

Pedagogers kunskap och förståelse kring elever i den nedre delen av normalvariat- ionsintervallet i relation till undervisning och kunskaps- utveckling

En intervju- och enkätundersök-
ning

Annika Sjöström

Handledare
Glen Helmstad



Abstrakt

Arbetets art:	Kandidatuppsats i pedagogik, 15 hp.
Sidantal:	38
Titel:	Pedagogers kunskap och förståelse kring elever i den nedre delen av normalvariationsintervallet i relation till undervisning och kunskapsutveckling
Författare:	Annika Sjöström
Handledare:	Glen Helmstad
Datum:	2017-05-06
Sammanfattning:	<p>Tanken om en skola för alla har satt sig. Delaktiga under ett och samma tak, med samma möjligheter. Trots detta finns en ganska stor grupp av elever som får underkänt i ett eller flera ämnen. En del elever kan misstänkas vara svagbegåvade, d.v.s. i den nedre delen av intelligensskalan, dock inom ramen för vad som anses vara normalt. Det sociokulturella perspektivet på inläring och utveckling tar höjd för begåvningsmässig variation och erbjuder ett lösningsfokuserat sätt att se på inläringssvårigheter och undervisning. Denna grupp av elever har inte automatisk rätt till särskilt stöd mer än om resurser finns och faller därför på pedagogers axlar. Den tidigare forskningen om de mindre normalbegåvades situation i skolan är mycket begränsad. Syftet med den här rapporterade undersökningen är att genom intervjuer utforska förståelsen och kunskapen pedagoger, i förskolan, grundskolan och gymnasieskolan, har om normalvariation inom intelligensvariabeln och vad pedagogerna eventuellt upplever att de gör för att anpassa sin undervisning med tanke på elevers behov. En enkätundersökning utförs som komplement till intervjuerna för att ge ett bredare perspektiv. Sammanfattningsvis visar resultaten av min undersökning att pedagoger har svag orientering inom området, dels från sin egen utbildning och dels från yrkeslivet i stort. Undervisning och extra anpassningar formas efter traditionella modeller med hopp om att möta alla elevers behov. Undersökningen kan bidra till att pedagoger når en ökad kunskap om normalvariation inom intelligensvariabeln för att lättare skaffa sig verktyg till hjälp i mötet av barn med olika intelligensvariationer.</p>

Nyckelord: begåvning, teoretiskt och abstrakt tänkande, inkludering, intelligens, lärande

Innehåll

Förord	i
1. Introduktion	1
1.1. <i>Litteraturgenomgång</i>	3
1.1.1. En skola för alla, en skola i förändring för alla	3
1.1.2. Normalvariation inom intelligensvariabeln	5
1.1.3. Tidigare forskning om intelligens, undervisning och lärande	8
1.2. <i>Syfte och forskningsfrågor</i>	12
1.2.1. Syfte	12
1.2.2. Forskningsfrågor	13
2. Metod	14
2.1. <i>Metodologiska utgångspunkter</i>	14
2.1.1. Forskningsansats	14
2.1.2. Forskningsmetod	15
2.1.3. Undersökningsmetod	16
2.2. <i>Datainsamlingsmetod</i>	16
2.2.1. Intervjuprocessen	17
2.2.2. <i>Enkätundersökningsprocessen</i>	20
2.2.3. <i>Bearbetning av intervju- och enkätmaterial</i>	21
2.2.4. <i>Validitet och reliabilitet</i>	22
2.2.5. <i>Etiska frågor</i>	23
3. Resultat	24
3.1. <i>Pedagogernas perspektiv</i>	24
3.1.1. Kunskap och förståelse om normalvariation inom intelligensvariabeln	24
3.1.2. Anpassning av undervisningen med tanke på elever intelligens, behov och kunskapsutveckling	26
3.1.3. Utbildning och fortbildning i relation till svagbegåvning, undervisning och lärande	28
3.2. <i>Teoretisk tolkning av lärarnas perspektiv</i>	28
4. Diskussion	32
4.1. <i>Metoddiskussion</i>	32
4.2. <i>Resultatdiskussion</i>	33

<i>4.3. Resultatens betydelse för fortsatt forskning.....</i>	<i>37</i>
Referenser.....	39
Bilagor.....	a
<i>Bilaga 1.....</i>	<i>a</i>
<i>Bilaga 2.....</i>	<i>b</i>
<i>Bilaga 3.....</i>	<i>d</i>

Förord

Denna uppsats är en kandidatuppsats, skriven vid universitetet i Lund under vårens senare del år 2017. Det har varit ett intressant, berikande och intensivt arbete. För att möjliggöra uppsatsen har jag varit beroende av flera personer vilka jag vill uttrycka min tacksamhet till.

Jag riktar ett stort tack till alla pedagoger som har låtit sig intervjuas och de pedagoger runt om i landet som har tagit sig tid att besvara min enkät och delgett mig era kunskaper.

Jag vill även tacka Glen Helmstad, som under arbetets gång har stöttat mig med handledning.

Min familj, mina barn, mamma som bistått med mat och min pappa som suttit bredvid mig och hållit reda på mina tankar.

Som pedagog har jag privilegiet att möta elever med olika förutsättningar och utmaningar inom skolvärlden. I mitt arbete med dem har jag nått nya kunskaper och fått möjligheten att utvecklas både som individ och som pedagog.

Som ett tack och en hyllning till deras kämparvilja tillägnar jag denna studie till samtliga jag mött.

Och sist men inte minst, min dotter Noelia, detta är särskilt för dig och din framtid.

*Förvänta dig det bästa av en som mig,
Det ger mig kraft och vilja att visa det för dig.
Vi vet ju båda vad jag inte kan så bra,
Så ge mig en tro på att jag är något att ha.*

*Det finns en styrka att bygga på även hos mig,
Ta dig tid att titta så ska jag visa dig.
Då kan du och jag upptäcka vem jag också är,
Och att till och med en sån som jag dolda talanger bär.*

*Till slut kanske vi glömmer allt jag inte kan,
Så att min dåliga självbild fick vingar och försvann.
Men om det bara är mina svaga sidor du ser och förväntar dig,
Kommer jag inte orka resa mig.
Se på mig, tro på mig*

(Assistenten, u.å. citerad i Wirkberg & Tomtlund, 2015)

1. Introduktion

Andelen elever som går ut grundskolan, *skolan för alla*, utan behörighet till gymnasieskolans nationella program och elever som i förtid lämnar gymnasieskolan har ökat sedan 2011. Under läsåret 2013/2014 hade 23 % i hela riket inte nått måluppfyllelse och 13 % hade ingen behörighet för vidare studier på gymnasieskola (Skolverket, 2015b). En tänkbar anledning är att vi i dagens skola har lämnat det relativa betygssystemet där det inte fanns ett lika tydligt underkänt begrepp bakom oss och gått till ett kunskapsrelaterat system där gränsen till underkänt är väldigt tydlig (Forsell, 2005). Vad ökningen egentligen beror på vet ingen säkert, men spekulationer om yttre faktorer som bland annat socioekonomisk bakgrund, föräldrarnas utbildningsnivå och kön finns, vilka anges i skolinspektionens kvalitetsgranskning om *Huvudmannens styrning av grundskolan- ett uppdrag med eleven i fokus* från 2015. Sällan hörs diskussioner om inre faktorer som bland annat pedagogernas kompetens i mötet med varje enskild elev och dess behov inom ramen för den ordinarie undervisningen. Sternberg och Grigorenko (2003), forskare inom intelligens och lärande, beskriver resultaten av Stenbergs (1993) tidigare forskning som visar att:

Students who were placed in instructional conditions that better matched their pattern of abilities outperformed students who were mismatched. In other words, when students are taught in a way that fits how they think, they do better in school. Children with creative and practical abilities, who are almost never taught or assessed in a way that matches their pattern of abilities, may be at a disadvantage in course after course, year after year.

Vi vet att pedagogens kompetens i ett brett perspektiv påverkar elevens kunskapsutveckling rent teoretiskt men vad händer i praktiken?

Enligt Skolinspektionens granskning (2015) framkommer det att pedagoger där kunskapsresultaten har varit låga anser att eleverna är ett problem. De krävande eleverna med deras svårigheter påverkar hur pedagogen bedriver sin undervisning och hur hen förhåller sig till eleverna. De menar att det är upp till eleverna att ta de chanser som erbjuds. Emellertid säger skollagen någonting annat. Det är skolan och pedagogerna som skall ta hänsyn till:

/.../elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen.

(Skolverket, 2015a)

Det råder en samstämmighet kring att skolan är viktig för Sverige och dess barn. Viljan att alla elever lämnar skolan med så bra resultat som möjligt finns. Då samhället och yrkeslivet dessutom ställer allt högre krav på individens kognitiva förmågor och teoretiska begåvning, varpå skolan har varit tvungen att anpassa sig efter, måste vi stanna

upp och se oss omkring och möjligen fråga oss: Vad är det som gör att eleven inte lyckas eller inte kan?

Flickan sitter och leker med en mindre resväska med små köksredskap i ett rum där hon inte bör vara. Mamman säger uppgivet efter upprepade tillsägelser om att gå ut ifrån rummet när ingen respons skett: Om du inte går ut från rummet så tar jag din väska! Flicka packar raskt upp sin väska och puttar den mot mamman och säger argt: här ta väskan då, ta väskan! Sedan fortsätter hon att leka med sina köksredskap i lugn och ro.

Det korta stycket ovan beskriver en verklig händelse mellan mig och min 5-åriga dotter i en vardaglig situation. Jag hade länge känt att något inte var som det skulle men kunde inte riktigt peka ut problemet. Med tiden blev det särskilt uppenbart vid kravsituationer. Jag sökte stöd hos dagispersonalen, BVC och även BHV men efter korta observationer blev svaret att allt är normalt. Det går ett år innan flickan konstateras som ”svagbegåvad” utav en psykolog, men inom registret för vad som räknas till det normala. Med det menas att hennes uppmätta IQ ligger mellan 70-85 enligt Wechsler-skalan¹, vilket i skolsammanhang gör att hon inte automatiskt har rätt till extra stöd eller särskola², utan förväntas nå målen precis som alla andra. Antal barn som ligger inom gränsvärdet 70-85 på IQ skalan är ca 14 % av befolkningen i varje årskull (Carlsson- Kendall, 2016). Psykologens ord klingar i mina öron:

Dessa barn får väldigt svårt i skolsammanhang, det är inte lätt att få ett sådant besked, jag vet, låt detta landa och samla kraft under tiden, för dotterns skull, så att hon får den hjälp hon behöver för att skolgången skall bli en positiv erfarenhet. (C. Magnusson, personlig kommunikation, 6 mars, 2016)

Varför får denna grupp barn svårt? Hur är det möjligt i en skola för alla? Vad är det pedagoger inte lyckas med eller inte kan? Då jag själv arbetar som pedagog vet jag att skolans grunduppdrag är att ge alla barn och elever:

/.../den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar skall kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

(Sveriges Riksdag, 2010)

En tanke vore att ta reda på vad pedagoger har för kunskap och förståelse om svagbegåvning som begrepp eller variabel. Dock ligger denna variabel inom spektret för vad som anses vara *normal intelligens*. Jag väljer därför att närma mig ämnet ifrån den synvinkeln istället. Tyngdpunkten genomsyras emellertid av svagbegåvning under hela undersökningen och uppsatsskrivandets gång.

¹ Wechsler Intelligence Scale for Children, eller WISC, ett intelligenstest för barn utvecklat av David Wechsler år 1949. Barnen som testas, oftast av psykolog, är i åldrarna 6- men ännu inte fyllda 17 år och anses vara det mest använda testet för att mäta barns intelligens (Wikipedia, 2017).

² Grundsärskolan är en skolform som är tillgänglig för barn/ungdomar som bedöms av hemkommunen att inte ha förutsättningar att nå upp till grundskolans kunskapskrav på grund av en funktionsvariation (uppmätt IQ under 70 med minst ett välnormerat begåvningsinstrument)

1.1. Litteraturgenomgång

I takt med utvecklingen i samhället har en förändring i skolan skett och styrdokument har ersatt varandra, vilket innebär att vi har gått från en regelstyrd till en mål- och resultatstyrd skola. Detta medför enligt Ingrid Carlgren och Ference Marton (2000) att beslutet om organiseringen av skolan samt vilket det konkreta undervisningsmaterialets innehåll skall vara, inte längre beslutas på statlig nivå. Det medför ett större ansvar på pedagogen som i betydande utsträckning måste skapa miljöer som gynnar elevers lärande och samtidigt utarbeta lokala läroplaner som hjälpmedel för undervisningen.

1.1.1. En skola för alla, en skola i förändring för alla

Skolans främsta uppdrag är att *främja elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära* (Skolverket, 2011). Skollagens första kapitel (Sveriges Riksdag, 2010) tolkad av Jacobsson och Lundgren (2013), beskriver likvärdiga förutsättningar till lärande och utveckling för alla elever. En fungerande och respektfull gemenskap med grundläggande värden som grund, formulerad i internationella och nationella styrdokument. ”En skola för alla” är sedan 70-talet ett honnörsord som genomsyrar den svenska skolmodellen och som inkluderar alla elever under ett och samma tak.

1.1.1.1. Delaktighet

Delaktighet innebär att alla elever impliceras i en gemenskap i den vardagliga praktiken oavsett tillkortakommanden. Den beskrivna övergången inom skolan innebär i sin tur att mängden elever med svårigheter att anpassa sig till livet i skolan ökar (Hjärne & Evaldsson, 2012) vilket kan tänkas bidra till exkludering. Exkludering innebär att en avskiljs från kollektivet och särbehandlas. Skolverkets (2015c) tolkning av Nilholms (2012) sammanfattningar om delaktighet, som benämns inkludering, är en förändring av skolmiljön för att göra den mer flexibel och anpassningsbar till den mångfald av elevers distinktioner som vi möter. Resonemanget stöds av Vernerssons (2007) tankegångar om ”en skola för alla”. Integrering är ett annat ord som används av Rosenqvist (2007) som beskriver denna delaktighet *som en process eller ett tillstånd där ingen utesluts*.

Dock kan det nämnas att det saknas studier internationellt som nationellt, vilka utgår ifrån elevernas perspektiv i relation till skolmiljö och lärande. Skolverket (2015c) beskriver resultatet av en intervjustudie om delaktighet där en specifik svårighet för en del elever utmärker sig. Avsaknaden av alternativa möjligheter inom klassens ram då eleven inte kan delta i ett moment. Vid traditionella genomgångar riktade till hela klassen är det, för denna grupp, svårt att förstå och i förlängningen svårt att koda av förväntningarna. Ofta blir lösingen exkluderande i form av arbete i *liten grupp* (a.a.). Här är det av stor vikt att hela utbildningskedjan från ledning, rektor till lärare får rätt stöd, verktyg och tid för att tänka och handla på ett sådant sätt att delaktighet kan äga rum (Hjärne & Säljö, 2011).

1.1.1.2. Extra anpassningar och särskilt stöd

För att tillgodose varje elev är det viktigt att skolans personal med tyngdpunkt på pedagoger, tar sig tid att inhämta kännedom om elevernas olika förutsättningar och hur väl undervisningen möter elevens behov. I rektorns uppdrag ingår det att ge tillräckliga resurser åt personalen om det finns risk att en elev inte når upp till kunskapskraven för att

/.../elever som behöver särskilt stöd eller andra stödåtgärder får detta.

(Skolverket, 2011).

Extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen t.ex. strukturerade schema över skoldagen, tydliga instruktioner och särskilda läromedel och utrustning, är olika stödåtgärder en pedagog kan använda sig av för att tillgängliggöra undervisningen enligt Skolverkets allmänna råd om *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014).

När eleven har behov av ett mer betydande och varaktigt hjälp är rektorn skyldig att utreda, dokumentera i ett åtgärdsprogram och ta ett formellt beslut för att eleven skall få *särskilt stöd*. Dessa insatser är av mer ingripande karaktär och går inte att genomföras inom ramen för den ordinarie undervisningen (a.a.).

Dock visar skolinspektionens granskning från 2015 att det finns brister, bland annat saknas resurser och ett helhetsperspektiv på de svårigheter eleven stöter på i den totala lärmiljön. Svårigheter som uppträder i en miljö uppstår kanske inte alls i en annan miljö menar Jakobsson och Lundgren (2013) och elevens hjälp blir beroende på lärarens kompetens att identifiera elevens behov. Det är väldigt viktigt att särskilja olika insatser ifrån varandra, inkludera analyser av lärmiljön och låta de åtgärder som sätts in spegla det verkliga behovet som eleven har. I elevdiskussioner sker ofta en förskjutning på problematiken, ifrån elevens behov till skolans tillgängliga resurser.

Skolinspektionens (2015) granskning lyfter goda exempel där extra anpassningar har gett goda resultat på elevens lärande och framsteg. I de exemplen är ett gott ledarskap och en stark samverkan mellan personal den huvudsakliga faktorn på framgång.

1.1.1.3. Vilka förmågor ställer skolan och samhället krav på?

De viktigaste förmågorna i styrdokumentet enligt Norell (2008), som tolkat Lindqvist och Hyltegrens (1995) resonemang om förmågor med utgångspunkt till människans drivkraft att tänka och lära i relation till systematik, är fem till antal. De är var och en presenterade i kurs- och läroplanerna på något sätt och ställer höga krav på det svenska språket och kommunikation. Författaren menar att förmågorna är *en modell och ett tankeeredskap som inte går att hitta i renodlad form, utanför kontext och socialt sammanhang*. Kanske är förmågorna mer kända från Göran Svanelds, lektor på lärarutbildningen i Stockholm, benämning *the big 5* (2011). Svaneld påpekar att det finns skillnad på vilka förmågor som dominerar i olika ämnen, men är tydlig i sin argumentation om att förmågorna är väldigt framträdande till och med i de praktiska ämnena. I ämnet slöjd skall eleven exempelvis *analysera och värdera arbetsprocesser och resultat med hjälp av slöjdspecifika begrepp* (a.a.). De fem förmågorna utgår ifrån de långsiktiga målen

och kunskapskraven och rangordnas nedan. Jag visar även de språkliga handlingar och mentala processer som Svanelid (2014) menar krävs för respektive förmåga.

Analysförmåga

Beskriva och föreslå lösningar, orsaker och konsekvenser. Jämföra: se likheter och skillnader, för- och nackdelar. Förklara och visa på samband. Växla mellan olika perspektiv.

Kommunikativ förmåga

Samtala. Diskutera. Motivera. Presentera. Uttrycka egna åsikter och ståndpunkter. Framföra och bemöta argument. Redogöra, formulera, resonera och redovisa.

Metakognitiv förmåga

Tolka. Värdera. Ha omdömen om. Reflektera. Lösa problem med anpassning till en viss situation, syfte eller sammanhang. Avgöra rimligheten. Välja mellan olika strategier. Pröva och ompröva.

Förmåga att hantera information

Söka, samla, strukturera/sortera och kritiskt granska information. Skilja mellan fakta och värderingar. Avgöra källors användbarhet och trovärdighet.

Begreppslig förmåga

Förstå innebörden av begreppen. Relatera begreppen till varandra. Använda begreppen i olika/nya sammanhang.

1.1.2. Normalvariation inom intelligensvariabeln

Det finns olika uppfattningar och tolkningar av vad intelligens i själva verket är. Skolverket skriver:

/.../Intelligens är något som man uppfattar olika från person till person och som inte ens de bästa forskarna i världen har lyckats enas om en definition av./.../ (Skolverket, 2009)

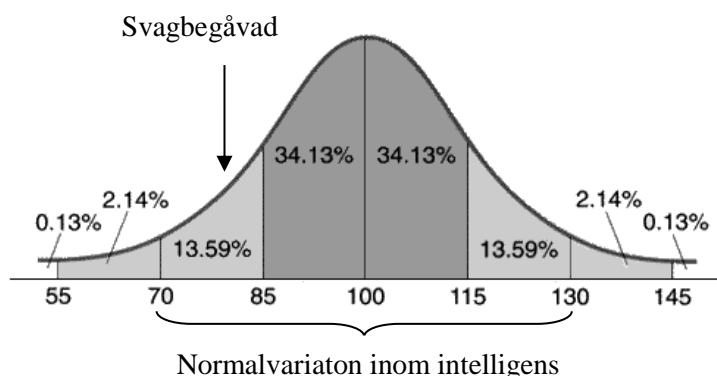
Vad betyder egentligen ordet intelligens? Enligt Merriam-Websters ordbok (2017) betyder det *the ability to learn or understand or to deal with new or trying situations*, det vill säga förmågan att lära och förstå och hantera nya eller krävande situationer. Enligt wikipedia (2016), betyder intelligens, från det latinska intellego, följande:

att förstå, begripa, inse, avgöra, mental förmåga; förmågan att utifrån givna grunder avsiktligt utveckla sitt tänkande. Till intelligensen räknas vanligen förmågorna att resonera, planera, lösa problem, associera, tänka abstrakt, förstå idéer och språk, komplicerade orsakssammanhang samt förmågan till inläring.

I svenska akademins ordbok (2012) förklaras intelligens med *förmåga att förstå, fatta, förstånd; god o. snabb fattningsgåva, begåvning, skarpsinne, godt huvud.*

Carlsson-Kendall (2016) beskriver fenomenet som en generell mental kapacitet som handlar om förmågan att resonera, planera, tänka ut lösningar och koppla samman fakta. Vid mätning av barns intelligens fördelar sig resultaten på så sätt att de flesta barn hamnar runt ett medelvärde, några kommer att utmärka sig på den undre gränsen och några på den övre av vad som kommer att anses vara normalt. Jag pratar om normalvariation

inom intelligensvariabeln som ett begrepp, vilket dessutom rymmer variabler som svagbegåvning och hög begåvning.



Figur 1. Wechsler Skalan

Figuren ovan visar spannet mellan normalvariationen av intelligensvariabeln, där ett IQ mellan 70-85 benämns *svagbegåvad*, IQ 85-115 som *normalbegåvad* och IQ 115-130 som *hög begåvad*. Ett IQ under 70 uppfyller kriterierna för någon form av mental utvecklingsstörning, från lindrig till grav. De mest använda testerna för att mäta intelligens är: WPPSI, WISC och WAIS framtagna av psykologen David Wechsler år 1949. WISC som används för barn i skolåldern ger uttryck till uppemot 16 olika intelligenser eller färdigheter som är behövliga för prestation i skolan (Kutscher, 2011). Verbal, perceptuell, arbetsminnet och snabbhet är några funktioner som testas.

Den verbala funktionsdeltesten prövar ordförståelse, språkliga analogier, verbal slutledningsförmåga med frågor som barnet svarar på verbalt. De perceptuella funktionstesterna prövar bland annat abstrakt logisk förmåga. (Wikipedia, 2017)

Det finns emellertid en kritisk diskussion kring mätningar av intelligens, då det anses vara ett trubbigt verktyg där hänsyn inte tas till miljö och kontext. Den moraliska och demokratiska aspekten förs också i diskussionen. Moraliska aspekten avser att en kategoriserar barn som faller i den nedre kategorin av vad som anses normalt, som *icke normalt* i relation till våra handlingar och barns uppförandekapital. Den demokratiska aspekten beskrivs av Axelsson (2012) som två motpoler där ena sidan anser det vara repressivt och auktoritärt med mätningar och där den andra sidan ser det som en rättighet i vår demokratiska gemenskap. En försvarare till tester och mätningar är Sandra Scarr (1984) som dock är tveksam till den språkliga utformningen av testernas innehåll. Hon menar att barn med minoritetsspråk kan få felaktiga testresultat på grund av bristande språkförståelse. Historiskt sett har olika nivåer av intelligens, främst svagbegåvning, ansetts vara biologiskt betingat. Lee (1996) visar i sin studie att pedagoger som anser att intelligens är något statistiskt visar på negativa mönster gällande elevernas förmågor. Synen på intelligens har med tiden övervägts av forskare att ses som något som kan förändras över tid istället för att vara medfött och oföränderligt (Skolverket, 2012).

Denna syn enligt Lees (1996) studie innebär att läraren är mer koncentrerad på strategier och strävan att lära sig. Med en inställning till att misslyckande är en möjlighet till kunskap. Dock innebär detta att det kostar eleven en större ansträngning i skolsammanhang som blir mer beroende av pedagogers kompetens.

1.1.2.1. Svagbegåvning som variabel inom normalvariationen av intelligensvariabeln

Svagbegåvning är bristande förmåga till abstrakt och teoretiskt tänkande men inom ramen för normalvariation inom intelligensvariabeln. På en IQ skala hamnar svagbegåvade på ett intervall mellan 70-85. Märk att jag inte menar någon form av utvecklingsstörning eller annan liknande diagnos, de barn jag avser är diagnoslösa och faller därför många gånger mellan stolarna (stöd och resurser) i skolsammanhang (Adolfsson, Carlsson-Kendall, Dahlström & Fernell, 2002). Författarna stödjer sina resonemang på deras studie gjord under åren 1997-1998 på Barnens sjukhus, Huddinge Universitetssjukhus.

1.1.2.2. Hur yttrar svagbegåvning sig?

Det kan upplevas att dessa barn som hamnar på nedre delen av normalbegåvningskurvan har svårt att tänka i flera steg, svårare att behålla relationer (socialt samspel), nedsatt arbetsminne, svårigheter att förstå abstrakta saker och se orsak-verkan. De nämnda symptomen är bara en del av hela verklighetsbilden då barnen utöver det som nämnts ofta har problem med läs- och skrivförståelsen och koncentrationen (Adolfsson et al., 2002). I förskoleåldrarna kan ett barn uppvisa mer intresse för kravlösa lekar. Barnen tenderar att snabbt hitta strategier för att dölja sina svagheter, bland annat genom imitation av jämnåriga eller lek med yngre barn. I takt med att barnen blir äldre ökar omgivningens krav. I skolan har de kunskapskraven att förhålla sig till och för att klara skolgången visar de en benägenhet att mekaniskt memorera fakta, som ur minnessynpunkt inte blir långvarig. Svårigheterna känns sällan igen och/eller tas för givna att vara något annat och barnen får oftast inte det stöd de behöver vilket kan leda till allt ifrån små till stora problem för dessa personer och dem som befinner sig i deras närmaste omgivning. Svårigheter att nå skolans mål, nedsatt välbefinnande, begränsat socialt nätverk och i förlängningen sjukskrivning och arbetslöshet är några konsekvenser värda att nämna (Kok, van der Waa, Klip & Staal, 2016).

1.1.2.3. Framgångsfaktorer för undervisning av elever med svag begåvning

För att barn med svagare begåvning eller med andra ord har svårigheter med teoretiskt och abstrakt tänkande, som en heterogen grupp, skall nå framgång i sin skolsituation behöver undervisningen anpassas efter varje enskild elevs behov. Följande punkter finns att ta hänsyn till enligt Carlsson-Kendall (2016).

- Böcker slås ut av verklighetsbaserade frågor- lättare att lära sig i praktiken- Att arbeta praktiskt och med konkret material är lättare än att laborera i tanken
- Längre tid att lära sig saker- mer tid att befästa kunskaper
- Svårt att tänka i flera led- konkreta instruktioner vid uppgifter eller informationsgivning- tydlig arbetsgång

- Fungerar som en yngre person i många avseenden; koncentration, minne, intressen, socialt, förmåga att styra sig själv etc.
- Svårigheter att bedöma och samspela i sociala situationer
- Svårt att hantera pengar, räkningar osv
- Behöver oftast stöd för minnet (bilder, listor etcetera) underlättar

1.1.3. Tidigare forskning om intelligens, undervisning och lärande

Att hitta litteratur kring intelligens och lärande, som skilda enheter, har i sin helhet varit utan några problem. Att däremot hitta litteratur som inriktar sig på helheten av mitt valda område, *pedagogers förståelse och kunskap om normalvariation inom intelligensvariabelen, med fokus på svagbegåvning och hur de formar sin undervisning relation till styrdokument, lärandemål och elevens intelligens, behov och kunskapsutveckling*, har varit svårt. En av de ledande svenska forskarna inom området, Adolfsson et al. (2002), nämner återkommande i sina skrifter att det finns alldeles för få studier om svagbegåvning i relation till pedagoger kunskap och olika modeller för lärande, vilket bekräftar min upplevelse. Databaser som har varit en utgångspunkt för mina sökningar är Researchgate, ERIC, Libris samt Lunds universitets egen söktjänst Lubsearch. Jag har även sökt på Google Scholar, biblioteket och tidigare kurslitteratur. Min handledare har även bistått med rekommenderade artiklar som är av vikt för min studie. Till en början använde jag bara svenska termer men fick snabbt utöka min sökning till internationella termer. Didaktik, läran om lärandet, svagbegåvning, gråzonsbarn, intelligens, IQ, Wechslerskalan är de svenska sökord som jag har använt mig av. Begreppet Borderline Intellectual Functioning, förkortat BIF och intelligence utgör det internationella söktermerna. Ordet gråzonsbarn ger en hel del träffar men jag kan snabbt konstatera att ordet gråzonsbarn i de studier innefattar alla barn som har en odefinierad problematik t.ex. barn som är aktiva men som ändå inte syns, vilket blir tveksamt för min studie och faller därför bort. Jag har genom de internationella termerna lyckats få anvisningar till forskare från andra länder som aktivt forskar inom ämnet och som visat sig vara av stor nytta för min studie.

1.1.3.1. Det Sociokulturella perspektivet

Ramen för den sociokulturella traditionen är att människan ses som en biologisk varelse vilken genom sociala och kulturella erfarenheter i samspel med andra kan formas som kännande, tänkande och kommunicerande individer. Lev Vygotskij (1896-1934), fadern till detta synsätt, arbetade med språk, lärande och utveckling vilket är upprinnelsen till traditionen (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014).

Det sociokulturella perspektivet är ingen mognadsteori till skillnad från andra traditioner av perspektiv på utveckling, d.v.s. att utvecklingen inte ses som något som kommer inifrån och styrt av biologiska processer (a.a.) utan något som sker i ett vidare sammanhang tillsammans med andra. Utveckling och kunskap ses som människans naturliga tillstånd, där länken mellan omgivningen och människan är kommunikation och språk (a.a.). Möjligheter att lära och skapa mening finns och sker i olika processer i vardagen.

Matbordet, arbetet, träningen och klassrummet är exempel på tillfällen då lärandet sker i ett socialt samspel med andra.

Nästa utvecklingszon eller *den proximala utvecklingszonen* är resultatet av Vygotskijs tankar om lärande och ses som ett viktigt begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Aspekten av utgångspunkten är motsättningen av överföring av kunskap från vuxen till barn och barnets utveckling av egna kunskaper. Utvecklingszonen ligger utanför den egna kunskapen, där den lärande kan genomföra något med hjälp av stöttning, instruktioner och förklaringar från någon annan mer kompetent i dess omgivning för att slutligen nå ny kunskap (Vygotskij, 1999). Innebörden av begreppet är inte så svårt att förstå. Jag citerar Forsell (2005) för att visa var utvecklingszonen kan urskiljas.

Man kan tänka på när ett barn lär sig läsa och stavar sig igenom en text. När barnet stavar sig inför någon okänd bokstavskombination, griper den vuxne in och hjälper till med att brygga över. Därefter fortsätter barnet på egen hand. (Forsell, 2005, s. 122)

En förlängning av Vygotskijs synsätt står Säljö (2000) för, som beskriver i *Lärande i praktiken*, att människans användning av olika slag av artefakter i den artificiella värld som skapats visar spår av intellektuell utveckling. Författaren skildrar, det sociokulturella synsättet att vara ett perspektiv som rör många olika fält, bland annat olika frågor som rör lärande och utbildning. Säljö (2000) *artefakter* eller Vygotskijs *mediering* är begrepp som ofta omnämns inom den sociokulturella traditionen och är av betydelsen att människor använder olika verktyg eller redskap när vi agerar i och förstår vår omvärld. Ett sådant redskap är enligt Vygotskij vårt språk, det mänskliga språket vilket kan ses som redskapens redskap, en partner i allt vi gör. Språket finns inom oss, runt om oss och är således ett medel mellan människor när de kommunicerar. Vygotskij anser att dialog inte bara är att tala och lyssna, utan det är själva grunden för tänkandet (Nottingham, 2013). Språket innebär inte bara det talade språket enligt Lundgren med fleras (2014) tolkningar av Vygotskijs tankar, utan språket är ett flexibelt och väldigt betydelsefullt teckensystem. Teckensystemet är bilder, tal och skrivet språk, formler, gester och ögonkontakt. De är alla tillgängliga resurser som i kommunikation med omgivningen samverkar och är beroende av varandra (a.a.). Säljö (2000) artefakter är ett samlingsnamn för värderingar, kunskaper och resurser som vi får genom interaktion med omvärlden.

Konsekvensen av detta perspektiv i relation till barnets utvecklingsnivå är enligt Forsell (2005), avgörande för hur undervisningens innehåll måste anpassas. Forsell (2005) tolkar Vygotskijs teorier som en undervisningsform med förutsättningen att möten mellan lärare och elev sker. I detta möte bidrar båda parter med aktivitet och kreativitet. Pedagogens roll är därför avgörande för eleven. Hen bör kunna identifiera och förstå elevens utgångspunkt, med hjälp av lyssning och handledning, för att anpassa undervisningen och kunna nå slutdestinationen *nästa utvecklingszon* (Berk & Winsler, 1995).

Eleven skall inte serveras direkta svar utan det centrala är att eleven kan nå egna slutledningar med hjälp av vägledning, förklaring och kritiskt ställda frågor av pedagogen

(Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 62, Imsen, 2005, s. 258-261). Vygotskij betonar att ett klassrumsklimat rikt på samtal, med hjälp av vardagliga begrepp, har möjlighet att lära sig vetenskapliga begrepp (Lundgren, Säljö och Liberg, 2014).

Språket, som en social process, hjälper oss att känna samhörighet, tolka vår omvärld och ta till oss kunskap enligt Bakhtin (1981). Vidare menar Bakhtin att språket är en nödvändighet och en avgörande del då livet är *dialogiskt i sin natur. Att leva innebär att engagera sig i en dialog, att ställa frågor, lyssna, svara och komma överens (a.a.)*.

With languages, you can move from one social situation to another.

With languages, you are at home anywhere.

(Edmund de Waal, *Good reads*, 2013a)

Citatet ovan beskriver vikten av att behärska ett starkt språk som i förlängningen bidrar till känslan av samhörighet vart man än är.

1.1.3.2. Gardners teori om lärande genom intelligenser

Det finns olika ingångar till ett lyckat lärande. Enligt Forsells (2005) tolkningar av Howard Gardners teorier, professor vid Harvards universitet, har människor inte bara en utan flera olika *intelligenser* som verktyg för lärande. En del människor är språkligt begåvade medan andra är mer visuellt begåvade. Undervisningen bör enligt Gardner formas att möta åtta olika intelligenser för möjlighet till kunskapsutveckling. Förutom de ovan nämnda intelligenserna nämner Gardner, social, intrapersonell, kroppslig-kinestetisk, naturalistisk, logiskt-matematiskt och musikalisk som ingångar till ämnet vid aktivering (a.a.). Det finns enligt Gardner (1998) två skilda modeller till lärande. I *den mimiska utbildningen* introduceras den kunskap som skall nås under momentet på ett auktoritärt sätt av pedagogen. Fokus ligger på memorering av kunskap med få möjligheter till avvikelser i processen mot det styrda målet. Här värderas grundläggande färdigheter som skrivning, räkning och läsning. Den andra modellen, *transformativa undervisningen*, premierar och värderar kreativitet genom att ställa eleven inför olika utmaningar och situationer. Genom uppmuntran och prövning får eleven ny kunskap och förståelse (a.a.).

1.1.3.3. Teorier om filosofiska samtal med barn

Gardelli (2016) beskriver i sin avhandling *To describe, transmit or inquire: ethics and technology in school* filosofiska samtal med barn som en pedagogisk metod för dialogiskt lärande. Pedagogen är inte auktoritär i sin roll utan modellen/samtalet domineras av jämställdhet (Malmhøst & Ohlsson, 1999). Metoden är passande i sin karaktär i närmandet av olika ämnen/frågor, exempelvis värdegrund, etik och moral som skolans grund vilar på. Myndigheten för skolutveckling (2008) beskriver målet med samtal enligt följande:

/.../ som en målinriktad tankeverksamhet, genomförd med någon form av systematik som inte är tillfällig utan pågår under en viss tid. Dess syfte är att skapa struktur, att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya.

Syftet är att stimulera deltagarna till undersökning, förståelse och sammankoppling av de stora frågorna i vår egen vardag. Frågor som ofta måste ställas om och om igen, ibland omformuleras eller rent av redas ut för att innebörden skall bli begriplig, synlig eller till och med nyupptäckt. Det handlar om kritisk granskning på ett positivt sätt, en gemensam undersökning av olika områden snarare än ett samtal där *en* röst är vinnande. Det finns en viss grundstruktur, beskriven av skolverket (2013) i *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*, som bör följas för att stimulera till att både lyssna och tänka, vilket är centralt för filosofiska samtal. Strukturen som jag nämner ovan ser ut enligt följande: händelse, tankepaus, insamling av frågor, tankepaus, val av frågor, samtal, tankepaus, metasamtal. Ett metasamtal är ett avslutande samtal där allt knyts ihop. Centrala begrepp vilka räknas som verktyg för ett givande samtal är följande: likhet, skillnad, jämförelse, motsats, påstående och argument. Filosofiska samtal bidrar dessutom till träning av förmågan till uttryck av egna idéer i tal, att lyssna och samarbeta i grupp. De ökar dessutom förmågan att förstå andras synsätt (a.a.).

1.1.3.4. Sternbergs och Grigorenkos teori om undervisning, intelligens och lärande

Det finns inget ultimata sätt att undervisa och bedöma på menar Sternberg och Grigorenko (2003) i *Teaching for successful intelligence: Principles, Procedures and Practices*. Författarnas teorier om undervisningsformer och intelligens bygger på resultaten från Sternbergs tidigare studie från 1993. Som en teoretisk bas bör nämnas att författarnas syn på intelligens skiljer sig från traditionell syn. De beskriver intelligensen som multidimensionell d.v.s. att det finns flera sätt att vara intelligent. Det som särskiljer denna teori ifrån andra teorier är att den är utformad för att säkerställa att alla barn har möjlighet att lära känna och dra nytta av sina intelligenser samt korrigera eller kompensera för de färdigheter som de ännu saknar intelligens för med hjälp av läraren. Undervisningen som metod följer tre grundläggande idéer för lärande och bedömning, analytiskt, kreativt och praktiskt tänkande. Dessa idéer uppmuntrar läraren att undervisa och träna eleverna på analysering, skapande och tillämning av kunskap för att i förlängningen bedöma dessa elevprestationer. Följande tabell beskriver modellens steg för vilka fokus i undervisningen skall ligga på för att nå framgång (a.a., 2003).

Tabell 2. Sammanfattning av analytisk, kreativ och praktisk aktivitet och bedömning för lärande

Analytisk	Kreativ	Applicera
Analysera	Skapa	Tillämpa
Kritisera	Uppfinna	Omsätta i praktiken
Bedöma	Upptäcka	Genomföra
Jämföra och kontrastera	Föreställa sig om	Implementera
Utvärdera	Antar att	Använda
Bedöma	Förutsäga	Utföra praktiskt

Dessa steg passar vilket ämnesområde som helst även om det inte ser ut så vid en första anblick, men tanken är att eleven skall lära sig ett ämne/moment genom dessa steg i en serie undervisningsmoment. Undervisningen där uppmuntran för kreativitet sker är det viktigt att även pedagogen bjuder på sig själv och inte bara har en handledande roll.

Sternberg hänvisar vidare till tidigare forskning (Sternberg & Lubart, 1995; Sternberg & Williams, 1996) och säger *In other words, teachers need not only to talk the talk, but also to walk the walk*. Den praktiska delen bör skildra studenternas praktiska behov inte bara relatera till det som är praktiskt för andra individer (a.a.). Varför är denna metod att föredra framför andra traditionella modeller enligt författarna? Denna form av lärande stimulerar till en fördjupad och mer utarbetad avkodning av material. Dessutom utgör stegen fler inhämtningsvägar av kunskap genom valt material. Sist men inte minst lär eleven att känna igen sina styrkor (och svagheter) för att i förlängningen kunna korrigera eller kompensera för dessa tillkortakommanden (a.a.).

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Normalvariation inom intelligensvariabeln (se Figur 1. under stycke 1.1.2.) innefattar både svagbegåvning med svårigheter för teoretiskt och abstrakt tänkande som variabel och hög begåvning/särbegåvning som innebär lätthet för teoretiskt och abstrakt tänkande. Då den sistnämnda gruppen har lyfts upp och blivit ett diskussionsämne på senare tid väljer jag att avgränsa min undersökning till att enbart behandla variabeln svagbegåvning (som del) inom spektret för vad som anses vara normalt (som helhet).

1.2.1. Syfte

Syftet med studien är att undersöka praktiserande pedagogers förståelse och kunskap av definitionen ”normalvariation” inom intelligensvariabeln. Jag är i samband med det även intresserad av att undersöka pedagogernas roll i undervisningsrummet (i allmänhet och relation till kunskapen om mitt valda ämne) då det kan ha en direkt påverkan på om eleven når kunskapskraven i utbildningen eller inte. Jag vill samt ta reda på pedagogernas erfarenheter av utbildning och fortbildning inom mitt valda ämne. Mitt resultat hoppas jag ska bidra till en uppmärksamhet kring begreppet ”svagbegåvning” som en variabel inom normalvariationen av intelligens, för att öka kunskapen och förståelsen för elevernas situation i skolan. Min tanke med ökad kunskap inom området är att det blir lättare att identifiera (inte stämpla) och skaffa olika verktyg för undervisning av de olika elevgrupperna för att i förlängningen öka antalet elever som når undervisningens kunskapskrav. En skola för alla, inte bara en skoldörr öppen för alla.

1.2.2. Forskningsfrågor

I anslutning till mitt beskrivna syfte ovan har jag formulerat tre forskningsfrågor:

- *Vilken kunskap och förståelse har pedagoger i förskolan, grundskolan och gymnasieskolan om normalvariation inom intelligensvariabeln?*
- *Hur formar pedagogerna, enligt deras egen uppfattning, undervisningen i relation till styrdokument, lärandemål och elevens intelligens, behov och kunskapsutveckling?*
- *Hur ser pedagogernas erfarenheter, av utbildning och fortbildning, ut i relation till normalvariation inom intelligensvariabeln?*

2. Metod

I detta kapitel presenterar jag forskningsprocessen för att visa hur jag på ett systematiskt och metodiskt sätt har inhämtat kunskap inom mitt valda ämne. Jag ger en kort överblick av hur jag som forskare ser på världen, vilka strategier och metoder som valts för att få svar på mina forskningsfrågor. I kapitlet redovisas en beskrivning av undersökningsgruppen, genomförandet av undersökningen samt bearbetning av data. Tillförlitlighet och etik diskuteras avslutningsvis.

2.1. Metodologiska utgångspunkter

Mitt intresse är att studera praktiserande pedagogers förståelse och kunskap om normalvariation inom intelligensvariabeln. Jag prefererar därför ett öppet synsätt där ett svängrum för tolkningar är möjligt. Studien är utförd med inspiration från hermeneutiken, vilken anses vara en av de äldsta formerna av många kvalitativa metoder. Det centrala för hermeneutiken är att det är människans livsvärld som förstås och tolkas. Då jag söker en djupare förståelse i ämnet är min utgångspunkt följaktligen att bedöma utifrån pedagogernas förståelse och erfarenheter av verkligheten och deras olika perspektiv på denna verklighet (Carlström & Carlström-Hagman, 2006, s. 124). Denna verklighet är vid första ögonblick inte given utan i sin tur förmedlad genom min förståelse och tolkning. Att få ett nytt perspektiv av något eller ett helt nytt tankesystem, kan ses som resultatet av kunskap om något för mig tidigare okänt, färgat av mina egna värderingar och förflutna. I forskning inspirerad av hermeneutiken är subjektiviteten ofrånkomligt tydlig (Olsson & Sörensen, 2001, s. 103) eller som Foucault beskriver det:

Kunskap är ett själsligt äventyr och en själslig förvandling. Den som vet skiljer sig inte från den som inte vet genom det enkla faktum att den förre känner till vissa saker, utan genom det faktum att personen i fråga inte längre är densamme. Med andra ord: kunskap är det som förvandlar själva subjektiviteten hos den som vet.

(Foucault, 1979)

2.1.1. Forskningsansats

Det finns olika utgångslägen i sättet för forskaren att planera och påbörja sin forskning. Den deduktiva respektive den induktiva linjen (Olsson & Sörensen, 2001, s. 35). Den deduktiva linjen beskriver hur forskaren utifrån allmänna principer skapar hypoteser som sedan prövas empiriskt (Patel & Davidson, 2003, s. 23). Forskningsprocessen, där utgångsläget är befintlig teori, är å ena sidan inte färgad av forskarens subjektiva föreställningar men å andra sidan starkt påverkad av befintlig teori vilket gör att nya insynsvinklar sällan fås.

Om forskaren följer den induktiva linjen gör hen upptäckter kring objektet längs resans väg. Dessa upptäckter *sammanförs till allmänna principer som i sin tur kan sammanföras i en teori* menar Olsson och Sörensen (2001). Patel och Davidson (2003) beskriver den induktiva linjen att inte vara helt objektiv, även om en inte arbetar utifrån redan kända teorier. Här är de producerade teorierna istället färgade av forskarens egna idéer

och föreställningar. Författarna nämner att en risk kan vara att generaliteten blir svag då en inte vet teorins räckvidd. Det empiriska underlaget baseras på en speciell situation, en särskild grupp människor eller tid.

Det finns ett tredje sätt att redogöra teori och empiri, vilket kan ses som en kombination eller ett mellanting av induktion och deduktion, nämligen abduktion.

Abduktion innebär att utifrån ett enskilt fall formulera ett hypotetiskt mönster som kan förklara fallet, d.v.s. ett förslag till en teoretisk djupstruktur.

(Patel & Davidson, 2003, s. 23)

Jag vill vara mottaglig för ny information och nya infallsvinklar under undersökningens förlopp och väljer därför att närma mig ämnet i enlighet med den induktiva linjen. Då det har visat sig vara ett svårt ämne, nästan tabubelagt, vill jag ha den friheten till upptäckter under resans gång. Det hermeneutiska synsättet, att kunskap växer fram, är en inspirationskälla och förenlig med den induktiva linjen vilken gör den lämplig att använda. Datainsamlingen, bearbetningen och tolkningen av empirin är inte helt fri från avspeglning av min personliga kunskap och mening, samtidigt bidrar det till en djupare förståelse. För att minska risken av att mina tankar färgas av sig i för stor utsträckning har jag försökt att möta varje situation i arbetets och uppsatsens gång som om den vore ny och strävat efter helhetsförståelse av särskilda förhållanden precis som förespråkas av Olsson och Sörensen (2001).

2.1.2. Forskningsmetod

Inom metodologin görs en åtskillnad mellan kvalitativa och kvantitativa metoder, dock måste såväl den ena än den andra metoden vara präglad av en objektivitet för att bli trovärdig (Olsson & Sörensen, 2001, s. 62). Författarna menar att all forskning skall utföras systematiskt och vila på en vetenskaplig grund. Den kvalitativa och den kvantitativa metoden har en sak gemensamt, att vinna ny användbar kunskap, vilket den gör på olika sätt. Kvantitativ metod förknippas ofta med siffror d.v.s. en kan träffa på metoden i studier där mätbara problem bearbetas. Den kan även kännas igen genom tron på att verkligheten går att mäta med tydlig orsak och verkansamband. Kvalitativ metod kan ses i studier där en analys av ett mer komplext och djupgående problem behandlas. Den enskilda människans uppfattning och tolkning av föränderliga miljöer är metodens centrala utgångspunkt. Bryman och Bell (2005) menar att det är en väldigt tydlig skillnad mellan de båda tillvägagångssätten, andra tycker att det är en mindre skillnad. Åsberg (2001) och Olsson och Sörensen (2001) menar att de går hand i hand, att den ena inte utesluter den andra. Åsberg (2001) beskriver att metoden i sig själv varken är av kvalitativ eller kvantitativ art utan förklarar att det är den insamlade data som är av kvalitet eller kvantitet.

I denna undersökning tar jag ställning och förhåller mig till Åsbergs (2001) resonemang kring kvalitet och kvantitet, d.v.s. att min data som jag genom en viss arbetsmetod samlar in och sedan presenterar antingen är av kvantitativ eller kvalitativ karaktär.

2.1.3. Undersökningsmetod

Det finns olika undersökningsmetoder att utföra en studie på enligt Bryman och Bell (2005). De nämner bland andra experimentell design, fallstudier, surveystudier och komparativa studier. Metoderna är av skild natur, fyller olika syften och innebär varierande arbetsmetoder. Fallstudien inbegriper en utförlig och ingående granskning av ett fall, en mindre avgränsad grupp, en individ eller situation och kan med fördel utföras genom intervjuer, observationer eller enkäter (Olsson & Sörensen, 2001). Med andra ord ger fallstudien, som undersökningsmetod, utrymme för arbetsmetoder där produktion av både kvalitativ och kvantitativ data är tillåten. Fallstudiens primära mål är att beskriva och klarlägga det studerade fenomenet och att sätta det empiriska resultatet i relation till det teoretiska ramverket (Patel & Davidson, 2003). Metoden är inte generaliserbar på samma sätt som andra metoder då den bland annat ger alldeles för mycket svängrum för forskarens egen tolkning vilket i förlängningen gör den mindre värdefull enligt kritiker. Mattei Dogan och Dominique Pelassy (1990, s. 121) menar:

One can validly explain a particular case only on the basis of general hypotheses. All the rest is uncontrollable, and so of no use.

Det är av stor vikt för mig som forskare att få och kunna ge läsaren, en mångfasetterad bild av verkligheten då det undersökande ämnet är av komplex art. Jag väljer därför att utföra en fallstudie, med möjlighet till varierande arbetsmetoder. Mänskligt beteende och dess förståelse, d.v.s. de praktiserande pedagogernas förståelse för normalvariation inom intelligensvariabeln och beteende i klassrummet, är svårt att förstå på avstånd och blir inte meningsfullt om vi ser det som regelstyrda handlingar som vi ofta finner på inlärningsprocessens lägsta nivåer. Hans Eysenck skriver i sitt verk *Case Studies in Behavior Therapy* från 1976:

.../sometimes we simply have to keep our eyes open and look carefully at individual cases - not in the hope of proving anything, but rather in the hope of learning something!

Jag är medveten om att min metod aldrig kommer att ge en absolut sanning men det är inte heller min tanke då vi lever i en föränderlig värld och utvecklas därefter.

2.2. *Datainsamlingsmetod*

Fallstudier, ger utrymme att samla in kunskapsstoff som sedan presenteras i kvalitativa och kvantifierbara data och resultat. Studiens forskningsfrågor eller frågeställningar styr valet av insamlingsmetod. Mina forskarfrågor möjliggör insamling av både kvantitativa och kvalitativa data, därför att den var för sig belyser betydelsefulla sidor av det undersökta fenomenet (Olsson & Sörensen, 2001).

Det kvalitativa är i centrum och genomsyrar hela min undersökning då jag särskilt riktar mig till pedagogers förståelse och kunskap om normalvariation inom intelligens och dess variabler. Jag väljer därför att genomföra intervjuer av en grupp pedagoger, som en

huvudsaklig datainsamlingsmetod. Data från intervjuerna representerar varsitt fall. Genom intervjuer, som består av frågor, söker jag kunskap om undersökningspersonernas värld (Olsson & Sörensen, 2001). Jag utför semistrukturerade intervjuer, även kallade för kvalitativa intervjuer, vilka närmast förklaras vara intervjuer med på förhand bestämda frågeområden (Carlström & Carlström-Hagman, 2006, s. 124). Fördelen med intervjuer är att man kan se sådant man aldrig får syn på genom andra metoder, t.ex. tyst kunskap men å andra sidan är de väldigt tidskrävande vilket kan ses som en nackdel då respondenterna/informanterna ofta blir få.

Det är möjligt att undersöka i vilken utsträckning förståelse och kunskap om normalvariation inom begåvning och dess variabler finns hos praktiserande pedagoger och hur eleven påverkas av pedagogens roll i undervisningsrummet i kvantitativa termer. Jag utför därför en enkätundersökning på en större grupp pedagoger, inom ramen för fallstudiens tillåtna arbetsmetoder. I ett sådant tillvägagångssätt finns inte något utrymme för eventuella förklaringar (vilket är särskilt viktigt då det saknas något enat och känt begrepp om normalvariation inom begåvning) vilket gör att tillförlitligheten är tveksam. Jag studerar dock inte orsak och verkan-samband d.v.s. X antal praktiserande pedagogers förståelse och kunskap om normalvariation inom begåvning leder till Y % färre elever som går ut grundskolan med gymnasiebehörighet, utan tanken med enkätundersökningen är att ge ett bredare perspektiv av ämnet, sett som ett mindre komplement till intervjuerna. Att samla in data på olika sätt som jag gör i min undersökning kallas för metodtriangulering och innebär en kombination av datainsamlingsmetoder för att belysa ett fenomen utifrån olika dimensioner (Olsson & Sörensen, 2001).

Bryman och Bell (2005) menar att denna kombination inte är ovanlig. Författarna diskuterar vidare att det ibland är svårt att urskilja vilken metod som en har använt sig av men eftersom de båda tillvägagångssätten skiljer sig åt, genom att man tittar på mjuk respektive hård data, är det inte någon risk i denna undersökning. Enkätundersökningen syftar till att dra generella slutsatser med hjälp av ett representativt urval medan intervjuerna syftar till att beskriva unika drag i fallen. Då huvudintresset ligger på det kvalitativa, det unika och särdragen i varje fall är intervjuerna att se som den primära datainsamlingsmetoden vilket gör enkätundersökningen till ett mindre komplement för att få en större helhetsbild. Generella slutsatser för alla praktiserande pedagoger gör jag inga anspråk på att dra.

2.2.1. Intervjuprocessen

I följande stycken redogör jag för hela intervjuprocessen, d.v.s. vilka tankegångar jag har och vilka förebereelser jag gör inför de stundande intervjuerna. I första stycket framkommer intervjufrågorna, för att i de nästkommande styckena beskriva hur och vem jag bjuder in och motiverar till intervju. I det avslutande stycket berättar jag om förfarandet av intervjuerna.

2.2.1.1. Val av intervjufrågor

Länge begrundar jag vad tanken med mina intervjuer är och har en tidigare handledares råd, om att lägga ner extra mycket tid på att formulera frågor, i tankarna.

Oftast tänker man sig inte för i val av frågor och väl efter utförd intervju är det ju för sent
(A.Droppe, personlig kommunikation, 20 oktober, 2016)

Mina frågeställningar är öppna, precis som Patel och Davidson (2003) menar att de skall vara, för att respondenterna skall kunna delge sin förståelse och kunskap om det tillfrågade med egna ord. Då jag söker förståelse och vill åt kvalitativa aspekter, men saknar djupare kunskap inom området sedan tidigare, tänker jag att denna form passar bra och gör att jag kan vara en aning flexibel d.v.s. kunna göra förtydliganden, omformuleringar och ställa följdfrågor. Jag gör en frågeguide (bilaga 2) till stöd för intervjuerna då den anses underlätta för en att hålla sig inom ämnets gränser (Carlström & Carlström-Hagman, 2006, s. 189), men också för att minimera risken för att respondenten tar över intervjun. Så kan ett möjligt skeende vara om hen känner att mina frågor är för vaga (a.a., s. 191). Mina frågor är formulerade enligt vad Carlström och Carlström-Hagman beskriver i *Metodik-för utvecklingsarbete och utvärdering* som direkta frågor, uppföljningsfrågor och följdfrågor. En del följdfrågor har varit av samma karaktär och ställts vid samtliga intervjuer, medan andra har uppkommit under det pågående samtalet. Jag inleder naturligtvis samtalet med frågor av neutral karaktär, just för att skapa en trygg och komfortabel dialogsituation. Då intervjun ses som en dialog- *en mellan mänsklig situation* som Olsson och Sörensen (2001) beskriver det, med intresse för ämnet från båda parter, har det varit omöjligt att ställa exakt samma följdfrågor i varje intervju. Intervjuerna har olika utgångslägen rent kunskaps- och förståelsemässigt och om samma följdfrågor hade ställts hade naturligheten i samtalet gått förlorad. Det hade skapat en konstig och onaturlig känsla för både mig och respondenten. Dock påverkar detta inte resultatet i negativ riktning utan tvärtom ger det mig en möjlighet att erövra det djupa av förståelse och kvalitet jag är ute efter av kunskapsläget.

2.2.1.2. Inför intervjuerna

Ett missivbrev är ett brev med möjlighet att motivera, i det här fallet tänkbara respondenter, till ett deltagande i studier av olika slag enligt Patel och Davidson (2003). Inför intervjun skriver jag därför ett missivbrev (bilaga 1) till eventuella respondenter men även till berörda rektorer. Brevet innehåller en kort presentation av mig själv, syftet och målet med studien och intervjun. I detta sammanhang är det enligt Patel och Davidson:

/.../viktigt att vi betonar individens roll i att få till stånd en förändring d.v.s. vi klargör att just hens bidrag är viktigt.

Innehållet i brevet är även en inbjudan till att återkomma med förslag på när intervjun eventuellt kan äga rum. Jag förklarar även att deltagandet är frivilligt och att allt material är konfidentiellt.

2.2.1.3. Deltagare och urval

Trots att det är en studie och inte en granskning har erfarenheter lärt mig att det är svårt att engagera pedagoger till att delta i intervjuer. För få intervju respondenter ger en ökad risk att inte kunna kontrollera hypoteser och dra allmänna slutsatser av grupperna. Å andra sidan ger för många respondenter material som blir svårt att göra djupgående tolkningar av. *Lagom är bäst* menar Kvale och Brinkman (2009), även om balansen mellan för få och för många tenderar bli svår att hålla. Då jag är ute efter kvaliteten och djupet av respondenternas livsvärld är urvalet två pedagoger från för-, grund- respektive gymnasieskolan. Respondenterna utgör en tvärgrupp bestående av sex pedagoger från olika nivåer inom skolfären, inom ramen för den ordinarie skolverksamheten. Missivbrevet skickas dock ut till fler pedagoger inom de ovan valda skolnivåerna för att garantera att just två från varje nivå slutligen blir intervjuade. Urvalet bestäms utifrån dels dem som har möjlighet och intresse att ställa upp men också utifrån dem som har mest relevant kunskap inom mitt valda ämne. Då jag är intresserad av pedagogers förståelse och kunskap om normalvariationen inom intelligensvariabeln, med tyngdpunkt på svagbegåvade elever som enligt Carlsson- Kendall (2016) faller mellan stolarna längs med hela skolgången (i värsta fall), tänker jag att det är en bra idé att intervju det urvalet jag nämner, d.v.s. pedagoger från för-, grund- och gymnasieskolan. Tidigare forskning vänder sig ofta till specialpedagoger, men då denna grupp av elever inte har automatisk rätt till extra stöd mer än om resurser finns och därmed faller på pedagogers axlar, anser jag det lämpligt att vända mig till pedagoger inom ramen för den ordinarie undervisningen. Då får jag, av delarna (varje intervju med en pedagog) en helhetsuppfattning av kunskapsläget ute i praktiken. Samtliga pedagoger som deltar arbetar aktivt för kommunala skolor.

Tabell 1. Översiktlig beskrivning av de medverkande

	Respondenter					
	1	2	3	4	5	6
Grundutbildning	Förskolelärare	Förskolelärare	Grundskolelärare	Grundskolelärare	Gymnasie-lärare	Gymnasie-lärare
Antal år som pedagog	1 år	10 år	10 år	10 år	5 år	7 år
Jobbar inom åldrarna	0-5 år	0-5 år	4-6 år	16-19 år	16-19 år	16-19 år
Kommun	Malmö	Malmö	Malmö	Lund	Lund	Malmö
Vilka ämnen pedagogen undervisar i	-	-	Idrott	Svenska, So ämnen	Handelsämnen	Handelsämnen
Intervjutid	30 min	42 min	45 min	44 + 15 min	35 min	66 min

2.2.1.4. Genomförande av intervjuerna

Intervjuerna genomför jag, som tidigare nämnt, på en för-, grund- och gymnasieskola under vecka 16-17. Förskolan och en grundskola ligger i Malmö medan en grundskola

och gymnasieskolan ligger i Lund. Jag ger respondenterna möjlighet att själv välja vilken plats intervjun skall ske på, just för att jag tänker mig att de hellre väljer en plats som de känner sig trygga på än en plats där de känner sig mindre trygga. Olsson & Sörensson (2001) poängterar att rummet är av stor betydelse för utgången av intervjun. En annan anledning till varför respondenterna får välja plats är för att de har mer kunskap om var brus förekommer än jag, vilket är en fördel att undvika för att minimera avbrott eller okoncentration. En annan fördel är att, redan under intervjuns gång kunna påbörja en bearbetning av materialet då en tolkning av det sagda görs, för att minimerar felkällor. De väljer alla ett enskilt rum, avses från andra, på deras arbetsplats.

Respondenternas svar antecknar jag med hjälp av nyckelord, ur minnessynpunkt. För att inte störa interaktionen mellan mig och respondenterna gör jag bäst i att skriva ner stödord istället för hela svar precis som Carlström och Carlström-Hagman (2006, s. 197) rekommenderar. Som stöd till den kommande bearbetningen spelar jag, på ett diskret sätt, in varje intervju med hjälp av min mobiltelefon. Inspelningarna utgör en garanti vid bearbetningen, att jag tolkat allt korrekt (Patel & Davidson, 2003). Inför intervjun förbereder jag Wechsler-skalan (se stycke 1.1.2) med förklaringar uttryckt på ett tomt dokument. Detta är för att jag och respondenten inte skall, under några som helst omständigheter, kunna bli avbrutna vid eventuella följdfrågor. Det är också mycket lättare för mig och respondenterna att kunna visa direkt på Wechsler-skalan vad som upplevs vara problematiken. Jag inleder intervjun med några frågor av neutral karaktär, enligt rekommendationer från Patel och Davidsson (2003), för att sedan leda in på huvudämnet. Respondenterna är väldigt öppna och samarbetsvilliga, men då samtalsämnet är ovanligt, är det inte alltid lätt att följa deras tankar och åsikter. Behovet av att ställa uppföljningsfrågor och följdfrågor är på grund av svårighetsgraden av ämnet stort men nödvändigt för att säkerställa att jag uppfattar respondenternas svar korrekt.

Det är mycket långa och givande intervjuer, trots att jag egentligen bara räknat med 45 minuter per intervju. Jag anser mig själv som en deltagande och aktiv forskare då jag deltar i de diskussionerna som uppstår i intervjuerna och under de avslutande samtalen. Det är väldigt intressanta diskussioner som växer fram och vid ett tillfälle blir jag tillkallad av en av respondenterna för att fortsätta samtalet utanför ramarna för undersökningen. Jag anser att mitt val av frågor är en bidragande faktor till de givande samtalen jag får ta del av, vilka i sin tur vidgar min syn på problematiken som råder och föder nya tankar för fortstätt forskning.

En önskan om en möjlighet att utföra fler individuella intervjuer finns, men tiden är begränsad både för mig och för pedagogerna.

2.2.2. Enkätundersökningsprocessen

Att skapa ett frågeformulär är svårare än trott, en vetenskap i sig själv enligt Olsson och Sörensen (2001). Enkäten mynnar därför ut i ett formulär med en presentation av ämnet,

information om friheten att avbryta deltagandet och anonymitet. Då forskningsämnet är av svårare natur ställs frågor med dels fasta och dels med beskrivande svarsalternativ. Frågorna är av enklare karaktär men många till antalet. Jag har också fått tänka på vilket språk jag använder i mina frågeformuleringar då det är av stor vikt att respondenterna förstår innebörden och meningen med frågorna, det finns ingen möjlighet att förklara eller klargöra som vid andra datainsamlingsmetoder. Enkäten skapar jag via google forms (<https://docs.google.com/forms/u/0/>), där respondenterna har möjlighet att fylla i direkt via sidan. Länken mailade jag ut till slumpvis utvalda pedagoger. Eftersom jag inte har möjlighet att undersöka alla pedagoger i landet måste en göra ett slumpmässigt urval så att gruppen representerar en miniatyr av populationen, ett *sampel* (Patel & Davidson, 2003, s. 54). Fördelen med google forms är att det är enkelt för respondenterna att svara på enkäten och att svaren sammanställs automatiskt. En del svaranden väljer att delge sina kunskaper via pappersform. De svaren stansar jag in manuellt. 13 stycken svar får jag in under perioden vecka 16-18 av totalt 18 utskickade enkäter. Deltagarantalet är lågt men det påverkar inte trovärdigheten eftersom syftet inte är att dra generella slutsatser utan att förstärka respondenternas röster. Enkätundersökningens resultat kommenteras i resultatkapitlet och bifogas även i sin helhet som bilaga (bilaga 3).

2.2.3. Bearbetning av intervju- och enkätmaterial

/.../hermeneutiken avser att tolka och förstå hur människors liv och existens kommer till uttryck i det talade och skrivna språket.

(Olsson & Sörensen, 2001, s. 98)

För att kunna tolka och förstå det skrivna och talade språket bearbetar jag materialet efter intervjun genom att renskriva och fylla ut nyckelorden till en löpande text. Holstein (2003) benämner denna metod som transkribering vilket innebär att data görs tillgänglig i textformat. Där jag glömt av vad som sagts kompletterar jag med min inspelning, för att underlätta bearbetningen och tolkningen, precis som rekommenderat (Carlström & Carlström-Hagman, 2006, s. 197). Mina intervjuer är, då intressanta diskussioner växer fram, väldigt långa därför väljer jag att inte transkribera all information jag samlat in. Jag koncentrerar mig på att transkribera väsentliga delar mer detaljerat vilket Robson (2011) förklarar att en kan. Risken är att information går förlorad men det väger upp för den tid jag spar till att nå en fördjupad förståelse av respondenternas svar. Varje respondent kommer benämnas med fiktiva namn enligt tabellen nedan.

Tabell 2. Beskrivning av respondenternas fiktiva namn

RESPONDENT					
1	2	3	4	5	6
FSKL 1	FSKL 2	GSKL 3	GSKL 4	GL 5	GL 6

Efter transkriberingen kategoriserar jag svaren utifrån de forskningsfrågor jag formulerar under kapitlet *syfte och forskningsfrågor* (stycke 1.2.2). Anledningen till att behöva kategorisera svaren är att hitta eventuella mönster i form av likheter och skillnader i den insamlade data.

Rådata eller materialet som enkätundersökningen frambringar sammanställs automatiskt i diagramform av Google Forms. Diagrammen tolkas och överförs till figurer, tabeller och/eller text. Denna sammanställning motsvarar en *univariat bearbetning* (Olsson & Sörensen, 2001) med andra ord en frekvensfördelning av de bearbetade och redovisade frågorna var för sig. För att studera samband mellan olika frågor mer ingående utför jag en *bivariat bearbetning* (a.a.) utifrån Google Forms redovisade svar, uppställt i ett excelark. Bearbetningen eller kodningen av data utgick ifrån mina forskningsfrågor och jag tog även några av Brymans (2008) frågeställningar till hjälp, däribland *vilken generell kategori just denna information är ett exempel på, vad denna information handlar om och vad den representerar?* Precis som med intervjuerna läser jag materialet om och om igen för att uppmärksamma mönster i datas likheter och skillnader.

Jag rör mig mellan delen och helheten i förhållande till varandra och kontexten för att slutligen sammanfatta en tolkning (Olsson & Sörensen, 2001, s. 102). Processen kan beskrivas vara iterativ d.v.s. att jag som forskare upprepar stegen tills ett mönster blir tydligt. Denna bearbetningsmetod kallas för den *hermeneutiska spiralen* enligt författarna.

2.2.4. Validitet och reliabilitet

Validitet som begrepp i en kvalitativ studie gäller för hela forskningsprocessen och är inte relaterad till bara datainsamlingsmetoden (Olsson & Sörensen, 2001). Validitet innebär en ambition att upptäcka bland annat företeelser, att tolka och förstå innebörden av livsvärlden, konkret i detta fall är det att beskriva pedagogers förståelse och kunskap av normalvariation inom intelligensvariabeln och hur de formar undervisningen i relation till styrdokument och elevens intelligens, behov och kunskapsutveckling. Validiteten och reliabiliteten i denna kvalitativa studie är svårare att mäta än vid kvantitativa metoder då utgången är att jag bedömer utifrån människors förståelser och erfarenheter och deras olika perspektiv av verkligheten. I en kvalitativ metod används därför sällan reliabilitet som begrepp då det är tätt sammanflätat med validitet, vilket sammantaget istället får en vidare innebörd i metoden (Patel & Davidsson, 2003, s. 103).

Trots att jag utfört en enkätundersökning som komplement, är reliabiliteten svår att mäta, då det vid hög reliabilitet innebär att jag under upprepade mätningar skall få samma svar. Tiden för studien är begränsad och möjlighet för upprepade mätningar finns inte. Jag väljer att bjuda in slumpvis valda pedagoger för att se om svaren blir någorlunda lika, detta för att mäta en viss form av reliabilitet. Reliabilitet innebär kort och gott tillförlitlighet eller hur motståndskraftig studien är mot influenser av olika slag

(a.a.). Enkätundersökningen är omfattande, med många frågor, vilket kan medföra större bortfall. Detta innebär att validiteten sannolikt är låg (a.a.).

Undersökningsmaterialet är utav mager art och kan därför inte sägas vara generaliserbart, utan för att öka validiteten skulle förslagsvis fler intervjuer behöva göras eller djupintervjuer med mer analyserande frågor. Enkätundersökningen skulle behöva nå ut till pedagoger runt om i landet i högre utsträckning.

Innan presentation av mina resultat utför jag en deltagarkontroll enligt Merriams rekommendationer från 1988, vilka Carlström och Carlström-Hagman har beskrivit i *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering* från 2006. Detta innebär enkelt förklarat att de som varit med och gett information, det vill säga intervjupersonerna, tar ställning till om mina tolkningar i resultatet är tillförlitliga.

2.2.5. Etiska frågor

Vetenskapsrådet (2011) beskriver samhällets etiska normer och värderingar som en grund till de etiska krav som ställs på forskningen. Dessa berör individerna som medverkar i studien, det vill säga pedagogerna som intervjuas men även de som har deltagit i enkätundersökningen. Kort beskrivet betyder de etiska frågorna att jag som forskare måste behandla all information som jag inhämtar eller som respondenterna ger mig, konfidentiellt. Det innebär att den informationen jag får är meddelad till mig i förtroende och skall behandlas därefter. Resultatet får jag enbart använda i forskningsändamål och inte i kommersiellt syfte. Jag måste i alla led *värna om de enskilda individernas integritet* som Patel och Davidson (2003) beskriver det. I mitt missivbrev informerar jag de tilltänkta deltagarna om ovan nämnda punkter och jag påminner dem vid intervjuens start att deltagandet är frivilligt och om viljan att avbryta intervjun finns och därmed sitt deltagande görs det omedelbart. I enkätundersökningens presentation inbjuder jag till deltagande på frivillig basis och garanterar samtidigt respondenternas anonymitet.

3. Resultat

Detta kapitel är indelat i två avsnitt. I det första kapitlet beskrivs de intervjuade pedagogernas perspektiv på normalvariation inom intelligensvariabeln, anpassning av undervisning, utbildning och kompetensutveckling, kategoriserat i tema efter mina forskningsfrågor. I detta avsnitt förekommer svar från respondenterna i form av citat, vilka förstärks av data från enkätundersökningarna. I det andra avsnittet följer min tolkning av det empiriska materialet utifrån de teorier jag utgår ifrån i denna studie.

3.1. Pedagogernas perspektiv

Nedan följer en presentation, kategoriserat i tema efter mina forskningsfrågor, av undersökningens framkomna resultat om pedagogernas förståelse, kunskap och perspektiv om normalvariation inom intelligens i relation till undervisning och utbildning.

3.1.1. Kunskap och förståelse om normalvariation inom intelligensvariabeln

Det primära syftet med min studie är att undersöka vilken kunskap och förståelse om normalvariation inom intelligens och dess variabler som finns bland praktiserande pedagoger i skolmiljön. Min första fråga till respondenterna är rak på sak:

Vad har du för kunskap och förståelse om normalvariation inom intelligens och dess variabler? Respondent Gskl 4, Gl 5 och Gl 6 kopplar ämnet till något som ligger utanför deras profession och därmed inget de behöver engagera sig i medan de andra deltagarna ryggar tillbaka med obehag inför ämnet, men svarar följande:

Ja, vad är det normala? Har inte hört det innan. Hos oss på förskolan är alla välkomna, så det är inget jag har tänkt på. (Fskl 1)

Obehagligt ord! (Gskl 3)

Vi tänker inte i de definitionerna alls, vi får inte göra sådana bedömningar, förskolan är för alla. (Fskl 2)

När vi fördjupar oss i frågan i relation till den undervisning som erbjuds inom ramen för den ordinarie skolverksamheten får jag en djupare inblick i respondenternas tankar och föreställningar om begreppet som helhet och dess innebörd.

Att en elev kan ta till sig och förstå den uppgift de har framför sig antingen direkt eller med extra stöd i form av ytterligare förklaring/förtydligande av uppgiften. (Gl 5)

Förmågan att delta i sociala sammanhang, förmåga att tillgodogöra sig kunskaper. (Fskl 2)

Gl 6 skiftar fokus i frågan och sätter det i förhållande till bedömning och betygskriterierna.

Det finns en spännvidd i detta begrepp - från betyget E till betyget A, vilket egentligen inte säger så mycket, då elever med betyg F även kan betraktas som normalbegåvade. (Gl 6)

Jag får klargöra för innebörden av variablerna som ryms inom begreppet *normalvariation inom intelligens* vid varje intervju. Detta för att kunna fortskrida intervjun med en säkerhet om att begreppet innebär samma sak för mig och respondenterna. Då min studies avgränsning ligger på variabelen *svagbegåvning* blir variationen extra tydlig med hjälp av Wechslers- skalan som visas i tryck. Respondenterna har dock svårt att förstå innebörden av begreppet och kroppsspråket visar på en viss rådvillhet och ett avståndsstagande.

Vi använder inte någon definition kring graden av begåvning. Det är inte vår avdelning att bedöma. Vi bedömer förmågor och kunskaper. (Gl 5)

Kopplingar till någon form av diagnos görs vid varje intervju men även kopplingar till lågprestationer, generella inlärningssvårigheter, störiga och oskötsamma elever.

Mer behagligt ord med diagnos, annars är man bara "dum". Dessa elever är jobbiga, ointresserade och de sinkar ju hela gruppen.(Gskl 3)

Vid en av intervjuerna följer diskussionen på så sätt att jag ställer frågan: kan du förtydliga, menar du att svagbegåvade är lågpresterande?

En elev kan anses svagbegåvad i en skolsituation för att undervisningsmetoderna inte passar eller för att man har förväntningar, eller kanske snarare brist på förväntningar och placerar eleven i ett fack såsom "svagpresterande" (Gl 5)

Till följd av det sagda förtydligar jag ytterligare konsekvensen av svagbegåvning d.v.s. svårigheter för teoretiskt och abstrakt tänkande men att det anses ligga inom det normala, med andra ord det praktiskiserande pedagoger möter i undervisningsrummet inom ramen för den ordinarie skolverksamheten.

Ett *fall* om en elev som uppvisar specifika svårigheter presenteras vid varje intervju samt i enkätundersökningen. Fallet lyder:

En elev har koncentrationssvårigheter och uppvisar ett utåtagerande beteende på grund av frustration. Eleven har svårt att hålla "den röda tråden" vid berättande och kommer ofta av sig. Hen har dessutom svårt för socialt samspel och arbete i grupp är därför svårt. Eleven har ingen känd diagnos sedan tidigare.

Respondenterna ombeds att svara på vad de spontant tänker på, vad som skulle kunna vara orsaken till uppvisat beteende? ADHD är utan tvekan det första intervjurespondenterna tänker på. Även enkätundersökningen åskådliggör att ADHD är det en tänker först på. Respondenterna nämner även andra funderingar till möjliga orsaker.

Förskollärare gör inga bedömningar på sådant. (Fskl 1)

Eleven kanske inte tycker att undervisningen är intressant, grupparbete passar inte alla. (Gskl 3)

Annat såsom problem med sömnen, depression eller andra psykiska sjukdomar. (G1 4)

Eleven kan ju ha sociala problem t.ex. hemifrån som gör att hen blir utåtagerande, har svårt att koncentrera sig etcetera. (G1 5)

Jag läser därefter upp påståenden av olika tillkortakommanden som vanligen ses i klassrummet (se bilaga 3, fråga 24) och ber dem koppla det till följande punkter:

- Normalbegåvning
- Svagbegåvning
- Särbegåvning
- Annan diagnos som ADHD, autismspektrumtillstånd, dyslexi och språkstörning

Majoriteten av intervjurespondenterna väljer *annan diagnos som ADHD, autismspektrumtillstånd, dyslexi och språkstörning* som huvudalternativ. Så gör även respondenterna i enkätundersökningen, dock bestämmer sex av 13 respondenter sig för att inte besvara frågan.

Den del av enkätundersökningen som undersöker kunskapsläget vittnar om den osäkerhet som råder då enbart 38,5 % av enkätrespondenterna anser att svagbegåvning ingår inom normalvariationen av begåvning, däremot tror 12 av 13 respondenter att lågpresterande är en variabel inom normalvariation inom begåvning. 63,3 % känner till att svagbegåvade har svårt med det teoretiska och abstrakta tänkandet och på grund av det svårt att nå undervisningens kunskapskrav. Mindre än hälften av respondenterna är medvetna om att svagbegåvade som elevgrupp återfinns i deras undervisningsrum.

3.1.2. Anpassning av undervisningen med tanke på elever intelligens, behov och kunskapsutveckling

Ett annat syfte är att undersöka hur pedagogen formar sin undervisning i relation till elevens intelligens, behov och kunskapsutveckling, styrdokument, lärandemål varför intervjun övergår till att koncentrera sig på pedagogen och deras filosofi.

I förskolan bjuder en in alla barn till aktivitet. Här är alla lika oavsett tillkortakommanden och funktionsvariationer.

Här tänker vi inte i de definitionerna vi pratade om innan, här är det bara utifrån barnens behov och ålder. (Fskl 2)

Respondent Fskl 1 är samstämmig och menar att det inte är *bra att kategorisera barn, det är viktiga är att nå allas behov*. Om en elev utmärker sig särskilt genom att t.ex. inte vilja vara med på samlingsgruppen, vilket är en aktivitet för en stor grupp, anpassas aktiviteten till mindre samlingsgrupper för att inkludera alla barn. Här tvingas ingen att göra något utan anses vara delaktig bara hen är med.

Det är viktigt att uppmuntra alla barnen, att visa att det är roligt, sedan kommer ju allvaret ändå i takt med att de växer. (Fskl 1)

Pedagogerna i förskolan försöker att anpassa sin verksamhet efter alla barns behov. Där pedagogernas kunskap tar slut tar specialpedagogens kunskap vid. Ett tätt samarbete i arbetslagen finns och specialpedagogen informerar personalen om hur den kan underlätta sin verksamhet för att inkludera alla. Att ändra gruppstorlek, miljö och aktivitet är exempelvis typiska undervisningsformer på denna nivå.

I grundskolan är alla likvärdiga och inkluderade.

/.../ alla elever är normalbegåvade enligt mig och kan med tillräckligt stöd nå kunskapsmålen. (Gskl 3).

I de yngre åldrarna (åk 1-6) har eleverna färre lärare och i princip samma klassrum vilket de menar påverkar relationen med eleverna till det bättre. De har en uppfattning av att de känner eleverna och elevernas behov i förhållande till hur de planerar för undervisningen. Pedagogerna anser att de har tillräckligt med tid till den enskilda eleven och ett inkluderande förhållningssätt. Gskl 4 förklarar:

Vill fösa med alla uppåt, ge dem mer tid och med hjälp av personal

Ett vanligt inslag i undervisningen är arbete i mindre grupper. Den anpassningen görs med åtanke att alla elever skall erhålla möjligheten att nå undervisningens kunskapskrav.

Sen om de blir stimulerade, vet jag inte, meningen är att de skall de då antar jag. (Gskl 4)

Gskl 3 har även varit verksam i åldrarna (åk 7-9) och beskriver en problematik kring större elevgrupper, fler lärare och klassrum. Det ger utrymme för mindre uppsyn och bland annat högre frånvaro då elever ofta hittar olika strategier för att dölja sina tillkortakommaden. I gymnasieskolan råder en anda av frivillighet. Dock finns undervisningens kunskapsmål kvar att nå, vilket ställer högre krav på den enskilda eleven. Med det menar respondenterna att eleven har sitt eget ansvar att nå kunskapsmålen. När jag vid en av intervjuerna ställer följdfrågan *om hur variationen av undervisningsmetoder påverkar eleven* säger en av respondenterna från gymnasieskolan

Det är nästan take it or leave it, de behöver inte gå här, gymnasieskolan är frivillig. (G1 5)

I grundskolan och gymnasieskolan har pedagogerna en bred teoretisk undervisningsrepertoar. Traditionella modeller förekommer i form av helklassundervisning, arbete i grupprum, enskilt och självständigt arbete och tillgänglighet till resurspersoner som elevassisten finns. Genomgångar vid tavlan, problemlösningar och egna undersökningar och läsning är vanliga inslag i undervisningen, vilket också enkätundersökningens svar tyder på. Arbetet utgår i hög grad ifrån elevers frågor och erfarenhetsvärld och pedagogen utmanar ofta elevernas föreställningar och tänkande när de arbetar med olika kunskapsområden. På grundskolan arbetar alla elever oftast tillsammans i undervisnings-

rummet, till skillnad från gymnasieskolan där eleverna jobbar mer fritt. Stödlektioner med pedagognärvaro är ett alternativ för dem som behöver.

3.1.3. Utbildning och fortbildning i relation till svagbegåvning, undervisning och lärande

Pedagogerna som deltar i intervjun är nästan alla eniga om att de inte har fått någon information om normalvariation inom intelligens och dess variabler och vad det innebär någon gång under sin pedagogiska utbildning.

Nej, inte under utbildningen! (Fskl 1)

En respondent berättade att hen hade ett svagt minne av att hen stött på det i kurslitteraturen eller vid de få seminarier de haft inom specialpedagogik. En annan säger att frågan överläts till specialpedagoger. På arbetsplatsen talas det inte heller särskilt mycket om begreppet däremot är pedagogernas undervisningsämnen, inkludering, pedagogik och oro för specifika elever återkommande stoff som debatteras.

Diskussioner finns men min profession är inte att ställa diagnoser utan lyfter endast oro för specifik elev (Gskl 4)

Diagnoser är ett annat hett diskussionstema i korridorerna och vid fortbildningar.

Elever med ex vis ADHD tas upp, men det saknas konkreta förslag och arbetssätt kring hur dessa elever kan nå målen. En faktor kan givetvis vara att det finns en bredd inom diagnosen och att elever agerar olika utifrån diagnosen. (Gskl 3)

Inom verksamheten finns viss fortbildning men även seminarier, studiedagar med fokus på diagnoser. Utöver det så spelar mitt egna intresse in i dessa sammanhang och skapar en naturlig vilja att lära mig och läsa på själv. (G1 6)

Frivilliga utbildningar oftast i samband med att man har elev med diagnos. Arbete kring inkludering och struktur har alla jobbat med. (G1 5)

Kompetensutvecklingen spretar ofta åt olika håll. Än det ena än det andra. (Gskl 4)

Respondenterna dementerar att normalvariation inom intelligensvariabelen har lyfts inom verksamhetens kompetensutveckling som dessutom anses hållas som engångstillställningar.

Enkätundersökningen stödjer respondenternas uppfattning, varav samtliga deltagare svarade nekande till frågeställningen. Resultatet av enkätundersökningen ger motsägelsefulla svar i sökandet av förklaringar till framgångar och problem i verksamheten, dock är respondenterna överens om att sökandet av kunskap styrs av det egna intresset.

3.2. Teoretisk tolkning av lärarnas perspektiv

Normalvariation inom intelligensvariabeln är inget allmänt accepterat begrepp som används i samhället, än mindre i skolsfären. Detta bidrar till att olika begrepp som svag-

begåvning, lågpresterande, svagt presterande, mindre teoretiska, utåtagerande och allmänt svaga elever används av pedagoger i sammanhang då en pratar om elever som inte klarar skolans och undervisningens krav, men med mångsidiga innebörder. Uppfattningen om att det inte är något som en behöver ha större kunskap om, då det ses tillhöra specialpedagogens profession, delas av majoriteten av pedagoger som undervisar elever i de högre åldrarna. Pedagog 4, med benämningen *Gskl 4*, upplevs som mer säker på begreppets betydelse och detta kan härledas till att hen har en tidigare erfarenhet av arbete i liten grupp med svagbegåvade barn och barn med olika diagnoser. Om en tar bort alla *om och i kring* i respondenternas svar, kan det upplevas som om eleverna som tillhör gruppen svagbegåvade inom normalvariationen inom intelligens och dess symptom inte identifieras av flertalet pedagoger utan hänvisning till diagnoser och specialpedagoger görs. Svaren till mitt beskrivna "case", som används i intervjuerna och enkätundersökningen, förstärker min tolkning. Skolans grund på alla nivåer, vilar på den sociokulturella traditionen, där intelligens ses som en föränderlig process (Vygotskij, 1999) genom kunskap och lärande. Denna syn har möjligen medfört att pedagogerna saknar kunskap om normalvariation inom intelligensvariabeln från sin egen utbildningstid, då det inte finns behov för annat. Intelligensen, oavsett vilken nivå en än har, är påverkbar och ger oss samma förutsättningar för lärande. Säljö (2000) betonar att det människor säger, skriver och gör, alltid är kontextuellt situerat och inte ett uttryck för deras inre tankevärld eller begreppsförståelse. Detta skulle kunna innebära att pedagogernas individuella förståelse och kunskap för begreppet normalvariation inom intelligensvariabeln sällan blir synlig då den styrs av samhällets gemensamma åskådning. Sammantaget anser pedagogerna att alla elever har lika möjligheter att nå kunskapskraven i deras undervisning och tycker sig ha en bra uppfattning om elevernas behov i förhållande till hur de formar och planerar sin undervisning. Pedagogerna upplever sitt undervisningsrum som en inkluderande miljö där eleverna kan känna sig delaktiga i samspel med andra, i enlighet med Vygotskijs (1999) principer. Intervjuernas och enkätundersökningens svar gällande förståelsen och kunskapsläget om mitt valda ämne, hos praktiserande pedagoger och tidigare nämnd statistik (skolverket, 2015) får mig därför att undra om hänsyn till varje enskild elevs behov och förmåga verkligen tas i beaktande i formandet av undervisningen?

Vi är inte lika begåvade på alla plan och lär således in på olika sätt, dock visar min undersökning att undervisningen formas utifrån ideologier om vad som anses vara normalt och vedertagna undervisningsmetoder (abstrakt och teoretiskt tänkande). Genomgångar vid tavlan i helklass och kompendieuppgifter med muntligt presenterade och skrivna instruktioner är vanligtvis använda kanaler vid instruktionsgivning och information. Den mimiska undervisningen, beskriven av Gardner (1998), stämmer överens med de intervjuade pedagogernas uppfattning om hur de formar sin undervisning. De har en auktoritär roll vid introduktionen av den nya kunskapen som skall nås under arbetsmomentet, med lite utrymme för avvikelser i lärandeprocessen. Vid bristande förståelse eller osäkerheter upprepas oftast instruktionerna bara igen. Egna undersökningar och problemlösningar, som aktiviteter, uppfattar jag som flitigt använda inslag i under-

visningen. Här premierar pedagogerna kreativitet genom att ställa eleverna inför varierande utmaningar och situationer, som en undervisningsmodell för att nå ny kunskap och förståelse. Gardner (a.a.) kallar denna modell för den transformativa undervisningen. Detta kräver god förmåga på att analysera och tolka problem, överblicka och planera på ett självgående sätt och genomföra uppgifter koncentrerat. När pedagogen märker att en elev har svårigheter, sätts åtgärder in för att motverka svårigheten. Grupparbete eller arbete i liten grupp som det annars kallas, är en vanligt förekommande åtgärd inom ramen för den ordinarie undervisningen, från förskolan till gymnasiet. Denna arbetsform är enligt pedagogerna inkluderande då eleverna är delaktiga i alla detaljer och moment och får som helhet en tydlig bild av uppgiften. De anser att möjligheten till diskussion i liten grupp, där alla röster blir hörda, är mycket positiv (Gardelli, 2016). Denna åtgärd kan ha en exkluderande effekt för enstaka elever då åtgärden i sig inte innebär att hen per automatik förstår vad som skall utföras. Enligt Forsell (2005) menar Vygotskij som alternativt förutsättningen för lärande är möten mellan pedagog och elev, där pedagogen har möjlighet att fånga upp och identifiera och förstå elevens utgångspunkt, förståelse för uppgiften och sammanhanget. Genom dialog med eleverna, i form av filosofiska samtal, kan pedagogen nå högre förståelse om elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper (Gardelli, 2016), för att i förlängningen skapa sig en uppfattning om hur undervisningen bör formas för kunskapsutveckling. Dialogen är inte bara att tala och lyssna, utan Vygotskij anser att det är grunden till allt tänkande enligt Nottinghams (2013) tolkningar. I skolans värld är det inte bara eleven som skall utvecklas utan även pedagogen (i sin yrkesprofession) och filosofiska samtal ger en möjlighet att nå högre kunskaper om den egna förståelsen inför fenomen. Det avgörande och mest nödvändiga är vårt språk menar Bakhtin (1981).

Jag kan urskönja en önskan av mer tid till planering av praktiska inslag i undervisningen, särskilt av respondenterna på grundskolan. Inom gymnasieskolan finns två inriktningar, högskoleförberedande program (teoretiska) och yrkesförberedande program (praktiska). Enligt min mening är det först i detta skede som ett formellt ställningstagande görs om att vi är olika *lagda* när det kommer till kunskap, utveckling och förståelse. Här får barnen själv avgöra och välja inriktning. De intervjuade gymnasiepedagogerna är verksamma på ett yrkesförberedande program och ger även de uttryck för fler praktiska inslag då det på senare år blivit ett hårdare tryck på teori i undervisningen. Någonstans inom oss finns en medvetenhet om att människor är *lagda* på olika sätt när det kommer till lärande och viljan att möta olikheterna finns. Pedagogernas resonemang om att arbete med mycket praktiska övningar d.v.s. att själv få göra vad som förklaras, stimulerar bland annat den kinestetiska förmågan, vilket ger gynnsamma effekter på lärande. Gardners teorier, tolkade av Forsell (2005), beskriver att vi kan nå kunskap genom användandet av olika intelligenser. Han menar att vissa är mer språkligt begåvade, visuellt begåvade och andra mer kinestetiskt begåvade.

Sternbergs och Grigorenkos (2003) teorier om planerad aktivitet i tre steg, analytisk, kreativ och praktisk, ger goda förutsättningar för en inkluderande undervisningsform. Sternberg & Grigorenko (a.a.) förespråkar att eleverna skall lära sig att känna igen sina

intelligenser för att i nya situationer kunna korrigera och kompensera för de färdigheter som de ännu saknar intelligens för. Detta arbetsätt stimulerar elevens utveckling av förmågorna den nya läroplanen ställer krav på och som pedagogernas bedömning utgår ifrån (Riksdagen, 2010).

Populära ämnen på arbetsplatsen i kollegiala samtal och kompetensutvecklingsammansammanträffanden är undervisningsämnen, inkludering, pedagogik och oro för specifika elever vanliga. Normalvariationen inom intelligensvariabeln, d.v.s. variationen av olika grader av förmågor för lärande, yttringar och konsekvenser talas det sällan om, varken på arbetsplatsen eller under den pedagogiska utbildningen. Jag förstår att ämnet är väldigt komplext och styrs utifrån våra egna fabricerade värderingar om normalitet. Däremot är en snar att prata om olika former av diagnoser vid uppvisande av svårigheter hos eleven. Specialpedagogens expertis blir ett verktyg som pedagogen lutar sig mot och är beroende av för att förstå sin vardagliga situation (Säljö, 2000 & Vygotskij, 1999). Specialpedagogen och diagnoser, som två fenomen, utgör fortbildnings- och kompetensutvecklingsområden som pedagogerna upplever sker som engångstillställningar. Sökande av förklaringar till framgångar och problem i verksamheten råder det delade och motsägelsefulla svar om, vilket kan tolkas till att formuleringen av frågorna är otydliga. Teoretiska kunskaper som lärs ut på den pedagogiska utbildningen eller olika kompetensutvecklingsammansammanträffanden, skall vara behjälplig blivande pedagoger i sitt vardagliga arbete i skolan. Dessa kunskaper kan också ses som verktyg för kunskapsutveckling (a.a.). Enligt Vygotskij (1999) och Säljö (2000) är det genom språket vi når tänkande och i förlängningen kunskap. Att utveckla kompetens genom engångstillställningar är möjligen inte det ultimata men kan ses som en potentiell proximal utvecklingszon där föreläsaren/handledaren är den mer kompetente. Med hjälp av stöttning och förklaringar ger hen pedagogerna ny insikt och kunskap (Vygostkij, 1999). Att stimuleras till undersökning, förståelse och sammankoppling av de stora frågorna i vår egen vardag, t.ex. varför eleven inte når kunskapskraven och det bakomliggande, är enligt myndigheten för skolutveckling (2008) målen med samtal. Gardelli (2016) menar att vissa frågor är av sådan art att de behöver omformuleras och synliggöras för att innebörden skall bli begriplig och det ger filosofiska samtal väldigt goda möjligheter till. Intelligens, integre-ring, inkludering och svagbegåvning är några få av många begrepp som skolans verksamhet behöver enas om och sätta i större sammanhang. Viljan att utvecklas är styrt av det egna intresset och kan kännas igen hos samtliga respondenter. De är medvetna om att framgångsfaktorer för utveckling ligger i pedagogernas egen kompetens. Jag tolkar därför deras vilja och mod att delta i min undersökning och deras delgivande av kunskaper som ett sökande av sociala processer där en möjlighet till utbyte av tolkningar av vår omvärld och att ta till sig kunskap finns (Bakhtin, 1981). Det är som Sternberg (2003) säger:

When the environment of the classroom, the institution, or even the society is less than ideal, it often requires guts to try to change it.

4. Diskussion

I följande kapitel kommer jag i ett första stycke sammanfatta, reflektera över och diskutera min metod för att i ett andra stycke sammanfläta och diskutera mina forskningsfrågor, lärarnas perspektiv och den teoretiska tolkningen av lärarnas perspektiv. Avslutningsvis presenterar jag vilken betydelse min undersökning och dess resultat har på fortsatt forskning.

4.1. Metoddiskussion

Fallstudiens resultat som kommer fram med hjälp av den information jag samlar in via intervjuer och enkäter mynnar ut i att besvara mina forskningsfrågor, vilket är det centrala syftet med arbetet. För att i min fallstudie få en djupare förståelse i ämnet ligger fokus på kvalitativa aspekter med inspiration av hermeneutiken. I intervjuer där en möts *ansikte mot ansikte* kan en tyda ansiktsuttryck och kroppsspråk när frågor ställs, vilket Carlström och Carlström-Hagman (2006) beskriver som ett utbyte av icke verbal kommunikation. Då jag i studien själv söker förståelse på ett djupare plan inom mitt valda ämne, praktiserande pedagogers kunskap och förståelse om normalvariation inom intelligensvariabeln, är därför intervjun en självklar metod att använda. Intervjun sker i interaktion med utvalda pedagoger, ett samspel vilket Vygotskij (1999) poängterar är kunskapsfrämjande i sig. Då jag är ute efter svar som inte är konstruerade på förhand, konstlade eller genomtänka på något sätt skickas frågorna aldrig ut i förväg. Detta bidrar till de långa efterdiskussioner som uppstår, enligt min mening. Intervjun är semistrukturerad vilket ger mig utrymme för följdfrågor och uppföljningsfrågor. Det ger också ett ypperligt tillfälle för respondenterna att förtydliga sina tankar, vilket alla respondenter tar sig tid att göra.

Jag utför även en enkätundersökning med både kvalitativa och kvantitativa frågeställningar. Denna undersökning är enbart ett komplement till den primära metoden, intervjun, för att jag av nyfikenhet vill se hur kunskapsläget om normalvariation inom intelligensvariabeln ser ut i ett bredare perspektiv. Att studera och söka information om samma fenomen fast i olika sammanhang, *triangulering*, gör att man får ett rikare underlag som kan vägas samman i analysen för att ge en fylligare bild (Patel och Davidsson, 2003, s.104) vilket bidrar till ökad validitet. Det är väldigt tidskrävande, men då ämnet är komplext tänker jag att det i gengäld ger mig möjlighet att förstå utifrån olika synvinklar. Validiteten och reliabiliteten är svårare att mäta, då begreppen står närmare varandra i kvalitativa än i kvantitativa studier. Jag anser, trots min magra informationsgrund att respondenterna i intervjun och enkätundersökningen och litteraturen ger tillräckligt med underlag för att nå syftet med arbetet. Tanken att intervjua fler pedagoger, för att nå höjd på den kvalitativa aspekten i studien och för att inhämta så mycket in-

formation som möjligt, fanns men på grund av begränsad tid utfördes endast sex intervjuer. Det faktum tillsammans med att enkätundersökningen inte nådde ut till samtliga pedagoger i landet är en tänkbar nackdel. Den sista frågan på enkätundersökningen tappar i svarsfrekvens vilket också kan ses som en nackdel. Jag väljer därför att inte redovisa resultatet av frågan. En fördel med den valda trianguleringen är att jag kan jämföra resultaten från intervjuerna mot enkätundersökningen svar. I en enkätundersökning har forskare ingen möjlighet att påverka respondenter som vid en intervju vilket innebär att om utsagorna är lika kan det tolkas som om jag har lyckats hålla mig objektiv under undersökningens gång. Det är mitt ansvar som forskare att inte bara välja material som ger stöd för mina idéer och att hålla mig objektiv i sakfråga genom hela datainsamlingsprocessen. Att bara välja material som ger stöd åt mina idéer hade bidragit till en skevhet i materialet och i förlängningen hade en falsk bild av omständigheterna presenterats (Patel & Davidson, 2003, s. 65).

Vid en uppföljningsstudie skulle ett observationsmoment kunnat innebära att jag observerar en pedagog i praktiken för att se hur hen resonerar kring sitt undervisningsmoment d.v.s. allt ifrån planering av momentet satt i relation till elevperspektiv och styrdokument till genomförande och utvärdering av momentet.

4.2. Resultatdiskussion

Det finns ingen enhetlig och erkänd definition av intelligens vilket påverkar vår syn och användning av intelligens begreppet i vardags- och skolsammanhang. I skolan kategoriseras elever och talas om i termer som ”svag”, ”stark” eller ”medel” utifrån deras prestationer. Denna kategorisering är styrd av samhällets ideologier påverkade av den tid vi lever i. Det finns en norm för hur man ”bör” vara, vad som är *normalt*, så att elever kan bedömas därefter. Många gånger förväxlas elevernas prestationer med intelligens, kanske av okunskap eller fördomar eller både och. Intelligens är liktydligt med förmåga, svagintelligens eller svagbegåvning är således en svag förmåga. Prestation är resultatet av något du utför. Att diskutera, se skillnader och likheter och gemensamt enas om en innebörd av intelligens som begrepp, att helt enkelt använda språket, ger insikter och förståelse hos den enskilda individen. Användandet av samma ord för ett fenomen, det är då vi delar erfarenheter med varandra (Säljö, 2000).

Respondenterna har trots olika inriktning på utbildning och erfarenheter många likheter i de svar som ges när det kommer till min huvudsakliga forskarfråga: *Vilken kunskap och förståelse har pedagoger i förskolan, grundskolan och gymnasieskolan om normalvariation inom intelligensvariabeln?* Samtliga svar vittnar av olika anledningar på avsaknaden av förståelse och kunskap inom detta område, ett ämne som känns svårt för alla. Särskilt utmärkande är avsaknaden av kunskap och förståelse för gruppen svagbegåvade inom ramen för vad som anses vara normalt.

Adolfsson et.al (2002) menar att svagbegåvade som grupp utgör en stor ”osynlig” skara som idag kommer i kläm i skolan och i samhället när krav på teoretisk begåvning betonas allt mer. De betonade förmågorna samhället och skolan ställer krav på, the big 5, fordrar betydande språkliga handlingar och mentala processer, vilket är särskilt svårt för denna grupp elever. Språket är ofta begränsat och det är svårt att förstå vad det är de ska göra, om de inte får hjälp att bryta ned uppgiften (Carlsson-Kendall, 2016). *Hur formar pedagogerna, enligt deras egen uppfattning, undervisningen i relation till styrdokument, lärandemål och elevens intelligens, behov och kunskapsutveckling?*

Pedagogernas svar vittnar om att de anser sig ha ett inkluderande förhållnings- och arbetssätt, bara genom att välkomna alla variationer av elever i ett och samma undervisningsrum. På förskolan och grundskolan är känslan av inkludering särskilt stark, tolkar jag respondenternas svar som. En har tid att lära känna eleverna och deras behov och beaktar denna aspekt i formandet av undervisningen. Under grundskoletiden är egna undersökningar och läsning, enskilt eller gemensamt, vanliga arbetsmetoder och pedagogerna upplever att de utgår ifrån elevernas erfarenhetsvärld. I takt att åldern stiger, ökar antalet elever i grupperna. Det medför att det blir svårare att avläsa den enskilde eleven och dess kroppsspråk, särskilt i helklass som också är ett vanligt inslag i undervisningen, berättar respondenterna. Att inte använda sig av varierande undervisningsformer där pedagogen har möjlighet att avläsa eller möta *elevernas olika förutsättningar och behov* går strängt emot skollagen (skolverket, 2015a).

Gymnasiet andas också inkludering trots att det förekommer friare undervisningsformer, där eleven många gånger sitter i ett annat rum än pedagogen med problemlösningssuppgifter. I en sådan situation förekommer det inget samspel mellan elev och pedagog som Vygotskij (1999) förespråkar och möjligheten till ny kunskap och nya upptäckter faller bort. Ett samspel mellan pedagog och elev är att föredra då pedagogen får en möjlighet att läsa av situationen och ge eleven de rätta verktygen för att klara undervisningsmomentet på plats. Elever som har svårt med det teoretiska och abstrakta tänkandet, har svårt att tänka i flera led och behöver därför uppgifterna konkretiserade och mer tid på sig till utförande.

Pedagogernas traditionella lärande, som enligt deras perspektiv är inkluderande, medför svårigheter för elever på den nedre delen av intelligenskurvan att nå kunskapskraven. Att nå målen enbart genom att lära sig teoretisk och analytiskt, utan att ta t.ex. hänsyn till Gardners (1998) olika intelligenser som verktyg för lärande, medför att vissa elever kan hamna i utanför lärandeskap för att de rätta pedagogiska instrumenten saknas.

Forskarnas övervägning om att se begåvning som en föränderlig process (Skolverket, 2012), bidrar till enligt Lee (1996), att läraren är mer koncentrerad på allmänna strategier och strävan att lära sig, istället för att se eleven och dess behov i relation till strategier och strävan att lära sig. Det medför ett stort ansvar på den enskilde eleven.

Sammanfattningsvis råder det ingen tvekan om en samstämmighet kring pedagogernas syn på delaktighet. Eleverna, *i en skola för alla*, är inkluderade och pedagogerna är in-

kluderande i deras förhållningssätt, enligt deras utsagor. Dock vittnar deras svar i undersökningen att deras handlingar är mer integrerande d.v.s. sammanförande till en helhet. Inkludering omfattar eleven och dess behov i relation till undervisning. Oenigheten kring skilda innebörder av inkludering och integrering och det vi avser med denna delaktighet och avsaknaden av respektfulla diskussioner om intelligens förskjuter återigen problemet på den enskilde eleven (Hjörne & Säljö, 2011). Med det i tanke är det nödvändigt att politiker och ansvariga för skolverksamheten enas om begreppens egentliga betydelse för att utesluta feltolkningar.

Sternberg och Grigorenko (2003) säger att det inte finns ett ultimt sätt att lära ut eller bedöma elevers prestationer utifrån och det finns inte heller någon teori som är en absolut sanning enligt Olsson och Sörensen (2001). Det innebär, enligt min tolkning, att alla teorier om lärandet och kunskapsutveckling gemensamt, kan ses som en verktygslåda, där en kan hämta olika verktyg ifrån till olika sammanhang beroende på vilket *objekt* som behöver förstås och arbetas med. *Mediering* som Vygotskij (1999) benämner det med andra ord.

If a child can't learn the way we teach, maybe we should teach the way they learn

(Ignacio Estrada, *Good reads*, 2013b)

För det behövs kunskap och förståelse i ett vidare perspektiv, om eleven (*objektet*) och dess behov.

Min tredje forskarfråga är att undersöka *hur pedagogernas erfarenhet, av utbildning och fortbildning, i relation till normalvariation inom intelligensvariabeln, ser ut*. Under pedagogernas utbildningstid nämns normalvariation inom intelligensvariabeln, ytterst sällan enligt intervjuernas och enkätundersökningens svar. Samtliga svarar nekande till att intelligens, som ett fenomen, har lyfts inom ramen för kompetensutveckling och fortbildning. Istället pratar en friskt om bland annat diagnoser, allmänna inlärningssvårigheter och specifika elever.

Eleverna kommer därför i kläm, som Carlsson-Kendall (2016) menar, av den enkla anledningen att de dels utvecklar olika strategier till att dölja sin oförmåga med och dels för, som undersökningen visar, att deras tillkortakommanden misstas av pedagogen för annan problematik som ADHD, koncentrationssvårigheter, beteendeproblem, problem med motoriken och det sociala samspelet.

Eleverna skickas på utredningar, kommer tillbaka diagnoslösa och man förväntar sig att de skall fungera och lära *normalt*. Generella undervisningsformer och extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, d.v.s. det som faller på pedagogens axlar, möter inte alla elevers behov, synnerligen inte gruppen svagbegåvade. Att få särskilt stöd styrs av skolans resurser, vilket gör att elever med fastställd diagnos får företräde. När elevens framgångar är svåra att se är samverkan med annan expertis inom skolverksamheten väldigt viktig. Att ta hjälp och få råd av annan mer kompetent personal, exempelvis specialpedagogen, innebär en *proximal utvecklingszon* där möjlighet till vägledning med hjälp av hens erfarenhet finns, i enlighet med Vygostkijs teorier (1999).

Pedagogernas bristande kunskap och förståelse bidrar till att eleverna saknar de verktyg som behövs för att förstå sin omvärld. Verktygen i detta sammanhang kan ses som själva utbildningen, vilken leder till ett bra yrkesliv och en social gemenskap, men också som förutsättningar, för att klara undervisningen. Samtidigt vittnar undersökningens resultat på att pedagogerna inte heller får tillräckliga verktyg genom den pedagogiska utbildningen, fortbildningar och kompetensutvecklingar för att kunna agera i sin omvärld, vilket Vygotskij (1999) menar att en behöver.

Huvudmannen bör skyndsamt ge pedagogerna det stöd, verktyg, kunskap och tid som krävs för att kunna utföra undervisning i enlighet med vad styrdokumentet säger. Då det är stor variation inom normalvariationen av intelligensvariabeln när det kommer till förmågan att tänka teoretiskt och abstrakt, är det särskilt viktigt att inte utgå ifrån det stereotypa om vad som anses vara normalt vid utformningen av undervisning och extra anpassningar. Inledningsvis (stycke 1) nämns att pedagoger som har haft elever med låga kunskapsresultat ofta ser eleverna som ett problem (Skolinspektionen, 2015). Utgångsläget bör istället vara vad eleverna "behöver" istället för vad de "är".

Påvisandet av ett annat sätt att lära ut eller tänka kan innebära ett kraftigt motstånd från etablissemangen och kräver stort mod av den enskilde pedagogen eller huvudmannen. Samspelet med omgivningen är en avgörande faktor för utveckling och lärande i det sociokulturella perspektivet enligt Vygotskij's teorier (1999). Omgivningen får i ett sådant synsätt ett särskilt ansvar att ge möjligheter till berörda att ta till sig verktyg för förståelse och lärande. För att barnet skall vara så delaktigt som möjligt bör anpassningar och hjälpmedel ses över, vilket även det är omgivningens ansvar. Utveckling och lärande sker i alla naturliga miljöer och är ett gemensamt ansvar, det blir således lika viktigt att ha fastställda mål för omgivningen som för barnet.

Nottingham (2013) menar, att om vi får vara med om berikande och reflekterande dialoger, t.ex. dialoger med kollegor, och/även med elever, hjälper det oss i förlängningen att blir mer reflekterande. Filosofiska samtal, med dess verktyg för givande samtal (stycke 1.1.3.3.), ger utrymme för att samspråka om de stora frågorna i vår vardag (Gardelli, 2016). Tiden till samtal, reflektioner och tänkande är således en avgörande faktor, där pedagogerna t.ex. med hjälp av Sternbergs och Grigorenkos (2003) modell för lärande i tre steg (stycke 1.1.3.4.) kan nå ny kunskap om normalvariation inom intelligensvariabeln och passande undervisningsformer som bidrar till framgång.

Detta sker i ett vidare sammanhang tillsammans med varandra i enlighet med den sociokulturella traditionen.

Min upplevelse av undersökningen i det stora hela är att svagbegåvning som begrepp och variabel inom normalvariation inom intelligens väcker stort intresse hos pedagogerna trots att ämnet till en början verkar vara obekvämt att prata om. Om vi öppnar upp till en respektfull diskussion, där vi närmar oss begreppet med försiktighet och nyfikenhet finns det ingen anledning till oro. Det är genom språket vi skapar kunskap, förstå-

else och insikt (Säljö, 2000). Att lyssna, ställa frågor och komma överens, i en dialog, är förutsättningen för att leva (Bakhtin, 1981).

För att *en skola för alla* skall vara framgångsrik är det viktigt att inte förväxla förutsättningar med möjligheter. Alla har rätt till samma möjligheter, även om vi inte har samma förutsättningar.

Jag avrundar mitt arbete med följande citat som sammanfattar resultatet av min undersökning i en helhet:

One cannot analyze what one knows if one knows nothing. One cannot creatively go beyond the existing boundaries of knowledge if one does not know what those boundaries are. And one cannot apply what one knows in a practical manner if one does not know anything to apply.

(Sternberg & Grigorenko, 2003)

4.3. Resultatens betydelse för fortsatt forskning

Min strävan är att bidra till ett synliggörande av begreppet normalvariation inom intelligensvariabeln i helhet, men med tyngdpunkt på svagbegåvning som del av denna helhet. Jag hoppas även att uppsatsen tillför kunskap och förståelse för de svagbegåvades skolsituation och att den utmanar de ideologier vi förhåller oss till och i förläningen föder nya tankar gällande intelligens, lärande och utveckling. Vetskap inom området ger pedagogerna en möjlighet att lättare identifiera (inte stämpla) de tänkbart svagbegåvade och därefter anpassa med olika verktyg för att alla elever i elevgruppen skall få möjlighet att tillgodogöra sig kunskap.

Det som är mest framträdande i min undersökning är att det saknas konkret kännedom om normalvariation inom intelligensvariabeln. En för sällan, om än aldrig diskussioner kring begreppet i relation till skola, lärande och bildning. Överlag har det varit begränsat med forskning kring intelligens i relation till elevers lärande inom skolväsendet, vilket gör det till ett väsentligt och intressant område att forska vidare kring för den framtida skolverksamheten. Nedan redogör jag för några tankar som jag finner intressanta.

Det är huvudmannen d.v.s. rektorn som beslutar om resursfördelning när det kommer till stödåtgärder för elever med svårigheter. Det skulle därför vara relevant och intressant att i ett bredare perspektiv undersöka rektorers vetskap, förståelse och kunskap om normalvariation inom intelligensvariabeln i relation till hens uppdrag i stort.

En annan intressant tanke är att hämta influenser från andra kunskapsområden som psykologi, medicin eller filosofi för att se vilka profiler ett eventuellt samarbete ger de svagbegåvade och deras skolsituation. Att skapa en tvärvetenskaplig dialog, för vems syn på barnet har tolkningsföreträde?

Avslutningsvis ser jag fram emot någon form av undersökning där en tar reda på om en fortbildning för pedagoger om svårigheter med teoretiskt och abstrakt tänkande i relation till lärande kan bidra till ökad kunskap inom området, genom förslagsvis en interventionsstudie.

Referenser

- Adolfsson, I., Carlsson-Kendall, G., Dahlström, K., & Fernell, E. (2002). *Svag begåvning normalt, men inte problemfritt*. Läkartidningen, 16(99), 1820-1821
- Axelsson, T. (2012). *Att konstruera begåvning – debatten om IQ*. Educare 2012:1 https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/14092/Axelsson_Educare.pdf?sequence=2&isAllowed=y, hämtad 2017-05-12.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*. Holquist, C. (red). Austin: University of Texas Press
- Berk, L-E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding childrens learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington DC: National association for the education of young children
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., uppl.). Malmö: Liber.
- Bryman, A. & Bell, E. (2005). *Företagsekonomiska forskningsmetoder*. (1:1., uppl.). Malmö: Liber Ekonomi
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Pedagogiska magasinet skriftserie. Nummer ett
- Carlsson-Kendall, G. (2016). *Elever med svag teoretisk begåvning*. Stockholm: Natur & kultur
- Carlström, I. & Carlström- Hagman, L. (2006). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. Lund: Studentlitteratur
- Dogan, M. & Pelassy, D. (1990). *How to Compare Nations: Strategies in Comparative Politics*. Chatham: Chatham House, Second Edition.
- Eysenck, HJ, 1976. Introduction, in Eysenck. HJ (ed.) 1976, *Case Studies in Behavior Therapy*. London: Routledge and Kegan Paul
- Forsell, A. (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB
- Gardelli, V. (2016). *To describe, transmit or inquire: ethics and technology in school*. Doktorsavhandling. Luleå: Luleå tekniska universitet. Tillgänglig som elektronisk resurs: <http://tu.diva-portal.org/smash/get/diva2:999077/FULLTEXT01.pdf>
- Gardner, H. (1998). *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Falun: Brain Books AB.
- Good Reads. (2013a). Edmund de Waal quotes. <http://www.goodreads.com/quotes/768847-with-languages-you-can-move-from-one-social-situation-to>, Hämtad 2017-05-03.

- Good Reads. (2013b). Ignacio Estrada quotes.
<http://www.goodreads.com/quotes/750708-if-a-child-can-t-learn-the-way-we-teach-maybe>, hämtad 2017-05-26
- Hjörne, E & Evaldsson, A.C. (2012). *Att normalisera de marginaliserade. Om motstånd och kategoriseringsarbete i specialpedagogisk praktik i Sverige*. Utbildning & demokrati: tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, vol (21), nr 3, 5-12.
<https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2012/nr-3/hjorne--evaldsson---att-normalisera-de-marginaliserade.-om-motstand-och-kategoriseringsarbete-i-specialpedagogisk-praktik-i-sverige.pdf>, hämtad 2017-05-01.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2011). *Att platsa i en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Holstein, J.A. (2003) *Inside Interviewing - New Lenses, New Concerns*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Imsen, G. (2005). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. (4:e rev. upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, I. & Lundgren, M. (2013). *Samverkan kring barn och unga av behov av särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kok, L., van der Waal, A., Klip, H., Staal, W. (2016). *The effectiveness of psychosocial interventions for children with psychiatric disorder and mild intellectual disability to borderline intellectual functioning: A systematic literature review and meta-analysis*. Chlinical Child Psychology and Psychiatry. Vol 21(1) 156-171.
- Kutscher, M.L. (2011). *Barn med överlappande diagnoser*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lee, K. (1996). *A study of teacher responses based on their conception of intelligence*. Journal of classroom interaction v 31 pl-12 Summer
<http://www.uky.edu/~eushe2/mrg/Lee1996.html>, hämtad 2017-05-04.
- Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (2014). *Lärande skola bildning- grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malmhether, B. & Ohlsson, R. (1999). *Filosofi med barn*. Bjärnum: Carlssons
- Merriam webster dictionary. (2017).
<https://www.merriam-webster.com/dictionary/intelligence>, hämtad 2017-04-19.
- Myndigheten för skolutveckling, (2008). *Att lyfta den pedagogiska praktiken*. Best.nr: U08:202

- Norell, J-O. (2008). *Från fakta till förmåga-ledmotiv för framgångsrikt tematiskt arbete i gymnasieskolan*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Nottingham, J. (2013). *Utmanande undervisning i klassrummet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2001). *Forskningsprocessen-Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder-att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Robson, C. (2011) *Real World Research*, Cornwall: TJ International Ltd
- Rosenqvist, J. (2007). *Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender i*. C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik. Sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Bromma: Vetenskapsrådet.
- Scarr, S. (1984). *Race, Social Class, and Individual Difference in I.Q.* Commentaries by Leon J, Kamin, Arthur R, Jensen. Yale University: LEA.
- Skolinspektionen. (2015). *Huvudmannens styrning av grundskolan- ett uppdrag med eleven i fokus*.
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2015/huvudmannens-styrning/15-01-huvudmannens-styrning-rapport.pdf>, hämtad 2017-03-28.
- Skolverket. (2009). *Robotar-Robotar överallt om hundra år*
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/larande/nt/2.339/robotar-1.82860>, hämtad 2017-04-19.
- Skolverket. (2011). *Statens skolverks författningssamling-Grundföreskrift*.
<http://www.skolverket.se/skolfs?id=2302>, hämtad 2017-05-04.
- Skolverket. (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisning*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket. (2013). *Förskolans och skolans värdegrund – förhållningssätt, verktyg och metoder*. Tillgänglig som pdf-fil på www.skolverket.se http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf2579.pdf%3Fk%3D2579, Hämtad 2017-05-03.
- Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket. (2015c). *Forskning för klassrummet-Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

- Skolverket. (2015a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2015*. 2. uppl. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2015b). *Skolverkets lägesbedömning*. https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3432.pdf%3Fk%3D3432, hämtad 2017-03-28.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (2003). *Teaching for successful intelligence: Principles, procedures and practices*. Journal for the education of the gifted. Vol 27, No 2/3, pp. 207-228. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787926.pdf>, hämtad 2017-05-14.
- Svanelid, G. (2011). *Lägg krutet på big 5*. I pedagogiska magasinet, 4/11, 2011-11-08. <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/08/lagg-krutet-pa-big-5>, hämtad 2017-05-24.
- Svanelid, G. (2014). *Låt föräldrarna lära känna The big 5*. I pedagogiska magasinet, 4/11, 2014-11-21. <http://pedagogiskamagasinet.se/lat-foraldrarna-lara-kanna-the-big-5/>, hämtad 2017-05-24.
- Svenska Akademiens ordbok. (2012). <http://www.saob.se/>, hämtad 2017-05-12
- Sveriges Riksdag. (2010). *Svensk författningssamling, Skollag 2010:800* http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800, hämtad 2017-05-12.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stödmaterial. Tillgänglig som pdf-fil på www.publikationer.vr.se <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>, hämtad 2017-05-12.
- Wikipedia. (2016). *Intelligens*. <https://sv.wikipedia.org/wiki/Intelligens>, hämtad 2017-05-24
- Wikipedia. (2017). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. https://sv.wikipedia.org/wiki/Wechsler_Intelligence_Scale_for_Children, hämtad 2017-05-09.
- Wirkberg, E & Tomtlund, T. (2015). *Adhd Damp-Dikt skriven av "Assistenten"*. (u.å). <http://www.wilu.se/tidigare/dikter.htm>, hämtad 2017-05-07
- Vygotskij, L. (1999). *Vygotskij och skolan*. (red. Lindqvist, G.) Lund: Studentlitteratur.

Åsberg, R. (2001). *Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen, det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik*. Pedagogisk forskning i Sverige, (6) 4, s 270-292.

Bilagor

I detta stycke presenterar jag mitt missivbrev (bilaga 1) till respondenterna, mina frågor som intervjuerna utgick ifrån, d.v.s. min intervjuguide (bilaga 2) och avslutningsvis enkätundersökningen som helhet (bilaga 3).

Bilaga 1.

Missivbrev

2017-04-11

Jag är en student från Lunds universitet som nu är i full gång med att skriva en uppsats i pedagogik inom ramen för kandidatkursen PEDK01.

Andelen elever som inte har behörighet för vidare studier på gymnasienivå har ökat sedan 2011 och ingen vet direkt varför. Spekulationer finns, föräldrarnas utbildningsnivå, socioekonomisk bakgrund och kön anges bland annat som påverkansfaktorer.

Men tänk om vi pedagoger missar något viktigt? Min undersökning, alltså studiens syfte, är att söka kunskap och skapa mig en förståelse om praktiserande pedagogers orientering inom området intelligens och dess variabler, som en möjlig bidragande faktor. Jag vill även undersöka hur undervisningen formas i relation till styrdokument, lärandemål och elevens intelligens, behov och kunskapsutveckling för att slutligen diskutera pedagogers erfarenheter av utbildning och fortbildning i relation till normalvariation inom intelligensvariabeln.

Jag har fördjupat mig inom forskning och litteratur kring det aktuella ämnet, men har också för avsikt att ta hjälp av verksamma lärare genom intervjuer. Därmed vill jag intervjua dig, som har kunskap, utbildning, och erfarenheter som är värdefulla för mig och mitt arbete. Intervjun består av ca 10 frågor med eventuella följdfrågor för att få en djupare kunskap inom ämnet. Längden på intervjun är beräknad till mellan 30-45 min. Jag hoppas att Ni på något sätt har möjlighet att delta, din information är värdefull och min förhoppning är att en givande diskussion kommer att uppstå.

Vid intervjun tar jag hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet är frivilligt och att du när som kan avbryta ditt deltagande om du skulle vilja. Ditt deltagande kommer att behandlas konfidentiellt och resultatet kommer enbart att användas i forskningsändamål.

Om Ni har några frågor eller funderingar är du välkommen att kontakta mig eller min handledare för mer information.

Hoppas vi ses!

Med vänliga hälsningar

Student Annika Sjöström

Telefon: XXX

Mail: XXX

Handledare Glen Helmstad

Telefon: XXX

Mail: XXX

Bilaga 2.

INTERVJUGUIDE

Introduktion till studien

Denna undersökning är en del av en kandidatuppsats inom pedagogik som ingår i Kandidatkursen PEDK01 vid Lunds universitet.

Andelen elever som inte har behörighet för vidare studier på gymnasienivå har ökat sedan 2011 och ingen vet direkt varför. Spekulationer finns, föräldrarnas utbildningsnivå, socioekonomisk bakgrund och kön anges bland annat som påverkansfaktorer.

Men tänk om vi pedagoger missar något viktigt? Min undersökning, alltså studiens syfte, är att söka kunskap och skapa mig en förståelse om praktiserande pedagogers orientering inom området intelligens och dess variabler, som en möjlig bidragande faktor. Jag vill även undersöka hur undervisningen formas i relation till styrdokument, lärandemål och elevens intelligens, behov och kunskapsutveckling för att slutligen diskutera pedagogers erfarenheter av utbildning och fortbildning i relation till normalvariation inom intelligensvariabeln. Deltagandet i denna undersökning är frivilligt och materialet kommer att användas konfidentiellt, d.v.s. att det inte kommer att gå att identifiera vem det är som uttalat vad. Min undersökning kommer inte att belasta eller hindra er verksamhet och forskningsresultatet kommer att redovisas i slutet på maj 2017.

Frågor:

- Jag behöver ditt medgivande för att utföra intervjun med Er, får jag din tillåtelse att fortsätta intervjun?
- Vilken utbildningsbakgrund och hur lång yrkeserfarenhet har Ni?
- Är Ni behörig lärare?

- Intelligens, vad innebär det för dig?
- Vad har du för förståelse för normalvariation inom intelligensvariabeln?
- Vilken målgrupp av elever finner du inom den ordinarie skolverksamheten?
- Tycker du att alla elever inom den ordinarie skolverksamheten har samma förutsättningar att nå undervisningens kunskapskrav? Även svagbegåvade?
- Hur ser du på inkludering?
- Hur formar du din undervisning för att inkludera alla elever i din grupp?
- Hur ser din roll ut i som pedagog i undervisningsrummet?

Undervisningsmönster och de egna ambitionerna sammanfaller inte alltid i det vardagliga arbetet. Vissa ambitioner lyckas man med medan andra är svårare att förverkliga. Möjligheter och hinder kan finnas både inom en själv och inom de förutsättningar skolans organisation ger. Nedan finner ni olika områden av undervisningen. Bedöm vilka arbetssätt som bäst beskriver din pedagogiska praxis.

- Jag informerar och förklarar för elever
- Eleverna arbetar självständigt. Min roll är främst handledande
- Jag utmanar ofta elevernas föreställningar och tänkande när de arbetar med olika kunskapsområden
- Jag håller mig i bakgrunden och låter eleverna arbeta på egen hand efter att ha gett dem instruktioner och uppgifter inom kunskapsområdet
- Arbetet utgår i hög grad från elevernas frågor och erfarenhetsvärld
- Jag avgör utifrån mina erfarenheter vilka kunskapsområden eleverna skall arbeta utifrån
- Eleverna arbetar med samma saker och finns tillsammans i undervisningsrummet
- Eleverna arbetar med olika kunskapsområden och är inte samlad i undervisningsrummet
- Jag ser till att eleverna arbetar med problemlösning och/eller med egna undersökningar
- Jag låter eleverna lära genom att lyssna och läsa

- Har du någon gång under din pedagogiska utbildning fått information om normalbegåvning, svagbegåvning och dess innebörd?
- Har du någon gång informerat om/pratat om normalbegåvning och svagbegåvning och dess innebörd på din yrkesplats?
- Finns det något du skulle kunna föreslå när det kommer till att öka medvetenheten kring normalvariation inom intelligens i relation till pedagogers roll i undervisningsrummet?
- Vilka behov av förändring finns när det kommer till planering av kompetensutveckling i relation till normalvariation inom intelligensvariabeln?
- Sista frågan är ett beskrivande case och jag undrar vad dina första tankar går till?

En elev har koncentrationssvårigheter och uppvisar ett utåtagerande beteende på grund av frustration. Eleven har svårt att hålla "den röda tråden" vid berättande och kommer ofta av sig. Hen har dessutom svårt för socialt samspel och arbete i grupp är därför svårt. Eleven har ingen känd diagnos sedan tidigare.

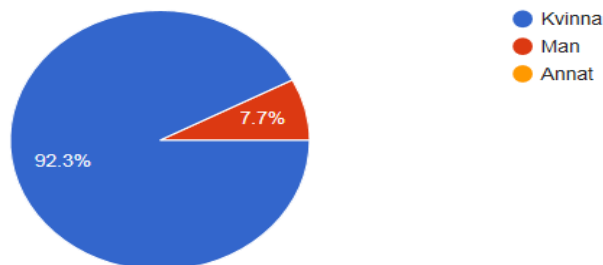
- Vad är en möjlig orsak?
- Har ni något mer att tillägga?
- Finns det något som Ni direkt kan peka på som jag glömt att fråga om och som skulle vara relevant för min undersökning?

Innan jag presenterar mitt forskningsresultat, kommer jag att utföra en deltagarkontroll enligt rekommendationer, vilka innebär att de som varit med och gett information tar ställning till om resultatet av mina tolkningar är tillförlitliga (Carlström & Carlström-Hagman, 2006).

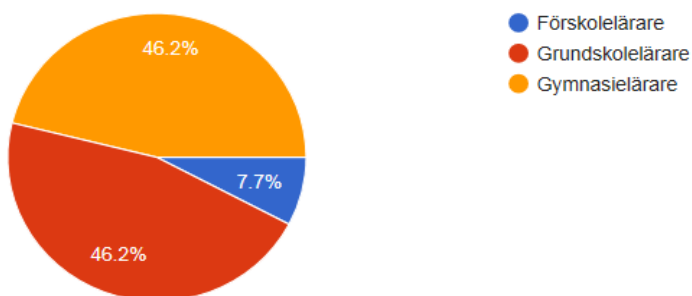
Tack för din medverkan!

Bilaga 3.

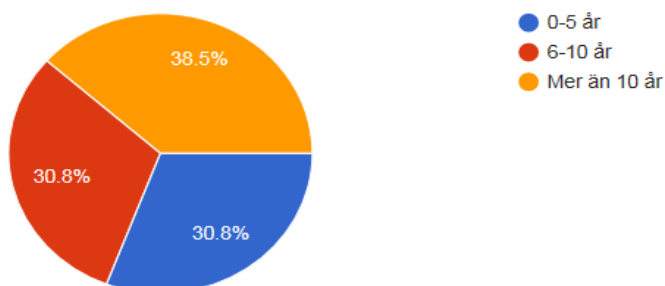
1. Kön:



2. Jag är:



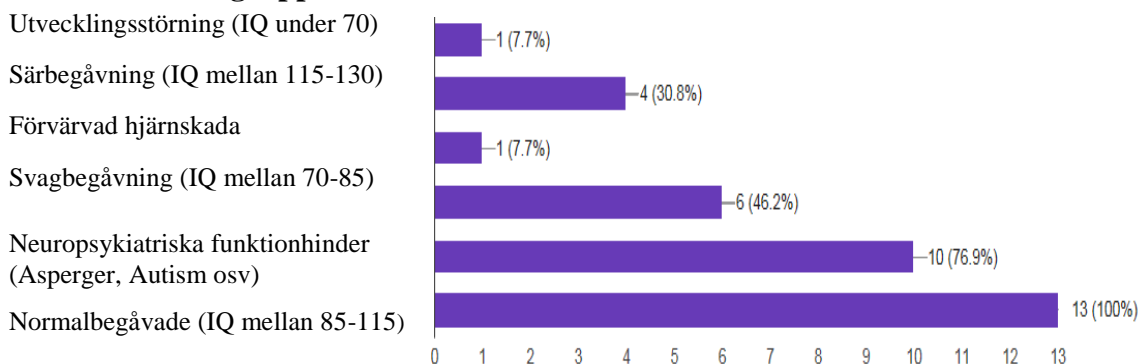
3. Jag har arbetat inom skola/förskola/fritidshem i



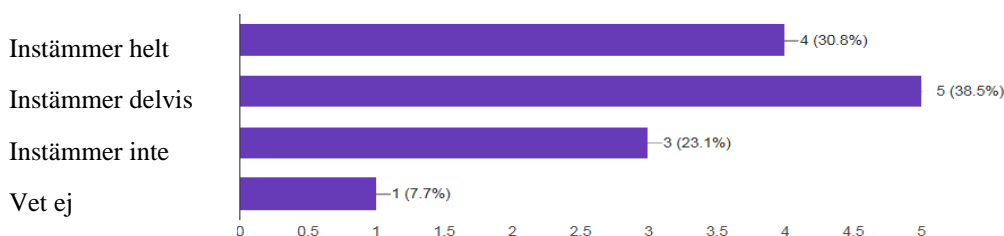
4. Vilket/vilka ämne/ämnen undervisar du i?

- SO, Svenska, Engelska
- Matematik
- Förskola
- Gerontologi och geriatrisk, människan, människans säkerhet, pedagogik i vård och omsorg, grundläggande vård och omsorg, specialpedagogik
- Svenska, svenska som andraspråk, SO, engelska
- Sv, MA, no, so
- Sv, ma, no, mu, bild
- Svenska som andra språk, so
- Sv/sva, so, idrott, bild
- Svenska, svenska som andraspråk och engelska.
- Svenska, religion
- Handelsämnen
- entreprenörskap, företagsekonomi, ledarskap och organisation mfl

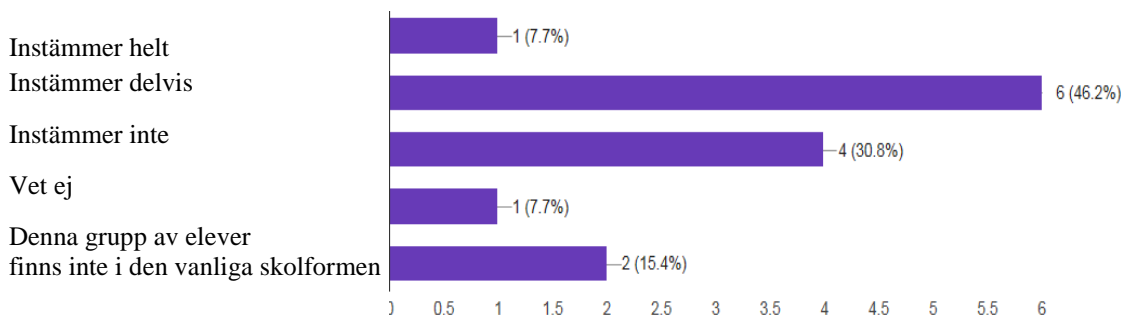
5. Vilken målgrupp av elever kan du finna i din undervisade klass?



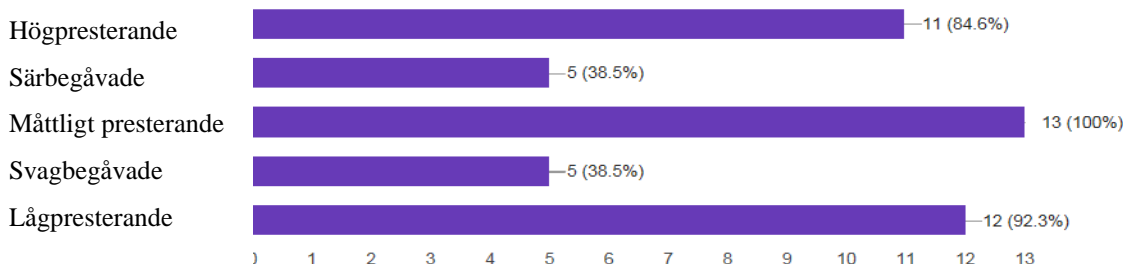
6. Anses en "normalbegåvad" elev ha alla förmågor som krävs för att nå undervisningens kunskapskrav?



7. Anses en "svagbegåvad" elev ha alla förmågor som krävs för att nå undervisningens kunskapskrav?



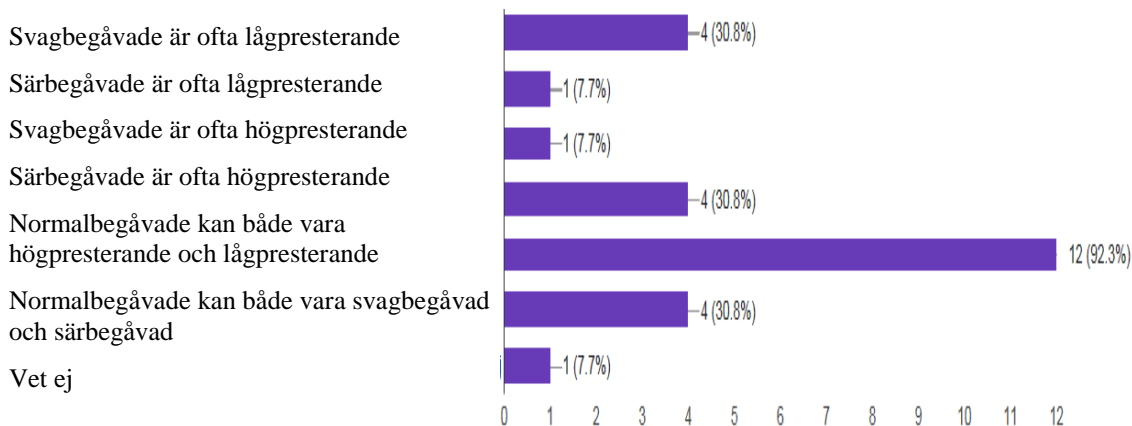
8. Vilka variabler anses ligga inom "normalvariationen"? Möjlighet att kryssa i flera alternativ.



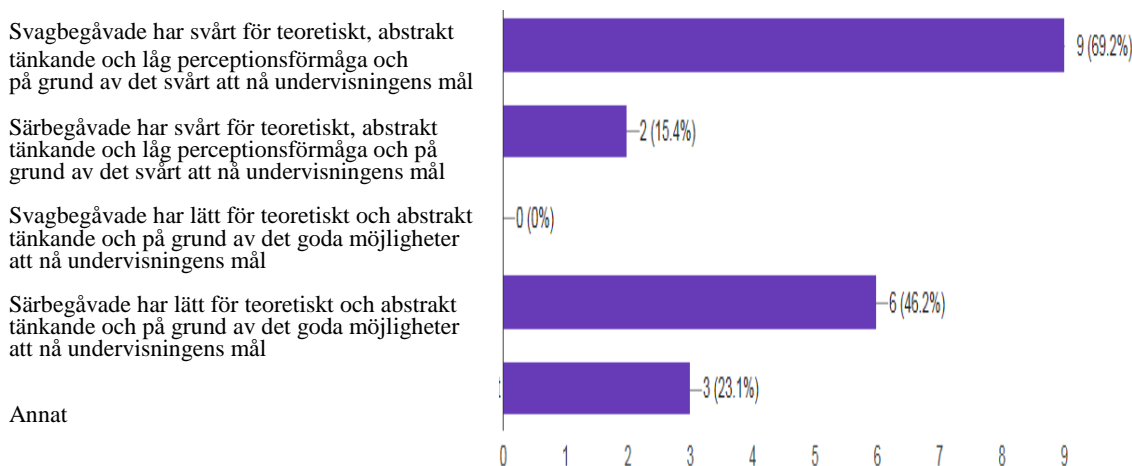
9. Har du någon gång under din utbildning fått information om normalbegåvning, svagbegåvning och särbegåvning och vad det innebär? Beskriv.

-Nej	-Ja. Vi pratar ofta om "svaga" och "starka" elever. De som anses vara svaga är de som har svårt att klara av uppgifter och kunskapskraven. De starka är de som gör bra ifrån sig och inte har några större svårigheter att nå kunskapsmålen.
-Nej	
-Nej	
-Ja. Vi har regelbundet fortbildningar, föreläsningar kring detta.	Nej
-Nej, inte än. Anställd Jan -17	-Vi använder inte samma termer, men ja vår undervisning är i många fall individanpassad och verksamheten har stor vana av elever med olika utgångspunkter både socialt och neurologiskt. Däremot stöter jag oftast inte på särbegåvade elever
-Nej de flesta tror att med tillräcklig stöd kan alla i min klass nå målen	
-Ja om det finns utredningsbehov	-nej, mest elever med ADHD

10. Vilka påstående tycker du stämmer överens?

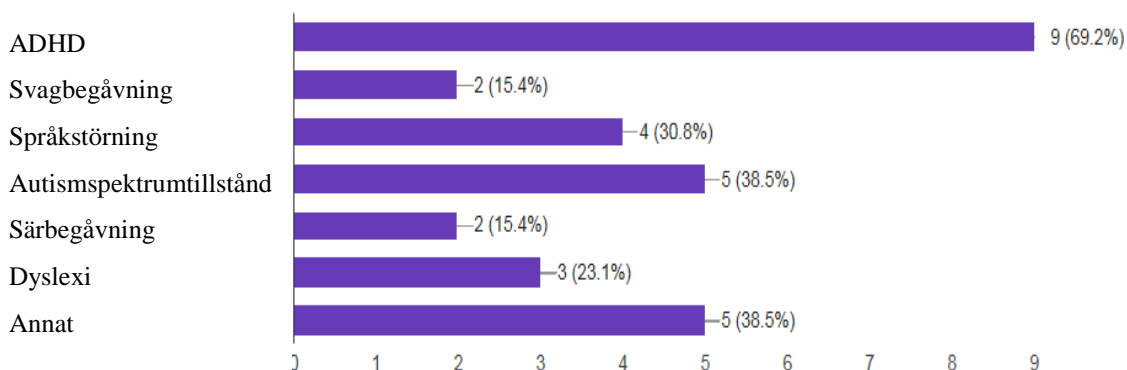


11. Vilka påståenden tycker du stämmer överens? Flera val är möjliga att kryssa i.

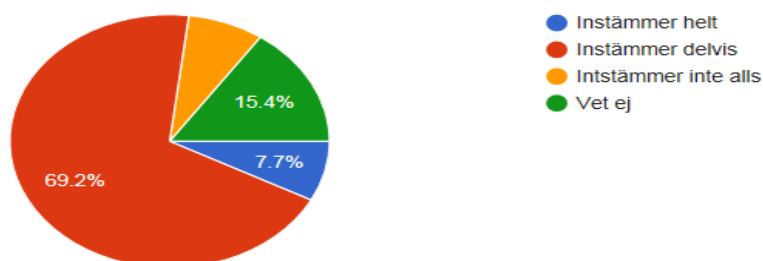


12. Ett Case: Hur resonerar du som lärare?

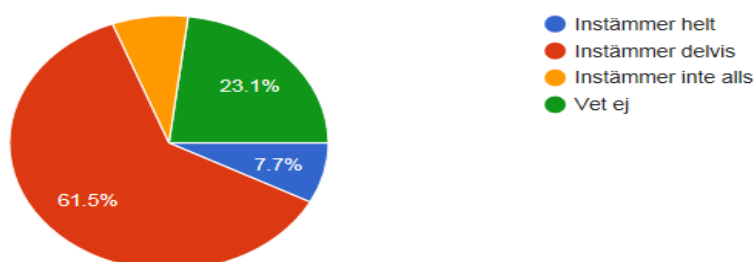
En elev har koncentrationssvårigheter och uppvisar ett utåtagerande beteende på grund av frustration. Eleven har svårt att hålla "den röda tråden" vid berättande och kommer ofta av sig. Hen har dessutom svårt för socialt samspel och arbete i grupp är därför svårt. Eleven har ingen känd diagnos sedan tidigare. Vad går dina första tankar till? Vad kan orsaken vara?



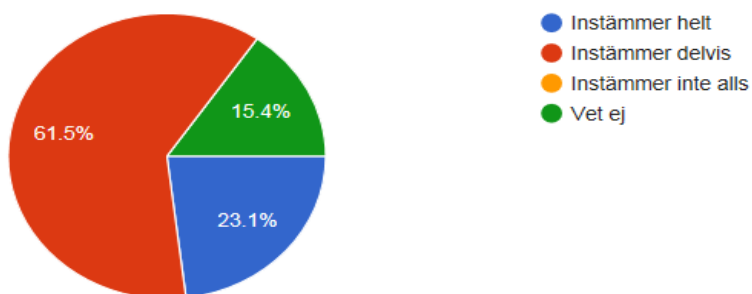
13. Förklaringar till framgångar och problem i verksamheten söks ofta i egenskaper, kompetenser eller tillkortakommanden hos enskilda skolledare, lärare eller elever.



14. Förklaringar till framgångar och problem i verksamheten söks oftast i olika delar av skolmiljön som vi kan påverka.



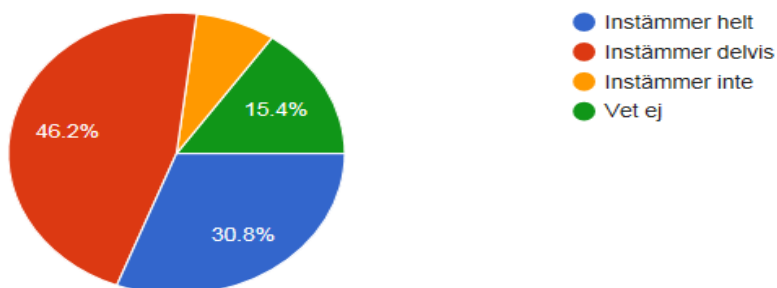
15. Förklaringar till framgång och problem i verksamheten söks oftast i omständigheter utanför vår påverkansmiljö.



16. Söker man förklaringar till framgång och problem i verksamheten på annat sätt? Beskriv.

- Vet ej
- Elevhälsa, specialpedagog och kurator saknas inom vuxenutbildningen.
- Hemmet, föräldrar
- Storlek på gruppen, resurstilldelning

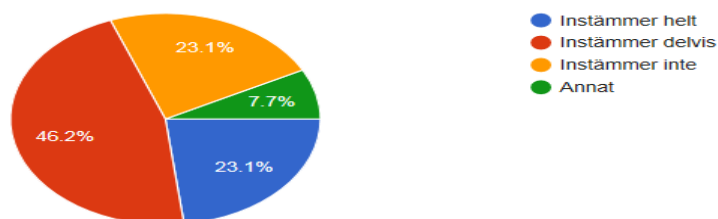
17. Utgår kompetensutvecklingen från de problem som uppstår i den dagliga verksamheten



18. Har normalbegåvning, svagbegåvning eller särbegåvning någon gång lyfts inom ramen för kompetensutveckling? Beskriv.

- | | |
|------|--|
| -Nej | -Nej |
| -Nej | -nej |
| -Nej | -Nej inte än |
| -Nej | -Det tro inte jag har hänt någon gång för inblandad personal |
| -Nej | -Ja |
| -Nej | |

19. Utgörs kompetensutvecklingen ofta av engångstillställningar?



20. Om du instämmer helt eller delvis, beskriv vilka ämnen man berör under kompetensutvecklingstillfället.

-Alla ämnen

-Alla ämnen

-Pedagogik

-TAK, Naturkunskap, Ma, Teknik, Ikt, dokumentation, pedagogiska miljöer inom förskola

-Varje kp processas i flera steg över lång tid vilket är bra

-Inkludering, lektionen är helig

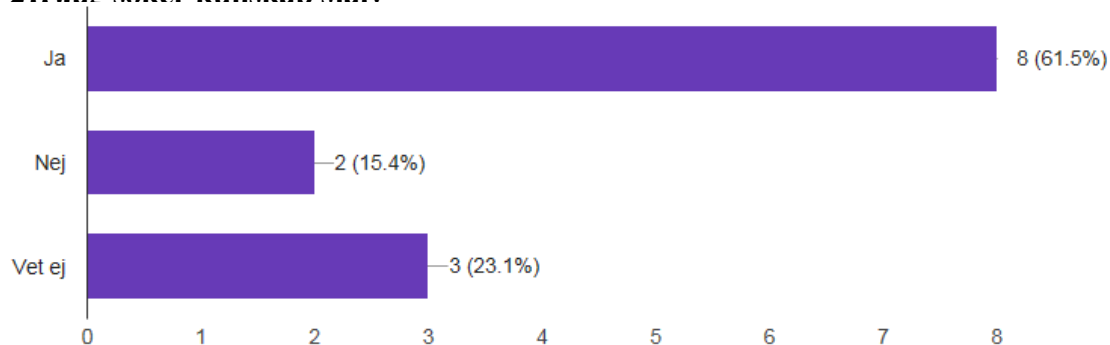
-språkstörning vid ett tillfälle som exempel

-Bild idrott ,språkutveckling

-Ibland kan ett ämne beröras vid flera olika tillfällen

-"vilket djur vill du krama?"

21. Ja söker kunskan själv



22. På vilket sätt och var? Beskriv.

-Genom att ta del av forskning

-Böcker , internet

-Googlar :-) spsm

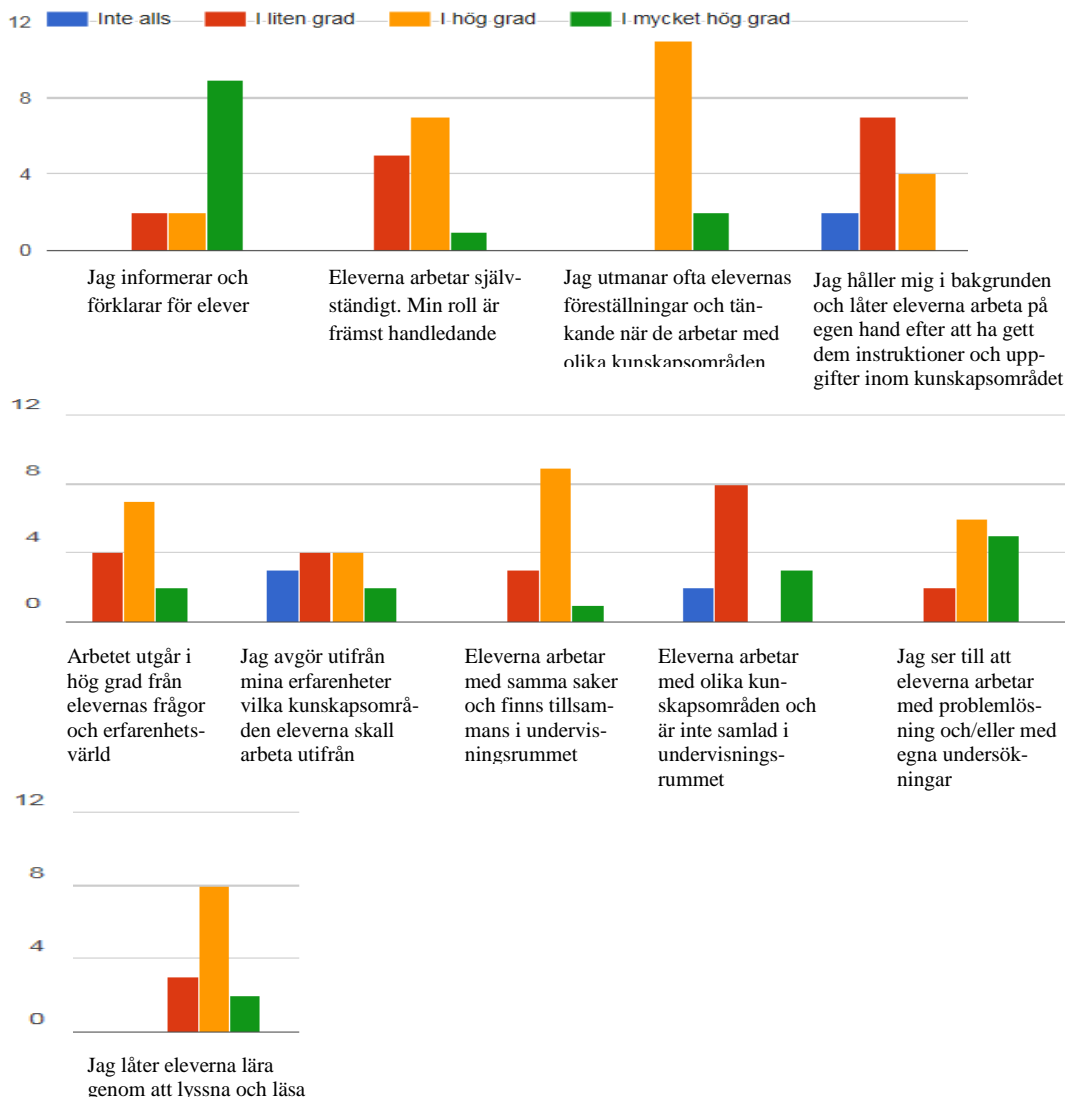
-Olika material beroende på problematik, hörselnedsättning, autismspektrum osv.

-Jag läser ny forskning inom pedagogik. Böcker nätet och forskningsartiklar

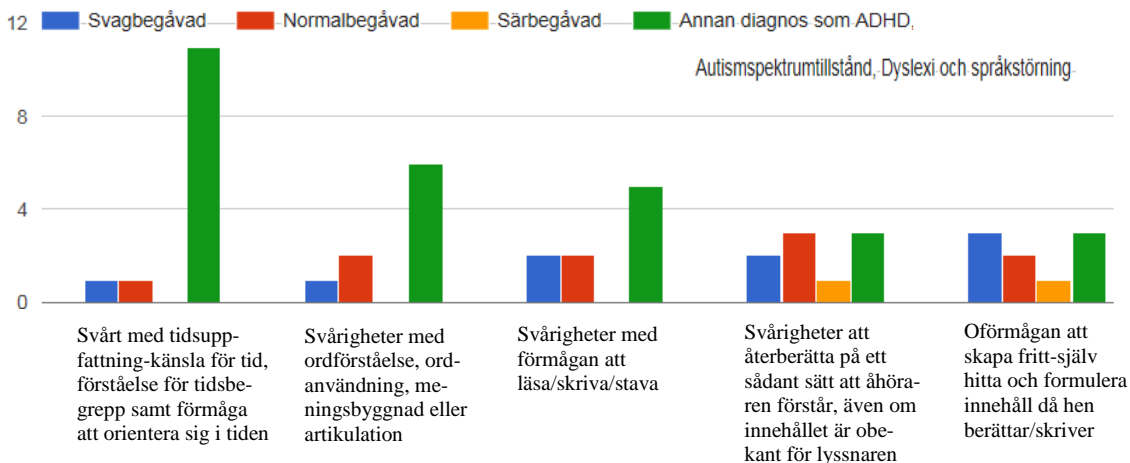
-Böcker t.ex.

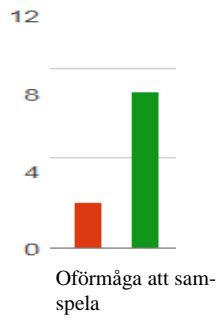
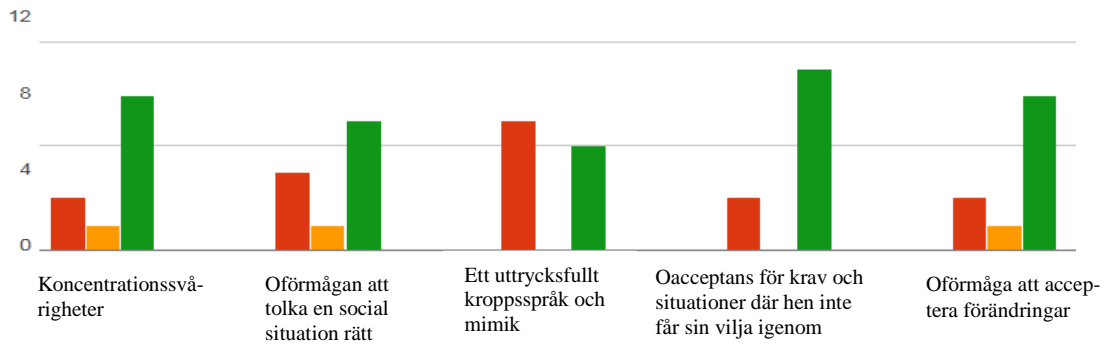
-Litteratur, internet, skolpsykolog, kurator , specialpedagog

23. Undervisningsmönster



24. Vilken elev kan tänkas vara/ha





(Beskrivningar av vanliga tillkortakommanden för den som ligger i den nedre delen av normalvariationen inom intelligensvariabeln, IQ 70-858 (Svagbegåvad))

LUNDS UNI-
VERSITET
Sociologiska
institutionen
Avdelningen
för pedago-
gik
Box 114, 221
00 LUND
WWW.soc.lu.se
e