



Stockholms
stad

**Utbildningsnämndens
handlingsplan för att
möta särskilt begåvade
elevers behov
November 2019,
reviderad 2024**

stockholm.se

**Utbildningsnämndens handlingsplan för att möta särskilt
begåvade elevers behov**
Mars 2024

Dnr: UTBF 2023/6723

Innehåll

Inledning	3
Handlingsplanens åtgärder	3
Seminarier för lärare, skollära och personal inom elevhälsa	4
Navskola och mentorer	4
Kort kunskapsöversikt	4
Särskild begåvning	4
Särskilt begåvade elever	6
Bemötande och lämpliga åtgärder	7
Bemötande av särskilt begåvade elever.....	7
Pedagogiska och organisatoriska åtgärder	8
Vidareutveckling av denna handlingsplan	12
Referenser	13

Inledning

Utbildningsnämnden fick i kommunfullmäktiges budget för år 2019 i uppdrag att ta fram en handlingsplan för hur skolor kan möta särskilt begåvade elevers behov. Syftet med handlingsplanen är att stödja och vägleda lärare, skolledare och övrig skolpersonal i stadens skolor, i deras strävan att bemöta och tillgodose särskilt begåvade elevers behov i ett skolsammanhang. Handlingsplanen uppdaterades mars 2024.

Handlingsplanen inleds med en kort summering av de åtgärder som handlingsplanen omfattar. Därefter kommer en kunskapsöversikt av området, ett mer fördjupat resonemang kring åtgärder samt ett avslutande avsnitt om fortsatt utveckling av handlingsplanen.

Handlingsplanens åtgärder

I denna handlingsplan betraktas särskild begåvning framför allt som elevens potential som, genom lämpligt bemötande, anpassad undervisning och målmedvetet arbete, kan leda till utmärkta prestationer¹. Skolsystemet bör därför identifiera de skolämnena som eleven har ett starkt intresse för och där eleven lätt når kunskapsmålen, och därefter erbjuda lämpligt stöd för att eleven ska utvecklas enligt sin potential.

Elever kan vara särskilt begåvade i ett eller flera skolämnena och det finns relativt stora skillnader mellan dessa elever på individnivå, följaktligen finns det ingen enskild åtgärd som passar för alla särskilt begåvade elever.²

Åtgärder från skolsystemets sida bör vara utformade så att de tillmötesgår och utvecklar elevers särskilda förmågor på varierade och kompletterande sätt³. I denna handlingsplan lyfts fyra huvudsakliga åtgärder när det gäller skolans möjligheter att möta särskilt begåvade elevers utvecklingsbehov:

- *differentierad undervisning* i det ordinarie klassrummet,
- *acceleration* i form av studier i högre årskurser,
- *undervisning i särskilda grupper* utanför det ordinarie klassrummet, och
- *kontakt med mentorer*.

Ovanstående undervisningsrelaterade åtgärder kan genomföras enskilt, eller i kombination med varandra, och kontakten med mentorer bör ses som ett komplement till dessa åtgärder. Oavsett vilken åtgärd den enskilda skolan planerar att erbjuda, bör synen på särskild begåvning vara dels inkluderande, dels baserad på elevens fallenhet och engagemang. Elever som lätt uppnår kunskapsmålen och uppvisar ett starkt engagemang för att fördjupa sig i ett visst ämne, bör erbjudas möjligheten att göra det⁴.

¹ Dai, 2010; Mönks & Katzko, 2005; Rogers, 2007; Ziegler, 2005

² Almeida, Araujo, Sainz-Gomez, & Prieto, 2016; Rogers, 2007; Silverman, 2013; Sternberg & Davidson, 2005

³ Dai & Chen, 2013; Rogers, 2007

⁴ Dai & Chen, 2013; Rogers, 2007

Seminarier för lärare, skolledare och personal inom elevhälsa

Särskilt begåvade elever bör tas hand om av lärare, skolledare och personal inom elevhälsa som har goda kunskaper om dessa elevers förutsättningar och sociala situation i respektive skola⁵. För att bidra till en grundläggande kunskapsnivå om särskilt begåvade elever, erbjuder utbildningsförvaltningen seminarier för lärare, skolledare och personal inom elevhälsan. Det bör vara en grundförutsättning att den personal som arbetar, eller ska arbeta, med elever som är särskilt begåvade ska delta i dessa seminarier.

Navskola och mentorer

Utbildningsförvaltningen har inom grundskolans verksamhet etablerat en så kallad *navskola* som fungerar som ett kunskapscentrum för spridning av kunskap och erfarenheter gällande särskilt begåvade elever. Navskolan samarbetar med andra skolenheter för att bidra till gemensamt lärande i organisationen. Vid utformningen av detta samarbete har erfarenheter från de riksrekryterande spetsutbildningar som bedrivs i några av Stockholms stads skolor tagits till vara.

Vidare verkar utbildningsförvaltningen i samarbete med Vetenskapens Hus för att initiera och institutionalisera ett nätverk av mentorer som kan vägleda, utmana och agera som förebild för särskilt begåvade elever. Dessa mentorer rekryteras i första hand bland studenter från Stockholms universitet och Kungliga Tekniska högskolan.

Kort kunskapsöversikt

Särskild begåvning

De flesta begrepp som förklarar utomordentliga mänskliga prestationer härrör ur vardagsspråket och är relaterade till termerna *begåvning*, *förmåga*, *fallenhet* och *talang*⁶.

De första dokumenterade försöken att förklara excellenta prestationer med medfödd begåvning har sina rötter i antikens mytologi. Till en början frikopplades begåvning helt från individen och ansågs vara en gåva från gudarna, följaktligen kallades *särskilt begåvade* barn för ”himmelska barn” av både Platon och Konfucius⁷. Det var främst under renässansen som irrationella föreställningar om begåvning började ge vika för mer förnuftiga tankar och till exempel uttrycket *talang* började användas för att beskriva hur intellektuell förmåga kan utvecklas för att uppnå personliga och samhällsrelaterade mål⁸. Att resonera logiskt, kritiskt och självständigt upphöjdes till en dygd under de kommande århundradena⁹. Det var dock först under 1900-talet som upplysningstidens tankar ersattes av begrepp som till exempel *intelligens* och *kreativitet*. Till en början betraktades intelligens som ett absolut mått på intellektuell begåvning och försöken att definiera intelligens har under större delen av 1900-talet dominerats av psykometriska modeller och tillhörande IQ-tester. Psykometriska modeller grundar sig i antagandet att begåvning är medfödd och förhållandevist statisk under

⁵ Croft, 2003; Dai & Chen, 2013; Dimitriadis, 2012; Karp & Bengmark, 2011

⁶ Csikszentmihalyi & Robinson, 1986; Stoeger, 2009

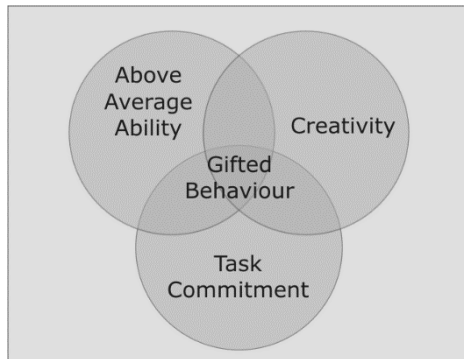
⁷ Stoeger, 2009

⁸ Passow, Mönks, & Heller, 1993

⁹ Cassirer, 1998

individens livstid¹⁰. Kritiken mot IQ-tester blev omfattande mot 1900-talets slut¹¹. En del av kritiken grundar sig i observationen att lärande kan leda till tydliga förändringar i elevers IQ¹² samt i studier som indikerar att socioekonomisk bakgrund eller prestationer i tidig ålder är minst lika betydelsefulla faktorer som IQ när det gäller framtida topprestationer¹³.

Moderna definitioner av begåvning bygger på Renzullis (1978) ”three-ring concept” och baseras på antagandet att begåvning är områdesspecifik och utvecklingsbar, det vill säga den beror inte endast på medfödda förmågor. Byggstenarna i Renzullis modell är *utmärkt förmåga*, *kreativitet* och *starkt engagemang* inom ett område.



Figuren illustrerar att särskild begåvning kan tolkas, framför allt, som ett *begåvat beteende* (Gifted Behaviour), som är en konsekvens av utmärkt förmåga (Above Average Ability), kreativitet (Creativity) och starkt engagemang inom ett område (Task Commitment).

Renzulli, J. (1978). The Three-Ring Conception of Giftedness

Nyare förklaringsmodeller grundar sig i utvecklingspsykologiska antaganden och betraktar särskild begåvning som en individuell potential för utomordentliga prestationer, inom ett eller flera områden, som kan utvecklas med hjälp av lämplig undervisning och utbildningsmiljö¹⁴.

Forskningslitteraturen indikerar dels att det inte finns enhetliga definitioner för begreppen förmåga, talang, fallenhet, begåvning, särbegåvning och särskild begåvning, dels att dessa begrepp ofta används som synonymer¹⁵. Problematiken beror framför allt på att tillhörande definitioner är teoretiska konstruktioner som innehåller en betydande andel gemensamma beståndsdelar¹⁶.

I denna handlingsplan används begreppet särskild begåvning – som inkluderar även särbegåvning¹⁷ – för att beskriva utomordentlig prestationsförmåga. Särskild begåvning betraktas framför allt som en individuell potential som, genom lämpligt bemötande, anpassad undervisning och målmedvetet arbete, kan leda till excellenta prestationer¹⁸. Enligt detta synsätt bör skolsystemet identifiera de skolämnena som eleven har ett starkt engagemang för och där eleven lätt når kunskapsmålen, och därefter erbjuda lämpligt stöd för att eleven ska

¹⁰ Stoeger, 2009

¹¹ Dai & Chen, 2013; Stoeger, 2009

¹² Weinert, 1998

¹³ Birch, 1984; Stoeger, 2009; Ziegler, 2005

¹⁴ Dai, 2010; Mönks & Katzko, 2005; Sternberg, 1998; Ziegler, 2005

¹⁵ Carman, 2013; Csikszentmihalyi & Robinson, 1986; Stoeger, 2009; Ziegler & Raul, 2000

¹⁶ Dai & Chen, 2013; Silverman, 2013; Ziegler & Raul, 2000

¹⁷ Persson, 1997

¹⁸ Dai, 2010; Klingberg, 2016; Mönks & Katzko, 2005; Rogers, 2007; Ziegler, 2005

utvecklas enligt sin potential. Skolans roll är synnerligen viktig i sammanhanget. Skollagen (2018:1098) uttrycker detta som: ”Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling”.

Särskilt begåvade elever

Särskilt begåvade elever utgör en heterogen grupp med relativt stora skillnader mellan individerna¹⁹. En del av dessa skillnader beror på att elever kan vara särskilt begåvade inom olika ämnen²⁰ där begåvning visar sig på ämnesspecifika sätt²¹. Ytterligare skillnader kan bero på till exempel elevens ålder eller på elevens socioekonomiska och kulturella bakgrund²².

Enligt en vedertagen beskrivning är särskilt begåvade elever de som ”förvånar vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i och utanför skolan”²³. Denna skildring innefattar naturligtvis elever som har utmärkta förmågor i till exempel musik, idrott, konst, språk, matematik, naturvetenskap, samhällsvetenskap eller i flera av dessa områden. När det gäller de intellektuellt särskilt begåvade, så brukar de beskrivas som elever som är ”synnerligen nyfikna, diskuterar i detalj och utvecklar, vet oftast redan samt föredrar vuxnas sällskap”²⁴. Vidare brukar det framhållas att särskilt begåvade elever – framför allt i matematik samt i de naturvetenskapliga ämnena – har god minnesförmåga och ställer initierade frågor, medan deras klasskamrater kämpar med att förstå ett visst moment i undervisningen. Det brukar också framhållas att de oftast är individualister som tänker snabbt och utanför boxen, tycker om att lära sig nya saker och blir uttråkade av repetitiva uppgifter samt finner nöje i att fördjupa sig i ett visst ämnesområde och tillhörande komplexa problem²⁵. Elever som är särskilt begåvade i främmande språk tillägnar sig till exempel snabbt nya ord och uttryck samt lär sig snabbt att läsa, skriva och samtala på språket. Dessutom upptäcker de relativt tidigt grundläggande språkliga och grammatiska strukturer i språket²⁶.

Men oavsett vilket ämne den särskilda begåvningen hör till, uppskattar dessa elever att arbeta tillsammans med kamrater som också är särskilt begåvade inom, och har ett starkt intresse för, respektive ämne²⁷.

En annan viktig aspekt är särskilt begåvade elevers sociala situation i skolan. I den bemärkelsen är elever som är begåvade i språk eller idrott mer socialt accepterade av sina kamrater än elever som är begåvade i matematik eller naturvetenskap²⁸. En del – men långt ifrån alla – begåvade elever upplever att det är ett socialt handikapp att vara begåvad i

¹⁹ Almeida m fl., 2016; Sternberg & Davidson, 2005

²⁰ Dai, 2010; Mönks & Katzko, 2005; Rogers, 2007; Sternberg, 1998; Ziegler, 2005

²¹ Almeida m fl., 2016; Silverman, 2013

²² Silverman, 2013; Sternberg & Davidson, 2005

²³ Persson, 2015

²⁴ Persson, 2015

²⁵ Krutetskii, 1976; Robinson, 1990; Leikin & Sriraman, 2017; Brandl & Szabo, 2019

²⁶ Bardel & Österberg, 2015

²⁷ Rogers, 2007, Szabo, 2017

²⁸ Händel m fl., 2013

matematik eller naturvetenskap och väljer att reducera effekterna av sin begåvning i interaktionen med sina kamrater²⁹.

Ett ytterligare perspektiv som bör lyftas är att särskilt begåvade elever relativt ofta är så kallade högkänsliga personer³⁰. Denna personlighetstyp karaktäriseras bland annat av att individen är extra känslig för nyanser och förändringar i sin omgivning, uttrycker sina åsikter och känslor på ett kraftfullt sätt, blir mycket påverkad av vissa intryck eller ljud, samt blir utmattad av yttre stimuli som pågår under längre tidsperioder³¹.

Bemötande och lämpliga åtgärder

Eftersom Stockholms stad redan uppmärksammar och erbjuder verksamhet för elever med särskild begåvning i, eller med utpräglat intresse för, idrott respektive musik, fokuserar denna handlingsplan på elever som är särskilt begåvade i övriga skolämnen.

Bemötande av särskilt begåvade elever

Forskningsfältet är entydigt i att läraren, undervisningen och bemötandet i skolan har avgörande betydelse för elevers motivation för skolarbete och lärande³².

Den enskilda skolans agerande blir därför betydelsefullt när det på goda grunder – som till exempel baserat på denna handlingsplans beskrivning av särskild begåvning – kan antas att en elev är särskilt begåvad i något ämne. Det är viktigt att personalen på den enskilda skolan inte endast tittar på elevens prestationer i respektive ämne innan stödåtgärder erbjuds. Det bör först föras en diskussion om elevens utvecklingsbehov med lärare, övrig skolpersonal och, framför allt när det gäller yngre elever, även med elevens vårdnadshavare³³. Dessutom bör man ta hänsyn till elevens sociala och känslomässiga utveckling³⁴.

Särskilt begåvade elever presterar i allmänhet mycket väl i de ämnen som de har fallenhet och starkt engagemang för³⁵. Det är dock nödvändigt att uppmärksamma att brist på anpassad undervisning och lämpligt bemötande kan, i enskilda fall, leda till att den begåvade eleven presterar långt under sin potential. Om undervisningen och bemötandet däremot anpassas till elevens förutsättningar, så kommer den att prestera i nivå med sina förmågor³⁶.

Oavsett vilken åtgärd den enskilda skolan planerar att erbjuda, bör synen på särskild begåvning vara dels inkluderande, dels baserad på elevens fallenhet och engagemang. Elever som lätt når kunskapsmålen och uppvisar ett starkt intresse för att fördjupa sig inom ett ämne eller ämnesområde, bör erbjudas möjligheten att göra det³⁷.

²⁹ Coleman & Cross, 2014; Pettersson, 2011

³⁰ Aron, 1996; Brandl & Szabo, 2019; Mendaglio & Tillier, 2006

³¹ Aron, 1996; Mendaglio & Tillier, 2006

³² Croft, 2003; Opendakker & Minnaert, 2011; Skinner & Belmont, 1993; Van Tassel-Baska m fl., 2008

³³ Rotiger & Fello, 2005

³⁴ Persson, 2010; Rotiger & Fello, 2005

³⁵ Colangelo, Kerr, Christensen, & Maxey, 1993; Krutetskii, 1976; Reis, Hebert, Diaz, Maxfield, & Ratley, 1995

³⁶ Ritchotte, Rubenstein, & Murry, 2015; Webb m fl., 2005

³⁷ Dai & Chen, 2013; Rogers, 2007

När det gäller bemötandet från lärarens sida, så värdesätter särskilt begåvade elever om:³⁸

- läraren positivt uppmärksammar dem och förväntar sig att de arbetar hårt,
- undervisningen är strukturerad och läraren delger eleverna sin planering,
- läraren är fördomsfri och gläder sig åt elevernas framgång,
- läraren återkopplar snabbt och effektivt gällande elevernas prestationer,
- läraren visar engagemang för respektive skolämne, samt
- läraren uppmuntrar eleverna att pröva nya angreppssätt och att använda sin fantasi i skolarbetet.

Ovanstående attribut kännetecknar samtidigt ett gott bemötande i skolan, oavsett vilka elever det handlar om.

Pedagogiska och organisatoriska åtgärder

Eftersom elever kan vara särskilt begåvade inom ett eller flera skolämnena och, framför allt, på grund av att dessa elever utgör en heterogen grupp där relativt stora skillnader förekommer på individnivå, så existerar det inte en enskild åtgärd – varken pedagogisk eller organisatorisk – som passar för varje särskilt begåvad elev³⁹. Således bör åtgärder från skolsystemets sida vara utformade på sätt som tillmötesgår och utvecklar elevers särskilda förmågor på diversifierade och kompletterande sätt⁴⁰.

En nyckelfråga är identifiering av särskilt begåvade elever. Forskningsfältet indikerar att det inte existerar enstaka identifieringsprogram som, utan att ta hänsyn till sociokulturell bakgrund, på ett tillförlitligt sätt identifierar särskilt begåvade elever⁴¹. Oavsett identifieringsmetod, kommer ett betydande antal särskilt begåvade elever att förbli oidentifierade. Dessa elever beskrivs ofta som *underpresterare* i skolan⁴² och, i enstaka fall, även diagnosticeras med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar⁴³. Långvarig underprestation samt brist på relevant stöd eller social acceptans i skolan kan leda till att eleven inte längre vill delta i skolans undervisning och blir *hemmasittare*. Detta medför dels personliga tragedier för den enskilda eleven och dennes familj, dels svårhanterliga problem för skolsystemet⁴⁴.

Denna handlingsplan fokuserar därför inte på identifieringsprogram för särskilt begåvade elever. Istället väljer vi att rekommendera pedagogiska och organisatoriska metoder som är ämnade att bemöta och utveckla särskilt begåvade elever i den enskilda skolans, eller i samarbetande skolors, sammanhang.

Inom forskningsfältet lyfts det fram fyra huvudsakliga åtgärder när det gäller skolans möjligheter att möta särskilt begåvade elevers utvecklingsbehov⁴⁵. Dessa åtgärder kan sammanfattas enligt följande:

³⁸ De Boer, Opendakker, & Minnaert, 2018; Leikin, 2010

³⁹ Almeida m fl., 2016; Dai & Chen, 2013; Mönks & Katzko, 2005; Reis & McCoach, 2000; Silverman, 2013; Sternberg & Davidson, 2005; Szabo, 2017

⁴⁰ Dai & Chen, 2013; Rogers, 2007

⁴¹ Almeida m fl., 2016; Dai & Chen, 2013; Davis & Rimm, 2004; Heller, 2004; Silverman, 2013; Stoeger, 2009; Weinert, 1998; Ziegler & Raul, 2000

⁴² Reis & McCoach, 2000; Renzulli & Park, 2002; Ritchotte m fl., 2015

⁴³ Webb m fl., 2005

⁴⁴ Matthews, 2009; Reis & McCoach, 2000; Renzulli & Park, 2002; Ritchotte & Graefe, 2017

⁴⁵ Dai & Chen, 2013; Szabo, 2017

- *differentierad undervisning* i det ordinarie klassrummet,
- *acceleration* i form av studier i högre årskurser,
- *undervisning i särskilda grupper* utanför det ordinarie klassrummet, och
- *kontakt med mentorer*.

Ovanstående undervisningsrelaterade åtgärder kan genomföras enskilt, eller i kombination med varandra, och kontakten med mentorer bör ses som ett komplement till dessa åtgärder.

Differentierad undervisning i det ordinarie, det vill säga årskursindelade, klassrummet rekommenderas främst på grund av att särskilt begåvade elever lär sig snabbt och därmed inte känner motivation för att arbeta med repetitiva uppgifter. Dessutom upplever de det som problematiskt att delta i grupparbete om arbetsfördelningen är ojämn eller om klasskamraterna inte arbetar i deras tempo⁴⁶. Läraren bör därför erbjuda särskilt begåvade elever möjligheten att arbeta i det ordinarie klassrummet med kvalitativt differentierade uppgifter som möter deras förutsättningar och utvecklingsbehov⁴⁷. Detta syftar framför allt på uppgifter som möjliggör extra fördjupning inom ett ämnesområde, uppgifter som utvecklar elevens kreativitet inom respektive ämne eller uppgifter som möjliggör ett snabbare arbetstempo⁴⁸. När det gäller undervisningens organisering, så rekommenderas det att dessa elever, när behovet finns, får förutsättningar att kunna arbeta både självständigt eller, om fler elever med särskild begåvning finns i klassen, tillsammans med dessa. På så sätt kan särskilt begåvade elever få möjlighet att arbeta med flera utmanande uppgifter under en lektion⁴⁹.

Begreppet *acceleration* betyder i det här fallet att eleven läser för sin ålder avancerat innehåll inom ett eller flera ämnen. Åtgärden motiveras framför allt av att en relativt stor andel yngre elever som är särskilt begåvade – framför allt i matematik och i de naturvetenskapliga ämnena – kan betraktas som tidigt utvecklade (på engelska: precocious) elever⁵⁰. Acceleration i ett visst ämne organiseras lämpligast genom att eleven deltar i den ordinarie undervisningen med sin klass men, utöver det, studerar ämnesinnehåll som är avsett för äldre elever. Till exempel kan en elev i årskurs 2 läsa engelska eller matematik med elever i årskurs 5, medan alla övriga ämnen läses tillsammans med klasskamraterna i årskurs 2. Särskilt begåvade elever utvecklas oftast mycket väl i respektive ämne när de deltar i väl avvägda accelerationsprogram⁵¹.

För att accelerationen ska ge önskad effekt, så bör några grundläggande kriterier uppfyllas. Bland dessa kriterier nämns att accelerationen bör vara frivillig från elevens sida och tidsbegränsad, samt att läraren som undervisar eleven i de högre årskurserna har goda kunskaper om och tycker om att arbeta med särskilt begåvade elever⁵². Acceleration lämpar sig, av organisatoriska skäl, mycket väl för särskilt begåvade elever i lägre årskurser⁵³. Detta beror dels på att många av dessa elever tidigt uppvisar ett starkt intresse för och presterar

⁴⁶ Robinson, 1990; Rogers, 2007; Silverman, 2013; Szabo, 2017

⁴⁷ Dai & Chen, 2013; Szabo, 2017

⁴⁸ Dai & Chen, 2013; Dimitriadis, 2012; Rogers, 2007; Rotiger & Fello, 2005

⁴⁹ Rotiger & Fello, 2005

⁵⁰ Sowell, 1993

⁵¹ Rogers, 2007; Sowell, 1993; Szabo, 2017

⁵² Croft, 2003; Dai & Chen, 2013; Dimitriadis, 2012; Leikin, 2010; Karp & Bengmark, 2011; Rogers, 2007

⁵³ Sowell, 1993; Szabo, 2017

mycket väl i ett visst ämne, dels på att det kan vara svårt att erbjuda ytterligare acceleration för elever i de högre årskurserna, som till exempel i gymnasieskolan, om kurserna som hör till skolämnet redan har studerats av eleven.

Undervisning i särskilda grupper utanför det ordinarie klassrummet handlar om ett arbetssätt där elever som är särskilt begåvade inom, eller har ett starkt intresse för, ett visst ämne träffas regelbundet för att arbeta med utmanande uppgifter under ledning av lärare som delar elevernas intresse för ämnet. Särskilt begåvade elever utvecklas och presterar oftast mycket väl i respektive ämne när de deltar i dessa grupperingar⁵⁴. Övriga positiva effekter är att eleverna får goda möjligheter till att knyta sociala band till andra elever som befinner sig i samma situation som de själva är i samt att de utmanas intellektuellt av sina kamrater i dessa grupper⁵⁵. När det gäller uppgifterna som eleverna bör arbeta med, så rekommenderas det att de har mer fokus på *varför* man gör något istället för på hur man gör det, samt att de har *mer djup och mindre bredd* inom ett ämnesområde⁵⁶. Till exempel kan elever som har ett starkt intresse för och lätt når kunskapsmålen i språk arbeta med texter som erbjuder en fördjupad reflektion över de grammatiska strukturer, språkliga system och avancerade begrepp som förekommer i texten, samt möjliggör en kritisk analys av innehållet ur olika perspektiv⁵⁷. På liknande sätt kan elever som lätt når kunskapsmålen i, och har ett starkt intresse för, naturkunskap eller matematik arbeta med väl valda problem eller problemserier som utvecklar det kritiska tänkandet och förmågan att generalisera de erhållna resultaten – grundläggande aspekter av fördjupad förståelse i axiomatiskt uppbyggda ämnen⁵⁸. Ytterligare förslag på aktiviteter inom bild, historia, matematik, moderna språk och svenska finns i Skolverkets (2015) stödmaterial för särskilt begåvade elever.

I kontexten bör det också betonas att ovannämnda särskilda grupper inte syftar på så kallad generell nivågruppering inom en och samma årskurs, där elever delas in och undervisas i grupper som är baserade på deras allmänna studieresultat. Undervisning enligt generell nivågruppering kan – om den pågår under längre tidsperioder som till exempel ett helt läsår – ha ogynnsamma effekter på särskilt begåvade elevers prestationer i skolan⁵⁹.

I likhet med accelerationsprogram bör även grupperna utanför det ordinarie klassrummet baseras dels på elevernas frivilliga deltagande, dels på att lärarna som möter dem har goda kunskaper om vad det innebär att arbeta med särskilt begåvade elever och upplever det som meningsfullt att arbeta med dem⁶⁰. Om enskilda skolor inte har tillräckligt med elevunderlag eller saknar lärare som kan organisera utmanande aktiviteter inom ett visst ämne utanför det ordinarie klassrummet, bör elever från dessa skolor erbjudas möjligheten att träffas på en närliggande skola där aktiviteterna organiseras av lärare som har erfarenhet av och känner motivation för att arbeta med särskilt begåvade elever. Även regelbundenheten i träffarna är betydelsefull. Till exempel kan elever i årskurs 4–6, som har ett starkt intresse för och presterar väl i ett modernt språk, träffas en eftermiddag i veckan efter den ordinarie

⁵⁴ Dimitriadis, 2012; Rogers, 2007

⁵⁵ Dai & Chen, 2013; Dimitriadis, 2012; Rogers, 2007; Szabo, 2017

⁵⁶ Tretter, 2005

⁵⁷ Bardel & Österberg, 2015; Decker-Collins & Parkhurst, 1996; Hoh, 2005

⁵⁸ Krutetskii, 1976; Leikin & Sriraman, 2017

⁵⁹ Boaler, William, & Brown, 2000

⁶⁰ Croft, 2003; Dimitriadis, 2012; Karp & Bengmark, 2011; Rogers, 2007

undervisningen. På det sättet kommer eleverna att uppleva att det finns en strukturerad kontext med tillhörande aktiviteter som utvecklar deras intresse för ämnet, och att de kan umgås med kamrater som delar detta intresse. Det sistnämnda är av särskild vikt eftersom upplevelsen av ensamhet i det ordinarie klassrummet och avsaknaden av sociala band i skolan kan ha negativa konsekvenser för särskilt begåvade elevers sociala utveckling⁶¹.

En meningsfull *kontakt med mentorer* – som kan vägleda, utmana och agera som förebild – kan ha stor betydelse för särskilt begåvade elevers lärande och trivsel i skolan samt för deras framtida prestationer⁶². Åtgärden bör ses som ett komplement till och helst kombineras med undervisningsrelaterade åtgärder⁶³. Mentorerna bör vara lärare inom organisationen eller lärare och studenter från lärosäten som är väl insatta i begåvade elevers situation i skolan och har djupare kunskaper i det ämne som eleven har ett starkt intresse för. Kontakten med mentorer lämpar sig framför allt för elever som upplever att de inte får utmaningar i undervisningen eller för elever som befinner sig i en övergångsfas mellan olika stadier i skolan respektive i slutfasen av sina gymnasiestudier⁶⁴. Kontakten med mentorer kan vara lämplig även i de situationer där eleven redan har deltagit i accelerationsprogram eller i aktiviteter i särskilda grupper och behöver vägledning inför nya utmaningar. Även i kontakten med mentorer är regelbundenheten en framgångsfaktor⁶⁵.

Vi rekommenderar att den enskilda skolan i första hand erbjuder någon eller några av ovan beskrivna undervisningsmodeller för att möta särskilt begåvade elevers utvecklingsbehov. Skolan kan till exempel erbjuda både differentierad undervisning inom det ordinarie klassrummet och utmanande aktiviteter i särskilda grupper utanför det ordinarie klassrummet eller både acceleration i ett ämne och utmanande aktiviteter i särskilda grupper. Oavsett val av åtgärder, bör det inledningsvis föras en diskussion med eleven, dess lärare och vårdnadshavare, där elevens kunskapsnivå, frivilliga deltagande och starka engagemang säkerställs. På samma sätt bör skolan, tillsammans med eleven och – framför allt när det gäller elever i lägre årskurser – med elevens vårdnadshavare, utvärdera pågående åtgärder. Uppföljningen är nödvändig eftersom särskild begåvning kan ge sig till uttryck under både komplexa och differentierade former. Följaktligen bör varje åtgärd baseras på ömsesidig respekt mellan skola och elev samt leda till att eleven upplever motivation i samband med sitt lärande.

När det gäller effektiviteten av nämnda modeller, indikerar forskningsfältet att undervisning i särskilda grupper utanför det ordinarie klassrummet, acceleration och väl avvägt mentorskap oftast har bättre effekter på begåvade elevers lärande och sociala välbefinnande, jämfört med differentierad undervisning i det ordinarie klassrummet⁶⁶.

Skolan bör framför allt erbjuda en trygg, professionell och icke-auktoritär undervisningsmiljö där elevens kreativa arbetsmetoder och oprövade idéer välkomnas och

⁶¹ Persson, 2010; Reis & McCoach, 2000; Ritchotte & Graefe, 2017

⁶² Connelly, 2010; Dimitriadis, 2012

⁶³ Dimitriadis, 2012; Rogers, 2007

⁶⁴ Connelly, 2010; Dimitriadis, 2012

⁶⁵ Connelly, 2010; Dimitriadis, 2012

⁶⁶ Dimitriadis, 2012; Robinson, 1990; Rogers, 2007; Sowell, 1993; Szabo, 2017

diskuteras förutsättningslöst⁶⁷. Vidare bör skolan ha som utgångspunkt att särskild begåvning är en potential – men inte en garanti för framtida utmärkta prestationer – som endast kan utvecklas till fullo genom målmedvetet arbete från både elevens och skolsystemets sida⁶⁸.

Vidareutveckling av denna handlingsplan

Denna handlingsplan är ett första steg i Stockholms stads strategiska arbete för att möta särskilt begåvade elever och tillgodose deras utvecklingsbehov. Handlingsplanen är anpassad till den rådande situationen, där det inom svenska skolsystemet varken finns en gemensam syn på särskild begåvning eller en framgångsrik tradition för att ta hand om elever som är särskilt begåvade i teoretiska ämnen⁶⁹.

Efter en introduktionsperiod på fyra år har denna handlingsplan utvärderats och under början av 2024 ytterligare anpassats till de särskilt begåvade elevernas behov och förutsättningar som studerar i Stockholms stads skolor.

⁶⁷ Brandl & Szabo, 2019; Mann, Chamberlin, & Graefe, 2017

⁶⁸ Dai, 2010; Klingberg, 2016; Leikin & Sriraman, 2017; Rogers, 2007

⁶⁹ Dodillet, 2017; Mattsson, 2013; Persson, 2010

Referenser

- Almeida, L. S., Araujo, A. M., Sainz-Gomez, M., & Prieto, M. D. (2016). Challenges in the identification of giftedness: Issues related to psychological assessment. *Anales de psicologia*, 32(3), 621–627.
- Aron, E. N. (1996). *The highly sensitive person: how to thrive when the world overwhelms you*. New York: Carol Publishing Group.
- Bardel, C., & Österberg, R. (2015). Ämnesdidaktiskt stöd i moderna språk. I Skolverket (Red.), *Särskilt begåvade elever – stödmaterial*. Stockholm: Skolverket.
- Birch, J. W. (1984). Is any identification procedure necessary? *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 157–161.
- Boaler, J., Wiliam, D., & Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping-disaffection, polarisation and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26(5), 631–648.
- Brandl, M., & Szabo, A. (2019). Overexcitability, iconoclasm and mathematical creativity & giftedness. *Proceedings of the 11th International Conference on Mathematical Creativity and Giftedness*. Hamburg, Tyskland.
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52–70.
- Cassirer, E. (1998). *Die Philosophie der Aufklärung*. Hamburg: Meiner.
- Colangelo, N., Kerr, B., Christensen, P., & Maxey, J. (1993). A comparison of gifted underachievers and gifted high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), 155–160.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5–17.
- Connelly, J. (2010). *A tradition of excellence transitions to the 21st century: Hungarian mathematics education, 1988-2008*. New York: Columbia University.
- Croft, L. J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. I N. Colangelo & G.A. Davis (Red.), *Handbook of gifted education* (s. 558–571). Boston: Pearson.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. I R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of Giftedness* (s. 264–284). London: Cambridge University Press.
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151–168.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston: Allyn & Bacon.
- De Boer, G. C., Opendakker, M.-C. J. L., & Minnaert, A. E. M. G. (2018). Teacher strategies to motivate gifted students: A multiple case study on teacher behaviour. I M. K. Gabrijelcic & M. Senicar Zeljeznov (Red.), *Teaching Gifted and Talented Children in a New Educational Era* (s. 75–98). Slovenien: University of Primorska Press.
- Decker-Collins, N., & Parkhurst, L. (1996). The writing process: A tool for working with gifted students on the regular classroom. *Roeper Review*, 18(4), 277–280.
- Dimitriadis, C. (2012). Provision for mathematically gifted children in primary schools: an investigation of four different methods of organizational provision. *Educational Review*, 64(2), 241–260.
- Dodillet, S. (2017). Inclusive elite education in Sweden: Insights from implementing excellence programs into an egalitarian school culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2017.1336480>

- Hoh, P.-S. (2005). The linguistic advantage of the intellectually gifted child: An empirical study of spontaneous speech. *Roepers Review*, 27(3), 178–185.
- Händel, M., Vialle, W., & Ziegler, A. (2013). Student perceptions of high-achieving classmates. *High Ability Studies*, 24(2), 99–114.
- Karp, A., & Bengmark, S. (2011). Gifted education in Russia and the United States: personal notes. I B. Sriraman & K. H. Lee (Red.), *The elements of creativity and giftedness in mathematics* (s. 131–143). Rotterdam: Sense Publishers.
- Klingberg, T. (2016). *Hjärna, gener och jävlar anamma: hur barn lär*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in schoolchildren*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leikin, R. (2010). Teaching the mathematically gifted. *Gifted Education International*, 27(2), 161–175.
- Leikin, R., & Sriraman, B. (Red.) (2017). *Creativity and giftedness – Interdisciplinary perspectives from mathematics and beyond*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Mann, E. L., Chamberlin, S. A., & Graefe, A. K. (2017). The prominence of affect in creativity: Expanding the conception of creativity in mathematical problem solving. I R. Leikin & B. Sriraman (Red.), *Creativity and giftedness – Interdisciplinary perspectives from mathematics and beyond* (s. 57–73). Switzerland: Springer International Publishing.
- Mattsson, L. (2013). *Tracking mathematical giftedness in an egalitarian context*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för matematiska vetenskaper.
- Matthews, M. S. (2009). Gifted learners who drop out: Prevalence and prevention. I L. V. Shavinina (Red.), *International handbook on giftedness* (s. 527–536). New York: Springer.
- Mendaglio, S., & Tillier, W. (2006). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness: Overexcitability Research Findings. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(1), 68–87.
- Mönks, F. J., & Katzko, M. W. (2005). Giftedness and gifted education. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (s. 187–200). New York: Cambridge University Press.
- Opendakker, M.-C., & Minnaert, A. (2011). Relationship between learning environment characteristics and academic engagement. *Psychological Reports*, 109, 259–284.
- Passow, A. H., Mönks, F. J., & Heller, K. A. (1993). Research and education of the gifted in the year 2000 and beyond. I K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Red.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (s. 883–903). Oxford: Pergamon.
- Persson, R. (1997). *Annorlunda land. Särbegåvnings psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569.
- Persson, R. S. (2014). The needs of the highly able and the needs of society: A multidisciplinary analysis of talent differentiation and its significance to gifted education and issues of societal inequality. *Roepers Review*, 36(1), 43–59.
- Persson, R. S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:800406/FULLTEXT01.pdf>.
- Pettersson, E. (2011). *Situationen för elever med särskilda matematiska förmågor*. Växjö: Linnéuniversitetet, Institutionen för datavetenskap, fysik och matematik.

- Reis, S. M., Hebert, T. P., Diaz, E. P., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school (Research Monograph 95120)*. Storrs, CT: University of Connecticut.
- 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(3), 152–170.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *The Phi Delta Kappan*, 60(3), 180–184, 261.
- Renzulli, J. S., & Park, S. (2002). *Giftedness and high school dropouts: Personal, family, and school-related factors. Research Monograph Series*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Ritchotte, J. A., Rubenstein, L. D., & Murry, F. (2015). Reversing the underachievement of gifted middle school students: Lessons from another field. *Gifted Child Today*, 38(2), 103–113.
- Ritchotte, J. A., & Graefe, A. K. (2017). An alternate path: The experience of high-potential individuals who left school. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 1–15.
- Robinson, A. (1990). Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(1), 9–27.
- Rogers, B. K. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: a synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382–396.
- Rotiger, J. V., & Fello, S. (2005). Mathematically gifted students – how can we meet their needs? I S. K. Johnsen & J. Kendrick (Red.), *Math education for gifted students* (s. 3–13). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Silverman, L. (2013). *Breakthroughs in assessment of the gifted*. The World Council for Gifted and Talented Children, 20th World Conference, Keynote Address. Louisville, KY, USA.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
- Skolverket (Red.). (2015). *Särskilt begåvade elever – stödmaterial*. Stockholm: Skolverket. Hämtad i juli 2019 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever#h-Amnesdidaktisktstodforundervisning>
- Sowell, E. J. (1993). Programs for mathematically gifted students: A review of empirical research. *Gifted Child Quarterly*, 37(3), 124–132.
- Sternberg, R. J. (1998). Abilities are forms of developing expertise. *Educational Researcher*, 27(3), 11–20.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Red.) (2005). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- Stoeger, H. (2009). The history of giftedness research. I L. V. Shavinina (Red.), *International handbook on giftedness* (s. 17–38). New York: Springer.
- Szabo, A. (2017). Matematikundervisning för begåvade elever – en forskningsöversikt. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 22(1), 21–44.
- Tretter, T. R. (2005). Gifted students speak – mathematical problem-solving insights. I S. K. Johnsen & J. Kendrick (Red.), *Math education for gifted students* (s. 119–143). Waco, Texas: Prufrock Press.
- Van Tassel-Baska, J., Feng, A. X., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., & Bai, W. (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 297–312.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, bipolar, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale: Great Potential Press.

- Weinert, F. E. (Red.). (1998). *Entwicklung im Kindesalter – Bericht über eine Längsschnittstudie*. Weinheim: Beltz.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.), *Conceptions of giftedness* (s. 411–436). New York: Cambridge University Press.
- Ziegler, A., & Raul T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, *11*(2), 113–136.