

Kort skiss till handledning angående särbegåvade barn i skolan

Bo Wennström

Inledning

Människors olikheter visas på många olika sätt. Även om vi alla har rätt att behandlas lika är vi olika. En av de sätt som olikheter kan visa sig på är begåvning. Att ringa in och förklara vad begåvning är är dock svårt och utanför denna handlednings syfte. Utgångspunkten får istället vara att försöka förstå hur begåvning yttrar sig och vilka problem som mycket begåvade barn kan få exempelvis i skolan.

Den här handledningen tar sikte på akademiska begåvningar, d.v.s. sådana begåvningsprofiler som befinner sig inom begåvningsdomäner som exempelvis språk och matematik, d.v.s. inom traditionella skolämnena.

Den grupp av elever det rör sig om här är ingen liten grupp. Man räknar med att ca 2 % av befolkningen har en intelligenskvot över 131, att jämföra med att exempelvis gruppen förståndshandikappade utgör endast 0,4 % i en normalpopulation. (Persson 1997:43 ff och Sonnander/Ramund 2000:8 f.)

Eftersom syftet med denna handledning inte är att förklara begåvningsorsaker, utan istället att förstå dess följder och uttryck i skolmiljön kommer frågor angående förhållandet mellan arv och miljö och hur begåvning kan mätas etc. att utelämnas. Ett begrepp som dock kan vara på sin plats att förklara är begreppet ”särbegåvning”. Exceptionella begåvningar kan visa sig i allt från bildkonst, musik, idrott, matematik, språk m.fl. områden. Ett sätt att hantera en diskussion om all dessa olika former av begåvningar är att tala om olika former av särbegåvningar och särbegåvningsdomäner (Jfr. Gardner 1983 om de sju intelligenserna). I denna handledning kommer, som sagts tidigare, akademiska särbegåvningar att behandlas. Dessa kan vara antingen generella eller speciella. Speciella på så vis att de endast rör en viss domän, exempelvis språk, eller generella på så vis att de spänner över flera begåvningsdomäner.

Begåvning och skolan

Vad är problemet? Svårigheten är denna: Begåvade barn far ofta illa i skolan vilket blir ett problem både för barnet och för samhället. För barnet eftersom svårigheterna i många fall leder till socio-emotionella störningar. För samhället på så vis att enorma potentialer slarvas bort. Det paradoxala i situationen är att barn med mycket god kognitiv förmåga uppvisar beteenden och likartade problem i skolan som barn med låg kognitiv förmåga. De förra har i skolsituationen, visar många studier, som de sist nämnda svårt att relatera till klasskamrater, blir ofta utstötta och ensamma och lider i skolan av att vara understimulerade och uttråkade och reagerar många gånger på detta med oroliga utbrott som stör ordningen. (Se exempelvis Shaywitz m.fl. 2001.)

Om dessa barn inte bemöts på rätt sätt eller inte uppmärksammas utifrån sin särart utvecklar de lätt beteenden som exempelvis dem som Leyden sammanfattar på följande vis, att de:

- Är för det mesta välartikulerade men kan inte göra en bra skriftlig uppgift som ser prydlig ut.
- Är rastlösa, ouppmärksamma och dagdrömmande.
- Är tysta och ovilliga att dela sina kunskaper med andra, låtsas istället ofta som om de inte kan.
- Är ovilliga att följa instruktioner som läraren ger, vill göra sakerna på sitt sätt.
- Verkar därför generellt likgiltiga med avseende på skolarbetet.
- Framstår som väldigt kritiska, ifrågasätter hela tiden de fakta som ges.
- Är snabba att påpeka felaktigheter i fakta och brist på logik i det läraren säger.
- Framstår därför som obehagligt rättframma i sina omdömen i olika situationer och påpekar gärna skillnader mellan vad folk säger och vad de gör.
- Är tillbakadragna, och ovilliga att delta i grupparbeten, ser därför ut att föredra sitt eget sällskap. (Leyden 1985 i översättning och bearbetning av Mensa Sverige)

Vad dessa beskrivningar ovan handlar om är symptom på att särbegåvade barn p.g.a. sin särart får svårt att passa in i skolsituationen. Reflekterar man lite över detta kan man som exempelvis Persson (op.cit. s. 269) konstatera att i skolans värld kan det många gånger vara samma sak att vara ”foglig” som att vara ”duktig” men att vara ”skolduktig” är därför inte samma sak som att vara ”begåvad”. Persson citerar Pychova som uttrycker saken så att för lärare kan det i den pressade skolsituationen många gånger vara frestande att välja de klipska, arbetsföra och väluppfostrade framför de som slösar bort den dyra undervisningstiden med att ställa oväntade och ibland pinsamma frågor och som fördröjer arbetet i klassrummet med alltför fantastiska idéer. Dessutom finns det djupt rotade uppfattningar om att vara ”snabb” är det samma som att vara ”duktig” och att det går att sätta likhetstecken mellan ”begåvning” och ”prestation”.

Försöker man förstå psykologin bakom de ovan beskrivna beteendena av särbegåvade barns situation i skolan kan man som Winner konstatera att det med särbegåvning följer förhöjd känslighet. (Winner 1999). Vidare brukar tre drag vara särskilt framträdande, nämligen att dessa barn kräver en stark motivering för att arbeta, rena auktoritetsskäl duger inte, en nonkonformism som gör att de ständigt ifrågasätter och att de är mer introverta än sina jämnåriga.

Det sagda leder till problem för särbegåvade barn, vilket bland annat Freeman (1979 och 1993) visat, som exempelvis stökighet, depression och något som på senare år kallas för kognitiv ”shut down”. Det senare är mycket intressant om man vill förstå vad som händer med dessa barn i en klassrumssituation när de utsätts för repetitiv, och för dem ostimulerande undervisning. De förstår saker mycket snabbt och vad som sedan händer när det som sagts upprepas en eller två eller tre gånger är att en sådan stress uppstår för dem att hjärnan helt enkelt slutar fungera. Tolan uttrycker saken så här:

Exceptionally gifted children, like all gifted children, dislike repetition and drill. The difference is that they may be unable to do it at all, or may do it so haphazardly, so carelessly that their scores on drill work may fluctuate wildly from 100 to 0. They seem to know instinctively what brain researchers have found out recently -- that repetition shuts down higher brain functions. In fact, these children need little if any drill. Once they have grasped a concept, they have grasped it. (Tolan 1995)

Pedagogik

Man skulle kunna tänka sig att lösningen på problemen för de särbegåvade barnen i skolan är att de lär sig att inordna sig. Idén skulle då vara den att för att man ska fungera i ett socialt sammanhang måste man förr eller senare lära sig att underordna sig gruppen. För ser man de symtom som Leyden beskrev ovan – ouppmärksamhet, ständigt ifrågasättande, snabbhet att döma andra och obehaglig rättframhet – som moraliska brister blir det hela en fråga om uppfostran istället för pedagogik. Det finns dock några särdrag när det gäller särbegåvade barns lärande som gör idén om uppfostran direkt skadlig, några av dess är att:

- De inte klarar av repetition och drill
- De lär sig genom fördjupning och total hängivenhet
- De har svårt för att dela upp kunskapsmässiga helheter i små delar.

Vad de flesta pedagoger som studerat särbegåvade barn och skolan rekommenderar är två saker: acceleration och fördjupning.

Vad som bör strykas i förhållande till det vanliga schemat är till så stor del som möjligt genomgångar i helklass och grupparbeten. Vad man bör tillåta är i hög grad att låta ”processen” styra mer än ”resultatet” för att bl.a. undvika vad som ovan kallades för fenomenet kognitiv ”shut down”. Tolans förslag till acceleration ser ut så här:

Another type of acceleration is subject matter acceleration. A child may take math with a class four grades ahead, reading with a class two grades ahead, physical education with age peers. This type of acceleration considers the varying developmental ages of the highly gifted child. For further flexibility, you might consider evening classes or weekend classes at a high school or college and ask the school to excuse coverage of those subjects in regular classes. A child might go to school with age mates only in the morning or only in the afternoon. This method calls for school and parental flexibility and may lead to logistical problems such as scheduling and transportation, but is often more satisfactory than grade skipping because the child associates at least part of the time with age peers. (Tolan 1985).

Som sägs i citatet är vad som krävs flexibilitet från både skola och föräldrar. Så modellen är således ”subject matter acceleration”, ämnesacceleration. Denna form av acceleration kan vara utmanade från ett likhetsperspektiv. Man skulle kunna tycka att den strider mot grundtankarna i svensk skolpolitik men den rimmar relativt väl med de tankar på individanpassning som finns i exempelvis läroplanerna.

Avslutning

Det finns en allvarlig sida av det sagda, felaktigt bemötande och felaktig pedagogik i förhållande till särbegåvade barn kan skada dessa barn. Skolan kan på så vis exempelvis bli inkörsporren till ett livslångt utanförskap. Men det finns också något utmanande och trösterikt i det sagda: Antar man den utmaning som den flexibilitet som krävs för att lösa problemen utgör så går problemen att lösa. Det är egentligen inte så mycket en fråga om resurser, från exempelvis en skolas sida, utan mer en fråga om fantasi och förståelse. Sedan krävs det en analys utifrån varje enskilt särbegåvat barn så att man kan få till stånd en ”subject matter acceleration”, ämnesacceleration, i varje enskilt fall.

Källor:

Freeman J. (1979) *Gifted Children: Their identification and development in a social context* MPT Press Lancaster

- (1993) Parents and families in nurturing giftedness and talent. I Heller, Monks och Passow *International handbook of research and development of giftedness and talent* s. 669 – 684 Pergamon Press Oxford
- Gardner H. (1983) *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* Basic Books New York
- Leyden S. (1985) *Helping the Child of Exceptional Ability* citerat från Mensa <http://www.mensa.se/>
- Persson R. (1997) *Annorlunda land* Almqvist & Wiksell Falköping
- Shaywitz m.fl. (2001) Heterogeneity Within the Gifted *Gifted Child Quarterly* vol 45 nr 1
- Sonnander K & Ramund B. (2000) *Specialnormering av WISC-III* Psykologförlaget Stockholm
- Tolan S. (1985) Stuck in another dimension: The exceptionally gifted child in school. *Gifted Child Today* (41), 22-26
- (1990) Helping your highly gifted child *ERIC Flyer File on Gifted Students*
- Winner E. (1999) *Begåvade barn* Brain Books Jönköping