

Inkludering och särskild begåvning

Förutsättningar och dilemman i rådgivande policydokument

Gunnlaugur Magnússon & Caroline Sims

INCLUSION AND GIFTEDNESS. PREREQUISITES AND DILEMMAS IN ADVISORY EDUCATION POLICY. This article aims to increase knowledge about central tensions regarding the educational policy of inclusion. We do this using giftedness as an example. Our analysis of advisory policy documents shows that gifted students are represented as being at risk, suffering, and alienated from other students. This has three consequences: first, it reproduces a polarisation between “normal” and “different” students, second, giftedness becomes a problem in schooling; and third, paradoxically the *exclusion* of the students is made a prerequisite for their inclusion. We conclude that the formulation of giftedness in the documents analysed illustrates central tensions within inclusion as policy, both regarding *who* is in focus, *how* inclusion is organised, and its inherent relationship to special education. We argue that more coherent policy-visions of inclusion are needed to address the needs of all students.

Keywords: inclusion, giftedness, special education, policy.

Introduktion

Allt sedan Salamancadeklarationen publicerades (UNESCO 1994) har inkludering varit en viktig internationell policy (Ainscow, Slee & Best 2019). Inkluderingsbegreppets otydlighet har dock lett till en mångfald olika tolkningar av inkludering som skiljer sig åt både mellan och inom olika länder. Dessa skillnader avser allt ifrån vad som räknas som inkludering, hur inkludering ska ske, samt med vilka argument.

Gunnlaugur Magnússon är docent i pedagogik och lektor i pedagogik med inriktning specialpedagogik vid Uppsala universitet. E-post: gunnlaugur.magnusson@edu.uu.se¹
Caroline Sims är doktorand i pedagogik vid Uppsala universitet och Högskolan i Gävle, E-post: caroline.sims@edu.uu.se

Framförallt är frågorna *vem* som står i fokus för inkludering och *hur* inkludering ska organiseras viktiga. Medan vissa forskare har fokuserat specifikt på elever med diagnoser och/eller fysiska funktionsnedsättningar, och deras placering i vanliga klassrum, (exempelvis Mitchell 2008), har andra forskare argumenterat för att inkludering ska omfatta flera elevgrupper (exempelvis Qvortrup & Qvortrup 2018).

Här synliggörs sambandet mellan inkludering och specialpedagogik. Som vi utvecklar nedan har flera teoretiker argumenterat för att specialpedagogik per definition skapar exkluderande praktiker genom kategorisering av elever som ”i behov av stöd” på grund av sina egenskaper (Haug 1998, Skrtic 1991, Slee 2011). I ett försök att lösa problematiken har vissa teoretiker således försökt frigöra inkludering från specialpedagogiska frågor och istället relaterat den till frågor om utbildningens organisation för ”alla elever”. Inkluderings släktskap med specialpedagogiken brukar dock skina igenom, inte minst när inkludering formuleras som policy och då det handlar om att anordna en praktik eller organisation som ska omhänderta elever som faller utanför den vanliga undervisningens ramar (Skrtic 1991). Ett exempel på detta är hur lärarutbildningarnas undervisning om inkludering bäddas in i kurser om specialpedagogik (Miškolci, Magnússon & Nilholm 2020) snarare än i kurser som fokuserar på exempelvis ledarskap, didaktik eller skolans organisation.

En kategori av elever som fått ökad uppmärksamhet i Sverige de senaste åren är elever som betecknas med begreppet särskild begåvning (t ex Mattsson 2013, Mellroth 2018, Persson 2014, Pettersson 2011, Sims 2021, Szabo 2017). Diskussioner rörande lämpliga undervisningsanpassningar för dessa elever har delvis utmanat inkludering som policy då särskilda insatser som faller utanför ramen av reguljär undervisningspraktik i ”vanliga” klassrum ofta förespråkas (jfr Persson 1997, 2010). Frågan är då om utbildningssystemet är rustat för att tillmötesgå bredden av elever – i det här fallet också de som behöver större utmaningar och snabbare takt i undervisningen. Det kan även relateras till frågan i vilken mån skolsystemet är öppet för att erkänna olika elevgruppers förutsättningar och behov av anpassningar, samt hur det överensstämmer med formuleringar av inkludering som politisk ambition på systemnivå. Denna diskussion berör med andra ord olika dilemman, både vad det avser utbildningens organisation och specialpedagogikens roll inom denna, men även vad det avser synliggörandet av olika elevgrupper.

Syftet med denna studie är att öka kunskapen om centrala motstridigheter i inkludering som utbildningspolicy. Vi gör detta genom

kritisk analys av rådgivande policydokument som avser utbildnings-situationen för särskilt begåvade elever. Vi utgår från frågorna:

- Hur representeras särskilt begåvade elever i rådgivande policy-dokument?
- Vilka lösningar föreslås till identifierade praktiska problem?
- Hur relaterar dessa till inkludering som policy?

Artikelns kunskapsbidrag är därför å ena sidan ett synliggörande av dilemman som uppstår kring inkludering som utbildningspolitiskt ideal, och å andra sidan ett synliggörande av dilemman som uppstår i beskrivningen av en specifik elevgrupp som uppmärksammas i nämnda policydokument.

Artikelns disposition är följande: först diskuterar vi inkludering som ett mångfasetterat fenomen och riktar särskilt fokus på specifika spänningsfält. Därefter följer en introduktion till begreppet särskild begåvning. Sedan presenteras vårt teoretiska ramverk och därefter studiens tillvägagångssätt i urval av dokument och analys. Till slut presenterar vi resultaten av vår analys, diskuterar dessa och drar slutsatser.

Inkluderingens mångfaldiga spänningsfält

I vardagspråk och i utbildningspolitisk debatt behandlas inkludering ofta som om begreppets betydelse och tillämpning vore givna och överenskomna. Som flera forskare har påvisat omfattas begreppet dock av en mängd definitioner på flera olika nivåer (Göransson & Nilholm 2014). Det behandlas inom ett heterogent forskningsfält där flera olika definitioner används och är av relevans för flera olika pedagogiska verksamheter på olika nivåer inom skolsystemet. Det kan därtill ses som en fråga om policy, formulerad i såväl internationella, nationella, regionala och lokala dokument som styr skolverksamheter och till slut är inkludering en organisatorisk fråga som handlar om resurser, personal, institutionella traditioner samt olika ideal om utbildning och undervisning i skolans vardag (Magnússon 2019).

Oavsett vilket kunskapsfält vi pratar om (forskning, policy, pedagogisk praktik eller skolans organisation) omfattar inkludering olika spänningsfält, det vill säga centrala frågor där olika och ofta motstridiga ställningstaganden förekommer (Magnússon 2019). Här är tre spänningsfält särskilt framträdande. Det första spänningsfältet avser frågan om ”vem” som är i fokus för inkludering som politiskt projekt – med andra ord vilka elevgrupper uppmärksammas som ”exkluderade” och därför i behov av specifika policier/program

för att ”inkluderas” (Florian 2008, Hansen 2012, Nilholm 2006). Ett annat spänningsfält handlar om inkluderingens iscensättande i skolans organisation och praktik – hur den ”görs” (Ball, Maguire & Braun 2012). Här handlar det å ena sidan olika perspektiv på vilken vikt elevens placering i det vanliga klassrummet eller skolan ska ges, eller, å andra sidan hur elevers pedagogiska och sociala delaktighet ska säkras. Båda dessa spänningsfält berörs sedan av ett tredje spänningsfält som handlar om relationen mellan inkludering och specialpedagogik (Florian 2019) där ställningstagandena varierar från att se specialpedagogik som verktyg för att främja inkluderande skolorganisation till att se specialpedagogik som något oförenligt med inkludering.

Som internationell policy har inkludering tydliga rötter i specialpedagogiken (Ainscow, Slee & Best 2019) och i Salamancadeklarationen, vars undertitel är ”a Framework for Action on Special Needs Education”. Flera forskare (Florian 2008, 2019, Kiuppis 2013, Miles & Singal 2010) har argumenterat för att inkludering bör fokusera just på elever i behov av särskilt stöd. Detta eftersom dessa elevgrupper riskerar att osynliggöras om ”alla” elever blir inkluderingens fokus. Å andra sidan har specialpedagogiken förkastats av andra inkluderingssteoretiker som en oframkomlig väg för inkludering (Haug 1998, Slee 2011). Argumentet är att specialpedagogikens fokus på problem utgör det första steget till exkluderande organisation och praktik. Detta eftersom skolproblemen då ses som grundade i individernas egenskaper hellre än i organisationen eller undervisningen. Snarare än att inkludera riskerar således en sådan väg att marginalisera redan utsatta elever ytterligare (jfr Ainscow 1998, Haug 1998, Skrtic 1991, Vislie 2003). En sådan position kan ses som ett radikalt ifrågasättande av specialpedagogisk praktik där specialundervisning grundad på elevernas egenskaper ses som både odemokratisk (Skrtic 1991) och ineffektiv (Giota & Lundborg 2007). Således görs här ett försök att formulera inkludering som något som går bortom specialpedagogikens traditioner och praktik (Nilholm 2006).

Det finns med andra ord en mångfald definitioner representerade inom forskningsfältet kring inkludering. Därtill finns ett antal motstridigheter i policy, och en del av dessa har funnits där sedan själva Salamancadeklarationen formulerades (Ainscow, Slee & Best 2019, Magnússon 2019). En sådan motstridighet avser just vilka elever som står i fokus för policyn. I enlighet med titeln lägger deklARATIONEN särskild betoning på elever med olika funktionsnedsättningar/diagnoser. Därtill räknas flera utsatta elevgrupper upp specifikt, så som barn till hemlösa och arbetande barn, barn från nomadiska populationer, minoriteter eller andra marginaliserade grupper och, av särskilt vikt för

denna artikel, även särskilt begåvade barn (e: gifted students) (Magnússon 2019). De sistnämnda nämns nämligen uttryckligen i deklarationens engelska originaltext men har i den svenska översättningen ersatts av formuleringen ”alla barn” (UNESCO 1994).

Det juridiska begreppet som används för specialpedagogiska insatser i Sverige är ”elev i behov av särskilt stöd” (SFS 2010:800). Begreppet signalerar att elever är *i* en situation som skapar behov av stöd snarare än att de i egenskap av individer är bärare av olika brister som ger upphov till stödbehov. Därmed öppnas för synen att skolproblem kan bero på olika faktorer i den miljö där eleven befinner sig, så som organisatoriska faktorer (som resurser), sociala faktorer (som klassrumsmiljö eller social miljö), eller själva undervisningen (material, metoder och pedagogiska relationer). Detta innebär också att en elev betraktas i första hand som i behov av särskilt stöd när hen riskerar att inte nå kunskapsmålen i läroplanen. Sekundärt kan andra faktorer, såsom sociala problem eller misstanke om behov av medicinska eller psykologiska åtgärder, föranleda en sådan utredning (SFS 2010:800). Detta öppna begrepp skulle kunna innebära att vilken elev som helst kan betraktas som i behov av särskilt stöd under en tidsperiod och att huvudmannen ska ge stöd oavsett om eleven har konstaterade funktionsnedsättningar, diagnoser och utan att elevens skolresultat behöver vara hotade. Trots det så tenderar fokus att vara orienterat mot skolproblem och bristande måluppfyllelse samt beteendemässiga/sociala problem.

Särskild begåvning

Liksom inkludering omfattas diskussionen om särskilt begåvade elever av en mängd definitioner. Å ena sidan används många olika termer, alltifrån ”särbegåvade” och ”högpresterande”, till det mer abstrakta ”elever som förvånar”. Flera studier har försökt komma fram till en definition som adresserar både elevgruppens variation och hur de framträder inom skolans praktik så att de lättare ska kunna identifieras och stöttas (Mellroth 2018, Pettersson 2011, Mattsson 2013, Szabo 2017). Dessutom finns olika uppfattningar om vilken roll intelligens ska ha i definitionen och identifikation (Persson 2014, Sims 2021). James H Borland (2005) argumenterar dock för att sökandet efter en definition som skulle vara brett tillämpbar för identifikation och tillskrivning av insatser för elevgruppen är kontraproduktivt. Å ena sidan riskerar en sådan definition att tydligt särskilja elevgruppen från andra elever. Enligt Borland leder detta i sin tur till en hierarkisering där de särskilt begåvade eleverna omtalas i termer av elitism och som utgörande en

motsättning till skolsystemets tankar om demokrati. Enligt tidigare forskning på området känns denna argumentation igen även i Sverige, där det länge funnits en tendens att betrakta diskussionen om elever som ligger före sina klasskamrater kunskapsmässigt som ett slags elitism och att dessa elever kan klara sig på egen hand (Persson 1997, 2010, Pettersson 2011, Mattsson 2013). Uppmärksammandet av dessa elever har därför tolkats i termer av motsättning till inkludering. Å andra sidan, menar Borland, är sådana definitioner av ”gifted students” begränsade och otillräckliga vad avser tillämpningar i undervisning. En fruktbar väg att gå, enligt Borland, är istället att uppmärksamma de behov som uppstår inom klassrummet och försöka tillmötesgå dem genom undervisningsanpassningar och olika former av organisation, oberoende av vilka kategorier som skulle kunna tillskrivas eleverna.

Varken särskild begåvning eller särbegåvning finns explicit omnämnda i nuvarande skollag, läroplan, eller skolförordning. Det finns dock formuleringar som kan tolkas som relevanta för elevgruppen. Den formulering som främst används som motivering för att undervisning skall omfatta även dessa elever är det tillägg som gjordes i och med Skollagen 2010 (2010:800) kapitel 3, §2: ”de som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller skall ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling”. Innan detta tillägg var formuleringen begränsad till de mål som minst ska uppnås. Tillägget kan därför förstås som ett normativt påstående som gör skolans ansvar för elever som når längre än till godkäntgränsen rätt till stöd och anpassningar för att de ska kunna utvecklas i egen takt.

Även om inte särskild begåvning nämns uttryckligen i dessa styrdokument synliggörs här ett uttalat lagutrymme för anpassningar ses som lämpliga för särskilt begåvade elevers undervisningsbehov. Detta ger dessutom lärare och rektorer ett juridiskt handlingsutrymme att pedagogiskt anpassa undervisningen med hänsyn till elever som behöver fler och större utmaningar i sin utbildning.

Teoretiska utgångspunkter

Fokus i denna studie är på inkludering som policy vilket här definieras som offentliga uttalanden som förespråkar olika lösningar på politiskt uppmärksammade problem i olika verksamheter. Med ett brett perspektiv omfattar policy mer än officiella juridiska texter som skollag, förordningar eller läroplan (Bacchi 1999, Ball 1993). Exempelvis kan ekonomiska styrmedel, uttalanden från politiker och myndigheter samt rekommendationer och stödmaterial som är avsedda att påverka

praktiken ses som policy (Ball 1993). Eftersom intentionen med utbildningspolicy är att påverka verksamhet inom skolans värld, innehåller dessa policyer mer eller mindre tydliga antaganden om hur elever ska formas till medborgare i samhället, och i förlängningen hur detta framtida samhälle ska konstrueras (Popkewitz 2009). Över tid påverkar både ekonomisk och ideologisk utveckling på samhällsnivå de politiska prioriteringar tillika de förhandlingar som görs mellan olika aktörer, vilket kan leda till motstridigheter i utbildningspolicy och konkurrerande politiska ambitioner (Magnússon m fl. 2019, Magnússon 2020). I sin tur kan dessa motstridigheter leda till dilemman som skolor sedan måste lösa i sina verksamheter när de förväntas iscensätta de krav som de ålagts i policy (Ball m fl 2012, Nilholm 2006).

Tolkningsverktyg

Våra tolkningsverktyg bygger på läroplansteoretiska begrepp från Thomas Popkewitz (Lindblad & Popkewitz 2004, Popkewitz 2009). Begreppet ”utbildningens rationalitet” (e: reason of schooling, vår översättning) är exempelvis användbart för att synliggöra vissa funktioner inom utbildningspolicy. Enligt Popkewitz innebär en sådan rationalitet alltid en jämförande handling som differentierar eleverna enligt olika ideal och mål (Popkewitz 2009, s. 303). Uttryck för detta kan till exempel ses när vi jämför de elever som nått målen och därför realiserar ett elevideal, och de elever som faller utanför idealets ramar. Det finns med andra ord en politisk aspekt i utbildningens rationalitet, synlig i hur eleven och den framtida medborgaren formuleras. Exempel på sådana policyformuleringar är den problemlösande eleven, den kritiskt tänkande eleven, eller den entreprenöriella eleven (Lindblad & Popkewitz 2004), men det kan även handla om eleven som når kunskapsmålen och får betyg. Dessa begrepp formulerar både vem den önskvärda eleven är och vem eleven ska bli – ett slags vision om den framtida medborgaren (Lindblad & Popkewitz 2004).

Samtidigt implicerar idealet om den önskvärda eleven sin motsats. Popkewitz har illustrerat detta med policybegreppet *alla barn* (Popkewitz 2009) samt det amerikanska policybegreppet ”no child left behind” (Lindblad & Popkewitz 2004). Popkewitz pekar på hur dessa begrepp bär med sig en dubbel gest där ojämlikhet ironiskt nog reproduceras i policyer som har ambitionen att öka jämlikhet. Begreppet *alla barn* i en mening som ”*alla barn kan lära sig*” eller ”*alla barn har rätt till utbildning*” får bara betydelse om det finns barn som *inte* lyckas lära sig eller som *inte* har tillgång till utbildning (Lindblad & Popkewitz 2004). Dessa elevgrupper kan synliggöras med

mer eller mindre direkta formuleringar, som exempelvis elever i behov av särskilt stöd eller elever med migrationsbakgrund. Med andra ord finns det en motstridighet i policy som siktar på främjandet av olika former av jämlikhet eftersom de ”skapar människor” (e: make human kinds) som antingen önskvärda eller problematiska. Detta kan även relateras till vad Popkewitz kallar frälsningsteman (e: salvation themes) som kan förstås på två sätt. Å ena sidan ska det framtida samhället räddas genom att den framtida medborgaren formas inom skolans ramar. Å andra sidan ska den problematiska eleven redan nu räddas från ett framtida utanförskap genom inkluderande insatser, till exempel genom tillgång på specialpedagogiskt stöd och anpassningar. Ett sådant frälsningstema syns i hur inkludering formuleras som policy, exempelvis i Salamancadeklarationen, där inkludering beskrivs som ett verktyg som ska garantera det framtida demokratiska samhället, befolkat av demokratiska och toleranta medborgare (UNESCO 1994, Magnússon 2019).

Studiens tillvägagångssätt

Denna studie är en kritisk policyanalys som ska belysa specifika problemställningar. Som beskrivs nedan görs analysen av dokumenten utifrån teoretiskt informerade frågeställningar och tolkningar av dokumenten görs utifrån de ovanstående teoretiska begreppen. Detta tillvägagångssätt synliggör glidningar i formuleringar och visar på tolkningsutrymmen som skapas i policytexternas representation av både problemställningar och elevgrupper (jfr Bacchi, 1999).

Urval av dokument

För att hitta relevanta dokument gjorde vi i februari 2020 sökningar efter explicita referenser till särskild begåvning, eller särbegåvning, bland publikationer och dokument på hemsidorna hos de tre stora skolmyndigheterna: Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), Skolinspektionen och Skolverket. Hos Skolinspektionen hittades inga dokument vid sökningar på ord som ”särbegåvning” eller ”särskild begåvning”. På SPSM:s hemsida hittades fyra korta, allmänt formulerade bloggar från myndighetens personal, en länk som ledde till en kort informationssida där särskild begåvning relaterades till neuropsykiatriska funktionsnedsättningar och definierades som ”hög intelligens” i betydelsen IQ över 125 (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2020). Till slut fanns länk till stödmaterial från Skolverket

(se närmare nedan) som vi valt att analysera. Med undantag för Skolverksmaterialet var fynden beskrivande texter för populärkonsumtion. På Skolverkets hemsida hittades en länk inom temat skolutveckling som ledde vidare till ett studiepaket med titeln ”Särskilt begåvade elever” (Skolverket 2015). Detta var samma material som SPSM länkade till. Förutom två korta filmer består paketet av ett antal korta texter tänkta som stöd rörande särskild begåvning, författat av en blandning forskare, praktiserande lärare och skolutvecklare.² Detta material kan betraktas som policy i bred bemärkelse (Bacchi 1999; Ball 1993) då det formulerar den offentliga synen på vad särskild begåvning är och ger råd om hur pedagogisk praktik kring elevernas behov kan organiseras och iscensättas. Dessutom relaterar de till de juridiska ramarna som lärare och andra verksamma inom skolan ska förhålla sig till. I och med att texterna publicerats som rådgivande material är det rimligt att se det som en representation av Skolverkets syn på särskild begåvning och de stödåtgärder som betraktas som önskvärda och passande. Vårt val av empiri föll därför på detta material.

Analysmetod

Analysen struktureras utifrån våra två första forskningsfrågor, det vill säga:

- Hur representeras särskild begåvning elever i rådgivande policydokument?
- Vilka lösningar föreslås till identifierade problem?

Frågorna är inspirerade av Carol Bacchis policyanalytiska verktyg (Bacchi 1999) som har använts i anpassad form i flera policystudier inom inkluderingsforskning och specialpedagogik (jfr Brännström 2021, Isaksson & Lindqvist 2013, Magnússon m fl 2019, Magnússon 2019). Nedan görs den teoretiska tolkningen löpande i vår analys av de valda texterna genom att vi samlar olika uttalanden och tolkar dessa med hjälp av Popkewitz begrepp, utbildningens rationalitet och skapandet av människor. I diskussionen relaterar vi mer till de teman vi diskuterade i vår genomgång om inkludering för att svara på hur dessa representationer illustrerar inkluderings spänningsfält. Den tredje forskningsfrågan besvaras därmed i diskussionen.

Resultat

Representationen av särskild begåvning

Syftet med Skolverkets stödmaterial (2015) är att ge ”en *introduktion* till hur skolor kan arbeta med särskilt begåvade elevers utveckling” (1:1 s 12 – *emfas i original*) och riktar sig till målgrupperna ”lärare, specialpedagoger, personal inom elevhälsa, rektorer och företrädare för huvudmän” (1.1 s 12). Förutom beskrivning av elevgruppen ger stödmaterialiet ett antal handfasta råd för organisatorisk och pedagogisk differentiering, inklusive anpassning av undervisningen till bland annat olika nivåer av komplexitet och självständighet. Den praktiska orienteringen i materialet är därmed uttalad och tydlig.

Det finns dock motstridighet i hur särskild begåvning beskrivs i texten. Å ena sidan beskrivs begreppet i positiva ordalag med fokus på elever, deras förmågor, och rekommenderade ageranden inom skolan. Följande citat, från kapitel 2, kan ses som en sådan positivt orienterad definition:

elever som är intellektuellt särskilt begåvade utmärker sig i förmågan att resonera nyanserat, tänka abstrakt och förstå komplexa idéer. De lär sig ofta fort, har ett gott minne och drar lärdom och erfarenheter bortom det uppenbara (1.2 s 4).

Till detta kan läggas att de visar ”hunger efter vetande[...] ställer djuplodande frågor, vill förstå samband”, de ”läser mycket och gärna”, har en ”passion för precision”, och ”intellektuell nyfikenhet”. Inte minst är det intressant hur de positiva konsekvenserna av elevernas närvaro framställs: ”[d]e kan vara en stor tillgång om lärare känner till deras förmågor, förstår deras sätt att tänka och förhåller sig till det faktum att läraren inte alltid är den som vet mest” (1.2 s 7).

I materialet avgränsas förekomsten av elever med särskild begåvning till 5 procent av elevpopulationen. Inga särskilda argument ges för denna gränsdragning, snarare refereras till ett ofta angivet spann (2–20%) och den valda siffran på 5 procent beskrivs som ”ingen absolut siffra, utan är tänkt att ge en fingervisning om hur många elever som vi uppmärksammar i detta material” (1.1 s 9). För att kontextualisera siffran skulle 5 procent innebära att i ett klassrum med trettio elever skulle mellan en och två elever vara särskilt begåvade, eller ungefär 15 individer på en skola med 300 elever. Det görs även en distinktion mellan särskild begåvning och höga prestationer – då dessa inte behöver vara sammanlänkade. Snarare kan det enligt materialet vara så att särskilt begåvade elever underpresterar på grund av tristess och avsaknad av utmaningar. Variation inom gruppen markeras också

särskilt genom följande: ”Variationen inom gruppen särskilt begåvade elever är därför större än bland elever som inte tillhör gruppen” (1.2 s 4). Medan det ovanstående påståendet kan ha som syfte att minska risken för en homogen bild av elevgruppen måste det anses relativt långtgående med tanke på att det antyder att resterande 95 procent av elevpopulationen är mer homogen än de med särskild begåvning.

Med hjälp av Popkewitz (2009), kan vi se här hur en typ av människor skrivs fram – den särskilt begåvade eleven – i det här fallet först och främst utifrån positiva kognitiva tillgångar, tanke-sätt och förståelse. Inga av dessa kännetecken är av distinkt hjälp för igenkännande av gruppen – de är positiva förmågor som beskrivs i allmänna snarare än specifika termer. Eleverna har förmågan att gå bortom materialet, de kan förstå och är vetgiriga. Detta kan förstås som en formulering av ett slags elevideal (Popkewitz 2009): en elev med intellektuella styrkor som är positivt att ha med i klassrummet och som kan sporra läraren genom att utmana på ett positivt sätt.

Representation genom risker

I materialet som helhet beskrivs dock elevgruppen till övervägande del i negativa termer, med särskild emfas på olika risker. Det finns en risk att de ska bli understimulerade, risk för att de hamnar i utanförskap (1.1 s 7), risk att de ifrågasätter sig själva, risk att de inte uppmärksammas som särskilt begåvade, och en risk för att de reduceras till sin begåvning (1.2 s 8). Den särskilt begåvade eleven riskerar även att ”att bli ett mycket ledset och argt barn” (1.2 s 6). Listan är också lång vad det gäller referenser till negativ utveckling och beteenden: stök i klassrummet, utanförskap, ensamhet, slutenhet, ett undantryckande av personlighet, motgångar, psykisk ohälsa, hopplösa försök att bli sedd, dåligt mående, ett förlorande av sig själv, ett behov av att dölja sin begåvning för att få social acceptans, att känna sig annorlunda eller att inte duga som den är. Medan ”vissa trivs bra” beskrivs andra lida i tysthet och ”[m]ånga har svårt att genomföra enkla uppgifter och känner obehag av att tvingas göra uppgifter som de sedan länge förstått” (1.2 s 7).

I dessa formuleringar ser vi hur idealeleven som beskrevs inledningsvis i materialet kontrasteras mot eleven som far illa, som mår dåligt och som riskerar ett utanförskap - nu och i framtiden. Särskild begåvning blir alltså här till genom en problematisering av konsekvenser av den särskilda begåvningen samt den bristfälliga igenkänningen och tillmötesgåendet, framför allt på ett emotionellt plan. I detta synliggörs å ena sidan skapandet av människor men även den dubbla gest

Popkewitz nämner. Elevernas positiva förmågor åtföljs av ett antal farhågor som handlar om deras välbefinnande, vilket kan relateras till en idé om ett nuvarande och möjligt framtida utanförskap. Det ses med andra ord som viktigt att göra insatser i elevernas situation här och nu för att förebygga dessa risker, ett slags frälsningstema för att säkra deras framtid (Lindblad & Popkewitz 2004). Den särskilt begåvade elevens positiva förmågor faller således i skuggan av de emotionella och sociala tillkortakommanden som eleven tolkas igenom, vilket urskiljer eleven och placerar denna/denne i ett slags behovskategori utifrån ett bristperspektiv på elevens egenskaper (Nilholm 2006).

Representation genom kontrast och jämförelse

I andra avsnitt av stödmaterialet accentueras skillnaden mot den ”normalbegåvade” eleven. Detta återfinns bland annat genom till exempel följande citat: ”Deras intellektuella nyfikenhet och förmåga till abstrakt tänkande gör att de ofta kognitivt ligger långt före sina jämnåriga” (1.2 s 7) och ”När avvikelser från normalvariationen blir större blir också skillnaden gentemot den mer normalbegåvade eleven alltmer kvalitativ och inte bara kvantitativ” (1:1 s 10). Denna skillnad får en särskild accentuering i avslutningen av kapitel 2 i den följande rekommendationen: ”Många behöver också få samarbeta med andra särskilt begåvade elever – *få känna sig normala* – åtminstone i delar av undervisningen” (1.2 s 10, vår emfas). Detta kan förstås i ljuset av begreppet utbildningens rationalitet (Popkewitz 2009) och den jämförande logiken där eleverna först kategoriseras, och sedan ställs mot varandra i termer av både personliga egenskaper och framgångar, eller avsaknaden av sådana. Begreppet ”normal” används här både för att illustrera den vanliga eleven i kontrast till de särskilt begåvade eleverna, men även för att illustrera de särskilt begåvade elevernas utsatthet och behov av att befinna sig med andra särskilt begåvade elever för att *känna* sig normala. Detta är tydligt framskrivande av den särskilt begåvade eleven som något just särskilt – någon som är utanför och som är utsatt på grund av sina egenskaper.

Stödmaterialet är dock inte bara formulerat i allmänna och abstrakta termer, utan konkretiseras också i tre fiktiva fallbeskrivningar av särskilt begåvade elever. Den första är Elvira som ”hatar åtsittande kläder, höga ljud och sträva papper” och som är ”intensiv och högljudd och vill inte vänta på sin tur” Den andra är William som ”trots att han redan innan skolstart kunde skriva alfabetet [...] fortfarande [har] problem med såväl läsutveckling som taluppfattning”. Slutligen presenteras Denise som ”ofta sitter ensam”, ”upplevs som

en störning” och ”sällan fysiskt aktiv på skolgården” (1.1 s 2). I den efterföljande texten kontrasteras dessa ytterligare med beskrivningar av samma fiktiva elever men utifrån skolframgångsfaktorer så som tidig och snabb inlärning, kreativitet, en förkärlek för utmaningar och ”styrka i att föra logiska resonemang” (1.1 s 5). I de efterföljande delarna av materialet introduceras läsaren för den särskilt begåvade eleven utifrån både ett slags bristperspektiv och ett sorts essentialisering där den särskilt begåvade eleven ”skapas” (Popkewitz 2009) genom beskrivningar av deras känsloliv och tankestrukturer som ska skilja sig markant mot andra elever. Exempelvis betonas känslomässiga faktorer som kännetecknande för dessa elever och som återkommer genom till exempel formuleringar som ”många särskilt begåvade elever utmärker sig genom starka känslor eller hög känslighet för sinnesintryck” (1.1 s 11) och ”[m]ånga särskilt begåvade barn reagerar också starkare och djupare på sin omgivning. De uppvisar ofta en känslighet och intensitet som kan vara svår för omgivningen att förstå” (1.2 s 6).

Återigen kan utbildningens rationalitet - dess jämförande logik (Popkewitz, 2008) hjälpa oss förstå hur särskild begåvning ses som något väsentligt annorlunda – något som kännetecknar just dessa elever i kontrast till andra elever – och som därmed kräver ett annorlunda bemötande och tillmötesgående i praktiken: ”De emotionella behoven är desamma för särskilt begåvade elever som för alla barn, men hur dessa på bästa sätt ska uppfyllas skiljer sig åt” (1.2 s 5). Det lyfts också upp att eleverna utmanar skolan och kan vara utåtagerande, att de ofta är kritiska mot skolan och skolans undervisning samt att de ”gör ofta bara det som intresserar dem i skolan och de kan påtala hur ”dumma” eller ogenomtänkta en lärares uppgifter är” (1.2 s 7). Således handlar många av dessa beskrivningar om de problem man kan vänta sig se i skolans praktik. Här uppmärksammas dock också att lärare riskerar missa att uppmärksamma särskilt begåvade elever som smidigt anpassar sig. Eleverna kan med andra ord både utmärka sig – och döljas i mängden.

Lösningar i organisation och undervisning

Utveckling av skolorganisationen och tillskjutande av nödvändiga resurser uppmärksammas också i materialet. Här läggs emfas på rektorns roll och den befintliga kompetensen i elevhälsan för att identifiera elever med särskild begåvning (1.4, s 5). Genom detta knyts även organisationen runt särskild begåvning an till befintliga specialpedagogiska strukturer, vilket återigen formulerar elevgruppen som något som skiljer sig från normen. Här går även att spåra en

koppling till specialpedagogiken, inte minst inledningsvis i materialet där det nämns att en diagnos inte ska krävas för att ge elever tillgång till en anpassad undervisning, men de anpassningar som föreslås beskrivs som form av stöd. Det skrivs till exempel om behovet av ”riktat stöd” (1.4 s 2). ”barn som visar ett brådmoget beteende och speciella förmågor och dessa barn behöver stöd och uppmärksamhet” (1.5 s 4) och hur elevhälsan med sin erfarenhet av att ”identifiera elever som har svårigheter”[...] kan använda ”Samma arbetsgång [...] som en del i att identifiera vilka elever som har särskild begåvning” (1.4 s 5).

I materialet görs också en distinktion mellan organisatorisk och pedagogisk differentiering (1.3). Att skapa en organisatorisk differentiering lyfts upp som en både vanlig och önskvärd åtgärd, där antingen klasser för särskilt begåvade elever organiseras, så att eleverna ges möjlighet att besöka klasser med äldre barn för att få utmaningar i vissa ämnen, alternativt att de får träffa personal på tu man hand för att diskutera och fördjupa sig i ett ämne. På olika sätt öppnas alltså för behovet av särskilda undervisningsgrupper och/eller individuell undervisning för just särskilt begåvade elever (1.3 och 2.1). Pedagogisk differentiering handlar däremot mer om anpassning av studiematerial genom ovannämnda tillvägagångssätten berikning och accelerering – vilka även kan kombineras med organisatorisk differentiering. Övriga justeringar i undervisning redogörs för mer i detalj i några olika kapitel (2.1 – 2.6) som handlar om didaktiska anpassningar i olika ämnen (bild, historia, matematik, moderna språk och svenska). Samtliga dessa didaktiskt-orienterade kapitel har följande utgångspunkter gemensamma.

Särskilt begåvade elever

- är inte en homogen grupp, de kan inte alla stödjas på ett och samma sätt – inte ens inom ett och samma ämnesområde
- behöver mötas av acceptans och få erkännande för sina styrkor
- identifierar sig ofta med att kunna och veta till skillnad från att bemästra och lära, vilket gör att de behöver lära sig studieteknik
- bör få möjlighet att arbeta med elever på samma nivå
- måste undervisas, stödjas och ledas av ämneskunnig personal
- behöver både berikning och acceleration inom sina styrkeområden (2.3 s 2)

Dessa punkter kan ses som rimliga att lyfta som utgångspunkter för undervisning – men med undantag för den tredje punkten är det oklart huruvida de skiljer sig från god undervisning för andra elevgrupper. Snarare legitimeras dessa råd utifrån elevgruppens olika karaktärsdrag som skillnader i språkliga och kognitiva färdigheter samt att de ”stys i högre grad av inre drivkrafter” än yttre, såsom betyg (2.1 s 4).

Det didaktiska materialet i samtliga av dessa kapitel inleds med generella resonemang om hur elever kan överskrida de vanliga förväntningarna inom ämnet, följt av en diskussion om läraren som förebild och utmanare, samt vikten av kommunikation och strategier för berikning och acceleration. De olika kapitlen ger sedan exempel på uppgifter inom det aktuella skolämnet som på olika sätt berikar genom abstraktion och fördjupning. De olika ämnena har dock väldigt olika förutsättningar för att ge forskningsbaserade förslag. Det finns till exempel gott om underlag inom matematiken men mindre för till exempel historia och bild vilket resulterar i att de praktiska exemplen varierar mycket i omfång. Begreppet inkludering förekommer endast ett par gånger i materialet, varav en gång avseende hur särskilt begåvade elever som inte behärskar majoritetsspråk kan inkluderas i ”pedagogiska erbjudanden” (1.5 s 6), det vill säga organisatorisk och pedagogisk differentiering. Längre fram i materialet omnämns inkludering som ett av fyra verktyg lärare har att röra sig med utifrån vad stödmaterialet erbjuder: ”Det är därmed upp till skolor och lärare att använda materialet som en utgångspunkt för att utveckla nya uppgifter anpassade till just de elever de möter, och därtill välja hur de ska arbeta med acceleration, berikning, differentiering och inkludering. (2.1 s 4)

Sammanfattningsvis kan de organisatoriska och pedagogiska lösningarna beskrivas som i hög grad beroende på den särställning gruppen tillskrivs i det övriga delarna av materialet. Organisatorisk differentiering och pedagogisk differentiering av olika slag framställs som grundläggande och önskvärd. Samtidigt som elevgruppen beskrivs som heterogen och i behov av en variation icke-generaliserbara metoder och anpassningar grundas argumenten för dessa i egenskaper som särskilt begåvade elever tillskrivs. Således åberopar materialet – som policy – praktiker som grundas i särartstänkande trots uppenbara ambitioner för att förbättra elevernas situation och avmystifiera gruppen. Det kan relateras till Popkewitz dubbla-gest i betydelsen att policy som syftar till att öka likvärdighet och jämlikhet snarare reproducerar ojämlikhet och exkludering på olika sätt.

Diskussion och slutsatser

Syftet med denna studie var att öka kunskapen om centrala motstridigheter i inkludering som utbildningspolicy. Dessa handlar i första hand om *vilka elever* som är i fokus för inkludering, *hur* inkludering ska organiseras samt *relationen* mellan inkludering och specialpedagogik. För att illustrera detta har vi analyserat policydokument avseende utbildningssituationen för särskilt begåvade elever, en grupp som utmanar utbildningssystemet på ett sätt som ofta lämnas utanför inkluderingens ramar. I den representation av särskild begåvning som framkommer i Skolverkets material återfinns ett starkt fokus på *vem* eleven är. Bland egenskaper hos eleverna som beskrivs som främjande hittar vi förmågan till snabb inlärning, kreativitet och logiskt tänkande. Å andra sidan kategoriseras eleverna och beskrivs genom risker och som bärare av specifika karakteristika som behöver omhändertas. Bilden som framträder är därför av elever i risk för flera problem, en av utbildningssystemets utsatta grupper och i behov av särskild uppmärksamhet. Den särskilt begåvade eleven förblir således osynlig så länge den inte definieras i termer av behov av särskilt stöd, den faller under specialpedagogikens logik som föremål för identifiering, elevhälsans utredning och definition av lämpliga och särskilda insatser.

Den särskilt begåvade eleven polariseras även på olika sätt. Å ena sidan finns en polaritet avseende själva elevkategorin där intellektuell styrka ställs mot emotionell svaghet, med oklar åtskillnad mellan det som hör till den särskilt begåvade elevens sätt att tänka och lära och vad som är konsekvens av eventuell understimulans och osynliggörande inom skolans organisation och undervisning. Till exempel beskrivs särskilt begåvade elever som utmanande och krävande på grund av sin begåvning, alternativt tystlåtna och tillbakadragna samt utmanande i fråga om beteende och sociala svårigheter. En annan polarisering är den mot andra elever, speciellt i förhållande till normalitet och avvikelser med ett slags homogenisering och exotisering som följd, trots ambitioner att visa på gruppens variation och heterogenitet. Vad som bidrar till denna polarisering är även att större betoning läggs på skillnader mellan dessa elever och andra elever än på likheter, något som illustreras både i svepande beskrivningar och genom formuleringen om variationen inom denna elevgrupp som större än inom andra elevgrupper. Här finns också en logisk rävsax som är svårlöst. Å ena sidan finns ambitionen att synliggöra en elevgrupp som uppfattas som osynliggjord och i behov av stöd samtidigt som färdiga definitioner riskerar att bli trubbiga instrument i en komplex skolvardag. Här kan vi relatera till Borlands (2005) argument emot färdiga definitioner där han menar att det inte är förrän uppdelandet av elever i

olika kategorier upphör som undervisningen kan bli inkluderande för alla. Det resonemanget känner vi även från många av inkluderings teoretiker (exempelvis Haug 1998, Skrtic 1991, Slee 2011).

Stödmaterialens fokus på brist, risk och problematik väcker frågan om materialets resonans med idéer om inkludering. Som vi uppmärksammade ovan förekommer inkluderingsbegreppet i väldigt begränsad omfattning i textmaterialet. Materialet har dock en tydlig ambition i att öka både den pedagogiska och sociala delaktigheten för särskilt begåvade elever – först och främst utifrån placering eftersom olika former av organisatorisk differentiering förespråkas. Samtidigt formuleras, som vi påpekat, gruppen på flera olika sätt som i behov av stöd vilket innebär en identifiering och kategorisering av elevgruppen i traditionella specialpedagogiska termer, där speciella elever behöver speciella insatser. Konsekvensen riskerar därför bli motstridig, att särskilt begåvade elever riskerar antingen att inte få sina behov tillgodosedda – och således exkluderas genom en placeringsorienterad syn på inkludering, eller att de exkluderas genom olika former av organisatorisk differentiering. Särskild begåvnin g visar därför tydligt flera av inkluderings spänningsfält och dilemman:

- Vem ska stå i fokus för inkludering? Om det är ”alla elever” riskerar särskilt begåvade som elevgrupp att förbli osynliggjord, medan en definition visserligen synliggör men samtidigt ger ett särartstänkande, avseende både elevgruppens kännetecken och de insatser som den erbjuds.
- Hur ska inkluderingen organiseras? Den policy vi har analyserat här föreslår både anpassningar i lärares vardagliga praktik och skolans organisation (som att hoppa över klasser) men även särskild undervisning, särskilda grupper och särskilt material. Det synliggör ett slags särartssyn jämfört med andra elevgrupper och ett ifrågasättande av placeringens betydelse.
- Vilken är inkluderings relation till specialpedagogik? I det här fallet verkar det som att dessa elever först måste synliggöras som i behov av stöd för att kunna få sina pedagogiska behov tillgodosedda. Definitionen blir därmed – motsägelsefullt nog – ett exkluderande verktyg för att sträva mot pedagogisk och social inkludering.

Om syftet är att skapa en inkluderande praktik och att öppna upp för att ytterligare elever ska rymmas i det framtida medborgarsubjekt som skolan ska forma, verkar den framkomliga vägen vara att skapa åtskillnad avseende egenskaper och behov – något som torde kunna tolkas som en motsats till bredare definitioner av inkluderingsambitioner (Göransson & Nilholm 2014). Resultatet av detta blir därför

ett synliggörande på bekostnad av avvikelser, olyckligt nog. Således illustrerar elevgruppen särskilt begåvade elever inkluderingens inbäddade dilemman, tillika skolorganisationens specialpedagogiska logik och dess paradoxala konsekvenser på ett särskilt tydligt sätt.

I alla skolor och i alla klassrum finns ett stort spann av behov och förutsättningar bland eleverna, från de som behöver stora insatser för att få sina pedagogiska och sociala behov uppfyllda, till de som verkar klara sig utan dessa. Skapandet av en inkluderande skola som kan möta hela breddens behov, kräver, förutom kunskaper och resurser, både utveckling av policy, organisation och praktik. Eftersom det verkar som att inkludering sällan prioriteras högt i svensk utbildningspolicy (Isaksson & Lindqvist 2014, Magnússon m fl 2019) är det uppenbart att någon slags tydliggörande helhetsgrepp med övergripande logik och ambition behövs. Till detta hör förstås även ett undvikande av särskiljande och polariserande konstruktioner av den typ som redan begreppet särskild begåvning bär med sig.

Noter

1. Gunnlaugur Magnússon vill tacka Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier vid Uppsala universitet för en ettårig forskartjänst han höll mellan 1 april 2020 och sista mars 2021. Denna tjänst frigjorde tid för skrivandet av bland annat denna artikel.
2. Materialet är en webb-antologi där varje delkapitel laddas ned enskilt från separata länkar. En eller flera ansvariga författare anges för varje delkapitel men eftersom Skolverket både beställt, utformat och publicerat materialet refererar vi i resultaten till de olika delarna med de siffror i publikationerna som anger vilken del av materialet och vilket delkapitel citaten kommer ifrån (exempelvis 1:2, s 9). Författarnas namn anges i referenslistan.

Referenser

- Ainscow, Mel (1998): Would it work in theory? Arguments for practioner research and theorising in the special needs field. I Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward, red: *Theorising Special Education*, s 123–137. London: Routledge.
- Ainscow, Mel; Slee, Roger & Best, Marnie (2019): Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671–676.
- Bacchi, Carol (1999): *Women, Policy and Politics. The Construction of Policy Problems*. London: Sage.

- Ball, Stephen (1993): What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10–17.
- Ball, Stephen; Maguire, Meg & Braun, Anette (2012): *How Schools do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Abingdon: Routledge.
- Borland, James (2005): Gifted education without gifted children – the case for no conception of giftedness. I Robert Sternberg & Janet E Davidson, red: *Conceptions of Giftedness*, s 1–19. New York: Cambridge University Press.
- Brännström, Malin (2021): From subjects of knowledge to subjects of integration? Newly arrived students with limited schooling in Swedish education policy. *Power & Education*, 13(1), 14–27.
- Florian, Lani (2008): Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202–208.
- Florian, Lani (2019): On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704.
- Giota, Joanna & Emanuelsson, Ingemar (2011): *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur?* Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, no. 1 RIPS-rapport 20011:1. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Giota, Joanna & Lundborg, Olof (2007): *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan omfattning, former och konsekvenser*. Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, no. IPD-rapport 2007:3. Göteborg: Göteborg Universitet.
- Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes (2014): Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education, *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Hansen, Janne (2012): Limits to inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89–98.
- Haug, Peder (1998): *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Isaksson, Joakim & Lindqvist, Rafael (2015): What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: Late 1970s–2014. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 122–137.
- Kiuppis, Florian (2013): Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the Salamanca Process. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746–761.

- Lindblad, Sverker & Popkewitz, Thomas (2004): Education restructuring: Governance in the narratives of progress and denials. I Sverker Lindblad & Thomas Popkewitz, red: *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies*, s 69–94. Greenwich: Information Age Publishing.
- Magnússon, Gunnlaugur (2019): An amalgam of ideals – Images of inclusion in the Salamanca Statement, *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 677–690.
- Magnússon, Gunnlaugur (2020): Inclusive education and school choice lessons from Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 25–39.
- Magnússon, Gunnlaugur; Göransson, Kerstin, & Lindqvist, Gunilla (2019): Contextualising inclusive education in education policy: The case of Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policies*, 5(2), 67–77.
- Mattsson, Linda (2013): *Tracking Mathematical Giftedness in an Egalitarian Context*. Doktorsavhandling. Göteborgs Universitet.
- Mellroth, Elizabeth (2018): *Harnessing Teachers' Perspectives: Recognizing Mathematically Highly Able Pupils and Orchestrating Teaching for them in a Diverse Ability Classroom*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Miles, Susie & Singal, Nidhi (2010): The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1–15.
- Miškolci, Jozef; Magnússon, Gunnlaugur & Nilholm, Claes (2020): Complexities of preparing teachers for inclusive education: Case-study of a university in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*.
- Mitchell, David (2008): *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. London: Routledge.
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin (2017): What is meant by inclusion? – An analysis of high impact research in North America and Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437–451.
- Nilholm, Claes (2006): Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431–445.
- Nilholm, Claes (2020): Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*.
- Persson, Roland (1997): *Annorlunda land – Särbegåvnings psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Persson, Roland (2010): Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569.
- Persson, Roland (2014): Särbegåvning: Ett differentierat fenomen med sociala konsekvenser. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 129–139.
- Pettersson, Eva (2011): *Studiesituationen för elever med särskilda matematiska förmågor*. Doktorsavhandling. Växjö: Linneus university press.
- Popkewitz, Thomas (2009): Curriculum study, curriculum history, and curriculum theory: The reason of reason. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), 301–319.
- Popkewitz, Thomas, Olsson, Ulf & Petersson, Kenneth (2006): The learning society, the unfinished cosmopolitan, and governing education, public health and crime prevention at the beginning of the twenty-first century. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 431–449.
- Qvortrup, Ane & Qvortrup, Lars (2018): Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817.
- SFS 2010:800: *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2039: *Gymnasieförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185: *Skolförordningen*. Stockholm: utbildningsdepartementet.
- Sims, Caroline (2021): *Särskild begåvning i praktik och forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolinspektionen (2016): *Ökat fokus på skolor med större utmaningar. Skolinspektionens erfarenheter och resultat 2015*. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket (2011): *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2015): *Särskilt begåvade elever*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever#h-Studiepaketillmaterialet>
- Skolverket (2015): *Särskilt begåvade elever. 1.1 Inledning – att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna*. Av Linda Mattsson och Eva Pettersson. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa32be/1516017598803/inledning-sarskilt-begavade-elever.pdf>
- Skolverket (2015): *Särskilt begåvade elever. 1.2 Särskilt begåvade barn i skolan*. Av Johanna Stålnacke Hämtad från: <https://>

- www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d51/1516017579573/Sarskilt-begavade-elever-skolan.pdf
- Skolverket (2015): *Särskilt begåvade elever. 1.3. Organisatorisk och pedagogisk differentiering*. Av Anette Jahnke. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d4f/1516017579270/Sarskilt-begavade-elever-organisatorisk-och-pedagogiskt-differentiering.pdf>
- Skolverket (2015): *Särskilt begåvade elever. 1.4. Att ge förutsättningar för skolornas arbete*. Av Sara Penje och Inger Wistedt. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d4d/1516017579281/Sarskilt-begavade-elever-att-ge-forutsattningar-for-skolors-arbete.pdf>
- Skolverket (2015): *Särskilt begåvade elever. 2.1 Att undervisa särskilt begåvade elever*. Av Linda Mattsson och Eva Pettersson. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d41/1516017579465/Att-undervisa-sarskilt-begavade-elever.pdf>
- Skolverket (2015): *Särskilt begåvade elever. 2.3 Ämnesdidaktiskt stöd i historia*. Av Per Eliasson och Kenneth Nordgren. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/download/18.189c87ae1623366ff37edb/1522237360171/kapitel-2-3-sarskilt-begavade-barn-amnesdidaktiskt-stod-historia.pdf>
- Skrtic, Tom (1991): *Behind Special Education*. Denver: Love.
- Slee, Roger (2011): *The Irregular School. Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. London: Routledge.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020): *Elever med särskild begåvning och NPF*. Hämtad från: <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/sarskild-begavning/>
- Sternberg, Robert & Davidson, Janet (2005): *Conceptions of Giftedness*. London: Cambridge University Press.
- Szabo, Attila (2017): *Mathematical Abilities and Mathematical Memory During Problem Solving and Some Aspects of Mathematics Education for Gifted Pupils*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Tomlinson, Carol (1996): Good teaching for one and all: Does education have an instructional identity? *Journal for Education of the Gifted*, 20(2), 155–174.
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- Vislie, Lise (2003): From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35.