[T]he parents spend a great deal of time with their children, indicating how important family life was to them. They spent time talking to their children, reading to their children, taking them to the library, and engaging in family-oriented pursuits. Though these were families in which all but one of the parents worked out of the home, the children were very involved in leisure time pursuits, hobbies, and social activities. Personal activities were primarily chosen by the child, and social activities were family choices. (s. 219)

Freeman (1980, 2000) lägger även hon stor vikt vid familjen som möjliggörare för att ge förutsättningar för barns utveckling där även det emotionella stödet är en viktig faktor. Hon menar att en familj inte kan skapa ett geni, men att även särskilt begåvade barn behöver stimulans och stöd för en god utveckling. Med hänvisning till utvecklingspsykologi, lyfter hon vikten av att ge barn möjlighet att imitera goda förebilder och menar att familjens normer och vanor finns med som påverkningsfaktorer på barnet, där barnet i sin tur påverkar föräldrarna utifrån sina förmågor. Olszewski-Kubilus (2002) menar att forskning visat att barn med en medfödd stor förmåga som inte har en stödjande eller förstående familj inte får samma förutsättningar att utvecklas. Familjer som skapar en kreativ omgivning där barnet får möjlighet och stöd att utveckla sin egenart, och sitt självständiga tänkande och som får

utvecklas genom utmaningar har visat sig ge bästa förutsättningar enligt henne. Stödjande aspekter för det särskilt begåvade barnet är också att få möta motstånd och behöva anstränga sig för att nå sin potential:

[P]arenting styles that help a child to find his or her own identity, rather than prescribe it, allow for open expression of ideas and independent thought; reduce parent-child identification, but not necessarily affiliation or affection; and provide support in the presence of challenges, which aids in the development of talent and creativity and good mental health. Parents need to establish and maintain bonds with children, but also allow them autonomy, independence, and psychological and emotional space. (s. 210)

Det femte området som Hackney (1981) beskriver, konflikter och svårigheter i samspelet mellan hem och skola, är det område som är det mest relevanta för min studie. Aspekter kopplade till mina frågeställningar behandlas därför främst på andra ställen i min uppsats, men några faktorer kommer jag trots det lyfta här. En aspekt som på felaktiga grunder kan påverka samspelet mellan hem och skola är det Porter (2005) tar upp om känslomässiga svårigheter. Hon menar att det är viktigt att inte per automatik koppla emotionell oro hos barnet till dess särskilda begåvning, då det finns risk att missa möjliga andra bakomliggande orsaker som mobbning, utsatthet eller familjeproblem. En annan aspekt som kan skapa konflikter utifrån felaktiga grunder är (Freeman, 1980, Porter, 2005) att det särskilt begåvade barnet ofta har svårt när det möts av alltför stark kontroll och auktoritärt förhållningssätt. Det kan leda till att barnet blir oroligt, olyckligt, tillbakadraget, visar en trotsighet med bristande vilja till samarbete eller att göra det som begärts, eller rent av intar en fientlig inställning. Enligt flera författare och forskare inom området (Gross, 1999, Freeman, 2005, Porter, 2005 m.fl.) behöver barnet förstå att det är särskilt begåvat för att kunna landa i varför det är annorlunda än sina klasskamrater. Porter (2005) tar också upp risken för konflikter utifrån att barnet behöver mötas av höga förväntningar och möjlighet till utmaningar, men där den biologiska åldern måste tänkas in utifrån barnets bristande erfarenhet. Förståelse behöver finnas hos alla vuxna att barnet faktiskt är yngre än vad kanske ordförråd och resonemang förmedlar. Barnet behöver också stöd av vuxna i att förstå att det trots sin särskilda begåvning behöver möta motstånd och få kämpa precis som normalbegåvade klasskamrater. Risken är annars stor att barnet skaffa sig undvikarstrategier på grund av rädslan att misslyckas. ”Effort will surpass talent when talent makes no effort.” (Porter, 2005, s. 219).

3.2. Möjliga risker och konsekvenser

Utanförskap är en aspekt som återkommer som en risk vid beskrivningar av särskilt begåvade barn. Det finns flera faktorer som kan bidra, inte minst bristande förståelse från skolpersonal när det gäller särskilt begåvade barns ofta ganska asynkrona utveckling, (Gross, 1999, Silverman, 2002). Begåvade barn går igenom samma utvecklingsstadier som andra barn, men i ett snabbare tempo. Enligt Silverman (2002) är skillnaden påtagligast i 4 – 9 års-åldern. Att kanske ha en kognitiv förmåga som motsvarar en normalbegåvad 15-åring medan den biologiska åldern är 8 och den emotionella är 11 år, påverkar ju självklart vardagen. Den asynkrona utvecklingen kan dessutom bli tydligare ju högre barnets begåvning är. Pedagoger ser ett barn som ur deras perspektiv behöver träna sig på att socialisera med de jämnåriga klasskamraterna, medan barnet själv har betydligt större behållning av umgänge med äldre barn eller för den delen vuxna.

Bristande förståelse och kunskap hos omgivningen om det begåvade barnets syn på sig själv, där perfektionism är ett vanligt krav och att misslyckande, speciellt inom sin begåvningsdomän, kan bli en för kunskapsutvecklingen hämmande stressfaktor. Med fungerande stöd kan dock perfektionismen även ses som något som kan gynna lärandet, (Roeper, 1982, Schuler, 2005, Porter, 2005, Peterson, Duncan & Canady, 2009). För de barn som är särskilt begåvade inom flera olika domäner kan de egna kraven leda till frustration som gör att de väljer bort utveckling överhuvudtaget, (Peterson, Duncan & Canady, 2009, Freeman 2010). Ett möjligen något mindre dilemma, men mycket vanligt som kan få negativa effekter både på lärandet och måendet är motviljan mot att skriva för hand (Yssel, Prater & Smith, 2010, Porter 2005, m.fl.). Handen hinner inte med hjärnans snabbhet vilket påverkar handstilen och gör att den särskilt begåvade eleven ser sitt skrivande som ett misslyckande.

I Termans omfattande studie från 1926 slår han fast att det inte finns något som talar för att särskilt begåvade barn skulle vara generellt mer känsliga eller nervösa än normalbegåvade barn, om det finns någon skillnad är den snarare det motsatta. Snarare menade han att hans studie visade att de särskilt begåvade eleverna var mer mogna såväl intelligens- som känslomässigt jämfört med kontrollgruppen. Termans studie innefattade 1444 elever med som lägst en IQ över 135. Fördelning mellan könen är någorlunda jämn om än något fler pojkar. Barnens lärare nominerade dem inledningsvis till studien efter förfrågan från Terman och hans forskningsassistenter. Efter nominering testades de först med ett nationellt intelligenstest

och därefter, utifrån vad resultaten gett, med Stanford-Binets IQ test. Intervjuer gällande karaktär, personlighet och intressen genomfördes.

Studien visade att barnen var välbalanserade, men Terman menade att det var viktigt att barnen fick möjlighet till ett lärande som gav dem utmaningar. Även om hans studie fortfarande är av intresse, så har senare studier kommit fram till delvis andra resultat. Kritik mot studien har också framförts på grund av studiens urvalsförfarande, där lärare valde ut elever utifrån skolbegåvning. Begåvning definieras också enbart utifrån antal poäng på intelligens tester. Någon hänsyn till socioekonomisk bakgrund har inte heller gjorts och urvalet består i huvudsak av vita medelklassbarn, (Jolly, 2008).

Hollingworth (1926) genomförde sina studier under samma period som Terman. Hon refererar och jämför återkommande till Termans forskning i sin rapport men utvecklar sina studier till ett helhetsperspektiv där hon förutom genomgång av särskilt begåvade barns fysik även belyser omgivningens påverkan. Hennes första studie om begåvade barn utgick ifrån 50 högt och extremt begåvade barn. Det hon menar sig se, till skillnad från Terman, var att barnen och ungdomarna ofta var ensamma och hade svårt med sociala kontakter med jämnåriga. Skillnaden menar hon blir tydligare ju mer begåvat barnet är. Men hon lyfter också fram att när de som blivit avvisade från jämnåriga klasskamrater får möjlighet att arbeta och lära tillsammans med begåvningsmässigt jämbördiga barn bryts ensamheten och den sociala isoleringen, (Gross, 2002).

Gross (2002) relaterar förutom till Hollingworths forskningsresultat till ett flertal egna studier som hon menar visar att de högt och extremt begåvade barnen sticker ut även i jämförelse med särskilt begåvade barn när det gäller samspel med jämnåriga. Hon menar också att det för den här gruppen inte räcker med anpassningar eller berikningar som görs i den ordinarie skolan utan att de behöver andra arrangemang. I sin artikel (Gross, 1999) om särskilt begåvade förskolebarn beskriver hon att det finns en bristande kunskap hos lärare om skillnader utifrån begåvningsnivå, vilket gör att barnen löper en ökad risk att få en bekymmersam skolstart och skolgång. Konsekvensen för särskilt begåvade barn, som inte får det stöd de behöver, kan bli att de väljer att regrediera för att passa in i gruppen alternativt att ta rollen som pajas eller hamna i ett utanförskap (Gross, 1999, Rimm, 2002). Rimm menar att det behöver finnas skolpsykologer och andra professioner som har förståelse och kunskap om det särskilt begåvade barnets sociala situation i form av press och risk för utanförskap.

När skolan och undervisningen blir för tråkig och inte ger de utmaningar som begåvningen triggat, när den särskilt begåvade eleven döljer sin begåvning för att passa in, när den av olika anledningar underpresterar, på grund av sin förhöjda aktivitetsnivå eller när den känslomässiga utvecklingen krockar med den begåvningsmässiga brådmogenheten då uppstår svårigheter för det särskilt begåvade barnet oavsett begåvningsnivå. Porter (2005) beskriver några vanliga konsekvenser; barnet bossar och visar frustration över jämnåriga klasskamrater, ger sig inte i argumentation med vuxna, fortsätter med aktiviteter som kan vara farliga trots tillsägelser eller på olika sätt har ett beteende som stör.

Den slutsats som Gross (1992) gör utifrån sin longitudinella studie, där han följt 40 högt och extremt begåvade barn i åldern 6-16 år sedan 1980, är att en radikal acceleration är det mest effektiva och praktiska stöd skolan kan ge för att tillgodose barnets intellektuella och psykosociala behov. Gross beskriver i sin artikel negativa beteendemässiga konsekvenser för elever när skollärdningen brustit i sin förståelse av barnets behov av stimulans. För majoriteten av barnen i studien var lärarna ovetande om barnens mycket höga begåvning och för flera av dem där tester hade visat på den exceptionella begåvningen vägrade skolan utifrån ideologisk grund organisera någon form av differentierad undervisning. Enbart 9 av de 40 barnen i studien hade fått möjlighet till en radikal acceleration. Fallbeskrivningar visar istället att barn bedömts ha beteendeproblematik, eller trots att de redan läser för åldern avancerad litteratur med god förståelse fått träna på bokstäver när de börjat skolan, eller att de utifrån sin lärares bedömning uppfattat sin förmåga som betydligt lägre än vad objektiva tester visat. Skolans bemötande har medfört att barn redan som 5 - 6-åringar varit uttråkade och uttryckt att skolan är bortkastad tid.

Omgivningens oro över att högt begåvade barn inte har vänner stämmer inte, menar Kline och Meckstroth (1985). De extra högt begåvade barnen kan istället för att umgås med jämnåriga klasskamrater ha nära och för dem viktiga relationer med personer utanför skolan, både jämnåriga och äldre. Grunden till vänskapen är istället för ålder, intellektuell stimulans. Vialle et al. (2007) jämför i sin studie svaren från 65 särskilt begåvade gymnasieelever med deras normalbegåvade klasskamraters utifrån synen på sig själva. Resultatet visar att de särskilt begåvade eleverna upplever sig som mer ensamma och ledsna än sina normalbegåvade kamrater. Självförtroendet kopplat till studierna var generellt gott och resultaten bättre än i

jämförelsegruppen. Så om självbilden är god vad det gäller att klara av skolämnen är den mer sårbar när det gäller sociala relationer till andra jämnåriga.

Enligt Neihart (2002) finns det ingen forskning som visar att särskilt begåvade elever har en ökad benägenhet för depression eller självmord, snarare det motsatta. Detta förutsatt att barnen och ungdomarna får stöd och bemötande utifrån sina behov. Med hänvisning till flera studier menar dock Neihart att för högt och extremt begåvade barn som inte får möjlighet till acceleration eller särskilt begåvade barn som inte får sitt behov av lärande tillgodosett kan följden bli social isolering som kan leda till depression. Yngre barn är mer utsatta eftersom de har svårare att på egen hand skapa möjlighet till stimulerande möten med andra begåvade barn. Gross (1999) tar i sin studie om förskolebarn även upp skillnaden i attityd från omgivningen utifrån vilken typ av begåvning barnet har. Förloraren är det akademiskt högt begåvade barnet, medan det fysiskt högt begåvade barnet premieras. Förutom att det akademiskt särskilt begåvade barnet möts av likgiltighet, och bristande förståelse kan det till och med mötas av fientlighet, hävdar Gross. Eftersom de högt och extremt begåvade barnen är tämligen sällsynta finns de sällan med i lärares tänkande vilket påverkar förståelsen.

Särskilt begåvade barn löper enligt flera studier en betydande risk för underprestation som i sig kan medföra emotionella svårigheter. Enligt en forskningssammanställning (Reis & McCoach, 2000) kan fem huvudspår skönjas som bakomliggande orsaker: personliga egenskaper som kan vara en förhöjd känslighet eller stark rädsla att misslyckas; familjefaktorer, utifrån att familjen har en negativ inställning till skolan; sociala faktorer, där eleven till exempel påverkas av grupstryck; skolfaktorer, vilket oftast beror på bristande stimulans eller oupptäckta inlärningssvårigheter; och omgivningsfaktorer, utifrån att eleven tillhör en minoritetsgrupp med andra kulturella referenser än vedertagna eller en lägre socioekonomisk tillhörighet. En annan riskfaktor som kan bidra till att eleven underpresterar beror på hur den definierar sin begåvning, (Dweck, 1999, Porter 2005). Många särskilt begåvade barn har bilden av att förmågan är fixt och bestämd. Så länge allt löper på och eleven inte möter något motstånd i sitt lärande är det inga problem, men när uppgifter blir mer krävande finns risken att bilden av sig själv som smartare än andra krackelerar och istället för att riskera att misslyckas undviker eleven fordrande utmaningar. Att se på sin begåvning som medfödd men flytande, och därmed utvecklingsbar ger en helt annan inställning. Med det följer att vuxna som möter begåvade barn behöver vara vaksamma över barnets syn på

begåvning för att vägleda det till att våga möta det motstånd och utmaningar som ett fördjupat lärande kräver.

Kopplat till barnets syn på sin begåvning kan det enligt Porter anse sig smartare än lärarna, vilket påverkar motivation till lärande. Även om det är sant ur ett perspektiv, när det gäller den kognitiva förmågan, så har ju läraren genom sin erfarenhet och utbildning något att lära ut. En annan riskfaktor är att det särskilt begåvade barnet tar på sig vuxenansvar.

Roeper, som 1941 var med och grundade Roeper City and Country School, en skola som riktar sig till särskilt begåvade barn, sammanfattar sina erfarenheter med att barnen i fråga har en större medvetenhet, en större känslighet, en större förmåga att förstå och att omvandla uppfattningar till intellektuella och känslomässiga upplevelser än normalbegåvade barn. Hon menar att med det följer också risker:

Feelings of omnipotence make children believe that there is no limit to their abilities, while the newly developed conscience forces them to act with moral perfection. In other words, they feel that their ability to achieve has no limitation and that it is their duty to live up to this unlimited capacity. Imagine the burdens these children take upon themselves, feeling responsible for everything and feeling guilty every time they fail to live up to their responsibility. (Roeper, 1982, s. 21f)

Förutom den ovan beskrivna moraliska styrkan som många särskilt begåvade barn har kan barnet vara mycket intensivt, ifrågasättande, impulsivt, envist med att göra det på sitt sätt eller inte alls och oerhört fokuserad på ett begränsat område till dess att området behärskas. Risken finns därmed vid en eventuell utredning att, utifrån den okunskap som många pedagoger och även psykologer har, barnet utreds med en felaktig frågeställning och att barnets begåvningspotential missas. Svårigheten i att förstå och identifiera vad som är vad, alternativt att barnet både är särskilt begåvat och har ett funktionshinder inom det neuropsykiatriska området, kan medföra att barnet inte får stöd utifrån sin begåvningspotential (Webb et. al., 2005) eller utifrån sitt funktionshinder.

3.3. Pedagogiska vägar

För att skolan ska klara av att genomföra anpassningar och åtgärder för att möta de särskilt begåvade elevernas behov behövs enligt Mönk & Ypenburg (2009) en flexibilitet i organisationen, lärare med kompetens och motivation, ett brett utbud av läromedel och inte minst att anpassningarna sker utifrån elevens behov, intresse, önskan och mognad och inte

utifrån föräldrarnas eller skolans. Rogers (2002) menar att konsekvenserna av avsaknad av utmaningar kan medföra att barnet ger upp lärandet och istället inriktar sig på de möjligheter som ges att briljera och visa upp sin skicklighet. Följden blir att eleven gör allt för att undvika situationer där lärandet kräver motstånd, ansträngning och risk för att ”misslyckas”. Rogers (2001) hävdar att för särskilt begåvade barn som inte får möjlighet att utveckla sitt lärande tillsammans med andra begåvade barn minskar den positiva självbilden och den negativa självkritiken ökar.

My middle school GATE [Gifted and Talent Education] classes were both a highlight and a turning point in my academic career. Looking back, I believe they saved me. As a shy eleven-year-old, I was just beginning to cave in to social pressure that implied that it wasn't "cool" to appear too smart, let alone passionate and enthusiastic about learning. I stopped raising my hand in class, not from fear of being wrong, but from fear of being right. My GATE classes showed me how wrong I was wrong, that is, to be satisfied with smart, and wrong to place such a high value on being right. Got the right answer? Great, but what did I do to get the right answer? Could I have taken a more interesting and provocative path? Did I take the intellectual road less traveled? And what would I do with all the information and ideas I received along the way? (s. 22)

Studier (Hollingworth, 1926, Reis & McCoach, 2000, Gross 2002, Vialle, Heaven, & Ciarrochi, 2007, Peterson, Duncan, Canady, 2009), har visat att avsaknad av anpassningar i skolan kan, förutom risk till bristande motivation för lärande, innebära en ökad risk för depression eller destruktivt beteende som exempelvis underprestation. En anledning till att det särskilt begåvade barnet underpresterar kan vara önskan att smälta in i gemenskapen. Porter (2005) menar att särskilt begåvade barns prestation förbättras, liksom deras inställning till lärande, social kompetens och självkänsla om de får möjlighet att, i varje fall vid något tillfälle per dag, undervisas och arbeta med mer komplexa uppgifter tillsammans med andra begåvade barn. Eller som Gross (1989) formulerar det:

One is more likely to achieve intimate and supportive relationships with peers, than with persons with whom one has little in common. In human society, we seek the companionship of people with like values and interests. In childhood relationships, this translates into a seeking after people at the same developmental stage as oneself. (s. 192)

Om forskning kring särskilt begåvade barn, som tidigare nämnts, har olika benämningar för gruppen i fråga och diskussioner om hur begåvning bör definieras inte kommit fram till någon konsensus, finns det när det gäller behov av pedagogiska anpassningar en klar enighet. Acceleration är den åtgärd som enligt vissa författare ger bäst effekt och är mest gynnsam, men hänsyn behöver tas till elevens individuella begåvningsnivå, intresse och emotionella mognad (Gross 2002, Colangelo & Davis, 2003). Acceleration kan innebära att eleven får läsa

ett eller flera ämnen i ett snabbare tempo än sina jämnåriga, men göra det i sin vanliga klass. Det kan också innebära att eleven läser de flesta av sina ämnen med sina jämnåriga klasskamrater men något eller några ämnen med äldre elever. En något mer radikal acceleration innebär att eleven börjar ett år tidigare i skolan. Acceleration innebär därmed att anpassningar görs så att barnet ges möjlighet att läsa in skolans kunskapskrav i ett snabbare tempo än vad som gäller generellt. Barn med hög eller extrem begåvning kan behöva hoppa över en eller flera årskurser för att utbildningen ska motsvara elevens nivå. Vidare innebär barnets snabbare inlärningstempo att anpassningar kan behöva göras även när barnet läser med äldre elever. Det är emellertid inte samma sak som att eleven måste beta av varje enskilt moment som tas upp i kursplaner, utan att det handlar om att precis som vid övrig kunskapsbedömning i skolan, bedöma förmågorna, (Porter, 2005).

Oavsett åtgärder behövs alltid en noggrann kartläggning med utgångspunkt från barnets förmågor och sociala förutsättningar. De sociala aspekterna måste även de tänkas in utifrån att kronologisk ålder inte är identisk med utvecklingsålder. Gross (2002) menar dock att det kan skapa större problem om barnet tvingas vara kvar i en grupp där det inte ges möjlighet till utmanade stimulans. Mönks & Ypenburg (2009) påpekar att när risker med acceleration lyfts glömmer man bort att förhålla sig till de risker som bristande stimulans och utmaningar utgör för särskilt begåvade barn. Alltför ofta tas det större hänsyn till vuxnas förväntningar, fördomar och normer och barnets behov förbises.

Vid planering av berikning, det vill säga att eleven ges möjlighet att fördjupa sig i det området som behandlas i klassen tar Mönks och Ypenburg (2009) upp att elevens intresse också behöver vägas in, samt att fördjupningen stämmer med barnets färdigheter, behov och upplevs som meningsfull. I planeringen behöver det också ingå vuxenstöd, även om ett barn sticker ut begåvningsmässigt är det inte liktydigt med att det klarar av att lära sig saker helt på egen hand.

Counseling, eller rådgivning tas upp av flera forskare (Moon, 2002, Colangelo & Davis, 2003, Persson, 2005) som en stödåtgärd som behöver finnas i skolan. Persson diskuterar vad rådgivning i praktiken innebär när det handlar om stöd till särskilt begåvade elever. Han påpekar att de professioner som kan ses som rådgivare inom den svenska skolans domäner är studie- och yrkesvägledare, kurator och psykolog, där ingen av funktionerna hittills haft kunskap om särskilt begåvade elevers specifika behov. Eftersom inriktning av stödbehov i den

svenska skolan främst varit och är riktad till de elever som har svårt att nå kunskapsmålen så har förståelsen och kunskap om de problem som är förknippade med de särskilt begåvade barnen inte aktualiserats, utan snarare negligerats. Persson beskriver stödet som ett mentorskap och använder Cohler & Galatzer-Levys formulering för att beskriva dess uppgifter:

... gives the student courage to work on a problem of particular difficulty ... sticks by the student during times of difficulty ... [and] assists a student with low self-esteem to evaluate his or her talents and skills ... to give students the courage to try. (s. 7)

Colangelo & Davis (2003) och Moon (2002) lyfter behovet av stöd och råd för den särskilt begåvade eleven ur aspekter som hantering av den stress som perfektionism kan leda till, identitetsfunderingar och yttre press utifrån fördomar och okunskap.

Då min studie är inriktad mot samspelet mellan det särskilt begåvade barnet och skolans roll nämner jag här bara kort att forskningslitteraturen återkommande tar upp vikten av att det särskilt begåvade barnen också ges möjlighet till utveckling och utmaningar på fritiden. Olszewski-Kubilus (2002) har som tidigare berörts skrivit om föräldrars ansvar att ge sitt barn möjlighet att bygga nätverk som kan ge stimulans och utmaning.

4. Teoretisk bakgrund

Här presenteras kort de teoretiska perspektiv som kommer att användas vid analys av det empiriska materialet. Syftet är att sätta in mina frågeställningar i ett teoretiskt och sociokulturellt sammanhang för att belysa hur skolans bemötande påverkar barnet och genom det försöka förstå orsak och konsekvenser utifrån det bemötande som föräldrarna beskriver i mitt material samt vilka påverkansfaktorer som kan gynna respektive hindra.

Utgångspunkter för ett gynnsamt mående kan beskrivas med hjälp av Maslows behovshierarki (Stanovich, 1986) där trappstegen efter att de grundläggande fysiologiska behoven tillfredsställts är intressanta för ett gott psykosocialt mående. Att känna trygghet och gemenskap, ha en god självkänsla och få möjlighet till ett självförverkligande är samtliga faktorer som på olika sätt lägger grund för det. Kulturella krav och normer påverkar och sätter

ramar för vad som är accepterat beteende inom olika grupper vilket i sin tur kan påverka en persons mående positivt eller negativt.

4.1. Systemteoretisk perspektiv

Bronfenbrenners systemteori (1994) ser barnet som en del i ett ekologiskt system som schematiskt kan beskrivas bestå av 5 delar som på olika sätt samspelar med varandra; mikro-, meso-, exo-, makro- och chronosystem. Mikronivån i det ekologiska systemet är den närmiljö barnet lever i. De olika aktörerna; familjen, kamrater, förskola och skolan är mikrosystem som påverkar barnet. Samspelet och de relationer, mesonivån, som finns mellan de olika aktörerna runt barnet kan ge konsekvenser för barnets utveckling. Det handlar om hur relationer med kamrater, mellan hemmet och skolan, och den närliggande omgivningen utvecklas. I exosystemet är det miljön och faktorer som inte står i direkt kontakt med barnet som ger en indirekt påverkan. Normer och värderingar i skolan kommer in här, men även påverkan från släkt, grannar, media och övriga närsamhället. Det fjärde systemet handlar om landets kulturella och religiösa normer, liksom politiska ideologier, lagar och andra förordningar som styr landet och som även de kan få direkta eller indirekta konsekvenser för barnet och därför behöver finnas med i analyser om barns utveckling. Ett femte övergripande system är chronosystem, vilket är yttre förändringar och omgivande faktorer i omvärlden som sker under tiden, så som förändrade familjestrukturer, förändrad socioekonomisk situation, boende, stress och möjligheter i vardagen.

Papierno, Ceci, Makel och Williams (2005) har Bronfenbrenners systemteori som utgångspunkt i en modell som de tillämpar för att beskriva och förstå en optimal utveckling av förmågor över tid. De olika systemen är påverkansfaktorer i deras modell. Dickens och Flynns matematiska modell (Papierno et al. 2005) används vidare som grund för att påvisa att den omgivande miljöns påverkan av individens genetiska begåvningspotential ger en multiplicerande effekt. Det gör att en individ med ”bättre” genetiska förutsättningar gynnas mer av stimulans och stöd från omgivningen än en individ med ”sämre” genetiska förutsättningar. Men konsekvensen enligt den multipla effekten ger även motsvarande negativa effekter när stimulans och stöd från omgivningen saknas.

Dickens och Flynns modell kombineras även med Matteuseffekten (Westlund, 2010) som kortfattat kan sammanfattas: Den som har något i överflöd får mer, medan den som inget har

inget får. Matteuseffekten används ofta kopplat till barns läsförmåga i så måtto att de barn som läser bra ofta läser mycket vilket då gör att de blir ännu bättre läsare, medan de barn som får kämpa med sin läsning ofta läser lite eller helst inget alls och blir då ännu sämre läsare.

Papierno et als. teori bygger vidare på att det finns genetiska skillnader mellan olika individer när det gäller den potentiella förmågan att utveckla förmågor. De menar att även om en normalbegåvad individ lägger ner oerhört många timmar på träning inom ett område, nås inte samma resultat lika snabbt som för en individ med medfödd potentiell förmåga. Deras hypotes är att såväl det genetiska arvet som de förutsättningar som omgivningen ger påverkar utkomsten av individens utveckling.

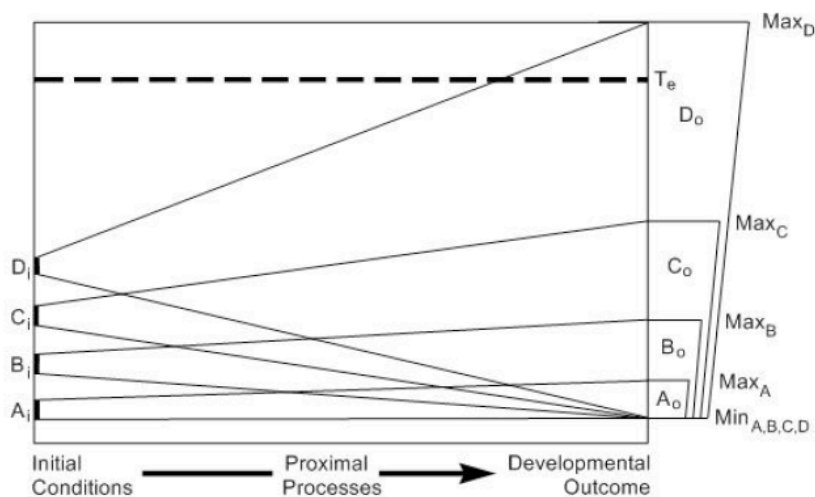


Figure 1. Theoretical development of ability within a single domain.

Figur 2. Bokstäverna A, B, C och D beskriver skillnaden mellan olika individers genetiska förutsättningar. Omgivningens gynnsamma eller ogynnsamma inverkan ger en multiplicerande effekt i den proximala processen, vilket åskådliggörs i de diagonala linjerna. (Papierno et. al., 2005, s. 319)

Sammanställning av Papiernos et. al teori blir följaktligen: $d \times M \times a_1 \times a_2 \times a_3$ och så vidare, där d = det genetiska arvet (begåvning), M = Matteuseffekten ($1 < M$) och a = andra påverkans effekter (mikro-, meso-, exo-, makro- och chronosystem). Konsekvensen blir därmed att för en individ med hög genetisk begåvningspotential som befinner sig i ett ekologiskt gynnsamt system och med generöst bidrag av Matteuseffekten, så kommer förmågan att öka med multiplicerande effekt. Eftersom utgångsläget vad det gäller begåvningspotential är högre för den särskilt begåvade individen blir den multipla effekten större såväl vid gynnsamma förutsättningar som ogynnsamma. På det följer för en individ

med hög genetisk begåvningspotential med ogynnsamma förutsättningar i något eller några av de enligt Bronfenbrenners ekologiska system som påverkar individens utveckling en motsvarande negativ multiplicerande effekt. Enligt Papiernos et al. teori blir följden att en individ som har genetiska förutsättningar och potential att utveckla en mycket god begåvning och i vissa fall även genialitet riskerar att stagnera om de omgivande systemen är ogynnsamma.

5. Metod

Här nedan redogörs för val av metod och urval av informanter till studien. Vidare beskrivs framtagande av frågeguide inklusive pilotintervju, samt genomförandet och bearbetning av intervjuerna. Studiens tillförlitlighet och etiska övervägande beskrivs avslutningsvis.

5.1. Metodval

För att få fram informanternas erfarenheter utifrån studiens frågeställningar har jag valt att använda mig av den kvalitativa intervjun som enligt Dalen (2013) passar väl för att komma åt den här kunskapen. Syftet med min studie var att få fram föräldrars uppfattning och erfarenheter av bemötande och hur det påverkat barnens mående och utveckling, något som gjorde att den strukturerade kvantitativa intervjun eller enkäten bedömdes som inte lika lämplig. För mig var det viktigt att informanten kände att jag var nyfiken på svaren och att det fanns tid för följdfrågor och att informanten fick möjlighet att utveckla sina erfarenheter. Det gjorde också att gruppintervjuer inte var aktuella. Det var också viktigt att informanterna kunde vara med och påverka plats och tid för intervjun.

5.2. Deltagare

Studiens kriterier för att bli vald som deltagare var att informanterna skulle ha barn som tillhörde grundskolan vid intervjutillfället eller barn som nyligen hade avslutat grundskolan. Barnen skulle även vara bedömda som särskilt begåvade utifrån en psykologbedömning eller en pedagogisk kartläggning. Ett alternativ var också att elevens skolgång praktiskt visat att

hon eller han är särskilt begåvad, genom att skolan åtgärdat en radikal acceleration för att tillgodose elevens behov.

Den svenska skolan identifierar generellt inte elever som är särskilt begåvade och begreppet är inte heller allmänt känt bland föräldrar, lärare och skolledare och därför var det problemfyllt att rekrytera lämpliga deltagare till studien. Jag valde därför att ta hjälp av några av de nätverk som finns för föräldrar till särbegåvade barn. Mejl med intresseförfrågan samt information om studiens syfte skickades till Filurums konsultgrupp och till GCPs, Gifted Children Program, ansvarige Sten Collander. Från båda grupperna fick jag snabbt flera svar av intresserade föräldrar, varav 8 stycken genom GCP och 4 genom Filurum. Flera av föräldrarna tillhör dock båda nätverken.

För att vidga mitt urval till föräldrar som inte ingick i någon av ovan nämnda nätverk, mejlade jag till två friskolor som på sina hemsidor uttryckligen riktade sig till begåvade barn. Jag bad dem att om möjligt förmedla kontakt med föräldrar som kunde vara intresserad av att delta i studien. Inga föräldrar rekryterades genom dessa försök.

Genom kontakter i bekantskapskretsen kontaktades föräldrar på en skola som har arbetssätt som uppmärksammar begåvade elevers potential. Detta försök gav kontakt med föräldrar till två barn. Ett annat försök att rekrytera deltagare genom en kommunalanställd skolpsykolog, ledde till kontakt med ytterligare en förälder. Sammanlagt delgav inledningsvis 21 föräldrar sitt intresse av att delta i studien. En av föräldrarna hoppade av okänd anledning av före intervju tillfället. Två andra uppfyllde inte kriteriet beträffande barnens ålder.

Sammantaget har 18 barn behandlats vid de 15 intervjuerna, då det vid tre av tillfällena varit syskonpar. Vid tre intervju tillfällen har både pappan och mamman medverkat. Vid de övriga tillfällena är det barnets mamma som haft möjlighet att delta i studien. Det innebär att antalet informanter totalt varit 18 stycken.

Det var önskvärt att ha en viss variation i deltagargruppen när det gäller deras barns ålder och genus. En annan målsättning vara att intervju personerna skulle spegla olika barns uppväxtvillkor och bakgrund. Fördelningen mellan könen är 12 pojkar och 6 flickor. Åldersmässigt är fördelning från födelseår 1998 till 2007, vilket innebär ett spann från årskurs 1 till precis avslutad grundskola. Majoriteten av informanterna är bosatta i Stockholms län.

Fem stycken är bosatta i medelstora till mindre orter i Mellansverige. Av de 18 informanter som intervjuats har fyra stycken annan bakgrund än svensk.

Tabell 1

Egenskaper som barnen har hos föräldrarna som deltar i studien (ålder, kön); typ av rekrytering till studien (nätverk, skola, skolpsykolog); typ av identifiering av särskild begåvning (psykologtest, pedagogisk, skolgång).

| Föde lseår | Kön | Rekrytering | Identifiering |
|---------------|--------|--------------|----------------------------|
| 2007 | flicka | nätverk | IQ-test annat land |
| 2006 | pojke | nätverk | ped.kartläggning |
| 2006 | pojke | nätverk | ped.kartläggning |
| 2005 | pojke | nätverk | WISC /vs* |
| 2005 | pojke | nätverk | Skolgång/viss acceleration |
| 2004 | flicka | nätverk | Skolgång/acceleration |
| 2003 | pojke | nätverk | WISC |
| 2003 | pojke | nätverk | WISC |
| 2002 | pojke | nätverk | WISC |
| 2002 | pojke | nätverk | Skolgång/viss acceleration |
| 2002 | flicka | nätverk | WISC |
| 2002 | flicka | nätverk | WISC |
| 2002 | pojke | nätverk | WISC |
| 2000 | flicka | nätverk | WISC /ADD |
| 2000 | flicka | skola | WISC /AST |
| 2000 | pojke | skola | Skolgång/acceleration |
| 1999 | pojke | nätverk | WISC /vs* |
| 1998 | pojke | skolpsykolog | WISC /vs* |

*vs = visuo-spatiala förmåga

5.3. Frågeguiden

Utifrån studiens syfte och frågeställning, att utreda hindrande respektive fungerande bemötande och åtgärder för särskilt begåvade barn i skolan, består frågeguiden av tre övergripande teman: bemötande, erfarenheter och pedagogiska anpassningar. För att få en bild av barnets begåvning inleds intervjun med frågor kopplade till hur begåvningen tar sig uttryck samt hur begåvningen kartlagts eller utretts.

Inför framtagande av intervjufrågorna sökte jag inledningsvis efter frågor kopplade till särskild begåvning samt föräldraerfarenheter gällande samarbete skola/hem som använts i tidigare studier. Det för att kunna jämföra min studies resultat med tidigare gjorda. Jag hittade

emellertid inga relevanta frågor. I framtagandet av frågeguiden (se bilaga) använde jag mig dels av Kvale (1997) för att ta fram frågor som öppnar upp för spontana beskrivningar och erfarenheter, dels av Dalen (2013) som tar upp att inleda med frågor som får informanten att må bra. Jag har använt mig av öppna frågor där informanten givits möjlighet att fundera och berätta om sina erfarenheter. De inledande frågorna har ofta medfört att informanten kommit in på erfarenheter som varit kopplade till andra frågor i frågeguiden vilket både haft för- och nackdelar. Nackdelarna har varit att svaren riskerat att bli långa och emellanåt hoppiga när det gäller redogörelser av händelseförlopp. Fördelarna har varit att informanten utifrån de inledande frågorna i hög grad delat med sig av sina känslor och erfarenheter, och när vi gått vidare i frågeguiden har jag kunnat återknyta till det tidigare berättade samt fråga om det finns något mer att tillägga. Ofta har då informanten kommit med mer klagörande information och/eller med beskrivningar ur en annan vinkel, vilket jag bedömt vägt upp nackdelarna.

5.4. Pilotintervju

För att pröva frågeguiden gjordes en första intervju med en bekant vars barn jag haft som elev och bedömt som särskilt begåvad utifrån hennes språkliga och kreativa förmåga.

Pilotintervjun tog runt 90 min. Det som framkom var att svaren på en del av frågorna till viss del gick in i varandra, men att det då bidrog till att få fram nya vinklar på informantens svar. Enbart någon mindre korrigering av frågeguiden gjordes. Pilotintervjun är inte med i studien.

5.5. Genomförandet

Mötesplats och tid gjordes upp i samråd med respektive informant. När informanten så önskade det skickades frågeguiden ut i förväg. Tre av intervjuerna är gjorda hemma hos informanterna i fråga, fem stycken via telefon och två stycken på respektive informants arbetsplats och resterande fem på café. Intervjuerna genomfördes i huvudsak dag och kvällstid fredag, lördag och söndagar under oktobermånad 2014. Längden på intervjuerna varierade mellan 75 minuter till ca 2,5 h. Telefonintervjuerna kunde av tekniska skäl inte spelas in, vilket övriga intervjuer gjordes för att senare kunna transkriberas. Parallellt med att samtalet spelades in skrev jag även in svaren direkt i frågeguiden. Det gjorde att det ibland blev naturliga tankepauser för informanten. För att se om det skulle upplevas som störande testades metoden även i samband med pilotintervjun.

5.6. Bearbetning och analys av data

Efter att intervjuerna transkriberades har jag använt mig av kvalitativ innehållsanalys (Cohen, Manion & Morrison, 2007) för att utifrån studiens syfte och frågeställnings bearbeta mitt material. Innehållsanalys är enligt Bergström och Boréus (2012) en bra metod att hitta mönster i ett större empiriskt material och utifrån det kunna dra slutsatser. I arbetet kondenseras meningensenheter som utifrån de övergripande frågeställningarna plockats ut ur texten, vidare kodas dessa för att därefter delas in i kategorier som ligger till grund till tolkningen av materialet. Här finns två nivåer, den manifesta som svarar på frågan VAD som sägs och lyfter fram det centrala budskapet i texten och den latent som svarar på frågan HUR det som sägs, sägs. Det latent innehåll kan därefter ge grund till olika tema.

I arbetet med att få fram kategorier inledde jag med att läsa de transkriberade texterna ett flertal gånger utifrån en frågeställning i taget, det i avsikt att få fram känslan och hitta bilder som behandlar det aktuella temat. Med utgångspunkt från studiens frågeställningar delade jag in meningensenheter i 4 övergripande områden: skolans bemötande av föräldern, skolans bemötande av barnet, skolans påverkan på barnets mående samt pedagogiska anpassningar. De uttalanden som berörde respektive tema färgmarkerades under läsningen som en grund för en första överblick av materialet. Inför det vidare arbetet med kodning och kategorisering gjordes en ny läsning av materialet där meningensenheter kopierades och fördes in i tabeller för de övergripande områdena. Meningensenheter har sedan kondenserats, kodats och kategoriserats enligt nedan:

Tabell 2

Beskrivning av processen vid kondensering och kodning av det transkriberade materialet.

| Meningsenhet | Kondenserad meningsenhet | Kod | Underkategori |
|---------------------|---------------------------------|--|---|
| Plockar ut meningar | Blir kortare – ”sammanfattning” | Blir en ”etikett” på den kondenserade meningen – Vad är det detta handlar om | Flera koder som talar om samma sak blir underkategorier |

Tabellerna har sedan skrivits ut för att ge en överblick av mängden kategorier. Gjorda kategorier har där bearbetats igen för att sammanställas till huvud- respektive underkategorier som grund för resultatredovisning och den vidare analysen av materialet.

I min analys av det empiriska materialet ur frågan om barnets välbefinnande och påverkan av dess utveckling har jag använt Bronfenbrenners ekologiska systemteori (1994), som utgångspunkt för att försöka belysa de särskilt begåvade eleverna i deras sociokulturella

kontext. För att försöka påvisa eventuell effekt utifrån skolans bemötande på barnens utveckling tar jag stöd i en teoretisk modell som har formulerats av Papierno, Ceci, Makel och Williams (2005).

Efter den första transkriberingen har citaten redigerats från talspråk till skriftspråk, för att talspråkliga ljud och uttryckt inte ska stå i vägen för innehållet i föräldrarnas berättelser.

5.7. Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet

Alla kvalitativa studier medför en begränsad generaliseringsmöjlighet, den här studien utgör i det fallet inget undantag. En styrka menar jag ändå är att studien baseras på totalt 15 intervjuer där sammanlagt 18 föräldrar har deltagit. Urvalet av informanter kan dock ses som något skevt (Dalen 2013) då majoriteten av dem har det gemensamt att de tillhör något av de nätverk som finns för föräldrar till särskilt begåvade barn och därmed har vissa förkunskaper jämfört med andra föräldrar, samt även har en egen agenda att föra ut kunskap om elevgruppen. Resultatet kan inte generaliseras, utan de kan betraktas som exempel på erfarenheter som förekommer i den svenska skolkontexten för denna elevgrupp. Majoriteten av de deltagande föräldrarna ingår in ett eller flera av de nätverk som finns, men det kan även tolkas som att det är en föräldragrupp som aktivt söker stöd utifrån den skolsituation som deras barn befinner sig i. Här måste man beakta att de utifrån den aspekten har en agenda som de självklart vill driva, men samtidigt medför det att deltagarna är relativt pålästa och därmed kan bidra med kvalitativa resonemang. En annan gemensam nämnare som majoriteten av informanterna har är att de är välutbildade. Studien kommer inte att kunna belysa hur skolan bemöter särskilt begåvade elever som har lågutbildade föräldrar. En viss regional spridning finns i deltagargruppen, genom att fem av informanterna är bosatta på mindre orter runt om i Sverige, vilket betyder att redovisade erfarenheter inte enbart speglar ett storstadsfenomen.

Gemensamt för informanterna var att de i hög grad var villiga att berätta om sina erfarenheter och upplevelser. Min bedömning är att de var uppriktiga i sina beskrivningar. Den kvalitativa intervjun gav också möjlighet till följdfrågor och avvikelser från frågeformuläret vilket medförde att informanternas berättelser fördjupades.

Eftersom informanterna är en tydligt avgränsad grupp ger det möjlighet att upprepa studien. För en eventuell ny jämförande studie har jag strävat efter att tydligt redovisa faktorer som barnens ålder, kön och eventuell begåvningsstest utan att därför göra avkall på informanterna eller barnens anonymitet.

För att öka studiens trovärdighet har jag valt att i hög grad använda mig av direkta citat i analysen där så är möjligt. Här finns en skillnad mellan de intervjuer som är gjorda via telefon och som därmed inte spelades in utan svaren skrevs ner fortlöpande under intervjutillfället och övriga intervjuer. De inspelade intervjuerna har därmed i högre grad kommit ifråga när det gäller direkta citat.

I syfte att öka studiens validitet har jag strävat efter att koppla ihop syfte, frågeställningar, teoretisk bakgrund och analysbearbetning med varandra. Utifrån rådande begränsning av forskning i ämnet har jag även tagit del av intilliggande områden som stödjer förståelsen för studiens syfte. Relevant forskningslitteratur har jag fått fram genom sökning av granskade artiklar via databaserna Scopus, PubMed och EBSCOhost. Vidare har jag använt mig av delar av kurslitteraturen som ingår i de av mig lästa kurserna *Särbegåvning i skola och förskola I och II* på Stockholms Universitet.

5.8. Etiska aspekter

Ett kombinerat samtyckes- och informationsbrev skickades ut redan i samband med intresseförfrågan till de olika nätverken och övriga kontakter som togs. I samband med att intervjuerna genomfördes aktualiserades samtyckesbrevet och deltagarna fick tid för att läsa igenom det samt skriva under. De informanter som intervjuats via telefon har alla fått samtyckesbrevet hemskickat i förväg via mejl. Enligt vetenskapsrådets etiska principer informeras deltagarna om syftet med studien, att materialet kommer att behandlas konfidentiellt och att de inspelade samtalen kommer att raderas efter arbetet avslutats. Då enskilda personer i gruppen kan vara lätta att identifiera är det av största vikt att avidentifiera dem i så hög grad som möjligt. Det har gjort att jag valt att inte redovisa alla bakgrundsfaktorer, men så att det inte påverkar resultatet. Flera av informanterna har uttryckt frågan om hur de får del av resultatet när arbetet är klart, jag har då lovat att ordna så att samtliga deltagare får ta del av uppsatsen när den är klar.

6. Resultat

6.1. Bilder av särskilt begåvade barn

Som en ingång till redovisningen presenteras citat från intervjuerna där föräldrarna ger exempel på hur barnets begåvning visat sig. Syftet med det är att visa att det handlar om barn som utifrån sin särskilda begåvning sticker ut i jämförelse med andra barn.

Coleman, Shah-Coltrane och Harrison (2010) listar i sitt observationsverktyg för lärare nio områden med egenskaper som är kännetecknande för särskilt begåvade barn. Områdena är: 1) Lär med lätthet, 2) Visar avancerade färdigheter, 3) Har starka intressen, 5) Visar avancerad förmåga till resonemang och problemlösning, 6) Visar spatial förmåga, 7) Visar motivation, 8) Visar social lyhördhet, 9) Visar ledarskapsförmåga, [*min översättning*].

Vid en jämförelse mellan de förmågor och egenskaper som beskrivs gälla för barnen i studien i nedan nämnda citat och Colemans et als. instrument, finns det för samtliga barn överensstämmelser.

Tabell 3

| Beskrivning | Egenskaper |
|---|---|
| <i>"Lärde sig läsa innan han hade fyllt 4, läste flytande när han var 5."</i> | Lär med lätthet Visar avancerade färdigheter |
| <i>"Hon skrev ju, hon skrev ju ord och meningar när hon var fyra i alla fall. Hon var väl runt tre när hon började skriva ordentligt. ...Förmågan liksom att tro på sin egen...hon bestämmer sig för vad hon ska göra. Hon bestämde sig, för att börja cykla, då gjorde hon det på tjugo minuter. Hon bestämmer sig för att hon skulle, jag vet inte, i stort sett allt. "Jag har bara bestämt mig.""</i> | Visar avancerade färdigheter Visar motivation Lär med lätthet |
| <i>"Alltid varit väldigt frågvis och intresserad och lärt sig läsa tidigt. Tittade mycket på djurfilmer, faktafilmer och hon började redan när hon var 8 någonting så ville hon titta på Antikrundan. Hon kunde sitta och läsa Illustrerad vetenskap när jag kom och hämtade henne när hon gick i tvåan."</i> | Visar nyfikenhet och kreativitet Visar avancerade färdigheter Lär med lätthet Har starka intressen |
| <i>"Hon förstod vad jag sa när hon var åtta månaden.... Väldigt snabb att plocka upp saker, född i början av november, hon fyller i andra strofen tidigt när jag sjöng. Inte med ord, men så att det lät som ord, hade melodin tidigt språket, musiken och kreativitet överlag. Älskade böcker, från allra första början, från 4 månads ålder. Läst och läst och läst. Vid 3 år läste hon första texten utan bilder."</i> | Lär med lätthet Visar avancerade färdigheter |
| <i>"...men sen jag tror mycket det här med pussel, mycket där att vi märkte att det var något speciellt. För att hon kunde lägga så enormt stora pussel och det gick så fort."</i> | Lär med lätthet Visar avancerade färdigheter Visat spatial förmåga |

| | |
|---|---|
| <i>"Och jag vet inte hur många gånger jag gick till min man och sa, gud va fint du har byggt och han sa det är inte jag, det är sonen.."</i> | Visar avancerade färdigheter Visar spatial förmåga |
| <i>"Medan andra barn fortfarande stavade sig igenom tvåstaviga ord så plöjde han Illustrerad vetenskap. Och när andra barn då träffades på kalas och kastade sig över varandra, och kastade sig över saker som fanns att roa sig med, om han då hittade en vetenskaplig tidskrift så skilde han sig från dom andra och satt och läste det där istället."</i> | Lär med lätthet Visar avancerade färdigheter Har starka intressen |
| <i>"Utan han kom hem och började fråga oss om en massa saker och liksom. Ja, han lärde sig hela gångertabellen själv, och han lärde sig, han började räkna med roten ur.... Liksom allt möjligt sådant där. Då började vi väl förstå att det kanske inte bara var att vi, att vi överskattade honom och tyckte att han var smart så där i största allmänhet."</i> | Visar nyfikenhet och kreativitet Har starka intressen Lär med lätthet Visar avancerad förmåga till resonemang och problemlösning |
| <i>"Att han var speciell förstod jag när han var 2 år. Det var vårt första barn så man kan ju tro att det ska vara så där. Han pusslade något enormt, så pusslade han så fick han några svårare pussel, så fick han alltid för lätta pussel för sin ålder då vände han på pusslen och la dem utan bild. ... extremt intresserad av siffor och bokstäver. När han var sådär liten i vagnen så fick man stanna vid alla portar och tala om vad det stod på dem och alla registreringsskyltar fick man stå och tala om, annars sen, han var sen att gå och sen att prata..."</i> | Lär med lätthet Visar avancerade färdigheter Visar spatial förmåga Har starka intressen |
| <i>"Nu bygger han byggsatser för 16-18 år som han sitter och bygger själv. Vill absolut avsluta, de är oerhört viktigt för honom, hur sent det än är vill han inte avbryta..."</i> | Visar motivation Visar avancerade färdigheter Visar spatial förmåga Har starka intressen |
| <i>"Och då fick vi också avslöjat för oss att dom kunde ju redan läsa innan dom var tre år, för vi var inte så uppmärksamma själva på det där....Det gick inte att hejda dom utan dom kunde läsa långt före jul...Hon sa dom kunde läsa i oktober, november där. När dom var en 2 år och 10 månader. Och sen frågade vi dom när dom kanske var en sex, sju år, varför berättade ni aldrig för oss att ni kunde läsa? "Ja, men ni hade ju sagt att vi skulle få lära oss läsa, skriva och räkna när vi börja skolan och vi tänkte att om vi kan det redan då får vi inte börja."</i> | Lär med lätthet Visar avancerade färdigheter Visar motivation Visar avancerad förmåga till resonemang och problemlösning |
| <i>"När hon var 3 år 2 månader, började hon på förskolan. De första 3 månader sa hon inget, sedan hörde fröken någon som sjöng, det var hon. Plötsligt visade det sig att hon lärt sig alla sånger. De skrev upp alla sånger hon lärt sig, då var det 70 sånger hon lärt sig. Hon hade inte hört så mycket svenska eftersom vi enbart pratat [...] hemma. Det är då hennes tredje språk."</i> | Visar avancerade färdigheter Lär med lätthet |

6.1.1. Redovisningsupplägg

I resultatdelen presenteras föräldrarnas svar i de 15 genomförda intervjuerna uppdelat i fyra delar som är kopplade till uppsatsens tre frågeställningarna enligt följande tabell:

Tabell 4

| Frågeställning | Resultatrubrik |
|--|---|
| 1) Hur beskriver föräldrarna att de och deras barn har blivit bemötta av skolan? | Föräldrars upplevelse av bemötande från skolan |
| 2) Hur har skolans bemötande påverkat barnets välbefinnande och möjlighet till utveckling? | Skolans bemötande av det särskilt begåvade barnet |

| | |
|--|--|
| 2) Hur har skolans bemötande påverkat barnets välbefinnande och möjlighet till utveckling? | Välbefinnande och psykisk ohälsa hos barnet kopplat till skolsituationen |
| 3) Vilka aktiviteter och åtgärder i skolan beskrivs som gynnsamma? | Pedagogiska anpassningar |

Syftet med att frågeställningen: ”Hur har skolans bemötande påverkat barnets välbefinnande och möjlighet till utveckling?” är uppdelad i två redovisningsdelar är att tydligt kondensera fram hur skolans bemötande har påverkat barnens mående.

6.2. Föräldrars upplevelse av bemötande från skolan

Resultatet av databearbetningen visar att skolorna generellt ofta saknar kunskap om särskilt begåvade barn, vilket påverkar bemötandet. Flera föräldrar erfar att det är de som fått bistå skolorna med kunskap. Andra faktorer som påverkar är rektors förhållningssätt och attityd till elevgruppen. I och med att rektor är den som är ytterst ansvarig på skolenheten påverkar rektors attityd övrig personal, genomförande av åtgärder samt resursfördelning. Andra aspekter som framkommit är hur ansvarsfördelningen fungerar och bemötande som skapat konflikter, frustration och uppgivenhet. Studien visar också skildringar av motsatta erfarenheter med gott samarbete, fungerande kommunikation och en vilja att förstå och ge adekvat stöd. Ur databearbetningen har tre huvudkategorier identifierats.

Tabell 5

| Huvudkategori | Underkategorier |
|--|--|
| 1. Förutsättningar för bemötande | <i>Kunskap Bristande kunskap</i> |
| 2. Rektors förhållningssätt och inverkan | <i>Positivt: ansvarstagande, stödjande, förmedlat kontakter Negativt: ifrågasättande, undfallenhet, bristande ansvarstagande</i> |
| 3. Effekter av bemötande | <i>Negativ påverkan: Sorg, uppgivenhet, frustration, konflikt Positiv påverkan: nyfikenhet, samarbetsvilja</i> |

6.2.1. Förutsättningar för bemötande

Studien visar att personalen på skolorna ofta verkar ha mycket låg kunskap om särskilt begåvade barn vilket påverkar deras bemötande.

J Jag gick till bägge specialpedagogerna, aldrig hört talas om. Jag gick till studierektorn och vi hade lärarna där, ingen, ingen hade ens. Studierektorn var nästan generad och ja, sen 70-talet har

vi bara fokus på dom svaga barnen och så vidare, så det är liksom, ingen hade noll koll alls.
Förskolan ingenting.

Personalen verkar inte heller villig att få kunskap om detta. För att få ett bättre bemötande beskriver föräldrar att de föreslagit personalen på skolan material och litteratur. Flera skildrar att responsen inte varit den de önskat:

C & A Och man vet inte vad det är [syftar på särskild begåvning] och vi har erbjudit, [...] Wallströms bok "Se mig som jag är". Nä, dom hinner inte, det är ingen som hinner läsa boken.

N Jag har sagt vilken litteratur det finns, väntat in läraren tills de också sett det. Redan före hon började skolan var jag på skolan för att berätta om henne. De bara nickade på huvudet och förmedlade intrycket att de visste vad de skulle göra men det visste de inte alls.

P Jag försökte få träffa spec.ped. på [förra skolan]. Föreslog att förmedla kontakten om föreläsning om begåvade barn.

Föräldrars erfarenheter av specialpedagoger visar att de inte heller har kunskap:

O Den specialpedagog jag fick prata med i höstas hade ingen kunskap. Det var som att prata med en vägg.

P...det var lite märkligt, när vi fick utredningen var det rekommendation från psykologen att pedagoger kan behöva stöd från specialpedagog [...]. Hans fröken då hade lite speciallärarutbildning. Hon förstod inte det där med särbegåvning, hon förstod inte, han skulle normaliseras uttryckte hon.

N Specialpedagogen träffade henne någon gång, men gjorde inga tester.

Skolpsykologer och genomförda utredningar som beskrivit barnets begåvning har istället i flera fall fått fungera som stöd till föräldrarna för att få skolan att agera. Föräldrarna beskriver att utredningen medförde:

P [...] en enorm lättnad att förstå...

C & A Ja, han ska ha en stor eloge skolpsykologen.

Q En psykolog på BUP undrade kan jag få göra det här testet? [...] Då frågade jag vad det skulle vara för vits. Fick svaret att: Det kan visa på särskilda behov av utmaningar i skolan.,

L [...] efteråt sa psykologen att han [sonen]kunde göra allt, och att "jag har aldrig stött på något liknande tidigare". Då fick vi facit. Rektorn och specialläraren bara jublade, tänk om vi fick sådana här besked fler gånger.

I två av intervjuerna finns beskrivningar om att skolan tagit initiativ till att skaffa sig kompetens om elevgruppen:

I Hon [läraren i första klass] var ju extremt engagerad, hon tog kontakt med GCP [Gifted Children Program], hon köpte boken [Wallström (2010), Se mig som jag är] direkt och tog med till skolan. Hon ordnade utredning, nytt material, nya böcker...,

M ... blivit bemött bra och när vi, när vi lyfte frågan... då rasslade det till i skolan med en gång och dom hade möte dom kopplade in skolpsykologen [...] dom gjorde en handlingsplan...

Ett ifrågasättande bemötande skildrar flera av föräldrarna. Det som föräldrarna saknar kan vara en nyanserad bild av sitt barn eller att barnets begåvning inte tas hänsyn till, då det är andra aspekter som skolan ser som problem. Det upplevs att analys saknas av det särskilt begåvade barnets behov och av föräldrarnas kunskap om sitt barn:

M ...men han kan läsa lite och det vore kul om han kanske fick göra något annat än alfabetet och så där...och där tycker jag nog att jag har blivit ganska bortviftad faktiskt för då har det varit lite av den här känslan av att ja men alla föräldrar tycker att deras barn är så himla smarta och duktiga...

I Då sa jag till hans fröken att han är långt fram i just matematik så du kan tänka på det man kan inte sätta en fyrans matte i händerna på honom för då blir han så uttråkad. Jajaja, det där [sa fröken] Sen när jag kom tillbaka så...så himla hon med ögonen å sa åh.. såna där barn dom ger så himla dålig stämning i klassrummet: ”Har han någon diagnos eller” Det var första dan.

G Och vi hade väl tänkt att hon skulle, vår tanke var ju att hon skulle börja ett år tidigare, men där sa man, både ifrån dagis och sen från [skolan] sen tänkte vi att hon kanske kunde hoppa över sexårs och börja ettan direkt. Men då tyckte fröknarna [...]att hon var svag socialt, att dom ville att skulle lära sig det samspelet med dom jämnåriga. Och då gick vi på deras linje...

B det jag minns det var en ganska naiv inställning till begåvning, den var inte problematiserade eller analytisk, utan vi hade utvecklingssamtal där läraren sa att: ”Ja, det går ju jättebra för B i alla ämnen.” Punkt. Det var ingen analys kring det och det var inte heller problematiserat kopplat mellan hennes sociala utsatthet och hennes begåvning. Utan, utan den sociala utsattheten kopplade dom till hennes beteende. Och dom såg inte anledningen till hennes utåtagerande beteende.

F Men där är ju också rektorn som säger att jamen, vi satt på ett sådant där möte så säger han någonting om att min son var minsann inte duktig i skolan, men nu är han, jobbar han på något ställe då och dom här matematikprofessorerna där, dom har ju Asperger hela bunten. Och det, jag vet inte om vi ska tolka det som någon antydning att F hade Asperger eller någonting men det.

Föreställningar att barnen även ska ansvara för andra uppgifter än det egna lärandet finns även det skildrat, som att vara handledare eller assistenter till klasskamrater:

A & C Nä, dom förstod det inte. För då är det då en av lärarna som säger: jag förstår inte hur dom kan vara särbegåvade när dom inte kan gå iväg med liksom, i den här mattegruppen där dom hade en till pojke, varför dom inte kan gå med honom på toaletten. Och då får liksom psykologen kliva in och säga men snälla du, dom är ju liksom inte här som ledsagare.

Q Hon fick även förslag att vara assisterande i engelska, men det sa jag nej till, konstiga dubbla roll.

Av de intervjuade föräldrarna har samtliga utom en förälder erfarenhet av ett negativt bemötande på grund av att deras barn är särskilt begåvat. Föräldrarnas beskrivningar visar på bemötande grundat i okunskap och där de blivit ifrågasatta när de önskat stöd för sitt barn.

6.2.2. Rektors förhållningssätt och inverkan

Rektors förhållningssätt och attityd är en faktor som kommer fram vid analysen av det empiriska materialet. Föräldrar beskriver såväl positiva som negativa förhållningssätt. Sammantaget är det dock till största del positiva erfarenheter som beskrivs. I och med att rektor varit med på möten, har det gett tyngd åt beslut av åtgärder som gynnar elevens utveckling. Då rektor är ytterst ansvarig för resursfördelning och kompetensutveckling samt bland sina uppdrag även har att vara pedagogisk ledare, är rektors attityd och förhållningssätt av stor vikt. Trots detta syns det i några av beskrivningarna att det inkännande förhållningssättet inte alltid avspeglas hos den personal som är direkt ansvarig för eleven i fråga. Även rektor själv verkar kunna bli förvånad över sin personals inställning.

O Jag hade samtal med rektor som t.o.m. kom hem till oss. Men sedan hade jag möte med specialpedagogen och läraren som inte fungerade alls. Trots att jag hade skickat med information i förväg. De hade nog inte läst den. Rektorn var bra att prata med, men fullständigt meningslöst möte med lärare och specialpedagog. Rektorn kan inte ha koll på specialpedagogens kunskap.

M ...och just det här med rektorn, hon har varit bra, hon har varit ett stöd, hon har pratat med lärarna och hon har ingen prestige i det här [eftersom hon] inte har undervisat mitt barn...

C & A Och vi har faktiskt varit med om någonting som jag tyckte var väldigt, väldigt besvärande. Det var när polletten, man kunde precis se när den föll ner på rektorn och han tittar sig omkring och inser att hans biträdande rektor och lärare inte är med, dom förstår inte vad det är som krävs. Och sen när mötet är över så tar han liksom tag i dom ett varv till och går bort till koptorn och säger men förstod ni nu det här?

L Rektorn bad mig stänga dörren och sa: Har ni inte funderat att byta skolan, med det här pedagoglaget kommer vi inte längre nu.

B & D Vi har haft tre rektorer på den här skolan och alla tre har varit väldigt bra. Dom har visat att de har tagit ägarskap över situationen att det har varit en pedagogisk situation att barnen inte har funkant i den generella klassrumssituationen, liksom. Så jag tycker att vi har fått ett väldigt, väldigt gott bemötande på V-skolan. Dom har stått ut med, när vi har gått över gränsen i vår uppgivenhet också.

E R-skolans rektor sa ja men då, då var det fram till trean där, eller fram till femman där. Hon ska kunna gå med högstadiet, med det och det. Självklart det här är den roligast utmaningar jag haft att kunna, inte bara stötta barn som har problem [rektorn uttalande]. Ja, gud vad det lät bra. Det blev ingenting.

N Det här sista mötet kändes rätt bra, då var det rektor, kurator och en av läraren med. Kuratorn kändes som hon hade läst på mest, ställde de bästa frågorna. ...Rektor sa att hon aldrig hört talas om sårbegåvning, jag tänkte att hon åtminstone säger det och inte som andra som låtsas att de kan, men sedan inte kan. Bemötande kändes bra.

Här finns även skildringar av konkreta handlingar som snabbt lett till gynnsam förändring för barnet:

F ...sen så kom han hem en dag och sa jag går aldrig tillbaka till den där skolan igen, sa han. Och då ringde du [pappan] till S [rektor] och då sa hon att han kan få prova om han klarar spetsmatten då kan han börja sjuan, och det gjorde han ju, så började han sjuan då.”

I Gs fall var det rektorns kommentar som bidrog till att föräldrarna kunde hitta kunskap:

G [Mamman] stötte ihop med rektor, rektor T. Och där kommer då särbegåvningsnyckel in. ...Ja, G hon fick ingen diagnos va i sin utredning, visst var det så? Ja, bekräftade [G:s mamma]. Och så spände T ögonen i [mamman] gå hem, gå in på Mensas hemsida klicka dig fram till GCP och läs!

De negativa skildringarna som föräldrarna har av rektorer, deras attityd och förhållningsätt handlar i mycket om undfallenhet och bristande ansvarstagande:

G Om man säger övergången däremellan hade vi ett avslutningssamtal, som ingen av rektorerna var med på. Vi hade inte sett till någon av rektorerna. I hela det här. Under hela den här svåra perioden. Inte ens på avslutningssamtalet, när vi då flyttar G från skolan så dyker rektorn upp, fast hon står i korridoren. Hon står, hon kommer ifrån det rummet där vi ska in, det här måste jag bara få berätta. Hon sitter i det rummet där vi ska vara, så när hon ser att vi kommer då lyfter hon på ända och så öppnar hon dörren och så säger hon ”Hej”

C & A Så har det helt enkelt varit övermäktigt för biträdande rektor att göra ett schema åt dom så vi har liksom erbjudit oss då, att vi kan göra det. Så mycket har ju hamnat i knät på oss.

Det handlar också om den inställning som rektorn visar genom sina uttalanden om barnen:

F ... då träffade vi ju läraren, rektorn då och [vi] sa: Ska han [F] verkligen sitta här och rulla tummarna i tre år utan att lära sig någonting? [F] hade vid årskurs 3 räknat ut årskurs 6 matematikböcker] Aah sa rektorn: Vi kan inte erbjuda nånting.... Det var då han sa de här, jag kan aldrig smälta det, när han sa till mig att: högrepresterande barn är det största problem vi har i svensk skola idag.....

I Men då när han började på den skolan så pratade jag med rektorn och allihop när han skulle börja just med det här med att han var så långt fram att han behövde hjälp med från början eftersom vi hade diskuterat så mycket om åtgärder på skolan. Då fick jag som svar: Haha så är det inte, det behöver du inte vara orolig för, för i den här skolan så ligger alla barn efter när dom kommer för det finns ingen skola som är så långt fram som vi, så alla våra barn som kommer från andra skolor får stödundervisning, så sattes det in och I var tvungen att gå på stödundervisning. Inte så länge dock.

6.2.3. Effekter av bemötande

Negativt

Effekter av bemötande som saknat kunskap och förståelse om särskilt begåvade barn för med sig känslor hos föräldrarna av sorg, uppgivenhet och frustration. I vissa fall även känsla av konflikt. I övrigt har samtliga föräldrar erfarenhet av bemötande som kan beskrivas som att den gav en negativ känslomässig påverkan.

Ur bristande bemötande och förståelse skildras också känslan av sorg och förlust. Det handlar om möjligheter som missats och onödiga svårigheter för barnen på grund av att skolan inte

lyssnat på föräldrarna. I Gs fall påtalade föräldrarna åtskilliga gånger att flickan borde få mer stöd och utmaningar för att fungera bra i skolan, men skolan fokuserade på det de såg som sociala tillkortakommanden, och lärarna såg inte att hon var utsatt för mobbning.

G När det varit som jobbigast, värst med mobbningen för henne då har hon ju inte gjort något skolarbete överhuvudtaget. Och då har ju både lärare och kuratorer och alla som har kommit runt henne, funnits runt henne har ju alla sagt: ”men det är ju tur ändå att hon är begåvad, eller att hon är så smart, för det här är inget problem för henne att ta igen”. Så har det ju hetat.

För R blev resultatet att han gick ut grundskolan utan fullständiga betyg, trots att han under de lägre stadierna klarade skolan utan ansträngning med godkända resultat.

R Vi hade börjat i åttan, vi har försökt i två år att ta oss fram med de stötestenar som skolan har. Och kommit fram att nu skulle vi kunna sätta in stöd och nu börjar vi lite från början igen med nya skolan.Det var något vi diskuterade i slutet eftersom läraren sa att han är begåvad, hur flexibel kan skolan vara? Kan han visa på annat sätt? [var frågor som föräldrarna ställde] Han fick lämna grundskolan utan fullständiga betyg.

Känslan av uppgivenhet ligger nära sorg men handlar i föräldrarnas beskrivningar mer om resignation när skolan i sitt bemötande inte lever upp till det de lovat eller till det som är skolans ansvarsområde. I materialet finns även redogörelser av att bli ifrågasatt, av sent insatta resurser och uppföljning av stöd som inte sker. Föräldrar beskriver sig som betraktade som rättshaverister eller redogör uppgivet skrattande åt skolans tillkortakommanden när de önskar att föräldrarna ska lösa problem som uppstår under skoltid, som att det sexåriga barnet vägrar gå ut på rast. Men det finns också en förståelse för läraren trots uppgivenheten:

E När man tänker längs vägen, så tycker jag att de har lovat mycket, men de har inte hållit någonting, sen har det väl varit någon enstaka person, någon lärare som har försökt. Men jobba ensam [syftar på att lärare inte haft stöd av skolläda] det är inte så lätt heller.

Andra föräldrar beskriver sin uppgivenhet. De önskade att bli bemötta av nyfikenhet men de blev ifrågasatta.

M Det är ju framförallt den här känslan då att var en pushig förälder, att jag liksom försökt på ett ganska mildt sätt hela tiden tala om vad han kan och vad vi ser hemma åh, men som i våras då han har ju inte fyllt åtta år då han var ju sju år fortfarande han började räkna med procent han klarade ekvationer han räknade roten ur, alltså det var sådana grejer som jag ändå tyckte att, fast det här kan ju inte vara normalt liksom, [...] när jag försöker berättade det för hans lärare, jag upplevde att, att hon trodde liksom inte på mig, antingen trodde hon inte på mig eller så trodde hon att jag satt hemma [...] och tvingade honom att lära sig dom här sakerna. Det har varit absolut ett hinder och de önskar jag att man faktiskt kunde tro på förälder som kommer till skolan och berättar att nu, min unge gör det här hemma: ”Jaha, spännande berätta mer..”

Vid analysen av intervjuerna framträder flera beskrivningar av upplevd frustration. Här varierar orsakerna, men en gemensam nämnare är en önskan från föräldrarna att barnet ska få

möjlighet till stimulans och utveckling, en annan är att få svar på sina frågor eller att bli lyssnad på.

N ...pratade med skolan här att hon skulle få flytta upp men de sa nej. Jag frågade på vilka grunden de sa nej, men de gav inget svar. De sa inget... Vi är jobbiga föräldrar som kollar, ofta är hon färdig och hon har inte fått något nytt då att jobba vidare med, [beskriver att dotter få sitta av mycket tid i skolan].

J När jag frågade: Gör ni pedagogiska kartläggningar? ”Ja, det gör vi, varje år!” [svar från specialpedagogen]. För att fastställa botten, att alla når målen. Ja men det är ju botten, sa jag. Fastställer ni elevernas tak? ”Va? Nej, det gör vi inte”...”

C & A Det som varit problemet i skolan är att lärarna inte håller måttet. Dom själva har inte tillräckligt med kunskap och ju mindre kunskap dom har desto jävligare har dom [deras barn] faktiskt varit mot dom, rent ut sagt liksom.

F Vi har fått alltings omöjlighet om och om igen. Vi har fått tid med rektorn och rektorn gav oss till slut en lokal för att ha matteklubb, fast han påstod att efter skoltid så är det bara, så är det fullt med sådana här hemspråksundervisning. Så att alla klassrum skulle så... Han ville inte upplåta lokal till det. Hemspråk var okej men inte matte för duktiga elever.

I ...så sattes det in och I var tvungen att gå på stödundervisning. Inte så länge dock. Och han skulle gå musikteori som han aldrig har läst eftersom han inte gått på den här skolan innan, dom andra har ju läst sen sexårs. Då skulle han gå på stödundervisning, och det förstod jag att det kanske han behöver, så skulle han gå en stund, så kom han hem och sa: Jag behöver inte gå på det där jag kan det där. Han har ändå spelat gitarr, sjungit i kör. Då gick jag till fröken och sa, men hon sa han är tvungen att gå i alla fall. Då följde jag med till skolan och frågade: Ska han gå på det här? Då blev jag nästan utskälld; Det är klart han måste gå! Han kan ju ingenting. Han måste ju lära sig allt det här! Sen tog det, han var på någon lektion, så satt jag utanför, då hade dom testat honom, så sa de vad gör han här? Han behöver ju inte vara här han kan ju allting! Och så har det varit, man lyssnar inte på honom.

O Bristande intresse. Jag blir jättearg. Synd att man ska behöva bli så arg, [Om bemötande från skolan].

Det kan uppstå konflikter när lärare på skolan efterfrågar något av föräldrarna som inte stämmer med föräldrarnas syn på barnets behov eller när föräldern efterfrågar hjälp från skolan utifrån skolans agerande eller kommentarer men som skolan inte velat ta ansvar för. Det kan handla om skilda sätt i att se på orsaken till barnets beteende och vilka åtgärder som behövs för att få en situation att fungera.

G Läraren efterlyste aktivt vår tillåtelse att vara hård och sträng med G för att liksom fostra henne.

J Förskolan föreslog ADHD. Men när jag bad om, [...] att dom kan göra en slags rekommendation till utredning så vägrade dom... Men ja, sa fine om det är vad ni tror då vill jag att ni formaliserar det här. Nä, nä, nä [sa personal från förskolan] det gör vi inte.

N Fått höra av flera lärare: Är det inte ADHD eller autism. Jag frågade specialpedagogen om hennes bedömning, hon svarade att det kunde vara ADHD. Men hur förklarar du att hon kan sitta still i 3 dagar på schack SM? frågade jag. Kan det inte handla om miljön? frågade jag. Hur kan du förklara det? Det kunde hon inte göra.

P Det var mer att jag som förälder som var gnällig som driver på och hittar på. Att det kan behövas ett åtgärdsprogram. Det var det jag ville diskutera. [Skolans bild] Det är bara undanflykter till att ni kommer försent till skolan. Vi hade svårt att förklara att det var svårt för

honom att komma till skolan. Jag problematiserades slutligen. När man försökte få skolan att agera annorlunda då blev jag skuldbelagd.

I Även i matte sa hon [läraren] en gång till mig, men han kan i alla fall inte allting. Då frågade jag men om han inte kan allting, varför har då inte matte i skolan?[I hade räknat klart årskurs 6 matte, men trots att skolan hade både högstadium och gymnasium kunde de inte ordna att sonen fick fortsätta utveckla sig i ämnet]. Ja, men då blir det så här att man vill gärna säga att han inte kan allting, var inte så jädra mallig, för han kan inte allting.

Sammantaget vittnar det empiriska materialet om att bristande bemötande inneburit känslor av misstro gentemot skolan och stor oro för barnets skolgång.

Positivt

Vid bearbetning av materialet finns i sex av intervjuerna inga beskrivningar av positivt bemötande av barnen i studien. De positiva bemötande som föräldrarna skildrar i intervjuerna beskriver viljan hos enstaka personer och uttrycks som tur med bra lärare. Positivt bemötande beskrivs också som förhållningssätt hos personalen vid enstaka skolor som visat på god vilja att snabbt möta upp barnens behov utifrån föräldrarnas beskrivningar. I två fall hade rektorn förberett mottagandet i en ny klass och träffade föräldrarna för att mottagandet av eleven skulle fungera. Två av föräldrarna i materialet har beskrivit att de blivit bemötta med nyfikenhet och stöd. En annan förälder beskriver att skolan snabbt mobiliserade och kartlade dotterns kunskapsnivåer när skolgången blivit bekymmersam, något som resulterade i acceleration två årskurser för henne. Föräldrar beskriver att det ofta varit en process från första tillfället de lyft barnets behov, till dess att anpassningar kommit till stånd. Det egna agerandet och inställning till skolan och dess personal har också bidragit. Ett visat förtroende för lärarnas vilja att finna lösningar medförde ett fungerande samarbete mellan hem och skola.

Q Jag har blivit bemött snarare med nyfikenhet. Det har inte varit självklart för mig. Den första skolan som vi var på samma plan. Men man måste ta med i beaktande att min flicka är både högpresterande och högbegåvad.

M Jag som förälder har ju varit tvungen att läsa på, att ligga på, ta kontakt med skolan alltså jag har ju engagerat mig otroligt mycket och eftersom jag är en ganska, rent objektivt en resursförälder Det vet ju skolan så jag tror också att jag får ett sådant gensvar i det att jag faktiskt har legat på, men absolut ska dom ha en eloge för att dom ändå, dom har, dom har ansträngt sig. De har dom verkligen gjort.

H & K ...upplever att mina relationer med lärare och rektorer är väldigt positiva idag och verkligen präglad av en samarbetsvilja och samarbetsanda än ...Men det har varit en process liksom att hitta det förhållningssättet och hitta tryggheten i att kunna och ta sig själv dit.... Att inte gå in på deras område. Och det har liksom format en attityd i mig, att jag går dit med en attityd att jag har förtroende att ni kan lösa problemet. Och den samarbetsattityden gör att dom också faktiskt öppnar. Istället för att jag går dit och talar om att ni har gjort fel då hamnar dom i försvar, men om jag går dit och säger, jag ser det här problemet kan ni hjälpa oss, vi behöver hitta en lösning...

Beskrivningar av positivt bemötande kan sammanfattas i stöd från rektorer eller enskilda lärare, men föräldrarnas egen attityd och bemötande av skolans personal har, förutom det, varit en faktor som påverkat ett positivt bemötande.

6.2.4. Sammanfattande diskussion om föräldrars upplevelse av bemötande

Överlag är föräldrarnas erfarenhet att skolpersonal saknar, eller i mycket liten grad har kunskap om, särskilt begåvade barn. Bemötande finns också av direkt motstånd mot eller avsaknad av önskan att få kunskap om elevgruppen. Rektors inställning visar sig vara en i hög grad viktig faktor för hur bemötandet upplevs, med konsekvenser av såväl stödjande och förstående bemötande som det motsatta. Föräldrarnas beskrivningar av bristande bemötande skapar hos dem uppgivenhet, sorg och frustration vilket i förlängningen kan påverka barnets skolsituation med bland annat skolbyten som följd. Förutsättningar för ett för barnet gynnsamt samarbete tycks i mycket dels handla om enskilda pedagogers kompetens, dels föräldrarnas förhållningssätt, där ett från dem visat förtroende för skolan givit positiva resultat.

6.3. Skolans bemötande av det särskilt begåvade barnet

Hur vi bemöter varandra påverkar många aspekter, allt från att vi känner oss bekräftade till att vi känner oss osynliga. Ett bemötande där du blir ifrågasatt eller kritiserad kan ge en negativ påverkan på din självbild och självtillit, medan ett bemötande där du blir bekräftad eller välvilligt behandlad kan göra det motsatta. Bemötande i vardagen sker ofta utan eftertanke men med grund i tidigare erfarenheter och fördomar som kan ge avtryck. Vanligt är också att vi inte ser eller möter varandra överhuvudtaget. Flera av frågorna i intervjuenkäten berör hur barnet blivit bemött ur olika aspekter, här kommer även relationer med kamrater och lärare in, förutom föräldrarnas generella bild av hur barnet blivit bemött. Analysen när det gäller föräldrars beskrivning av hur deras barn bemöts skiljer sig från den tidigare. Barnen är i en icke självvald situation som de har mycket liten möjlighet att välja bort, de är också mer utsatta eftersom de fortfarande håller på att formas och därmed i högre grad är beroende av omgivningens bemötande. De har dessutom generellt mindre möjlighet att skapa sig ett större kontaktnät än det som bjuds genom skolan, fritidsaktiviteter och via familjens nätverk, vilket kan skapa en större sårbarhet i mötet med andra.

Vid databearbetningen har underkategorier identifierats som delats in i fyra huvudkategorier. De underkategorier som innefattas av *Visad kompetens* har som gemensamt kriterium att de är gynnsamma för barnet oavsett om det sker utifrån kunskap om särskilt begåvade barn eller kunskap om barns utveckling och lärande som på ett positivt sätt appliceras i bemötande av barnet. Kriterier för den andra huvudkategorin är att bemötandet sker tämligen oreflekerat men utan att för den skull bli ogynnsamt för barnet. De två sista huvudkategorierna har gemensamt att de är för barnet ogynnsamma bemötanden. Skillnaden mellan de två kategorierna är att de som redovisas i huvudkategorin *Bristande kompetens* saknar kunskap om särskilt begåvade barn. De som hamnat i kategorin *Avvisande attityd* saknar eventuellt också kunskap om elevgruppen men visar också på ett bemötande av mer medveten och aktiv negativ attityd.

Tabell 6

| Huvudkategori | Underkategorier |
|-----------------------------|---|
| 1. Visad kompetens | <i>Inlyssnande Tillåtande Stödjande Ömsesidigt Positivt</i> |
| 2. Relationer med jämnåriga | <i>Samspel Bristande samspel</i> |
| 3. Bristande kompetens | <i>Klassificerande Oreflekerande Stjälpande Negativt</i> |
| 4. Avvisande attityd | <i>Kritiskt Ifrågasättande</i> |

6.3.1. Visad kompetens

I huvudkategorin visad kompetens redovisas fem underkategorier som har det gemensamt att de alla har en grund i ett positivt bemötande och medveten handling. Vad som visar sig under databearbetningen och sammanställningen av föräldrarnas beskrivningar av hur barnet blivit bemött av personal och kamrater är att samtliga barn, förutom ett, finns representerade i ett eller flera av underkategorierna.

Inlyssnande

Under underkategorin inlyssnande hör de bemötanden som kan beskrivas som om att det finns en vilja att lyssna in och förstå barnets behov och önskningar. Ett inlyssnande bemötande har

likheter med ett tillåtande bemötande då båda utgår ifrån empatisk vilja att möta barnet utifrån respekt och behov, men kräver också uppmärksamhet vilket ett tillåtande lyssnande inte behöver vara. En distinktion jag gör mellan inlyssnande och tillåtande bemötande är att ett inlyssnande bemötande i högre grad kan övergå till ett stödjande bemötande. De exempel som finns visar på en öppenhet att möta upp barnens aktivitet.

L Ingen bråkar om att han inte lämnar in i tid, att han lämnar in sent kan kanske innebära att han lämnar in två månader sent, men ingen som jagar honom, inga läxor. Det handlar att du visar mig kunskap säger [läraren], inte när. Jag tror han känner att man verkligen försöker hjälpa honom. Han befinner sig i en ganska vänlig miljö.

O Haft många olika lärare. Men i år 1-3 när jag fick ge min bild då kunde läraren bemöta honom. I år 4 mycket bra, läraren lyfte fram honom och använde hans kunskap på ett bra sätt. Använde hans kunskap bara positivt.

Tillåtande

Ett tillåtande bemötande har sin grund i ett empatiskt medkännande med den som jag möter. Men till skillnad från inlyssnande räcker det med att visa förståelse, det behöver inte leda vidare till något, inte heller behöver det kosta mig så mycket uppmärksamhet. En konsekvens av ett tillåtande bemötande utan något aktivt engagemang är att barnet fortsätter med ett beteende som kanske inte gynnar lärande, en annan konsekvens som kan skönjas i citaten är att barnet känner sig accepterad av omgivningen oavsett ett normbrytande beteende.

J ...han har sakliga argument så dom har uppfattat att han är, alltså, han gör ju inte som de säger. Han är liksom, jag vet inte. [...] Dom kan nog säga till honom. Sätt dig ner tio gånger. Han sätter sig ner, så går han upp så småningom. Alltså han, men han har aldrig varit otrevlig eller hållit på med något finger i luften eller inget sådant utan han är som en tvål i duschen på dom. Jag skulle nog säga att han varit svår att kontrollera för dom, men kanske inte något jätteproblem så där. Han har gått mycket runt, vart rastlös, vässat pennorna tjugo gånger, toa tio gånger. Jag har sagt tror ni det är ADHD? Och dom liksom, alltså det är som om dom inte velat dra igång en utredning av honom. Jag tror fortfarande att det är för att han är högpriesterande. Dom har inte haft tid resurser ..det känns som om dom.

O När man inte ser vem han är utan behandlar honom som fem år, då fungerar det inte. ...Bråkar aldrig när han är på ställen där han får stimulans då är han lugn och kan vara tyst.

Q På lågstadiet var det fantastiskt bra, den läraren såg inte utifrån särbegåvnings termen, men hon gjorde att det blev roligt. [Läraren hade inte specifika kunskaper om särskilt begåvade barn. Bemötandet baserades istället på lärarens bedömning av barnets goda förmågor och anpassningar gjordes utifrån dem.]

P Han hade även på V-skolan, när han kände sig understimulerad satt han och pratade för sig själv, men på V struntade pedagoger om det, han fick sitta. Han gillar inte samlingar....Han bara satt bredvid och pratade/tittade samlingar, de på V tyckte det var okej.

Stödjande

De bemötanden som identifierats under stödjande är de som inneburit ett medvetet och aktivt stöd för barnet. Stödet kan ha varit från såväl enskilda lärare, skolans generella förhållningssätt som den utredande psykologen. I föräldrarnas beskrivningar av hur skolan bemött deras barn har 11 av de 18 elever som ingått i studien erfarenheter av detta bemötande.

H Perfektionismen påverkar att hon vill lyckas fantastiskt, finmotoriken hänger inte med. Ibland har svårt att komma igång. [...] Efter feedback hemifrån att de i skolan, lärarna, behöver stämna av gjorde att hon får feedback tidigare, flickan går och visar upp tidigare och frågar om det räcker [...] flickan lärde sig själv att gå och fråga om det var lagom nivå. Fick hjälpa att lyssna mer på yttre krav än inre och ta hjälp.

K Skolan har, jag tycker att dom har gjort ett jäkla bra jobb på många sätt. Han styr och ställer själv. Alltså han har haft lite, det har varit några grejer [...] Han har berättat och vi har också direkt kopplat tillbaks till skolan. Och vad dom har gjort för åtgärder det vet jag inte men dom har löst det. Så att dom, dom var väldigt snabba på att fånga upp det.

M För det var ju på tapeten nu när dom utformade den här planen för honom, så var det på tapeten om han att ha skulle gå med fyrorna och ha matte med fyrorna och då frågade ju vi, ja honom om och jag pratade med hans lärare och det slutade med att det inte blev så, [...] Jag upplever att skolan var rädd för hur det ska tas emot av andra, nu är det enklare för att han har sin egen dator och ingen annan vet egentligen vad det är för material han har.

Stödjande bemötande har i vissa fall sin grund i en fungerande kommunikation mellan föräldrar och lärare, med resultat att åtgärder sätts in som hjälper barnet.

L Nya skolan var väldigt mån om att få in rätt pedagog och elever. Fick en kompis som tog hand om honom, [kompisen] är absolut särbegåvad men inom andra områden...

G Och det första utvecklingssamtalet där [ny skolan från årskurs 6, nr 4 i ordningen], [...] [läraren] frågar om det här med grupparbete, som är så jobbigt. För hon hade frågat: Vad är det jobbigaste? ”Det är gymnastiken och sen är det grupparbete.” ”Kan du förklara vad det är med grupparbete som är så jobbigt?” Och då börjar G skruva på sig och kan inte svara och så säger hon till slut: ”Nej jag kan ju inte svara på det”. Och då så säger fröken så här: ”Nä men då så, då tar vi här ifrån”. Då kan vi ha en kommunikation och så kan du säga ska vi ta det före eller ska vi ta det efter, vill du överhuvudtaget inte vara med, eller? Och bara den lyhördheten gör ju att G säger, jo men jag vill ju vara med egentligen.

R Han är i alla fall visat att han tycker det har varit positivt med utredningen han gjort hos A, mått bra att han fått någon bekräftelse, bli sedd vad han behöver hjälp med.

I några fall handlar det om att lärare, skolpsykolog eller rektor utgått från barnets tidigare sårbara erfarenhet och skapat stöd som kan medföra en positiv förändring.

B För det har dom sagt med min son att han verkligen, dom har sett väldigt tydligt att han behöver få leka med sin åldersgrupp. Så där har dom tagit det på stort allvar för sonen att se till att han har rast med sin grupp.

L Hade en väldigt bra lärare upp till 3an. Vi visste [då] inte att det fanns något som heter särbegåvning, vi trodde att skolan hade kunskap. Vi förstod inte. Ibland var det lite svårt med matten, alltid berättelser om dinosaurier [pojkenes intresseområde], bara om dinosaurier, i tvåan och trean fick han inte skriva om dinosaurier [för skolan] men han fick till det ändå.

M Och han har en fröken som tycker om honom och som han tycker om, [...] även innan vi tog upp det här med särbegåvning och dom gjorde den här pedagogiska kartläggningen [...] har ju han fått lite extra uppgifter av henne för att hon har ju sett att har en annan kapacitet... Att om han kan något som de andra inte kan då får han en chans att berätta lite om det.... Men dom saker han är bra på dom får han tillfälle att visa inför klassen.

D Eller först så var det kaos och sen så blev han uppflyttad till trean så gick han där ett tag, och sen så blev han vansinnig för att han inte, han fick inte hjälp med att komma in i den klassen. [...]. Så var det kaos ett tag till och så jobbade dom medveten på skolan med att få in honom i undervisningen igen, med sån uppmuntrande grejer. Men om du sköter dom här sakerna så får du, om du går på dom här sakerna så, vad det nu var, 10 lektioner, så får du göra vad du vill på fredagseftermiddag, typ spela datorspel.

Föräldrar berättar också om skolor som på olika sätt organiserat stödjande åtgärder och förhållningssätt för att barnet ska få en fungerande skolgång. Åtgärderna har innefattat både barnets behov av utmaningar och socialt sammanhang.

I Han hade en fröken i skolan som uppmärksammade hans behov, [...] hon har hjälpt honom i klassen, hur man ska vara i klassrummet, och han har fått vara på sitt sätt till en viss gräns men hon har begränsat honom. Hon satte ju upp normer oerhört bra. Han vänder och vrider på ord oerhört bra och det kan bli för tjatigt och det var värre när han var mindre. Då kunde hon ändå utnyttja det i klassrummet till en viss gräns, sen ibland kunde hon säga att nu är det nog, nu får du vara tyst och han [...] hon startade den här matteverkstan på skolan...

F [Läraren] sa till F: nu ser det mörkt ut för dig ser du. Du har bara 305 i score ska du få välja gymnasium ska du ha 320 förstår du och tänk vilka ämnen ska du höja dig i nu? Nu får du skärpa dig F. Ja men 305 är ju rätt bra och så, men du vet. Man sätter ribban utifrån vad barnet, vad det barnet med ansträngning. F anstränger ju inte ihjäl sig och det ser, det förstår ju [läraren], du kan mer. Då anpassar man kritiken efter vad som är relevant och möjligt.

Tydliga och individanpassade krav är även det exempel på stödjande bemötande. Kraven utgår från barnens förmågor och möjligheter, på det följer att barnet får känna motstånd samtidigt som det blir bekräftat.

Ömsesidigt

I skildringar som identifierats i ömsesidigt bemötande hamnar föräldrars beskrivningar av barnets bemötande gentemot andra, främst kamrater. Till skillnad från andra underkategorier som även de skildrar bemötande i relation till jämnåriga, är bemötandena här utifrån barnets strävan efter ett jämlikt och därmed ömsesidigt bemötande. Förutsättningarna är också att barnet upplever stimulans.

H Ja, jag tror det, båda barnen har det. H är också liksom, jag vet att hon sa när hon var fyra eller fem när vi hade något sådan här samtal på dagis om... och då sa dom hon har så otroligt positiva ledaregenskaper. Hon hittar på roliga saker och så bjuder hon in och får hela gruppen med sig och så. Och så är hon lekledare och så.

O Det är bra, han är otroligt social, sportig, på landet är det jättebra. Just nu när vi bor här. Inga problem med kamrater, är modig, tar sig för, tar initiativ.

P Alltid haft en två kompisar och resten var så där [...] Nu håller han väldigt mycket på med Minecraft och bjuder in sina kompisar över i Skype [kan sitta i] flera timmar med kompisar från andra delar av Sverige och världen. [...] Fortfarande några som han har tätt umgänge med.

Q Alltid omtyckt speciellt äldre, snäll. Hon trivs med äldre, kommunicerar bra med äldre människor. [...] Läser av det direkt om någon tycker att hon är jobbig.

L Var alltid med två-tre år äldre tjejer. Alltid kommit jättebra överens med tjejer, speciellt äldre. [...] Alltid betydligt äldre kompisar [...] Han har aldrig haft svårt i något sammanhang, men sökt sig till det sammanhang som ger honom mer om han har möjlighet.

M När han gick på förskolan då valde han ofta äldre kompisar, [...] han har vad jag upplever som en stabil social status i klassen, vilket jag tror underlättar jättemycket nu när han nu ska få så mycket anpassad undervisning, jag tror mer att hans kompisar tycker att han är duktig och liksom är imponerade och tycker att det är spännande att han får göra specialgrejer.

J Men när han är med andra särbegåvade så är han som fisken i vattnet, finns inte ett problem någonstans.

Positivt

Ett positivt bemötande är grundat i välvilja gentemot den som bemöts, i de skildringar som ingår i underkategorin positivt är kriteriet att barnet bemötts och uppmärksammas och fått erkännande. Bemötandet behöver dock inte leda till något uttalat stöd till skillnad från det stödjande bemötandet, men det handlar om att få vistas i en välvillig och vänlig miljö.

P Pratade väldigt mycket när han var väldigt lite, när han var 1 år. 14-16 månader kunde han kommentera allt på vägen. Även på dagis sa de att de var väldigt förvånade att han pratade hela meningar vid 14-16 månader. De berättade också att han var bra på att samarbeta, han organiserade lekar...

Q Andra sagt att hon är duktig, begåvad. Andra sagt att hon spelar rena toner, att hon har en slags musikalitet, som hon bara har.... En annan mognad, andra sagt, och i skolan sagt att hon lär sig fort.

L Några dagar efter [tävling], han åkte ut, fick L ett mejl några dagar efteråt. ”Vi är otroligt imponerade av det du gjort, om det är något du vill göra i framtiden så hjälper jag dig jättegärna.”

N Promenerar och diskuterar med läraren. Hon lyssnar och tar in alla information. Läraren säger att det är lätt att ha henne.

Sammanfattningsvis visar exemplen i kategorin Visad kompetens på bemötande med gynnsam effekt för barnet, både när det gäller utveckling och lärande och när så behövs hitta en naturlig delaktighet i gruppen. Mest kraftfullt verkar vara när läraren aktivt visar på ett stödjande bemötande och söker efter pedagogiska lösningar tillsammans med barnet och föräldern utifrån de behov som de ser att barnet har.

6.3.2. Relationer med jämnåriga

Beskrivningar av samspel som varken är direkt ogynnsamma eller gynnsamma utan där det fungerar men som inte ger något tydligt avtryck finns med som en kategori för att visa på

beskrivningar av mer vardagligt bemötande. I de flesta av redovisningarna som ingår i kategorin handlar det om relationsbemötande mellan jämnåriga klasskamrater.

Samspel

Lite drygt hälften av föräldrarna beskriver att de upplever att relationer med klasskamrater i huvudsak fungerar, det framkommer också att klasskamraterna generellt är välvilligt inställda och att det är deras barn som saknar intresse för umgänget. Många föredrar istället när skolan är slut att få syssla med det som de är intresserade av istället för att bygga sociala relationer. Det som skildras i citaten är dock föräldrarnas beskrivningar och inte barnens.

R Alltid varit väldigt social, lätt för nya kontakter, men sen ändå varit [...] lite udda ändå i grupper i så, haft svårt att kommunicera. [...] Tror det är en frustration att han har det inom sig, så han drar sig undan.

Q Hade inte kompisar riktigt. Har heller inte haft det behovet, högst sällan ringer upp någon utan är helst på sitt rum och läser. Men har några kompisar. Men när hon var yngre då lekte hon mer bredvid. ...Hon stack ut för hon gjorde andra grejer, läste eller skrev.

I Han är ju lite asocial, har liksom inga kompisar hemma, men han har kompisar på skolan men inte hemma. [...]. Sen är han ju en liten ensamvarg, han vill ju gärna sitta och läsa, bygga något eller spela något eller göra något själv... Det har varit en del kompisar tidigare som ville komma hem till honom och då säger han ja. [...] det slutar ofta med att han går och gör något annat [...] Ibland tror jag han leker på den nivån där de är på i skolan och se så vill han göra andra sakerna när han kommer.

N Hon har en kompis som hon umgås med en hel del som verkar var en väldigt snäll flicka. [...] Med hennes kompis i klassen, springer hon mycket, kramas mycket, på ett emotionellt plan är det nog mycket bra. [...] med de som är lite äldre, de som är 11-12, för då sitter de tillsammans i soffan och pratar på ett helt annat sätt.

F ...han har haft tur, för han är ju stor, atletiskt, duktig i sport [...] han ser rätt bra ut också så där. [...] han har inte blivit så illa behandlad av killarna, någonsin egentligen....

G Sen fanns det ju barn på dagis som de andra barnen var rädda för, som var ensamma på grund av det. Men G var ju aldrig rädd för dem. Så hon var ju bästa kompis, eller enligt dom så var G deras bästa vän, och dom gillade henne jättemycket, fast hon åkte på stryk och hon blev klippt. Ja, det kunde gå lite hett till ibland. Men hon lät sig inte skrämmas.

G [lärare] gillade ju verkligen G. ... Men, men och dom kunde ju sitta och prata liksom, som om vuxengrejer. Hon gav ju honom lite utmaning.

H. Varit populär hela tiden och andra har alltid velat vara med henne men hon vill inte vara med andra. [...] hon hittar på underliga lekar, bjuder gärna in kamrater i sina lekar. Läraren alltid sagt att hon har bra social kompetens. [...] Är mycket hemma, valt att vara hemma. Först nu lite mer med kompisar ute.

B. Jag har bara träffat henne i hennes ansvarsgrupp och då är det elever från årskurs sex, sju och åtta. Så där är hon ju verkligen, verkligen minst. Men det är en väldigt god stämning, ... Hon är ett Ufo, hon är annorlunda i den här äldre gruppen, men hon var lika mycket annorlunda och ett UFO i den mindre gruppen, alltså i den åldersgruppen. [...] Och dom andra är inte heller, dom är tolererande men inte inkluderande skulle jag säga. Dom tolererar henne och behandlar henne schyst men dom inkluderar henne inte aktivt. [...] Hon leker med ett barn i årskurs 3, 2, årskurs 2. Hon leker med ett barn i årskurs 2 mycket. På rasterna.

Skildringarna visar inga egentliga svårigheter att socialisera med andra kamrater. Däremot tycks behovet av att få syssla med det som intresserar barnet vara starkare än behovet av att få leka och umgås. Även om föräldrar och lärare ibland beskriver barnen som udda fåglar verkar detta inte gälla jämnåriga kamraters bild av barnet.

Bristande samspel

Skildringar som faller under kategorin *bristande samspel* beskriver situationer där barnet av någon anledning drar sig undan, eller inte är fullt delaktigt, ibland även på grund av lärarnas bristande insatser.

Q Men läraren på mellanstadiet sa bara att barn har olika behov, det mesta kretsade kring ostruktur och inget lärande. Det blev jobbigt.

F Det kom som en vattendelare där i, jag tror det var i 2an, det kan ha varit i 3an, någonstans där. Innan dess var han väldigt social och omtyckt och så där. Trevlig, men sen så bara stendog allt. ...Nämen, han kan inte, [NN] han kan inte umgås. [...] min [föräldrarnas] uppfattning är i alla fall att han är för speciell.

P Han är inte jobbig, som hoppar runt, han sitter mest för sig själv, är han är inte den som kommer in och kramas. Håller avstånd. [...] När han trivs med någon ser man att han lyser upp.

Den särskilt begåvade individen beskrivs emellanåt som en ensamvarg, så kan även det som framkommit vid bearbetning av det empiriska materialet tolkas, men det kan också tolkas som att barnet söker och strävar efter ett umgänge som ger stimulans och utveckling.

Både bemötande som kan ha gynnsam och ogynnsam påverkan på barnets utveckling och trivsel finns med i det empiriska materialet. Även om det sammantagna resultatet visar att i stort sett samtliga barn som ingått i studien möts av gynnsamma bemötanden gäller även det motsatta. Från samtliga intervjuer utom ett framkommer föräldrarnas erfarenheter av direkta eller indirekta bemötanden som varit ogynnsamma för barnet. De barn som möts av stjälpande, kritiska eller ifrågasättande bemötande är intressanta att följa i en jämförelse med effekt på utveckling, lärande och det psykiska måendet. Samma sak gäller de barn som i huvudsak möts av ett gynnsamt bemötande.

6.3.3. Bristande kompetens

Vid analys av föräldrarnas beskrivning av hur de uppfattat att deras barn bemötts av skolan och dess personal framkommer det att det, när bemötande upplevts som bristande kan handla om att pedagogerna och skollädaingen saknar kompetens och kunskap om elevgruppen. Pedagogernas kommentarer och agerande grundas istället på den erfarenhet och kunskap som är för handen i nuläget.

Klassificerande

Både föräldrar och pedagoger har bilden av att barnet skiljer sig från normen i barngruppen och att det finns ett behov av att förstå orsaken till skillnaden. För 11 av de 18 barn som ingått i studien har det funnits funderingar om barnet skulle ha ADHD eller autismspektrumtillstånd, för övriga sju barn har inga sådana funderingar funnits överhuvudtaget. WISC eller motsvarande utredning har gjorts på 13 av barnen. För tre barn var det tydligt uttalat att enbart utreda begåvningsprofilen. För resterande tio handlade frågeställningen om svårigheter inom autismspektrumtillstånd eller ADHD. Två barn har efter utredning fått diagnosen ADD respektive Asperger (högfungerande autismspektrumtillstånd). ADD diagnosen, som vid studiens genomförande är drygt 4 år, ifrågasätts av mamman idag. Skolan har lyft funderingar om hinder inom det neuropsykiatriska området med föräldrarna i fem fall, i övrigt är det föräldern som haft egna funderingar.

P Stor lättnad när jag fick diagnosen. Jag tänkte det också att han måste vara autistisk, [utredningsresultatet visade att det inte förelåg något funktionshinder].

I förskolan rekommenderade personalen föräldrarna till P att vända sig till BUP, då de menade att barnet var autistiskt. P visade stor motvilja mot att vara på förskolan och var mycket avvaktande gentemot nya människor. BUP såg dock inget som indikerade något funktionshinder. Den utredning som senare gjordes initierades av skolan.

G Och ifrån skolan då så tyckte man då att Asperger eller ADHD vore väl det som var det mest lämpliga även om vi inte kände, eller trodde att hon hade varken det ena eller det andra så känner man ju till slut vad är det vi missar? Vad är det vi inte förstår? Så att då gjorde vi den utredningen under våren där i fyran. Och den slutade ju med att vi fick, hade det här samtalet med BUPs psykolog där som sa att hon inte har någon diagnos men att hon är väldigt smart, och att, men fruktansvärt låg självkänslan.

Både hos några föräldrar och pedagoger har barnets beteende medfört funderingar om det eventuellt handlar om ett funktionshinder. För G innebar skolans inställning att föräldrarna gick med på en utredning. Oro och osäkerhet har uppkommit för flera föräldrar i samband med att barnet börjat förskola eller skola, detta till trots att de tidigare uppmärksammat att barnet skiljer sig från jämnåriga till exempel genom att kunna läsa, skriva eller bygga för åldern avancerade modeller. Det finns en skillnad i resultatet mellan de föräldrar som sedan tidigare haft kunskap om särskild begåvning och de föräldrar som först genom sitt barns utredning kommit i kontakt med begreppet. Barnen till de föräldrar som haft erfarenhet av

särskild begåvning har antingen begränsat psykologutredningen till enbart begåvningsprofil eller valt att inte göra någon utredning. Detta även om skolan förslagit en utredning. Vad som framkommer är att en utredning, oavsett frågeställning, kan ge att barnets behov tydliggörs. Det som gör utredningsfrågan problematisk är risken att barnets beteende begränsas till att bedömas utifrån funktionshinder, något som kan leda till missförstånd och påverka barnets trivsel och lärande.

Oreflekterande

Ett oreflekterat bemötande innebär att det sker utan någon form av analys eller förståelse för samband och samspelesprocesser. Ibland kan även tidsbrist orsaka ett oreflekterat agerande, eller ointresse för personen du möter. I 11 av de 15 intervjuerna finns minst ett exempel på bemötande som faller under kategorin oreflekterat bemötande. Resultatet visar att det ofta handlar om att det saknas kunskap om förhållningssätt, barnens inlärningskapacitet och behov som gynnar gruppen särskilt begåvade barn och att agerande baseras på erfarenheter från normalbegåvade elever.

J Han har blivit bemött, jag skulle ju säga så här att han har blivit bemött av personer som är helt inriktade på normala och svaga barn. Vålvilliga. Vålvillig personal. Som han emellanåt drivit till fullständigt vansinne. Dom har inte haft, dom har haft fullständigt noll idé, noll idé om vad dom har framför sig.

H I skolan bemötte de som om hon var normalbegåvad, hon presterar inte speciellt bra. Hon och jag lekte mattelekar redan i förskolan. Hon tyckte hemma om det. I skolan räknade hon bara halva matteböcker på ett läsår. Skolan gav i ingen feedback. Skolan tyckte inte att det var något problem. Jag förstod inte varför det inte syntes i skolan, hennes begåvning.

A & C För hon sa att dom behövde minst ett år på sig att lära sig att läsa tidtabeller, det var väl det hon kom fram till ungefär. För av alla grejer som skulle gås igenom i det här Diamant så var det tidtabellen som de inte visste....

R Inga krav tidigare, det har varit lätt för R. Men då inte fått anstränga sig och så när det blir svårt gör han inget... Läraren säger att han är begåvad att de vet att han kan. Men så säger de att de måste ha skriftliga underlag för att sätta betyg.

Föräldrars beskrivningar visar också på att ett oreflekterat bemötande kan ha sin grund i ointresse. Bristande kunskap om behov av anpassningar utifrån barnens förmågor är en annan faktor som beskrivs.

F Om vi börjar med lärarna så, så det enda vi har att invända det är ju att dom inte har haft något att erbjuda honom.

N Att de inte vill ta reda på taket.... När man har ett barn som vill lära sig men inte kan möta det. Får ingen respons på det. Då kände man att hon mådde dåligt av det, att inte bli tagen på allvar.

B Och dom kallade till krismöte kring Bs beteende när hon var sex och skulle fylla sju därför att hon hade läst boken som dom skulle högläsning kring och därmed snurrade runt och störde när det var samling för hon hade ingen lust att sitta i 15-20 minuter och lyssna på en bok som redan

hon hade läst... Och det var också nån sån där sak som dom sa att: ”Jag har frågat B varför hon gör så här och hon kan inte svara”. Nä, hon är sex år! Det är klart att hon inte kan svara.

M De var senast nu i veckan som dom hade tagit fram en mattebok till honom där alla tal ska föras över då till ett räknehäfte, han ska sitta och skriva av alla tal då. Då sa läraren att ja, men det är så det är på mellanstadiet. Då tycker jag att ja men han går ju inte på mellanstadiet han går ju i tvåan och det är ju det här med den asynkrona utvecklingen,

...., att dom är väldigt, väldigt rädda för att han ska få luckor,... Men då är det så att då ska det bockas av innan han kan gå vidare.

I [H]an hatar att skriva, han kämpar och kämpar och kämpar för att skriva och alla säger skriv långt, skriv långt, skriv långt... tills det här provet då fröken säger till klassen: ni behöver inte skriva så mycket på alla frågor. Och jag tror ju att han tog tillfället i akt att skriva så lite som möjligt och fick då inte med allting.

Beskrivningar av oreflekterat bemötande skapar hinder och konflikter som troligen tämligen enkelt kunnat undvikas. Föräldrarnas berättelser visar på att barnen bemötts utifrån en begränsad syn både på vad det gäller förväntningar på barnet och hur förmågor bedöms. Det framkommer också att det finns en rädsla hos lärarna för att barnet, trots visade förmågor ska missa något.

Stjälpande

När en bristande kompetens medför att bemötande stjälper barnet i någon form kan det även medföra pålagringar på barnets mående och lust att fortsätta lära, utvecklas och utmanas. Bemötande som stjälper och som är grundat i bristande kunskap och ogynnsamt förhållningssätt är när enbart barnet problematiseras utan att omgivningen tas med i en vidare analys när problem har uppstått. I fem intervjuer finns beskrivningar på bemötande som går in under kategorin stjälpande. För J och G finns även erfarenheter av grav mobbning där skolan inte sett eller agerat.

J ...hans stök och bök istället har setts som problem. Han var ibland så jobbig, lärarens och personalens ..för att personalen inte gillar honom, har vänds mot honom även från övriga i klassen.

G Det rent fysiska, höll jag på att säga, med mobbningen och det hade dom inga förutsättningar alls kan jag känna... Men inte heller hennes förmågor utan man koncentrerade sig på det hon hela tiden gjorde som inte, som störde klassen och bröt pennor och klistrade glitter lim på golvet. Det där var ju väldigt konstigt för oss, dom destruktiva tendenserna som började i skolan. Det hade vi ju inte sett till någon tillstymmelse till någonsin hemma. [...] men sätt saker i händerna på henne, ge henne utmaningar, [föräldrarnas råd till skolan]. Då fick vi inget gehör för det. Ja men det får hon ju, men vi vill ju att hon ska göra det här först. Hon får göra stjärnuppgifterna, men hon måste göra dom enkla uppgifter först. [Pedagogernas svar till föräldrarna]

Tydligt är också utifrån föräldrarnas beskrivningar att en enda lärare som brister i sitt bemötande kan ge stora konsekvenser.

O Han fick byta klassföreståndare i februari då blev det bättre. Hon förstår vem han är. Han stör och det är klart att han märks men då löser vi det säger läraren. Inte som tidigare då läraren sa: ”Han kan ju inte lyssna.” Det fanns inga förklaringar till lösningar. När vuxna inte respekterar vem man är då fungerar det inte.

E ...hon [läraren] var ju helt ointresserad. Och där var det väl lite mobbing också. Hon tog alla andras parti hela tiden. Hon var inte intresserad av Es lärande eller det sociala heller. Hon såg väl mer till att E fick sämre självförtroende.

H Personberoende. En lärare i år 4 som triggade fram ångest. Kommentarer som hon är känslig för och som läraren inte förstod. Hon känner så mycket så att hon plockar upp vid minsta skärpa i rösten så knäcker det. Vid prestationsuttalande blir det svårt. Fastnar i prestationsångest. Gör om och gör om.

Negativt

En gemensam nämnare för de beskrivningar som har identifierats under kategorin negativt är att barnens personlighet och beteende påverkar omgivningens bemötande. Då barnets beteende skiljer sig från normen, till exempel genom att öppet kritisera och tillrättavisa vuxna eller strunta i konventioner, kan följden bli ett negativt bemötande. Bristande förståelse och till viss del kunskap om orsak till barnets bristande samspel är grund till att negativt bemötande kodats in under huvudkategorin bristande kompetens. Till skillnad från avvisande attityd som har en grund i ett bemötande som görs utifrån en analys av något slag, sker här ingen medveten analys. Den är inte heller neutral utan utgörs av en spänning mellan barnets agerande och omgivningens respons och kan medföra för barnet negativa konsekvenser.

Q Men så blev det jobbigare i skolan, hon tog på sig en roll att tillrättavisa andra och det blev fel, har alltid fungerat bättre med vuxna än med barn.

I Han har alltid haft svårt med vuxna människor, vuxna människor tycker inte om honom initialt, vuxna människor som tvingats umgås med honom ett tag tycker om honom. Han är ju inget trevlig när man möter honom, han förstår ju inte att man ska säga hej. [...] Så hade han en gymnastiklärare som hade problem i klassen, jättemycket problem i klassen. Då frågade jag honom [I] om han stökade på den lektionen, då sa han nej det gjorde han inte, jag gjorde precis som hon sa, men när lektionen var slut då gick jag fram till henne och sa att det här var den sämsta lektion jag haft. Då sa jag det kanske man inte heller behöver säga till en lärare. Men sådant gör han.

G Den där styrkan har ju varit en enorm tillgång, men den har ju också gjort, då när hon började i skolan, då i sexårs, ettan där så fick ju, mobbarnas ögon fastnade ju på henne direkt; här har vi någon som sticker ut. Hon fick ta väldigt mycket stryk, både fysiskt och psykiskt. Hon mårde ju väldigt dåligt av det.

J Men vad jag menar är att han, de här typiska att när han är med normalbegåvade barn, vanliga barn så blir han clown eller typ despot liksom. Han måste dominera leken eller han clownar runt eller det blir väldigt, väldigt man känner ooh, besvärligt. ...Haft stora sociala problem sen förskolan, liksom med samspel med jämnåriga barn, och det har fortsatt i lågstadiet, till den grad att han blev så mobbad och så utesluten ur gemenskapen så att..

B Alltså hon har alltid varit en sådan som säger vad hon tycker rätt ut, jag minns inte exakt hur den här problematiken ser ut tyvärr. Men hon var ju utanför för att hon var annorlunda och väldigt intensiv i sitt sociala samspel. Hon ville bestämma, det var mycket regler och så. Och besserwisser drag absolut har hon ju haft liksom.

Konsekvenserna för barnet kan sammanfattningsvis utifrån ett bemötande grundat i bristande kompetens föra med sig att barnets självuppfattning påverkas, och att den potentiella utvecklingen stagnerar. Klassificerande och negativt bemötande har det gemensamt att de är reaktioner på barnets beteende. Omgivningen reagerar på att barnet skiljer sig från det normativa. Vad det gäller det klassificerande bemötandet är även föräldrar involverade. När funderingar på en utredning aktualiseras finns en vilja att få en förklaring till barnets beteende som inte på samma sätt finns vid det negativa bemötandet. Risker med att patologisera barnets beteende kan dock vara att barnet problematiseras istället för att söka organisatoriska lösningar och anpassningar. I båda fallen handlar det dock om hur omgivningen ser på vad som är normativt och vad som faller utanför.

Negativt bemötande handlar om samspelet mellan barnet, kamrater och lärare. Här finns problem som handlar om normativa förväntningar där barnet kan behöva få stöd till ett friktionsfritt umgänge med omgivningen. Det negativa bemötandet uttrycker sig främst i skolan genom barnets beteende i gruppen. Då det handlar om att barnet genom sitt beteende bryter mot gängse normer kan det medföra krockar med omgivningen även i andra sammanhang. Oreflekterat och stjälpande bemötande uttrycker sig båda i skolsituationer, och handlar om lärares agerande gentemot barnet. Det oreflekterande bemötandet kan ge effekter på barnets motivation för skolan. Det gäller även det stjälpande bemötandet, men här syns en ökad risk för negativ påverkan på barnets självkänsla och välbefinnande.

6.3.4. Avvisande attityd

Under kategorin avvisande attityd hamnar redovisningar där barnet möts av bemötande som tolkats som avvisande, det vill säga, medvetet negativa. Information om barnets begåvning och förmågor har delgivits skolan. Föräldrarna har ofta också lagt fram önskemål och förslag på anpassningar till skolan och de har inte fått gehör.

Kritiskt

Beskrivningar från föräldrar till sju av de 18 barn som ingår i studien visar på erfarenhet av kritiskt bemötande. I flera finns en underton av ”du ska inte tro att du är någon” eller ”lite underlig är han i alla fall”. En gemensam nämnare i skildringarna är att den aktuella skolan och förskolans norm inte får överskridas även om det gynnar barnet.

P Han skrattar inte [sa skolan] han är väldigt allvarlig. Men han har en annan typ av humor [berättar mamma].

R På högstadiet jättetufft klimat. Att han inte fått det stöd och den uppmärksamhet som han behövt. Det har varit akuta insatser, han har nog upplevt det som att lärarna tycker att han är störig, att han är dryg, ja. Lärarna har sagt att han är lite som klassens clown.

I Det blir att man tappar fart tycker jag, när man inte blir lyssnad på. Så är det så lätt som hans fröken har sagt till honom många gånger, ”ja – men han kan i alla fall inte allting”... Någonstans vill man ändå att det ska plattas till lite. Lite grann i alla fall.

I På dagis var det rätt så, blev han ju motarbetad det fattade vi inte heller då, men han. I har ju aldrig fått höra att han är bra på någonting under tiden han gick på dagis för han är väldigt dålig på vissa saker, han är dålig på att sätta på sig kläderna, han är dålig på att komma ur hallen och komma ut på gården när man ska leka. Han blev ju stående någonstans och tittade på vad det stod eller någonting sånt. Eller så försökte han räkna ut någonting i huvudet, då stod han ju där. Och det tyckte dom inte om, så det fick jag alltid höra på alla samtal att han var dålig på och sen att han kunde läsa och skriva det tyckte dom inte var så bra. Det fick man bara höra att det gör dom inte här. Dom ville hela tiden få honom att sluta hålla på med sina bokstäver.....Jätteofta på utvecklingssamtal får man höra att ja du är långt fram nu, men du vet att dom här strebrarna dom kommer att gå om. För dom gnetar på dom skriver en massor och det gör inte du och det kommer du att bli varse.

G Mycket knepigt. Börjar man på förskolan så var hon ju väldigt omtyckt, för det hände ju roliga grejer runt henne, hon hade ju alltid idéer och lösningar, det hände grejer. Men förskolepersonalen blev orolig därför att hon visade sådan total frånvaro på lyhördhet. Om G hade kommit på att det här vill jag göra nu när vi kommer ut här på gården och så ville dom andra göra någonting annat. Ja, tyckte G då får ni väl göra det. Jag gör det här. Så det var: My way or the highway. Och det tyckte dom var liksom ett orostecken så.

A & C För när dom gjorde nationella proven i engelska förra året då var dom tvungna att vara tre, jag understryker, tre behöriga engelska lärare för att göra den muntliga bedömningen på dom. För det är ju helt, man har bara inställningen att det är helt osannolikt att dom ska kunna ha ett A i engelska på årskurs nios nationella prov, för dom är bara tio år.

N Förskolan var det jättebra [med intellektuell stimulans]. Men sedan blev det som en annan värld. Plötsligt var det en vägg där [vid skolstart] som man inte kunde komma över fick inte röra sig lika fritt intellektuellt ingen förståelse att hon inte mådde bra av det. Har nu varit på 3 skolor på ett år.

E Dom sa, att nä, men hon är ju inte bra utan hon kan inte sitta och diskutera matematiska problem tillsammans med andra. Så att hon är inte på den nivån alls. Så då fick hon sitta och göra om femman, sexans bok där. Det var bara en stor bromskloss. Ingenting fungerade påOch jag tror många gånger att E löst uppgifter på, fast inte på det sättet som läraren hade tänkt sig. Fast hon kom fram till samma svar.

Det som framkommer i beskrivningarna är att när barnet inte följer förväntade normer möts det av ett kritiskt bemötande av lärarna istället för nyfikenhet på möjliga orsaker. I några fall tycks det som att lärarna letar efter brister hos barnet som kompensation för de förmågor barnet visat.

Ifrågasättande

Önskan om att få utvecklas och lära mer som barnen har enligt föräldrarna kan bli ifrågasatt i skolmiljön. Sju av barnen rapporteras ha upplevt att de inte var accepterade av lärare och

kamrater. I fyra av fallen är det samma elever där erfarenheter redovisats i underkategorin kritiskt bemötande.

Q ... hon har också velat vara till lags, inte den typiska som struntar i vad läraren säger/vill. Hon har känslspröt ute, jag uppfattar att hon tycker: de tycker jag är jobbig för att jag ställer mina frågor, säger hon. Men hon vill ju lyckas. Hon ställer ju relevanta frågor för henne.

I Vilket ibland, har jag tyckt att det resulterar i att han får skulden för saker, det här har jag inga belägg för, men han har vid flera tillfällen i den nya klassen fått skulden för att bråka mest på lektioner och så här, nu vet jag att han är inte är en bråk kille, så säger hans lärare att det inte är. Pratig är han ibland. Dom hade problem på den där gympalektionen och då säger han, då var han utpekad som en av dom värre. Och då gick jag och frågade den fröken och hon sa att han inte alls var med och bråkade på den lektionen, men att han sa det om dålig lektion [uttryckte sig kritisk om lektionsplaneringen]. Sen var det en annan gång, det var flera lektioner, det var rätt stökigt i klassen och han var alltid med bland dom som bråkade sas det, bl.a. fick han skulden för något som hände i franskan och då kunde jag säga han har ju inte ens franska...

J Där har det gott riktigt snett, så att jag har haft kränkingsärenden uppe. Vad han gör med fritids det är att han ifrågasätter saker på sådant sätt att dom tappar alltså, får dom att skrika och säga dumma saker till honom för att han försöker resonera med dom om en regel till exempel. Till exempel, varför ska jag följa skolans ordningsregler när du inte gör det?

G Jag tror inte riktigt att hon kan förklara det, och jag tror inte att jag kan förklara det heller riktigt vad det är som gör att det är så svårt med just jämnåriga. Dom tycker ju att hon är konstig. Och i dom yngre klasserna så var det väl lättare att ta på för dom sa ju hela tiden saker som att du skall alltid veta allting, du ska alltid kunna, du är en riktig besserwisser. Sluta tro att du är nånting, allt sånt här.....

G Och så säger hon, på vägen hem säger hon: ”När jag har fått den frågan förut: Kan du förklara vad det är som är så jobbigt [med grupparbete] och jag inte kan förklara då har dom svarat: ja men då kan det inte vara så farligt.”

E Ja, Vissa har känts som om dom varit avundsjuka om jag ska vara ärlig. Hon har blivit motarbetad..

Skildringar visar också att barnen när de reagerat eller framfört en önskan om förändring blivit missförstådda, och istället för att ha blivit lyssnade på nonchalerats. Rektors ifrågasättande om det verkligen var barnens vilja att få läsa med högre årskurser innebar att de punktmarkerades under en period:

A & C ”...trodde väl inte riktigt att det där var deras [barnens] vilja utan att det var mer föräldrarnas vilja. Så att under en tre veckorsperiod var dom punktmarkerade på varje rast och varje lunch så satt rektorn och pratade med dom eller såg till, pratade med dom i största allmänhet. ... det är klart att dom kom hem och frågade: Har han inget bättre att göra än att äta lunch med oss varje dag? Nu är det liksom tre veckor han har ätit lunch rektorn med oss. Har han inga kompisar, kan han inte äta med dom andra nån dag? Som vuxen förstod ju vi varför han gjorde det där, det sa vi till slut också. Han gör det för att lära känna er och se om det verkligen är ni som vill det där eller vi som vill det.

6.3.5. Sammanfattande diskussion om skolans bemötande av barnet

Majoriteten av barnen har enligt föräldrarnas beskrivningar mötts av visad kompetens, om än inte baserad på kunskap om särskild begåvning. Det har istället handlat om enskilda personers

kompetens och agerande. De bemötanden som givit positiv effekt och medfört förändringar som varit gynnsamma är de som faller under rubrikerna stödjande och inlyssnande. Där har också ett självklart accepterande av barnet funnits med. Umgänge med jämnåriga beskriver inga större hinder. Enligt föräldrarna tycks det mer handla om att det särskilt begåvade barnet väljer bort umgänget än att det själv blir bortvalt. Baserat på föräldrarnas upplevelse är det snarare vuxnas bemötande som skapat hinder för barnet. Förutom bristande acceptans saknas även beskrivningar av stöd och förståelse när barnets eget beteende riskerat att krocka med omgivningen. Erfarenheter är också att barnet utifrån bristande kompetens hos vuxna betraktas utifrån att ha ett funktionshinder. Barnets särskilda begåvning saknas överlag i de analyser som görs. Sammantaget visar resultatet att normer, kulturella attityder och den egna erfarenheten påverkar hur barnen beskrivs ha blivit bemötta. Ett bemötande utifrån respekt och nyfikenhet underlättas visserligen av kunskap, men det behövs också en nyfikenhet och vilja att förstå det särskilt begåvade barnet. Att som barn uppleva att du blir ifrågasatt utifrån din lust att lära och utvecklas kan föra med sig misstro både gentemot omgivningen och din egen självbild.

6.4. Välbefinnande och psykisk ohälsa hos barnet kopplat till skolsituationen

Utgångspunkter för ett gynnsamt mående kan beskrivas med hjälp av Maslows behovshierarki där trappstegen efter att de grundläggande fysiologiska behoven tillfredsställs är intressanta för ett gott psykosocialt mående. Att känna trygghet och gemenskap, ha en god självkänsla och få möjlighet till ett självförverkligande är samtliga faktorer som på olika sätt lägger grund för det. Kulturella krav och normer påverkar och sätter ramar för vad som är accepterat beteende inom olika grupper vilket i sin tur kan påverka en persons mående positivt eller negativt. I materialet finns samtliga ovan beskrivna aspekter med, både vilka förutsättningar som ges för att stegen i behovstrappans ska kunna uppnås och personliga egenskaper som kan upplevas som normbrytande.

Studiens frågeställning: ”*Hur har skolans bemötande påverkat barnets välbefinnande och möjlighet till utveckling?*” har i resultatredovisningen delats upp i två delar, dels hur föräldrarna beskrivit barnens mående, dels föräldrarnas bild av hur barnen bemöts i skolan. I det här avsnittet presenteras analysresultaten som handlar om barnen välbefinnande och psykiska hälsa. Materialet har sedan delats in i huvudkategorierna gynnsamt respektive

ogynnsamt mående där föräldrarnas beskrivningar av barnets mående skildras, och huvudkategorierna gynnsamma respektive ogynnsamma påverkansfaktorer där olika aspekter som kan påverka mående redovisas.

Tabell 7

| Huvudkategori | Underkategori |
|---------------------------------|---|
| 1. Gynnsamt mående | <i>Tilltro till sin förmåga Självkänsla Identifikation</i> |
| 2. Ogynnsamt mående | <i>Djup nedstämdhet, ångest Bristande självförtroende, avsaknad av vuxentillit Motivationsbrist</i> |
| 3. Gynnsamma påverkansfaktorer | <i>Utredning Samhörighet Bekräftelse</i> |
| 4. Ogynnsamma påverkansfaktorer | <i>Utanförskap & mobbning Karaktärsdrag och normbrytande beteende Starkt behov av stimulans</i> |

6.4.1. Gynnsamt mående

Det är många faktorer som påverkar hur en person mår oavsett om det är ett gott eller sämre mående. Tilltro till sin egen förmåga och en god självkänsla är faktorer som är gynnsamma förutsättningar för välbefinnande. I 10 av intervjuerna finns berättelser som visar att barnen har tilltro till sin egen förmåga. Ofta är det berättelser från tidig ålder som beskriver mognad, förmåga att våga ta plats i olika sammanhang, förmåga att ta initiativ, en målinriktad inställning och tro på sin förmåga att lösa problem. E beskrivs som trygg med sin kunskap och känner ingen konkurrens gentemot andra. F tar plats i klassen och redovisar sina kunskaper även om klasskamrater knorrar, med kommentaren hemma att: ”jag ska banne mig liksom säga dom här grejerna.” B beskrivs som en tidigt målinriktad och mogen person som inte tar onödiga risker och finner sig väl tillrätta i sällskap med vuxna personer där hon får resonera om företeelser som intresserar henne. Även G beskrivs som mycket målinriktad med en färdig plan inför kommande år:

Jag ska gå i skolan och så ska jag spara pengar och så ska jag köpa marsvin och så ska jag lära mig på dom då hur, smådjursvård. Och sen ska jag då när jag fått tillräckligt bra betyg för att gå i gymnasiet, jag ska jobba lite extra, spara dom pengarna. Och sen så hade hon gjort den där planen ända ut över att hon har köpt en gård och vilka djur hon ska köpa först, allt det klart.

Redan som tvååring tog G sig för saker som hon hade bestämt sig för:

Hon var två år när hon kokade kaffe till oss första gången. Vakna av att det skramlade på vägen upp för trappan. Jag funderade på vad det var, då hade hon lyckats lista ut alla momenten liksom, hade gjort det. Hon var på väg upp med kaffepetter upp för trappan.

Självtillet återspeglas även i beskrivningar av L, C & As inställning till sin förmåga:

L ...fyra dag kvar till jobb kraschar datorn. Han blir inte stressad, säger det ordnar sig mamma. Jag blir stressad, förstår inte att han inte bli det. Men han bara plockar ihop filmen efter datorkrasch.

C & A ... alltså under en bilresa på 2,5 timme då har ju dom kommit på 20 nya uppfinningar som dom sitter och spekulerar i, i baksätet och antecknar i boken, för man vet inte, det är ingen idé att anteckna i telefonen för den kan gå sönder eller komma bort.

I några av intervjuerna lyfter föräldrarna barnens självkänsla ur olika synvinklar. Skildringar beskriver viss oro över att barnet ska tappa en god självkänsla [H], eller berättar om en återfunnen självkänsla genom konstruktiva åtgärder i skolan eller utredningsresultat som visat att barnet har goda förmågor. G beskriver det att hon då förstod att det inte var fel på henne så som hon tänkt tidigare och att hon nu har lättare att se och förstå att hon tänker på annat sätt än jämnåriga klasskamrater. Liknande erfarenhet skildras att Q har, även om hon först var ledsen utifrån att hon var ”annorlunda” så föll orsaken till att hon känner sig udda på plats. Här fanns även tankar på Aspergers syndrom som försvann med utredningsresultaten. Åtgärder i skolan som gynnat självkänslan var för B att hon flyttades upp två årskurser:

När [B] skulle bli uppflyttad så var hon väldigt glad Jag tror att hon sa, hon fick börja med femmorna då att: ”Äntligen så hänger jag med, förstår jag. Hon gick från att vara en liten sorgsen person till att le och komma hem och se glad ut på ett sätt som liksom.”

6.4.2. Ogynnsamt mående

Psykiska påverkningar av olika slag som djup nedstämdhet, självmordstankar och ångest beskrivs av flera föräldrar där upphovet till det dåliga måendet orsakats av skolan. Föräldrar berättar om att deras barn längtat till skolan och att få lära sig saker där, men att de mycket kort efter skolstarten blivit mycket besvikna och uttryckt en önskan att få slippa gå i skolan, och i några fall en önskan om att slippa leva.

Den starka längtan efter utveckling och lärande kan därmed orsaka destruktiva känslor när det som skolan har att erbjuda inte motsvarar förväntningarna.

N ... ännu sämre vad det att var en sådan röra där. Hon sa: här står reglerna på dörren men ingen håller sig till dem. I förskolan händer inget. Hon läste ju redan, men fick ingen stimulans. [...] Då var hon djupt deprimerad, och ville dö, för att hon hade det så tråkigt. [...] När man har ett barn

som vill lära sig men [skolan] inte kan möta det. [...] Då kände man att hon mådde dåligt av det, att inte bli tagen på allvar.

B & D Han har verkligen mått väldigt, väldigt dåligt. Han har mått aktivt dåligt och hon har mått mer stillsamt dåligt om man säger... hon hade ju mått, tror jag, mått bra av att bli uppflyttad, så den skolan tyckte jag misskötte sig och vi flyttade ju, till stor del för att dom inte hjälpte henne, [...] Och sen så fick jag ju reda på, när vi redan hade beslutat att vi skulle byta skola så säger hon till mig att [...]: "Mamma jag kan inte komma ihåg en enda dag när någon inte har sagt något taskigt till mig i skolan."

G Var supertaggad på skolan, bara väntat att det skulle bli kul. Efter ett halvår, det är nog bra [med skolan] men hit kommer jag nog inte gå så ofta. Började bli inåtvänd, började gråta, under 6-års. Kuratorn [stöd från årskurs 3] började bli orolig att hon skulle skada sig själv på något sätt. Hon hade uttryckt att hon inte ville leva så [...] Å sen så sjönk hon som en sten i fyran. Och när hon kom tillbaka efter jullovet i fyran, då hade hon, då hade hon ju först och främst inte velat gå till skolan på ganska, alltså vi tvingade henne. [...] alltså hela fyran har varit gräslig, fruktansvärd var den. Och då hade vi planerat in så vi skulle ha, att hon skulle komma till kuratorn det första hon gjorde efter jullovet. [...]. Och när dom hade haft det samtalet då ringde hon [kuratorn] och larmade. Hon sa att: Här har vi ett barn som inte vill leva längre.

C & A Det blev en väldig besvikelse [att börja skolan] [...]. Det var när dom var åtta då var det brev om självmord[...]och [de] pratade om självmord, att det var lika bra att avsluta det. Det var ändå ingenting att gå i skolan, det var ju helt värdelöst. Man nämdes ingenting bara satt av tiden och det fanns inga intressanta människor att prata med.[...]

P Frågeställning för mig var varför han ogärna ville gå till skolan, var peppad men tappade snabbt motivationen. Det är tråkigt jag vill inte gå till skolan.... Förra julen mådde han väldigt dåligt, började tvätta händer flera gånger, gick ner i vikt. De ringde från skolan och [jag] fick komma och hämta honom.

Under kategorin ogynnsamt mående hamnar även underkategorier som bristande självförtroende, avsaknad av vuxentillit, motivationsbrist och igångsättningssvårigheter. Bristande självförtroende finns uttryckt i en av intervjuerna som orsakats av negativa bedömningar och kritik från lärare. Beskrivning av bristande förtroende för vuxna kan kopplas till att vuxna i skolan brustit i vad det gäller ett salutogent förhållningssätt i samband med Gs utsatthet under stor del av hennes hittillsvarande skolgång.

För L och R finns vissa likheter när det gäller hinder som skapar ett ogynnsamt mående. För båda gäller bristande motivation till skolarbetet och svårighet med såväl att komma igång med arbeten som att slutföra dem. Motvilja mot att skriva finns som en gemensam nämnare. För R har det även medfört en hög frånvaro och ofullständiga betyg när han slutade grundskolan, för L talas det om stor risk att inte nå godkända betyg när han går ut grundskolan. Båda pojkarna har haft mycket lätt för sig under lågstadiet, men under mellanstadiet började vissa problem att skönjas för att förvärras under högstadiet. Skillnader finns i det stöd pojkarna fått under skoltiden, där R inte fått någon form av anpassning alls, medan L periodvis under de lägre stadierna haft lärare som uppmuntrat honom samt av lärare på den högstadieskolan han nu går på försöker anpassa stödet runt L så att han ska lyckas. Mamman uttrycker om L att:

Det var så oerhört svårt att få honom att jobba, men det var inte att han inte kunde utan att han inte orkade [...]. Men alla som är runt honom är inte bekymrade utan tror att han kommer att göra en fantastisk karriär i det han kommer att ägna sig åt, men ämnen i skolan intresserar honom inte ett dugg, men ändå är han där.

6.4.3. Gynnsamma påverkansfaktorer

Yttre påverkansfaktorer utgör tillsammans med inre självtillit och egenskaper stöd för ett gott mående. Dessa gynnsamma påverkansfaktorer är skildringar av bekräftelse, känslan av delaktighet och samhörighet samt att skolan upplevs meningsfull. En gemensam nämnare finns för några av barnen i studien av att ha gått från en skolsituation av utanförskap och meningslöshet till en ny mer positiv situation. En förändring till en meningsfull skoldag skildrar Qs mamma i och med dotterns byte till en skola med spetsmatematik, samma sak gäller för F och i viss mån E. För F beskrivs även en skillnad när det gäller samhörighet:

när han började M-skolan i sjuan där, då sa han att han pratade, det fanns ju andra barn som hade varit i samma situation som han som hade upplevt precis samma sak och som tyckte det var liksom skönt som han, det blev som en skyddad plats [...]. Jag vet inte om det har så mycket gemensamt alla gånger, men dom har de gemensamt att dom är intresserade och duktiga och varit utanför på grund av det. Får vara sig själva. Ja. Utan att känna obehag på det. Och det tror jag för dom här barnen är det viktigaste. För dom flesta av dom kanske inte kommer att bli liksom kärnfysiker, det är ju inte säkert. Men dom kommer, dom får umgås, skapa relationer utan att känna att det här är nåt oönskat. Få vara som andra.

Skolbyte har även fört med sig bekräftelse för G genom att hennes nya mentor lyssnar in hennes behov och skapar anpassningar därefter. För M har skolsituationen generellt fungerat bra hela tiden. Nya anpassade matematikuppgifter samt en lärare som ser honom gör att han kommer hem glad och stolt berättar om det han får göra i skolan. ”...känner vi att det är väldigt, väldigt viktigt att han får den här bekräftelsen”. Bekräftelsen och att sonen blir sedd upplevs av föräldrarna som mycket viktigt, därtill är deras bild att M känner samhörighet med sina klasskamrater. En fungerande samhörighet i klassen beskrivs gälla även för O och K. För O har byte av lärare medfört en positiv förändring där pojken idag glatt kommer hem och berättar vad han gör i skolan och varför han lyckas. Relationer med klasskamrater beskrivs som alltid ha fungerat, och att sonen är mycket social och sportig. K går kvar i samma klass som han gjort sedan skolstart med fungerande samhörighet, och har tackat nej till acceleration.

Bekräftelse av god förmåga beskrivs B ha erfarenhet av när hon började skolan, men då det sociala stödet inte fungerade blev konsekvenserna trots det inte tillräckligt gynnsamma för en fungerande skolsituation:

...men i första klass sen då fick hon en magister som var väldigt bra magister men han hanterade inte det sociala [...] B satt längst fram fick den här klassiska duktig flicka behandlingen skulle jag säga. Då var hon nog identifierad som ett barn som var snabb och kunde mycket och gärna räckte upp handen och pratade mycket men det var inget som helst tal om någon extra stimulans...

Byte av skola har medfört en mer gynnsam social situation där hon har hittat två kamrater. J som har erfarenhet av utanförskap och utfrysning har i och med byte av skola förändrat sin attityd och har bråttom att komma iväg till skolan och tycker att det är kul att gå dit. Han gör sina uppgifter och har inga problem med dem, men mamman uttrycker oro för att det starka fokuset på och viljan av att känna delaktighet med de tongivande i klassen kan komma att ge negativ effekt på sonens lärande. I har bytt skola, i syfte att få utveckla sitt musikintresse, och på denna skola bidrar gitarrlärarens engagemang till meningsfullhet.

6.4.4. O gynnsamma påverkansfaktorer

Mobbning och utanförskap

För 12 av de 18 barnen i studien skönjs skildringar av utanförskap av olika grad, från mobbning och utfrysning som pågått under en längre tid, till upplevelse av att inte vara en naturlig del av gemenskapen bland klasskamraterna. Av de flesta av intervjuerna framgår också tydliga kopplingar mellan utsattheten och barnets begåvning, antingen eftersom barnet sticker ut från klassens norm genom sin lust till lärande och utveckling eller på grund av att avsaknad av stimulerande aktiviteter på rätt nivå har påverkat barnets beteende. Mobbning och utfrysning har sex barn erfarenhet av.

R har nyligen berättat för sina föräldrar att han blev mobbad under mellanstadiet, och att misstro gentemot vuxna gjorde att han istället för att be om hjälp tog på sig rollen som klassens clown. De ogynnsamma faktorerna och att de vuxna i skolan inte såg honom kan vara bidragande orsaker till att han mer och mer har givit upp skolgången under högstadietiden.

I Fs fall var det värst under mellanstadiet då främst tjejerna i klassen mobbade honom. De trakasserier som F var utsatt för hade en tydlig koppling till hans motivation till lärande och utveckling. Efter byte till ny skola har F berättat att han där finns med i ett sammanhang.

Ns mamman beskriver att dottern är mobbad i skolan, men att N, trots påhopp är nöjd med skolan när hon har fått lära sig något. Skyddande faktorer i skolan för N är att det finns en lärare som hon samtalar med på rasterna och en kamrat att umgås med.

P har, berättar mamman, återkommande utsatts för trakasserier vilket resulterat i flera samtal med elevhälsan. Skolan har fått ringa hemmet vid ett flertal tillfällen då sonen mått dåligt. Han har också uttryckt att han inte vill gå till skolan och skyllt på ont i magen, hjärtat med mera. Under en period uttryckte sig hans psykiska ohälsa genom att han minskade i vikt. Mamman beskriver att han blir ledsen över att skolkamrater slåss och knuffas.

Utsatthet och mobbning som erfarenhet från de första skolåren har J. Föräldrarna är varse att sonen kan vara kritiskt ifrågasättande och ha ett stort rörelsebehov, men ser också att skolan brustit i att stötta och se pojkens utsatta situation. Föräldrarna bekostade därefter en psykologutredning och bytte till en skola där sonen får stöd och där inställningen till att vilja plugga är positiv. Dessutom beskriver mamman att erfarenheterna givit en skörhet som finns där från och till.

J Hans stora problem har varit socialt. Haft stora sociala problem sen förskolan, liksom med samspel med jämnåriga barn, och det har fortsatt i lågstadiet, till den grad att han blev så mobbad och så utesluten ur gemenskapen så att, [...] Samtidigt som vi fick den här särbegåvningen bevisat. Då bestämde han sig för att: jag vill aldrig gå tillbaka till den här skolan för nu har dom varit alldeles för dumma mot mig. [...] Inte så att han är deppig hela tiden [om nuläget], men vad man kan se är att det sitter liksom ett sår där.

För G pågick mobbningen under många år, och trots byte av skolor så fortsatte trakasserier om än i olika form. En negativ grund av misstro gentemot vuxna lades tidigt då erfarenheten var att de inte såg eller tog ansvar för den utfrysning som pågick. Utsattheten samt bristande stöd när det gäller lusten att lära och utvecklas har även gett andra psykiskt konsekvenser och en sårbarhet.

G Hon blev utsatt för väldigt grov mobbing i början på sexårs började det, och sen har det hållit i sig genom åren. Och det är ju anledningen till varför vi bytte skola i mitten på ettan... G fick ju ett problematiskt ätbeteende, och fick ett problematiskt förhållande till mat... [...] vi fick, hade det här samtalet med BUPs psykolog där som sa att hon inte har någon diagnos men att hon är väldigt smart, och att, men fruktansvärt låg självkänsla. [...] G funkade det ju mycket bättre på Y-skolan då och så där, fram till höstlovet där ungefär, då brakade det socialt igen då. Det är ju där det har kraschat hela tiden. Och då ska man ju vara medveten om att det är ett ganska sårat barn man har att göra med, som varit mobbad i många år. Och ganska, eller väldigt ensam, hon har inte haft någon under dom här åren, så hon är ju också väldigt, väldigt känslig för vad folk säger och gör och sådär.

Föräldrarna återger i intervjun också vad den utredande psykologen sagt vid överlämningsamtalet: ”För alla barn så funkar inte skolan, för alla barn passar inte den vanliga skolan. Så bara hon orkar sig igenom så kommer hon att kunna gå hur långt som helst.” ”Det var lite för henne så här.”

Utanförskap skildras även i intervjumaterialet med E och Q:s. För E handlade det både om att det sociala samspelet skapade stress och att hon bar på en känsla av att vara annorlunda, missförstådd av både vuxna och klasskamrater. Moment som grupparbete skapade känslan av att bli använd och utnyttjad när hon var till nytta för andra. Mobbningsartade konflikter har återkommit under en stor del av grundskolan, även om E har slagit tillbaka när hon fått stryk. Mamman skildrar en flicka som ofta tidigare kommit hem ledsen från skolan. Bytet till M-skolan har gett positiv effekt utifrån möjlighet att få utvecklas i sitt lärande. Skolan har också lyssnat och förändrat arbetssätt när det är grupparbete så att alla i gruppen idag ska redovisa sin del.

Bristande struktur i klassrummet under mellanstadietiden förstärkte Qs känsla av att inte passa in och det blev svårt socialt. Skillnaden mellan henne och hennes klasskamrater förstärktes. Byte till en skola med spetsinriktning har förändrat skolgången till en positiv situation.

Även för B genererade bytet till en annan skola en positiv vardag. Mamman beskriver att den tidigare skolan saknade förmåga att koppla dotterns beteende till hennes sociala utsatthet. De såg inte heller att flickan hade större behov av utveckling, utmaning och stimulans jämfört med sina jämnåriga klasskamrater utan problematiserade situationen enbart utifrån flickans beteende.

Det här är alltså ett barn som varit annorlunda, varit retad för det, skolan har vetat om problematiken och ändå inte lyckas bryta det. Att hon var utanför, kände sig mobbad. Dom var ganska taskiga mot varandra flickorna i den klassen som inte tog slut uppenbarligen.

Karaktärsdrag och normbrytande beteende

Vid bearbetning av materialet kommer flera beskrivningar fram av karaktärsdrag som ibland betecknas som kännetecknande för personer som är särskilt begåvade. Föräldrarna visar generellt en förståelse för att vissa personliga drag hos barnet kan medföra att de blir sedda

som udda och normbrytande, men menar att skolans förhållningssätt bör vara grundat i förståelse och acceptans.

Starka känslor, eller en extra känslighet som skapar hinder för barnet i skolan skildras i fyra av intervjuerna. H påverkas starkt av lärare som är för stränga och som använder sig av skuld och rädsla som arbetsmetod. Upprepningar skapar inre konflikter för henne då hon vill göra som alla andra, samtligt som hon inte står ut med att behöva göra flera liknande uppgifter. Flickan har inte heller visat sina svårigheter i skolan utan de har på olika sätt tagit sig starka uttryck hemma och även resulterat att hon inte velat gå till skolan. Egna krav på att skoluppgifter måste vara perfekta är andra hinder som hon brottas med. Efter byte av skola har hon fått stöd med att hantera perfektionismen och skolan fungerar idag smidare för henne. P visade redan under förskoletiden starka känslor och motvilja mot att lämnas på den första förskolan han gick på, efter byte till W-skolan där bemötandet var annorlunda och mer förstående fungerade det bättre, men svårigheterna återkom när han började skolan. Mamma upplever att pojkens starka känslor beror på att han är bra på att ta in information, bearbetar, känner in hur människor är i hög grad, att han har en ökad känslighet för omgivningen över huvud taget. Förskolan beskrev honom som aggressiv och att han hade svårighet med övergångar och kopplade in speciallärare. Han fungerade bättre med äldre barn och vuxna än jämnåriga. De jämnåriga blev han arg på då de inte var med på hans mer invecklade lekar. P ställer även egna krav att det han gör ska vara perfekt, vilket ibland medför att han inte gör något alls. Mamma beskriver oro över att balansen mellan att få stimulans och att bli överstimulerad är svår och när det brister blir följderna ogynnsamma.

Även J och D har visat aggressiva och destruktiva känslreaktioner som skolan i Ds fall försökt hitta former för att hjälpa honom att hantera. Föräldern beskriver att:

Han får panik av genomgångar, det går så långsamt, så han får panik. Han måste ut liksom. Han bara går. Han blir jättearg och upprörd och stressad av att man går igenom något han redan har förstått. Han bara klarar inte det, han måste bara gå. Så har det varit sen sexårs...D har ju väldigt, väldigt mycket ilska och frustration och besvikelser. Och han slår väldigt högt på alla känslskalor. Han kan vara jätteglad och gosig och så kan han vara jätte jättearg och vi gick ju till BUP för att få hjälpa med hans känsloutbrott, han har också haft självskadebeteende. Inte ångest på det sättet, men väldigt mycket förtvivlan ...

Skolan har försökt bemöta hans behov genom acceleration och stöd av specialpedagog, ett behov som kvarstår. J har i och med byte av skolan fått en bättre situation. Läraren försöker kartlägga hans kunskapsnivå för en individanpassad planering och han upplever en samhörighet med sina klasskamrater, men har svårt att tygla sitt humör. Föräldrarna beskriver:

Han har blivit fruktansvärt aggressiv sedan han började årskurs 4, [...] Och det för att vi har sagt så här, vi ger honom en anpassningstid här. Ny skola, kommer in i en etablerad klass. Det är inte så lätt även om de är flera nya.

Höga krav på sin prestation beskriver E och Is föräldrar. Betyget B på ett prov skapade stor besvikelse för I som också är mycket noga med att aldrig missa en skoldag. Han gör alltid det han ska, en hindrande faktor för I är att han hatar att skriva vilket kan påverka skolresultaten men trots hinder och krav är bilden att I i grunden mår bra.

Egenskaper som omgivningen ofta har svårt att hantera är personer som inte är följsamma i gemensamma arbeten och socialt samspel. ”Besserwiserattityd” är ett annat personlighetsdrag som sällan ses med blida ögon. För tre av flickorna i studien gäller detta till viss del. B säger vad hon tänker och tycker rätt ut, enligt mamman, dessutom är hon rätt intensiv i sitt sociala samspel och vill bestämma.

När det blev rörigt och ostrukturerat i klassen tog Q på sig rollen att tillrättavisa andra, vilket inte uppskattades av klasskamraterna. Brister när det gäller förmåga till smidigt socialt samspel är i hög grad en påverkansfaktor som kan medföra ett ogynnsamt mående.

Starkt behov av stimulans

Som en möjlig ogynnsam påverkansfaktor har ett starkt behov av stimulans funnits i föräldrarnas utsagor. Viljan att lära och få stimuleras till utmaningar måste som utgångspunkt vara något positivt, men i skildringar finns redogörelser av att skolan inte alltid klarat av att möta de behov som barnen i studien haft. L har för sina föräldrar uttryckt en djup besvikelse över att de inte sa ja till skolans erbjudande av acceleration när han började skolan. Idag har han svårt att motivera sig till skolarbetet men är mycket aktiv och motiverad när han genomför sina åtaganden eller sysslar med sina intressen utanför skolan. Lärare på skolan beskriver att han lever under hög stress, själv beskriver han att han aldrig är jätteglad och inte heller jätteledsen. Mammans sammanfattning är att de kvarvarande fem åren kan stjälpas sonens självkänsla, men att hans kreativa, estetiska och sociala förmågor förhoppningsvis är skyddsfaktorer.

N vars mamma beskriver att flickan dels är utsatt i skolan, dels inte får den stimulans som hon behöver och skildrar att dottern är mycket missnöjd efter skoldagar när hon inte lärt sig något.

Påföljden har blivit att familjens planering i hög grad görs utifrån dotterns behov av stimulans:

...så kom hon hem och frågade om något som bråk, så jag visade att bråk har något med multiplikation att göra, och jag förklarade hur det hängde ihop med yta och omkrets. Då kan hon sitta i timmar och ta in saker snabbt att ta till sig.[...] Hon skjutsas väldigt mycket hit och dit på många aktiviteter. Skulle önska att skolan kunde stå för den stimulansen.

Bilden mamman förmedlar i intervjun är: ”När man aldrig upplever ett lyckande för att ribban är för låg, då är det lika illa som tvärtom”. Och citerar dotterns kommentar om känslan när behovet av stimulans inte tillgodoses: ”Det känns som hjärnan slocknar säger hon.”

För C & A var det enligt deras dagbarnvårdare tydligt redan när de var 3,5 år att de för att må bra behövde en ökad grad av stimulans än andra i deras omgivning, något hon märkte när de var med på utomhusaktiviteter för sin åldersgrupp. Redan vid första tillfället tog de kommandot och lärde ut mer kunskap om såväl fågelliv som miljövård än vad förskollärarna hängde med på. Med stimulans på den nivå de önskar och behöver beskriver föräldrarna att pojkarna tycker att det mesta är roligt.

6.4.5. Sammanfattande diskussion om välbefinnande i skolan

Hopkopplat till hur det övergripande bemötandet varit för respektive barn visar resultatet vad det gäller mående för de fyra barn [Q, O, M, K] som i huvudsak bemöts stödjande och positivt följande: Q har periodvis känt av utanförskap samt upplevt sig vara annorlunda, när struktur saknades i klassen var det också tuffare för henne. Efter byte till skola med större möjlighet till självförverkligande utifrån sitt behov beskrivs flickan idag må bra. O beskrivs som en pojke som mår bra, trygg i den gemenskap som finns i klassen och förutom en kortare period då klassen hade en lärare som inte kunde bemöta pojken utifrån hans behov beskrivs skolgången välfungerande. Skolans bemötande av M visar att de försökt tillgodose hans behov av stimulans. Enligt det som framkommit ur materialet är han trygg i klassen och ingår som en självklar person i gemenskapen där läraren också ser till att lyfta honom utifrån hans kunskaper och intressen. Han blir enligt mamman tydligt bekräftad. Beskrivningar av skolans bemötande av K ger också dem vid handen att han känner gemenskap i sin klass, där han också valt att vara kvar trots skolans erbjudande att få accelerera. M och K är ännu i början av sin skolgång, Q och O har hunnit lite längre. Personliga egenskaper påverkar hur vi bemöter varandra, där O beskrivs som ha en god social förmåga och dessutom gärna umgås och sportar tillsammans med jämnåriga, medan Q föredrar att vara för sig själv, alternativt hellre

umgås med vuxna än jämnåriga. M och K beskrivs både som personer som på ett självklart sätt tar sin plats och även, inte minst K tar initiativ när han vill genomföra något. Här visas också på god tillit till vuxna.

För fem av barnen [R, N, P, I, H] saknas i skolan goda förutsättningar att fortsätta utvecklas när de redan uppnått det som ingår i läroplanen. I har fått möjlighet att visa sina färdigheter i matematik genom att göra samtliga diagnoser upp till årskurs 9, men har sedan inte fått någon fortsatt undervisning i ämnet i skolan. I beskrivs välja bort umgänge med jämnåriga när skolan är slut. Hans kantiga bemötande gör att vuxna initialt kan ha svårt för honom, något som inte gäller för jämnåriga. För I verkar skolan sammantaget ge möjlighet till en god självkänsla och i viss mån möjlighet till självförverkligande.

H har i huvudsak bemötts av skolan utan hänsyn tagen till att hon är särskilt begåvad. Hon har haft press på sig själv att prestera som skapat hinder i skolan. Jämnåriga klasskamrater har bemött henne positivt men själv har hon varit mindre intresserad av kamratrelationer. Byte av skola har medfört ett mer gynnsamt mående och skolan fungerar idag i huvudsak bra. Sammantaget tyder mammans skildring av dottern på att det finns en sårbarhet när det gäller självkänslan, och att skolan inte har givit förutsättningar för dottern att utveckla sin begåvning.

Gemensamt för P och N är att de känslomässigt respektive verbalt reagerat med avoghet gentemot skolan, vilket påverkat deras välbefinnande. För båda barnen har föräldrarna också uttryckt att de inte får gehör för sin oro och önskan om stöd till barnen. Gemensamt är också att föräldrarna bistått skolan med information och extra material när de sett att skolan brustit, men att de inte fått någon respons från skolan om hur eller om det används. Båda barnen har, i varje fall under perioder, varit utsatta för trakasserier från andra barn. Både P och N tillhör ännu grundskolans lägre stadium. P har nyligen bytt till en skola som visat på en något mer stödjande attityd gentemot pojken.

R har under sin grundskoletid inte fått något stöd. Situationen för honom beskrevs vid insamlandet av materialet som i hög grad bekymmersam. Sammantaget för N, P och R gäller att skolan inte varit en trygg plats där känslan av gemenskap med klasskamrater är en självklarhet.

Gemensamma nämnare som mobbning, utanförskap och mer komplicerat bemötande gäller för fyra barn [G, F, J, E] som också för några av dem gett avtryck i psykiskt ohälsa. F, G och J har alla varit utsatta för mobbning i olika grad och längd. För J och G har det satt störst spår och finns fortfarande med i skörhet och otrygghet vid möte med andra. Brister i förståelse, stödjande åtgärder och kompetens vad det gäller barnens behov i grundskolans lägre år har emellertid fört med sig ett mående som skapat negativa pålagringar. Skildringarna visar att barnen inte har känt sig trygga i skolan, inte känt sig som del av gemenskapen, och inte givits möjlighet till självförverkligande trots aktiva föräldrar som belyst vilket stöd och vilka anpassningar som är gynnsamma för barnet. För både G och J tycks identifieringen som särskilt begåvad givit stöd för att utveckla en god självkänsla.

Gemensamt för F och E är stödet skolgången som ger mer möjlighet att dela gemenskap med andra elever som också vill fördjupa sina kunskaper i matematik. Då skolan generellt har höga ambitioner och förväntningar samt anpassar undervisningen utifrån varje elevs nivå finns det möjligheter för eleverna att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Gemensamma personlighetsdrag för F och E är att de trots utanförskap och utfrysning inte gav upp gentemot antagonisterna.

Inledningsvis gav skolan tre av barnen [C, A, D] möjlighet till acceleration. När det gäller C och A har deras skolor inte klarat att svara upp mot barnens behov av utveckling och lärande. Bemötandet har till viss del även varit ifrågasättande gentemot deras behov och barnen har inte varit en del av en naturlig gemenskap i de grupper de har ingått i. Enligt vad som framgår av materialet har pojkarna inte heller sökt gemenskap med klasskamrater, utan behovet av samhörighet med andra har blivit tillfredsställt utanför skolan. Skolstarten påverkade måendet negativt i hög grad utifrån den stora besvikelsen som skolan medförde. Idag verkar det återigen finnas ett välbefinnande, men utan skolans försorg. För D har skolan försökt skapa gynnsamma förutsättningar, men vid intervjutillfället har man ännu inte hittat en form som skapat stabilitet. Skolan verkar mån om att pojken ska känna gemenskap och trygghet med sina jämnåriga klasskamrater, även om viss undervisning sker med betydligt äldre elever. Otrygghet som intervjun ger vid handen visar på att en sårbar självkänsla påverkar möjlighet till utveckling och välbefinnande i skolan.

De två övriga barnen i studien [L, B] har olika erfarenheter av skolan, men vissa likheter när det gäller brister i trivsel och välbefinnande i skolan. Bemötandet från skolan har generellt

varit gott för en av dem, även om någon direkt anpassning utifrån pojkens förmågor inte har skett, vilket pojken idag är mycket besviken på. Skolsituationen idag är mycket bekymmersam, vilket påverkar hans trivsel i skolan negativ, medan han utanför skolan har goda möjligheter till självförverkligande och tillfredställande.

Liksom för många av de övriga barnen i studien, har byte av skola varit positivt för B. Idag får B möjlighet till stimulans utifrån sin förmåga vilket påverkar måendet positiv.

Sammantaget tycks det som om att den asynkrona utvecklingen påverkar och kan medföra försvårande omständigheter när skolor ska organisera fungerande åtgärder, utifrån förmåga och potential, emotionell mognad, erfarenhet och biologisk ålder.

6.5. Pedagogiska anpassningar

Studiens frågeställning om vilka aktiviteter och åtgärder som är gynnsamma för eleverna har delats i två huvudkategorier: intern och extern pedagogik. Intern pedagogik består av tre underkategorier: acceleration, avsaknad av motstånd och hindrande faktorer.

Acceleration innebär en pedagogisk anpassning, där barn får ett annat innehåll, till exempel genom att flyttas till högre årskurser helt och hållet, eller för några ämnen.

Avsaknad av motstånd innebär att undervisningen legat på en nivå där barnet inte blivit utmanad i sitt lärande, utan uppgifterna alltid legat på en basal och för eleven enkel nivå.

Hindrande faktorer kan vara att tolkning av skolans styrdokument begränsar en för barnet gynnsam flexibilitet. Extern pedagogik utgörs av den utveckling och lärande som eleven själv har drivit ibland med stöd av vuxna utanför skolans ramar.

Tabell 8

| Huvudkategori | Underkategori |
|---------------------|---|
| 1. Intern pedagogik | <i>Acceleration (7)</i> <i>Avsaknad av motstånd (10)</i> <i>Hindrande faktorer (10)</i> |
| 2. Extern pedagogik | |

6.5.1. Intern pedagogik

De pedagogiska anpassningar som förekommer innefattar olika former av acceleration, anpassningar av material i vissa ämnen och spetsundervisning. Spetsundervisning innebär att

elever med särskilt intresse och begåvning för utvalda ämnen, i studiens fall matematik, ges möjlighet att läsa in högstadieturserna snabbare och i vissa fall med utökade inriktningar, än vanligtvis, för att därefter fortsätta med gymnasiekurser. Anpassningarna görs ibland på basis av genomförda pedagogiska kartläggningar, eller lärares uppmärksamhet.

Acceleration

Av de 18 elever som ingått i studien har fem barn fått gå snabbare genom skolan och flyttat upp minst en årskurs. För D innebär det att han flyttades upp från årskurs 1 till årskurs 3, men läser engelska och matematik med årskurs 7. Då de sociala omständigheterna påverkar uppflyttningen har skolan satt in stöd i form av en specialpedagog som ska vara närvarande när han deltar i undervisningen med årskurs 7. Beslut av anpassningen togs utifrån att pojken reagerat negativt på den ordinarie skolgången. En psykologutredning visade att han hade behov av att få ett lärande på en högre nivå.

Grunden till acceleration för B var en pedagogisk kartläggning som gav vid handen att hon flyttades upp två årskurser, samt även fick möjlighet att läsa språkval med tre år äldre elever. Även C och A har accelererat fler årskurser och läste in låg- och mellanstadiet på 4 år. Efter att ha provat på skola med spetsundervisning där de ändå inte fick tillräcklig stimulans, läser pojkarna resten av grundskolan via distansutbildning. När F bytte till en ny skola började han först i årskurs 6, men fick efter egen protest flytta upp en årskurs. Förutom att han har accelererat en årskurs läser han i en spetsmattegrupp där han läser matematik på gymnasienivå. I dessa fall förekom inga pedagogiska kartläggningar förutom diagnoser och uppföljning av kunskaper utifrån skolans matris och läroplan.

Fem av eleverna som ingår i studien har fått anpassningar med riktat material utifrån deras nivå i ett eller flera enskilda ämnen, men följer sin ordinarie klass i övrigt. För M gäller att han har individuellt anpassat material i matematik, samt i någon mån i svenska. Stöd får han vid något pass i veckan av skolans specialpedagog. En pedagogisk kartläggning är gjord som gav en bild av elevens nivå. J har anpassat material i matematik och engelska, och ska arbeta med mer avancerat innehåll när han landat i den nya skolan, samt fått stöd med att ta igen missade kunskaper sedan tidigare skolgång. I har fått accelerera i matematik och läst klart grundskolenivån, vilket resulterat i att han inte haft någon undervisning i ämnet de senaste läsåren. Föräldrarna har ordnat med stöd privat för att upprätthålla intresset och kunskapen i ämnet. I fick berikningar i ämnet när han gick på lågstadiet genom att hans dåvarande lärare

ordnade bland annat en matteverkstad. Accelerationen är baserad på kartläggning genom diagnoser i matematikböcker. E går på en skola med spetsmatteklass, förutom spetsmatteundervisning har hon fått möjlighet att accelerera och läser två årskursen högre än sina jämnåriga. Tidigare gjord psykologutredning samt skolans kartläggningsmaterial är grund till hennes acceleration. G har i egentlig mening inte fått någon acceleration i något ämne mer än att skolan efter genomförd psykologutredning som visade på särskild begåvning till viss del fick anpassat material i engelska och slapp göra flera repetitioner när hon räknade.

Förutom de ovannämnda barnen går Q i en spetsmatteklass med NO-inriktning som hon är nöjd med vad det gäller utveckling och lärande. I sin tidigare skola fick Q börja läsa språkval ett år tidigare än sina jämnåriga klasskamrater. En psykologutredning som visar att flickan är särskilt begåvad ligger som grund till anpassningarna.

Vissa anpassningar i form av planeringsstöd och snabb feedback för att motverka höga krav på perfektionism som skapat hinder har varit de pedagogiska anpassningar som H har fått. Genomförd psykologutredning visar på särskild begåvning inom flera områden. Skolan hade föreslagit att K skulle accelerera från årskurs 1 till 3 men han ville inte. De pedagogiska anpassningarna i övrigt består av visst material i matematik och väl fungerande kommunikation mellan hem och skola för att anpassa läxor utifrån pojkens behov.

För fem av barnen i studien har skolan inte gjort några direkta pedagogiska anpassningar. Ls föräldrar föreslogs visserligen av skolan att han skulle flytta upp från årskurs 1 till årskurs 3. Av sociala skäl tackade dock föräldrarna nej. Den skola som L går på idag försöker genom ett allmänt stödjande förhållningssätt hjälpa honom så att han tar sig igenom grundskolan med fullständiga betyg. Gjord psykologutredning visar på hög begåvning, speciellt inom det visuo-spatiala området.

Föräldrarna till P och N har föreslagit anpassningar med material, men de är osäkra om de har använts. Ingen pedagogisk kartläggning är gjord på O, inte heller några anpassningar mer än att skolan uppmuntrar honom att fortsätta räkna på. För R som nu slutat grundskolan har det inte gjorts några pedagogiska anpassningar under hans skoltid. Pojken går nu ur grundskolan utan fullständiga betyg.

Avsaknad av motstånd

Oavsett om barnet fått accelerera eller inte påtalar föräldrar till 10 av studiens 18 barn skolans bristande förmåga att ge barnen möjlighet att få anstränga sig i skolan. Avsaknad av motstånd blir ett hinder för verkligt lärande och kan medföra svårighet inför kommande studier på högre nivå:

R Inga krav tidigare, det har varit lätt för R. Men då inte fått anstränga sig och så när det blir svårt gör han inget.

L Vi måste ha mer utmaning, mer kluriga uppgifter, sa rektorn som visade att han förstod, men han fick aldrig med sig pedagoglaget. Det hade varit intressant om han fått gått i en annan typ av skolform. Har blivit helt passiviserad nu...

O Inga, nej, bara få fortsätta i matten, räkna vidare i matte. Jag skulle vilja att han fick stöd, han är bekväm, skulle kunna utvecklas mer...

N Vad jag tyckte var bra och N också varit bra är böcker där hon tränat läsförståelsen. Där hon fick hon faktiskt tänka till, men det gjorde hon väldigt snabbt 1-2 dagar så var boken klar och nästa bok kom inte som jag hade hoppas på.

F ... Även, även barn som är så begåvade som F måste ju plugga, de är ju så. Bra att han känner det. Och det, det är någonting som vi hela tiden har kämpat med skolan, vi säger att han lär sig allting direkt. Kanske kan han det redan innan när han börjar kursen, men han måste få lära sig studieteknik också. Motstånd! Ja, motstånd!

C & A Men dom har flera gånger sagt åt lärarna, kan vi inte liksom få gå framåt istället? Måste vi hålla på med det här? Jamen nu är det här mattespets och det ska man se som en ynnest, bara få gå på den där spetsmatteutbildningen.

M Det är inte viktigt att rusa igenom skolsystem, bli tidig snabbare eller något sådant där och i Sverige har vi inga speciella skolor för begåvade elever, vi har ju ingenting sådant så, det jag menar är att det spelar ingen roll om han rusar iväg i matten och har lärt sig, tentar av ämnen alltså, så det har ingen betydelse i det långa loppet, utan det är ju det här med att jobba och kämpa och känna självförtroende. Det är ju de som är de viktiga. Sen önskar jag att han ska få lära sig att kämpa. [...] det kanske därför jag har kämpat så hårt för honom.

J Därför att dom flesta skolor så är det mycket coolare för en kille att vara sportig och inte nörd. Och jag kände bara ett absolut desperat behov att hitta en skola där det är accepterat och coolt för en kille att vara smart. Alltså annars, annars släcker vi ut det här, vi har ihjäl det här barnet annars.

I Nä, men det har jag sagt att när han får betyg nu, för han får betyg nu i sexan ju och eftersom han inte har någon matte nu ska ju nationella proven skrivas då säger jag till: Det enda jag kräver av er de är att han får högsta betyg i matte när han går ur sexan och att han klarar nationella prov annars har ju ni misslyckats. För om man utan problem kan ta bort matten så måste de ju se till att han kan.

I har alltså ingen matematikundervisning i skolan längre. Skolans åtgärd, efter att han med godkända resultat gjort samtliga diagnoser upp till årskurs 9 i det läromedel de använder, är att han läser bänkbok eller hjälper sina klasskamrater på matematiklektionerna. Föräldrarna och även klassläraren har lyft att skolan bör ge I möjlighet att få läsa vidare på gymnasiet, som finns inom friskolans regi, men inte fått gehör för det. Konsekvensen kan därmed bli att I kommer att sitta av flera års undervisning i matematik.

Gemensamt för de föräldrar som lyfter att barnet inte får möjlighet att utmanas i sitt lärande i skolan, är oro för vilka följder det kan ge. Föräldrarnas beskrivningar visar på en uppgivenhet, där skolan, även när det finns möjliga lösningar, inte beaktat de negativa konsekvenser som kan bli följden för barnet. För några av eleverna har det redan inneburit att lust och intresse för ett fortsatt lärande övergått till passivitet, när det handlar om skolämnen.

Hindrande faktorer

Det finns även hindrande faktorer för ett lärande och utveckling som kan kopplas till föräldrars val, barnets önsknings eller bristande förmåga. För L erbjöds möjlighet att accelerera från årskurs 1 till årskurs 3, men föräldrarna tackade nej av sociala skäl. Ett år senare när föräldrarna tog upp frågan igen var skolans nya rektor emot acceleration överhuvudtaget. Argumentet var att alla anpassningar skulle skötas av den ansvarige klassläraren. En följd blev att pojken inte fick anpassningar utifrån behov och under senare år blivit mer uppgiven när det gäller skolarbeten och lärande.

Ett annat hinder som uppstår för en del är en motvilja att skriva. För H beskriver mamman att finmotoriken sätter hinder och påverkar förfärdigandet av skoluppgifter. För R har motviljan att skriva påverkat att han saknade betyg i vissa ämnen när han slutade grundskolan:

Anledningen till att han inte lämnade in skriftliga saker: Svårt att lämna in skriftliga saker, svårt att göra det sista lilla, varför det var viktigt. Han var ifrågasättande mycket. Det har vi diskuterat mycket. Han är så ifrågasättande, ser inte i det långa perspektivet behov av att göra vissa saker.

L har blivit erbjuden att få kombinera det han mycket talangfullt sysslar med utanför skolan med skolans akademiska krav, men när det också innebar att han behövde skriva backade han. Ps mamma berättar att han gärna skriver långa texter hemma, men inte vill göra läxor och inte heller skriva i skolan. Motviljan minskade när han fick skriva på Ipad: ”Han tycker det är jättetråkigt att upprepa, att skriva för hand. Fick skriva på Ipad, det var bra för honom.”

Fs föräldrar berättar om erfarenheter där provresultat påverkats av sonens aversion mot att skriva:

att han har haft ett ämne som vart väldigt svårt, det är det här med att skriva. Han tycker det är jobbigt att skriva, [...]. Han är otroligt verbal, väldigt, väldigt duktigt på att uttrycka sig i ord, men att skriva tycker han är tråkigt och jobbigt. [...] Men han är ju fantasifull, men han tycker det är jobbigt att skriva ner det.

Hinder tycks också ligga i lärares tolkning av styrdokument med följd att gynnsamma individuella anpassningar inte görs. Det kan handla om att elever som före årskurs 9 redovisat kunskaper och förmågor, som bedömts godkända motsvarande kursplanemål på årskurs nio, inte ges möjlighet att gå vidare till fortsatta studier. De måste istället följa den ordinarie undervisningen där risk finns att det blir upprepningar och avsaknad av utmaningar. Risken kan då bli att eleven tappat lust att visa sina förmågor och kunskaper. Den progression som i vissa ämnen beskrivs i Lgr 11s centrala innehåll och i kunskapskraven, kan skapa osäkerhet hos lärare om den inte följs hos elever. En risk finns då att elevens nyfikenhet på områden som tas upp först i högre årskurser inte tillgodoses då rädslan att eleven missar något på vägen blir en hindrande faktor.

L Läraren sa: Det du gjorde i åttan det räcker långt över att du ska komma in på gymnasium. Även om du inte kan välja fritt [syftar på gymnasievalet]. Nu i nian tappat. Läraren sa att jag behöver stöd i det här för om han fortsätter så här får du F [i betyg]. Han går alla på lektioner, kommer, men får inga jobb gjorda.

M [...] att dom är väldigt, väldigt rädda för att han ska få luckor, och jag ser inte riktigt var problemet skulle vara om han fick en lucka, för [...] att han går ju i tvåan och [...] om han då har en lucka så har han ju flera år på sig att, att i sånt fall identifiera den luckan [...] det är ju inte så att han ska hoppa upp och gå fyra klasser över [...] för då kan jag mer förstå om man känner, ja då måste ju barnet klara allt då, [...] men han ska ju bara få anpassad undervisning i dom ämnen han är starkare i [...]

6.5.2. Extern pedagogik

I samband med kodning av området framträder skildringar av ett lärande som barnen själva, eller barnen med stöd av sina föräldrar skapat. Ibland ser skolan det och uppmuntrar ett lärande som ligger utanför skolans område, som för L, där läraren ser till att han kan få extra ledigt så att han kan genomföra sina åtaganden samt bekräfta det: ”Han lär sig mer av det än vad han lär sig här i skolan.” Det kan även handla om att barnet tar eget initiativ för att hitta utbildningsvägar som ger den stimulans som eleven saknar. Q hittade själv en skola med spetsundervisning, som visserligen medför betydligt längre resväg, men innebär stimulans på en nivå som tidigare saknats. Men vanligast är det att barnet själv drivit sin utbildning, med eller utan vuxenstöd:

E Ja, men innan nu, förra sommaren gjorde hon niornas mattebok under sommarlovet.

F Sen så körde vi även någon form av matteklubb i femman för dom eleverna som, för det var ju fler som var duktiga i matte.

I Gitarren! Den ingår i skolarbete som han har flyttat till musikklass, där sökte han ju in på sin gitarr. Så han har kommit in på skolan på sin gitarr. ...Den läraren, jag vet inte om han är jättepedagogisk, eller om det är två nördar som har mötts, men dom connectar så. Så det är en jätte viktig vuxen i hans liv liksom. Och den gitarren den hamnar ju alltid på hans nivå, efter han får sin, så den får han alltid slita med.

K trivs i sin ordinarie klass, där han får utmaningar och anpassningar, men saknar istället stimulans av äldre kamrater under fritidstiden. För att råda bot på det tog han på eget bevåg kontakt med pedagogerna och drev igenom att han ska få gå på fritidsavdelningen för de äldre eleverna.

6.5.3. Sammanfattande diskussion om pedagogiska anpassningar

En sammanfattning ger vid handen att acceleration kan vara positiv, men att det inte räcker. Viktigt är att de anpassningar som görs är baserade på den enskilde elevens förmågor, mognad och behov. När skolan skapat pedagogiska anpassningar utifrån förståelse av barnets behov av stimulans beskrivs de som fungerande oavsett om det varit acceleration, spetsundervisning, anpassningar i den ordinarie klassen eller annat individuellt stöd. Det motsatta gäller när inga anpassningar eller otillräckliga åtgärder gjorts. Föräldrarnas beskrivningar visar då att barnets utveckling påverkas negativt. Avsaknad av motstånd och utmaningar upplevs som en riskfaktor av föräldrarna, och även visat sig kunna vara det, då det i vissa fall inneburit att barnet tappat skolmotivation. Bristande förståelse av svårighet att skriva för hand och åtgärder som kan underlätta detta beskrivs av flera som saknat. Därtill finns enligt flera föräldrar en bristande flexibilitet i tolkning av styrdokument.

7. Diskussion

Diskussionsdelen är uppdelad i fyra delar som, förutom den inledande metoddiskussionen, behandlar studiens tre frågeställningar och övergripande syfte. Resultaten relateras till teorier och tidigare forskning, samt aspekter från skolans styrdokument. Avslutningsvis summeras resultatet och vidare forskningsfrågor lyfts.

7.1. Metoddiskussion

Den kvalitativa intervjun ger möjlighet till fördjupade redovisningar av informanternas erfarenheter utifrån studiens syfte och dess frågeställningar. Inför sökning efter möjliga informanter fick jag både snabb och positiv respons från föräldrar som anmälde sig att delta i

min studie. Tio intervjuer, som behandlade 13 av barnen i studien, genomfördes vid möten och de resterande 5 via telefonsamtal. De intervjuer som genomfördes telefonledes blev något kortare än de som gjordes vid inbokade möten. Telefonintervjuerna visade sig också svårare att genomföra rent tekniskt då jag saknade teknik för att spela in samtalen utan skrev ner svaren parallellt med att de besvarades. En oväntad, men positiv effekt, var att det gav en naturlig paus som gav möjlighet till tid att komma på eventuella kompletteringar till tidigare svar. För att vara säker på att jag uppfattat svaren korrekt läste jag upp det jag skrivit ner för informanten i fråga. De intervjuer som genomfördes vid träffar gav av lika naturliga skäl möjlighet till utvecklingar och fördjupningar vilket inneburit att materialet från dessa intervjuer är mer fylligt. En risk som också kan ses som en möjlighet med längre djupintervjuer är att informanten ges stort utrymme att argumentera för sin agenda utifrån de frågeställningar som finns. De inspelade intervjuerna ger, i jämförelse med telefonintervjuerna, ett mer säkert underlag, då jag kan lyssna på samtalen igen och kontrollera att jag uppfattat det jag antecknat korrekt. Här finns därmed en viss skillnad vad det gäller kvaliteten mellan de olika intervjumetoderna, något som jag därför tagit hänsyn till vid analyseringen av materialet.

Användning av innehållsanalys i syfte att söka efter både gemensamma och specifika erfarenheter i intervju svaren, gav mig möjlighet att möta materialet med distans och därmed lättare frigöra mig från de subjektiva upplevelsorna som de reella mötena med informanterna givit mig. Genom närläsning där meningsenheter sorterades ut, via kodning och sedan kategorisering kom nya aspekter fram ur materialet som jag vid mina första läsningar inte uppmärksammat. En begränsning är att jag i huvudsak genomfört kodning och kategorisering på egen hand.

När det gäller användning av Bronfenbrenners systemteori och Papierno, Ceci, Makel och Williams (2005) modell har de varit ett stöd för att få syn på gynnsamma och ogynnsamma faktorer som påverkat barnens möjlighet till välbefinnande och utveckling.

7.2. Samspel föräldrar och skola

Gemensamt för en övervägande del av föräldrar i studien var erfarenheter av ett ifrågasättande bemötande från skolans personal där kunskap om särskilt begåvade barn saknades. Bristande kunskap om elevgruppen gällde även i viss mån skolpsykologerna, även om de utifrån

begåvningsstesterna såg barnens förmågor och kunde förmedla att barnen var i behov av insatser i någon form.

Det bristande samspelet mellan hem och skola som beskrivs i föreliggande studie, där föräldrar upplever att de inte blir hörda, där deras information om sitt barns behov inte tas till vara och där föräldrarnas erfarenhet är att de fått kämpa för att barnet ska få det stöd som det behöver stämmer även med studier som utgått från andra elevgrupper (Jonsén & Petersson, 2009, Arvidsson, 2013). Austin (2012) och Hertzog och Bennett (2004) vars studier i USA haft inriktning mot särskilt begåvade barn i åldrarna 8-14, beskriver resultat som liknar de som framkommer i denna studie, när det gäller föräldrars skildringar av hur skolan förhållit sig till dem och hur det i sin tur inverkat på deras barn. Avsaknad av lyhördhet när det gäller barnets behov av extra stimulans samt bristande möjlighet att utvecklas utifrån sin begåvningsnivå är resultat som skildras, men också brister i kommunikation mellan hem och skola.

Andersson (2003) och Eriksons (2004) forskning om samspel mellan hem och skola, menar att lärare kan känna sig osäkra i mötet med föräldrarna. Skilda värderingar mellan hem och skola och barn som upplevs svårhanterliga kan påverka lärarens förhållningssätt gentemot föräldern, enligt dessa författare. I denna studie kan dessa aspekter bidra till att skapa hinder i kommunikationen. Den tydliga beskrivningen av lärares och även rektorers bristande kunskap om de anpassningar som elevgruppen kan vara i behov av, ger ju de facto en grund för att bli ifrågasatt av föräldrarna. I och med den nya Skollagen som trädde i kraft 2010, förändrades skrivningen från 1985 års Skollag där särskilt stöd enbart lyftes fram för de elever som hade svårigheter i skolarbetet (Skollagen 1985: 4 kap: 1§) till dagens skrivning, där samtliga elever, oavsett förmågor, ska ges stimulans och ledning för att kunna utvecklas så långt som möjligt, utifrån sina förutsättningar.

För skolan som institution har det inneburit ett behov av ny kunskap som utifrån tidigvarande normer inte varit aktuellt. Då bilden av elever som lätt når kunskapskraven inte fokuserats eller prioriterats tidigare, har det inte funnits någon gängse förståelse för att skolan behöver skaffa sig kunskap om elevgruppen i fråga.

Lärarna i skolan borde därmed förändra sitt förhållningssätt, sina värderingar och normer samt vidga perspektivet för vilka elever som kan behöva ledning och stimulans. Eftersom kunskap

och kompetens verkar saknas i flera av de fall som ingår i studien kan det, som Anderson (2003) beskrev, medföra att lärare känner sig osäkra och ifrågasätta av föräldrarna.

Skolan har traditionellt borgat för trygghet, kompetens och även makt i förhållande till såväl föräldrar som elever. Flera föräldrar i föreliggande studie beskriver att de i möten med skolans representanter har förstått att lärare och ibland skolledare inte varit kunniga om dessa frågor. Informationen som föräldrarna har försökt ge till lärarna har inte alltid tagits emot eller haft en betydelse för elevens skolgång. Några föräldrar förmedlar dock också erfarenheter av lärare och rektorer som sökt kunskap och i något fall även bidragit med kunskap.

En person vars attityd och handling visat sig vara viktig är rektor. Föräldrarna beskriver rektorer som i hög grad bidragit till gynnsamma förändringar för barnet, men också det motsatta. Rektorer är i sin roll som ekonomiskt ansvariga självklart intresserade av att skolan har ett gott rykte. Som pedagogisk ledare har rektor också ett ansvar att se till att skolan efterlever de styrdokument som regering och riksdag beslutat om. På det följer att rektor är ansvarig för kompetensutveckling när så behövs och att normer och förhållningssätt som gäller enligt Skollagens förordnade följs.

För de särskilt begåvade barnen medför skolpersonalens bristande kunskap om förhållningssätt, bemötande och stödjande åtgärder för elevgruppen i fråga, en ökad risk att inte kunna ha en tillfredställande skolgång. Föräldrarna försöker först åtgärda detta med samtal med lärare och sedan även med skolbyten. I flera fall hade eleverna bytt skola flera gånger, vilket i sig också kan skapa problem. Risken är också påfallande att en fungerande och stimulerande skolgång handlar mer om slump än kompetens.

7.3. Bemötande och konsekvenser för barnet

I avsnittet som diskuterar frågeställningen hur skolans bemötande påverkat barnets välbefinnande och möjlighet till utveckling använder jag mig av Bronfenbrenners (1994) systemteori för att på det sättet försöka synliggöra gynnsamma respektive ogynnsamma påverkansfaktorer. Med Papiernos et als. (2005) modell, med sin bas i Bronfenbrenners teori, prövar jag att summera vilka konsekvenser föräldrarnas beskrivna erfarenheter av skolans bemötande av barnen kan föra med sig beträffande barnens rimliga utvecklingspotentialer.

Grundat på det som framkommer, försöker jag sedan besvara frågeställningen genom att analysera händelser och processer. Då jag i min redogörelse eftersträvar mer generella analyser av hur bemötande kan påverka barns utveckling är benämningarna ändrade till B1, B2 och så vidare. Redogörelsen är också uppdelad med hänsyn till beskrivningar av skolans bemötande och barnens mående.

Kan man se att påverkansfaktorer, som bemötande, inverkar i de olika ekologiska systemen så att de gör skillnad på barnens utveckling och mående, och går det att säga något utifrån Papierno et als modell?

Lyhört bemötande

Den skola som B1 går på ligger i en kommun som tidigt försökt följa de nya skrivningar som gäller för barn som lätt når kunskapsmålen. Kommuners handlingsplaner blir styrdokument för lärarna att förhålla sig till, vilket ger inflytande på lärarnas normer och värderingar, något som emellertid inte är detsamma som att läraren förändrar sina normer och värderingar. Att förändra invanda värderingar tar tid och kräver både vilja och kunskap.

Det som beskrivs gälla för B1 på mikronivå, det vill säga i barnets närmiljö, är att föräldrarna har egen erfarenhet av skolgång som särskilt begåvade elever och detta påverkar deras förhållningssätt till barnet. Det innebär att föräldrarna lyssnar in dess behov av stimulans hemma, men också företräder barnets behov i skolan, både utifrån att möjlighet ska ges till att få kämpa och uppleva utmaningar men också att B1 ska känna sig trygg, sedd och lyssnad på både av lärare och kamrater. Sammanfattningsvis är min tolkning att B1s mikronivå är mycket gynnsam för barnets utveckling. Även mesonivån är tämligen gynnsam. B1 beskrivs ha en trygg status i klassen och bland kamrater. Barnet beskrivs vidare som lättsamt och anpassningsbart vilket underlättar relationer med vuxna i skolan. Relationen mellan hem och skola är fungerande men här finns också liknade krockar som beskrivits i studier av Gross (1999) och Sankar-DeLeeuws (2002, 2006). Föräldrarna har visserligen fått bra stöd av skolans rektor som förmedlat kunskap och förhållningssätt till berörda lärare, men de har även upplevt sig ifrågasatta av lärare. Det har handlat om upplevelser av misstro till följd av beskrivningen av barnets förmåga och av en önskan om anpassad nivå på innehåll, och att bli sedd som en pushande förälder, när föräldrarna menar att så inte var fallet. Läraren har också visat både vilja och förståelse för behov av anpassningar och B1 har fått anpassat material i matematik och i viss mån i svenska. Barnets kompetens i andra sammanhang visas på ett

naturligt sätt i klassen. B1 har även stöd av en specialpedagog vid ett tillfälle per vecka. En sammantagen bedömning utifrån de fyra ekologiska systemen som berörs i diskussionsavsnittet, mikro-, meso, exo- och makro, är att de utgör en gynnsam utvecklingspotential för B1. De eventuella hinder som handlar om lärares bristande kunskap om särskilt begåvade barns och dess inverkan på bemötande i vardagen kan förhoppningsvis överbryggas av vidare kunskapsutveckling genom rektors goda vilja och försorg. Enligt Papierno et al. modell (2005) ser B1s möjligheter att utveckla sin potential bra ut. Genom stimulans och stöd hemma samt uppmuntran av fortsatt läsutveckling bör även Matteuseffekten bidra gynnsamt, det vill säga; som följd av den goda läsförmågan skapas lust att läsa vilket medför en fortsatt god och fördjupad läsförmåga genom att barnet läser mycket. På samtliga nivåer finns därmed beskrivningar av ett lyhört bemötande som skapar grund för en god utveckling.

Bemötande utan stimulans och motstånd

En i många avseende motsatt bild ger studiens resultat av B2s situation. Enligt vad som framkommit om närmiljön, har föräldrarna sent förstått barnets särskilda begåvning, som sticker ut allra mest inom det visuo-spatiala området. Några tidigare tankar om att barnet skulle tillhöra elevgruppen särskilt begåvade har inte funnits, även om det varit mycket lätt för B2 i skolan ända fram till slutet av mellanstadiet. Lärarna har beskrivit B2 som begåvad och inlärningsprocessen har fungerat utan ansträngning. B2 beskrivs som ett barn som varit social och haft lätt för nya kontakter. Sammantaget visar det på att mikrosystemet skulle kunna innehålla problematiska aspekter på grund av att kunskap och förståelse av B2s begåvning saknas. Det stöd och stimulans som B2 haft behov av har inte tillgodosetts i skolan. Hur familjer förstår och kan tillgodose det särskilt begåvade barnets behov av stimulans kan enligt Olszewski-Kubilus (2002) påverka barnets utveckling. Föräldrarnas beskrivning av kamratrelationer är att de har fungerat, men mammans upplevelse av hur det varit skiljer sig från den bild som B2 senare givit föräldrarna.

Mesosystemet är utifrån hur B2 beskrivit den för sin mamma ogynnsam. B2 beskriver ett utanförskap i grupper och eget rolltagande i klassen som har varit ogynnsamt. Gross (1999) har i sina studier visat att bristande kunskaper hos lärare om skillnader i begåvning kan påverka barnets beteende. De riskerar att hamna i utanförskap, kan underprestera för att smälta in och bli accepterade, alternativt tar på sig en för dem ofördelaktig roll. I B2s fall rollen av störig och dryg. Det verkar som om barnet inte har fått det stöd det behövt av

lärarna. Till mesonivån hör också föräldrarnas uppfattning av samspelet mellan hem och skola, där de beskriver att skolan lagt allt ansvar på åtgärder på hemmet. Det stöd de har fått har kommit in först sent under grundskoletiden och då i form av en utredning som en skolpsykolog har genomfört, medan inga pedagogiska anpassningar har gjorts under vägens gång.

Lärarnas bristande kunskap framgår när de håller fast vid hur de traditionellt bedömer och förhåller sig till genomsnittliga elever. Förmågan till en gynnsam flexibilitet saknas. Lärarnas bedömning av B2 är troligen att barnet inte behöver stöd av skolan utan att det är hemmet som brister. Insikten av eventuellt hinder i form av en hjärna som springer snabbare än vad handen förmår få ner saknas. B2s reaktion på skolans bristande förmåga att se och bemöta det stödbehov som funnits har resulterat i låga prestationer och avsaknad av fullständiga betyg samt bristande motivation för lärande inom skolan. Ett särskilt begåvat barn kan underprestera, menar Reis & McCoach (2000) på grund av olika orsaker, t.ex. rädsla för att misslyckas, bristande stimulans eller oupptäckta skolsvårigheter. I detta fall kan underprestation bero på en kombination av rädsla för att misslyckas och bristande stimulans. Skolarbetet under de lägre åren beskrivs som mycket lätt, vilket kan ha medfört att B2 inte fått känna motstånd. När skolan sedan blir mer krävande kan rädsla för att misslyckas övergå i den passivitet som skildrats.

Sammantaget visar en analys utifrån Bronfenbrenners systemteori på faktorer som skapar ogynnsamma förhållanden i samtliga av de tre första nivåerna för B2. Vad det gäller den fjärde, makronivån, så kan en tolkning vara att genomslaget av de förändringar i skolpolicyn som skett nationellt inte haft samma genomslag som i den kommun den förra eleven (B1) var hemmahörande i. Sätter vi in resultatet i modellen (Papierno et al. 2005) så ser utvecklingen ogynnsam ut. Matteuseffekten vad det gäller akademiska ämnen verkar till det vara obefintlig. Kunskap om B2s särskilda begåvning har under uppväxten saknats såväl på mikro- som mesonivån vilket medfört att barnet bemötts utan förståelse för dess behov av stimulans och möjlighet till utmaning. Redogörelsen visar att ett bemötande utan stimulans och motstånd medför en ökad risk för en ogynnsam utveckling.

Bemötande som bidragit till utsatthet

Bemötande som resulterat i att barnen blivit mobbade och utfrysta beskrivs i materialet. B3, B4 och B5 delar den erfarenheten. För alla tre gäller också att föräldrarna tidigt såg att deras

barn skilde sig från jämnåriga barn begåvningsmässigt, även om själva identifikationen kom senare. Jämnåriga kamrater har inte heller varit av så stort intresse för B3 och B4, i viss mån gäller det även B5. För B4s del var skolstarten gynnsam utifrån en förstående lärare som bekräftade och uppskattade barnets begåvning. B4s familj har till det kontinuerligt ordnat med stimulans kopplad till akademiska ämnen som då även organiserats tillsammans med andra jämnåriga kamrater, något som bland annat Freeman (1980, 2013) påtalar som viktigt för en god utveckling. Skolsituationen blev svår ur ett socialt perspektiv under mellanstadiet. Här delar alla tre barnen erfarenheten av lärare som inte kunde stävja mobbningen och upprätthålla en god arbetsmiljö. Istället för att stödja barnet, verkar det som om barnet stigmatiserades. Indirekt godkändes av lärarna därmed det faktum att klasskamraterna trakasserade B3, B4 respektive B5. Det verkar som om B3s utsatthet hade börjat redan i förskoleklassen medan för B5 började det under lågstadiet. Studiens resultat stämmer väl med Gross (1999) resonemang om att bristande kunskap och förståelse hos pedagoger när det gäller särskilt begåvade barns utveckling, kan bidra till barnets utanförskap. Perioden där skillnaden är störst mellan särskilt begåvade och normalbegåvade barn är enligt Silverman (2002) i åldrarna 4-9. Den brådmogenhet som speciellt B3 och B4 visade inom vissa områden kan ha bidragit till att lärare förväntade sig samma mognad inom alla områden. Om pedagoger saknar kunskap om den ofta asynkrona utvecklingen hos särskilt begåvade barn, kan barnets beteende missförstås. Vad det gäller de relationer som ingår i mesosystemet, verkar det som om B5 och B3 har upplevt en ogynnsam situation, genom redan från skolstart konfliktfyllda relationer mellan hem och skola. Ett mer konfliktfyllt samspel mellan hem och skola uppstod för B4s vidkommande under mellanstadiet. Föräldrarna till samtliga tre barn beskriver att de blivit bristfälligt bemötta på grund av bristande kunskap. Det har handlat om ifrågasättande om barnets behov av stimulans, ifrågasättande baserat på ideologisk grund och ifrågasättande av behov av kartläggning och behov av anpassning. Först efter skolbyten, i B3s fall på skola nummer 3 och 4, skildrar föräldrarna ett mer positivt bemötande från skolan, som också grundats på kompetens och därtill en vilja att förstå särskilt begåvade barns stödbehov.

De påverkansfaktorer som ingår i exosystemet och som är relevanta här är främst lärares normer och värderingar. Lärarnas normer verkar ha sitt ursprung i okunskap om särskild begåvning. Detta medför att krav, bemötande, anpassningar och eventuellt stöd grundats i att barnen i fråga är normalbegåvade. Konsekvenserna för barnen blir både indirekta och direkta. Beskrivningar av barnen är att de under en stor del av sin hittillsvarande skolgång setts som annorlunda och att det inte accepterats. Det som framkommer av pedagogernas värderingar är

att det saknas förståelse, men också intresse för kompetensutveckling. De skolor som barnen bytt till ger prov på andra normer och värderingar än de som fanns på tidigare skolor. För B4s del möts barnet nu av utmaningar och lärare som förväntar sig prestation utifrån de förutsättningar som ges. För B3 och B5 har byte till ny skola främst handlat om stöd i självförtroende efter de negativa erfarenheterna på tidigare skolor. De grundläggande värderingar som beskrivs är förståelse för behov av stöd också utifrån barnets särskilda begåvning. Det är därmed ett helt annat förhållningssätt som genomsyrar vardagen för barnen idag. I både B3 och B5s nya skolor är normen, liksom i B4s nya skola, att akademisk kunskap är viktig och premieras. Andra faktorer som varit gynnsamma för B3 och B5 kan vara att de blivit identifierade som särskilt begåvade. Genom att förstå sin särskilda begåvning ges förutsättningar att hantera att man är annorlunda (Gross 1999, Freeman, 2013). För både B5 och B3 har identifieringen bidragit till att självbilden har stärkts och skapat självförtroende och acceptans.

Sammanfattningsvis utifrån genomgången ovan och det som resultatredovisningen visar får påverkansfaktorerna i mikrosystemet ses som relativt gynnsamma för B4, och mindre gynnsamma när det gäller mesosystemet, även om det blivit mer positivt genom skolbyte. En positiv Matteuseffekt har uppstått genom den kontinuerliga möjligheten till akademisk stimulans som familjen ordnat. Enligt modellen för utveckling (Papierno et al., 2005) borde därmed en gynnsam utveckling kunna vara möjlig.

I B3s fall blir tolkningen av påverkansfaktorer i mikrosystemet ogynnsamt på grund av en tidig komplicerad skolgång och avsaknad av förståelse. Samma sak gäller för mesosystemet. Samma bedömning gäller exosystemet. Någon Matteuseffekt inom skolans verksamhet har inte uppstått. Enligt Papiernos et als (2005) ekvation, kan detta medföra en utplanad begåvningsprofil.

Risk för ett liknande resultat gäller även för B5, men här finns även aspekter som kan vända kurvan uppåt och ge förutsättningar för en god utveckling av förmågor. Påverkansfaktorer i mikrosystemet är i huvudsak ogynnsamma, men här finns flera positiva faktorer i den nya skolan, dels genom att barnet är delaktig i en gemenskap, dels genom att lärarna kartlägger B5s kunskaper för att sedan ge det möjlighet till acceleration. Mesosystemet är genom de många negativa erfarenheter av utsatthet och även bristande samspel mellan hem och skola i huvudsak sammantaget ogynnsam, om än med möjlighet till vändning i och med ett mer

fungerande samspel i den nya skolan. Vad det gäller exosystemet är inverkan från den nya skolan troligen det som har störst påverkan då det handlar om normer och värderingar. Den nya skolans normer bejakar akademiska kunskaper vilket kan ge en gynnsam påverkan. Gemensamt är att lärares bemötande bidragit till barnens utsatthet och utanförskap. Orsak till lärarens agerande förefaller bero både på bristande förståelse och kunskap om särskilt begåvade barns behov och hur det kan ta sig i uttryck, men kan även ha en grund i ett mer generellt kritiskt förhållningssätt.

Anpassning med acceleration

B6 och B7 har det gemensamt att skolan sökt göra Anpassningar genom acceleration. För B6 kan det ekologiska systemet vad det gäller mikronivån beskrivas med att barnet aldrig i egentlig mening delat en gemenskap med en skolklass. Vägen genom skolan har gått i racerfart. Det har inte givits några förutsättningar att bygga starka relationer med jämnåriga. Relationerna har istället främst varit med familj, släkt och några kamrater genom fritidsaktiviteter. För B6 blev skolstarten en mycket stor besvikelse där förväntan och längtan att få utvecklas och lära vidare snabbt byttes mot uppgivenhet när insikten kom att skolan inte levde upp till den kunskapsörst som fanns. Självkänslan är idag emellertid god och barnet beskrivs som kreativt och fortsatt kunskapsörst. Idag uttrycks detta dock främst genom egna intressen och i mindre utsträckning utifrån skolans val och ämnen.

För B7 började skolgångenoreflekterat utifrån skolans perspektiv när det gällde dess kunskapsutveckling, men ur B7s perspektiv besvärligt, när det gällde relationer. Efter ett skolbyte, ledde den pedagogiska kartläggningen till att barnet flyttade upp två årskurser. Även om föräldrarna fortfarande beskriver att barnet är utanför själva kamratgemenskapen, trivs barnet i skolan eftersom det får möjlighet att utvecklas i sitt lärande. B7 har också kamrater på skolan och skolan underlättar så att barnet har möjlighet att ha gemensamma raster med sin närmaste vän. I övrigt beskrivs barnet trivas bäst med att få pyssla med sina egna intressen och familjen hittar stöttande och stimulerande aktiviteter utanför skolan för att ge möjlighet till relationsbyggande.

Studier som Hollingworth (1926) och Gross (2005) genomfört visar att högt och extremt begåvade barn skiljer sig även från särskilt begåvade barn när det gäller förmåga att samspela med jämnåriga. För B6 och B7 handlar det främst om att de visat sig vara tämligen ointresserade av jämnåriga, så länge det inte finns någon jämvikt vad det gäller stimulans och

utveckling. Visserligen framkommer det inte av underlaget om ovan nämnda barn är högt eller extremt begåvade, men utifrån det som beskrivs är det en trolig tolkning. Forskning (Hollingworth, 1926, Gross, 2005) om högt och extremt begåvade barn menar också att barn som tillhör den här gruppen behöver mer anpassningar och åtgärder än vad den ordinarie skolan vanligtvis förmår, och när möjligheten ges att få utvecklas tillsammans med andra barn på liknande begåvningsnivå bryts den eventuella tidigare sociala isoleringen.

När det gäller faktorer som ingår i mesosystemet beskriver B7s föräldrar stora skillnader i samspelet mellan den skola som barnet går på nu och den det gick på tidigare. I den tidigare fanns inga funderingar på att B7s utsatthet kunde bero på barnets begåvning, utan det som förmedlades till hemmet var de goda skolresultaten samt oro på grund av barnets beteende. I den nya skolan har det hela tiden funnits ett gott samförstånd mellan hem och skola, även när föräldrarna har upplevt att de varit besvärliga. Fokus har varit att hitta fungerande lösningar och stödja hemmet utifrån de funderingar de haft för att skolgången ska fungera för barnet. För B6 är det i stort sett en motsatt beskrivning när det gäller relationen hem och skola. Barnet har bytt skola flera gånger utan att det bidragit positivt när det gäller kommunikationen mellan föräldrar och skolledning. Beslut om förändringar av B6s skolgång har gjorts utan att föräldrarna informerats i förväg. Föräldrarna och barnet har blivit ifrågasatta både direkt och indirekt av personal på skolan som undrat om det är barnet eller föräldrarna som driver på att få möjlighet till anpassad undervisning. Ett icke fungerade samspel är också grundat i att många av de lärare som B6 har haft enligt föräldrarna har bristande ämneskunskap och de har därmed inte förmåga att undervisa på en tillräckligt hög nivå. Frustration utifrån uteblivna anpassningar kan enligt studier gjorda av Hackney (1981) medföra ett stort missnöje gentemot lärarna. För att den förväntan som finns på att skolgången ska fungera och att skolan ska ta ansvar inte ska övergå i irritation, menar Moon (2002, Moon, Kelly & Feldhusen, 1997) att skolan behöver ge stöd även till föräldrarna. Något som inte tycks ha fungerat när det gäller de skolor som B6 har gått på.

Exosystemets påverkan skiljer sig även åt vad det gäller värderingar och normer som funnits i de skolsammanhang som barnen mött. För B7s del är det främst den nya skolan som genom välvilliga och stödjande rektorer indirekt medverkat till en gynnsam skolgång för B7. Problem som uppstår lastas inte på eleven, utan det förhållningssätt som förmedlas till de verksamma pedagogerna är att hitta fungerande pedagogiska lösningar. Attityderna baseras inte på fördomar utan är grundade på kompetens och goda intentioner. Värderingar och normer hos

flera av de rektorer och lärare som direkt eller indirekt påverkat B6s skolgång har mer av fördomar och bristande kunskap. Agerandet hos en del av de som påverkat skolsituationen visar tydligt på värderingar som botten i ovilja att förstå vad högt begåvade elever behöver ha för stöd för att skolgången ska ge utmaningar och ett verkligt lärande. Men här finns även beskrivningar av enskilda personer som försökt påverka och göra skillnad utifrån att de förstått och sett barnets begåvning, dessutom finns en gynnsam omgivning i form av släkt och vänner.

Trots att påverkansfaktorerna i såväl mikro-, meso- och exosystemen får sägas vara ogynnsamma när det gäller B6, finns det en stark motkraft i omgivningen utanför skolan. Det som framkommit av B6s ständiga förkovrande bidrar också till en positiv Matteuseffekt. Möjligheterna att utvecklas utifrån sin potential verkar goda. Men det är främst effekter utanför skolan som bidrar till en trolig gynnsam utveckling.

Även B7s utveckling av potential verkar peka uppåt. Ett mikrosystem som inleddes ogynnsamt byttes ganska tidigt mot gynnsamma faktorer, även om utanförskapet i klassen är kvar. Gynnsamt är också mesosystemet där också efter byte av skolan ett gott samarbete bådär för fortsatt gynnsam utveckling. Samma bedömning gäller exosystemet. Den sårbarhet som finns kvar är en känsla av att vara annorlunda som kan påverka framgent. Här fanns hos föräldrarna en tanke om kurativt stöd som bör ses som fördelaktig.

Acceleration kan utifrån ovan beskrivet ge olika utfall, skillnaden syntes ligga främst i skolans inställning och vilja i att hitta för barnet fungerande lösningar, kombinerat med ett fungerande samarbete mellan hem och skola.

Individuellt bemötande

Liksom för majoriteten av barnen i studien har ett skolbyte fört med sig en mer gynnsam skolgång. Vad det gäller mikronivån, beskrivs B8 som omtyckt bland klasskamrater i den tidigare skolan, men själv ganska ointresserad av vidare umgänge med dem. Några särskilda anpassningar i form av extra material har barnet inte fått, snarare har B8 underpresterat i skolan. Hemma har barnet fått extra stimulans utifrån sin nyfikenhet och kunskapslust. B8 beskrivs som känslig och reagerar snabbt på lärares attityd och förhållningssätt, barnet verkar ha höga krav på sig själv som resulterat i en strävan att alla arbeten ska vara perfekta. Barnets något svaga finmotoriska förmåga skapar ett hinder. Gynnsamma faktorer i närmiljön är byte av skola där B8 hittat några kamrater det trivs med. Stöd har också givits av lärare i form av

snabb feedback som mildrar prestationskraven. O gynnsamma faktorer är att B8 ogärna vill vara olik sina klasskamrater även om det medför att det mår dåligt av till exempel repetitioner. O gynnsam faktor är ångest och motvilja till att gå till skolan.

Relation och samspel mellan hem och skola beskrivs efter bytet till den nya skolan som väl fungerande. Tidigare skola gav ingen respons på de funderingar som föräldrarna hade utifrån det de såg som stödbehov. Synen på barnets förmåga skiljde sig åt, vilket påverkat bemötandet. Utgångspunkt för den psykologutredning som gjordes var de svårigheter som märkts hemma, i form av stor o vilja att gå till skolan, utmattning och starka känsloreaktioner. Utredningen visade indikationer på särskild begåvning inom flera områden, men en neuropsykiatrisk diagnos ställdes också. Idag tvivlar mamman på att det stämmer, eftersom de problem som fanns tidigare i stort sett har försvunnit. Idag går B8 gärna till skolan. Barnet har visserligen fortfarande stort behov av återhämtning och känsligheten finns kvar, men inte i den grad att det utgör ett hinder. Gynnsamt idag är ett väl fungerande samarbete mellan hem och skola, även om detta föregicks av en lång process i att hitta ett fungerande förhållningssätt. Funderingar finns om varför barnets begåvning inte leder till goda prestationer, men föräldrarna upplever att självkänslan är viktigare. Den nya skolan har en mer kreativ inriktning som gynnar B8. Förhållningssätt och bemötande på den nya skolan är mer tillåtande och stödjande. Övrig omgivning har visat positiv uppmärksamhet och uppskattar barnets ledaregenskaper, vilket indirekt kan stärka självbilden. Sammantaget blir bilden av meso- och exosystemen i huvudsak gynnsam. Även om det finns gynnsamma faktorer även i mikrosystemet finns där även försvårande omständigheter. Bland annat en tendens att ha höga krav på sig själv. Dock menar en del forskare (Roeper, 1982, Schuler, 2005, Porter, 2005, Peterson, Duncan & Canady, 2009) att med rätt stöd och balans är höga förväntningar på sig själv något som också kan ses som ett positivt drag, eftersom det innebär en motivation att utveckla färdigheter. Det finns en osäkerhet hos föräldrarna kring diagnosen, och de undrar om den är korrekt. Diagnosen kan medföra att barnets beteende tillskrivs ett funktionshinder vilket kan innebära att förståelse och stöd för att utveckla B8s potential saknas. Trots en bild av i huvudsak gynnsamma faktorer så kan de ogynnsamma aspekter som framkommit bidra till att utvecklingen av potentialen påverkas negativt. Matteuseffekten får dock bedömas som positiv, då barnet började läsa mycket tidigt och har sedan fortsatt att utveckla både lust att läsa och andra intressen och förmågor. Ett individuellt bemötande förefaller skapa förutsättningar för att en gynnsam utvecklingsprocess ska komma till stånd oaktat att den särskilda begåvningen inte beaktas i någon högre grad.

Utveckling av potentialer

Erfarenheter av föräldrar och barn som redovisas i denna studie kan relateras till modellen av potentialutveckling (Papierno et al, 2015) vilket visar vissa tendenser. Dessa resultat kan inte generaliseras, men de kan ge ett bidrag till kunskap om bemötande av elever med särskild begåvning i skolan, samt ett bidrag till förståelsen för gynnsamma och ogynnsamma samspel i barnens utvecklingsprocesser. Ett positivt bemötande i de lägre åren, där barnets begåvning accepteras och bekräftas, förekommer i vissa fall och är gynnsamt, medan det motsatta också förekommer och verkar ge långtgående negativa effekter. För att motverka en stagnation i begåvningsutvecklingen på grund av negativ skolstart, eller fortsatt bristande bemötande i skolan, visar genomgången att det krävs ett starkt stöd utanför skolan, till exempel i form av en familj som stimulerar och stöttar barnet även psykosocialt. I barnets närmiljö, microsystemet, tycks de viktigaste gynnsamma faktorerna vara familjens stöd samt lärarnas bekräftelse, stöd och stimulans. I mesonivån kan relationen mellan hem och skola göra skillnad. Det som är tydligt är de positiva förändringar som skett när barnet bytt till en skola där skolledning och pedagoger lyssnar till föräldrarna och försöker skapa anpassningar utifrån barnets begåvning och övriga behov. Det motsatta gäller också, oavsett föräldrarnas iver att stödja skolan med information. Skolstart och perioden mellan årskurs 5 och 8 tycks vara extra riskabla om relationen mellan hem och skola brister. Konsekvensen kan bli att motivationen tappas och en önskvärd utveckling av förmågor och prestation som motsvarar potentialerna inte sker. En generell positiv påverkansfaktor som tycks möjliggöra god utveckling är att skolledning och skolans policy och värderingar uttrycker en öppenhet och en förståelse för att bejaka barns akademiska begåvning. På det följer att avsaknad av kunskap hos skolan, rektor och föräldrar om det särskilt begåvade barnets behov kan ge motsatt effekt. Sammantaget är att tydliga tendenser kan påvisas om hur bemötande i de olika ekologiska systemen kan göra skillnad på barnets utveckling och välmående, men också på barnets möjlighet till en god begåvningsutveckling. Tydligt är också tendenser på det motsatta, att avsaknad av kunskap, avsaknad av bekräftelse av begåvning och möjlighet till anpassning bidrar till en stagnation av begåvningsutvecklingen.

7.4. Anpassningar och konsekvenser för barnet

Av de 18 barn som ingått i studien, har sju fått pedagogisk anpassning i form av acceleration. Fyra av dem genom fullständig acceleration, tre av dem i vissa ämnen. Av de sju beskrivs

accelerationen fungera tillfredställande för tre, för övriga fyra har konsekvenserna blivit att tre av dem inte möts av några fortsatta utmaningar medan det fjärde brottas med sociala anpassningar. De fyra barnen har genomgått psykologutredning som visar att de begåvningsmässigt ligger långt över normalkurvan. För högt eller extremt begåvade barn räcker det inte med acceleration (Gross 2002, Colangelo & Davis, 2003, Porter, 2005). Då barnens inlärningstempo generellt är snabbt behöver anpassningar även göras utifrån barnets individuella förmåga. Här tycks det finnas problem för lärarna att hitta lämpliga anpassningar. Tempoanpassningen för ett av de ovan nämnda barnen innebar att han fick beta av de diagnoser som hör till skolans läromedel i matematik, och efter att ha avverkat årskurs nios diagnoser, hade skolan inget mer att erbjuda honom när det gäller matematik. För övriga barn beskrivs inga insatser av den här typen. En annan aspekt som framkommer är att även om en psykologutredning fungerar som stöd vid planering av acceleration så menar jag att resultatet visar det som även Gross (2002) och Porter (2005) påtalar, att en vidare kartläggning behövs där även barnets emotionella och sociala mognad utreds som en grund för stödbehov.

För de tre barn där accelerationen i huvudsak är gynnsam, gäller att två har flyttat upp en eller flera årskurser i samtliga ämnen. Grunden för dessa beslut var en kunskapsmässig kartläggning av barnets nivå, men ingen av dem genomgick en psykologutredning. Välmåendet beskrivs vara gott även om de sociala relationerna fortfarande haltar i viss mån. Det tredje barnet har accelererat i ett ämne, i övriga ämnen läser hon med sin ordinarie klass. Även där är accelerationen baserad på ämnesmässig kartläggning, om också en tidigare psykologutredning gjorts. Två av dessa barn läser spetsmatteinriktning, anpassningen är därmed både acceleration och spetsinriktad undervisning. De två elever som både fått acceleration och spetsinriktad undervisning har funnit sig bättre till rätta i sina klasser än den elev som läser med elever som är 2-3 år äldre än henne. Möjligheten att få lära tillsammans med andra intresserade och eventuellt även särskilt begåvade elever skulle kunna vara en gynnsam faktor även ur socialt hänseende, vilket även Gross (2002) påvisat i sina studier. Flera studier behövs dock i den svenska kontexten för att kunna belysa dessa frågor. Gross menar också att det är viktigare för det särskilt begåvade barnet att behovet av stimulans tillgodoses än att barnet är kvar i en ålderhomogengrupp där stimulans inte ges, något som bekräftas av flickan i studiens mamma, som menar att dottern sticker ut ifrån sin omgivning oavsett grupp, men att måendet förbättrats betydligt efter det att hon fick accelerera.

Bortsett från de fyra elever som har fått accelerera hela årskurser, visar studien att skolans inriktning på anpassning och acceleration främst gäller i ämnet matematik, och i någon mån i språk. Flera av barnen i studien har beskrivits som mycket goda ledare, både i tidig ålder men även i samband med fritidsaktiviteter i något senare ålder. De har hittat på kreativa lekar som inte alltid uppskattats av pedagogerna, men som uppskattats av det begåvade barnets jämnåriga kamrater. De flesta kunde läsa flytande före skolstart och även skriva fullständiga meningar. Några barn har beskrivits som mycket historiskt intresserade och kunniga för sin ålder. Frågan är hur den här begåvningen kan tas till vara och utvecklas i skolan. Att döma av studiens resultat ger skolan idag mycket begränsade möjligheter för att utveckla annan akademisk begåvning än den matematiska och i någon mån engelska. Mönks & Ypenburg (2009) menar att anpassningar som görs ofta begränsas av vuxnas normer och förväntningar och att avsaknad av en flexibel organisation påverkar barnens möjlighet till att få utvecklas och utmanas utifrån sin begåvning. Bristande lärarkompetens är ur studiens vidkommande en annan faktor som i hög grad påverkar.

Ett återkommande önskemål från föräldrarna i studien är att barnet ska få möta motstånd och få anstränga sig, både som förberedelser inför högre studien men också i syfte att stärka självkänslan. Det stämmer väl med vad flera forskare (Hollingworth, 1926, Reis & McCoach, 2000, 2002, Gross 2002, Vialle, Heaven, & Ciarrochi, 2007, Peterson, Duncan, Canady, 2009), beskriver som viktiga incitament för skolan att ta hänsyn till för att motverka såväl en negativ självbild som motivationsbrist. Studien visar på stora brister, när det gäller skolans förmåga att tillgodose behovet av motstånd för de särskilt begåvade barnen. De barn där spetsundervisningen fungerat beskrivs som att de fått känna av motstånd. I ett fall där eleven går på en skola där han får utveckla sitt musikintresse beskrivs också att eleven får känna motstånd i sitt lärande. I något fall även genom att elevens kunskap lyfts i andra sammanhang, som att få berätta om ett specialintresse vilket då kan ge motivation till att fördjupa sitt kunnande ännu mer. Studien visar att skolan övervägande brister i att möta det särskilt begåvade barnet på en lämplig nivå, vilket ger konsekvenser i form av bristande studieteknik, motivation och i något fall passivitet. Här finns därmed i hög grad ett utvecklingsområde för skolan.

Pedagogiska åtgärder som beskrivs som gynnsamma är stöd genom kontinuerlig feedback för att motverka destruktiv perfektionism, samt det lyhörda bemötande som visas ett av barnen i studien utifrån svårighet med bland annat grupparbete. Här finns en naturlig koppling till

relevant specialpedagogiska stöd genom rådgivning, (*counseling* på engelska, se Moon, 2002, Colangelo & Davis, 2003, Persson, 2005). Även det hinder som flera föräldrar beskriver att deras barn har när det gäller att skriva bör innefattas av specialpedagogiska åtgärder, grundade på flexibilitet och individuella anpassningar utifrån hur barnet beskriver sitt hinder.

Generellt gynnsamma aktiviteter och åtgärder som framkommit i studien är acceleration grundad i kunskapskartläggning och där barnet får utveckla sitt lärande tillsammans med andra elever som delar samma intresse. Gynnsamma pedagogiska åtgärder i övrigt är de som lärare skapat utifrån barnets behov och eventuella svårigheter samt när åtgärderna är grundade på barnets intresse. Grundläggande kartläggning och även psykologutredning är även det viktiga redskap för pedagogiska åtgärder. Med väl genomtänkta anpassningar och åtgärder visar studien att det särskilt begåvade barnets stödbehov är begränsat och att det i hög grad själv klarar av att driva sin egen utveckling.

Åtgärder och aktiviteter som skolan bör göra som grund för en gynnsam pedagogisk anpassning är framförallt kartläggning som innefattar barnets kunskapsnivå, sociala situation och emotionella mognad, och inte minst barnets egen uppfattning och upplevelse av sin skolsituation. Specialpedagogiskt stöd utifrån de hinder som ofta upplevs av särskilt begåvade elever, som prestationskrav, perfektionism, grupparbete och motstånd mot att skriva, är därtill något skolan bör tillgodose.

7.5. Sammanfattning

Studien visar tydligt att skolor i hög grad saknar kunskap om särskilt begåvade barn, vilket ger konsekvensen att föräldrarna får bära en stor del av det ansvar som enligt Skollagen (2010) åligger skolan. Konkreta konsekvenser för barnen förutom stor risk för utanförskap och bristande stimulans är också återkommande byte av skola i syfte att hitta en skola som kan ge barnet såväl trygghet som stimulans. Enligt det som studiens begränsade urval kan påvisa finns det inga skillnader mellan hur kommunala respektive friskolor på ett tillfredställande sätt har tillgodosett barnens behov. Någon skillnad utifrån geografiskt läge på skolan kan inte heller skönjas, men här är underlaget än mer begränsat. Sammantaget gäller att kunskapsnivån i skolan om särskilt begåvade barns stödbehov, både vad det gäller socialt som möjlighet till utveckling, behöver förbättras påtagligt.

Resultatet visar också att enbart anpassningar i form av att barnen ges möjlighet till acceleration inte är tillräckliga. Åtgärder och aktiviteter behöver utgå ifrån en kartläggning av hela barnets situation, såväl social situation, emotionell mognad som kunskapsmässig nivå. Föräldrarna är när det gäller detta viktiga genom sin kunskap om barnets förmågor och svårigheter. Till det ska självklart barnets syn på sin situation lyssnas in. Studien visar liksom Gross (1999, 2005) att en tidig identifikation är viktig både utifrån att barnet blir bekräftat, och får hjälp med förståelse av att vara särskilt begåvad men också som stöd för pedagogerna så att de får möjlighet att agera professionellt. Ur föräldrarnas skildringar framkommer också i många fall en önskan hos skolpersonal att förstå och genom det kunna ge rätt stöd.

Utifrån studiens begränsade omfattning kan inte några generella slutsatser göras utifrån behov av anpassningar med hänsyn till barnets begåvningsnivå, men det framkommer ändå tendenser att den pedagogiska kartläggningen också behöver ta hänsyn till om barnet är högt eller extremt begåvat då det tycks kräva mer omfattande åtgärder. En annan aspekt som behöver belysas är begåvningsdomän. De anpassningar som enligt studien framkommit att elever fått är främst i matematik och i någon mån i språk, det trots att även barnen i studien beskrivs ha begåvningar även inom andra domäner.

7.6. Begränsningar och fortsatta forskningsfrågor

Förutom tidigare nämnda begränsningar, som antal deltagare och att informanterna i huvudsak tillhör någon av de stödgrupper som finns för särskilt begåvade barn, innebär även bristen på möjlighet till jämförelse av tidigare genomförda studier, både nationellt och internationellt, en begränsning. Det leder också till frågan om förslag på fortsatta studier. Ett viktigt område är att söka ett bredare urval av informanter som även innefattar föräldrar till särskilt begåvade barn som inte tidigare har kontakt med intressegrupper för att belysa deras erfarenhet. Identifikationsfrågan är ett annat viktigt forskningsfält för den svenska skolans vidkommande. Hur en tillgänglig och tydlig identifiering av de särskilt begåvade barnen kan se ut som också utifrån svenska normer och värderingar kan fungera. Ett andra viktigt forskningsområde är skolsituationen i Sverige för högt och extremt begåvade barn. Även om gruppen procentuellt är liten finns den, men ges idag mycket liten möjlighet till en skolgång som fungerar utifrån de behov som finns. Det tredje forskningsanspråket jag vill lyfta utifrån de svårigheter jag tyckt mig märka i mitt material är den grupp, främst pojkar, där begåvningsprofilen är extra hög inom det visuo-spatiala området. Trots en identifierad mycket

hög begåvning finns tendenser att skolans generella didaktiska och pedagogiska förhållningssätt missar den här gruppen vilket medför risk för att skolgången blir ett misslyckande.

8. Referenser

- Ablard, K. E. & Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol.26: 6. 651-667.
- Allodi Westling, M. (2015). *Särskilt begåvade elever*. 1.5 Internationellt perspektiv på särskilt begåvade elever. Skolverkets stödmaterial.
http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.235967!/Menu/article/attachment/1_5_begavade_bar_n_ACCESSIBLE.pdf
- Alsop, G. (1997). Coping or counselling: Families of intellectually gifted students, *Roeper Review*, 20:1, 28-34. DOI: 10.1080/02783199709553847
- Andersson, A. (2013). *Makt och delaktighet. Elevers och föräldrars upplevelse av ett extra år i skolan*. (Student paper). Uppsala Universitet.
- Andersson, I. (2003). *Föräldrars möte med skolan*, Forskning nr 15, Lärarhögskolan i Stockholm.
- Andersson, I. (2004). *Lyssna på föräldrarna*. Stockholm: HLS förlag.
- Arvidsson, A. (2013). *Samarbete mellan hem och skola kring barn i behov av särskilt stöd. Föräldrar till barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar berättar om sina erfarenheter av samarbete med skolan*. (Student paper). Stockholms universitet.
- Austin, K. (2012). *Giving voice: A mixed methods study of gifted students' and their parents' perceptions of their reading experiences*. Diss. ProQuest. Oregon State Univ. College of Education.
- Bergström, G. & Boréus, K. red. (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Studentlitteratur.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. I *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: Gauvain, M. & Cole, M. (Eds). *Readings on the development of children*, 2nd Ed. (1993, 37- 43). NY: Freeman.
- Coleman, M. R., Shah-Coltrane, S. & Harrison, A. (2010). *Teacher's observation of potential in students: Individual student form*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children. ISBN. No. 0-86586-455-1
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6. ed.) London: Routledge.
- O'Connor, K. J. Ed.M. (2002). The application of Dabrowski's theory to the gifted, I Ed. Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N. M. & Moon, S. M., red. *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (s. 51-60). Waco, TX: Prufrock Press.

- Dalen, M. (2013). *Intervju som metod*. Gleerups.
- Dai, D.Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: a new framework for understanding gifted education*. New York: Teachers College Press.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Columbia University.
- Erikson, L. (2004). *Föräldrar och skola*. Diss. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Erikson, L. (2009). *Lärares kontakter och samverkan med föräldrar*. Örebro: Örebro universitet.
- Feldhusen, J.F. & Kroll, M.D. (1985). Parent perceptions of gifted children's educational needs, *Roeper Review*, 7:4, 249-252. DOI: 10.1080/02783198509552909
- Freeman, J. (1980). *Gifted children: their identification and development in a social context*. MTP Press Limited: International Medical Publishers.
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*. Vol.30: 2. 7-17.
- Gallagher, S., Smith, S. & Merrotsy. (2012). In the dark: Perspectives of parents of gifted students in Queensland's primary schools. *Australasian Journal of Gifted Education*. 21, 42-51.
- Garn, A.C., Matthews, M.S. & Jolly, J.L. (2010). Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly*. 54:263.
- Grigorenko, E. L. (1999). Heredity versus Environment as the Basis of Cognitive Ability. I: R. J. Sternberg (ed.) *The Nature of Cognition*. Cambridge Ms: The MIT Press.
- Gross, M.U.M. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth, *Roeper Review*, 11:4, 189-194. DOI: 10.1080/02783198909553207
- Gross, M.U.M. (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Gifted Child Quarterly*, 36:2, 91-99.
- Gross, M.U.M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years, *Roeper Review*, 21:3, 207-214. DOI: 10.1080/02783199909553963
- Gross, M.U.M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. I Ed. Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N. M. & Moon, S. M., red. *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (s. 19-30). Waco, TX: Prufrock Press.

- Hackney, H. (1981). The gifted child, the family and the school. *Gifted Child Quarterly*, 25, 51-54.
- Hertzog, N. B. & Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*. Vol.26: 2.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: their nature and nurture*. New York: The Maximillan Company.
- Jolly J. L. & Matthews, M. S. (2012). A critique of the literature on parenting gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*. 35: 259.
- Jonsén, C. & Petersson, M. (2009). *Föräldrasamverkan i förskola och skola – en studie bland föräldrar och pedagoger*. (Student paper). Sociologiska inst., Göteborgs universitet.
- Kline, B. E. & Meckstroth, E. A. (1985). Understanding and encouraging the exceptionally gifted, *Roeper Review*, 8:1. (24-30). DOI: 10.1080/02783198509552922
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Mattsson, L. & Petterson, E. (2015). *Särskilt begåvade elever*. 1.1 Inledning – att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna. Skolverkets stödmaterial. http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.235992!/Menu/article/attachment/1_1_begavade_bar_n_ACCESSIBLE.pdf
- Merle, B. Karnes, M. B., Shwedel, A. M. & Steinberg, D. (1984). Styles of parenting among parents of young gifted children, *Roeper Review*, 6:4, (232-235). DOI: 10.1080/02783198409552824
- Moon, S.M., Kelly, K.R. & Feldhusen, J.F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: A needs assessment. *Gifted Child Quarterly*. 41. (16-25)
- Moon, S.M. (2002). Counseling needs and strategies. In Ed. Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N. M. & Moon, S. M., red. *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (213-222). Waco, TX:Prufrock Press.
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I. (2009). *Att se och möta begåvade barn. En vägledning för lärare och föräldrar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Neihart, M. (2002). Gifted children and depression. In Ed. Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N.M. & Moon, S.M. red. *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (93-102). Waco, TX:Prufrock Press.
- Olszewski-Kubilius, P. (2002). Parenting practices that promote talent development, creativity, and optimal adjustment. In Ed. Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N. M. & Moon, S. M., red. *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (205-212). Waco, TX: Prufrock Press.
- Papierno, P. B., Ceci, S. J., Makel, M. C. & Williams, W. M. (2005). The nature and nurture of talent: A bioecological perspective on the ontogeny of exceptional abilities. *Journal for the*

Education of the Gifted. Vol.28: 3/4. (312-332)

Peterson, J. Duncan, N., Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*. 53:34.

Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: sÄrbergÄvningens psykologi*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.

Persson, R. (2005). Voices in the wilderness: Counselling gifted students in a Swedish egalitarian setting. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2). (263-276)

Persson, R. (2014). Sweden Awakens to Gifted Education: The Allure of Economic Growth? *ECHA NEWS* volume 28: 2. AUTUMN 2014.

Piechowski, M.M. (2003). Emotional and spiritual giftedness. *Handbook of Gifted Education*. 3:th red. Colangelo, N., & Davis, G.A. etd. (403-416)

Porter, L. (2005). *Gifted young children. 2nd edition. A guide for teachers and parents*. Maidenhead: Open University press.

Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. In Ed. Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N. M. & Moon, S. M., red. *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (13-18). Waco, TX: Prufrock Press.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*. 44: 152.

Renzulli, J. S. (1998) Three-ring conception of giftedness, i Baum, S. M., Reis, S. M., & Maxfield, L. R. (Eds.). (1998). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Centre, CT: Creative Learning Press.

Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions, *Roeper Review*, 5:2, 21-24. DOI: 10.1080/02783198209552672

Rogers, K. (2001). Grouping the gifted children, *Gifted Education Communicator*, vol 32: (20-36)

Rogers, K. (2002). Effects of acceleration on gifted learners. In Ed. Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N. M. & Moon, S. M., red. *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (3-12). Waco, TX: Prufrock Press.

Ruf, D. L. (2009). *5 Levels of gifted. School issues and educational options*. Great Potential Press, Inc. www.giftedbooks.com

Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming, *Roeper Review*, 24:3. (172-177). DOI: 10.1080/02783190209554174

Sankar-DeLeeuw, N. (2006). Case studies of gifted kindergarten children part II: The parents

and teachers, *Roeper Review*, 29:2. (93-99)

Schuler, P. (2002). Perfectionism in gifted children and adolescents. In Ed. Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N. M. & Moon, S. M., red. *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (71-80). Waco, TX: Prufrock Press.

SFS 1985:1100 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. I Ed. Neihart, M., Reis, S.M., Robinson, N. M. & Moon, S. M., red. *The social and emotional development of gifted children. What do we know?* (31-37). Waco, TX: Prufrock Press.

Skolverket, (2014) ”Att arbeta med särskilt begåvade elever.”

<http://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/sarskilt-begavade-elever-1.230661>

SOU 2012:379. *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisning*. Skolverket. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Snowden. P. L. & Christian, L. G. (1999). Parenting the young gifted child: Supportive behaviours, *Roeper Review*, 21:3, 215-221. DOI: 10.1080/02783199909553964

Solow, R. (2001). Parents' conceptions of giftedness. *Gifted Child Today*. Vol. 24:2. (14-22)

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, XXI(4), 360-406

Stålnacke, J. (2015). *Särskilt begåvade elever*. 1.2 Särskilt begåvade barn i skolan. Skolverkets stödmaterial.

http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.235995!/Menu/article/attachment/1_2_begavade_barn_ACCESSIBLE.pdf

Terman, L. M. (1926). *Genetic studies of genius*. Vol.1. Mental and physical traits of a thousand gifted children. 2nd ed. Stanford Univ.press. Stanford University, Kalifornien.

Vialle, W., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong youth study. *Educational Research and Evaluation*. Special Issue: Current Research on Giftedness: International Perspectives, 13(6). (569-586)

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Natur & Kultur, Stockholm.

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. Great Potential Press, Inc. www.giftedbooks.com

Yssel, N., Prater, M., & Smith, D. (2010). How can such a smart kid not get it? Finding the right fit for twice-exceptional students in our schools. *Gifted Child Today*, 33(1).

Ziegler, A. & Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. Ed. Heller, K.A., Mönks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. *International Handbook of Giftedness and Talent 2nd*. (3-22)

Bilagor

Bilaga 1. Förfrågan om medverkan och samtyckesbrev

Information och samtyckesbrev

Stockholm 2014-09-06

Hej!

Jag heter Lena Bergman Åkerman och studerar vid Specialpedagogiska institutionen på Stockholms universitet. I min masterutbildning är det nu dags för mig att skriva min uppsats. Inriktningen jag valt är gruppen särbegåvade barn. Fokus i min uppsats är föräldraperspektivet. Syftet med detta är att göra en kartläggning av vad som ur föräldraperspektivet upplevts som hindrande faktorer i skolan, respektive fungerande attityder och åtgärder för sitt barns utveckling och lärande. Utifrån uppsatsens resultat hoppas jag kunna peka på några goda riktlinjer och förhållningssätt för elevgruppen.

Studien kommer att utföras genom intervjuer med föräldrar som har barn som i dagsläget går i grund- eller gymnasieskolan.

Jag vill spela in intervjuerna för att sedan kunna transkribera, skriva ut och analysera materialet. Deltagandet i studien är frivilligt och uppgiftslämnarna har, enligt personuppgiftslagen (1998:204), rätt att avbryta sin medverkan under intervjun men även efter att intervjun är genomförd. Den intervjuade behöver inte besvara frågor som denne inte vill. Under arbetets gång kommer uppgifterna att förvaras inlåsta och kommer endast att finnas tillgängliga för mig. I rapporten kommer både citat och referat att användas, men de kommer att vara anonyma svar. Alla uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. Resultat av studien kommer att publiceras.

Tack för att du vill medverka i min studie!

Om du har några frågor är du välkommen att kontakta oss:
Lena Bergman Åkerman, tel: 070-5882658,
lenabergman@telia.com

Jag lämnar godkännande till att medverka i studien.

Härmed samtycker jag till ovanstående villkor:

Ort: _____ Datum: _____

Namn underskrift : _____

En kopia av detta samtyckesbrev finns tillgängligt för dig att erhålla.

Bilaga 2. Frågeguiden

Barnets Begåvning

- Hur uttrycker sig ert/ditt barns begåvning i **vardagen**?
- **Hur och när** förstod du/ni att ditt/ert barn var särskilt begåvat?
- Har någon utredning genomförts, vilken typ i så fall?
- Visar ert/ditt barn sin begåvning genom några prestationer och i så fall vilka?

Bemötande

- Hur upplever du/ni att ert/**ditt barn** blivit bemött i skolan?
- Hur upplever du/ni att du/ni **som förälder har** blivit bemött av skolan i samband med samtal om ert/ditt barns begåvning?

Erfarenheter i skolan

- Hur fungerar skolsituationen för ditt barn när det gäller skolarbete och lärande?
- Hur fungerar skolsituationen för ditt barn när det gäller relationer med skolkamrater?
- Hur fungerar skolsituationen för ditt barn när det gäller relationer med lärare?
- Hur fungerar skolsituationen för ditt barn när det gäller hans/hennes psykologiska välbefinnande/välmående?

Pedagogiska lösningar

- Vilka pedagogiska anpassningar och åtgärder har gjorts i skolan för ditt barn utifrån dess särskilda begåvning. Anpassningar/lösningar/områden/ämnen.
- Vilka utmaningar får ditt barn i skolan utifrån sin särskilda begåvning så att hon/han kan utvecklas optimalt?
- Beskriv vilka hinder ni har erfaret i skolsystemet som har ett samband med barnets särbegåvning
- *Beskriv vilka stödjande/underlättande erfarenheter och insatser som ni som föräldrar och ert barn har upplevt i mötet med skolan*
- Vilka stödjande/underlättande erfarenheter önskar du att ditt barn skulle uppleva under sin utbildning?

Allmänt/Övergripande

Föräldrar;

- Födelseår
- Utbildningsnivå
- Etnicitet

Barnet;

- Födelseår
- Kön
- Antal syskon, plats i syskonskaran

Nu har jag fått svar på de frågor jag hade. Har du/ni något ni önskar komplettera med?

Stort tack för er tid!

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet

