

**Särbegåvade barn och ungdomar är utmaning för svenska psykologer:
En kort översikt**

(Ett allmänt informationsmaterial, augusti 2010)

Roland S Persson

(Professor i pedagogisk psykologi)
Högskolan för lärande och kommunikation
Box 1026, 55111 Jönköping
E-post: pero@hkk.hj.se

Särbegåvade barn och ungdomar är utmaning för svenska psykologer: En kort översikt

Roland S Persson

Min kontorstelefon gått har varm och min elektroniska brevlåda har fyllts med förfrågningar om intellektuellt särbegåvade barn i snart tio års tid. Nästan alltid är det föräldrar med son eller dotter som uppfattas som synnerligen intellektuellt försigkommen som ringer eller skriver. Ibland ringer också skolpsykologer eller lärare i samma ärende. Frågorna är alltid desamma: ”Vad skall vi ta oss till? Vart skall vi vända oss?”

Tyvärre finns det inget enkelt svar att ge på sådana till synes enkla frågor eftersom rutiner och officiella riktlinjer för närvarande saknas i det svenska utbildningssystemet: att överträffa skolans mål och att vilja och kunna mer än de flesta andra är inte officiellt erkänt som en grund för att räknas som ”barn i behov av särskilt stöd”, trots att problematiken och dess konsekvenser sedan länge uppmärksammas i stora delar av världen av både utbildningssystemen och av olika länders psykologkårer (se Persson, Joswig & Balogh, 2000).

Det svenska skolsystemet är konstruerat enligt principen ”minsta nödvändiga nivå”; ett mål som skolan ansvarar för att alla skall nå upp till, eftersom denna nivå antas utgöra vad som krävs för att fungera normalt i samhället (Husén, 1979). De individer som emellertid överskrider dessa mål har skolsystemet inget egentligt praktiskt ansvar för. Resultatet blir allt för ofta att dessa elever hålls tillbaka i sin utveckling, till och med ibland med ganska bryska metoder. Flera av dessa individer har berättat för mig att de bestraffas för att de är för snabba att t ex räkna. En elev tvingades suddas ut sin briljanta lösning på ett givet problem och göra samma sak en gång till, därför att han skulle ta samma tid i anspråk som de andra i klassrummet och därmed göra det enklare för läraren. Andra elever har blivit utskällda eller hånade för att de alltid kan allt och därmed inte ger övriga elever en chans.

Litet beroende på hur mycket större prestationsbehovet och inlärningskapaciteten skiljer sig från den omgivande utbildningsmiljön, kan dessa elever må mycket dåligt av en kontinuerligt bristande intellektuell stimulans och på den ständiga frånvaron av bekräftelse av att de faktiskt gör någonting bra. En särbegåvad före detta elev berättade för mig, att medan de inlärningsvaga i hennes klass alltid uppmuntrades, fick hon som alltid hade alla rätt på alla prov aldrig någonsin en enda berömmande kommentar av någon enda lärare. Denna brist på erkännande kan i extrema fall resultera i livslånga sociala och emotionella problem (Hollingworth, 1942; Landau, 1990; Silverman, 1993; Persson, 2007). Det är värt att notera vad Robinson (2008) framhåller; med anledning av att dessa barn ibland uppfattas som socialt inkompetenta av sin omgivning, nämligen att "[lärare och psykologer] kan göra allvarliga missbedömningar om de antar att bristen på social kompetens och dessa barns sociala sårbarhet skulle vara något som typiskt präglar särbegåvade barn arvmässigt. Så är inte fallet. Att vara intellektuellt särbegåvad innebär inte en social belastning. Tvärtom, det är snarare en social tillgång ... men problem kan uppstå när det under uppväxten, i utbildningsmiljöer eller sociala sammanhang, existerar en [allt för stor intellektuell] diskrepans mellan det särbegåvade barnet och omgivningen" (s. 47). Med andra ord, det är oftare den oförstående omgivningen som förorsakar en eventuell reaktion, vilken sedan genom attributionsfel förklaras vara ett problem förorsakat av *barnet*. Många är nog de intellektuellt särbegåvade barn i den svenska skolan, som under åren har hamnat hos skolkurator och skolpsykolog av egentligen helt fel anledning.

En svensk studie om intellektuellt särbegåvade individer

I ett nyligen avslutat svenskt forskningsprojekt som involverade 287 individer (71 kvinnor och 216 män, med en medelålder på 34 år, och alla med en kvalificerat uppmätt

intelligenskvot på och över IQ131 enligt Stanford-Binet) vantrivdes hela 92% i grundskolan och 77% i gymnasieskolan på ett mer eller mindre extremt sätt. Den något minskande vantrivseln på gymnasiet berodde enligt studiens deltagare på att de i högre utsträckning mötte ämnesspecialister. Dessa var lärare som bjöd på sig själva när de begåvade eleverna visade både fallenhet och särskilt intresse för deras ämnen. Ett förvånande resultat av studien var att hela 27% av de tillfrågade deltagarna lämnade det svenska skolsystemet utan att ha alls ha förstått att de var intellektuellt särbegåvade och att detta skulle vara något positivt (Persson, 2010).

Det är kanske inte så förvånande att föräldrar med barn som dessa i grundskola och gymnasium söker hjälp, ibland i desperation. De erhåller sällan någon förståelse från skola och skolmyndigheter för barnens uppenbara problem. Trots att det är uppenbart för de iblandade att de särbegåvade barnen inte sällan är mycket olyckliga i sin situation (Field *m.fl.*, 1998). Det heter snarare att om de nu är så snabba att lära, i vissa avseenden kan mer än sina lärare och verkligen är så klyftiga som föräldrarna hävdar, då påstår myndighetsutövare oftast att barnen borde klara sig själva och resurserna inte förslösas på dem utan på ”de som verkligen behöver hjälp”, nämligen de inlärningssvaga och av olika anledningar stökiga eleverna. Man avvisar så en mycket lång forskningstradition som tveklöst visar att denna grupp elever som regel, i de allra flesta fall, har påtagliga behov av emotionellt stöd, bekräftelse och naturligtvis en intellektuell stimulans anpassad för deras nivå (Tannenbaum, 1993).

Familjen är inte alltid en trygghet

Man kan tänka sig att utgången av en för dessa elever utarmande grundskola skulle kunna bli mer positiv om eleverna fann utlopp för sin vetgirighet och fick stimulans och bekräftelse i

hemmet istället, eller möjligen av någon annan förebild i familjens vänskrets. Men det visade sig i nämnda studie, att endast *hälften* av deltagarna upplevde sig förstådda och stödda av föräldrar och eventuella syskon. Många av dem hänades istället för sin förmåga, förbjöds att visa den offentligt, eller upplevde påtagligt att de utgjorde ett slags hot mot sina egna nära och kära. I några fall insåg faktiskt föräldrarna barnens intellektuella brådmogenhet, men intog den märkliga positionen att ”du är begåvad, men tro inte du skall behandlas särskilt för det. De svagare behöver hjälp, men inte du”.

Det är inte svårt att förstå att mycket intellektuellt bemedlade barn som förhindras utveckla en väl integrerad personlighet och en positiv självbild kan ta till ganska drastiska åtgärder för att över huvud taget överleva i en mer eller mindre fientligt inställd social miljö. Några blir självdestruktiva; som i ett fall jag känner där en svensk elev i grundskolan började sniffa skadligt lösningsmedel i hopp om att han ”skulle skada hjärnan tillräckligt för att bli som alla andra” (Persson, 2005). Alternativt blir ett fåtal så deprimerade på grund av upplevelserna i grundskolan, att de blir suicidala (Persson, 2007; Gust-Brey & Tracy, 1999), eller involverar sig i kriminalitet som ett direkt resultat av sin starkt upplevda alienation (Harvey & Seeley, 1984). I min egen studie av 287 högintellektuella individer hade 10% någon gång fällts för ett begånget brott (Persson, 2007), vilket skall jämföras med att endast 0.02% av alla svenska medborgare över 18 år har ett brott med rättsliga påföljder bakom sig (Brottsförebyggande rådet, 2006). Övriga psykosociala problem som brukar nämnas i sammanhanget är prestation under förmåga, hoppar av utbildningar, stress, oro och ensamhet (Fiedler, 1999).

Vilka är de intellektuellt särbegåvade?

Checklistor har naturligtvis sina svagheter, men en som listar ofta typiska drag för individer som ligger högt vad gäller intelligenskvot, och som ofta citeras i litteraturen och ganska väl

belyser skillnaderna mellan dessa individers egenskaper och den svenska skolkulturens nivå och krav (och i viss mån utbildningskulturen) är Silvermans lista (1993; s. 53):

Intellektuella drag

Enastående förmåga att resonera
Intellektuell nyfikenhet
Snabb och effektiv inläring
Hög abstraktionsförmåga
Komplexa tankemönster
Livlig fantasi
Tidigt utvecklad moralkänsla
Älskar att lära
Koncentrationsförmåga
Förmåga till analytiskt tänkande
Kreativa
Har en avsevärd känsla för rättvisa
Eftertänksam och reflekterande

Personlighetsdrag

Insiktsfull
Behov av att förstå
Behov av intellektuell stimulans
Perfektionist
Behov av logik och precision
Har en betydande känsla för humor
Känslig och empatisk
Intensiv
Uthållig (envis)
Mycket självmedveten
Icke-konformist
Ifrågasätter regler och auktoritet
En tendens till introversion

Man kan naturligtvis diskutera vad en hög intelligenskvot är. Några absoluta gränser finns inte, men man kan konstatera att ju högre intelligenskvoten är ju tydligare blir dessa karaktärsdrag hos intellektuellt särbegåvade individer (Hollingworth, 1942; Gross, 1993; Persson, 2007). Jag har i mina egna studier utgått från IQ131 (Stanford-Binet), som för övrigt också är medlemskapskriteriet i Föreningen Mensa.

Särbegåvning och potentiell feldiagnostik

Observera att karaktäristika som moralkänsla, känsla för rättvisa, känslighet, empati samt koncentrationsförmåga som alla återfinns i Silvermans (1993) uppräknade knappast rimmar med kriterierna för senare års mest trendiga diagnoser: Aspergers Syndrom och ADHD/DAMP, som vi kanske kommit att handskas en aning lättvindigt med (Anderegg, 2007). Webb med flera (2004) har på senare tid kraftigt uppmärksammat faran med att tillämpa en formell psykiatrisk diagnos på särbegåvade individer som inte egentligen kvalificerar sig för den. Han och hans medarbetare påpekar att "ett barn som lider av

ADD/ADHD visar typiska beteenden som inte är situationsbetingade. De visar sig *i alla situationer*: hemma, i skolan, på lekplatsen, i grannskapet eller när det gör aktiviteter tillsammans med scouterna. För ett särbegåvat barn däremot, kan koncentrationssvårigheterna visa sig *endast i vissa situationer* men inte i andra. De kan vara på frånvarande på ett uppseendeväckande sätt där man faktiskt förväntar sig att finna dem. Sådana barn kanske visar koncentrationsproblem i skolan men inte hemma; när det är hos scouterna men inte på fotbollsträningen eller med jämnåriga kompisar men inte med vuxna. Ett barn som på liknande och korrekt sätt har diagnostiserats med ADHD visar problematiska beteenden hemma, i skolan och på lekplatsen. Men problemen mildras *inte* i sällskap med andra barn, vare sig dessa är begåvade eller också har ADHD. Det är alltså av synnerlig vikt att noga undersöka sammanhanget i vilket de problematiska beteendena visar sig. Det är av särskilt viktigt att notera om dessa beteenden faktiskt förändras när barnet träffar andra särbegåvade barn” (s. 205). Precis som med vilka andra barn som helst finner sig även de intellektuellt särbegåvade mer tillrätta när de träffar andra barn som de kan kommunicera med och identifiera sig med därför att de är förhållandevis lika. Kärnan i det särbegåvade barnets problematik är naturligtvis ”jag vill vara som alla andra” (Persson, 2005); en önskan som inte går att uppfylla i en normalklass okänslig för och oinformerad om just dessa individers behov (se även Stapf, 2004). Fischer-Brehm (2004) uppskattar till exempel att av de elever i tyska Karlsruhe som remitteras till henne med en ADHD diagnos är uppskattningsvis 10% feldiagnostiserade. Barnen är särbegåvade. De har inte ADHD.

Naturligtvis utgör inte heller intellektuellt särbegåvade individer en homogen grupp (Fiedler, 1993). Detta visade också den tidigare anförda svenska studien. Trots att majoriteten led avsevärt under sina skolår av brist på stimulans och acceptans, fanns dock en minoritet som klarade sig hyfsat och till och med trivdes i grundskolan. Dessa barn tycks dock ha det

gemensamt att de faktiskt fann lärarkrafter här och där på vägen som gjorde sitt bästa för att stimulera dem få dem att känna sig delaktiga av klassen och skolan.

Hjälp mig, mitt barn har fått diagnosen särbegåvad!

Jag har noterat att flera föräldrar som hör av sig redan har varit i kontakt med Barn och ungdomspsykiatrien på hemorten. De meddelar mig ibland att barnet har fått *diagnosen* ”särbegåvad”. Detta säger en del om hur många föräldrar uppfattar begreppet diagnos eftersom en sådan formell diagnos naturligtvis inte existerar. Det antyder dessvärre också att särbegåvning på något sätt skulle vara ett patologiskt tillstånd, vilket inte alls är fallet. Det är emellertid inte svårt att förstå dessa föräldrars vanmakt och det dilemma som situationen i någon mån kan innebära psykologer som träffar dessa barn och ungdomar. Flera skolpsykologer som har hört av sig till mig, och som har förstått vad som felas dessa barn, har på eget initiativ vänt sig till lokala skolmyndigheter och ibland till och med till lokala politiker, men har hittills alltid fått kalla handen med svaret ”sådana barn klarar sig själva”. Om så vore fallet skulle knappast den frustrerade skolpsykologen ha ställt frågan till makthavarna i de aktuella fallen!

De grundläggande behoven för dessa särbegåvade barn och ungdomar är förstås i stort desamma som för alla andra barn: intellektuell stimulans på sin individuella begåvningsnivå och en acceptans av förebilder och sin sociala referensgrupp. När jag har mött dessa individer i Sverige, oftast som studenter eller vuxna yrkesarbetande, vill de berätta om sig själva, sina upplevelser och söka förståelse för varför de är så annorlunda och nästan alltid sticker ut i olika sociala sammanhang. Framför allt har de mer än något annat sökt en bekräftelse av mig. De har visat på ett starkt behov av att etablera en identitetsskapande förståelse för sin egen särart (Persson, 2005), eller om man så vill: de vill skapa en acceptans av sig själva. Till min

förvåning behövdes ofta ganska litet information om begreppet särbegåvning och vad en lång forskningstradition har att säga. De såg genast ett mönster i vilket de passade in och skapade sig därefter snabbt en övervägande positiv förståelse av sig själva, av sin plats i sociala sammanhang och samhälle, och kunde därmed lättare handha sin fortsatta tillvaro. De behövde inte längre haka upp sig på den sedan länge inlärd oron av att det skulle vara något ”fel” på dem.

Det finns flera modeller för ”Counseling” av intellektuellt särbegåvade individer som vilar på olika teoretiska modeller och övertygelser. Den som har intresse därför kan med fördel konsultera till exempel Medaglio och Peterson (2007) eller Silvermans (2006) handbok. Vi har ingen motsvarighet till ”Counseling” i Sverige. Det är främst ett amerikanskt begrepp som faller inom gebitet klinisk psykologi (och ofta går under begreppet Counseling Psychology, se Brown & Lent, 1992), men som har en vidare tillämpning än vad vi i Sverige är vana vid. Counseling är en slags funktionsmässig sammanslagning av den svenska skolkuratoren, skolpsykologen, terapeuten och i någon mån även yrkes- och studievägledaren. Märk att trots att det finns en amerikansk lagstiftning i frågan: alla amerikanska barn har en lagstadgad rätt till särskilt stöd om man blir identifierad som ”gifted”. Hur sedan detta stöd tolkas och hur man hanterar det i praktiken, det råder det delade meningar om. Delstaterna skiljer sig åt i uppfattning. Men barnens särart är i alla fall officiellt erkänd från federala håll redan sedan mitten av 1970-talet. Detta till trots behövs ”counseling” när barnen hamnar mellan olika intressesfärer eller inte passar in i just de lösningar för dessa barn som finns på orten. Det är på liknande sätt i England, Nederländerna, Tyskland, Australien och Ungern, för att bara ta några exempel (se Persson, Joswig & Balogh, 2000).

Dessa barn och ungdomar utgör en sedan länge försummad grupp i Sverige (och i Norge) – av tradition! Vi känner alla till den ökända Jantelagen. Kunskapen om dessa individer är fortfarande ringa. Skolsystemet har emellertid i någon mån börjat vakna långsamt för

problemet sedan jag 1997 lanserade termen ”särbegåvad” istället för det slitna och ganska intetsägande ”begåvad”. En ny term behövdes för att något komma tillrätta med lärarkårens välvilliga men ofta överdrivna och mytbundna tro på att alla barn kan göra allt, och att särbegåvade barn utgör en slags idealelever som aldrig har problem och alltid gör som de blir tillsagda (Persson, 1998). Men ännu saknas ett officiellt erkännande för problematiken och därmed både riktlinjer och rutiner för hur dessa barn och ungdomar skall hjälpas på bästa sätt i en svensk kontext. Till dess att sådana kommer fortsätter många av eleverna att bli offer för den svenska ”skolan för alla” och skolpsykologens roll behövs mer än någonsin och blir allt viktigare.

Referenser

- Anderegg, A. (2007). *Nerds. Who they are and why we need more of them*. New York: Jeremy P. Tarcher/Penguin.
- Brottsförebyggande rådet (2006). *Lagförda personer efter huvudpåföljd 2006* <http://www.bra.se:80/> (Läst 5 augusti 2007).
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.) (1992). *Handbook of Counseling Psychology* (2nd ed). New York: John Wiley & Sons.
- Fiedler, E. D. (1999). Gifted children: the promise of potential/the problems of potential. In V. L. Schwann & D. L. Saklofske (Eds.), *Handbook of Psychosocial Characteristics of exceptional Children* (pp. 401-441). New York: Kluwer Academic.
- Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzalez, K., Lasko, D., Bendell, D., & Marks, C. (1998). Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, 33(130), 331-342.
- Fischer-Brehm, K. (2004). (2004). Die reaktionen hochbegabter Kinder auf Passungsdefizite in der Schule. [Särbegåvade barns reaktioner på bristen av en anpassad miljö i skolan]. In T. Fitzner & W. Stark (Hrsg.). *Genial, gestört, gelangweilt? ADHS, Schule und Hochbegabung* (ss. 206-218). Hemsbach, Tyskland: Beltz.
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptional Gifted Children*. London: Routledge.
- Gust-Brey, K., & Cross, T. (1999). An examination of the literature base on the suicidal behaviors of gifted students. *Roepers Review*, 22(1), 28-36.
- Harvey, S. & Seeley, K. (1984). An investigation of the relationships amongst intellectual and creative abilities, extra-curricular activities, achievement, and giftedness in a delinquent population. *Gifted Child Quarterly*, 28, 73-79.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ*. New York: Harcourt, Brace, & World.

- Husen, T. (1979). *The school in question. A comparative study of the school and its future in Western Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Landau, E. (1990). *Mut zur Begabung* [Mod att vara särbegåvad]. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Medaglio, S., & Peterson, J. S. (Eds.) (2007). *Models of Counseling. Gifted Children, Adolescents and Young Adults*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Persson, R. S. (Manuskript). *Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: a survey study*. Inlämnat för publikation.
- Persson, R. S. (1998). Paragons of virtue. Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian context. *High Ability Studies*, 9(2), 181-196.
- Persson, R. S. (2005). Voices in the wilderness. Counselling gifted students in a Swedish egalitarian setting. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 263-276.
- Persson, R. S. (2007). The myth of the anti-social genius: A survey study of the socio-emotional aspects of high-IQ individuals. *Gifted and Talented International*, 22(2), 19-34.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569.
- Persson, R. S., Joswig, H., & Balogh, L. (2000). Gifted education in Europe: Programs, practices, and current research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 703-734). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 33-51). New York: Springer.
- Silverman, L. K. (2006). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love Publishing Company.
- Silverman, K. L. (1993). Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and development of Giftedness and Talent* (pp. 631-647). Oxford, UK: Pergamon.
- Stapf, A. (2004). Aufmerksamkeitsstörung und intellektuelle Hochbegabung [Koncentrationsstörung och intellektuell särbegåvning]. In T. Fitzner & W. Stark (Hrsg.), *Genial, gestört, gelangweilt? ADHS, Schule und Hochbegabung* (ss. 148-172). Hemsbach, Tyskland: Beltz.
- Tannenbaum, A. J. (1993). History of Giftedness and "Gifted Education" in a World Perspective. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 3 - 27). Oxford, UK: Pergamon.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults. ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and other disorders*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press, Inc.