

# **ANNORLUNDA LAND – SÄRBEGÅVNINGENS PSYKOLOGI**

Roland S Persson

Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1997.

KAPITEL ETT .....	1
I annorlunda land.....	1
Elitism och demokrati: oförenliga motsatser?.....	3
KAPITEL TVÅ .....	6
Internationella perspektiv .....	6
Sverige.....	6
USA.....	9
Kanada .....	10
England.....	11
Tyskland .....	12
Australien .....	14
Nigeria .....	16
Botswana.....	17
Central- och Sydamerika.....	18
Sammanfattning .....	20
KAPITEL TRE .....	21
På jakt efter en definition av särbegåvning.....	21
Begåvad, exceptionell, intelligent eller kreativ? .....	21
Kognitiva processer och intelligens(er).....	27
Intelligens eller intelligenser? .....	29
Kreativitet.....	35
Kan man vara kreativ utan att vara intelligent eller intelligent utan att vara kreativ? .....	42
Kreativ som barn – kreativ som vuxen?.....	43
Karaktärsdrag.....	44
Den galne vetenskapsmannen.....	48
Kreativitet som produktiv neuros och självförverkligande.....	52
Fallet med de geniala utvecklingsstörda .....	55
Aspergers syndrom.....	56
Sammanfattning .....	56
KAPITEL FYRA.....	57
Frågan om arv och miljö.....	57
Övning och uppmuntran betyder allt! .....	58
Utan lämplig genotyp inget särbegåvat beteende!.....	60
Genetisk determinism? Om själviska gener .....	61
Genotyp, fenotyp och ärftlighet .....	61
Genetisk jämlikhet? .....	63
KAPITEL FEM .....	65
En domänspecifik taxonomi .....	65
Domänspecifika grupperingar av särbegåvade beteenden .....	68
En idrottslig särbegåvningsdomän.....	70
En kommunikativ särbegåvningsdomän.....	70
En akademisk särbegåvningsdomän.....	71
En språklig särbegåvningsdomän.....	72
En konstnärlig särbegåvningsdomän.....	72
En teknisk särbegåvningsdomän .....	73
Sammanfattning .....	73
KAPITEL SEX .....	74
Idrott och sport.....	74
Identifieringsmodeller .....	77

Vilka egenskaper för vilken idrott? .....	80
Tränare och ledarstil .....	83
Identifierad som särbegåvad, men för vems skull? .....	84
KAPITEL SJU .....	85
En kommunikativ särbegåvningsdomän .....	85
Särbegåvad pastoral kommunikation .....	87
Den särbegåvade pedagogen.....	88
Den särbegåvade i vårdirkena.....	91
KAPITEL ÅTTA .....	93
Marknadsinriktad kommunikation.....	93
Den särbegåvade försäljaren.....	94
Det särbegåvade ledarskapet.....	96
Produktorienterat- och personorienterat ledarskap.....	97
De särbegåvade och ledarskapet.....	98
Kan man upptäcka ledarskap hos barn? .....	100
KAPITEL NIO.....	103
Den akademiska särbegåvningsdomänen.....	103
Den särbegåvade matematikern .....	103
Blaise Pascal.....	105
Carl Friedrich Gauss .....	105
Sonja Kovalevsky.....	106
Matematikern som elev i grundskolan.....	106
Musik, kvinnor och matematik .....	107
Särbegåvningar inom andra yrkeskategorier.....	108
Särbegåvade biologer.....	108
Charles Darwin .....	109
Carl von Linné.....	110
Särbegåvade fysiker .....	112
Marie Curie.....	112
Stephen Hawking .....	113
Särbegåvade antropologer och etnografer.....	115
Thor Heyerdahl.....	115
Knud Rasmussen .....	117
Särbegåvade statsvetare .....	118
Wilhelm Erik Svedelius .....	118
Sigfrid Wallengren .....	119
Sammanfattande reflektioner .....	120
KAPITEL TIO.....	122
Den språkliga särbegåvningsdomänen.....	122
Olika typer av språklig särbegåvning .....	123
Muntlig framställning.....	124
Läsning.....	124
Främmande språk.....	126
Författarskap .....	128
Allmän språklig förmåga .....	132
KAPITEL ELVA.....	132
Musik och musikutövande .....	132
Musikalisk särbegåvning .....	134
Allmän musikalitet.....	135
Gemensamma drag för musikaliskt särbegåvade .....	137
Instrumental särbegåvning .....	139
Kompositorisk särbegåvning.....	141

Den särbegåvade musikdramatikern .....	144
Identifierad som musikaliskt särbegåvad, men för vems skull? .....	145
KAPITEL TOLV.....	146
Dramatik och bild.....	146
Dramatisk särbegåvning .....	147
Visuell konstnärlig särbegåvning .....	150
Några fallbeskrivningar.....	152
Visuella konstnärer, vänsterhänthet och verbal förmåga .....	154
Utveckling och undervisning .....	155
KAPITEL TRETTON.....	157
Den tekniska särbegåvningsdomänen.....	157
Hur identifierar man en teknisk särbegåvning? .....	159
Wilbur och Orville Wright .....	160
Thomas Alva Edison .....	161
Sam Maloof: självlärd snickare.....	163
Anders Lindqvist: chef de cuisine.....	164
Sammanfattande reflektioner .....	164
KAPITEL FJORTON .....	166
Särbegåvade och skolan .....	166
De särbegåvade och den obligatoriska skolgången .....	166
Dold särbegåvning .....	167
Hur upptäcker man att en elev döljer en särbegåvning? .....	170
Särbegåvningen i kejsarens nya kläder .....	170
Särbegåvning och särskilda hinder för utveckling.....	171
Särbegåvade med handikapp .....	171
Särbegåvade med inlärningssvårigheter.....	172
Särbegåvning och socio-ekonomisk status .....	173
Särbegåvade invandrare och etniska minoriteter .....	174
Hur undervisar man en särbegåvad? .....	175
Acceleration och berikning .....	177
Integration eller separation? .....	179
Integration med berikning utanför klassrummet .....	179
Integration med berikning i klassrummet .....	180
Epilog .....	181

# KAPITEL ETT

## I annorlunda land

I början på 1930-talet skriver den danske författaren Aksel Sandemose sin roman *En flykting krysser sitt spor*. Många litteraturintresserade är säkert väl förtrogna med handlingen och inte minst den småstadsmiljö som författaren målar upp. För det stora flertalet skandinaver är det kanske inte romanens händelseutveckling och miljöbeskrivning som främst uppmärksammas. Det är snarast småstadsinvånarnas sociala patos som gått till eftervärlden. Sandemose formulerar i sin roman tio budord som han kallar för "jantelagen", ett begrepp som i det närmaste blivit ett med vårt språk, och som i viss mån också har skiljts ifrån sitt litterära ursprung. Författarens berömda sociala småstadsdekalog som citerats i en mängd olika sammanhang lyder som följer:

- 1) Du skall icke tro att du *är* något.
- 2) Du skall icke tro att du är lika god som *vi*.
- 3) Du skall icke tro att du är klokare än *vi*.
- 4) Du skall icke tro att du är bättre än *vi*.
- 5) Du skall icke tro att du vet mer än *vi*.
- 6) Du skall icke tro att du är förmer än *vi*.
- 7) Du skall icke tro att *du* duger något till.
- 8) Du skall icke skratta åt *oss*.
- 9) Du skall icke tro att någon bryr sig om *dig*.
- 10) Du skall icke tro att du kan lära *oss* något.

Jantelagen är onekligen en fascinerande litterär uppfinning. Sandemose beskriver insiktsfullt ett mänskligt grupp beteende som har sina rötter i ett upplevt hot. Det är ofta fruktan som är grunden för vårt behov av likformighet; en fruktan att inte bli accepterad. Ju större respekt en individ har för de andra i den aktuella gruppen, desto större är också behovet av att accepteras och desto större blir trycket som gruppen kan utöva för att utverka en allmän anpassning till gällande uppfattningar, regler och normer. Ett kollektiv, som till exempel den småstadsmiljö som Sandemose beskriver i sin roman, kan mycket väl ses som en grupp sin storlek till trots – särskilt om den uppfattar någon eller något som ett hot. Det är intressant att notera att gruppen dessutom är mån om att bibehålla och gärna förstärka sin identitet. Den tenderar därför att (över-)belöna individer som stärker denna känsla av särart och social oföränderlighet. Och lika otäckt som det är fascinerande är det faktum att man i strävan efter att ytterligare förstärka identiteten och känslan av sammanhållning, inte sällan letar efter "svarta får" och därför vänder sig mot dem bland sina egna som av någon anledning är mindre populära och attraktiva. Den utpekade blir ett verktyg för gruppen att överbevisa sig om sin egen förträfflighet, en förträfflighet som sällan har sina rötter i objektiv rättvisa eller upprätthållandet av vanligen gällande moralisk och etiska regler.

Varför diskutera jantelagen i ett resonemang som har med särskilt kapabla individer att göra? Jo, människor som på olika sätt är annorlunda tenderar att åtminstone i vissa sammanhang uppfattas som ett hot antingen

mot samhällsordningen som helhet eller som ett hot mot andras personliga trygghet och självbild. Oavsett hur fördomsfria och demokratiska vi menar oss vara är till exempel vårt val av umgänge sällan så jämlikt och fördomsfritt som vi gärna vill tro. Vi väljer mer eller mindre omedvetet till exempel partners som konsekvent kommer från vår egen socio-ekonomiska, religiösa, rasmässiga och intellektuella bakgrund. Att söka sig till dem som på olika sätt liknar oss är ett sätt att skapa trygghet för sig själv. Osäkerhet, både individuellt och kollektivt, utgör alltid en hotbild. Detta socialpsykologiska faktum är en viktig och oundviklig utgångspunkt för en diskussion om särskilt kapabla individer i samhället. Jantelagen, eller snarare de socialpsykologiska principer som döljer sig bakom det begreppet, är inte sällan ett problem för både den individuella begåvningen och för samhället i stort.

Det globala samhället kräver paradoxalt nog lösningar på ett ständigt ökande antal samhälleliga problem, men gör det samtidigt ofta svårt för individer med eventuella lösningar på dessa problem att göra sig hörda. Många av historiens personligheter har fått kämpa med livet som insats för sina idéer eller åsikter. Man kan undra vilken väg historien skulle ha tagit om den heliocentriska världsbild som Copernicus och Galilei upptäckte hade accepterats av dåtidens mest inflytelserika grupp: den romersk-katolska kyrkan. Eller hur hade vår nutida uppfattning om demokrati och samhälle sett ut om Sokrates, den grekiske filosofen, hade tillåtit att lämna detta jordiska på naturligt sätt? Han var kritisk mot vissa aspekter av den athenska demokratin och tvingades år 399 f.Kr. av den stat han uppfattade sig absolut lojal mot, att tömma den dödliga giftbägaren för anklagelsen att han vilselett Athens ynglingar.

Under andra världskrigets inledningsskede tog den tyske teologen Dietrich Bonhoeffer i ett krigsrustande Tyskland offentligen avstånd från nazimens antisemitiska ideologi. Han avstängdes genast från möjligheten att verka både inom universitet och kyrka, och avrättades så småningom misstänkt för högförräderi genom sitt engagemang i och stöd för den tyska motståndsrörelsen. Under sin internering skrev han emellertid både brev och dagböcker som har fått en stor betydelse för efterkrigstidens teologiska debatt.

Olika typer av konstnärer tycks ofta bli drabbade av omvärldens oförståelse. De förklaras nästan som regel inte som geniala förrän sent under sin levnad eller efter sitt fränfalle. Intressant nog är det i konstnärliga yrken oftast den egna yrkesgruppen som uttalar sitt tvivel över (alltför) annorlunda tankegångar och uttryckssätt. Konsthistorikern Bernhard Berenson definierar begreppet konstnärligt "geni" som den som har kapaciteten att produktivt reagera *mot* sin egen utbildning, vilket möjligen säger en hel del om hur lovande konstnärer ofta utbildas. Är avsikten med sådan utbildning att de skall finna egna vägar och bli självständiga, eller är det att de skall uttrycka sig på ett sätt som är vedertaget och accepterat? Vågar vi låta någon utvecklas åt ett håll som kan innebära att denne blir bättre än vi själva är, och kan förmodligen därför vinna större berömmelse än den som undervisar honom eller henne? Konstnärliga utbildningsmål behöver inte nödvändigtvis stå i motsats till individuell utveckling och främjandet av självständigt konstnärskap, men jantelagen ser gärna till att vi utbildar kopior och marionetter snarare än oberoende original.

Inte alla upptäckter, idéer eller konstnärliga uttryck och de personligheter som presenterar dem, är naturligtvis socialt hotfulla. Upptäckter och resonemang som kan hjälpa, förbättra, underhålla eller förbättra rådande normer, idéer eller strukturer, hälsas som regel med tillfredsställelse av det samhälle i vilket sådana personligheter verkar. Det moderna samhället tänker med tacksamhet på till exempel Thomas Alva Edison och glödlampan, Edward Jenner och vaccinationen, Albert Einstein och kvantfysiken, Winston Churchill och de allierades seger under andra världskriget och Moder Theresa och hennes outtröttliga arbete bland Indiens fattiga, för att bara ta några exempel av många. Men man bör notera att även om många av dessa personligheter har vunnit vår erkänsla under sin livstid, har få av dem knappast vunnit sin berömmelse utan att från början ha varit både missförstådda och ibland motarbetade. Albert Einstein fann liten förståelse för sina särpräglade intressen som elev i dåtidens folkskola, och det var allt annat än lätt för Moder Theresa att övertyga Vatikanen om sina idéer och visioner. Marie Curie fick arbeta hårt för att kunna förverkliga alla sina forskardrömmar under knappa omständigheter, och levde dessutom i Warszawa vars universitetet då inte accepterade kvinnliga studenter. Ingen omvälvande idé, annorlunda lösning eller unikt konstnärligt uttryck har förmodligen sett dagens ljus utan ett betydande socialt och därmed ofta också ett ekonomiskt risktagande.

Att vara "annorlunda" är ett utmärkande drag hos individer med sällsynta förmågor; ett drag som vi vanligen inte omedelbart uppfattar som något positivt. För många särskilt framstående individer klingar alltså uttrycket att ingen är profet i sitt eget land med en sanning som borde oroa oss. Och profeter, vare sig de varit förespråkare för högre makter, vissa ideal, särskild kunskap eller nya konstnärliga uttryck, har sällan framlevt sina dagar som opportunisterna och alltid följt den allmänna opinionen. Jantelagens innebörd är alltså ingen ny företeelse. Tankegångarna har funnits, får man förmoda, sedan historiens gryning. Den torde också vara ett av de största hoten mot vårt eget samhälles välgång och fortbestånd. Ju större våra samhällsliga problem blir, desto allvarigare är det sannolikt att vi av olika anledningar i många fall fortsätter att ignorera våra samtida "profeter".

Ett särskilt intressant forum för en diskussion om dessa kvinnor och män som på ett eller annat sätt tillfört mänskligheten estetiska upplevelser, underlättande hjälpmedel, kunskaper och insikter, är den moderna grundskolan. Skolan skall enligt lag, som den svenska Läroplanskommittén av år 1993 uttrycker det, "söka skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling". Vad betyder detta för de särskilt kapabla barnen och ungdomarna i den svenska grundskolan?

### **Elitism och demokrati: oförenliga motsatser?**

Få ord och begrepp väcker sådana känslor till liv som begreppet elitism eller elittänkande. Begreppet elitism har kommit att bli ett samlingsbegrepp som allmänt anspelar på orättvisa, förtryck, privilegier för vissa grupper i samhället, social klassindelning och ojämlikhet i största allmänhet. Denna betydelse av begreppet är det knappast någon i dagens samhälle som vill se förverkligad. Det ligger emellertid ofta nära till hands att i skuggan av jantelagens sociala

verklighet generalisera begreppet utöver denna mer eller mindre politiska förståelse av ordet, och samtidigt klassificera *alla* ansatser i samhället att hjälpa och tillgodose särskilt kapabla och kunniga individers behov som elitism. Möjligen existerar vi för närvarande egentligen i en social paradox. Samtidigt som vi kan avvisa tanken på elitism är vi ändå måna om att finna bästa kvinna eller man för vissa poster inom ett visst yrke. Förutsatt att det är flera sökanden till en tjänst kommer sannolikt den person att tillsättas som uppfyller stipulerade kvalifikationer och som vi menar bäst kan utföra det aktuella jobbet. Detta är i högsta grad ett elittänkande, men vi uppfattar vi denna typ av "vardagselitism" knappast som den elitism vi ofta argumenterar emot i t. ex. grundskolan.

De sociologiska teorierna om begreppet elitism är mera specifika än vad vi vanligen avser i vardagstal. Den tyske samhällsteoretikern Max Weber, kanske sociologins nestor framför andra, talar om "demokratisk elitism" för att beskriva demokratins dynamiska struktur. Han menar att ett omfattande demokratiskt samhälle kan inte klara sig vare sig utan politiska ledargestalter eller utan att förlita sig på olika typer av expertis. Med Webers syn är elitism en nödvändighet för det demokratiska samhällets fortbestånd. För att samhället skall kunna försäkra sig om att denna elit effektivt representerar våra demokratiska intressen måste enligt Weber ett flerpartisystem finnas som representerar flera olika ståndpunkter och som gynnar ett kvalificerat politiskt ledarskap.

Som delvis en motpol till den demokratiska elitismen står förståelsen av begreppet elitism i de så kallade pluralistiska teorierna. Dessa menar, liksom Weber, att den individuella medborgaren egentligen har ganska litet att säga till om. Men istället för att förespråka en särskild elitgrupp som representerar sina väljare, menar detta synsätt att en demokratisk ordning snarast vilar på en balans av olika konkurrerande intressen: affärsorganisationer, fackföreningar, etniska grupperingar, miljöorganisationer, religiösa grupper och så vidare. Man anser att en sådan konkurrens mellan olika intressen förhindrar att för mycket makt faller i någon enskild grupps händer.

En tredje syn på elitens plats och funktion i ett demokratiskt samhälle förespråkas av den amerikanske sociologen Charles W. Mills som snarast talar om en koncentrerad maktelit. Han menar att makten i det demokratiska samhället har blivit koncentrerad på grund av att så många samhällsliga institutioner har koordinerats och blivit beroende av varandra. Har man inflytande i ett sammanhang är det sannolikt att man också har ett inflytande i ett annat. Denna maktelit kallar han för WASPs (White Anglo-Saxon Professionals), och består till övervägande delen av vita (manliga) anglosaxiska och yrkesskickliga individer. Dessa utgör den översta av tre maktnivåer. De tar de viktigast besluten och påverkar därigenom både in- och utrikespolitiska tillstånd. Samhällets intressegrupper på vilka de pluralistiska teorierna fokuserar intar i Mills modell den mellersta maktnivån. Han menar att dessas inflytande är begränsat. Lägst i maktpyramiden finns större delen av befolkningen, vilken har en mycket begränsat inflytande på samhällsliga beslut.<sup>3</sup>

Man kan alltså för det första konstatera att begreppet elitism har flera sidor. För det andra är elitism som ett mångsidigt begrepp inte nödvändigtvis



något önskat för det demokratiska samhället. För det tredje är elitism i viss utsträckning en *förutsättning* för att ett demokratiskt samhälle överhuvudtaget skall kunna fungera. Det vore svårt att tänka sig ett modernt samhälle utan kapabla ledare och olika typer av expertis och dugliga yrkesutövare.

Avsikten med denna begränsade översikt av begreppet elitism i vardagstermer och i sociologiska termer är att sätta begreppet i relation till den elitism som ofta åberopas i skolvärlden när man diskuterar vad man skall göra med mycket begåvade elever som alla skolor någon gång har haft i sina klassrum. Särskilt begåvade individer lever ofta i en annan verklighet vars för tillfället främmande tankevärld mycket väl kan skrämja och hota framförallt vår egen självbild, eftersom vi inte alltid omedelbart förstår och ser vidden, behovet och betydelsen av nytt eller annorlunda tänkande eller handlande. En utgångspunkt för att närma sig förståelsen av mycket kapabla barn och ungdomar är därför att acceptera det som är annorlunda och som inte nödvändigtvis bekräftar det redan hävdvunna eller den egna självbilden.

I Sverige, liksom i flera andra länder, har begreppet elitism slagit hårt mot skolväsendet. Det har betraktats som politiskt otillbörligt att bereda särskild undervisning för elever med en större kapacitet än vad läroplaner ofta menar utgör en normalprestation. Att ge stöd åt inlärningssvaga elever har prioriterats, kanske med all rätt, men samtidigt har man också förnekat att särskilt kapabla barn också har särskilda behov. En överväldigande forskningslitteratur har sedan länge fastställt att särskilt kapabla barn och ungdomar också har både specifika problem och specifika behov.

I jämförelsen med hur andra länder har tacklat problemet med den skolpolitiska elitismen i en demokratisk kontext framstår Sverige och den nordiska länderna i övrigt som unika. Det finns alltså anledning att se närmare på dessa frågor ur ett jämförande internationellt perspektiv.

Observera att i den fortsatta översikten används det internationellt gångbara begreppet "egalitarianism" som en beteckning för de politiska jämlikhetssträvanden i skolan; strävanden inte enbart efter jämlika förutsättningar utan också efter jämlika prestationer.

## KAPITEL TVÅ

### Internationella perspektiv

Bakom begreppet begåvning ligger inte enbart olika individers objektiva kapacitet utan också en social verklighet av omgivande ideal och attityder som på olika sätt styr hur dessa särskilt kapabla individer uppfattas. Att vara "begåvad" (eller med en bättre term: särbegåvad) är till en viss utsträckning en *social* konstruktion, vilket har tvingat ett flertal forskare att skilja mellan å ena sidan särbegåvning som en objektiv och medfödd *kapacitet* och å andra sidan särbegåvning som en mer eller mindre förvärvad *talang*. Talang och särbegåvning är alltså inte nödvändigtvis samma sak.

För den följande översikten av hur olika länder har tagit sig an de särbegåvade är det viktigt att konstatera att olika länder genom sina respektive politiska ideologier har sett den särbegåvade på olika sätt. I den utsträckning man har tagit sig an denna elevkategori särskilt har man inte grundat sitt eventuella pedagogiska handlingsprogram på en universell förståelse av vad begreppet särbegåvning är. En global och allmänt vedertagen definition av begreppet existerar för närvarande inte. För att kunna orientera oss någorlunda i den särbegåvades internationella situation erbjuder Torsten Huséns uppdelning av det internationella skolväsendet i klassiskt liberala och funktionella system emellertid en viss förståelse för varför begåvningsforskningen har vuxit explosionsartat i vissa länder men inte i andra, och varför somliga länder erbjuder särskild undervisning för sina särbegåvade elever men inte andra.

I ett liberalt system vilar grundläggande pedagogiska filosofier på tankegångar om jämlikhet och behovet av att elever inte bara behöver ges lika förutsättningar utan också i mångt och mycket sträva mot jämlikhet i prestation. I ett sådant system ligger tyngdpunkten följaktligen på "normala" och svagpresterande elever och den högpresterande ignoreras. Ett funktionellt system däremot grundar sig på en slags social darwinism där alla förvisso behandlas lika vad gäller tillgången till utbildning, men där i viss utsträckning "djungelns lag" råder. I ett sådant system premieras individuell prestation, och den högpresterande får en fördel framför den svagpresterande. Den svagpresterande glöms alltför lätt bort.

Alltså, låt oss med utgångspunkt från dessa båda system i korthet göra en internationell överblick och börja med den svenska grundskolan och skolpolitiken som den hittills gestaltat sig under 1900-talet.

## Sverige

Vid en betraktelse av det svenska skolsystemets tillkomst och förändring skönjer man en ganska märklig svängning i den skolpolitiska uppfattningen om begreppet begåvning i grundskolan. Undervisningsplanen från år 1920 säger visserligen ganska litet om skolans mål och mening på det övergripande sätt som är kännetecknande för senare allmänna läroplaner, men den påpekar med emfas att det är synnerligen angeläget, att "tysta övningar" till innehåll och svårighetsgrad lämpas efter barnets ståndpunkt. Tysta övningar var vid den här tidpunkten de uppgifter som eleverna utförde själva – ofta medan läraren ägnade sig åt elever i en högre eller lägre klass i samma klassrum. Likaså kan man läsa om räkningen och geometrin, att undervisningen har till uppgift att bibringa barnen en efter deras ålder och utveckling avpassad insikt och färdighet i räkning med särskild hänsyn till vad som erfordras i det dagliga livet. Lägga märke till att uppmaningen att anpassa undervisningen efter elevers förmåga och situation till synes är *neutral*. Det görs ingen tolkning i denna läroplan om hur man skall uppfatta begreppet "särskilda behov".

Det är också intressant att göra en jämförelse mellan 1920-talets undervisningsplan och de läroböcker som vid tiden användes i folkskoleseminarierna. Den illustre folkskoleinspektören George Brandell ägnar sin lärobok i pedagogik för blivande lärare åt följande avsnitt: Barnets kroppsliga och andliga utveckling, begåvningslära, det andliga arbetet,

undervisning och uppfostran, speciell undervisningslära och skolan. Han inleder kapitlet om begåvningslära på följande sätt:

Redan den dagliga erfarenheten lär oss, att det hos olika människor gives olika arter och grader av begåvning. Man talar därför om begåvade och obegåvade människor. I denna framställning fattas dock ordet begåvning närmast i betydelsen andlig utrustning. Enligt detta betraktelsesätt äger det allmänna språkbrukets obegåvade människa en lägre art av begåvning. De nämnda skiljaktigheterna bero därpå, att intellektets struktur är av väsentligen annan beskaffenhet hos den högt begåvade än hos den ringa begåvade människan.

Även om vi mer än sjuttio år senare kanske uppfattar Brandells ordval som både frånstötande och trångsynt, är han inte långt från sanningen när han påstår att där existerar en skillnad i intellektets struktur – naturligtvis beroende på vad Brandell menar med "struktur". Däremot är det ett olyckligt påstående att tala om "en lägre art av begåvning"; ett värderande påstående som senare års skolpolitik med rätta har vänt sig emot. Vad som är intressant för vår del är emellertid det faktum att begreppet begåvning överhuvudtaget diskuteras, och att det finns med i tanken om individuell utveckling och skolans ansvar. För att använda orden i 1920 års undervisningsplan: Man uppmanas att anpassa innehåll och svårighetsgrad efter barnens förmåga, utan att specificera om det rör sig om särskilt högpresterande eller särskilt lågpresterande elever.

Under seklets gång tycks emellertid begreppet begåvning fullständigt ha försvunnit från skolvärlden och lärarutbildningarna, och en skolpolitisk tolkning av begreppet individualisering blir allt mer skönjbar. Kungliga skolöverstyrelsens läroplan för grundskolan av år 1962 vidhåller ävenledes med eftertryck vikten av en anpassad undervisning, men lägger därtill att läraren framförallt måste individualisera *inom* klassens ram. Vidare förklaras att en sådan individualisering gäller framför allt svagpresterande elever: "Lärarens individuella handledning är av speciell vikt för elever med särskilda skolsvårigheter".

Denna mycket tydliga svängning i den skolpolitiska utvecklingen kan enligt Åke Edfelt tillskrivas den i Sverige rådande socialdemokratiska ideologin, och som denna i skolpolitiskt hänseende kom att gestaltas framförallt genom Alva Myrdal; en karismatisk personlighet med mycket starka åsikter om vilka skolans ideal borde vara. "Skolans uppgift är", framhåller Myrdal vältaligt vid Sveriges folkskolläraryrkesförbunds ombudsmöte i juni år 1941, "att göra eleverna till goda samhällsmedborgare, goda yrkesmänniskor, goda *familjevarer*. Hur skall detta ske? Genom att ge alla pojkar och flickor en översiktlig kunskap om familjens ställning i samhället, dess olika funktioner, dess ekonomiska, sociala, biologiska och skyddsfunktioner. Genom att lära pojkar och flickor att reda sig själva och greja ett enkelt hushåll". Det myrdalska allmänbildningsidealet blev ett mål stundom på bekostnad av specialistutbildning och specialkunskaper.

Den lovvärda satsningen på specialpedagogik som kom att känneteckna senare läroplaner slog måhända slint på grund både av jantelagens oundvikliga verklighet och en felaktig generalisering vad beträffar begreppet elitism. Edfelt reflekterar vidare att "i Sverige är det ansett som odemokratiskt inte bara att vara intellektuellt begåvad, utan också att vara särskilt begåvad och på grund av sin begåvning kräva särbehandling".

Edfelts reflektion är inte obefogad. Motståndet mot att ägna speciella begåvningar särskilda resurser har under efterkrigstiden varit formidabelt och några valda rubriker i dagspressen visar tydligt att ämnet vållat en stundom betydande debatt: "Vårt svenska begåvningsstabu", "Därför misslyckas överbegåvad barn i skolan", "Överbegåvade barn är ingen viktig fråga i Sverige" och "Marschen tillbaka mot privatisering och tillbaka till privilegiesamhället fortsätter oförtrutet" för att bara ta några axplock.

I svensk skolpolitik har begreppet begåvning under efterkrigstiden knappast haft en central position. Det är mycket förvånande att denna syn, enligt min mening, delvis tycks leva kvar i den nya svenska läroplanen – Lpo 94. I och med denna har det emellertid åter skett en viss svängning. Den skriver mer eller mindre som sina föregångare att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Man kan emellertid inte bortse från det faktum att "individualisering" i svenska läroplaner syftar mer eller mindre på elever som av olika orsaker är svagpresterande. Så också i Lpo 94. Man kan visserligen skönja ett visst uppvaknande även för särbegåvade elevers behov och möjligheter, men detta uppvaknande hotas av en kvardröjande politisering av skolans vardagsliv. Jämför till exempel följande paradoxala uttalande i Lpo 94. Läroplanen skriver först detta: "Dessa utbildningsmål... har utformats så att de inte skall sätta någon gräns för elevernas kunskapsutveckling i ämnet. De skall alltså på intet sätt uttrycka någon bestämd kunskapsnivå, inte ens en 'hög' nivå, utan snarare ge en inriktning och ett utrymme inom vilket arbetet i ämnet sker. Vår ambition har varit att utrymmet skall medge både fördjupning och breddning av elevernas kunskaper inom ramen för en grundskoleutbildning". Detta uttalande tycks ge utrymme för *alla* elevers behov i grundskolan. Men uttalandet måste jämföras med att samma läroplan, under rubriken "Barn som behöver särskilt stöd", samtidigt gör gällande, att "alla barn utvecklas inte i samma takt. Somliga behöver mer tid på sig för att tillägna sig kunskap". Å ena sidan existerar alltså i Lpo 94 en vilja att utöka den pedagogiska individualiseringen att tillsynes även inkludera särskilt högpresterande elevers behov. Men å andra sidan förmedlar man samtidigt budskapet att olika typer av högpresterande barn *inte* tillhör en kategori barn med särskilda behov!

Av svensk hävd har särbegåvning i stort sett lämnats åt sitt eget öde i grundskolan. Särbegåvade barn, om de över huvud taget har haft lyckan att bli erkända som särbegåvade, har ibland erbjudits att börja i en högre årskurs; ett förfarande som har kritiserats hårt av många forskare.

Sammanfattningsvis får man konstatera att Sverige har konstruerat sitt skolväsende med tonvikt på klassiskt liberala grundvalar: en social jämlikhet som inbegriper inte bara alla elevers rätt till val och utbildningsmöjligheter, utan som också kommit att i viss utsträckning sätta gränser för hur "duktig" en elev i skolan får lov att vara. Man måste emellertid samtidigt konstatera att Sverige, liksom övriga Skandinavien, har hamnat i en brytpunkt där även andra behov än inlärningssvårigheter blygsamt har börjat uppmärksammas framför allt i forskningen.

## USA

Internationellt sett har det tilltagande intresset för särbegåvning inte så värst många år på nacken. En av de mest betydande pionjerna för "geniforskningen", som den ibland kallats, var amerikanen Lewis M. Terman.

Han beslöt år 1921 att följa och studera 1 450 särskilt begåvade pojkar och flickor så länge det var överhuvudtaget möjligt. Deltagarna var vid studiens början mellan sju till femton år gamla. Hela 80 procent av de ursprungliga deltagarna kvarstod i studien tjugo år efter det att den inletts.

Termans projekt har haft en stor betydelse för utvecklingen av forskningen om de särbegåvades situation och levnadslopp. Trots detta monumentalprojekt och det intresse som det rönt dröjde det ända till 1958 innan amerikanska politiker och makthavare gjorde en kraftansträngning för att se till att också särbegåvade elever och studenter skulle få sina särskilda behov tillgodosedda. Det plötsliga politiska intresset orsakades direkt av det numera förlidna kalla kriget. När dåvarande Sovjetunionen i slutet av 1950-talet sköt upp sin första rymdsatellit – Sputnik – greps amerikanska makthavare mer eller mindre av panik. Man kunde inte acceptera att Sovjetunionen uppenbarligen hade skaffat sig ett teknologiskt försprång. Amerikanska politiker blev överrumplade av detta första steg i den mycket dyrköpta rymdkapplöpningen. Man lade skulden på den amerikanska skolan och på hela det dåvarande utbildningssystemet för att man hade misslyckats med att producera tillräckligt med kvalificerat folk för att hålla nationen bland världens främsta i alla avseenden. Resultatet av Sputnikchocken blev en avsevärd aktivitet som, sina kanske något förvånande ursprung till trots, onekligen har fått oerhörda resultat.

Om man räknar Nobelprisen som ett mått på vetenskaplig framgång är det anmärkningsvärt, räknat från år 1960, att av 283 individer som erhållit pris, antingen för sin egen insats eller för sin insats tillsammans med andra, har 121 av dessa pristagare amerikanskt medborgarskap. Ungefär 43 procent av alla Nobelpris fram till 1993 har hamnat i USA!

Som ett resultat av sputnikkrisen hade vid slutet av 1970-talet tre fjärdedelar av alla amerikanska stater en definition av "begåvning" inskrivet i sina federala skollagar. Därmed blev staterna tvingade att på olika sätt ombesörja även dessa elevers särskilda behov av undervisning. Under senare hälften av följande decennium utexaminerades hela 580 000 forskare med doktorsexamen från olika amerikanska universitet (vilket kanske bör jämföras med ett behov på ca 187 000!). Med andra ord, den stora uppslutningen bakom en ny och omfattande satsning på utbildning skapade en stor omvälvning av det amerikanska samhället.

Det bör emellertid också påpekas att det politiska intresset för att bereda plats för och uppmuntra särskilt begåvade individer i det amerikanska samhället under det kalla krigets era inte varit oavbrutet starkt och absolut inte förblivit okritiserat. I synnerhet rörelsen mot sociala och rasmässiga orättvisor som växte fram under Kennedyepoken motsatte sig användandet av IQ-tester och andra tester i skolan som avsåg att fastställa huruvida någon kunde betraktas som särbegåvad eller ej. Man motsatte sig vidare att man grupperade barnen i olika klasser på grundval av deras resultat på dessa tester. Intresset för att bedriva en politik som också gynnade särbegåvningarna falnade något bland makthavarna på grund av motståndet. Det var först efter Kennedyepoken som intresset återkom.

Mest betydande för det nuvarande intresset, som får sägas ha tilltagit ända sedan början av 1970-talet, var den amerikanska kongressens enmansutredare Sydney Marland<sup>7</sup>. På uppdrag av kongressen gjorde Marland

en utredning om hur amerikans skolor tillgodosåg de särskilt begåvade skolbarnens behov. Man hade upptäckt att dessa på det hela taget – Sputnikreaktionen två decennier tidigare till trots – ändå utgjorde en bortglömd grupp elever i det allmänna skolsystemet. Vid tidpunkten för sin rapport räknade Marland med att endast en mycket ringa procent av de 1,5 – 2,5 miljoner elever som man räknade med tillhörde kategorin särbegåvade hade möjligheter att erbjudas specialpedagogiska åtgärder. Under det påföljande decenniet växte verksamheten explosionsartat och flera universitet kom att bli inflytelserika forskningscentra för specialpedagogik med tyngdpunkt på särbegävningens olika aspekter: Stanford, Purdue, Harvard, Duke, Columbia, Yale, Connecticut, Chicago, för att bara nämna några.

Det senaste politiska beslutet med relevans för de särbegåvades situation i den amerikanska grundskolan kom genom två på varandra följande kongressbeslut under åren 1987–1988. Kongressen beslutade med en överväldigande majoritet att anslå 7,9 miljoner dollar till att inrätta ett federalt kontor med ansvar enbart för frågor som gäller särbegävning, samt att också inrätta ett nationellt forskningscentrum för dessa frågor.

## Kanada

Kanada tycks ha föregått USA vad gäller att åtgärda de uppenbara behov som man funnit att de särskilt begåvade barnen har. Redan år 1914 fanns i provinsen Ontarios skoladministration både en definition av vad som menas med att vara särskilt begåvad samt ett inbegripande av denna typ av elever under begreppet specialpedagogiska behov. Likaså startades också det första nordamerikanska utbildningsprogrammet för särskilt kapabla elever i Kanada. Dr. Samuel Laycock, dåvarande professor vid universitet i Saskatchewan, erbjöd år 1932 ett särskilt program för staden Saskatoons särskilt begåvade barn och ungdomar.

Intresset och förståelsen för denna grupp av skolelever startade alltså osedvanligt tidigt i Kanada. Den debatt som rasat både i USA, Europa samt i det brittiska samväldet huruvida dessa elevers behov är verkliga eller inte, och om dessa skall ges särskilt utrymme inom den allmänna skolformen, tycks till stora delar ha undgått den kanadensiska skolpolitiken. Utbildningsforskaren Léonard Goguen<sup>8</sup> påpekar angående den kanadensiska situationen, att under de senaste 25 åren har förekomsten av olika specialpedagogiska program för de särbegåvade utvecklats från ett skolpolitiskt konstaterat behov och till en politisk rättighet som hör till den allmänna välfärden. Märk att det kanadensiska språkbruket skiljer sig från det amerikanska. I kanadensisk skolpolitik talar man om *exceptionella* (*exceptional*) barn hellre än om särskilt begåvade barn. Exceptionella barn som grupp betraktat inbegriper inlärningsstarka och inlärningssvaga elever.

De olika kanadensiska provinserna skiljer sig en aning i fråga om hur man närmat sig denna typ av specialpedagogik. Två provinser har ingen lagstiftning alls (Prince Edward Island och Yukon). Tre har lagstiftat (Ontario, Saskatchewan och Alberta). Och resten av provinserna har utfärdat allmänna riktlinjer för skolorna att följa. I New Brunswick fogade till exempel den franskspråkiga skoladministrationen följande klausul till sin skolförordning år 1986:

En lokal skolstyrelse skall placera sina exceptionella elever på ett sådant sätt att de får tillgång till särskilt utvecklade program och tjänster. Dessa skall samtidigt möjliggöra för de exceptionella eleverna att, i möjligaste mån, och där det är praktiskt möjligt för skolstyrelsen att anordna detta, delta inom ramen för en gängse klassrumsundervisning tillsammans med elever som inte är att betrakta som exceptionella, så tillgodoseende alla elevers utbildningsbehov.

Kanada har sammanfattningsvis utan egentliga avbrott kontinuerligt utvecklat sin skolpolitik mot en typ av demokratisk skolgång som knappast gör åtskillnad mellan olika typer av behov. Specialpedagogiska interventioner är till för alla typer av exceptionella skolbarn och ungdomar. Det är intressant att notera att en viktig pusselbit i denna uppenbarligen tämligen kompromisslösa utveckling har varit den amerikanska lagstiftningen om alla handikappade barns rättigheter till utbildning av år 1975. Med andra ord, en särbegåvad elev i grundskolan utan tillgång till särskild tillsyn och undervisning betraktas i Kanada mer eller mindre som handikappad och med en handikappads demokratiska rättigheter.

## England

Storbritannien är kanske det land man framför andra förknippar med den typ av elitistisk utbildning som många kritiker mot specialpedagogiska satsningar för de särskilt begåvade vänder sig emot: exklusiva privatskolor som åtminstone tidigare nästan uteslutande fick sin student- och elevtillströmning från det engelska samhällets högre socio-ekonomiska strata. Sägenomspunna och med många illustra före detta elever är till exempel Harrow, Winchester eller Eton College, alla tre internatskolor för enbart pojkar. Dessa skolor och flera andra liknande har ovedersägligen producerat en kunnig och oklanderligt professionell elit – men till vilket pris? Man har välutbildade och särskilt utvalda lärare och lokaler och dyrbar och välanpassad utrustning för studierna; en utrustning vars motsvarighet inte alltid står att finna i de brittiska normalskolorna. Det har emellertid visat sig att denna typ av skolform, sin glamorösa och långa tradition till trots, inte nödvändigtvis gagnar eleven på det sätt som föräldrarna hoppas. Forskare har i flera år anat, och i vissa fall lyckats konstatera, att denna typ av hårt driven internatskola mycket väl kan hämma barns emotionella utveckling. Snarare än att lära sig bearbeta personliga svårigheter lär sig barnen på grund av miljön att förtränga dem.

För att säkerställa en framtida karriär i det militära, i offentlig förvaltning eller i politikens värld är det inte ovanligt att engelska föräldrar – beroende på ekonomisk situation – strävar efter att sätta sina barn först i en av dessa internatskolor för att sedan förvänta sig att telningarna skall gå vidare till universiteten i antingen Oxford eller Cambridge. Institutionernas namn och tradition, menar man, garanterar sonen eller dottern en säker framtid.

Eftersom denna typ av skolor representerar en exklusiv värld ofta oåtkomlig för gemene man är det inte undra på att diskussionen om specialpedagogik även för de inlärningsstarka stöter på patrull. Trots att dessa sociala elitskolor existerar råder ett allmänt motstånd mot att erkänna över huvud taget någon som särskilt begåvad inom ramen för den engelska grundskolan. Man får emellertid förmoda att man på samma sätt som i Sverige åtminstone delvis har generaliserat begreppet elitism. Allt eftersom inhemsk engelsk forskning har visat att de särbegåvade i skolan också har särskilda

behov, har man emellertid från det brittiska utbildningsdepartementets sida snabbt erkänt att dessa behov verkligen existerar och att något borde göras åt saken. År 1973 erbjöd därför utbildningsdepartementet de första brittiska kurserna för att informera lärare och göra undervisningen av denna grupp elever mer kvalificerad.

Intresset för särbegåvning i det engelska skolväsendet har vuxit avsevärt under de senaste femton åren, främst på grund av forskare, föräldrar och lärare ideellt startat olika föreningar och organisationer för att sprida både information och kunskap. Det är denna avsevärda aktivitet och de forskningsresultat som man nått fram till som 1989 fick utbildningsdepartementets skolinspektörer att konstatera att särskilt kapabla barn knappast erbjuds tillräcklig stimulans inom ramen för de flesta normalskolorna. Det existerar nu en officiell skolpolitisk policy som i stort innebär att begreppet specialpedagogik skall omfatta tillfällen till "pedagogisk berikning" för inlärningssvaga och inlärningsstarka elever. Man har emellertid inte lagstiftat i frågan och diskussionen om hur denna policy skall implementeras pågår fortfarande under debatt och kritik.

Det bör avslutningsvis påpekas att de månghundraåriga engelska (sociala) elitskolorna har mycket litet, om ens någonting, att göra med den satsning på särskilt kapabla barn och ungdomar som de många intresseorganisationerna och forskarna vill göra.

## Tyskland

I en kort översikt över betingelserna för särbegåvade elever i Tyskland är det nödvändigt att trots sammanslagningen av de båda tyska staterna, ändå i viss mån diskutera den tidigare tyska demokratiska republiken och den tyska federala republiken separat. Politiken i de båda länderna vad särbegåvade barn och ungdomar anbelangar skiljde sig avsevärt från varandra under tiden före Berlinmurens fall.

Det forna Östtyskland sökte mycket målmedvetet efter särskilda förmågor bland nationens barn och ungdomar. Man var avsevärt mer avancerad i sitt särpedagogiska tänkande än dåvarande grannen i väster. Antalet medaljer erövrade av östtyska idrottsmän och idrottskvinnor vid olympiaderna före de tyska nationernas enande talar sitt tydliga språk.

De avslöjanden som gjorts sedan hemliga arkiv blivit mer eller mindre offentliga efter återföreningen med Västtyskland antyder att den oerhörda iver med vilken östtyska politiker ville skapa förmågor inom olika områden knappast tjänade barnens och ungdomarnas egna syften. Barn och ungdomar blev snarast föremål för en hänsynslös exploatering som, om ungdomarna klarade av den, visserligen belönades men mest tjänade till att för omvärlden försöka demonstrera den östtyska politiska modellens förträfflighet. Det offentliga statsidealet bör ställas mot till exempel simtränaren Michael Regners<sup>®</sup> i efterhand nedskrivna vittnesbörd om de betänkligheter han hade när han tvingades ge sina 12- och 14-åriga simmarflickor "blå piller" på idrottsläkarnas order; piller som visade sig vara en viss typ av anabola steroider. Regners visste inte till en början vad det var för typ av "idrottsmedicinering" som han beordrades dela ut till sina mest lovande adepter. När han emellertid såg de dramatiskt förbättrade simresultaten började han göra egna efterforskningar.



Han kallades omedelbart till den aktuella chefsläkaren, som gav honom ett redan iordningsställt dokument vilket Regners förväntades skriva under. Dokumentet löd: "Härmed uppmärksammas undertecknaren på att allt det som förekommer i samband med 'understödjande medel' (UM) måste hållas hemligt. Den som bryter mot sekretessen kommer att bestraffas" .

Man kan spåra liknande tendenser även på andra håll i det tidigare totalitära Östeuropa och också inom andra områden än sport. Dessa ansatser för att ta till vara sina särskilt begåvade och talangfulla söner och döttrar har emellertid det gemensamt, att deras särskilda utbildning ytterst tjänade ett politiskt syfte där barnens egna önsknings och behov ofta, för att inte säga alltid, kom i andra hand.

Samtidigt med dessa oetiska och hemliga östtyska excesser pågick diskussionen i Västtyskland huruvida det är demokratiskt försvarbart att över huvud taget ge särskilda resurser åt de särbegåvade. Psykologerna Kurt Heller och Ernst Hany, vilka blivit något av förgrundsgestalter för debatten om de särbegåvades särskilda behov i Tyskland, påpekar att egalitarianismen under efterkrigstiden hade ett starkt fäste på grund av framförallt två orsaker, nämligen fruktan för elitismen och de fördomar som följer den. Ett exempel på en sådan fördom, enligt forskarna, är att särbegåvade barn och ungdomar kan utvecklas optimalt utan hjälp från omvärlden och därför lyckas med allt vad de företar sig under sin levnadsbana. Ett annat exempel är det felaktiga antagandet att en satsning på de särbegåvade i samhället nödvändigtvis skulle ske på bekostnad av de handikappade och att en sådan satsning därför inte skulle vara förenlig med demokratiska ideal.

Opinionen tycks emellertid ha svängt på ett ganska dramatiskt sätt under den senaste tioårsperioden. Dåvarande utbildningsministern Dorothee Wilms påpekade till exempel i sitt öppningstal till den sjätte världskongressen om särskilt begåvade barn och ungdomar i Hamburg år 1985, att "Västtyskland inte längre kan ignorera sitt ansvar att ge särbegåvade barn ett större erkännande och ett ökat stöd. Det är en angelägen uppgift att bereda ett vetenskapligt spelrum på detta område och, efter att ha försummat denna kategori elever en längre tid, att skapa ett utbildningsklimat som tillåter en saklig diskussion även här i landet".

Som ett resultat har aktiviteten ökat dramatiskt i det tyska området. De särbegåvade har kommit att ses mer eller mindre som en investering för framtiden. Den tyska regeringen har emellertid ställt vissa villkor för att denna typ av pedagogik skall få drivas – och möjligen har man den tidigare östtyska politiken i färskt minne. En sådan specialpedagogisk ansats måste vara frivillig. Den måste utveckla både akademiska och sociala förmågor. Dessutom bör identifiering av den särskilda förmågan ske så tidigt som möjligt för att ett passande stöd skall kunna sättas in. Föräldrarna måste ta del av denna specialpedagogiska ansats som aldrig får bli exklusiv i den bemärkelse att den är socio-ekonomiskt betingad.

De tyska delstaterna har liksom de amerikanska sitt eget ansvar för utbildningen inom respektive delstat. Alla tyska delstater erkänner och stöder en specialpedagogisk ansats för särskilt kapabla barn och ungdomar, men inte alla har beslutat att gå till väga på samma sätt för att också tillgodose dessa barns och ungdomars utbildningsbehov.

## Australien

Miraca Gross, en före detta australisk grundskollärare och nuvarande pedagogisk forskare vid New South Wales-universitetet, beskriver den australiska inställningen till särbegåvningsforskningen i allmänhet och till särskilt intellektuellt begåvade i synnerhet som sällsynt ogynnsam<sup>1</sup>.

”Australien har knappast någon chans”, skriver hon, ”att utveckla förstklassiga program för särskilt begåvade barn och ungdomar innan vi först har lyckats göra oss kvitt den nationella intoleransen mot individer som vi förlöjligar som ’intellektuella’. ... Medan Australierna tillåter sig att hylla sina idrottshjältar och till en viss grad också hjältar inom näringslivet, har vi aldrig tillåtit oss att hylla intellektuella hjältar” .

Australien och även Nya Zeeland har liksom de skandinaviska länderna dominerats av en skolpolitisk egalitarianism. Ett försiktigt intresse för de särbegåvade elevernas behov och situation gjorde sig inte hört förrän under 1970-talet. Eddie J. Braggett, Miraca Gross australiske kollega, beskriver utgångsförhållandena för en bredare specialpedagogik i Australien på följande sätt<sup>2</sup>:

För att tillgodose samhällets behov tvingades skolan att bredda sin läroplan, att avlägsna sig från tidigare års selektiva system, att omfatta tankar om jämlikhet och ta på sig en ny social roll som tidigare knappast existerat... Grundläggande läroplaner utvecklades, kursplaner lades upp, undervisningen inriktades mot en *medelmåttig* nivå och lärarna beordrades att se till de underutvecklade grupperna i det mångkulturella samhället. Det var en tid av social rekonstruktion under vilken skolorna paradoxalt nog utsågs att ta på sig en ledande men mycket dåligt definierad roll.

I detta strävande efter social rekonstruktion och kulturell jämlikhet glömdes den särbegåvade gruppen av elever bort, eller ignorerades, på grund av att man såg dem som för privilegierade. Ett kuriosum i sammanhanget är att benämningen av denna särskilda grupp av elever spelat en viss roll även i Australien och på Nya Zeeland. Man talar ogärna om ”särskilt begåvade barn” utan använder hellre begrepp som ”barn med särskilda förmågor” eller ”särskilt kapabla barn”, vilket i jämförelse med amerikanskt och kanadensiskt språkbruk talar sitt tydliga språk om hur socialt och politiskt laddat det är att öppet tala om vissa grupper i samhället som på något sätt ”överlägsna”.

Under ett allt mera ökande tryck på den australiska regeringen att ta sig an också barn och ungdomar med särskilda förmågor, accepterades under 1980-talet behovet av att etablera särskilda program för att ombesörja denna eftersatta grupps speciella pedagogiska behov. Mest radikal i detta avseende är för närvarande delstaten Western Australia. Man räknar med att särskilda program för motsvarande förskola och lågstadium (barn 5 – 8 år gamla) skall lokaliseras i barnens egen ordinarie skola, och ge utrymme för ungefär 5 procent av hela åldersgruppen. Från den grupp som däremot utgörs av barn 8 – 10 år gamla utväljs 3 procent av barnen att delvis förlägga sin specialundervisning till strategiskt valda skolenheter med särskilda centra utrustade för olika specialintressen. Från åldersgruppen 10 – 12 år utväljs 2 procent av barnen att helt ta del i en särskilt tillrättalagd undervisning med ett högre tempo än normalt. Det är emellertid endast i de akademiska ämnena som dessa barn får en annan undervisning än sina jämnåriga (dvs. matematik,

naturvetenskap och språk). I praktiskt-estetiska ämnen, idrott och allmänna skolaktiviteter deltar denna grupp elever tillsammans med andra elever i vanliga klasser.

En vidareutveckling av dessa strategiskt placerade aktivitetscentra för 8 – 10-åringar har resulterat i att man utvecklat så kallade PEAC-centra (Primary Extension And Challenge, vilket i svenska termer skulle kunna tolkas till "förkovran och utmaning för lågstadieelever"), dit barn med särskilda behov av pedagogisk stimulans skickas som en del av sitt ordinarie skolprogram. Av sammanlagt fyrtio utspridda sådana centra i delstaten finns för närvarande tjugotre stycken i olika landsortsstäder och sju ton stycken i storstadsområdena. Utbudet i ett sådant center är förvånansvärt varierat. Några exempel på aktiviteter är japansk kultur, esperanto, statistik, italienska, magnetism, poesi, flygning, paleontologi, skogsvård, propaganda och så vidare.

I motsvarande högstadium och gymnasium erbjuds ca 1,5 procent av eleverna plats i särskilda skolor där anpassade program erbjuds. Här kan eleverna antingen fortsätta att utveckla sina särskilda förmågor i akademiska ämnen eller alternativt att hänga sig åt dans, drama eller musik.

Det existerar emellertid skillnader i policy mellan de olika australiska staterna. Även om alla stater erkänner behovet av en särskild satsning på barn med särskilda förmågor, är inte alla stater lika villiga att tydligt formulera hur en sådan satsning skall implementeras. En del av verksamheten drivs därför i vissa delstater mer eller mindre ideellt av entusiastiska forskare, pedagoger och föräldrar. Ett sådant exempel är delstaten Victoria. Det existerar visserligen flera program och särskilda satsningar, men delstatsregeringen ger endast motvilligt bidrag till sådan verksamhet. Man har under flera år kontinuerligt skurit ner bidragen.

Som en reaktion på delstatens politiska ovilja, får man förmoda, existerar till exempel CHIP-stiftelsen (Children of High Intellectual Potential), som drivs ideellt i Melbournes innerstad i samarbete med Melbournes universitets institution för pedagogisk psykologi och specialpedagogik. Man erbjuder en rådgivningsservice för särskilt begåvade barn och deras föräldrar, för delstatens lärare och skolor, samt bedriver utbildning och egen forskning på universitetsnivå. Det finns till exempel två olika typer av forskarutbildningsprogram inom ramen för stiftelsens verksamhet, som leder fram till en doktorexamen. Det är värt att notera hur stiftelsen klarar sig ekonomiskt och vilken filosofi som ligger till grund för den idealism som driver den framåt trots ett inte alltid gynnsamt politiskt klimat. I informationsmaterialet meddelar man, att "stiftelsens inkomst består av filantropiska donationer som kommer från olika individer och fonder. Vi får även ersättning för givna delstatliga tjänster, för vilka vi tar lägre betalt än vad andra befintliga och rådgivande inrättningar gör. Inget CHIP-barn eller förälder nekas hjälp på grundval av svårigheter att betala".

Detta bör jämföras med delstatens delvis negativa inställning att en sådan utbildning är alltför "priviligierad". Det är förvisso sant att inte alla kan bli antagna till de särskilda program och den hjälp som erbjuds, men det är det verkliga behovet och aldrig socio-ekonomisk status som är avgörande för vem som får hjälp eller ej.

## Nigeria

Föreställningen att särskilt kapabla barn och ungdomar utgör ett viktigt kapital som skall förvaltas för ett framtida samhälle är inte en angelägenhet endast för många länder i den industrialiserade världen. Det är också en viktig fråga för flera utvecklingsländer. Nigeria, ett av världssamfundets fattigaste länder med stor politisk instabilitet, är ett exempel.

Begreppet specialpedagogik har kommit relativt sent till Nigeria. Redan från början inkluderade man emellertid både inlärningssvaga och inlärningsstarka elever som behövande med avseende på specialpedagogiskt stöd. I den nationella skollagen från 1977 kan man läsa följande:

Det existerar också särskilt begåvade barn vilka är intellektuellt värdefulla och som kommer att finna sig otillräckligt stimulerade av det program som normalskolan erbjuder dem. Om dessa barn placeras i en sådan miljö kan barnet komma att reagera mot sin situation med envishet och apati. Regeringen har redan föreslagit att alla barn, även de barn som har fysiska handikapp, psykiska problem och inlärningsvärigheter, skall ges lämplig utbildning inom ramen för det gällande skolsystemet... Specialpedagogiska åtgärder skall därför sättas in vad gäller både handikappade och de exceptionellt begåvade.

Steget är emellertid långt mellan fastställandet av en nationell policy och dess praktiska tillämpbarhet. Amos A. Alao, en nigeriansk forskare som intresserat sig just för särbegåvade barn, påpekar att lärarna i Nigeria förvisso erkänner särbegåvning i enlighet med skollagens formulering, men de flesta står ändå utan resurser och kunskap om hur denna särskilda elevgrupps behov bäst tillgodoses. Problemen i den nigerianska skolan ligger alltså inte på ett filosofiskt plan, och inga slitningar mellan jämlikhet och egalitarianism tycks förekomma – åtminstone har diskussionen ringa prioritet. Det är kanske oundvikligt att landets svaga ekonomi och politiska oro också präglar utbildningssystemet. Att överhuvudtaget ha utbildning är viktigare än att fundera på vilka utbildningsfilosofiska idéer som skall präglade utbildningssystemet. Ett mera påtagligt problem för myndigheterna är att i skolsystemet försöka jämka samman de norra och södra delarna av landet. I norr har islam ett stort inflytande och skolgång av en mer eller mindre västerländsk modell har en ringa dragningskraft. I söder är västvärldens missionärsinflytande starkt. Missionärerna har införlivat sin typ av skola och sin förståelse av utbildning med det nigerianska samhället. Fler barn går alltså i skolan i den södra regionen än i den norra regionen.

Trots dessa svårigheter och de knappa omständigheterna för skolan är det ändå anmärkningsvärt, i jämförelse med till exempel skandinavisk skolpolitik, att en av de grundläggande riktlinjerna i den nigerianska skolan är att tillerkänna på olika sätt handikappade barn och särbegåvade barn behov av särskilt stöd.

## Botswana

I Botswana är situationen delvis en annan än i Nigeria. Egalitarianismen har ett starkt fäste, dels på grund av den inhemska sociala strukturen redan före kolonialiseringstiden, dels på grund av att den brittiska kolonialmakten inrättade särskilda skolor för att tillgodose sina egna barns behov av utbildning; skolor till vilka, får man förmoda, det inte inledningsvis var

självkänt att den infödda befolkning skulle få tillträde. Den botswanesiske forskaren John Yoder påpekar, att sett ur detta perspektiv har Botswana, särskilt vad gäller sekundärskola och högre utbildning, egentligen haft en utbildning för de särskilt begåvade under en längre tid, och redan före självständighetsförklaringen år 1966, då de få individer som steg mot toppskiktet valdes ut för att kunna förkovra sig ytterligare inom sitt område. Dessa individer, enligt Yoder, var typiskt de som visade en exceptionell potential. Det är emellertid också sant att andra faktorer än dessas utvecklingspotential spelade roll för att bli utvald. Social status och aristokratisk tillhörighet var viktiga faktorer, särskilt i nationens tidigare skeden.

Dessa skolor hade inte bara en kolonial prägel, som man kan förstå att befolkningen vände sig emot. Motståndet mot skolor överhuvudtaget kom också från de egna inhemska leden. Inte alla stamhövdingar ville att barn från det icke-styrande samhällsskiktet skulle gå i skolan. Man fruktade att undervisningen om jämställdheten skulle kunna leda till en revolt bland den inhemska befolkningen, och därmed med jantelagens oundvikliga logik hota deras egen ställning.

Yoder återger i sin översikt över situationen i Botswana<sup>13</sup> ett lika intressant som paradoxalt samtal med en tjänsteman från Botswanas utbildningsdepartement. Tjänstemannen i fråga poängterar att befolkningen förmodligen skulle ställa sig mycket avvisande till ett utbildningsprogram som särskilt inrättas för endast en viss grupp av befolkningen. Särskilt begåvade barn, påpekar han, anses redan som privilegierade på grund av sin utomordentliga förmåga. Att låta dem få en annorlunda skolning än andra skulle allmänt ses som både obefogat och onödigt. I kontrast till hur denne tjänsteman uppfattar den allmänna opinionen står landets uppenbara behov. Samme anonyme tjänsteman påpekar, att "mer än akademiker och lärda behöver Botswana finna individer som kan lösa problemen och individer som kan analysera dem. Vi behöver få fram personer som förstår vårt förflutna, men som också har modet och förmågan att tänka kreativt om framtiden, att upptäcka nya och bättre sätt att lösa nuvarande svårigheter och som har en tillräcklig känslighet för att praktiskt kunna omsätta sina idéer på ett positivt sätt".

Tjänstemannens uttalande är mycket motsägelsefullt. Att hoppas på att dessa problemlösare och problemanalytiker skall dyka upp ur befolkningsdjupet *utan* en medveten skolpolitik, och att dessutom hoppas att dessa genom sin vunna insikt och förmåga skall kunna överbrygga de påstådda egalitarianistiska motsättningarna, torde vara i stort sett ett önsketänkande med liten förankring i verkligheten. Det är också paradoxalt att tjänstemannen gör åtskillnad mellan å ena sidan problemlösare och problemanalytiker och å andra sidan akademiker och lärde. Förhoppningsvis är det i den akademiska världen som kunskapen genereras och görs tillgänglig för det omgivande samhället oavsett vilken nation det gäller.

Motståndet i Botswana mot en särskild satsning för att tillfredsställa speciellt begåvade barns och ungdomars behov utöver vad som redan erbjudas övriga elever är alltså stort. Man konstaterar emellertid från styrande håll behovet av att ha en inhemsk "brain trust", dvs. ett inhemskt intellektuellt kapital. Men man ser samtidigt inte sambandet mellan grundläggande behov

av en differentierad pedagogik och samhällets framtida behov av problemlösare och problemanalytiker. Klar över denna botswanesiska politiska paradox reflekterar John Yoder, att "en nation som väljer att inte befatta sig med de särskilt kapabla inom sina egna gränser, är detsamma som att strunta i den källa som erbjuder nationen ett yttersta hopp. Det är dessutom att förneka demokratins verkliga andemening".

## Central- och Sydamerika

De knappa resurserna i de afrikanska utvecklingsländerna gör all skolplanering svår. De resurser som anslås räcker inte långt. Det verkar emellertid generellt sett som om utbildning, dessa svårigheter till trots, ändå står högt i kurs på den politiska dagordningen. Enligt utbildningsforskarna Eunice de Alencar och Sheyla Blumen, verksamma i Brasilien respektive Chile, är detta *inte* fallet i Latinamerika. Utbildningsfrågor är inte oviktiga men med en galopperande inflation, ofattbara statsskulder och en allt mer växande fattigdom, hamnar utbildning inte överst på listan över prioriterade politiska mål. Svårigheterna slår hårt mot alla samhällets institutioner. Ingenstans i världen måste till exempel skolbarn gå om underkända årskurser så många gånger i lågstadiet som i Latinamerika. Det existerar dessutom stora svårigheter att få elever att gå vidare från primärskola till sekundärskola och högre utbildning. Och till detta kommer att skolan faller sönder kvalitetsmässigt på grund av lärarbrist och otillräcklig finansiering. Hela 90 procent av skolbudgeten i Latinamerika som helhet går åt till lärarlöner, som ändå är så pass låga att lärarkrafterna lämnar sitt yrke om de får chansen. Trots dessa oerhörda svårigheter existerar ändå en politisk vilja att främja elever med särskilda behov. de Alencar och Blumen menar att Brasilien är det land i denna världsdel som kommit längst i specialpedagogiskt tänkande. Man menar till och med att Brasilien ligger ungefär tjugo år före sina grannländer i utvecklingen.

År 1971 ratificerades en allmänt gällande skollag i Brasilien, vilken avsåg att ge riktlinjer för primär- och sekundärskolan i hela landet. Lagen innefattar följande klausul angående specialpedagogisk verksamhet inom ramen för grundskolan: "Alla elever, vilka har någon form av mentalt eller fysiskt handikapp, de som är sent utvecklade tillika med de barn som är särskilt begåvade, bör tillgodoseas i enlighet med sina särskilda behov, som detta kan istandsättas i enlighet med den policy som gäller i de olika delstaterna". Den då sittande regeringen tillkallade amerikansk expertis som rådgivande för att få tillstånd dels en användbar definition av vad det innebär att vara "särskilt begåvad", dels ett särskilt center för specialpedagogiska frågor. Detta senare grundades år 1973 och lyder under utbildningsdepartmentet. Det är tänkt att detta skall organisera riktlinjer och strategier som har med specialpedagogik att göra, samt se till att behövande elever har tillgång till lämplig utbildning. Centret skall också stödja det redan befintliga skolsystemet i det att detta implementerar gällande policy, och utverka att lärare blir särskilt utbildade att arbeta med handikappade och särskilt begåvade elever. Det skall vidare verka för samarbete mellan olika iscensatta program och projekt samt inte minst uppmuntra produktionen av ny kunskap kring specialpedagogiska frågor och sprida denna så att den kan tillämpas praktiskt.

I kontrast till Brasilien tycks inte Argentina ha visat något större intresse för samma typ av specialpedagogik som målmedvetet utvecklas i grannlandet.

I Buenos Aires existerar endast ett privat institut, nämligen "Fundacion para la Evolucion del Talento y la Creatividad" (Stiftelsen för utvecklingen av talang och kreativitet), vilket drivs med målsättningen "att upptäcka och uppmuntra argentinska barns förmågor".

Situationen är ungefär densamma i Chile. Där finns också ett privat institut grundat redan 1964 av Mario Julio Gamba under namnet "Chilean Institute for the Gifted".

I Mexico har man hunnit något längre. I Mexico City existerar ett statligt kontor för specialpedagogiska frågor. Man har inte lagstiftat men har på förslag ett åtgärdsprogram som riktar sig direkt till barn och ungdomar med särskilda förmågor. Förslaget avser att skapa en känslighet gentemot den allmänna skolan, dess befattningshavare och den miljö som skolan utgör. Det påpekar vidare att man bör starta identifieringsprojekt bland den allmänna skolbefolkningen och att man allmänt bör inrätta berikningsaktiviteter inom den gängse grundskolans ram, men särskilt för dess specialpedagogiska grupper. Det fastslås också att det behövs mer forskning. Under 1987–1988 startades som en direkt följd av detta förslag program i trettioåtta lågstadieskolor i Mexico City avsedda att ta sig an denna särskilda grupp av elever. Den politiska viljan och det politiska initiativet existerar alltså, men som för större delen av den latinamerikanska världen lider den ofta goda viljan av betydande administrativa problem och brist på fysiska resurser.

Det råder stora skillnader mellan länderna i Sydamerika vad gäller handhavandet av de barn som har behov av specialpedagogiska intervention. De flesta länder har någon form av aktivitet som innefattar särskilt begåvade barn och ungdomar. I vissa fall (som i Chile och Argentina) vilar emellertid dessa initiativ nästan uteslutande på privata och mer eller mindre idéella insatser. Den egalitarianistiska debatten tycks också vara relativt ovidkommande, men bristen på debatt beror förmodligen inte så mycket på frånvaron av pedagogisk-filosofiska beslut som på statsfinansiell och politisk kris. Debatten har helt enkelt ringa prioritet. Eunice de Alencars och Sheyla Blumen konstaterar, liksom andra forskare på olika håll i världen, att ett fortsatt spridande av information om särbegåvning bland skolpersonal, lärare och föräldrar om dessa barns kognitiva, sociala och emotionella behov är nödvändigt. En förutsättning för detta, menar de, är att också införliva dessa frågeställningar och denna kunskap som en naturlig del av lämpliga kursplaner vid latinamerikanska universitet och högskolor.

## **Sammanfattning**

Specialpedagogik med inriktning mot *både* svag- och starkpresterande är ett ämnesområde som internationellt sett vuxit sig allt starkare de senaste åren. Utbildningspolitiken har olika utgångspunkter i olika länder, och resurserna att genomföra den policy man har beslutat skiftar – särskilt mellan industriländer och utvecklingsländer. Under förutsättningen att man har utvecklat en någorlunda stabil demokratisk författning och att utbildning satts som ett viktigt politiskt mål tycks det finnas ett stort och i princip globalt intresset för att tillgodose även de särbegåvade barnen och ungdomarna med en lämplig och anpassad utbildning.

Det är oroväckande att Sverige ännu inte är representerat i det framväxande och i princip globala intresset för de särbegåvades pedagogik och särskilda behov av utbildning. Paradoxalt nog har Sverige en av de högsta utbildningskostnaderna i hela världen för sina elever, tätt följt av övriga skandinaviska länder. En svensk elev kostar enligt SCB i genomsnitt 50,000 kronor per år, vilket skall jämföras med till exempel Nigeria som spenderar endast 97 kronor, eller Brasilien som kostar på sina elever 370 kronor i genomsnitt per elev och år. Uppgifterna för Brasilien och Nigeria gäller för år 1988. Sverige, Danmark och Norge har trots detta för närvarande varken policy eller speciella resurser för särskilt begåvade barn och ungdomar. Såväl Brasilien som Nigeria har, trots sina allmänt begränsade ekonomiska resurser, accepterat att både inläringssvaga och särskilt inlärningsstarka elever är i behov av specialpedagogiska åtgärder. Dessutom ser man det som en investering för den egna nationella överlevnaden att satsa på båda kategorierna.

För Sveriges del måste frågan ställas: Hur kommer framtiden att se ut *utan* en liknande skolpolitik? Utan tvekan behöver vi i framtiden särskilt kapabla individer. Skall vi då hålla tillbaka inhemska förmågors utveckling och importera de speciella förmågor vi behöver? Eller skall vi skapa, redan från tidig ålder, utbildningsmöjligheter som gynnar *både* de inläringssvaga och de särskilt kapabla? Det senare förefaller nu i stort sett möjligt inom ramen för den nya läroplanen Lpo 94, men vi saknar ännu den utbildningspolitiska viljan och kunskapen för en sådan specialpedagogik i den svenska grundskolan. Detta är ämnet för den fortsatta diskussionen i den här boken.

## KAPITEL TRE

### På jakt efter en definition av särbegåvning

#### **Begåvad, exceptionell, intelligent eller kreativ?**

Att begreppet begåvad med tiden blivit ett ganska känsligt och värdeladdat ord världen över står klart efter den tidigare genomgången av några valda länders specialpedagogiska skolväsende. I USA har man hållit fast vid begreppet begåvad för den kategori av elever som visar osedvanlig förmåga inom vissa erkända områden. I Kanada däremot talar man hellre om exceptionella barn. I Australien benämner man dessa antingen som barn med särskilda förmågor eller särskilt kapabla barn, och i Kina benämner man dessa barn som supernormala. Denna språkförbistring existerar får man förmoda dels för att det är svårt att hitta en enhetlig teoretisk definition av begreppet begåvad, dels för att man kanske vill undvika den värdeladdning som ordet begåvad ofta har. Vad man skall kalla denna särskilda grupp individer är alltså ingalunda en självklar fråga. Det är ett teoretiskt problem såväl som ett semantiskt med sociala och kanske också politiska konsekvenser!

I vardagstal använder vi gärna ordet begåvad som en beteckning för någon med en enastående förmåga. Om vi emellertid talar om endast vissa som "begåvade" i samhället måste vi också logiskt sett räkna med att det finns "obegåvade". Men finns det verkligen någon som kan betraktas som obegåvad



– eller "ointelligent" som några ordböcker föreslår som ett synonymt ord? Ur en strikt beteendevetenskaplig synvinkel skulle obegåvad eller ointelligent snarast betyda total avsaknad av kortikal verksamhet. Detta tillstånd närmar sig det sedan 1988 svenska officiella dödsförklaringskriteriet, nämligen hjärndöd framför hjärtdöd. Begåvning (eller alternativt intelligens) är snarast att betrakta som en förutsättning för liv och överlevnad; en förmåga att tillgodogöra sig och lära av erfarenheten. Alla människor kan lära av erfarenheten i någon utsträckning och därmed åtminstone delvis anpassa sig till nya förhållanden. Den fråga som intresserar en stor del av den beteendevetenskapliga forskningen rör det faktum att vi som människor skiftar i vår kapacitet eller förmåga att lära, anpassa oss till miljön – eller anpassa miljön till oss – och att tillämpa det vi lär oss i olika situationer. Vad särbegåvningsforskning beträffar är det av särskilt intresse att fokusera dem som gör detta exceptionellt väl, samt att söka förklaringar till hur detta exceptionella beteende uppstår och på vilket sätt det skiljer sig från normalbeteendet.

Alltså, att i svenskt språkbruk använda ordet begåvning för att täcka denna särskilt kapabla kategori individer är enligt min mening otillfredsställande. Ovedersägligen är *alla* elever individer enligt detta sätt att se begåvade, men alla är inte nödvändigtvis exceptionellt kapabla. Det torde därför vara lämpligt att för svenskt språkbruks vidkommande snarare använda begreppet *särbegåvad* för dessa individer, vilket antyder att begreppet begåvning är allmänt, men också att det existerar en grupp individer som på olika sätt är exceptionella till sin anpassnings- eller prestationsförmåga. Det finns för närvarande ingen heltäckande och allmänt accepterad beteendevetenskaplig definition av vad särbegåvning är och hur den bäst kan definieras. Enligt den tyske forskaren Ernst Hany existerar minst hundra olika definitioner av begreppet! Robert Sternberg, en amerikansk psykolog verksam vid Yale-universitetet<sup>4</sup>, menar att i väntan på en empiriskt utprövad och generell förståelse av särbegåvning bör man använda en relativt hållbar och framförallt användbar definition, som oavsett dess teoretiska utgångspunkt vinnlägger sig om att beskriva begreppet som ett multipelt begrepp. Sternberg och många andra forskare med honom påpekar orimligheten i att betrakta särbegåvning som något endimensionellt, där en viss manifesterad förmåga påstås bero i huvudsak på en enda underliggande orsak.

Till svårigheten att fastställa en allmän definition kommer dessutom det faktum att de definitioner som existerar tenderar att antingen koncentrera sig på särbegåvning i skolåldern och i skolmiljö eller på särbegåvning i yrkeslivet respektive vardagslivet i vuxen ålder. Det finns flera viktiga skillnader mellan dessa två perspektiv. Flera forskare hävdar att det inte nödvändigtvis är så att särbegåvning hos barn är av samma art som särbegåvning hos vuxna. För att skilja perspektiven åt använder man begrepp som "skolsärbegåvning" och "produktkreativ särbegåvning", eller som alternativbeteckningar "testsärbegåvning/lektionsinlärningsförmåga" respektive "informationsbehandlingsförmåga/tillämpningssärbegåvning"<sup>15</sup>.

Med andra ord, att formulera en allmängiltig och tillförlitlig teoretisk definition av särbegåvnings natur är allt annat än en lätt uppgift; ett problem som särbegåvningsforskningen för övrigt delat med den forskning som studerar utvecklingsstörning. För att kunna fastställa att begåvningshandikapp

föreligger måste man, precis som i fallet med särbegåvning, utgå från en användbar definition av vad man egentligen menar med ett normaltillstånd. Gunnar Kylén, som forskar om begåvningshandikapp, menar till exempel i ett sådant sammanhang att begåvning är att betrakta som en abstraktionsnivå i tänkandets strukturering, operationer och symbolisering; en tankebearbetning av perceptuell information, som har föregåtts av en perceptuell bearbetning<sup>6</sup>.

För att emellertid kunna möta ett praktiskt pedagogiskt behov för de särbegåvade och dessutom skapa förutsättningar för vidare forskning och förståelse, trots svårigheterna att globalt komma överens om en gemensam nomenklatur, har en mängd olika modeller och mer eller mindre provisoriska teorier kommit till stånd. En av dessa definitioner föreslogs av den amerikanska kongressens enmansutredare Sydney P. Marland. Hans definition har kommit att bli något av en amerikansk ledstjärna för denna typ av specialpedagogik. Även om det inte är den första officiella definitionen så har det säkert varit en av de mest inflytelserika. Marland menade i sin rapport till den amerikanska kongressen, att "särbegåvade barn är de som genom sin extraordinära förmåga är kapabla till enastående prestationer, och som identifieras av yrkesskickliga och väl kvalificerade individer. De är barn som kräver differentierade och individuellt anpassade pedagogiska program för att kunna förverkliga sig själva och göra sin insats för samhället i stort. Detta är dessutom en typ av undervisning som vanligen ligger bortom den som den ordinarie grundskolan kan erbjuda". Marland föreslog också vilka de olika domäner skulle vara inom vilka man aktivt kunde – och borde – identifiera särbegåvat beteende, nämligen allmän intellektuell förmåga, särskild fallenhet för något akademiskt ämnesområde, kreativt/produktivt tänkande, ledarskap samt en särskild fallenhet för de olika konstarterna. Den ursprungliga definitionen tog också upp särskild psykomotorisk förmåga, men denna beteendedomän tycks av någon anledning ha övergivits efter en tid. Denna definition är förtjänstfull framförallt eftersom den konstaterar att särbegåvning är ett mycket mångfacetterat begrepp. Särbegåvningen fick plötsligt ett ansikte även utanför akademiska discipliner som matematik, naturvetenskap eller språk när den publicerades år 1971 i Marlands kongressrapport. Men genom att namnge olika domäner är definitionen emellertid också begränsad. Lägg dessutom märke till att Marlands definition i princip fokuserar skolsärbegåvning och inte produktiv särbegåvning i vuxen ålder. Resultatet av definitionsförslaget innebär i princip att den som är att betrakta som särbegåvad identifieras inom grundskolans ram och inom de ämnen som undervisas där.

Ett alternativ till Marlands definition har föreslagits av den kanadensiske psykologen François Gagné<sup>7</sup>, som dessutom delar upp särbegåvningsbegreppet i särbegåvning och talang. "Särbegåvning", menar Gagné, "motsvarar en kompetens som är betydligt högre än det genomsnittliga inom fler än en av de domäner som står att finna inom 'naturligt' mänskligt beteende". "Talang däremot", fortsätter han, "motsvarar en prestationsförmåga, som är betydligt över genomsnittet inom ett eller flera områden av mänsklig aktivitet". Särbegåvning enligt detta sätt att se är en mer eller mindre medfödd potential, och talangen – genom träning och inverkan av miljömässiga, intrapsykiska och olika sociala faktorer – är *manifestationen* av denna potential. Man kan alltså enligt detta sätt att se vara särbegåvad men

faktiskt utan manifesterad talang. Däremot kan man knappast ha talang utan att vara särbegåvad.

Gagnés definition är en förbättring av Marlands. Den är bredare i och med att den inte begränsar begreppet särbegåvning till enbart de domäner som Marland föreslog i sin kongressrapport. Gagné föreslår visserligen liknande domäner, eller särskilda *anlag* som han föredrar att kalla dem, nämligen intellektuella, kreativa, socio-affektiva, sensomotoriska och andra särskilda anlag, men begränsar dem inte till antalet. Gagnés modell lämnar dörren öppen för vidare möjliga men ännu okända eller oaccepterade anlag. De av Gagné föreslagna talangerna är förmodligen obegränsade till antalet, men för att ge några exempel på vilka skepnader begreppet talang kan ta nämner han olika konstarter, idrott och sport, handels- och affärsverksamhet, kommunikation, yrken och hantverk, utbildning, sjukvård, vetenskap och teknologi samt transport och så vidare. Genom att dela upp begreppet särbegåvning i två begrepp omfattar modellen egentligen *både* skolsärbegåvning och produktkreativ särbegåvning, vilket den för närvarande är en av de få modellerna som gör.

Ett tredje förslag på definition av begreppet särbegåvning föreslås av Nancy Jackson och Earl Butterfield, båda verksamma vid Washington-universitet<sup>8</sup>:

Vi skulle föredra att helt undanröja benämningen "särbegåvad" eller "icke-särbegåvad". Sådana beteckningar antyder att det existerar en speciell personlighetsegenskap, nämligen "särbegåvning", vilken ses som stabil i alla typer av situationer och under ett längre tidsperspektiv. Eftersom vi menar att bevisen för barns särbegåvningsstabilitet för närvarande är svaga, och dessutom knappast stimulerar ny forskning, koncentrerar vi oss snarast på särbegåvade prestationer... Vi nöjer oss därför med följande definition: Särbegåvade prestationer är tillfällen då en prestation av praktiskt eller teoretiskt värde kan karaktäriseras som utomordentlig. Ett särbegåvat barn är ett barn som presterar uppgifter av praktiskt eller teoretiskt värde på ett enastående sätt. Märk att vi förstår en prestation som något dynamiskt och som något brett definierat.

Dessa forskare bortser i stort sett helt från både personlighets- och miljövariabler i sin definition. Det är produkten eller det observerbara beteendet som betecknas som särbegåvat och *inte* i första hand den person som är upphovet till produkten eller beteendet. Genom att åtminstone för tillfället åsidosätta frågan om en eller flera typer av särbegåvad personlighet har också här dikotomin skolsärbegåvning kontra produktkreativ särbegåvning plötsligt blivit tillsynes onödig. Att förstå särbegåvning som *expertis* snarare än som personlighet sätter dessutom få begränsningar på de områden inom vilka man skulle kunna tänka sig att särbegåvade beteende existerar.

Kanske kan man beskriva de huvudsakliga skillnaderna mellan de olika existerande modellerna och definitionerna i fråga om bredd och utförlighet<sup>19</sup>, dvs. de skiljer sig i fråga om antal och typ av variabler vilka man menar bör utgöra en del av den aktuella definitionen. Vidare skiljer sig definitionerna åt vad gäller frekvensen av särbegåvning. Vissa teoretiker menar att endast 1 procent av en befolkning kan räknas som särbegåvad, medan andra med en liberalare syn räknar med en högre frekvens och dessutom med olika nivåer av särbegåvning. Inom ramen för till exempel François Gagnés särbegåvningsmodell antas ca 15–20 procent av en befolkning vara potentiellt

särbegåvad på olika nivåer. Olika definitioner är också baserade på olika teoretiska utgångspunkter. Som antytt tidigare utgår vissa definitioner från att särbegåvning är något statiskt; ett mer eller mindre stabilt och medfött personlighetsdrag. Andra räknar med att särbegåvning snarare är något dynamiskt och föränderligt. Slutligen skiljer sig mängden av definitioner ofta åt också vad gäller terminologi och nomenklatur. Termer som särbegåvning, intelligens, talang och kreativ används omväxlande och ofta utan egentlig åtskillnad, vilket onekligen försvårar jämförelsen mellan olika modeller och teoretiska ståndpunkter.

De tre olika förslagen till definition som i korthet diskuterats ovan har olika teoretiska utgångspunkter, och som det också har påpekats: det existerar åtskilliga andra förslag baserade på varierande teoretiska resonemang och traditioner. Definitioner har emellertid det gemensamt att den särbegåvade *bevisar* sig genom ett visst beteende som, i jämförelse med andra individers beteenden på samma område, i praktiken är på något sätt överlägset. Det är till exempel snabbare, effektivare, enklare, skönare, kunnigare, värtaligare, insiktsfullare och så vidare – beroende på vilken domän som är aktuell.

Förutom själva beteendekvaliteten tillkommer här också en åldersaspek. Ett särbegåvat beteende är sådant som är enastående antingen genom sin brådmognad eller sin avancerade nivå. "Brådmoget beteende", menar Yaleforskarna Robert Sternberg och Jane Davidson<sup>20</sup>, "kan identifieras som särbegåvat helt enkelt genom tidpunkten: ett barn utvecklar vid en tidig ålder en förmåga som vanligen inte utvecklas förrän senare, om den utvecklas över huvud taget".

Att definiera särbegåvning som en tidigt utvecklad expertis är emellertid inte heller helt problemfritt. Det kräver kanske att man specificerar vilka ämnesområden inom vilka man kan utveckla "expertis". Samhället i stort (snarare än en skolenhet) är knappast benäget att acceptera alla exceptionella beteenden som särbegåvade. Det finns till exempel åtskilliga skolor och utbildningsprogram över hela världen för särbegåvade barn och ungdomar i musik eller sport, men det finns förmodligen ingen för synnerligen intresserade, hängivna och skickliga (och därmed särbegåvade) bilmekaniker eller sjuksköterskor. Vi skulle förmodligen inte tveka att kalla en matematisk särbegåvning för "geni". Men vi skulle för närvarande aldrig komma på tanken att ge samma epitet åt en särdeles framgångsrik, kunnig och socialt intelligent (och därmed särbegåvad) bilskollärare. I fråga om objektiv kognitiv expertis är det fullt möjligt att både bilskolläraren och matematikern är "genier" på sina respektive områden, men det existerar också en social dynamik här som styr och värderar vem vi kallar ett geni. Den engelske kognitionspsykologen John Sloboda<sup>21</sup> påpekar således, att "det är viktigt att alltid komma ihåg när någon förklaras vara en expert, att detta är social handling som motsvarar – eller inte motsvarar – ett antal inre egenskaper hos den person som tilldelas distinktionen".

Märk också att särbegåvning mycket väl kan gå både föräldrar och skola förbi. Man kan tänka sig en situation där ett barn av olika orsaker aldrig ges tillfälle att utvecklas i den takt som det har en potential för. Särbegåvningen utvecklas inte och gör sig inte gällande förrän i tonåren eller till och med i vuxen ålder. Detta är ett problem som har sysselsatt D. T. E. Marjoram vid det brittiska utbildningsdepartementet. Han kallar dessa individer för "late

bloomers”<sup>2</sup>, vilket egentligen saknar ett motsvarande idiomatiskt uttryck på svenska. Han avser de individer som av olika anledningar utvecklar sin särbegåvning ganska sent och därför inte alltid hamnar i kategorin ”tidigt utvecklade”. Som exempel presenterar Marjoram en sammanställning av några avgångselever från Ruskin College i Oxford som alla har det gemensamt att de begav sig ut i yrkeslivet direkt efter grundskolan – i vissa fall till och med i förtid utan examen – men som idag har erövrat både en högre utbildning och dessutom intagit olika betydelsefulla positioner i samhället (Tabell 3.1).

**Tabell 3.1** Ett urval av före detta studenter vid Ruskin College i Oxford (medelålder = 33), efter D. T. E. Marjoram (1986).

Namn	Sist kända yrke/position	Sysselsättning efter grundskolan
Mr A	Koncernchef	Golvläggare (slutade skolan vid 15)
Mr B	Högsta betyg Fil Kand i Litteratur	Studierådgivare (slutade skolan vid 16)
Mr C	Forskare	Affärsbiträde (slutade skolan vid 16)
Mr E	Riksdagsledamot (Labour)/Minister	Hantverkare i gruvindustrin (slutade skolan vid 14)
Dr F	Prefekt vid lärarhögskola	Sekreterare/assistent (slutade skolan vid 16)
Mr G	Attaché vid Brittiska ambassaden i Washington	Snickare (slutade skolan vid 14 års ålder)
Lord H	Docent, Oxford universitetet	Försäljare, affärsbiträde (slutade skolan vid 15 års ålder)
Mr I	Rektor för handelshögskola	Tecknare (Gick endast i lågstadiet)
Lady J	Ordförande i regeringsutskott	Stenograf/maskinskriverska (slutade skolan vid 14 års ålder)

Alltså, ett nivåperspektiv och ett tidsperspektiv är ofrånkomliga faktorer i definitionen av särbegåvning. Man kan inte tala om de befintliga teoretiska modellerna som antingen ”riktiga” eller ”felaktiga”. Modellernas förtjänst är snarast heuristisk. Det vill säga de är hjälpmedel eller verktyg för att ytterligare utforska särbegåvningsfenomenet som sådant, och möjligen lämpar sig också somliga modeller bättre för vissa sammanhang men inte andra. Vilken typ av definition skulle alltså kunna vara användbar och praktiskt tillämpbar om man avser en specialpedagogisk intervention för de särbegåvade? Jag föreslår att begreppet särbegåvning utgår från följande brett definierade och i princip för alla domäner tillämpbar definition:

*Den är särbegåvad som kontinuerligt förvännar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden. Ett beteende i detta sammanhang förstås som en mänsklig prestation, aktivitet eller funktion.*

Denna definition är ateoretisk i den mening att den inte tar ställning för någon nuvarande specifik teoretisk modell. Den tillåter och inrymmer snarare olika

perspektiv, men har den fördelen att den också har en praktisk tillämpning för olika pedagoger. Den påpekar framför allt att det är *kontinuiteten* av förvåning som utmärker särbegåvning och dessutom att särbegåvning rimligen måste kunna tillämpas på alla typer av mänskligt beteende och kunna begreppsligas i ett samhällsperspektiv snarare än att vara begränsad till enbart ett skolperspektiv. Den fortsatta diskussionen avser att på olika sätt ge substans åt denna definition.

Ett första steg mot en förståelse av de särbegåvades situation och den problematik som ofta är förknippad med den, måste vara att dela upp definitionsproblematiken på två frågeställningar:

- Hur betar sig och fungerar en särbegåvad individ?
- Hur identifieras vanligen en särbegåvad individ för att man skall kunna avgöra vem eller vilka som bör få del av specialpedagogiska resurser?

Det är inte alls självklart att en särbegåvad person röjer sin verkliga kapacitet i ett normalt klassrum. Det är heller inte självklart att en lärare lyckas identifiera särbegåvat beteende på egen hand. Det kan mycket väl vara så att den elev i klassen som bråkar och stör mest gör det på grund av han eller hon är särbegåvad men otillfredställd och uttråkad. Liksom dyslektiker stundom ådrager sig lärares missnöje på grund av sina överkompensatoriska klassrumsbeteenden, kan också särbegåvade "ställa till det" i sitt mer eller mindre omedvetna sökande efter identitet och bekräftelse. En elev kan naturligtvis också vara *både* dyslektiker och särbegåvad i något eller flera avseenden. Att kategorisera konsekvent störande elever som "busar", oavsett underliggande orsaker, är nog snarare regel än undantag om lärarkrafter i förskola, grundskola, gymnasium (och kanske även i universitets- och högskolevärlden!) saknar information och kunskap om andra typer av elever och studenter än de normalbegåvade.

Alltså, särbegåvat beteende och identifiering är skilda frågeställningar och därför också ämnen för separata diskussioner i denna bok. Frågan om identifiering och pedagogiska tillämpningar följer senare. Svaret på frågan hur en särbegåvad individ "fungerar" i jämförelse med en mer eller mindre normalbegåvad individ ges emellertid utrymme i de närmast följande kapitlen.

Utan avseende eller anspråk på att konsekvent följa *en* viss teoretisk modell i den fortsatta diskussionen, är det nödvändigt att se närmare på vad man hittills vet om skillnader i kognitiva processer, vad man vet om intelligens- och kreativitetsbegreppen samt om typiska karaktärsdrag, som har åtminstone en viss erkänd allmängiltighet. Det är oundvikligt att inte också diskutera de stereotyper och mytbildningar som existerar i anslutning till "genier", och i anslutning därtill också ta upp särbegåvat beteende som en möjlig följd av en produktiv neuros. Särbegåvning och psykopatologi är områden som är relevant mest för helhetsbilden av begreppet särbegåvning, och har kanske därför ofta ansetts som föga användbara i ett sammanhang av pedagogisk tillämpning. Särbegåvningsforskningen har i stort följt i den kognitiva revolutionens fotspår, vilket givit oräkneliga mängder av vederhäftig och viktig forskning. För särbegåvningsforskningens vidkommande har detta emellertid inneburit att till exempel de psykodynamiska och humanistiska perspektiven – vilka är de som

vanligen diskuterat särbegåvning kontra psykopatologi – lämnats i skymundan. Jag avser i den fortsatta diskussionen att diskutera relevant kunskap från både kognitionsforskningen och den psykodynamiska/humanistiska litteraturen.

## Kognitiva processer och intelligens(er)

Kort och gott kan man säga att särbegåvade individer tänker på ett annorlunda sätt. Detta i sin tur är ett resultat av det faktum att dessa individervet mer än andra. Dessutom vet de bättre än de flesta andra vad de vet. Det tycks existera ett ovanligt stort antal "kopplingar" mellan olika representationer av deras kunskaper, vilket medverkar till att ny kunskap och information lätt assimileras<sup>23</sup>. Särbegåvade barns kunskap och insikt förvånar ofta. När en helt oanande vuxen påtar sig rollen som tillfällig pedagog för en särbegåvad yngling, kan kanske samma förvåning drabba denne som drabbade den brådmogne unge Spencers följeslagare. Spencer hade långt större insikter än vad den vuxne hade tänkt sig<sup>24</sup>:

Jag stod i ena änden av rummet och förklarade att jorden rör sig runt solen. Jag förklarade också varför det på grund av dess storlek är svårt för oss att inse att jorden faktiskt är rund. Plötsligt kastade Spencer ur sig: "Jorden är inte alls rund!" Triumferande svarade jag: "Ha! Tror du jorden är platt då!?" "Nej", svarade Spencer mycket sakligt, "Jorden är en geometrisk stympad sfär". Jag bytte snabbt samtalsämne....

Särbegåvade individer har ett osedvanligt gott minne och vet också att använda sina kunskaper bättre än andra. De tycks kunna använda dem mycket selektivt för att lyckas lösa problem. Med andra ord, en särbegåvad individ tycks skilja sig från andra delar av normalbefolkningen genom att kunna *representera* sin kunskap på ett synnerligen effektivt sätt, och genom att kunna tillämpa den effektivt i nya situationer.

Särbegåvade individer tycks också vara mer medvetna än andra om hur det egna psyket fungerar; en process som vanligen går under beteckningen *metakognition*. De kanadensiska forskarna Bruce Shore och Lannie Kanevsky föredrar emellertid att kalla denna typ av kognition för självreglerande processer, medan Yale-forskaren Robert Sternberg<sup>25</sup> mera utförligt har försökt definiera vilka dessa självreglerande processer tycks vara och har sammanfört dem under beteckningen *metakomponenter*. Dessa är metakomponenter är problemfokuseringsförmåga, selektiva val av grundläggande och nödvändig information, organisation och representation av information, strategiselektion, fysisk och psykisk resursfokusering, resultatövervakning samt känslighet för extern feedback.

Särbegåvade individer tenderar att utmärka sig genom sin förmåga att tillämpa metakognitiva strategier, vilka inte sällan gör sig påmind redan i en tidig ålder. Märk emellertid att skillnaderna i informationsbearbetning mellan normalbegåvade och särbegåvade barn tycks öka med åldern. Kanske är det så, som barnpsykologen Joan Freeman<sup>26</sup> påpekar efter att ha följt 210 brittiska särbegåvade barns utveckling i mer än ett decennium, att "de särbegåvade, som är betydligt bättre på att hålla ordning på flera idéer samtidigt, kanske

stundom frestas att använda denna förmåga för mycket och blir därför svåra att föra ett samtal med. Följden blir ett fjärmande; en situation där det kan uppstå vad som lätt uppfattas som en distans till andra människor. Möjligen har vi här upphovet till fenomenet 'den tankspridde professorn'".

Det är frestande att jämföra *snabbhet* med särbegåvning, och ta hänsyn till den ringa tid med vilken en uppgift görs och slutförs när man talar om någon särbegåvad. Man kan visserligen tänka sig att för en särbegåvad sprinter eller simmare är snabbhet ett huvudkriterium för att överhuvudtaget kvalificera sig som en "talang", men detsamma gäller inte nödvändigtvis generellt över hela fältet av olika typer av särbegåvning. Ett företag som till exempel är ute efter att anställa en kvalificerad finansanalytiker, och räknar med att denne skall kunna fatta både *snabba* och riktiga beslut, kan kanske ha ställt kravet alltför högt. Snabbhet är förvisso förknippat med särbegåvade individer, men det handlar aldrig om en ospecifik snabbhet. Man kan som bäst begära att den sökta finansanalytikern skall kunna fatta sannolikt riktiga beslut på den tid som *analytikern* – snarare än överordnade chefer och aktieägare – bedömer vara tillräcklig. Robert Sternberg påpekar att den typ av snabbhet som associeras med särbegåvning (eller egentligen en hög IQ) snarast är en *selektiv* snabbhet, dvs. den särbegåvade är kapabel att välja det tempo som är mest lämpligt för att nå den bästa lösningen för ett givet problem. En reflekterande kognitiv stil är mer övertygande associerad med högre traditionell intelligenskvot än en impulsiv kognitiv stil<sup>7</sup>.

Perceptuell snabbhet är en avgörande faktor för vilken grad av talang en idrottsman och idrottskvinna har<sup>8</sup>, men man kan tänka sig att en reflektiv kognitiv stil också skulle kunna göra sig gällande hos särbegåvade idrottspersoner i problemlösningssituationer i framförallt träningsuppläggning och i spel- eller tävlingsstrategi.

På ett betydligt mera grundläggande plan kan man sannolikt påstå att den särbegåvade skiljer sig från den normalbegåvade i kognitiv snabbhet på grund av den befintliga kapacitet med vilken hjärnan bearbetar inkommande information<sup>9</sup>.

Metakognitiva strategier är alltså *problemlösande* strategier. Nära förknippat med en fallenhet att effektivt kunna lösa givna problem är emellertid också en förmåga att kunna *söka* ett lämpligt problem att lösa. Den mest banbrytande forskningen som gjorts vad gäller en *problemsökningsförmåga* har hittills involverat olika visuella konstnärer<sup>10</sup>. Albert Einstein<sup>11</sup> påpekade till exempel på sin tid för sina dåvarande studenter, att "formuleringen av ett problem är ofta viktigare än dess lösning, eftersom det senare snarast är en fråga om att kunna det matematiska och experimentella hantverket. Att ställa nya frågor, belysa nya möjligheter, eller att se gamla problem från en ny synvinkel, det kräver fantasi och skapar vetenskapliga framsteg".

Särbegåvade individer kan därför förstås som de som inte endast utvecklas till att kunna lösa betydande problem utan också till att kunna finna och formulera viktiga problemställningar. Ett problemsökande beteende är kanske, om än inte liktydigt med, så åtminstone besläktat med nyfikenhet. Kreativitetsforskarna Robert Albert och Mark Runco<sup>12</sup> menar att ett sådant beteende också involverar känslan av spänning som driver individen mot att söka ett problem och dess lösning. Den särbegåvade är därmed också att



betrakta som särskilt *nyfiken*, och har ett osedvanligt behov av att lära sig och att upptäcka.

Sammanfattningsvis vad gäller kognitiva aspekter av påtagliga skillnader mellan särbegåvade och normalbegåvade individer, kan man konstatera att de särbegåvade vet mera, har ett bättre minne, en effektivare inlärningsförmåga, en förmåga till selektiv kognitiv snabbhet, en osedvanlig förmåga att tillämpa sin kunskap samt är kapabla att också finna och lyckas formulera viktiga frågeställningar. Det är följaktligen inte överdrivet att påstå att den särbegåvade och den normalbegåvade ofta lever i helt skilda (tanke-) världar.

### *Intelligens eller intelligenser?*

Det är kanske förvånande att begrepp som intelligens och kreativitet ännu inte har nämnts som huvudpunkter i denna diskussion om särbegåvning. Få begrepp har kommit att bli så förknippade med mänsklig förmåga som intelligenskvoten (IQ) – hög som låg och på gott och ont, men avsikten har inte varit att inom ramen för denna diskussion ägna intelligensbegreppet någon större utläggning. Det är förvisso sant att begåvningsforskningen i stort utgår från begreppet, och i viss mån är liktydig med intelligensforskningen. Jag menar emellertid att det i visst måtto är önskvärt att bryta (van)föreställningen att den traditionella intelligenskvoten alltid och villkorslöst är förknippad med särbegåvning. En intelligenskvot är för närvarande det förmodligen mest tillförlitliga sättet att förutsäga ett *akademiskt* särbegåvat beteende, men därmed är inte sagt att en hög uppmätt intelligenskvot nödvändigtvis leder till produktivt och framgångsrikt liv, att sådana individer särskilt väl också klarar av vardagsproblem eller att en hög IQ-poäng är förknippat med *alla* typer av särbegåvning. Inget nu existerande test eller enstaka index kan mäta den mångfald av mentala funktioner som utgör grunden för mänskligt intelligent beteende. Vidare, på grund av att intelligens kan involvera olika funktioner för olika individer ökas svårigheten ytterligare att försöka med ett traditionellt IQ-test förutsäga ett produktivt och framgångsrikt liv.

En spännande och tankeväckande jämförelse som demonstrerar svårigheten att bestämma en generell innebörd av begreppen intelligens eller särbegåvning har gjorts av franska och afrikanska tvärkulturella psykologer, där man mycket tydligt påvisat att det i huvudsak nordamerikanska IQ-begreppet är kulturbundet och inte nödvändigtvis tillämpligt i andra kulturer än i den amerikanska<sup>33</sup>. Dessa forskare har jämfört det västerländska begreppet intelligens med till exempel olika afrikanska folkslags förståelse av att vara "intelligent" – eller i överförd praktisk bemärkelse "kompetent". Forskarna<sup>34</sup> beslöt sig för att i Elfenbenskusten undersöka till exempel Baouléstammens förståelse av begreppet "n'glouèlè"; det ord som där bäst tycks motsvara västvärldens intelligensbegrepp. Ordet har emellertid dimensioner som västvärldens testpsykologer skulle stå helt handfallna inför. Intelligens (eller kompetens) för detta folkslag är i första hand något socialt och endast i andra hand något "teknologiskt", dvs. den typ av kompetens som innefattar skolkunskap, inläring och gott minne för kunskap. I den industrialiserade världen är det som bekant vanligen tvärtom! Den skattas som osedvanligt kompetent hos Baoulé som visar fallenhet för "ô ti kpa" – en villighet att hjälpa.

Likaså uppfattas framförallt effektiv praktisk tillämpning som kompetens. Begreppet "I sa si n'glouélé" betyder, enligt forskarna, bokstavligen att "händerna är intelligenta". Den växande kritiken mot mot vårt västvärldsliga intelligensbegrepp innebär naturligtvis inte att traditionell intelligenstestning är värdelös. Kritiken antyder snarare ett nödvändigt förhållningssätt. En majoritet av forskare inom särbegåvningsforskningen är numera överens om att intelligenskvoten är ett otillräckligt mått på särbegåvning. Det är *en* del av begreppet. Dessutom bör en förståelse för mänsklig kompetens utökas att också innefatta andra domäner än enbart skolan och den akademiska världen. Oavsett hur man förstår begreppet intelligens är det knappast någon tvekan om att den särbegåvade på olika sätt är *synnerligen* "intelligent" – frågan är bara hur man definierar begreppet och därom är vetenskapen inte ännu helt överens.

Genom att begränsa diskussionen om intelligensbegreppet och snarare beskriva iakttagbara skillnader mellan särbegåvade och icke-särbegåvade individer, avser jag att på ett mera påtagligt sätt visa att särbegåvade individer i praktiken och i jämförelse med det stora flertalet fungerar annorlunda. En kort översikt av intelligensbegreppet är emellertid ofrånkomligt. Vad är alltså intelligens i ett i huvudsak traditionellt perspektiv?

Den amerikanske psykologen Louis. L. Thurstone (av svensk härkomst), en av intelligensforskningens mer kända namn, menade att intelligens består av ett antal funktionella enheter eller faktorer, nämligen spatial förmåga, numerisk förmåga, verbal förståelse, verbalt flöde eller rörlighet, logisk-analytisk förmåga, perceptuell snabbhet och minne. För Joy Paul Guilford däremot, ytterligare en av intelligensforskningens mest betydande personligheter, är intelligens en sammansättning av ett betydligt större antal underliggande faktorer, vilka struktureras i tre olika dimensioner:

- operation (kognition, minne, divergent och konvergent produktion och evaluering),
- produkt (enheter, klasser, relationer, system, transformationer och implikationer
- innehåll (figuralt, symboliskt, semantiskt, behavioralt).

Indelade i denna struktur räknar Guilford med 120 olika intelligensfaktorer.

Lewis M. Terman en av pionjärerna i särbegåvningsforskningen, beskrev utifrån sina observationer och studier av ett stort antal särbegåvade kort och gott intelligens som förmågan att tänka abstrakt.

Det existerar alltså ett antal olika traditionella teorier, och debatten om intelligensens innehåll och orsak har i stort fokuserat två huvudsakliga problem, nämligen vilka faktorer (eller komponenter) skall räknas och hur förhåller sig dessa till varandra. Är någon av dessa möjliga faktorer viktigare och mer fundamental än andra? En livskraftig teori presenterades av den brittiske statistikern och psykologen Charles Spearman i seklets början. Han myntade begreppet *g-faktorn* och menade därmed att bakom en mängd olika intelligenta beteenden, oavsett vilka dessa är, existerar alltid en *allmän* faktor - eller en allmän intelligens. Thurstone och Guilford tog båda avstånd från Spearmans förslag om en underliggande allmän intelligens. Detta innebär

emellertid inte att g-faktorn gått ur tiden i nutida forskning om mänsklig intelligens. Särskilt de teorier som har biologisk-genetisk utgångspunkt för sin förståelse av mänsklig kognition räknar mer eller mindre Spearman's g-faktor som ett en gång för alla bevisat och omdömligt faktum.

På senare tid har emellertid två konkurrenter till de traditionella beskrivningarna av mänsklig intelligens föreslagits av de amerikanska psykologerna Robert Sternberg och Howard Gardner. Dessa två är särskilt intressanta för detta sammanhang eftersom deras insatser har fokuserats inte bara på begåvningskomplexitet i största allmänhet utan även på problemet att begreppet intelligens hittills i huvudsak beskrivit en akademisk förmåga. Howard Gardners nytänkande har hittills fått störst genomslagskraft, och har till och med nått en viss popularitet i många pedagogiska läger, kanske för att han har varit mån om att snabbt omsätta och pröva det i praktiken som han resonerat och forskat sig fram till i teorin.

Howard Gardner, verksam som professor i pedagogik vid Harvard-universitetet och dessutom samtidigt professor i neurologi vid ett av Bostons större sjukhus, tar inte alls ställning i den snart sekellånga debatten huruvida intelligens skall betraktas som antingen en grupp olika men lika dominerande faktorer eller som en allmän faktor med flera mer eller mindre underordnade komponenter. Han konstaterar kort och gott att debatten som råder mellan Spearman's anhängare och Thurstones förmodligen aldrig kommer att nå en tillfredställande upplösning. Gardner utgår istället ifrån ett antal olika kriterier för att fastställa vilka intelligenser (snarare än faktorer) som på grundval av dessa kriterier kan isoleras med någorlunda säkerhet. Dessa kriterier är tagna från neurologi, evolutionsteori och olika beteendevetenskapliga domäner. På denna grundval föreslår Gardner sju olika intelligenser<sup>35</sup>, nämligen lingvistisk intelligens (språklig), musikalisk intelligens, logisk-matematisk intelligens, spatial intelligens (rumsuppfattning), kroppslig-kinestetisk intelligens och de personliga intelligenserna: inter- och intrapersonell intelligens, dvs. förmågan till social skicklighet och förmågan till självkänedom. Han är noga med att påpeka att antalet intelligenser ingalunda är absolut. Gardners teori offentliggjordes år 1983, och Gardner är i full färd med att revidera sin teori inte vad gäller teoretiska utgångspunkter men vad gäller antalet intelligenser. Han delgav delegaterna nyligen vid en större kongress för särbegåvningsforskning (ECHA-konferensen, oktober 1996 i Wien), att det möjligen finns belägg för ytterligare två intelligenser, nämligen "naturalistisk intelligens", vars innersta funktion skulle vara förmågan att systematiskt kategorisera (och Gardner nämner Charles Darwin som typexempel) och en "existentiell intelligens". Medan Gardner väckt både hopp och beundran för sin ursprungliga teori, mottogs beskedet om dessa "nyttillskott" med avsevärd skepticism från delegaternas sida.

Konsekvensen av Gardners ursprungliga teori blir emellertid att vissa domäner som tidigare knappast räknats som självständiga och unika mänskliga potentialer plötsligt har fått ett påtagligt existensberättigande. Spearman, Thurstone, Guilford och många andra med dem räknade nästan uteslutande med "skolbegåvning", dvs. den typ av förmåga som utgjorde grunden för prestation i något eller några av de akademiska ämnen som traditionellt utgjort olika utbildningars kärna: språk, matematik och naturvetenskap. Howard

Gardner däremot inkluderar, på en relativt övertygande grund, också musik, självkännet, skicklighet i sociala relationer samt kroppsordination som separata intelligenser. Kritik mot Gardners ursprungliga teori har ifrågasatt till exempel om det Gardner kallar intelligenser inte i själva verket bör betraktas som olika typer av kognitiv stil<sup>36</sup>.

Om inget annat så har Gardner genom sitt förslag till annorlunda förståelse av intelligensbegreppet gjort det möjligt för omvärlden att *värdera* andra ämnen, förmågor och sociala funktioner än de traditionellt akademiska som lika värdefulla och nödvändiga. Ett sjukvårdsbiträde som lyckas bättre än alla sina kolleger att komma på god fot även med särskilt besvärliga patienter kan möjligen betraktas särskilt "socialt intelligent". En gatumusikant i folkviolet i någon storstad som med fitness spelar de flesta av nutidens och gårdagens slagdängor på begäran och i vilken tonart som helst måste betraktas som "musikaliskt intelligent". Vidare, fotbolls-spelaren i landslaget som kanske inte visat något särskilt intresse för det akademiskt inriktade skolarbetet, men som alltid vet var bollen finns på plan och kan räkna ut hur och med vilken strategi bollen bäst kan förpassas in i motståndarlagets mål måste enligt Gardners sätt att se förmodligen beskrivas som "kinestetiskt intelligent" – eller varför inte *fotbollsintelligent*? Dessa nomineringar är givetvis förenklingar. Ingen mänsklig kapacitet är en isolerad företeelse, och ingen människa saknar någon av dessa intelligenser som Gardner föreslår. Gardner och hans medarbetare räknar intelligenserna snarast som biologiska potentialer som varje individ besitter och räknar med att alla individer skall kunna utveckla en eller flera av dessa potentialer. Detta antagande har också omsatts i praktiken inom ramen för det så kallade Spektrumprojektet vid Harvarduniversitetet med till synes goda resultat<sup>37</sup>.

En stor fördel med hela den pedagogik i vardande som bygger på Gardners teori är att individualiseringen av den befintliga läroplanen blir ett huvudmål i så måtto att högprestation kontra lågprestation knappast blir en avgörande fråga. I den gardnerska utbildningsvärlden handlar det alltid om *individprestation*. Flera amerikanska grundskolor har efter teorins offentliggörande anammat Gardners teori som en utgångspunkt för sin undervisning. Gardner har emellertid också varnat för att teorin missförstås och att den pedagogiska tillämpningen därför kan bli felaktig. Teorin är ett synsätt för en förståelse av individen snarare än ett förslag på hur man skall lägga upp en läroplan eller en kursplan. Många entusiastiska pedagoger har tydligen, som Gardner påstår, tolkat det teoretiska resonemanget som en licens att förändra undervisningsinnehållet snarare än elevperspektivet!

Som delvis en motsats till Gardners teori står Robert Sternbergs "triarkiska" modell av intelligensbegreppet. Sternberg är betydligt mer empiriskt sinnad än Gardner, vars modell i stort sett bygger på indirekt empiri: teoretiska resonemang med utgångspunkt från empiriskt material som inte är direkt relaterat till den föreslagna modellen. Sternberg å andra sidan har varit mycket noga med att grunda i princip alla sina förslag och hypoteser på egna experimentella studier, vilka undan för undan lett fram till den föreslagna modellen. Den triarkiska modellen har troligtvis framtiden för sig allt eftersom empiriska data ackumuleras och implikationerna av modellen når från en abstrakt teoretisk nivå till en mera pedagogiskt tillämpbar nivå.

Sternberg menar – liksom Gardner – att intelligens är ett dynamiskt begrepp. Intelligensnivån hos en individ kan höjas åtminstone i vissa avseenden, vilket oundvikligen innebär att skolväsende och pedagogik blir ett viktigt fält för tillämpning. Sternberg<sup>38</sup> definierar i stort intelligens som *psykologisk självförvaltning*, vilken kan förstås som tre olika huvudtyper av operationer:

- Anpassning: Man lär sig *hur* man skall göra.
- Medvetet urval: Man planerar *vad* man bör göra.
- Tillämpning: Man *utför* det som man förutsatt sig.

På denna allmänna modell bygger Sternberg också ett resonemang kring exceptionell intelligens, vilken han definierar som "en målmedveten anpassning till, en omformning av och ett utväljande av en verklig miljö eller domän relevant för den egna livssituationen". Det är betydelsefullt att definitionen konstaterar att särbegåvning inte helt kan förstås utanför sitt socio-kulturella sammanhang.

Både dessa modeller är i högsta grad en reaktion mot de sedan länge erkänt otillräckliga och traditionella intelligensbegreppen. De traditionella modellerna beskriver endast en begränsad del av mental aktivitet. Howard Gardners teorin om de multipla intelligenserna och Robert Sternbergs triarkiska modell har troligtvis en ljus framtid både som en grund för vidare teoretisk forskning och som en senare tillämpning både i yrkesliv och i olika pedagogiska sammanhang. Bara det faktum att modellerna gör mycket trovärdiga ansatser att bryta upp den felaktiga, men mycket långlivade och svårutplånliga, uppfattningen att intelligens i stort sett är logisk-matematisk till sin natur, är ett oerhört viktigt steg i utvecklingen mot en mera användbar och holistisk förståelse av mänskligt beteende och kompetens.

Det är onekligen ett fascinerande sociologiskt fenomen att vi i det moderna västerländska samhället över allt annat värdesätter logik och rationellt tänkande, där rationellt tänkande oftast kan förstås som ett logiskt resonemang och ett objektivt beslutsfattande som *inte* påverkas av egna personliga omständigheter eller känslor. För den läsare som möjligen är bekant med den långlivade (och mycket spännande!) science fiction-serien "Star Trek" framstår den orubbligt logiske Mr. Spock som ett intressant exempel. Genom hemliga och kultiska riter på hemplaneten Vulcan befrias Spock i sin ungdom ifrån alla sina känslor för att ostört kunna hänge sig åt vetenskap och oklanderligt logiskt tänkande. En påhittad rollfigur förvisso, men den säger ändå en hel del om det industriella kulturarv som vi förvaltar (och det kulturarv vi aktivt skapar), samt det värde som en känslolös logik antas ha. Sett från en beteendevetenskaplig synvinkel är skaparna av serien ute i ogjort väder. Det är sedan länge bevisat att inget logiskt tänkande är känslolöst. Emotion och tanke är oskiljaktliga. Det har till och med föreslagits att det är känslorna snarare än logiskt tänkande som delvis ligger bakom människans evolution. Den industrialiserade världens ensidiga intresse för logisk-matematisk intelligens och rationalism har oroat inte bara världens kulturpersonligheter utan också flera beteendevetenskapliga forskare, som menar – sett ur ett längre och evolutionärt perspektiv – att mänskligheten mycket väl kan vara på väg att avskaffa sig själv genom att höja vissa

egenskaper till skyarna men inte andra<sup>®</sup>. Det mänskliga psyket behöver *mångfald* för att utvecklas normalt.

Ingen människa kan sammanfattningsvis sägas vara "ointelligent". I ljuset av senare tiders forskning är det snarare så att alla inte bara har intelligens, alla har ett flertal *intelligenser*. Vilka dessa är i hela sin omfattning är däremot mer eller mindre ett mysterium, som kanske aldrig helt kan lösas på ett tillfredställande sätt.

Besläktat med intelligensbegreppet, och i princip lika komplext och svårfångat, står frågan om kreativt beteende. Vi bör, för att kunna sätta in särbegåvningsforskningen i ett sammanhang, också stifta bekantskap med detta begrepp. Förutom att vara exceptionellt intelligent anses ofta den särbegåvade också vara särdeles kreativ. Men vad är kreativitet och vad innebär det att vara "kreativ"?

## Kreativitet

"Han är så kreativ!" eller "Hon har ett så kreativt yrke!" är kommentarer som vi fäller litet till mans i vardagskonversationen. Men vad menar vi egentligen? Beskriver vi en förmåga eller en situation? En typ av person eller typ av produkt? Förmodligen har vi mer eller mindre alla dessa aspekter i åtanke. Kreativitet är minst sagt ett modeord som vi tar till då och då när vi skall försöka beskriva någonting (eller någon) som går utöver det vanliga. Men vad betyder kreativitet i en beteendevetenskaplig mening? Och vilket är förhållandet till särbegåvningsbegreppet?

Kreativitetsbegreppet framstår ofta som något utvecklingsbart, även om forskarna är långt ifrån eniga om huruvida man skall betrakta kreativitet som en unik eller en allmän potential. Kreativitetsträning har blivit ett *mycket* gångbart begrepp inom vissa delar av yrkeslivet och kanske särskilt inom managementområdet. Detta är knappast förvånande. Vilket företag vill inte se till att de anställda producerar nya och konkurrenskraftiga idéer och koncept? Vad som däremot överraskar är det faktum att utbildningsvärlden har förhållit sig relativt kallsinnig gentemot kreativitetsbegreppet och dess möjliga tillämpningar.

Man kan skönja en viss övertro på kreativitetsträningens möjligheter på många håll i yrkesvärlden, men inom skolans värld kan man också säga motsatsen. Det existerar en viss nonchalans av begreppet och dess möjligheter – särskilt inom ramen för den västerländskt influerade grundskolan. En möjlig förklaring till denna försumlighet är att man helt enkelt valt att bida tiden an i vetenskapen om att kreativitetsbegreppet är långt ifrån en självklar teoretisk konstruktion. En troligare förklaring är emellertid att kreativitetsbegreppet, oavsett hur det definieras teoretiskt, är mer eller mindre *oförenligt* med många av de centralstyrda skolsystem som existerar världen över. En nationell läroplan beskriver vanligtvis ett minimum av de kunskaper i olika ämnen som samhällsmedborgarna anses behöva för att tillfredställande kunna tillgodogöra sig samhällets funktioner nu och i framtiden. Läroplanen står alltså främst för inlärandet av en viss *kvantitet* av kunskap, även om naturligtvis kvalitet ingalunda är en oviktig fråga i något skolsystem. I en sådan i huvudsak kvantitativ målsättning finns litet utrymme för egna intressen, fantasi och

kreativitet. I förarbetet till i de tidigare svenska läroplanerna Lgr69/Lgy70 reflekterar till exempel utredarna<sup>40</sup>, att "måhända har, såväl i skolan som i den högre utbildningen, kreativiteten hittills inte uppmärksamats tillräckligt. Att främja kreativiteten innebär bl a att utveckla individens fantasi, uppslagsrikedom och intuition, stärka initiativförmågan, utveckla skaparlusten och stimulera okonventionella lösningar".

Att individualisera undervisningen i skolan, vilket har varit ett huvudmål för senare svenska läroplaner, har förvånande nog inte inneburit att dessa kreativa aspekter blivit en del av grundskolans strategi eller utbildningsfilosofi. Detta problem är emellertid inte unikt för den svenska grundskolan. Den kanadensiske utbildningsforskaren Kieran Egan<sup>41</sup> efterlyser också en grundskola som ger uttryck och utrymme för kreativitet och fantasi. Han skriver uppfordrande, att "lärare i ett utbildningssystem som ser fantasi som en viktig ingrediens i skolan måste ges större självständighet i sin undervisning. De kan inte behandlas enbart som konsumenter och distributörer av innehållet i en läroplan. Inte heller kan de betraktas som läroboksrepetitörer eller arbetsbladsmånglare".

En liknande kritik av det traditionella och kreativitetsfattiga grundskolesystemet i den industrialiserade världen ges också av Howard Gardner och av den finländske hjärnforskaren Matti Bergström<sup>42</sup>, som menar att dagens skola omintetgör barns kreativitet genom att barnen är infösta i vad han kallar "dressyranstalter" där de målmedvetet tränas till "kunskapsslavar". Att beskriva barn som kunskapsslavar i dagens skandinaviska grundskola är förmodligen överdrivet, men en överdrift som kanske är befogad för att skolvärlden skall reagera och upptäcka sin bristande förståelse av behovet av en kreativt präglad undervisning, inte bara för särbegåvade elever utan för *alla* elever. Bara det faktum att kreativt beteende och fantasi *inte* är ett uttryckligt mål i en läroplanssammanställning borde vara grund för en befogad oro hos myndigheter såväl som bland lärare.

Frågorna (och myterna) som omger begreppet kreativitet är många. Är *alla* kreativa? Var går gränsen för vad som skall kallas "kreativt" och "icke-kreativt"? Kan man vara intelligent utan att vara kreativ? Och omvänt: Kan man vara kreativ utan att vara intelligent? Är inte intelligens(er) och kreativitet egentligen samma sak? Dessa är några av de frågor som sysselsatt beteendevetenskapen framförallt sedan 1950-talet då J. P. Guilford<sup>43</sup> gav sitt numera klassiska tal till Amerikas församlade psykologer, i vilket han konstaterade att beteendevetenskapen dittills på ett allvarligt sätt ignorerat studiet av den kreativa individen. För Guilford var kreativitet en del av intelligensbegreppet. Grunden för kreativt beteende, menade han, var *divergent* respektive *konvergent* tänkande. Divergent tänkande är sådant tänkande som omfattar nya idéer och rör sig bort ifrån det redan kända för att genom association se nya möjligheter. Konvergent tänkande däremot är en beteckning på rutintänkande, dvs. sådant tänkande som leder en individ till att lösa ett visst problem enligt redan existerande problemlösningssmodeller. Att till exempel fråga en elev vilket år den franska revolutionen inträffade är en typ av fråga som kräver konvergent tänkande, eftersom svaret endast kan bli rätt eller fel. Svaret förutsätter inte heller nödvändigtvis en förståelse av vad den franska revolution är och vad den har kommit att betyda för Frankrike. Om läraren i stället frågar *varför* franska revolutionen inträffade (och läroboken inte

innehåller ett direkt givet svar) krävs en helt annan typ av tänkande, nämligen ett divergent tänkande. Eleven måste då resonera sig fram till ett svar som inte är direkt givet. Det kräver ett jämförande och ett värderande mellan olika aspekter och svaret ger uttryck för en viss förståelse av den franska revolutionen och de faktorer som spelade roll i den utveckling som ledde fram till upproret.

Enligt Guilfords sätt att se är divergent tänkande liktydigt med kreativitet medan konvergent tänkande är detsamma som intelligens. Lägga märke till att den tidigare diskuterade dikotomin skolsärbegåvnings och produktkreativ begåvnings är fundamental i Guilfords modell. Det kreativitetsbegrepp som Guilford myntade genom denna modell lever kvar och har genererat en mängd forskning.

Det är emellertid knappast den enda modellen. Den svenska kreativitetsforskaren Marianne Jeffmar<sup>44</sup> påpekar att det är ett i det närmaste utsiktslöst företag att ge sig på en sammanräkning av olika kreativitetsdefinitioner. Det finns så många. Jeffmar påpekar dessutom att trots att kreativitetsforskningen under 1970-talet är ett av de större områdena inom psykologin har man inte kunnat passera intelligensforskningen och ena sig om en slutgiltig definition av begreppet kreativitet. Vi konstaterade tidigare att beteendevetenskapen knappast har nått fram till en "slutgiltig definition" av intelligensbegreppet heller, men Jeffmars observation att det skulle vara en i princip omöjlig uppgift att räkna samman mängden av definitioner av vad kreativt beteende torde vara riktig. I brist på konsensus och medveten om frågans komplexitet, föreslår hon själv följande distinktion mellan intelligens och kreativitet – tydligt påverkad av Guilfords modell: "Kreativitet betyder alltså helt enkelt (ny)skapande, liksom intelligens egentligen betyder observation och selektion".

Intresset för särskilt Guilfords modell, och möjligen också för kreativitetsforskningen överlag inom allmän psykologi och pedagogik, tycks ha svalnat något på senare tid. En överblick av litteraturen ger vid handen att kreativitetsforskningen nu framförallt bedrivs inom ramen för särbegåvningsforskningen – eller möjligen tvärtom: att särbegåvningsforskningen bedrivs inom ramen för kreativitetsforskningen. Nyutkomna psykologiska/pedagogiska encyklopedier skänker ofta ett mycket blygsamt utrymme åt begreppet kreativitet, vilket skall ställas mot Marianne Jeffmars observation i slutet på 1970-talet, att kreativitetsforskningen då var ett av de större områdena inom psykologin. Modellerna och teorierna har måhända varit så pass divergenta och empiriskt okontrollerbara att intresset i stort har riktats åt annat håll. Vi är delvis åter tillbaka vid Guilfords utgångspunkt år 1950. Eller som den amerikanske kreativitetsforskaren Thomas Dowd<sup>45</sup> beskriver situationen: jagat och kreativiteten – en mängd konstruktioner på jakt efter en teori.

Förmodligen är det mera fruktbart att tänka sig begreppet kreativitet som en slags "kognitiv stil" där den kreativa funktionen står i relation till intelligensnivån i den meningen att kreativitet är en fråga om *tillämpning* snarare än om en särskild intellektuell funktion<sup>46</sup>. Howard Gardner menar till exempel, i ljuset av sin teori om de multipla intelligenserna, att kreativitet bör ses som den högsta formen av intelligensernas tillämpning. Han menar att vi borde fråga oss *var* vi kan finna kreativitet snarare än att fråga oss *vad* det är.



Fler forskare delar åtminstone delvis uppfattningen. P. A. Haensly och C. R. Reynolds<sup>7</sup> föreslår, att "varje kreativ handling är förmodligen intelligensens yttersta uttryck i vilket alla kognitiva processer, den förståelse som en person har utvecklat vid ett visst tillfälle (eller ålder), den situation (kontext) som personen befinner sig i samt den nivå av träning eller utbildning som denne har, samverkar för att utveckla en viss idé eller lösa ett visst problem. Vi föreslår därför att kreativitet inte är ytterligare en ny typ av tankemässig process, utan snarare är att förstås som det yttersta uttrycket av ett mycket finstämt system av tänkande – vilket vi känner som intelligens".

En sådan förståelse av begreppet medför att man också måste uppfatta *alla* människor som mer eller mindre kreativa. Detta innebär däremot inte att alla på grund av sin intelligensnivå är kapabla att tillämpa sin kreativitet på ett sådant sätt att resultatet blir något exceptionellt och särbegåvat. En hög traditionellt uppmätt intelligenskvot garanterar förvisso inte ett exceptionellt kreativt beteende, men en låg intelligenskvot gör det förmodligen omöjligt att utveckla ett sådant beteende.

En extrem ståndpunkt i förståelsen av begreppet kreativitet förespråkas av den amerikanske forskaren Robert Weisberg som till och med går så långt att han i stort sett förklarar beteckningen "geni" (som vi kanske i vårt sammanhang skulle kunna kalla exceptionell särbegåvning) som en myt. Weisberg<sup>8</sup> går onekligen på ett mycket övertygande sätt igenom olika konstnärers, uppfinnarens och vetenskapsmäns liv och produkter, och konstaterar därefter utmanande, att

även om de olika åsikterna om existensen av "geni" accepteras okritiskt av många som en förklaring av hur kreativa produkter kommer till, är de vetenskapliga bevisen för detta mycket svaga. Genibeteckningen är en myt påhittad för att kunna förklara en grupp olika fenomen... Jag menar att det inte kan existera ett exakt vanemönster i vardagslivet. Nyhet är normen för allt beteende därför att en exakt repetition av en händelse i vardagsmiljön, vilken som helst, är en omöjlighet. Om allting i vår omgivning ständigt inträffar i enlighet med förändring (nyhet), måste samma princip också gälla för beteendet. Vi anpassar vårt beteende hela tiden för att bättre passa in i vår omgivning. Alltså måste "vardagliga" tankemönster också producera värdefulla "nyheter"... Jag påstår därför att vardagliga/vanliga tankeprocesser även bildar grunden för de mest upphöjda kreativa tankeprocesserna.

Kreativitet, enligt Weisberg, skall därför definieras som en individs *målsökande* produktion av något nytt. Med detta sätt att se är kreativitet i högsta grad någonting man kan träna upp, åtminstone inom rimliga gränser. Genom att lära känna och analysera psykosociala betingelser och den kreativa processen hos somliga särskilt framgångsrika individer kan man lära andra att åtminstone delvis gå tillväga på liknande sätt och möjligen skapa en miljö som befrämjar kreativt beteende. Detta är ett synsätt som man lätt kan förstå tilltalar näringslivet där ständigt nya och bättre lösningar eller produkter är en fråga om överlevnad på marknaden.

Att förstå kreativitetsbegreppet som dynamiskt snarare än statiskt är emellertid inte allmänt accepterat. Flera forskare hävdar att epitetet kreativ endast kan tillämpas på en mycket ringa skara individer som till exempel en Mozart, en Picasso, en Freud, en Einstein och så vidare. Kreativitet, menar dessa forskare, *uppnås* snarare när en mängd olika variabler som problemställningar, individuell kunskap och skicklighet samt sociala miljöfaktorer får den "riktiga"

konstellationen sinsemellan. Därmed är kreativiteten enligt detta synsätt inte nödvändigtvis underkastad pedagogisk tillämpning. Man kan möjligen göra sitt bästa för att tillgodose olika individers kreativa miljöbetingelser.

Vissa forskare skiljer också mellan särbegåvning i betydelsen "hög intelligenskvot men inte nödvändigtvis kreativ" och "kreativ särbegåvning med hög intelligenskvot". Man talar då också ofta om den kreativa *personligheten*, en ståndpunkt som i spåren av den kognitiva revolutionen utan något större intresse för personlighetsvariabler tycks bli allt mer kontroversiell<sup>49</sup>.

En frågeställning som också kastar ljus över problemet huruvida alla kan betraktas som kreativa är frågan om en maskin kan vara intelligent, eller alternativt om en dator kan vara kreativ. Detta är en delvis filosofisk fråga där somliga menar att intelligens (och kreativitet) kräver biologiskt liv som en förutsättning. Utan biologiskt liv ingen intelligens. Om man däremot förstår intelligent beteende som tänkande, resonerande, lärande samt de perceptuella processer och representationer som behövs för att uppehålla tanke, resonemang och inläring, då kan man också likna den mänskliga hjärnan vid en oerhört komplicerad dator. Vidare, om hjärnan fungerar mer eller mindre som en sådan borde man, om än på ett ännu förhållandevis rudimentärt plan, också kunna reproducera intelligent beteende med hjälp av datorer<sup>50</sup>. Märk att denna definition av intelligens inte betyder att alla datorer är intelligenta eller kreativa. En bankomat är inte "intelligent" och knappast heller den mest avancerade mikrovågsugnen. Intelligens i detta sammanhang innebär *problemlösande* egenskaper; egenskaper som enbart tillskrivs så kallade expertsystem.

Om alltså problemlösning förstås som grundläggande både i mänsklig intelligens och kreativitet, då måste också en maskin kunna vara både intelligent och kreativ, förutsatt att det existerar en lämplig mjukvara. Forskningen inom artificiell intelligens (AI) har emellertid vissa problem att helt göra jämförelsen mellan artificiell och biologisk intelligens. I motsats till din och min intelligens är artificiellt intelligent beteende begränsat till mycket smala tillämpningsområden. Ett sådant område, som dessutom anses som lovande och mycket utvecklingsbart, är till exempel medicinsk diagnostisering. Expertsystemen saknar den oerhörd flexibilitet som mänsklig problemlösning oftast har. En elev kan till exempel under en matematiklektion fråga sina lärare hur man löser ett visst räkneproblem, och i samma stund som eleven fått hjälp med svårigheten begär han eller hon kanske också hjälp om något vardagligt problem som knappast har med matematiken att göra. Ett expertprogram skulle utan vidare kunna hjälpa eleven att lösa det matematiska problemet på ett intelligent och interaktivt sätt, men samma expertprogram skulle komma till korta för alla andra frågor som inte har med matematik att göra. Det är alltså svårt att ersätta en expert med ett expertsystem! Ett slående exempel står att finna i den forskning som försöker att förstå musik och musikutövande utifrån begreppet artificiell intelligens. Man har kommit förhållandevis långt vad gäller förståelsen av hur musikalisk interpretation kan omsättas i form av datorgenererade algoritmer; ett område inom vilket man kanske minst förväntat sig att den konstgjorda intelligensen skulle göra sitt intåg. Johan Sundberg<sup>51</sup> vid Kungliga tekniska högskolan (KTH) i Stockholm, som är en av pionjärerna inom denna typ av forskning, påpekar emellertid att musikaliskt

erfarna personer som lyssnar till en syntetisk "sångare", tycker att denne har en god röst men dessvärre saknar viljan att kommunicera någonting med sin sång.

Alltså, vad säger oss denna typ av forskning om kreativiteten som något exklusivt och statiskt eller som något allmänt och dynamiskt? Det är svårt att bortse från att förmågan till problemlösning utgör en viktig del av allt mänskligt beteende. Om intelligenta maskiner delvis kan reproducera sådant beteende, måste också detta faktum vara att betrakta som en bekräftelse på att vissa grundläggande beståndsdelar av kreativt beteende faktiskt är allmänna. Kreativitet, med andra ord, är med största sannolikhet både att betrakta som en allmän potential och som dynamisk. Samtidigt måste det understrykas att medan artificiell intelligens kan lösa problem utan avbrott så länge mjukvaran är intakt, frågorna är riktigt ställda och strömtilförseln är säkrad, fungerar knappast den mänskliga kreativiteten utan en mer eller mindre optimal miljö, vilken dessutom tenderar att vara mer eller mindre unik för varje människa. Kan datorn därför ersätta människan för att eliminera denna osäkerhetsfaktor? Knappast! Mänskligheten uppskattar "en god" röst, men vill gärna att den också kommunicerar. För att kunna kommunicera krävs inte bara flexibilitet i tanke, resonemang och problemlösning. Det krävs också empati och en social kompetens. Vi kommer aldrig att framgångsrikt kunna syntetisera behovet av mänsklig kontakt och sociala relationer.

Som så ofta i beteendevetenskaplig forskning står förmodligen sanningen om kreativitetens natur mitt emellan mängden av olika teorier och modeller. Alla diskuterar sin specifika del av helheten. Den forskning som har bedrivits sedan 1950-talet har koncentrerat sig på antingen den kreativa processen, den kreativa produkten, den kreativa personen eller den kreativa miljön. Av dessa foki tycks framförallt sökandet efter den kreativa personligheten ha förlorat sin dragningskraft. Ett ökande antal forskare koncentrerar sig snarast på den observerbara processen och produkten. Trots att kreativitet som begrepp är om möjligt ännu diffusare att omfatta i en allmängiltig teoretisk modell än intelligensbegreppet, existerar ändå en viss konsensus på vissa punkter. Forskarna Twila Tardif och Robert Sternberg<sup>2</sup> sammanfattar på ett föredömligt sätt vad många nutida kreativitetsforskare är överens om. Man är till exempel ense om att en kreativ handling tar tid. Den inträffar aldrig i ett enda ögonblick, även om det förekommer ögonblick av plötslig insikt under den tid det tar att slutföra en kreativ process. Den kreativa processen tycks också vara förenad med en viss spänning. Det kan till exempel röra sig om en konflikt mellan idé och omgivning. Idén kan själv ha en viss inneboende spänning som leder till en viss lösning, och dessutom kan spänningen vara intrapsykisk, dvs. den kreative söker efter ordning i kaos. Man menar också i stort (i motsats till Robert Weisbergs övertygelse återgiven ovan) att den kreativa tankeverksamheten faktiskt är av en delvis annan art än vardagstänkandet. Man tycks vara beredd att åtminstone erkänna vissa omedvetna faktorer som viktiga för den kreativa processen, men understryker samtidigt att dessa faktorer ingalunda är kärnan av ett kreativt tänkande. Vidare anser man att kreativt beteende överlag, oavsett domän, kan beskrivas som en grupp kognitiva karaktäristika. Den kreative har en relativt hög intelligensnivå (mätt i traditionellt uppmätt IQ), förmår producera originalitet, är förhållandevis värtalig med stort ordförråd och har lätt att formulera sig samt har en god fantasi. Man är också i stort

överens om att den kreative har en förmåga att tänka i bildspråk (metaforiskt tänkande), är flexibel och klarar väl av nya situationer. Hon eller han är relativt oberoende, tänker logiskt, har lätt för mental visualisering, samt har förmågan att bortse från invanda och kanske hindrande sätt att tänka eller förstå olika sammanhang.

Vad beträffar den kreativa produkten är forskarna generellt sätt överens om att en sådan är *nyskapad* i så måtto att den är varken en imitation eller en massprodukt. Produkten uppvisar enkelhet och kan orsaka bestående förändringar i det mänskliga samhället och/eller vara värdefull eller användbar – åtminstone för det område inom vilket produkten skapas.

Vilka är då svaren på de många frågorna som ställdes inledningsvis angående kreativitetsbegreppet? Är till exempel alla kreativa? Troligen! Oavsett det slutgiltiga svaret på frågan, om vi någonsin når fram till det, är det ur en pedagogisk synvinkel otänkbart att betrakta kreativt beteende som något statistiskt snarare än dynamiskt och utvecklingsbart.

Var går gränsen mellan en kreativ produkt eller en icke-kreativ produkt? I stort förlitar sig de flesta forskarna på en *social konsensus* för att beskriva distinktionen. Det ligger emellertid något paradoxalt i denna typ av resonemang. Om konsensus utgör det viktigaste kriteriet för vad som skall upphöjas till en "kreativ produkt", kommer samhället förmodligen att gå miste om en stor del kreativa produkter i fråga om till exempel nytänkande och konst. Jämför diskussionen i det inledande kapitlet om att få individer med nya idéer eller insikter är, så att säga, profeter i sitt eget land, i sin egen tid eller ofta inte ens bland sina egna. Nytänkande utgör inte sällan ett socialt hot. Detta innebär att den expertis som är tänkt att avgöra huruvida en produkt är kreativ eller ej också måste betänka vad som blir resultatet för dem själva om de godtar nytänkandet. Ett nytt genombrott kan onekligen få följden att den som varit ledande inom ett visst område plötsligt ser sig akterseglad av andra som har funnit nya och enklare lösningar på vissa problem. Den amerikanske socialpsykologen A. G. Greenwald<sup>53</sup> påpekar att vi visar ett allmänmänskligt motstånd att vilja förändra tillvaron och vår status om det på något sätt innebär ett hot mot den egna självkänslan. Lägg märke till att de olika konstarterna genom historien knappast skiftat mellan olika konstnärliga paradigmen utan samtida experters svidande kritik och till och med hån. Och Galileo Galilei, för att ta ett exempel ut vetenskapshistorien, tvingades av den romersk-katolska inkvisitionen att förneka sin övertygelse om en heliocentrisk världsbild.

Att ha rätt eller fel har ofta en ringa betydelse vid tiden för upptäckten eller offentliggörandet av en viss åsikt eller övertygelse. Det är snarare *konsekvenserna* av vad som upptäcks som är kriterium för refusion eller erkännande. Jantelagen är allestädes närvarande och alltid redo att försvara social status och identitet därför i möjligaste mån bevara det icke-hotfulla status quo. Alltså, social konsensus kan som bäst betraktas som endast ett kriterium för att bedöma produkter som kreativa. Robert Weisberg, vars tankar om kreativitet diskuterades ovan, påpekar - och jag menar att det är riktigt - att om värdering är inkluderad i kreativitetsdefinitionen betyder det att vi aldrig kommer att kunna säga om någon person eller produkt är kreativ eftersom värderingar förändras med tiden. Värdering hjälper oss knappast att definiera begreppet kreativitet.

*Kan man vara kreativ utan att vara intelligent eller intelligent utan att vara kreativ?*

Flera forskare menar numera att exceptionell kreativitet kan, eller bör, ses som en sofistikerad tillämpning av intelligensen (eller intelligenserna). Det existerar till exempel ett ringa samband mellan traditionella kreativitetsmått och intelligenskvoten när den senare når IQ 120 och över. Därav följer att kreativitet, liksom begåvning i tidigare diskuterad förståelse, förmodligen bäst kan ses som en naturlig del av allt mänskligt beteende. En intressant situation uppstår emellertid om man använder instrument som testar någon form av antaget kreativt beteende respektive intelligens, och jämför hur grupper som får höga resultat på båda testerna klarar sig i jämförelse med grupper som får höga resultat bara på ett av dessa mätinstrument. Man har funnit att barn med höga resultat på båda testbatterierna klarar sig betydligt bättre i skolan än de som gör särskilt bra ifrån sig på bara det ena. Den amerikanska särbegåvningsforskaren Michael Wallach och dennes medarbetare N. Kogan<sup>54</sup> delar som ett resultat av en sådan undersökning in skolelever i olika grupperingar: hög kreativitet/hög intelligens, hög kreativitet/låg intelligens, låg kreativitet/hög intelligens samt låg kreativitet/låg intelligens. Man observerade att barnen som fick ett högt resultat på båda typerna av test kännetecknades av självkontroll och oberoende. Barnen som karaktäriseras som högkreativa men med sämre resultat på intelligenstestet tenderade, enligt Wallach och Kogan, att vara i konflikt med både sig själva och skolan. De kände sig ofta både ovärdiga och otillräckliga. När dessa barn däremot hamnade i en situation där de inte behövde känna sig pressade kunde de fortsätta att utvecklas normalt. Barn som är att betrakta som lågkreativa men med en hög intelligenskvot tycktes ofta vara "besatta" av att prestera så mycket så bra som möjligt. Ett misslyckande var en potentiell katastrof som tvingade barnen att kontinuerligt söka efter att förbättra sina prestationer för att undvika ett eventuellt nederlag. De lågkreativa eleverna slutligen, som också gjorde mindre väl ifrån sig på intelligenstestet, karaktäriserade forskarna som förvirrade; barn som försökte anpassa sig till skolarbetet antingen genom ett undflyende engagemang i en mängd sociala aktiviteter eller genom passivitet. Uppenbarligen låg också dessa barn i riskzonen att utveckla psykosomatiska besvär.

Denna undersökning kan kritiseras på flera nivåer. Endast 151 elever i 10-årsåldern testades, vilket innebär att deras fyrdimensionella gruppering måste förstås utifrån den begränsade populationen och inte övergeneraliseras. En allvarigare kritik är kanske det faktum att det är ingalunda säkert att i synnerhet de kreativa testinstrumenten verkligen mäter det som det avser att mäta. De instrument som är konstruerade för att mäta kreativitet har kritiserats hårt, framförallt om testerna är tänkta att förutsäga kreativitet som en generell kapacitet<sup>55</sup>. Studien är ändå värdefull i detta sammanhang. Den visar med önskvärd tydlighet att förhållandet intelligens/kreativitet är komplext och att det egentligen inte råder några som helst självklarheter. Studien visar emellertid också, trots svårigheten att definiera begreppet kreativitet, att det kan vara användbart att tills vidare ändå skilja begreppen intelligens och kreativitet åt. Twila Tardif och Robert Sternberg instämmer i denna slutsats och menar att kreativitet är ett viktigt och grundläggande beteendevetenskapligt begrepp som erbjuder enorma möjligheter till fortsatt forskning. Även den

tyske psykologen Kurt A. Heller<sup>56</sup> menar, definitions- och validitetsproblematiken till trots, att "särbegåvningsforskningen skulle lida en allvarlig brist om inte det hypotetiska begreppet kreativitet existerade. Det behövs för att förklara och att förutsäga enastående prestationer i skolan, på universitetet och i yrkeslivet. När behovet av begreppet är så stort vem skulle då våga ta risken att avskaffa det?"

#### *Kreativ som barn – kreativ som vuxen?*

Frågan om skolsärbegåvning kontra produktkreativ särbegåvning gör sig påmind här. Vissa forskare menar att det inte alls är säkert att kreativitet i skolan är samma sak som kreativitet senare i livet<sup>57</sup>. Man menar att tillgängliga mätinstrument tillämpade på barn i en skolmiljö därför misslyckas med att förutsäga exceptionellt kreativt beteende i vuxen ålder och utanför skolmiljön. Om man bortser ifrån det faktum att de kreativa mätinstrumenten delvis kan ifrågasättas, kan man åtminstone i någon mån förklara detta tillkortakommande med att skolformen inte alltid uppmuntrar sina elever till ett självständigt tänkande och initiativtagande; en kritik som Howard Gardner ofta givit uttryck för i sina skrifter<sup>58</sup>. Ett kreativt beteende hör också ihop med förväntningar. Om en elev eller student har lärt sig redan från tidig ålder att inte ge uttryck för kreativt tänkande och initiativtagande är det inte svårt att förstå varför ett kreativitetstest inte nödvändigtvis kan förutsäga ett framtida kreativt beteende, oavsett hur välfunna och tillförlitliga de olika testvariablerna än må vara. Ett barn testas och befinns hysa en avsevärd kreativ potential, men efter några år i en viss miljö där kreativa impulser inte uppmuntras kan samma barn mycket väl ha lärt sig att förtränga dessa till förmån för att passa in i miljön. En senare uppföljning med en likadan testsituation för samma barn (eller tonåring) kan därför möjligen visa till vilken grad en kreativ potential har hindrats snarare än att demonstrera bristen på testets giltighet.

Ett kreativt beteende är med säkerhet både möjligt och förutsägbart redan från skolåldern, och i mån av tillräcklig kognitiv utveckling troligen också av samma natur som den kreativitet som manifesteras i vuxen ålder. Men, som antytts ovan, det finns många hinder på vägen mellan försigkommenhet i unga år och en exceptionellt kreativ levnadsbana. Frågan om vilka de ekologiska variablerna i de särbegåvades psykosociala utveckling är utgör onekligen en viktig grund på vilken en specialpedagogik för de särbegåvade vilar. Möjligen är studiet av kreativiteten helt enkelt att betrakta som sökandet efter en individuellt baserad optimal utvecklingsmiljö<sup>59</sup>.

Försöket att kartlägga generella principer för all kreativ verksamhet tycks i stort ha misslyckats, och för närvarande har många forskare givit upp hoppet om att finna en enhetlig och allomfattande teoretisk modell. Att söka efter kreativitetens specifika principer och funktioner begränsad till olika specifika domäner tycks däremot ha framtiden för sig. Kanske är alltså den inställning till problematiken som en av kreativitetens mest namnkunnige forskare Paul Torrance<sup>60</sup> förespråkar också den som för tillfället är den mest användbara. Han påpekar, att "det går inte att definiera kreativitetsbegreppet exakt. Detta är en slutsats som inte alls bekymrar mig, snarare tvärtom. Kreativitet är något oändligt. Det involverar varje sinne: syn, lukt, hörsel, känsla, smak och kanske till och med något utomsinnligt. Mycket är osett, icke-

verbalt och omedvetet. Om vi därför hade en exakt definition av begreppet, är jag övertygad om att vi inte skulle kunna klä det i ord”.

### *Karaktärsdrag*

Ett slående exempel på hur svårt det kan vara att försöka utröna en typ av ”särbegåvad personlighet” är till exempel skillnaden mellan musiker och idrottsmän. Om man jämför dessa två grupper på den ofta använda personlighetsdimensionen extroversion-introversion<sup>61</sup> tycks idrottsmannen eller idrottskvinnan ofta typiskt vara extrovert och relativt orädd. Den typiske musikern däremot är ofta introvert och tycks ofta ha problem med nervositet. Detta innebär naturligtvis inte att *alla* musiker är introverta och att idrottsmän alltid är extroverta, men jämförelsen som gjorts i en rad studier visar att oavsett hur vi definierar begreppet personlighet är det sannolikt att man kan räkna med att vissa karaktärsdrag gör sig gällande i speciella sammanhang. Eller så är det möjligen tvärtom, nämligen att vissa sammanhang gynnar vissa karaktärsdrag att utvecklas. Märk att här diskuteraskaraktärsdrag snarare än personlighet i gängse differentialpsykologisk mening. Skillnaden mellan uttrycken kan tyckas hårfin, men här avses därmed att markera dels den svårighet som forskningen har haft att nå fram till en generell beskrivning av vad som stundom kallas det ”kreativa geniet”, dels det faktum att följande beskrivning *inte* avser att utgå från en viss teoribildning eller att beskriva de teoribildningar som existerar, vilket vanligen är fallet i fråga om differentialpsykologiska spörsmål. De beteenden som litteraturen beskriver som mer eller mindre typiska för särbegåvade individer är att betrakta som kvalitativa observationer i vissa sammanhang snarare än som variabler i differentialpsykologiskt teoretiska konstruktioner. Med denna nödvändiga brasklapp infogad i diskussionen kan en överblick över de särbegåvades karaktärsdrag vara både spännande och användbar i förståelsen för vilka de särbegåvade är.

Enligt Twila Tarif och Robert Sternberg, som sammanställt vad flertalet forskare tycks vara överens om också vad gäller karaktärsdrag, är särbegåvade ofta beredda att ta risker och villiga att konfrontera motstånd. Uthållighet och en tendens att söka nya erfarenheter, samt att vara öppen för nya intryck är också utmärkande drag. Ett typexempel är den amerikanske pedagogen Debbie Meier som år 1978 beslöt sig för att på egen hand öppna en grundskola i de fattigaste och mest våldshärjade delarna av Harlem i New York. Tidigare försök av myndigheterna hade misslyckats och staten New York hade stängt den skola som fanns på grund av våld, dålig lärarekrytering och skolkande elever, som brydde sig litet om den värld som skolan hade att erbjuda dem. I denna fullständigt hopplösa situation såg Meier en utmaning hon inte kunde motstå. Under flera års motstånd från myndigheter och misstänksamhet från lokalbefolkningen startade hon på egen hand ändå en hel grundskola och lyckades efter år av vedermödor få den att blomstra mitt i en öken av misär och våld. Hon nominerades och tilldelades så småningom det prestigefyllda MacArthurpriset<sup>62</sup> för sina insatser. I en intervju med journalisten Denise Shekerjian<sup>63</sup> reflekterar Debbie Meier över sin situation på följande sätt:

Hela mitt liv är kantat av risktaganden... och jag är villig att ta dem därför att jag har investerat så mycket i det här projektet. Jag tror på vad vi gör här. Jag vill att det skall lyckas. Vi strävar

efter att lyckas och tänker inte så mycket på problemen. Det är självklart att jag inte tycker om att misslyckas, och jag tycker inte om att göra misstag heller. Jag är rädd för att bli betraktad som en tokstolle. Jag är rädd för att dö. Men jag är inte rädd för att ta en risk därför att risktagande är en del av förändring. Och förändring det är vad nya idéer handlar om.

Särbegåvade vågar ofta ta risker. Detta innebär inte att de är orädda, men de drivs av en vilja att göra eller upptäcka som är större än den eventuella rädslan. Särbegåvade individer är också nyfikna, hängivna för att inte säga uppslukade av, för att inte säga "förälskade" i sitt arbete eller sin syssla och har god självdisciplin. De drivs av *inre* snarare än av yttre motiv och kan därför ofta betraktas som idealister snarare än som karriärister. Shekerjian slutsummerar sina intervjuer med fyrtio olika MacArthurpristagare med att ställa sig själv den oundvikliga och intressanta frågan om vad som driver en kreativ individ. Intrycken från alla de pristagare hon mött ger vid handen att det som motiverar dessa kreativa individer tycks ha ringa med hopp om framgång och erkänsla att göra, och mycket litet med vad Shekerjian kallar "segerens sötma".

Särbegåvade individer är organiserade och självständiga, åtminstone tillräckligt självständiga för att frigöra sig från det som uppfattas som påtvingande och begränsande hinder. Sådana hinder kan gälla både sociala sammanhang och konventioner samt vissa hävdvunna sätt att tänka eller resonera på. Han eller hon följer helst sina egna regler.

Den särbegåvade varseblir ofta sin omvärld på ett annorlunda sätt. Denise Shekerjian ger ett intressant exempel. När Pablo Picasso fortfarande gick i skolan och läraren stod i begrepp att lära barnen att skriva siffran 4 på ett riktigt sätt, sägs Pablo ha anmodats att gå fram till tavlan och skriva ett antal fyror. Efter fullbordat värv blev läraren mycket missnöjd, ty siffran såg inte alls ut som pedagogen hade tänkt sig. Den unge Pablo, visade det sig, såg inte alls fyran som en abstrakt numerisk symbol. Han såg en tydlig och rolig näsa! Sann eller ej, anekdoten ger ändå ett exempel på tendensen hos särbegåvade att se andra perspektiv än de som inte är omedelbart uppenbara för andra. Denna förmåga att kunna göra flera kanske ofta oväntade observationer eller iakttagelser är inte ett uttryck för en perceptuell störning. Det är snarare den särbegåvades tankeflexibilitet och associationsförmåga som gör sig gällande! Även om dessa personer ofta tycks tillbakadragna, eftertänksamma och allmänt försjunkna i funderingar, är det tydligt att de ofta också har en karisma som påverkar omgivningen och som få kan ställa sig likgiltig inför.

Andra utmärkande drag för dessa individer är att de trivs i ett sammanhang eller med ett problem där ingenting är självklart och där ingen utgång är given; ett sammanhang som många andra kanske finner både skrämmande och obehagligt. De särbegåvade ser det annorlunda och det mångtydiga snarare som en utmaning. Man brukar säga att särbegåvade har en hög tvetydighetstolerans<sup>54</sup>. Flera forskare har också observerat att denna grupp individer har en mängd *olika* intressen. Det är alltså ovanligt med en särbegåvad som är intresserad av och särskilt kunnig inom endast ett område. Kanske stämmer det som den tyske musikbeteendevetaren Hans-Günther Bastian<sup>55</sup> observerade under en längre tids studium av ett antal särbegåvade unga tyska musiker, nämligen – för att använda Bastians egen term – att dessa ofta är "mångbegåvade".

De särbegåvade tenderar också att vara okonventionella, intuitiva och känslösa, särskilt i den meningen att de tycks *leva* sig in i den kreativa



processen på ett sätt som är mera känsloladdat och intensivt än hos de flesta andra. Den särbegåvade är sannolikt särskilt skicklig på att manipulera sina egna känslor eller sin egen omedelbart omgivande miljö för att komma i "rätt stämning". Många forskare menar att ett förändrat medvetandetillstånd är förknippat med den kreativa processen; ett tillstånd som i diskussionen om särbegåvning ofta har kommit att gå under beteckningen "flow"<sup>66</sup>.

Den särbegåvade är dessutom ofta en färgstark person, intensiv och fascinerande, om man gör sig besväret att lyssna och tränga igenom det hot som annorlunda tankegångar och beteenden ofta kan utgöra. Denna observation som ett flertal forskare gjort i sina studier av dessa individer leder oss osökt in på vanliga fördomar, myter och stereotyper som har med de särbegåvade att göra.

Vad är en stereotyp? Några exempel: Det är till exempel ett ofrånkomligt faktum att vi mer eller mindre värderar våra medmänniskor efter utseendet. Långa män uppfattas i vår tids västerländska kultur vanligen mera positivt än korta män, och lustigt nog påverkar också social status vår varseblivning av kroppsstorleken. Inflytelserika män uppfattas som både längre och större än de är i verkligheten! För kvinnor är det vikten och inte längden som är en distorsionsfaktor i hur vi uppfattar personlighet och karaktär. Den kvinna som väger mindre uppfattas ofta som att ha både självkontroll och en känslomässig stabilitet, medan motsatsen tycks gälla för de något frodigare. Dessa tendenser beskriver naturligtvis *inte* någon absolut sanning. De beskriver värderande uppfattningar - eller stereotyper - som mer eller mindre automatiskt styr vår perception, och som skapas undan för undan i samhället beroende på vilka ideal som existerar för tillfället. En stereotyp kan definieras som en tro eller uppfattning om olika grupper av individer som ofta är oriktig, svår att förändra och i huvudsak negativ<sup>67</sup>.

Vad beträffar de stereotyper som har med särbegåvning i en skolmiljö att göra så ställer dessa till vissa problem inte bara för den särbegåvade individen utan kanske för flertalet elever i skolan och därmed också för samhället i sin helhet. Plugghästen står av någon anledning inte högt i kurs i egentligen något skolsystem, och med benägen hjälp av inflytelserik mediaunderhållning som ofta förlöjligar barn och ungdomar duktiga i skolan, förstärks sannolikt fördomarna. Vem vill ägna sig åt kunskapsupptäckande när man ständigt konfronteras med attityder som antyder att detta är förknippat med impopularitet och varjehanda negativa värden? I detta sammanhang om de särbegåvades karaktärsdrag är det därför inte oviktigt att vederlägga några av de myter som plugghäststereotypen har skapat.

Att skillnader i mental kapacitet, kunskap och skicklighet skiljer den särbegåvade från mängden kan man knappast komma ifrån, men dessa skillnader speglar inte det mycket överdrivna stereotypa beteende som mediaunderhållning ofta ger uttryck för. Joan Freeman<sup>68</sup> påpekar till exempel att det inte råder någon fysisk skillnad mellan särbegåvade och normalbegåvade, dvs. den särbegåvade är inte alls nödvändigtvis liten och späd och närsynt. Särbegåvade barn är fysiskt som barn är mest. Möjligen existerar ett undantag vad gäller närsynthet och en viss typ av särbegåvning. Språkligt särbegåvade barn tycks i högre grad än normalbefolkningen vara närsynta, vilket föreslås bero på att den språkliga avkodningsprocessen

utvecklas mer eller mindre på bekostnad av den visuella perceptionen. Särbegåvade barn skiljer sig, enligt Joan Freeman, överlag inte heller från andra barn vad gäller psykosocial utveckling. Det är troligt att särbegåvade barn förmodligen är känsligare än andra barn för hot mot det självförverkligande som deras mentala brådmognad driver dem till, men detta innebär inte att de skulle vara fundamentalt mer känslomässigt labila än andra. Freeman påpekar vidare att särbegåvade barn fungerar socialt precis som andra barn. Detta påstående är emellertid för kategoriskt. Det stora flertalet särbegåvade barn är som Freeman påstår helt normala även i sina sociala relationer, men för dem bland dessa särbegåvade som kan karaktäriseras som extrema till och med inom denna kategori individer, har man noterat svårigheter att knyta sociala kontakter med jämnåriga och normalbegåvade barn. Denna sociala isolering kan emellertid brytas om barnen sammanförs med andra särbegåvade jämnåriga<sup>69</sup>. Det tycks alltså snarast vara *bristen* på förståelse och kommunikation på en viss nivå som är orsaken och inte nödvändigtvis en slags genetiskt förutbestämd asocial läggning som samvarierar med till exempel en extremt hög intelligenskvot.

Även forskaren F. Post<sup>70</sup> konstaterar i sin studie av 291 högkreativa och världsberömda män, att det var regel snarare än undantag att dessa var sällskapsmänniskor, som noga vårdade sina bekantskaper. "Geniet", påpekar Post, som en ensam jätte är bara en av många felaktiga stereotyper på detta område. Man kan möjligen kritisera Post för det faktum att han inte gjorde någon större ansträngning att också låta högkreativa och världsberömda kvinnor delta i studien. Kvinnor tenderar dessutom att vara mera sällskapliga än män.

Avslutningsvis bör det kanske självklara påpekas: den särbegåvade är över lag också en hårt arbetande person. I mytens spår är det alltför lätt att tänka sig att "somliga får allt till skänks". Vad gäller manifesterad särbegåvning, och kanske särskilt särbegåvning i vuxen ålder, är snarare motsatsen till myten om det passiva geniet sann. Den särbegåvade är skicklig *därför* att han eller hon också har en kapacitet att arbeta effektivare än de flesta andra. Med andra ord, som en överväldigande forskning har visat, övning ger verkligen färdighet!

### *Den galne vetenskapsmannen*

Nära förknippad med plugghäststereotypen, men förmodligen mera allmänt uppmärksammas, är myten om den galne vetenskapsmannen eller den "prillige professorn". De många filmatiseringarna av Mary Shelleys förryckte Dr. Frankenstein, som konstruerar ett monster av kadaver från allehanda fantastiska ställen har knappast passerat någon obemärkt. Bekant är förmodligen också en annan litterär figur: den ende som förmår utmana mästerdetektiven Sherlock Holmes, nämligen den geniale men livsfarlige Professor Moriarty, som nyttjar sitt geni till att gäckta världen med de hemskaste brott. Ytterligare ett exempel från romankonstens värld står att finna i Robert Louis Stevensons figur den rekorderlige Dr. Jekyll, vars biokemiska geni och experimentlusta förvandlar honom till sitt kusliga och kriminella alter ego – Mr. Hyde. Lägg märke till att även alla dessa är män! Läsaren kan själv

testa stereotypen genom att tänka efter en stund hur många *kvinnliga* roller eller romanfigurer som finns av det här slaget. I stereotypens hägn existerar mig veterligen för närvarande inga "galna vetenskapskvinnor". Kvinnor blir i denna stereotypernas värld på sin höjd "hysteriska" – ett arv efter Sigmund Freud måhända, som konstruerade sin teori om hysteri på grundval av observationer av ett antal kvinnor i sekelskiftets Wien.

Är emellertid särbegåvningar "galna" i verkligheten, eller blir de kanske galna med tiden? Naturligtvis måste man förmodligen anse flera av världshistoriens demagoger som både särbegåvade och mer eller mindre förryckta. Om man förstår begreppet särbegåvning som gränsöverskridande, det vill säga man kan vara eller bli särbegåvad på egentligen *allt* mänskligt beteende, måste man också räkna med att alla typer av särbegåvning inte automatiskt följer en viss moralisk eller etisk kod. Trots efterforskning och reflektion har man inte funnit någonting som tillnärmelsevis skulle kunna betecknas som "moralisk särbegåvning". Forskaren J. A. Boss<sup>7</sup> tycks emellertid vara av en delvis annan uppfattning. Hon menar att moral kan förstås som en separat intelligens. Hennes inlägg i debatten talar emellertid mer övertygande om nödvändigheten av en moralisk uppfostran än om moral som en separat intellektuell förmåga. Särbegåvade är sannolikt lika etiska och moraliska, eller oetiska eller omoraliska, som gemene man. Det är emellertid intressant att ställa stereotypen om den litteräre, storhetsvansinnige, egocentriske och ofta sadistiske och kriminelle särbegåvningen mot de observationer som forskare har gjort i verkligheten. Flertalet tycks karaktäriseras av etiska ställningstaganden, empati och känslighet för andras behov, vilket framstår som precis raka motsatsen till stereotype galne vetenskapsmannen.

Uppfattningen att särbegåvade skulle vara mentalt labila och lida av vansinne i största allmänhet kan spåras många sekler tillbaka i den medicinska historien. Renässansläkarna menade att medvetandet var ett resultat av hjärna, nervsystem och vad man kallade nervös energi. Allting som avvek från det som betraktades som normalt hade med förändringar i denna nervösa energi att göra. Den dåtida läkarkåren var övertygad om att Skaparen hade givit varje individ ett visst begränsat mått av nervös energi. Följaktligen var man särskilt uppmärksam på psykisk utmattning. Neurasteni (eller nervsvaghet), menade man, ledde nästan alltid till ett obotligt vansinne. Därför skulle enligt dåtidens medicinska expertis förståndiga individer hushålla med sina aktiviteter och förbli måttliga, fogliga, lydiga och anpassningsbara. I enlighet med dessa föreställningar tolkade man *alla* avvikelser från det allmänt förväntade som tecken på att den gudagivna energin var på upphällningen. Det hade liten betydelse om dessa avvikelser utvecklades i riktning mot förminskade eller förökade själsförmögenheter. Sjuttonhundratalsläkaren William Cullen blev för övrigt den förste i den medicinska historien som kom att använda begreppet *neuros* i sin beskrivning av hysteri, hypokondri och neurasteni.

Som ett resultat av läkekonsten dåvarande övertygelse kom man under 1700- och 1800-talen att betrakta även en särbegåvad individ som sjuklig, onormal och allmänt hemsökt av nervösa besvär. På grund av läkarnas antaganden att särskilt brådmogna barn knappast kunde bli annat än underliga, fysiskt svaga, neurotiska och utbrända, poängterar Grinder<sup>8</sup> att "i efterföljande generationer har många föräldrar därför skyddat sina barn från

intellektuella aktiviteter och har på så sätt givit uttryck för samma farhågor som dåtidens läkare". Detta renässansarv har överlevt till och med in i vårt eget sekel. Även en av beteendevetenskapens pionjärer, William James, betraktade ett geni som "en av de många grenarna på nervsjukdomarnas träd". Det är först i och med utvecklandet av intelligensbegrepp och intelligenstestning som vetenskapen till stor del har lämnat den renässansmässiga uppfattningen att den särbegåvade löper risken att uttömma sin "nervösa energi" i förtid och att han eller hon därmed alltid skulle vara att betrakta som sjuklig. Men uppfattningen lever fortfarande kvar i det moderna samhället i stort. Det bästa beviset för detta är måhända att själv försöka beskriva hur man spontant föreställer sig ett geni. Vilka karaktäristika skulle ingå? Inte sällan får man till svar: tankspridd, världsfrånvärd, otidsenligt klädd samt mer eller mindre "galen". Det tycks som om "galenskap" i folkmun trots många och betydande vetenskapliga framsteg ändå har hållit fast vid en flera hundra år gammal föreställning.

Patologi och särbegåvning är emellertid inte nödvändigtvis besläktade och inga starka belägg finns för att särbegåvningar i allmänhet skulle vara mera psykiskt eller fysiskt anfäktade än andra. Post summerar till exempel sin ovan nämnda studie av ett stort antal välkända och särbegåvade män med följande påpekande: "Nästan alla dessa mäns biografier gav vid handen, som kanske väntat, att de ofta är excentriska och företer en mängd ovanliga karaktärsdrag. Men dessa drag figurerar inte bland någon av de erkända kriterier... som avgör om personlighetsstörning föreligger eller ej. Därför kan man inte, och man bör inte, betrakta dessa drag som patologiska".

Det är viktigt att inte generalisera och därigenom vidmakthålla, och kanske till och med skapa stereotyper, men det tycks finnas ett intressant undantag bland de många typerna av särbegåvning som faktiskt *är* betydligt mer anfäktade av psykiska besvär än normalbefolkningen: författare, och bland dessa särskilt poeter. Många av världslitteraturens stora har levt och dött i stor själslig vända, och förvånansvärt många av de mest kända har så småningom också begått självmord: Ernest Hemingway, Sylvia Plath, Virginia Woolf, John Berryman och Anne Sexton för att nämna några. Vi behöver inte gå långt i den svenska författarfloran för att träffa på samma tendens: August Strindberg, Gustaf Fröding, Victoria Benedictsson och Karin Boye. Av dessa fyra ändade förvisso endast Benedictsson och Boye sina liv för egen hand, men alla fyra har gått till eftervärlden inte bara som lysande författare, det är också mer eller mindre belagt att de tidvis plågades av olika psykiska störningar.

Den amerikanska psykiatern Nancy Andreasen<sup>®</sup> frapperades över den påfallande höga självmordsfrekvensen bland moderna amerikanska författare och beslöt sig för att ta reda på hur det verkligen låg till med den påstådda myten om kreativa människors själsliga besvär. Hon vände sig till den institution i USA som har namn om sig att vara en av de bättre vad gäller att utbilda och inspirera blivande författare: University of Iowa och deras "Writer's Workshop". Andreasen bestämde sig för att följa trettio av de kända författare som inbjudits dit som gästföreläsare, och hade vid tiden för studiens publicering följt dem under femton års tid. Hon jämförde författarna med en lika stor kontrollgrupp och fann att hela 80 procent av författarna någon gång under sitt liv hade anfäktats av någon typ av affektiv störning. För kontrollgruppen gällde detta för endast 30 procent av deltagarna. Av de

drabbade författarna hade 43 procent diagnostiserats för någon typ av bipolärt syndrom. I kontrollgruppen var frekvensen 10 procent. Det är också intressant att notera att de deltagande författarna i högre grad än motsvarande deltagare i kontrollgruppen också var alkoholister – 30 procent jämfört med 7 procent. Då studiens avslutades hade två av författarna begått självmord.

Andreasen fastställde att alla deltagarna i studien, både kontrollgrupp och författargrupp, var att betrakta som mer eller mindre särbegåvade (IQ>120 som uppmätt med WAIS). Detta understryker att just författare tycks utgöra en unik kategori med hänseende på förhållandet särbegåvning och psykisk störning men knappast vad gäller särbegåvning i allmänhet. Andreasen påpekar också att författarna i regel *inte* skrev sina verk under sina sjukdomsperioder. Författarskapet bedrevs mellan dessa perioder, när de fungerade i stort sett normalt och symtomfritt.

Även Kay Jamison<sup>74</sup> undersökte författare och konstnärer av samma anledning. Hon valde ut olika typer av författare: poeter, dramaturger, romanförfattare och levnadstecknare, samt två typer av konstnärer: målare och skulptörer. Samtliga fyrtiosju deltagande hade mottagit priser och allmänt erkännande för sin enastående insatser i kulturlivet. Av Jamisons grupp hade 38 procent någon gång behandlats för en affektiv störning (depression). Bland dessa var det poeterna (både manliga och kvinnliga) som var mest benägna att läggas in på sjukhus och behandlas med psykofarmaka och elektrochockterapi (ECT). Av samtliga deltagare är endast åtta stycken konstnärer, vilket gör en rättvis jämförelse mellan författargruppen och konstnärgruppen svår. Bland konstnärerna var emellertid frekvensen av någon form av affektiv störning betydligt blygsammare (12 procent).

Jamison ser problemet med framförallt författarskapet och denna typ av störningar på ett sätt som är värt att uppmärksammas särskilt. Snarare än att se särskilt författares affektiva anfäktelser som en "störning" i negativ bemärkelse, så menar hon att samhället i stort kanske har dessa tillstånd att *tacka* för många av världslitteraturens mästerverk. I ljuset av genforskningens ökande insikt om vilka gener som möjligen kan vara bärare av olika psykiska störningar, och forskningens ökande möjligheter att förutsäga dessa genom till exempel fostervattenprov, kan vi komma till en situation där viktiga och kanske oväntade etiska frågor måste ställas. Vad gör vi om vi mycket tidigt under en graviditet kan identifiera gener vars bärare sannolikt kommer att utveckla till exempel affektiva störningar? Och hur skall man ställa sig om man samtidigt vet att sådana störningar kanske ligger till grund för litterära mästerverk? Jamison menar att, det blir viktig under dessa omständigheter, särskilt när vi har att göra med behandlingsbara störningar, att ställa sig frågan till vilket pris för individen och samhället, som man handlar på en sådan kunskap som olika genetiska test kan komma att ge. Med andra ord, om vi skiljer litteraturen från det lidande som ofta frambragte den så kanske vi inte heller får någon litteratur, eller åtminstone en mindre mängd och betydligt mindre inflytelserik<sup>75</sup>. Marcel Proust lär en gång ha sagt, att "allt av stora mått i vår värld är skapat av neurotiker. De har komponerat mästerverk. Vi njuter av underbar musik, av vackra målningar och av tusentals små underverk utan att tänka på vad de har kostat sina upphovsmän i sömnlösa nätter, utslag, astma, epilepsi – och värst av allt, rädsla för döden". Möjligen hade Proust delvis rätt – åtminstone vad gäller en viss grupp författare.

Det är kanske så i modern tid, eftersom stereotypen om galna genier tycks leva kvar och frodas, att särbegåvade individer på grund av sin förmåga läggs mera märke till. Om flera särbegåvade verkligen utvecklar psykisk sjukdom tolkas detta lätt som att "alla" löper samma risk på grund av sin särbegåvning. Vi har en enastående förmåga att låta våra förväntningar styra våra uppfattningar *trots* att vi konfronteras med beteenden som bevisar raka motsatsen till vad vi förväntar oss.

Olika patologier har också ofta tolkats som en särskild tillgång i den skapande processen, vilket även det i stort måste betraktas som en vanföreställning. Det enda undantaget tycks vara vissa författare. Det måste emellertid påpekas att den påfallande höga frekvens av framförallt periodvisa affektiva störningar hos denna kategori särbegåvade ingalunda gäller alla. Att 38 procent i Jamisons författargrupp drabbats någon gång under sitt liv av en psykisk störning som krävde behandling, visar också att de övriga 62 procent av författarna klarat sig väl, och att de förmodligen är helt friska och inte mer ansatta av psykiska störningar än normalbefolkningen i övrigt. Den galne vetenskapsmannen och geniet (och i jämlikhetens tecken också den galna vetenskapskvinnan) är alltså i stort sett en myt. Med undantag av vissa belägg för författares anfäktelser finns det inga eller mycket få belägg för att särbegåvade personer på något sätt skulle lida av fler personlighetsstörningar, psykoser eller neuroser än andra delar av befolkningen. Det är inte osannolikt att förhållandet faktiskt är det motsatta! Den schweiziska psykologen Ulrike Stednitz<sup>6</sup> skriver till exempel, att "när skillnader upptäcks mellan särbegåvade studenter och mer normalbegåvade men jämnåriga studenter, tenderar skillnaderna att utfalla till de särbegåvades fördel. Dessa uppvisar lägre stressnivåer och färre indikationer på psykologiska problem". Däremot kan man med fog tala om vissa psykiska tillstånd som på olika sätt kan leda till en skapande process – men detta är en helt annan frågeställning och inte alls nödvändigtvis förknippad med patologi.

#### *Kreativitet som produktiv neuros och självförverkligande*

I sin sammanfattning av kreativa individers karaktärsdrag påpekar Twila Tardif och Robert Sternberg att även om man kan skönja kontroversiella motsägelser i nutida forskares observationer, så framträder gemensamt för dem alla den kreativa personen som en individ i konflikt. Flera forskare<sup>7</sup>, inklusive Howard Gardner, talar till om en ofta bristande "passform" mellan den kreativa individen och omgivningen, och menar att det som karaktäriserar honom eller henne mer än något annat är att han eller hon sällan passar in i gängse sammanhang. Detta antagande bör jämföras med kreativitetsforskarna Robert Alberts och Mark Runcos<sup>8</sup> observation, att "det typiska kreativa barnet konfronteras mer fiendskap än andra barn som är lika intellektuellt drivna men mindre kreativa". Efter att ha studerat 400 framstående personligheter poängterar även det amerikanska forskarparet Goertzel<sup>9</sup> att kreativitet inte nödvändigtvis är resultatet av ett kärleksfullt, stödjande och väl sammanhållet barndomshem. De påpekar att 49 av de 400 deltagarna i studien konfronterades med föräldrars fränfalle, skilsmässor, försummelse, föräldrarnas fientlighet gentemot varandra samt betydande ekonomiska svårigheter. Kreativt beteende skulle alltså ibland kunna vara ett resultat av konflikt; en konflikt som upplevs

av den kreativa individen snarare än av omgivningen. Detta är givetvis inte unikt för särbegåvade. Konflikt är snarast det "instrument" som evolutionen nyttjar för att en identitetsutveckling skall kunna ske. Om konflikter påverkar oss i positiv eller negativ riktning beror inte så mycket på deras art som på hur vi löser dem.

I fråga om sådan konfliktlösning och förhållandet kreativt beteende och konflikt, bör man känna till begreppen *sublimering*, *kompensation* och *balansering*.

Sigmund Freud ägnade sig förvånansvärt litet åt problemet med kreativt beteende. Han menade att det var ett alltför komplext för att omfattas av psykoanalysens teorier: "Dessa kan inte ens begynna att kasta ljus över den artistiska gåvan, och inte heller kan de förklara artistens teknik – det sätt på vilket artisten arbetar". Trots erkännandet av detta tillkortakommande ägnade sig Freud ändå delvis åt konst och litteratur i sina skrifter. Både Da Vinci och Dostojevski blev föremål för nestorns analytiska reflektioner. Han menade att konstverk alltid är produkter av sublimering, det vill säga all konst har sitt ursprung i ouppfyllda, primitiva, sexuella och aggressiva instinkter. Eftersom samhället i stort omger sådana uttryck med strikta sociala regler blir dessa primitiva impulser, enligt Freud, *ersatta* av ett kreativt utlopp. Sublimering är alltså en mekanism där vissa otillåtna beteenden och impulser ersätts av en annan och mer socialt accepterad form av beteende. Säkert resulterar många besvikelser i en kreativ handling, och förmodligen existerar en hel del konst, musik och litteratur som är ett direkt resultat av en sådan sublimering. Att däremot härleda *all* kreativ verksamhet till sublimering, och dessutom anta att all sublimering skulle ha sexualitet och aggression som grund, är mera tveksamt och har med rätta blivit kritiserat. Säkert har många någon gång, efter en större besvikelse eller någon traumatisk upplevelse, satt sig för att skriva en dikt, ett brev, möblerat om, målat eller tapetserat om ett rum, tagit ett instrument och sjungit en särskilt passande sång eller bara spelat på måfå i ett försök att beskriva besvikelsen med musik i stället för ord. Sublimering är alltså ett användbart begrepp och kan väl förklara *en* underliggande orsak till varför somliga blir mer kreativa än andra.

Freuds förklaring godtogs emellertid inte av Alfred Adler och Otto Rank, båda samtida med och till en början också tillhörande den inre cirkeln kring Freud. Adler såg snarare kreativt beteende som en *kompensation* för olika mindervärdeskomplex, verkliga eller inbillade. Kreativt beteende blir således enligt detta sätt att se en slags coping-strategi.<sup>80</sup> Otto Rank däremot förstod kreativt beteende inte så mycket en kompensation som ett tillstånd där *balans* råder mellan de två typer av fruktan, som Rank menar hemsöker alla människor, nämligen fruktan för döden och fruktan för livet. Den förra typen är rädslan att vara som alla andra, att anonymt uppslukas av ett kollektiv och att bli beroende och därför frihetsberövad. Den senare typen är rädslan att skiljas från andra; rädslan att bli så avskild från social gemenskap att man blir oberoende och därför också fullständigt ensam. Den individ som lyckas balansera mellan dessa två krafter i den psykiska tillvaron kallar Rank för "artisten", vilket inte betyder att alla balanserade personer är involverade i gängse artistisk verksamhet. Kreativt beteende är emellertid också enligt Rank en frukt av en konfliktsituation. Det är resultatet av balansakten mellan de två ytterligheterna som ger upphov till kreativt beteende.

Det faktum att de särbegåvade har en tendens att inte passa in i gängse sammanhang, eller har dålig "passform" på grund av sitt delvis annorlunda och självständiga tänkande tillsammans med sitt behov av initiativ och ordning, kan förmodligen ofta vara upprinnelsen till konflikt på flera plan. Den som är annorlunda, åtminstone i den utsträckningen att denne inte företer särskilt uppskattade och avundsvärda egenskaper, fryses helt enkelt ut ur den sociala gemenskapen. Den särbegåvade blir ett hot mot det sociala status quo. Om den särbegåvade accepteras av ett mera vidsynt socialt sammanhang, existerar ändå enstaka individer som ser sig personligen hotade av det faktum att någon är "bättre" än de. För en människa som söker social gemenskap och förståelse – och jämför detta med tidigare påpekande att särbegåvade ingalunda är annorlunda i detta avseende – kan sådan oförståelse eller fientlighet vara ytterst frustrerande. Det är ett väletablerat faktum att en stabil social umgängeskrets har ett betydande inflytande på både fysiskt och psykiskt välbefinnande. Socialpsykologen Steve Duck<sup>51</sup>, som specialiserat sig på sociala relationer, fann till exempel att brutna sociala förbindelser tenderar att undergräva självförtroendet, förorsaka depression, ge huvudvärk, öka frekvensen av halsfluss, tuberkulos, hjärtbesvär, sömnproblem, cancer samt drog- och alkoholmissbruk. Människor med många och goda vänner att umgås med tenderar däremot att vara både lyckligare och friskare. Behovet av goda vänner tycks dessutom vara särskilt viktigt från tonåren och fram till det eventuella giftermålet. Med andra ord, även för särbegåvade individer är naturligtvis sociala relationer viktiga. Men på grund av sin benägenhet att vara annorlunda i vissa avseenden råkar många ut för sociala katastrofer. De särbegåvades dåliga passform beror ofta mer på omgivningens okunniga intolerans än på den särbegåvades brist på social kompetens. I detta sammanhang är det därför rimligt och passande att tala om en *produktiv neuros*, där man mer eller mindre utnyttjar sina egna inneboende resurser att kompensera, sublimerar och/eller balansera vissa aspekter i sig själv och i tillvaron genom att reagera kreativt<sup>52</sup>. Denna reaktion är naturligtvis inte unik för särbegåvade. Den enda tänkbara skillnaden här mellan särbegåvade individer och den övriga befolkningen torde vara att resultatet av den produktiva neurosen är annorlunda på grund av olika individers kunskap, kapacitet och uppövade skicklighet. Den kreativa responsen torde emellertid vara av samma art oavsett om det är fråga om en särbegåvning eller ej.

Delvis besläktad med Alfred Adlers och Otto Ranks förståelse av kreativitetsbegreppet, men utan att bygga på tanken om ett släktskap mellan kreativitet och konflikt, är också den humanistiske psykologen Abraham Maslows välkända term självförverkligande. Efter det att fundamentala behov som mat, trygghet och uppskattning har blivit tillfredställda, söker man enligt Maslow att förverkliga sig själv genom till exempel olika individuella intressen. Självförverkligandet är sålunda en naturligt tendens som under förutsättningen att basbehoven är tillfredställda finns och kan manifesteras hos alla, åtminstone i individualistiska kulturer. I självförverkligandet ingår kreativt beteende som en viktig del. Maslow talar emellertid inte gärna om kreativitet som en produkt. Han talar hellre om en kreativ attityd, vilken leder fram till ett mål, nämligen till självförverkligandet. Denna attityd är personorienterad snarare än produktorienterad och fokuserar allmänt förekommande kreativitet (självförverkligande eller primär kreativitet) snarare än särbegåvad (eller



sekundär) kreativitet. Det är intressant att notera att Maslow i princip vägrar att spekulera om hur begreppet kreativitet möjligen skulle kunna förstås i samband med ett särbegåvat självförverkligande. Kreativt beteende enligt detta sätt att se är varken ett resultat av underliggande aggression, sexualitet, konflikt eller en strävan efter balans. Kreativitet är snarare en del av en självförverkligande tendens som i stort beskriver en psykiskt god hälsa.

Onekligen omsätter de flesta av oss känslor och upplevelser i olika kreativa beteenden och stundom är behovet av att göra det större. Men dessa impulser har inte nödvändigtvis sin upprinnelse i sjukdom. Det vore alltså direkt felaktigt att dra likhetstecken mellan kreativt beteende och olika typer av patologiska tillstånd. Det finns många situationer som ger upphov till positiva eller negativa känslor, vilka i sin tur kan motivera en människa till kreativitet. Särskilt Abraham Maslows studier kring den friska och hälsosamma människan är intressanta. Till beteendevetenskapens stora paradox hör nämligen det faktum att man hittills i huvudsak har studerat snarast det avvikande, det sjuka och det onormala, med påföljd att ett mänskligt normaltillstånd ännu är förhållandevis okänt.

### **Fallet med de geniala utvecklingsstörda**

Ett särskilt fascinerande fall av begåvning som ofta blir ämne för diskussion när begreppet ventileras i olika sammanhang rör individer som har en tillsynes extrem förmåga att rita, skulptera, måla, göra blixtnabba uträkningar, minnas almanackans alla namn och datum under en period av flera år framåt eller tillbaka i tiden eller att spela ett instrument, men som samtidigt och generellt sett är mer eller mindre att betrakta som förståndshandikappade. Gemensamt för dessa individer är att de demonstrerar ett enastående minne för något specifikt<sup>3</sup>. Minnet är dessutom ofta eidetiskt, det vill säga vad vi i vardagstal brukar kalla för ett "fotografiskt minne". Denna uppenbara paradox, att vara på något sätt utvecklingsstörd men samtidigt ha en i det närmaste genialt enstaka förmåga, brukar av historiska orsaker gå under den franska beteckningen *idiot savant* (numera i regel "savant"), som något burdust uttryckt betyder detsamma som en "intelligent idiot". Dessa individer är emellertid inte att betraktas som "idioter" ens i tidiga försök att klassificera begåvningsnivåer. En sådan ligger enligt äldre klassifikation från sekelskiftet under IQ25. Individer med savantsyndrom ligger vanligen på en nivå mellan IQ40 och IQ70, vilket på sin höjd gör dessa personer till milt eller måttligt förståndshandikappade.

Savantsyndromet är ovanligt och förekommer i en population av individer vars utvecklingsstörning mer eller mindre kräver institutionalisering med i genomsnitt ett fall på två tusen<sup>3</sup>. Det är dessutom vanligare bland pojkar än bland flickor. Endast en av sex individer med syndromet är en flicka. Savantsyndromet kan vara medfött eller kan utvecklas hos en annars normal individ efter en skada på, eller en sjukdom i, det centrala nervsystemet. Det är också vanligen förknippat med olika typer av autism.

Är en individ med savantsyndromet särbegåvad? Frågan ställer onekligen definitionsproblematiken på sin spets. Utan tvekan måste man betrakta själva förmågan som ett särbegåvat beteende åtminstone i vissa avseenden. Förmågan är ju oftast fenomenal och ligger inte sällan långt över

vad en normalutvecklad individ skulle kunna klara av ens med avsevärd träning. Det är däremot svårare att betrakta *individen* som särbegåvad om man utgår ifrån att särbegåvning är ett vidare och mer omfattande begrepp, som förutsätter en nivå över det normala vad gäller både intelligens och kreativitet. Jämför savantsyndromet med till exempel Gunnar Kyléns tidigare diskuterade definition av begreppet begåvning som en abstraktionsnivå i tänkandets strukturering, operationer och symbolisering; en tankebearbetning av perceptuell information som har föregåtts av en perceptuell bearbetning. Denna definition förutsätter alltså att begåvning innebär att konsekvent, medvetet och målinriktat kunna bearbeta intryck, problem och tankar. Vi kan naturligtvis inte med säkerhet säga att detta aldrig skulle kunna vara fallet även för individer som företer savantsyndromet, men deras betydligt försämrade förmåga att klara sig själva och gensvara på många av vardagens krav och funktioner torde göra en beteckning som särbegåvning mindre lämplig. Särbegåvning är dessutom allmänt förknippat med förmåga till fantasi och nyskapande av idéer, produkter och tankegångar. De svenska forskarna Christoffer Gillberg och Viviann Nordin<sup>85</sup> påpekar att autistiska barn alltid företer en *begränsad* fantasi, och savantsyndromet följer ett autistiskt mönster även om långt ifrån alla autistiska individer är så kallade idiots savants.

## Aspergers syndrom

Det är här också värt att nämna Aspergers syndrom, efter den tyske psykiatern Hans Asperger, som ibland återkopplas i diskussionen om de särskilt begåvade. Om särbegåvade barn finner stort intresse av vissa företeelser eller ämnesområden, och som dessutom får liten förståelse av omgivningen för dessa intressen, ligger det nära till hands att karakterisera dessa barn som typiska exempel på Aspergers syndrom. Man kan därmed ha dragit felaktiga slutsatser därmed också ställt en felaktig diagnos. Det finns likheter mellan särbegåvning och beteende typiskt för Aspergers syndrom, men det finns också viktiga skillnader.

Syndromet anses vara en typ av autistisk störning, men företer inte nödvändigtvis ett förståndshandikapp. Tvärtom! Individer som företer Aspergers syndrom kännetecknas av en normal eller till och med en hög begåvningsnivå. Främsta kännetecknet på detta syndrom är en begränsad förmåga till socialt umgänge. Barn med detta syndrom uppfattas ofta som "lillgamlar", leker mest för sig själva och har en påtaglig brist på empati och social inlevelseförmåga. Dessa barn tenderar vidare att skaffa sig mycket speciella och snäva intressen som de lär sig förundransvärt väl<sup>86</sup>. Kunskaperna är emellertid endast faktakunskaper. Förmågan att redogöra för sammanhang och betydelse är oftast dåligt utvecklad. I jämförelse bör påpekas att för en särbegåvad individ är det mängden kunskap *och* den brådmogna insikten och förståelsen som är kännetecknande. Individer med Aspergers syndrom utvecklar dessutom en tvångsmässighet och ett behov av att skapa vissa rutiner, vilka – om de inte följs – kan skapa stor oreda och irritation. Dessa individer tenderar dessutom att uppvisa ett speciellt mönster vid begåvningsstestning. De lyckas bäst på testmoment som prövar språklig förmåga. Resultaten från olika perceptuella tester brukar ligga lägre, och svårigheten att lösa uppgifter som förutsätter en förmåga att leva sig in i och fantisera om andra människors tankar och känslor är påfallande. Vidare

påvisas ofta bristande simultankapacitet samt bristande flexibilitet vid problemlösning. Problemlösning och flexibilitet är å andra sidan kännetecknande för en särbegåvad individ.

Är alltså individer med Aspergers syndrom att betrakta som särbegåvade? Knappast. Men det är lätt att förstå varför man vid en första anblick kan förväxla Aspergers syndrom med särbegåvningens beteenden. Det existerar emellertid med säkerhet även särbegåvade som företer syndromet. Aspergers syndrom har visat sig vara betydligt vanligare och mer utbrett än vad man tidigare trott<sup>87</sup>.

## Sammanfattning

Vi har här mött många motsägelser i beskrivningen av kreativitet, intelligens och särbegåvade karaktärsdrag: kreativitet är en typ av personlighet – kreativitet är en produkt; kreativitet och intelligens är olika saker – kreativitet och intelligens är samma sak; kreativitet är ett tecken på ohälsa – kreativitet är ett tecken på hälsa. Vad är riktigt och vad är felaktigt? Som sig bör i en situation som kan tänkas stimulera kreativt beteende går det kanske inte att svara enkelt på en sådan fråga. Den kreativa processen skiftar från person till person, från domän till domän och från situation till situation. Likaså skiftar orsakerna till varför vi som människor överhuvudtaget är kreativa. Att försöka beskriva alla dessa samband av orsak och verkan i en enda generell teoretisk modell är förmodligen omöjligt. Åtminstone har vi inga möjligheter att på nuvarande kunskapsnivå ens tänka oss hur grundstommen i en sådan teoretisk modell skulle kunna se ut. Frågan är om det är värt besväret att söka efter gemensamma nämnare. Kanske kommer man så småningom fram till att kreativitet enligt lagen om parsimoni - det vill säga lagen om vetenskaplig enkelhet - måste betraktas som endast "resultatet av en optimal miljö". Men denna kommer sannolikt ändå att vara individuellt baserad. De teorier som finns för närvarande kan bäst betraktas som redskap – användbara, men begränsade, och motsägelserna bland forskningsresultat, observationer och olika teoretiska utgångspunkter bör knappast tolkas i missmod. Kanske är det så att vi ställt fel frågor!

## KAPITEL FYRA

### Frågan om arv och miljö

"Vem som helst kan bli elitpresterande... Ingen människa föds begåvad. Begåvningar är inte som diamanter. Man hittar dem *inte* i en mörk gruva fylld av medelmåttighet. Tvärtom. Medfödd hög begåvning går inte att spåra hos de framgångsrika", utbrister den svenske utbildningsforskaren Åke W. Edfelt<sup>88</sup> i en artikel i *Ordfront*. Han rapporterar till synes entusiastiskt resultatet av en amerikansk forskningsansats vilken väckt stort uppseende över stora delar av världen, eftersom den hävdar att en majoritet av människor föds mer eller mindre med lika genetiska förutsättningar för att utveckla talang eller prestation. Den avgörande faktorn för vem som blir vad är snarast den socio-emotionella miljön, det vill säga den typ av stöd och träning som barnet ifråga

erhåller under sin uppväxt. Den amerikanske forskaren Benjamin S. Bloom och hans forskning, som Edfelt hänvisar till, har mer eller mindre blivit ett startskott för en våg av biografisk forskning, vilken inriktar sig på att finna olika ekologiska variabler som kan förklara varför vissa utvecklar särbegåvning men inte andra. Men tanken på en mer eller mindre genetisk jämlikhet är emellertid ingalunda ny.

Den franske upplysningsfilosofen Claude Hélyvétius förnekade redan för mer än tvåhundra år sedan medfödda anlag hos människan. Upprorisk mot tidens tänkande lär han bland annat ha yppat, att "var välskapt människa kan bli en stor människa, förutsatt att denne får en riktig uppfostran". En mer sentida tänkare, och betydligt mera känd för pedagoger och beteendevetare, är John B. Watson<sup>99</sup> – en av behaviorismens förgrundsgestalter. Denne deklarerar tveklöst i Hélyvétius anda två hundra år senare, att

Ge mig ett dussin friska och välskapta spädbarn, och låt mig bestämma miljöbetingelserna för uppväxt och uppfostran. Jag garanterar att jag skulle kunna välja ut ett av dem, vilket som helst, och träna detta barn till att bli vilken typ av specialist som helst: läkare, advokat, konstnär, koncernchef och till och med en tiggare och tjuv, oavsett barnets talang, vilka preferenser, tendenser, förmågor eller inre kallelser det har, och oavsett dess förfäders rastillhörighet.

Dessa tongångar är bekanta även för musikpedagoger som kommit i kontakt med, eller är förespråkare av, den så kallade suzukimetodiken – efter den japanske och europeiskt utbildade violinisten Shinichi Suzuki. Suzuki menar att i analogi med hur barn lär sig sitt modersmål kan även mycket små barn lära sig spela och avancera i princip hur långt som helst i sitt spel om man ger dem lämplig träning, lämplig miljö och startar tillräckligt tidigt i ålder<sup>90</sup>.

Det är ju onekligen en tilltalande tanke att möjligheten till obegränsad utveckling skulle gälla varje individ, eftersom detta om så vore fallet skulle innebära den yttersta jämlikheten. Vi skulle alla inte bara vara lika inför lagen utan även vad gäller vår medfödda genetiska potential till utveckling. Men är detta möjligt? Kan i princip vem som helst under optimala förutsättningar bli vad som helst och nå i princip vilken nivå som helst inom vilket område som helst? Med andra ord, kan vem som helst bli särbegåvad?

Frågan om arv eller miljö, eller arv *och* miljö, har stötts och blötts i olika perioder under en lång tid och har dykt upp i olika skepnader under historiens gång. Även om de flesta beteendevetare och pedagoger i dagsläget framhåller att en individs begåvningsnivå är beroende av både arv och miljö, är det av värde att ändå ta upp de mera extrema positionerna och deras argument, innan vi kan närmare utvärdera den övertygelse som Hélyvétius, Suzuki, Watson och deras sentida efterföljare ger uttryck för.

## Övning och uppmuntran betyder allt!

Benjamin S. Blooms forskning får kanske sägas vara den ansats som hittills kommit att bli den mest kända för vad som kan sägas gå in under beteckningen *kognitiv expertis*. Denna typ av forskning har sin huvudsakliga början under 1970-talets försök att förstå hur framförallt duktiga schackspelare resonerar och lägger upp sin strategi. Man talar inte gärna om särbegåvning som begrepp utan helst om alla individers möjligheten att *excellera* på olika specifika

områden, det vill säga att utveckla en hög kompetens på ett valt område som till exempel schack, idrott, konst, musik och så vidare. Bloom<sup>21</sup> påpekar själv, att "utvecklingen av expertis och en standard mot vilken expertisen kan jämföras är beroende på till vilken grad detta samhälle är berett att erbjuda tillfälle och uppmuntran för majoriteten av befolkningen att finna glädje och tillfredsställelse i en eller flera områden av mänsklig utveckling".

Det är framförallt tre karaktäristiska drag som utmärker denna forskning, nämligen ett fokus på expertbeteenden i en laboratoriemiljö under förhållandevis standardiserade former, ett intresse för att teoretiskt analysera och kunna förklara de kognitiva processer som är grunden för eller bidrar till sådant expertbeteende samt ett mål att fastställa vilka inlärningsmekanismer som kan förklara dess utveckling och anskaffning. Studier inom ramen för detta paradigm betonar således övning och inläring, minne och minnesfunktioner, problemlösning och problemlösningstrategier och förståelsen av den miljö i vilka dessa fungerar bäst.

Underförstått i dessa forskares resonemang är att om man kan åtminstone delvis förklara hur en viss hantverksskicklighet fungerar kognitivt och vilken specifik inlärningsprocess som ligger till grund för den kan denna kunskap tillämpas i andra sammanhang och för andra individer. Inför de möjligheter som blir tillgängliga i och med ett sådant synsätt säger den engelske psykologen Michael Howe<sup>22</sup>, att "om antagandet är riktigt, öppnar sig oerhört spännande möjligheter. Antalet individer som kan utveckla expertis är i så fall avsevärt mycket större än vad vi tidigare trodde".

Michael Howes kollega John Sloboda<sup>23</sup>, även han en kognitiv psykolog med särskilt intresse för begreppet expertis, tar till exempel musikbegåvning som sin utgångspunkt i diskussionen och menar att det är felaktigt att betrakta en speciell musikbegåvning som en särskild och unik genetiskt betingad "gåva". Han menar att den forskning som förespråkar att musiksärbegåvning på något sätt skulle vara mer eller mindre genetiskt förprogrammerad kan allvarligt ifrågasättas på minst fem punkter. För det första existerar det kulturer – till exempel det nigerianska Anangfolket – där man ställer sig helt frågande inför att överhuvudtaget någon skulle vara mer lämpad än någon annan för musik. Man räknar snarare med att *alla* skall kunna nå en hög nivå i sitt musicerande. Sloboda påpekar att detta antyder att det är kulturella snarare än biologiska faktorer som hindrar en liknande spridning av musikbegåvningar i vår västerländska och industrialiserade kultur. Den andra faktorn som enligt Sloboda gör en genetisk determinism tveksam är det faktum att musikalisk särbegåvning inte alltid följer från en generation till en annan inom familjer och släkter. En ytterligare utmaning mot musiksärbegåvning som arv från tidigare generationer, menar Sloboda, är att mycket få av högt kompetenta musiker har varit musikaliska underbarn. De flesta visade ingen särskild musikaliska fallenhet som barn, inte ens när de tog sina första musiklektioner. Det existerar inte heller någon musiker eller kompositör som inte erhållit sin hantverksskicklighet genom många års målmedvetet övande och lärande. Slutligen är det också ett faktum, påpekar han, att de perceptuella färdigheter som krävs för att lyssna och ta till sig musik utvecklas spontant under livets tio första år, och tycks inte behöva någon särskild formell träning för att nå en viss nivå.

Slobodas diskussion av musikalisk begåvning är relativt allmän och som sådan tillämpbar även på andra domäner av expertis än musik. Det bör emellertid påpekas att medan denna förståelse av begreppet expertis mycket eftertryckligt understryker faktorer som miljö, motivation och övning för att nå ett expertbeteende, innebär *inte* detta att man helt förnekar ett visst genetiskt inflytande. Man tonar snarare ner det och hävdar att det genetiska material som mänskligheten delar vida överstiger skillnaderna. Frågan om en ärvd genetisk potential och vilken betydelse små variationer mellan olika individer möjligen kan tänkas ha, betraktas därför som mer eller mindre ointressant. Michael Howe<sup>58</sup> påpekar utmanande, att "tron att de allra flesta, oavsett hur hårt de försöker, är dömda till genomsnittlighet på grund av att de saknar den rätta sortens gener, är att betrakta som en begränsande lögn... Kanske är det bekvämt för mottagarna av en privilegierad uppfostran att ha valt att tro att Naturen har utvalt somliga att bli snabba i tanken och andra tröga, somliga att bli ledare och resten att följa efter. Forskningsresultaten motsäger en sådan slutsats".

Howe kan mycket väl tänkas påpeka en riktig förståelse för hur samhället, mer eller mindre omedvetet och av olika orsaker, kan tänkas uppfatta och utnyttja vissa socialt giltiga och opportuna särbegåvade färdigheter. Men det är mera tveksamt att antyda att forskningsresultaten enhetligt och odelat skulle ge stöd för uppfattningen att vem som helst också har samma genetiska förutsättningar att utvecklas.

Vad säger då den motsatta falangen, den som mer eller mindre hävdar motsatsen, nämligen att mänskligheten vad gäller utveckling och beteende i stort är bunden till sina gener?

### **Utan lämplig genotyp inget särbegåvat beteende!**

Michael Howes mer eller mindre politiska antydning ovan är sannolikt en reflektion över de föreställningar som var allmänna vid 1900-talets början, och som till en stor utsträckning kom att underblåsa och prägla framförallt det andra världskriget. Rasfrågor och skillnader mellan olika folkslag har förmodligen alltid hemsökt mänskligheten, men kanske har det aldrig tagit sig så groteska uttryck som under den tyska nationalsocialismens epok. Politiska idéer om att vissa folkslag eller grupper skulle var mera "renrasiga" och bättre lämpade att härska än andra sökte stöd i dåtidens så kallade eugenik, vilken genom kunskapen om ärftlighet syftade till att förbättra människan genom "biologisk förädling". Eugeniken hade också ett fäste i Sverige fram till utbrottet av andra världskriget. Den svenska staten inrättade år 1921 Statens institut för rasbiologi i Uppsala under professor Herman Lundborg, läkare och "rasbiolog". Begreppet eugenik myntades emellertid redan under 1800-talet av Francis Galton, som gått till eftervärlden för att ha infört fingeravtrycket som en ovedersäglig identifiering inom polisväsendet, för sin publikation *Hereditary genius* som kom år 1869 och det faktum att han som första forskare sökte bevis för att även "naturlig förmåga" stod under arvets och evolutionens inflytande. Det är kanske inte överraskande att Galton var väl bekant med Charles Darwin och dennes tankegångar. De var kusiner. Galton såg i Darwins teori möjligheten att genom förståelsen av evolutionistiska principer kunna iståndsätta åtgärder som skulle kunna höja mänsklighetens intellektuella förmåga. Han hoppades därigenom hindra "mental degenerering" och genom

eugeniken främja en kulturell utveckling. Galton bekymrades nämligen över situationen i det dåtida brittiska samhället som han bedömde som bristande i intellekt och i "intellektuell uthållighet".

Uppsåtet bakom den ursprungliga eugeniken var alltså egentligen gott, om än fjärran från nutidens etiska debatt och höljt i den romantiska och ibland oomsättbara idévärld som präglade mycket av 1800-talet. Begreppet eugenik överlevde emellertid Galton och blev delvis ett redskap för i dåtidens Europa framväxande politiska strömningar. Begreppet övergick från att ha varit en mer eller mindre altruistisk tankegång om samhällets allmänna välgång till att bli ett politiskt maktinstrument i vissa gruppers händer.

Denna bakgrund är viktig för att delvis förstå hur polariseringen kring arv och miljö kan tänkas ha uppstått, och för att förstå att frågan om arv och miljö har politiska schatteringar som fortfarande är aktuella och som förmodligen alltid kommer att förbli aktuella. Ju närmare vi kommer förståelsen av genetiska principer, desto större framstår det etiska dilemma att besvara frågan vad vi skall ha kunskapen till, och desto större blir frestelsen för olika typer av vinstintressen att omsätta denna kunskap till sin egen fördel – lagligt eller olagligt. Det säger sig kanske självt att i centrum för problematiken figurerar också oundvikligen särbegåvade beteenden, och vilken plats och vilket värde dessa har i samhället.

#### *Genetisk determinism? Om själviska gener*

Delvis som en motsats till övertygelsen om att miljön kan påverka vem som helst till vilken nivå som helst under gynnsamma förhållanden, står ibland den allt mera avancerade genetiska forskningen och flera av dess forskare. Allt eftersom forskningen fortskrider uppdagas nya och mer omfattande förklaringar till hur vår egen biologi påverkar beteendet. På en relativt elementär nivå är det sedan länge välkänt att ett beteende i högsta grad påverkas av kroppens fysiologiska funktioner och dysfunktioner. Olika typer av hormoner styr till exempel på olika sätt en avsevärd del av det mänskliga beteendet. Under senare år har emellertid den genetiska forskningen föreslagit ytterligare en dimension på hur vi som människor mycket aktivt deltar i ett beteendemönster, som är bestämt inte på en psykologisk-fysiologisk nivå utan snarast på en överordnad genetisk-molekylär nivå.

Richard Dawkins, en engelsk evolutionsbiolog, nådde världsrykte när han i mitten på 1970-talet lanserade begreppet *den själviska genen*. Dawkins menar att evolutionen genom det naturliga urvalet inte bara sker på en individnivå utan också på en genetisk nivå. Med andra ord, generna ser själva till genom sin programmering att de beteenden väljs som ökar sannolikheten för att de skall kunna föras vidare till nästa generation. Sociala beteenden som samarbete, altruism eller egenintresse kan alltså enligt Dawkins åtminstone på någon nivå förklaras utifrån ett molekylär-genetiskt perspektiv.

#### *Genotyp, fenotyp och ärftlighet*

Detta perspektiv har också delvis funnit sin väg in i diskussionen om särbegåvning framför allt genom den amerikanske psykologen Robert Plomin<sup>55</sup>, som helt nyligen lade fram en teori om genetiken och dess inflytande på den mänskliga erfarenheten. Han stöper det traditionella arv- eller miljö-problemet

i en helt ny form genom att föreslå att ett barn mycket aktivt gör sitt bästa för attsjälv skapa en miljö som är optimal: "Barn har inget val när det gäller val av föräldrar eller socio-ekonomiskt sammanhang, men uppväxtmiljön består av mer än makromiljöer. Barn besitter förmågan att kunna skapa mikromiljöer som utgör underlaget för deras erfarenheter och upplevelser av dessa erfarenheter". Det är alltså barnets aktiva optimerande av sin egen mikromiljö som enligt Plomin hittills är den säkrast påvisbara genetiska faktorn i mänskligt beteende. Socialt så väl som kognitivt väljer barn ut, modifierar och till och med skapar upplevelser och erfarenheter som upplevs som belönande och som därför sannolikt kan gynna genotypen att utvecklas.

En individs genotyp, det vill säga individens ärvda genuppsättning, blir till en fenotyp: det individuella och observerbara beteende som genotypen gör möjligt genom minst tre olika processer, nämligen genom *reaktionsvidd*, *kanalisering* och *nisch-val*. Ärftlighet är emellertid inte nödvändigtvis detsamma som ett visst förutbestämt och oföränderligt beteende. Det är snarare så att genotypen fastställer gränser för vilken utveckling som är möjlig. Dessa genetiskt baserade variationer av en individs mottaglighet för miljöns påverkan kallas för reaktionsvidd. Ett antal barn kan alltså i en viss relativt stimulusfattig miljö framstå som tämligen jämnbegåvade. Men i en förändrad miljö med fler möjligheter till stimulans kommer barnen beroende på genotyp att utvecklas olika. Med andra ord, barnen utvecklar olika fenotyper vars utvecklingsdynamik avgränsas av genotypen.

Vissa typer av genotyper har svårare än andra att avvika från sin genetiskt programmerade utveckling. De kräver en betydligt starkare miljöpåverkan för att utveckla fenotyper. Man talar om denna begränsning som en kanalisering av utvecklingen. Babyjoller är ett exempel på ett starkt kanaliserat beteende eftersom även döva spädbarn jollrar, och beteendet som sådant kan alltså svårligen påverkas av omgivningen. Ett exempel på ett mindre kanaliserat beteende är intelligens (IQ) eftersom denna, enligt en majoritet av forskare, kan påverkas av miljön.

Barnet tycks också, vilket Plomin gjort till en huvudtes i sin teori, aktivt skapa en mikromiljö som strävar efter att optimera utvecklingen av den aktuella genotypen till en individuell fenotyp. Beteendet har kallats för "niche picking", eller i svensk översättning det kanske något osannolika ordet "nischval" i betydelsen att man själv i vissa avseenden väljer ut sin plats i tillvaron.

Denna syn på utveckling är baserad på studier av familjer, adoptioner och tvillingar. Enäggstvillingar (monozygoter) är särskilt intressanta om dessa har vuxit upp i olika miljöer separerade från varandra. Enäggstvillingar har exakt samma genetiska uppsättning, medan tvåäggstvillingar (dizygoter) och helsyskon har endast hälften av arvsmassan gemensam. Halvsyskon har följaktligen endast en fjärdedel av arvsmassan gemensamt och adopterade barn delar endast miljön i den familj i vilken man växer upp. Ett studium av dessa olika fördelningar av arvsmassan och en jämförelse av olika miljöer, menar man, kan åtminstone delvis förklara vad som är arv och vad som är miljöpåverkan. För att beskriva vilket inflytande generna har på beteendet talar man om ärftlighet (eller heritabilitet). Ärftlighet definieras enligt Plomin som en uppskattning av storleken på den effekt som tillskrivs en viss sammansättning av befintliga genetiska och miljömässiga faktorer i en viss



population vid ett visst givet tillfälle. Ärftlighet beskriver alltså statistiskt en viss proportion av fenotypisk varians: individuella skillnader i en population och *inte* individuella beteenden. Robert Plomin är noga med att påpeka att ärftlighet beskriver vad som är och tjänar inte något som helst förutsäggande syfte. Arvsmässighet antyder *inte* en genetisk determinism. Den beskriver sannolika benägenheter snarare än en slags förutbestämd genetisk programmering i en stor population.

Förutom det aktiva erfarenhetssökandet har flera andra beteendevariabler också kommit i fokus. Man har till exempel funnit att den traditionella intelligenskvoten (IQ) står under ett betydande genetiskt inflytande. Enäggstvillingar som uppfostras oberoende av varandra har ändå en intelligenskvot som korrelerar med 0.85, medan värdet för tvåäggstvillingar stannar vid ungefär 0.60, vilket är något högre än för helsyskon: 0.47. Adopterade barns intelligenskvot, det vill säga barn som inte överhuvudtaget delar sina adoptivföräldrars genotyp, visar därför också ett ringa samband med sina adoptivföräldrars IQ.

Vi säger ofta att barn ärver vissa personlighetsegenskaper efter sina föräldrar eller är lika sina syskon, och påpekar med en viss förtjusning (eller ibland med viss frustration) att han eller hon i vissa avseenden är precis som mamma, pappa eller sina syskon. Men faktum är att det svårdefinierade begreppet personlighet inte tycks vara lika genetiskt påverkligt som till exempel den traditionellt uppmätta intelligenskvoten. Detta kan naturligtvis delvis bero på det faktum att beteendevetenskapen ännu inte har en generell och allmänt accepterad teoretisk modell av vad begreppet personlighet egentligen betyder. Man är emellertid relativt överens om att åtminstone två personlighetsvariabler har en genetisk komponent, nämligen vad vi tidigare benämnde introversion–extroversion – eller om man så vill: sällskaplighet och stimulanssökande. Somliga individers tillbakadragenhet, sällskaplighet och tendens till rastlöshet eller behov av stillhet har alltså sannolikt också en genetisk komponent.

## Genetisk jämlikhet?

Kan alltså vem som helst under optimala förhållanden bli vad som helst, nå vilken skicklighetsnivå som helst på vilket område som helst? Är vi som människor genetiskt jämlika? Svaret måste sannolikt bli nej. Vi är som människor olika inte bara på grund av uppväxt och givna möjligheter att stimuleras och utvecklas, utan också på grund av vad våra föräldrar och förfäder skänkt oss i frågan om en genetisk utvecklingspotential. Denna slutsats diskvalificerar emellertid inte den forskning som fokuserar framförallt kognitiv expertis. Men det torde stå ganska klart att man där underskattar betydelsen av genetiska faktorer, och därmed kan man knappast – oavsett hur attraktivt det är – dra slutsatser om det särbevägande beteendets allmängiltighet. Men man måste samtidigt komma ihåg att denna typ av forskning har fokuserat miljöfaktorer och inlärningsstrategier utan vilka ingen potential skulle kunna göra sig gällande, oavsett hur dynamisk och utvecklingsbar en viss genotyp är. Med andra ord, forskningsresultaten från den beteendegenetiska och den kognitiva forskningen kompletterar varandra väl, och den polarisering som har uppstått har snarast politiska och ideella förtecken.

Det står utom allt tvivel att ett särbegåvat beteende kräver en avsevärd mängd inläring och övning. Men det går inte att som John B. Watson mer eller mindre övermodigt deklarerade, att välja ut ett barn, vilket som helst, och med en viss typ av uppfostran åstadkomma vad som helst. Det är lika tveksamt att med Suzukimetodiken som förevändning hoppas på att den tidiga starten med en välstrukturerad undervisning enligt föreskriven modell, skulle kunna lägga grunden till en internationellt erkänd musikerbana.

Slutligen i detta sammanhang står filosofen Claude Hélyvétius påstående att var välskapt människa kan bli en stor människa förutsatt att en riktig uppfostran kan erbjudas. Det är överhuvudtaget svårt att bemöta detta påstående. Trots att han själv åberopar dikotomin arv och miljö som mer eller mindre motsatta poler, är påståendet snarast att betrakta som en slags värdering. Vad som menas med begreppet "stor människa" kan diskuteras. Hélyvétius ingick i en grupp författare och tänkare som går under beteckning Encyklopedisterna, vilken bland andra innefattade även de namnkunnige upplysningsfilosoferna Montesquieu och Rousseau. En "stor människa" borde därför rimligen vara en individ som mer eller mindre uppfyllde dessa upplysningsfilosofers gemensamma samhällsideal: en individ som förstår orsak och verkan och gör sina egna erfarenheter utan en styrande påverkan från omgivningen. Allt för att individen själv skall komma att upptäcka det för alla gemensamma bästa; detta som Rousseau benämnde *la volonté générale* – gemensamviljan. Alltså, en stor människa kan kanske förstås som en som tar ett stort moraliskt ansvar. Denna mänskliga kvalitet, som påpekats tidigare, har man trots studier inte lyckats finna några belägg för att den skulle vara en särskild typ av särbegåvning. Att lära sig ta ett ansvar är i högsta grad en fråga om uppfostran och därför beroende av miljön. Att däremot kunna förstå djupet och implikationerna av ett sådant ansvar torde sannolikt kräva ett mer avancerat vetande och kunnande, och är åtminstone delvis därför beroende av ärftliga faktorer. Med andra ord, inte heller Hélyvétius välvilliga uttalande kan godtas utan att ta med genetiska faktorer i beräkningen.

Det är således svårt att bortse från ett genetiskt inflytande i ett försök till definition av begreppet särbegåvning. Men det är också för närvarande tveksamt att acceptera ett visst givet värde på hur arv och miljö förhåller sig till varandra. Intelligensforskaren Miles D. Storer<sup>6</sup> menar till exempel att intelligenskvoten i genomsnitt är påverkbar endast till 30 procent medan 70 procent skulle vara genetiskt fastställt. Även om ett sådant värde säkert och allmängiltigt möjligen skulle kunna beräknas med viss säkerhet så småningom, vad skulle det användas till? Skulle det få oss att anpassa stimulansutbudet i en utbildning på grund av kostnadseffektivitet? Fler forskare har försökt fastställa sådana förhållanden och kanske inte alltid i vetenskapens intresse. Mest (ö)känd är kanske den brittiske psykologen Cyril Burt, som också hävdade att intelligens till större delen är genetiskt betingad. Omständigheterna kring Burts forskning är emellertid höljda i dunkel och tvivelsmål. Han har anklagats för att ha förfalskat stora delar av sitt material för att kunna bevisa sin egen tes. Kontroversiell är också amerikanen Arthur Jensen som delvis på grundval av Cyril Burts forskning drar slutsatsen att skolans undervisning på grund av den dominerande genetiska komponenten i intelligensbegreppet (och med intelligens menar Jensen den så kallade g-faktorn), kan göra föga för att höja den allmänna intelligensen hos individuella elever. Denna debatt om att

intelligensen skulle vara i princip opåverkbar på grund av sitt påstått stora beroende av genetiska faktorer har intressant nog nyligen blossat upp igen. Richard Herrnstein och Charles Murray<sup>77</sup>, båda välkända amerikanska psykologer, publicerade 1994 sin digra volym *The Bell curve. Intelligence and class structure in American life*, som har spritt sig över världen som en löpeld och vållat en stor debatt både på universiteten och i media. De båda forskarna fortsätter att stödja sig på bland annat Cyril Burts och Arthur Jensens kontroversiella forskning.

Det är alltså inte så svårt att förstå Michael Howes tidigare citerade provokation mot vad som mer eller mindre kan betraktas som genetisk determinism. Trots att vi knappast kan fly undan och förneka vår egen genetiska utveckling och dess inflytande på mikro- och makromiljö, kan vi inte heller förfalla till en genetisk determinism som får oss att avstå från att utbilda vissa barn, men inte andra. Vi är skyldiga att som medmänniskor i ett demokratiskt samhälle i möjligaste mån se till att varje barn möjlighet att på egna villkor utveckla sin individuella potential. Men därmed är inte sagt att denna individuella potential alltid bäst kan utvecklas inom ramen för grundskola och traditionell akademisk utbildning! Man kan knappast ifrågasätta den politiska viljan till nationell folkbildning, men att inskränka denna till att betyda "intelligenskvotsförhöjning" är tveksamt med tanke på intelligensbegreppets många begränsningar. Intelligenskvotsförhöjning skulle med den för tillfället dominerande förståelsen av begreppet intelligens betyda att man gynnade utvecklingen av vissa skolämnen som till exempel matematik och språk. Det är alltså ur en folkbildningssynpunkt mycket intressantare, och förmodligen mera realistiskt, att åstunda ett skolsystem eller ett sammanhang som ger utrymme för att utveckla *individuell* potential oavsett genotypisk reaktionsvidd och oavsett domän.

Vi kan aldrig räkna med en genetisk jämlikhet, och kanske måste vi därför arbeta för att utveckla en *moralisk* jämlikhet, som innefattar förståelse för, accepterande av och ett aktivt ansvarstagande gentemot alla individer oavsett deras potential.

## KAPITEL FEM

### En domänspecifik taxonomi

I tidigare kapitel har konstaterats att problemet framför andra vad gäller särbegåvningsforskningen är svårigheten att hitta en helt generell och allmänt tillämpbar teoretisk modell som kan beskriva vad särbegåvning är. Vad har till exempel en särbegåvad kock, matematiker, bilmekaniker, bildkonstnär, företagsledare, jazzmusiker, politisk ledare, försäljare, tennisspelare, författare och lärare gemensamt? Flera gemensamma nämnare existerar naturligtvis mellan vissa kategorier av särbegåvning, och några av dem har diskuterats i tidigare kapitel. Men det finns ännu inte någon enhetlig modell som kan beskriva *alla* typer av särbegåvat beteende.

Med tanke på misslyckandet att kunna identifiera andra typer av särbegåvning än akademisk särbegåvning med traditionella IQ- och kreativitetstester är det svårt att komma undan ett *domänspecifikt* perspektiv på särbegåvning.

Domänspecificitet betyder i detta sammanhang att man begränsar sig till en viss typ av beteenden (som till exempel sport, musik, språk och så vidare), och försöker utveckla modeller för hur man skall kunna förstå det beteende som är typiskt för just den avgränsade domänen. Domäner kan naturligtvis uppvisa likheter med varandra, men det är inte ett huvudsyfte att försöka generalisera mellan domäner. Med andra ord, vad som upptäcks vara till exempel optimala miljöfaktorer eller vad som visar sig vara en för domänen typisk kognitiv kapacitet generaliseras inte nödvändigtvis till att också gälla andra domäner. Ingen forskare med ett domänspecifikt perspektiv skulle göra gällande att till exempel alla särbegåvningar måste kännetecknas av en hög traditionell IQ bara för att detta vanligen är sant om akademiska särbegåvningar! Yale-forskarna Robert Sternberg och Jane Davidson<sup>8</sup> spårar detta perspektivs ursprung framförallt till utvecklingspsykologiska frågeställningar och till forskare vars förståelse av begreppet särbegåvning främst präglas av uppfattningen att särbegåvning är något *utvecklingsbart* under en hel livstid.

Howard Gardner<sup>9</sup> har gjort en intressant och talande jämförelse av framstående personligheter som Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Eliot, Martha Graham och Mahatma Gandhi i ljuset av hans teori om de multipla intelligenserna, och som dessa personligheter har skildrats i olika biografiska verk. Jämförelsen visar med all önskvärd tydlighet på behovet av ett domänspecifikt synsätt. Gardner konstaterar vilken typ av kapacitet (eller egentlig intelligens) som tycks ha dominerat dessa individers liv och verk – och kanske mer intressant – vilken typ av förmåga som *inte* kännetecknade dessa personer. Picasso var allmänt svag i skolan. Stravinsky och Gandhi skulle säkert ha kunnat göra avsevärt bättre ifrån sig i skolan men var enligt utsago inte särskilt intresserade av den. Den världsberömda dansaren Martha Graham var hågad för akademiska studier men slog enligt Gardner inte ut i full blom förrän hon kom i kontakt med dansen. Eliot och Freud var å andra sidan avsevärda akademiska talanger men båda kom till korta när det gällde musik. Summan av Gardners jämförelse är att i en diskussion om särbegåvning kan inte intelligenskvoten som vi för närvarande känner den, alltid vara en självklar utgångspunkt för att förstå och identifiera särbegåvat beteende.

Det är intressant att notera att det amerikanska skolväsendet, som kanske mer än något annat har omhuldat traditionell intelligenstestning som en indikation på allmän begåvningsnivå, delvis tycks vara på väg bort från begreppet särbegåvning som det hittills identifierats med hjälp av olika psykometriska tester och mer eller mindre närma sig just en domänspecifik syn. En förhållandevis färsk utredning begärd av det amerikanska utbildningsdepartementet reflekterar den mångfacetterade forskning som bedrivits sedan den inflytelserika Marlandrapporten publicerades 1971. Man menar nu mera vidsynt<sup>10</sup>, att "barn och ungdomar med enastående talanger visar sin prestationspotential på ett remarkabelt sätt om de jämförs med andra jämnåriga från en liknande bakgrund och med en liknande erfarenhet. Dessa barn och ungdomar visar en hög intellektuell, kreativ eller artistisk prestationskapacitet, äger en ovanlig förmåga till ledarskap eller utmärker sig

inom något specifikt akademiskt område. Dessa individer behöver tjänster eller aktiviteter som inte vanligen tillhandahålls i grundskolan. Enastående förmågor står att finna hos alla barn och ungdomar oavsett etnisk grupptillhörighet och socio-ekonomisk bakgrund och inom mänsklig strävans alla områden". Även om denna definitionen, inte olik Marlandrapportens, speglar det faktum att akademiska ämnesområden fortfarande värderas tyngst har även praktiskt lagda särbegåvningar åtminstone i teorin en chans att genom given erkänsla redan under skoltiden kunna utveckla sin psykologiska självförvaltning. Definitionen påpekar, om än blygsamt, att särbegåvning är möjlig inom *alla* områden för mänsklig strävan. Det är ju trots allt inte nödvändigtvis så att skolsärbegåvningen klarar sig bättre i livet än den som presterar sämre i skolan och visar föga fallenhet för de typiskt akademiska skolämnena.

Ett huvudsyfte med de argument och den forskning som diskuterats hittills i denna bok har varit att visa på det särbegåvade beteendets *bredd*, och att i någon mån kasta ljus över vårt ofta stereotypa förhållande till individer som på olika sätt förvånar oss genom sin brådmogenhet, kunskap, insikt eller skicklighet. Särbegåvat beteende är i princip möjligt med avseende på *allt* mänskligt beteende och är ingalunda begränsat till innehållet i grundskolans läroplaner. För att vidga förståelsen för och kunskapen om särbegåvning, och därigenom i någon mån bereda vägen för en pedagogisk tillämpning av en sådan kunskap, behöver det domänspecifika perspektivet en flexibel taxonomi, som reflekterar denna mänskliga strävans mångfald och hjälper oss att begreppsliga även andra beteenden som potentiellt särbegåvade än endast de akademiska. Allt särbegåvat beteende uttrycker emellertid inte samhällets behov, kultur, struktur eller ideal. Det är följaktligen mer eller mindre otänkbart att utbildningsväsendet på framför allt grundskole- och gymnasienivå, ens med den bästa föresats och med obegränsade resurser, skulle kunna omfatta, stimulera och tillgodose en utveckling av hela bredden av särbegåvat beteende. Vissa beteenden värderar vi av olika orsaker oundvikligen högre än andra, och förmodligen är det hög tid att vi börjar fundera över vilka vi värderar högre än andra och *varför*. En taxonomi bör därför uppfylla åtminstone tre kriterier:

- Den bör beskriva de särbegåvade beteenden som samhället kan antas ha behov av.
- Den bör också genom sin struktur och nomenklatur ha en heuristisk funktion, det vill säga den bör kunna ange en möjlig riktning på forsknings- och utvecklingsarbeten där sådana är underrepresenterade eller helt frånvarande.
- Den bör i takt med den växande forskningen på området, genom stegvisa förändringar i sitt innehåll och i sin struktur, i någon mån kunna påverka uppfattningen om vilka beteenden som kan komma att benämnas särbegåvade i ett framtida perspektiv.

Tanken bakom det tredje och sista kriteriet är att skapa en motvikt till framförallt ensidiga marknadsekonomiska och eventuellt politiskt-ideologiska intressen. Det ligger en stor frestelse i att exploatera särbegåvat beteende, och mer så inom vissa domäner än inom andra. Samhället förändras och därmed

också behoven. En taxonomi måste därför vara känslig för samhällets utveckling, förändrade intressen och behov, och vara beroende av det faktum att samhällsbehoven inte ensidigt definieras utifrån politiska och ekonomiska intressen. Implementering av en sådan taxonomi bör därför bidra till att *skapabalans*. Ett exempel: det skulle vara olyckligt att satsa på idrottssärbegåvningar på ett sådant sätt att till exempel språkligt eller konstnärligt särbegåvade individer ignoreras på grund av att dessa inte har samma marknadsföringspotential.

### **Domänspecifika grupperingar av särbegåvade beteenden**

Sydney Marlands definition av särbegåvning föreslog under tidigt 1970-tal en uppdelning av särbegåvning på allmän intellektuell förmåga, särskild fallenhet för något akademiskt ämne, särskild psykomotorisk förmåga, kreativt/produktivt tänkande, ledarskap samt en särskild fallenhet för någon av de olika konstarterna. Problemet med denna kategorisering är att den är för snäv, och att den är baserad på antagandet att särbegåvning är något mer eller mindre enhetligt. Den bygger på premissen att intelligens är en generell kapacitet vars uppmätta höga IQ-nivå kännetecknar i stort sett alla särbegåvade. De begrepp som försökt beskriva en allmän förmåga vad gäller både intelligens och kreativitet har, som tidigare påpekats, visat sig vara tämligen svårfångade och tar liten hänsyn till de domänspecifika egenheter som i sannolikt är de viktigaste för särbegåvning<sup>101</sup>. En mera utvecklingsbar utgångspunkt för en taxonomi är Howard Gardners begrepp multipla intelligenser. Inom ramen för Gardners teori har en ansats till taxonomi redan antytts (se tabell 5.1). Den har sin utgångspunkt i hur kunskapen om begreppet multipla intelligenser skulle kunna tillämpas inom ramen för grundskolan<sup>102</sup>.

Det ligger till exempel nära till hands att den individ som har en särskild fallenhet för logiskt-matematiskt tänkande så småningom utbildar sig till matematiker eller ett yrke där ett logiskt-matematiskt tänkande är en viktig förutsättning. Likaså är det tänkbart att den person som har en fallenhet för spatialt tänkande på något sätt finner sig en hemvist i ett yrke som kräver ett en förmåga att kunna varsebli olika rumsliga förhållanden. Gardner ger alltså en fingervisning om vilka yrkesområden eller verksamhetsfält som möjligen skulle kunna vara typiska för en viss intelligens. Man har emellertid mig veterligt inte hittills på något systematiskt sätt försökt kategorisera i samhället förekommande yrken och analyserat dem i ljuset av teorin om de multipla intelligenserna. För att i någon mån kunna konstruera en taxonomi av särbegåvat beteende, som är präglad av samhällets nuvarande behov, behövs också en någorlunda utförlig och mera pragmatisk kategorisering av yrken och uppgifter i samhället. En sådan har föreslagits i ett helt annat sammanhang än i den litteratur som speglar intelligens-, kreativitets- och särbegåvningsforskning, nämligen arbets- och organisationspsykologen J. L. Hollands<sup>103</sup> teori om människors val av yrkesbana. I denna så kallade karriärteori försöker Holland att förknippa vissa personlighetsvariabler med olika arbetsmiljöer, med avsikt att kunna ge en indikation på vilka individer som möjligen passar för en viss typ av yrke. Den teoretiska modellen är uppbyggd på en analys av ca 500 (amerikanska) yrken och hur dessa kan tänkas fördela sig på sex olika typer av personlig läggning, nämligen vad han benämner en social-,

företagsam-, rutinmässig-, konkret-, undersökande- och artistisk läggning. Den individ som är "socialt lagd", det vill säga den som tycker om att på olika sätt arbeta med människor, kommer sannolikt att trivas och lyckas bäst om han eller hon väljer någon typ av socialt serviceyrke. Holland delar vidare upp denna huvudgrupp i undergrupper: utbildningsväsende, social förvaltning, marknadsföring och försäljning, kundtjänst och personaladministration. Likaså kanske den individ som har en "konkret läggning", det vill säga den typ av personlighet som tycker om realistiska och handfasta mål, som tycker om att använda redskap, verktyg, maskiner och så vidare, passar bäst i ett yrkessammanhang som erbjuder tydliga fysiska och praktiska arbetsuppgifter som till exempel kroppsarbete, hantverk, jordbruk, naturvårdande uppgifter, ingenjörssysslor och så vidare. Enligt denna modell skiftar de olika grupperingarna av arbetstyper mellan fyra fokus: människor, ting, information av olika typer och idéer.

**Tabell 5.1** De sju multipla intelligenserna, deras viktigaste komponenter och förslag på vilken typ av intelligens som är viktigast för ett visst ämnesspecifikt yrkesområde (efter Howard Gardner & Thomas Hatch, 1989).

Intelligens	Typiskt yrkesområde	Komponenter
Logisk-matematisk	Forskare Matematiker	Känslighet för, och en förmåga att urskilja numeriska mönster; förmåga att föra och handha långa abstrakta resonemang
Lingvistisk	Poet Journalist	Känslighet för ljud, språkritm och semantik; känslighet för språkets olika funktioner
Musikalisk	Kompositör Violinist	Förmåga att producera och att uppfatta rytm, klangfärg; uppskattning av olika former av musikaliskt uttryck
Spatial	Navigatör Skulptör	Förmåga att på ett precist sätt varsebli rymd och objekts rumsliga förhållanden till varandra, samt att kunna bearbeta dessa intryck
Kroppslig-kinetisk	Dansare Idrottsman/kvinna	Förmåga att kunna kontrollera de egna kroppsrorelserna och att skickligt kunna handha föremål
Interpersonell	Terapeut Försäljare	Förmåga att urskilja och reagera på ett lämpligt sätt på andras sinnesstämningar, temperament, motiveringar och önskningar
Intrapersonell	(självkänedom)	Förmåga att kunna bedöma sina egna känslor och kompetenser och att utnyttja denna självkänedom för att bestämma olika beteenden; kännedom sin egen styrka och svaghet

Teorin är användbar och representerar vad som är ett styvmoderligt behandlat område inom organisationspsykologin. Men det som är intressant för diskussionen om en taxonomi av särbegåvade beteenden är framförallt Hollands uppdelning av den tillgängliga arbetsmarknaden. Det är inte orimligt att anta att det är av ett samhällligt allmänintresse inom sociala serviceyrken, affärsbedrivande yrken, drifts- och underhållsyrken, tekniska yrken, vetenskapliga yrken och konstnärliga yrken, att för samhällets fortsatta välgång uppmuntra, stödja och använda särbegåvade individer inom dessa områden.

Med den gardnerska intelligensteorin som en utgångspunkt och Hollands karriärteori som en annan skulle man alltså kunna tänka sig att med domänspecificitet som mål utgå ifrån dessa för skapa en taxonomi som tjänar ovan föreslagna syften, och som fördelar särbegåvade beteenden på en idrottslig-, en kommunikativ-, en akademisk-, en språklig-, en konstnärlig- och en teknisk domängrupp. En sådan taxonomi antyder ingalunda att en individ som till exempel identifieras som en idrottslig särbegåvning inte skulle ha någonting gemensamt med den särbegåvning som snarare kan anses vara till exempel en konstnärlig särbegåvning. Uppdelningen antyder snarare att den specifika domängrupp som beskrivs i huvudsak karaktäriseras av någon eller några huvudsakliga gemensamma nämnare. Taxonomins nomenklatur och innehåll är naturligtvis inte på något sätt uttömmande eller absolut. Taxonomin är att betraktas som heuristisk och utgör därmed en utgångspunkt för breddningen av förståelsen av särbegåvat beteende snarare än ett slutmål.

#### *En idrottslig särbegåvningsdomän*

Så länge idrottshjältar har en plats i samhället lika länge kommer idrotten att finnas marknadsförd och professionaliserad och att utgöra en betydande del av vår kultur. Sportpsykologen D. L. Butt<sup>104</sup> påpekar till exempel, att "idrottsindividen ger sin publik mer än en uppvisning av skicklighet och tävlingsanda. Han eller hon förmedlar också sin livsstil. Vad den hyllade idrottshjälten än gör, kommer publiken – särskilt de unga – att troligen göra på liknande sätt". Med andra ord, idrotten erbjuder numera en ganska säker karriär om man erkänns som en bland "de bästa". Idrottskarriären påverkar dessutom många gånger vårt samhälle mer än vad vi kanske räknar med. Den professionaliserade idrotten är oundvikligen en social och ibland också en politisk maktfaktor.

Det går naturligtvis inte att tala om en typ idrottssärbegåvning. Olika sporter kräver olika färdigheter och kanske också olika typer av personlig läggning, men gemensamt för dem alla är att deras huvudsakliga aktivitet är motorisk och bygger mer eller mindre på kroppslig koordination. Genomgången av en idrottslig särbegåvningsdomän kommer därför att något spegla denna mångfald och diskutera olika typer av idrott.

Det är viktigt att påpeka att en särskilt utvecklingsbar motorik är lika viktig för dans och instrumentalmusik. Trots att dessa har placerats i en annan kategori, nämligen i den konstnärliga särbegåvningsdomänen, kan man utan tvekan i flera avseenden se dessa konstnärliga yrken som idrottsliga.

#### *En kommunikativ särbegåvningsdomän*

En grupp av särbegåvningar bör innehålla de som särskilt avspeglar manifestationen av en social förmåga. Att kunna känna sig själv och att veta hur man lär känna andra är förmågor som vi alla har mer eller mindre. Det är inte svårt att tänka sig vilken tillgång personer som är "socialt särbegåvade" skulle kunna vara inom sådana yrken vars främsta uppgift är att kommunicera och förmedla. En handfull olika yrken och uppgifter som kan tänkas ingå i denna domängrupp är olika typer av pedagoger, socionomer, terapeuter, personaladministratörer, informatörer och sjukvårdsyrken, det vill säga alla som på något sätt i sin uppgift är beroende av att samspela med andra människor och som sätter den enskilda individens intresse i centrum av sin



verksamhet. Den del av den kommunikativa särbegåvningsdomänen som för närvarande har det potentiellt största avsättningsområdet är den *marknadsinriktade* särbegåvningen. En individ som kommunicerar marknadsmässigt förlitar sig på sin skicklighet att samspela med människor, men gör detta i med syfte som inte nödvändigtvis gagnar den individ med vilken samspelet sker. Medan olika sjukvårdande yrken är pastorala (i betydelsen vårdande) och sätter den enskilda individens intressen i centrum, gäller inte detta nödvändigtvis marknadsföraren, företagsledaren, politikern eller försäljaren. En jämförelse mellan Sveriges Psykologförbunds etiska riktlinjer och riktlinjer för försäljare utgör en intressant jämförelse. Psykologförbundet<sup>106</sup> kräver till exempel, att "psykologen visar respekt för individens personliga integritet och tillvaratar klienternas självbestämmanderätt... Psykologen utnyttjar ej den yrkesmässiga relationen till att skaffa sig oskäligen vinst eller fördel". En lärobok i försäljningsteknik<sup>106</sup> påpekar däremot, att "en försäljare måste bilda sig en noggrann uppfattning om både köparens sinnesstämning och hans eller hennes köpintressen respektive köpmotiv. En försäljares prioriterade uppgift är att övertala personer att köpa". Därmed är naturligtvis *inte* sagt att försäljnings- och marknadsföringsteknik saknar etiska regler! Men jämförelsen visar att de huvudsakliga förmånstagarna i dessa två samspelssammanhang är mycket olika. Psykologen är till för sin patient medan försäljaren är till för det företag han eller hon representerar.

En annan typ av marknadsinriktad särbegåvning som också är kommunikativ och som möjligen kombinerar försäljarens arbete mot ett visst yttre ändamål och terapeutens arbete med att få patienten att förstå, bearbeta, acceptera och ibland möjligen förändra vissa beteenden, är ledarskap i olika sammanhang. Ledarskap är i högsta grad beroende av samspel och förmåga att kunna få andra att samarbeta mot vissa givna mål, de må vara finansiella, politiska eller ideella.

#### *En akademisk särbegåvningsdomän*

Howard Gardner menar att vetenskap typiskt karaktäriseras av en logisk-matematisk intelligens. J. L. Holland talar å sin sida om en hel yrkesgrupp som vetenskaplig. Ordet "akademisk" har valts som namn på denna domän i taxonomin snarare än ordet "vetenskaplig". Gardners vetenskapssyn är i stora drag positivistisk i det att han karakteriserar vetenskap som enbart en mängd statistiskt definierbara förhållanden. Han menar, att forskaren behöver matematiken, eftersom mängden data i regel är så otymplig. Forskaren behöver skapa ordning ur kaos genom att beskriva denna mängds abstrakta relationer med det viktiga redskap som matematiken utgör. Men vetenskapsbegreppet är enligt en stor del av den akademiska populationen betydligt mer än matematiskt formulerade abstraktioner och förhållanden, varför det är olämpligt att överta Gardners nomenklatur för denna särbegåvningsdomän. Begreppet akademisk står snarare som en paraplyterm för yrken och uppgifter som bygger på, och ofta söker och producerar, *teoretisk* och abstrakt kunskap i motsats till praktisk och tillämpad kunskap. Det är också lämpligt att karakterisera denna särbegåvningsdomän med J. L. Hollands förslag att "vetenskapliga yrken" framförallt kännetecknas av *undersökandet*. Med andra ord, man kan vara vetenskaplig oavsett vald disciplin, men man kan sannolikt inte vara vetenskaplig om man inte också är nyfiken och kunskapshungrig!

Man måste alltså kunna räkna med särbegåvade fysiker, matematiker, biologer, medicinare och så vidare, vilket vi förvisso i allmänhet redan accepterar till fullo. Det är emellertid inte lika självklart att vi också accepterar vissa historiker, filosofer, beteendevetare, sociologer, etnografer och så vidare som särbegåvade. Men inom ramen för en akademisk särbegåvningsdomän ingår även dessa och andra yrken eller intresseområden som karaktäriseras av kunskapssökandet, vetandet och kunskapsproducerandet. Denna domän är den som bäst sammanfaller med den tidigare diskuterade "skolsärbegåvningen" och faller således också inom den typ av kompetens som traditionellt beskrivs av uppmätt IQ.

#### *En språklig särbegåvningsdomän*

Man skulle naturligtvis väl kunna tänka sig att de individer som kan hänföras till en språklig särbegåvningsdomän också ofta skulle kunna karakteriseras som akademiska och kommunikativa. Ett språk, det må vara verbalt eller icke-verbalt, är förutsättningen för kommunikation. Sannolikt kan man emellertid inte dra likhetstecken mellan en synnerligen språkligt orienterad förmåga och en socialt orienterad förmåga. Traditionellt räknas språk till det akademiska, men jag har valt att ändå föreslå en separat domängrupp eftersom språkförmåga har en avsättning i en mängd olika specifika yrken, av vilka de flesta inte på samma sätt som den akademiska särbegåvningsdomänen fokuserar vetenskaplighet och kunskapsgenerering.

Utmärkande för denna domängrupp torde vara främst vad Gardner betecknar som en lingvistisk intelligens. Denna innebär en känslighet för ljud, språkrytm och semantik och en känslighet för språkets olika funktioner och schatteringar. För språkligt särbegåvade individer är språket inte bara ett land som skall upptäckas, det är också ett föremål för språkliga lekar. Formuleringar, ordval, betydelser, språkljud, syntaxmanipulation, semantik och så vidare erbjuder den språkligt särbegåvade på olika sätt ett oemotståndligt fält för upplevelser och upptäckter. Dessa särbegåvade är oerhört språkligt *medvetna*. Författare, journalister, översättare, tolkar, poeter är exempel på de yrken och sysselsättningar som främst karakteriserar denna särbegåvningsdomän. Detta utesluter naturligtvis inte att sådana individer inte också är konstnärligt lagda.

#### *En konstnärlig särbegåvningsdomän*

Konstnärliga yrken och uppgifter kan kanske definieras som de som på något område strävar efter att ge uttryck för det estetiska, och att med hjälp av ett symbolspråk medvetet eller omedvetet uttrycka, tolka eller gestalta en övertygelse, en föreställning, en idé, en upplevelse eller en form. Konstnärlighet är med nödvändighet ett vidare begrepp än vad Howard Gardner antyder i sin utläggning om de multipla intelligenserna. En bildkonstnär eller en skulptör är enligt Gardner typiska exponenter för en särskilt spatial förmåga. Men inte alla dem som vi i vardagslag kallar för konstnärer har en utpräglad förmåga att uppfatta rumsliga förhållanden. I vardagslag och i yrkeshänseende räknas i allmänhet också olika musikaliska och dramatiska yrken till de konstnärliga. Den amerikanska forskaren Joanne Haroutounian<sup>107</sup> har nyligen föreslagit att olika konstnärer visserligen företer domänspecificitet, men hon menar också att en konstnärlig gärning i allmänhet

präglas av "metaperception", vilket hon kallar den artistiska motsvarigheten till metakognition: "Medan perceptuell diskriminering utgör inträdet till en konstnärlig medvetenhet, härstammar ett konstnärligt vetande eller en konstnärlig intelligens från bearbetningen av sinnesintrycken och de emotioner som därigenom uppstår. Man skulle kunna beskriva denna inre manipulativa process som innebär ett övervakande av intryck och upplevelser som *metaperception*".

Alltså, den konstnärliga särbegåvningsdomänen innefattar yrken som bildkonstnärer, skulptörer, keramiker, musiksolisterna (alla genrer och typer), kompositörer, arrangörer, skådespelare, regissörer, dansare, koreografer och så vidare.

#### *En teknisk särbegåvningsdomän*

Den etymologiska bakgrunden till ordet teknik ger vid handen att det grekiska ursprungsordet egentligen betyder hantverk eller hantverksskicklighet. En sömmerska är med andra ord lika mycket en tekniker som en trädgårdsmästare eller en byggnadsingenjör. Det som karakteriserar denna domängrupp, i motsats till den akademiska domängruppen, är det faktum att begreppet teknisk snarast står som en paraplyterm för yrken och uppgifter som bygger på hantverksmässighet och praktisk kunskap och tillämpning, med vilkens hjälp individer producerar, reparerar, underhåller och i viss mån konstruerar. Detta innebär *inte* att teori inte spelar någon roll. Men det betyder att det är den användbara produkten som står i centrum för den tekniska aktiviteten, inte ny kunskap, abstrakt teori eller konst. Självfallet kan tekniska uppgifter och yrken vara eller bli till exempel akademiska eller konstnärliga och ingår därmed också i andra i domängrupper. En uppfinnare är ett bra exempel. Han eller hon arbetar i regel med olika produkter eller har föresatt sig att lösa till exempel vissa konstruktionsproblem. Uppgiften är visserligen i sig teknisk, men inriktningen på personen är i högsta grad vetenskaplig. Han eller hon är beroende av ett abstrakt teoretiskt resonemang och kanske av en teoretisk nykonstruktion, för att kunna lösa problemet eller för att kunna konstruera en ny produkt. Arkitekten är ett annat exempel. Denne kan onekligen karakteriseras som en slags konstnärlig byggnadsingenjör och är därmed både "teknisk" och "konstnärlig". Hantverket – det teoretiska och praktiska kunnandet – är viktigt men också den konstnärliga utformningen. Arkitektens skapelse bör vara både funktionell och estetiskt tilltalande.

### **Sammanfattning**

Med tanke på att epitet som plugghäst, geni och underbarn av hävd och tradition nästan enbart är begränsade till typiska skolämnen, är en taxonomi över särbegåvade beteenden, baserad på de vanligast förekommande yrkena och uppgifterna i samhället, en nödvändighet. Om syftet är att lyfta fram denna framförallt i skandinavisk utbildningspolitik bortglömda elevgrupp, kräver både senare decenniernas forskningsresultat och, kanske viktigare, medmänsklighet och en demokratisk grundsyn att *bredden* av särbegåvat beteende blir särskilt uppmärksammat.

Vem som är och vem som blir erkänd som särskilt kapabel på ett eller flera områden är i högsta grad beroende av sociala värderingar. Med tanke på de problem som existerar i dagens samhälle – sociala, tekniska, politiska och

ekonomiska – är det sannolikt önskvärt att, med begreppet balans som ledstjärna, i viss mån försöker styra den sociala process med vilken ett visst beteende kan komma att anses vara särbegåvat och därigenom få en chans att uppmärksammas, uppmuntras och ges legitimitet.

Inget utbildningssystem har sådana resurser till sitt förfogande att alla typer av särbegåvningar kan uppmärksammas och stödjas, men att begränsa begreppet särbegåvning till det stereotypa akademiska snillet som väljer en framför allt vetenskaplig yrkesbana, är alltför snävt och otillräckligt. Samhället behöver också experter, sakkunniga, insiktsfulla och särskilt skickliga individer på en mängd andra områden än de typiskt akademiska. En utgångspunkt för att bredda förståelsen för särbegåvning är med utgångspunkt i relevant forskning att på basis av vissa gemensamma nämnare dela in yrken eller uppgifter i samhället i domäner, vilka beskriver intressen och aktiviteter där samhället kan tänkas ha behov av särbegåvat beteende. I den föreslagna taxonomin delas dessa domänggrupper in i följande sex kategorier: idrott, kommunikation, akademisk verksamhet, språklighet, konstnärskap och teknik. Taxonomi är varken fullständig eller absolut. Den är en karta över vad som antas vara domäner där samhället i stort kan antas ha intressen. Samhället förändras och därmed måste också denna taxonomi vara föränderlig och påverkbar.

I följande kapitel kommer särskilda domänspecifika begåvningar att diskuteras, med utgångspunkt från den föreslagna taxonomin, och som dessa typer av särbegåvning finns representerad i den empiriska litteraturen. Lagg märke till att inte alla i taxonomin ingående domänggrupper är lika väl utforskade, varför det är viktigt att taxonomin också visar på områden där forskning kan och bör bedrivas. I särbegåvningsforskningen är akademiska och idrottsliga aspekter förhållandevis väl utforskade. Vissa aspekter av konstnärskap och språklighet har varit föremål för en del forskning, men kommunikativa, tekniska och marknadsinriktade beteenden har behandlats på ett relativt begränsat sätt. Däremot har naturligtvis dessa områden en ganska omfattande litteratur utifrån sina egna perspektiv, men de har ännu inte i någon större omfattning varit föremål för den allmänna särbegåvningsforskningen, och mycket sällan eller aldrig med implementering i grundskola och gymnasium i åtanke. Den följande diskussionen om specifika särbegåvningstyper blir därför ett representativt axplock ur den forskning som finns tillgänglig.

## KAPITEL SEX

### Idrott och sport

Skidfenomenet Gunde Svan började tävla när han var tre år gammal, och hade när han drog sig tillbaka från tävlingslivet vid trettio års ålder deltagit i 615 tävlingar. Av dessa han hade vunnit 324 – över hälften av alla tävlingar. Han är olympiamedaljör, världsmästare och världscupsegrare många gånger om. Orsakerna till sin fantastiska framgång beskriver Gunde Svan<sup>108</sup> själv på följande sätt:

Jag vann oftare än andra. Detta berodde på min envishet att i alla lägen ta tillvara möjligheterna. Alla detaljer som jag kunde finna ut att förbättra, dem förbättrade jag. Jag såg till att göra det själv. Jag förstod tidigt att man ska göra saker själv för att få dem gjorda. Dessutom har jag haft en god grund att bygga på. Min kropp har klarat av alla stora påfrestningar med träning och åter träning. Jag har byggt upp den under många år. De fysiska förutsättningarna har haft en stor del i mina framgångar som skidåkare. Min vilja och mitt förtroende har svarat för resten. Viljan har jag alltid haft. Mitt självförtroende har jag byggt upp med att ha mindre målsättningar för att sedan höja dem allt eftersom jag klarade av dem. Jag har utövat mitt stora intresse, och ett stort intresse måste man ha för att komma till toppen. Det har gjort att jag inte sett det som en uppostring, utan det har varit roligt att se sig själv utvecklas och att nå nya mål... Jag är övertygad om, att ska man följa den väg som alla de andra går, då kommer man inte längre än någon annan, kanske inte ens lika långt. För att komma längre måste man hitta sin egen väg.

Börje Salming, idol för både svenska och nordamerikanska ishockeyfantaster under 1970- och 1980-talen, bidrog åtskilligt till att den egna klubben flera gånger vann elitserien, och att det svenska ishockeylandslaget gjorde bra ifrån sig i flera världsmästerskap. Han blev 1973/74 uttagen till världslaget och hamnade åtskilliga gånger under sin professionella karriär i nordamerikanska NHL:s "All Star Team". Han tillskriver sin äldre bror Stig – också känd ishockeyspelare – en stor del i sitt idrottsliga intresse och sin framgång.

Fadern dog i en tragisk olycka när Börje var fem år gammal, och brodern blev – som Börje Salming uttrycker det – både storebror, kompis och far. Båda brödernas intresse för sport var omätligt. Börje skulle göra i princip allt som brodern gjorde. Han beskriver sig själv och sin bakgrund så här<sup>109</sup>:

Som ung grabb tänker man inte så mycket på varför saker och ting är som de är och vad som egentligen styr det som händer. Jag har aldrig varit särskilt mycket för att grubbla... Det är Stig som har format mitt självförtroende och min vinnarinstinkt, inte med en massa ord utan genom att vara ett föredöme. Han har betytt oerhört mycket för mig... Jag och Stigge bekymrade oss knappast [över att vi visserligen inte var fattiga, men inte heller levde i ett överflöd]. Man kan nog säga att vi slängde i oss maten, glömde läxorna och ägnade all fritid åt sport. Det var bara idrott i skallen på oss; fotboll, handboll, brottning, landhockey och så förstås riktig hockey... Det var härligt att slänga sig, att få vara med och att ge allt för att få vara ivägen för bollen. Just det är en ganska liten detalj, men har säkert varit till nytta i NHL. Jag är aldrig rädd när jag slänger mig framför pucken. Det kommer helt naturligt för mig. Efter skoldagarna var det full fart till Matojärvis hockeyrink (vi bodde granne med idrottsplatsen); in och äta då mamma ropade och så ut igen tills det blev mörkt. Skolarbetet och läxläsningen tänkte jag inte mycket på i tonåren, det var bara ishockey som gällde... Jag vet inte om jag är den största talangen, men mitt intresse var omätligt... Träningarna tyckte jag var nästan lika roliga som matcherna, att kämpa och ta ut mig fysiskt har alltid gett mig en kick... Folk... tror naturligtvis att jag enbart håller på för pengarnas skull, och jag kan i och för sig heller inte säga att de har fel. Självklart har jag spelat för pengarnas skull de senaste tio åren... Pengarna är viktiga, men fortfarande gillar jag spelet, matcherna och spänningen... Jag skulle inte fortsätta om jag bara fick åka med för att sitta i båset som en klenod från bättre tider.

Björn Borg, enligt somliga världens bästa tennisspelare genom tiderna: världsmästare tre gånger, korad världens bästa idrottsman 1980 och femfaldig vinnare av den prestigefyllda Wimbledon-turneringen, behöver knappast någon närmare presentation. Fadern var bordtennisspelare och vann vid ett tillfälle Södertäljemästerskapen. Som pris fick han välja mellan ett spinnsjö, ett

tennisracket och en mängd andra föremål. Sonen Björn, som var i sjuårsåldern, hade fattat tycke för tennisracketen, och övertalade pappa med en vädjande blick att han skulle välja just denna. Den kom omedelbart till användning. Björn stod outtröttligt och bollade mot hemmets garagedörr med den nyförvärvade racketen. När inte garagedörren längre räckte till, gick Björn ned till de närbelägna tennisbanorna där han kunde uppehålla sig från morgon och till kväll i hopp om att få spela med någon – vem som helst<sup>100</sup>:

Jag spelade tennis så ofta jag kunde men samtidigt höll jag på med ishockey. Jag hade nog gärna försökt mig på en karriär där, men så småningom blev jag ju tvungen att välja. Det gick inte att koncentrera sig på flera sporter samtidigt. Vad det än gällde — sport, pilkastning, tennsoldater eller skola — så hatade jag att förlora. Jag kastade mig in i vad som helst och jag ville vinna. På lördagarna tävlade vi i allt möjligt hemma också.... Jag var inte en sådan där som mådde illa när jag tog i en bok. När vi hade prov gillade jag det. Jag ville visa att jag kunde sådant också... När jag gick ut nian hade jag drygt 4,1 i snitt. Samtidigt som jag hade tennis, sport, i huvudet så tyckte jag om skolan... Jag fick mycket stöd och hjälp [hemifrån] och utsattes vad jag minns inte särskilt ofta för någon hård kritik... Mina föräldrar ansåg att skolarbetet måste skötas... Om inte mina föräldrar hade ställt upp så mycket hade jag aldrig blivit tennisspelare. En av mina bästa kompisar är fortfarande min pappa... Jag har tänkt mycket på [min tränare] Lennart [Bergelin] de senaste åren. Det är någonting speciellt med honom... Han var som en lillpappa... Han tog hela ansvaret för mig när mina föräldrar inte var med... När jag vann var det som om Lennart vann också. Jag kanske hade lyckats om jag inte haft Lennart – men det är verkligen inte säkert... Han är en stor man, Lennart (s. 9, 12, 16, 26-27)

Tre kända idrottsprofiler: Svan, Salming och Borg – olika men ändå lika i vissa avseenden. De egenskaper som dessa tre delar tycks vara ett omåttligt och tidigt intresse för sin valda idrott, en envishet att förbättra sin egen prestation, stora mängder konsekvent träning, en progressiv målsättningsförmåga och en relativt säker uppfattning om den egna kapaciteten och dess utvecklingsmöjligheter. Man kan kanske säga om dessa tre, och många andra idrottsliga särbegåvningar med dem, att de var "besatta" av sina respektive idrotter. I alla tre fallen skymtar också förstående och stödjande föräldrar och/eller andra viktiga personer, som på olika sätt har blivit mentorer eller förebilder. Gunde Svan, som förvisso poängterar att skidåkare egentligen inte behöver en tränare, tycks ändå ha funnit en mentor i en av de dåvarande förbundskaptenerna.

Det är intressant att också notera att ingen av dessa, trots sin oerhörda satsning på en enstaka idrott, hade enahanda intressen. Björn Borg kunde kanske lika gärna ha blivit en ishockeyspelare. Gunde Svan odlar ett obändigt intresse för teknik och bilar. Och Börje Salming intresserade sig för flera olika sporter innan ishockeyn tog överhanden.

Vad var det som gjorde att dessa tre hade sådan framgång inom sina respektive idrotter? Enligt känt mönster från tidigare diskussion, har idrottsvetenskapen haft svårt att beskriva en generell typ av särbegåvade idrottsutövare. Förutsättningarna verkar vara delvis olika för olika typer av idrotter. Det har däremot visat sig att det är förhållandevis enkelt att identifiera blivande idrottstalanger och att göra avvägningen vem som passar bäst för en viss typ av sport.

I jakten på barn och ungdomar som potentiella och framtida landslagsrepresentanter eller olympiska deltagare, har man konstruerat flera

teoretiska och ofta mycket komplexa vetenskapliga identifieringsmodeller. Det är kanske inte förvånande att dessa modeller ofta har sitt ursprung i det före detta totalitära Östeuropa. Få länder har lyckats systematiskt fostra en sådan idrottselit som till exempel det forna Östtyskland, Sovjet eller Tjeckoslovakien. I efterhand har förvisso det bekräftats som alla misstänkte, att idrottsutövning, prestation och medicinska vetenskaper varit beroende av varandra på ett allt annat än etiskt och moraliskt godtagbart sätt. De pedagogiska modeller och identifieringssystem som utvecklades under den totalitära eran är emellertid inte nödvändigtvis politiska till sin natur. Det är snarare tillämpningen av dem som kan ifrågasättas. Modellerna har således väckt ett stort intresse hos idrottsforskare världen över, som antingen nyttjar dem i sitt eget sammanhang eller har använt dem som utgångspunkt för att utveckla andra modeller och system.

## Identifieringsmodeller

En intressant utgångspunkt för följande översikt är det faktum att erfarna tränare – i regel utan vetenskaplig bakgrund – ofta är lika dugliga att välja ut lovande idrottsutövare som idrottsvetenskapliga experter är<sup>100</sup>. Därmed är naturligtvis inte sagt att idrottsvetenskaplig expertis och den metodik som dessa kan bistå med är ointressant. Den erbjuder sannolikt en något större träffsäkerhet genom att nyttja objektiva tester snarare än enbart subjektiva bedömningar. Om man emellertid skall föra ned en talangidentifiering från en vetenskaplig och akademisk till en mera praktisk och för framförallt skolvärlden hanterbar nivå, kan man knappast räkna med att idrottsvetenskaplig expertis och välrenommerade och erfarna tränare skall resa land och rike runt som talangscouter. Det är kanske framförallt fritidspedagoger, grundskolans idrottslärare och de lokala klubbarnas tränare som behöver vissa, om än begränsade, riktlinjer för att öka chansen att kunna upptäcka idrottsliga särbegåvningar, och därmed vara i en bättre position att kunna tillfredsställa de idrottsliga särbegåvningarnas utvecklingsbehov. Låt oss emellertid utgå ifrån några befintliga vetenskapliga modeller.

En identifieringsmodell har utarbetats av den (öst)tyske forskaren D. Harre<sup>101</sup>. Den bygger på att den särbegåvade avslöjar sig i ett progressivt och allt mera selektivt träningsprogram. Det första steget enligt modellen är att helt enkelt engagera så många barn som möjligt i idrottsliga aktiviteter. Förutom själva träningsmiljön måste, enligt Harre, också barnens hemmiljö vara "närande och ha ett positivt inflytande". Märk att en av de gemensamma nämnarna för Borg, Salming och Svan var just en förstående och stödjande hemmiljö. Harre betraktar en positiv hemmiljö och en lämplig träningsmiljö som grundförutsättning för en särbegåvad utveckling. Detta ligger för övrigt helt i linje med de upptäckter som den forskning som fokuserat på kognitiv expertis kommit fram till. Därefter formulerar Harre ett antal regler och principer för hur själva identifieringsprocessen skall gå till.

Enligt den första principen skall barnen som ett första steg delas in i två allmänna kategorier, varav den ena utgörs av de barn som visar en allmänt god idrottslig fallenhet. Det är denna kategori som också blir föremål för nästa steg, nämligen där barnen klassificeras i enlighet med sådana färdigheter och fallenheter som är karaktäristiska för vissa typer av sporter. Denna klassifikation sker med hjälp av olika objektiva tester som mäter vissa

färdigheter och utvärderar hur barnen därefter har svarat på träningen. Sådana tester involverar en utvärdering av längd, snabbhet, uthållighet, koordination, beteende i olika spelsituationer och vad Harre kallar "idrottslig mångsidighet".

Den andra principen fastställer att identifiering måste baseras på de faktorer som är kritiska för en viss bestämd idrottslig roll inom elitidrotten. Dessa faktorer, menar Harre, bör väljas bland dem som är ärftligt betingade.

Den tredje principen slår fast att varje individs förmågor och karaktärer skall utvärderas i förhållande till individens biologiska utvecklingsnivå.

Den fjärde och sista principen föreslår att identifiering av idrottslig särbegåvning inte kan grunda sig på enbart fysiska attribut. En utvärdering av en idrottslig förmåga måste också inkludera sociala och psykologiska variabler.

Denna modell som enligt vissa forskare är den mest kompletta i sitt slag, verkställs i två faser:

- genom olika förhållandevis enkla tester (enligt ovan) *upptäcks* olika typer av idrottssärbegåvning, och
- efter en första *bekräftelse* av identifierade barn och ungdomar *återbekräftas* de genom deltagande i särskilt upplagda träningsprogram. Det är under detta träningsprogram som lämpligheten för olika typer av idrott fastställs.

En liknande modell för att tidigt identifiera särbegåvade barn inom idrott och sport har föreslagits av de tjeckiska idrottsforskarna I. Havlicek, L. Komadel, E. Komarik och N. Simkova<sup>113</sup>. Liksom i fallet med Harres modell understryker dessa forskare betydelsen av både ärftlighetsfaktorer och prestationsfaktorer. Deras modell bygger på följande principer: Målet med identifieringsprocessen är att försäkra sig om att de individer som identifieras som talanger i en viss sport också kommer att träna för just den sporten. Forskarna menar att det är särskilt viktigt att barnen identifieras i skolans gymnastikundervisning och att de tillåts specialisera sig inom idrotter som liknar varandra beroende på deras förmåga och fysiska attribut. Först därefter följer specialisering på en enda idrott, och senare också en utvärdering av vilken sannolikheten är att dessa individer skall kunna nå en elitnivå eller ej. Forskarna understryker vikten av att barn inte skall specialisera sig för tidigt på enbart en enda typ av sport (jämför denna princip med Börje Salmings och Björn Borgs tidiga intresse för flera idrotter).

Identifieringskriterierna bör bygga på faktorer som relativt säkert kan mätas har ett starkt ärftligt inslag, en hög utvecklingsmässig stabilitet och en demonstrerad förutsägbarhet. Modellen ger också utrymme för miljöfaktorer och visar på att det vore ett misstag att enbart förlita sig på genetiska faktorer. Man menar också att eftersom sport- och idrottsprestationer oundvikligen är mångdimensionella, bör alla i idrottsvetenskap ingående discipliner bidra med sin respektive expertis till identifieringsprocessen.

Modellen föreskriver vidare en hierarki bland de genetiska faktorer som antas kunna användas i identifieringsprocessen. De viktigaste bland dessa är de stabila och icke-kompenserbara faktorerna som till exempel en individs längd. Därefter följer stabila men i viss mån kompenserbara faktorer som till exempel snabbhet. På den lägsta nivån i hierarkin finns instabila och kompenserbara faktorer, av vilka motivation är en.



Helt i enlighet med Harres modell föreskriver även denna modell att största möjliga population bör användas som urval för identifieringen.

Det är intressant att notera att dessa idrottsforskare till sina övriga principer också rekommenderar att identifieringen måste bedrivas "på ett medmänskligt och demokratiskt sätt". Modellen tillkom trots allt när Tjeckoslovakien ännu var en totalitär stat.

Avslutningsvis påpekar denna tjeckiska modells upphovsmän att sökandet efter idrottstalanger måste vara en mycket systematisk och välorganiserad process, som tar hänsyn till en stor mängd av olika typer av information. Man ser inte denna identifieringsansats som en isolerad företeelse. Den skall sättas in i ett sammanhang som innefattar identifiering av särbegåvning i allmänhet. De specificerar inte närmare vad detta innebär.

Vad är då en särbegåvad idrottsman eller idrottskvinna? En idrotts särbegåvning kan först och främst definieras som den individ som identifierats av modellerna i fråga. Men en särbegåvad sportutövare är sannolikt också en individ som har ett grundläggande eget intresse för idrott, vissa fysiska och psykiska förutsättningar och har tillgång till en mer eller mindre optimal hem- och träningsmiljö. Hon eller han är vidare en person som troligen har börjat utöva flera besläktade idrotter (som till exempel bollsporter), men som blir allt mer specialiserad på grund av att intresset utvecklas i en viss riktning och att personen är särskild lämpad för en viss specifik gren. Han eller hon är också en person som arbetar oerhört hårt och, för att citera Gunde Svan, aldrig ser träningen som en uppoffring.

Den (väst)tyska idrottsforskaren Helga Adolph<sup>11</sup>, verksam vid Högsolan i Kassel, menar att en särbegåvad idrottsutövare också kännetecknas av att träningen ger goda resultat och att han eller hon själv kan bearbeta sina egna träningsmål. Likaså lär sig en särbegåvad idrottsman eller idrottskvinna snabbare än andra (vad gäller till exempel taktiskt uppläggning av spelet), utnyttjar kreativt sin samlade erfarenhet och kunskap, strävar hela tiden efter bättre prestation och kvalitet i sportutövandet och är envis, flitig, systematisk och regelbunden i sin träning. Kanske bör man emellertid ställa sig något tveksam till Helga Adolphs generalisering av betydelsen av inlärningssnabbhet och därmed antydd problemlösningsförmåga som lika avgörande för alla idrotter. Basketboll och övriga lagsporter bygger i högre grad på speltaktik, taktisk kreativitet och problemlösning än individuella sporter som simning, löpning eller tyngdlyftning. Däremot står det utom allt tvivel att envishet, systematik, regelbundenhet och självförvaltning är grundförutsättningar för att kunna utveckla expertis.

Därmed uppstår också frågan om specificitet inom den särbegåvade idrottsdomänggruppen. Vad vet man om fysiologiska och psykologiska förutsättningar för olika idrotter? Det finns ingen möjlighet här att redogöra för idrottens hela spektrum utan ett urval av vissa idrotter har tagits fram som exempel på hur dessa variabler kan skifta från en grupp av idrotter till en annan.

## **Vilka egenskaper för vilken idrott?**

Helga Adolph har i en modell för hur idrottsbegåvningar skall kunna upptäckas i ett samarbete mellan grundskola och föreningsliv i Tyskland översiktligt beskrivit de fysiska förutsättningarna för fjorton olika idrottstyper.

Hon delar emellertid in olika egenskaper hierarkiskt: de egenskaper som är *nödvändiga*, de som är *kompletterande* och de som är *andrahandsegenskaper*:

Basketboll och volleyboll kräver god hälsa, att spelaren är relativt lång till växten och att han eller hon har förmågan att öva upp mjuka och precisa rörelsemönster. Till dessa variabler kommer en kompletterande snabbhet, uthållighet och hoppförmåga, vilket förutsätter en explosiv benstyrka. Som andrahandsegenskaper nämner Adolph smidighet, armstyrka och stadga.

För boxning är framförallt snabbhet och förmåga till mjuka och precisa rörelsemönster viktig, men även en grundläggande god hälsa. Detta kompletteras enligt Adolph av armstyrka, stadga och ett minsta värde för förhållandet vikt/längd. Rörlighet betraktas som en andrahandsegenskap.

För brottaren gäller som främsta egenskap mjuka och precisa rörelsemönster, och som kompletterande egenskaper armstyrka, stadga, benstyrka, uthållighet, smidighet, snabbhet och ett minsta värde för förhållandet vikt/längd. Rörlighet är, liksom för boxaren, en andrahandsegenskap. Även brottaren behöver utgå ifrån ett allmänt gott hälsotillstånd.

I motsats till de ovan nämnda sporterna ställs i ännu högre grad krav på en grundläggande god hälsa vad beträffar cykelsport. Som primära förutsättningar krävs uthållighet, benstyrka och snabbhet. Dessa bör kompletteras av skicklighet att växla strategiskt under pågående lopp samt förmåga till muskulär avslappning. Andrahandsegenskaper är smidighet och armstyrka.

För tävlingsgymnastik, simhopp och konståkning gäller som nödvändig förutsättning ett minsta värde för förhållandet kropp och vikt, skicklighet i alla i sporterna ingående moment samt en fundamentalt god hälsa. Styrka och smidighet räknas som kompletterande egenskaper och snabbhet respektive uthållighet som andrahandsegenskaper.

Rodd kräver som nödvändighet en utmärkt hälsa och uthållighet, samt det faktum att utövaren bör vara förhållandevis lång och ha långa armar och ben. Stadga, arm- och benstyrka är kompletterande egenskaper, medan smidighet och snabbhet är andrahandsegenskaper.

För ridsport gäller som nödvändig egenskap endast en grundläggande god hälsa, vilken bör kompletteras av viss uthållighet och förmåga till precisa och mjuka rörelser. Andrahandsegenskaperna är allmän styrka och snabbhet.

Skridskosport och skidsport (mellan- och långdistans) kräver en utmärkt hälsa, uthållighet, benstyrka samt ett minsta värde för förhållandet vikt och kroppsstorlek. Detta bör kompletteras av stadga och snabbhet samt, i andra hand, även armstyrka och förmåga till smidig rörlighet.

Friidrott (löpning, hopp och hinder) förutsätter en god grundläggande hälsa, snabbhet i alla moment, benstyrka och smidighet. Kompletterande egenskaper är uthållighet, stadga och att idrottsutövaren är förhållandevis högväxt. Armstyrka är en andrahandsegenskap.

För andra friidrotter som kastporter och mångkamp gäller också en grundläggande god hälsa och snabbhet. Men som förutsättning tillkommer dessutom allmän styrka. Även för dessa idrotter bör kompletterande egenskaper som uthållighet och högväxthet gälla. Allmän förmåga till rörlighet kommer i andra hand.

Simning ställer ett högre krav på grundläggande hälsa än friidrott. En förutsättning för simning är dessutom uthållighet och rörlighet (särskilt i fot- och axelleder), rörelsekoordination samt "vattenkänsla". Även simmare bör vara av en viss minimilängd, även om Adolph hänför denna förutsättning som kompletterande. Andra kompletterande egenskaper är allmän styrka och ett minsta värde i förhållandet vikt och kroppsstorlek. I andrahand kommer snabbhet.

Modern femkamp ställer lika höga krav på en grundläggande god hälsa som till exempel simning och rodd men inkluderar dessutom uthållighet som den primära utgångspunkten. Även en femkampare bör vara förhållandevis lång till växten, vara allmänt stark och snabb och uppfylla ett minsta värde i förhållandet vikt och kroppsstorlek. Dessa är emellertid att betrakta som kompletterande förutsättningar. I andra hand bör han eller hon också vara smidig.

För skytte gäller, liksom för egentligen all idrott, att hälsan skall vara god, men som förutsättning gäller dessutom att man skall ha en förmåga till koordination av mycket små rörelser. Detta bör kompletteras med uthållighet och i andra hand även med allmän styrka, snabbhet och smidighet.

Fotboll och ishockey förutsätter en särskilt god grundläggande hälsa, skicklighet i specifika moment, uthållighet och snabbhet, vilket kompletteras av styrka och ett minsta värde i förhållandet kroppsstorlek och vikt. I andra hand gäller också rörlighet.

För tennis, bordtennis och fäktning gäller en allmänt god hälsa, skicklighet i alla i sporterna ingående moment samt snabbhet. Kroppsstorleken är också av betydelse. Dessutom bör ett minsta värde i förhållandet kroppsstorlek och vikt vara uppfyllt. I andra hand gäller också smidighet.

De kriterier som Helga Adolph beskriver i redogörelsen ovan kan givetvis diskuteras, eftersom idrottsmän och idrottskvinnor ibland företer unika kombinationer av både fysiska och psykiska egenskaper, vilka gör att de lyckas trots kanske vissa tillkortakommanden vad gäller annars vedertagna fysiska förutsättningar, ett förhållande som går under beteckningen kompensationsfenomenet. Beskrivningen av kriterierna kan ändå ge till exempel en lokal tränare eller en idrottslärare viss fingervisning om vem som kan tänkas passa för en speciell typ av idrott, och i någon mån vilken riktning träningen bör ha.

Enastående fysiologiska förutsättningar för att kunna nå en idrottslig elitnivå är ingalunda möjlig om inte en person med idrottslig särbegåvning också har ett lämpligt psyke. En första intressant fråga är om man kan skilja på idrottsutövare och icke-idrottsutövare ifråga om personlig läggning. Flera undersökningar har gjorts. Det tycks som om idrottsutövare ofta är mindre rädda, mer oberoende och objektiva än de som inte sysslar med idrott<sup>15</sup>. Andra har funnit att idrottsmannen eller idrottskvinnan som regel är mer intelligent än den genomsnittliga befolkningen, vilket är intressant, men måste samtidigt tas med viss försiktighet eftersom begreppet intelligens är svårfångat. Man bör kanske snarare säga, vilket är nog så intressant, att det undersökta urvalet av idrottsmän och idrottskvinnor som regel har bättre testresultat på intelligenstagningar än den genomsnittliga befolkningen.

Om det nu är idrotten som i viss mån skapar en viss typ av psyke eller om idrottsfenomenet i sig drar till sig personer med viss läggning är en öppen

fråga. W. P. Morgan<sup>116</sup>, en amerikansk idrottsforskare, menar enligt sin så kallade gravitationshypotes, att individer som är stabila och extroverta personligheter tenderar att gravitera mot (dras till) idrottsliga upplevelser. C. M. Tattersfield<sup>117</sup> å andra sidan, verksam vid Durham-universitet i North Carolina, menar att idrottsdeltagande före puberteten har en utvecklande effekt också på personligheten. De simmare som Tattersfield undersökte under en femårsperiod tenderade att utvecklas mot en extrovert läggning, stabilitet och – paradoxalt nog – beroende. Att simmarna utvecklade beroende snarare än oberoende kan möjligen förklaras av tränarens brist på effektiv ledarstil. Enligt tillgänglig forskning önskar i regel idrottsutövare att tränaren skall bete sig på ett uppgiftsorienterat sätt: ge direkt instruktion angående träning och utförande, ge positiv feedback och dessutom tillåta medlemmarna i laget att ha ett demokratiskt inflytande och få delta i beslutsfattandet.

En andra intressant fråga är frågan om personlig läggning och vald idrott. Sportpsykologen Richard H. Cox konstaterar kort och gott att en sådan skillnad existerar. Han jämför till exempel amerikanska fotbollsspelare med tennisspelare. De förstnämnda är på ett kanske självklart sätt mer aggressiva, nervösa och har en större tålighet för smärta än vad tennisspelare generellt sett har. Men Cox påpekar att vi faktiskt inte ännu vet tillräckligt mycket för att kunna kategorisera idrottsmän och idrottskvinnor på grundval av deras personlighetsprofil. Många forskare har därför valt att övergå från att diskutera generella personlighetsdrag (så kallade "traits") till att fokusera situationsbaserade beteenden och egenskaper. Många idrottsforskare utnyttjar därför POMS (Profile of Mood States), ett instrument som avser att mäta olika sinnesstämningar: spänning, depression, vrede, vigör, trötthet och förvirring. En metaanalys av ett antal studier som har använt POMS för att försöka komma fram till identifiering av särbegåvat idrottsbeteende på grundval av dessa psykologiska variabler visar att de flesta elitidrottare förete en liknande POMS-profil<sup>118</sup>. Elitidrottare tenderar att förete låga värden vad gäller rädsla, spänning, depression, vrede, trötthet och förvirring, men höga värden på vigör. Med andra ord, en sådan profil beskriver mental hälsa i största allmänhet. Man skulle alltså kunna dra slutsatsen att alla miljöfaktorer som påverkar självbilden betyder mycket för att uppmuntra utvecklingen av givna fysiska förutsättningar i idrottsliga sammanhang, och är kanske en viktigare faktor än idrottsutövarens speciella personliga läggning.

## **Tränare och ledarstil**

Om psykosociala variabler betyder mycket för hur en viss individs förmåga utvecklas – och senare års forskning har visat att detta är fallet – då betyder föräldrar, tränare eller någon annan närstående person mycket för en optimal utveckling. Föräldrarna tycks betyda mest vad gäller att introducera barnen till idrottens värld och att stödja och uppmuntra deras intresse. Men med tiden förskjuts betydelsen av stöd och uppmuntran till tränaren. Tränaren har också i de flesta fall den expertis som föräldrarna mer eller mindre saknar, och blir i viss mån en rollmodell. Det eventuella problemet här är att tränaren (idrottsläraren), vare sig han eller hon befinner sig på landslagsnivå, lokal klubbnivå eller inom ramen för grundskolans idrottsundervisning, kanske saknar insikt om sin egen betydelse och roll. De har självklart kunskap om och erfarenheter av en viss typ av idrott, men det är inte lika självklart att de är

skickliga i att handskas med olika temperament och inlärningsstilar. Gäller träningen barn i lägre åldrar får tränaren ofta spela rollen av alternativ förälder. Liksom ledarskap i allmänhet kännetecknas av målinriktad verksamhet och socialt kompetenskrav, måste också tränarfunktionen betraktas som ett ledarskap med tydlig målinriktning och krav på social kompetens.

En tränarfunktion bör inte vara en arena för en tränares eventuellt egna personliga problem och inte heller vara skådeplatsen för trångsinta värderingar och orubbliga beslut. Inte om man har idrottsutövarnas bästa som mål. Det finns en hel del exempel på despotiskt ledarskap i idrottssammanhang. Richard H. Cox påpekar att tränare bör vara självkritiska, och lära känna sin egen disposition i detta avseende och därför vid behov kunna kompensera sitt beteende. De som står under tränarens överinseende behöver en tränare som är både målinriktad och socialt inriktad. Jacques van Rossum<sup>19</sup>, tidigare landslagsman i holländska landhockeylaget och nu verksam som sportpsykolog i Amsterdam, talar gärna om en *social triangel* och föreslår, åtminstone för yngre idrottsutövare, att det bör finnas ett medvetet och organiserat samarbete mellan tränare och föräldrar, där tränaren tar hand om det målinriktade arbetet vid kontinuerliga träningspass, medan föräldrarna står för stöd och uppmuntran i samband med barnens idrottsutövning.

Det kan också vara värdefullt för tränare och idrottslärare att stifta bekantskap med den kanadensiske forskaren P. Chelladurais<sup>20</sup> olika ledarskapsdimensioner i idrott och sport. Han föreslår att tränarens beteenden som ledare inom olika idrotter kan beskrivas utifrån fem olika dimensioner av ledarbeteenden: (1) instruktion, (2) demokratiskt beteende, (3) autokratiskt beteende, (4) socialt stöd och (5) positiv feedback. Av dessa beteenden tycks lagmedlemmar alltid föredra att få precis och insiktsfull instruktion om teknik, taktik och struktur, samt få ta del av beslut som gäller laget och dess medlemmar, och är angelägna om att ledaren värnar om en positiv atmosfär där den individuella medlemmen räknas och kan göra sig hörd. Sist, och i regel betraktat som *inte* önskvärd, är tränarens autokratiska beteende utan liten hänsyn till annat än sig själv och tränaruppgiften som sådan.

## Identifierad som särbegåvad, men för vems skull?

Kanske bör man innan man funderar på hur man skall upptäcka en idrottstalang – i ett fält som hyser så stora exploativa möjligheter – först ställa sig frågan för vems skull man vill identifiera dem. Om inte barnets eller tonåringens egna intressen sätts först i alla situationer ligger den grundläggande etiken bakom önskan att upptäcka morgondagens idrottshjältar inte långt efter den som utgjorde grunden för intresset för särbegåvningar i till exempel det forna Östtyskland.

En lämplig etisk utgångspunkt för en sådan systematisk process, är kanske därför den som har formulerats av Richard H. Cox. Han menar att en "riktig" idrottspsykolog bör vara intresserad av mer än att åstadkomma en ökad prestationsförmåga:

En idrottspsykolog ser sport och idrott som ett redskap för att berika den mänskliga tillvaron. En inställning som syftar till vinst, oavsett vad det kostar att vinna, är oförenlig med de mål och intentioner som präglar en god idrottspsykolog. En sådan är intresserad av att hjälpa alla idrottsutövare att nå sin individuella potential. Om sådan hjälp leder till ökat självförtroende och därmed till en ökad prestation, må det vara hänt. Det är emellertid också möjligt att en

positiv upplevelse av idrott kan förstärka en utövers personliga motivation utan att för den skull leda till vinst.

Med andra ord, klubbens, samhällets eller nationens ära kan väl bli resultatet av ett särbegåvat idrottsbeteende, men den bör sannolikt inte bli huvudsaken om personen skall vara viktigare än prestationen. "Det viktiga med de olympiska spelen", sade Pierre de Coubertin år 1936 vid invigning av OS i Berlin, "är inte att vinna utan att delta, ty det väsentliga i livet är inte att segra utan att kämpa väl". Detta olympiska valspråk har med tiden blivit tämligen skamfilat i skuggan av alla dopingskandaler och de ekonomiskt astronomiska kontrakt som skrivs mellan framgångsrika atleter och deras sponsorer. Pierre de Coubertins idealistiska credo har i vår marknadsförda kultur snarast förvandlats till "att vinna är allt". Detta är mer eller mindre den krassa och i viss mån ofrånkomliga idrottsliga verkligheten som många särbegåvade idrottsmän och idrottskvinnor lever i. Det finns emellertid gränser som inte bör överskridas och en balans som måste upprätthållas mellan idrottsmäns och idrottskvinnors inre och yttre motivation, eller om man så vill en balans mellan egenintressen och andras intressen, om de särbegåvade idrottsutövarna skall behålla hälsan. Detta måste rimligare vara viktigare än den eventuella prestation de är kapabla till.

Det är känt att yttre belöningar som pengar eller olika typer av bonus *sänker* graden av egenintresse, om idrottshjälten upplever att han eller hon kontrolleras av dessa belöningar eller belöningarnas givare. Å andra sidan kan sådana belöningar givetvis också medverka till ett ökat egenintresse, men endast om de bidrar till att också öka individens känsla av kompetens och självbestämmande. Det är inte heller nödvändigtvis storleken på den eventuella bonusen eller belöningen som är avgörande. Det är snarare hur stark *upplevelsen* av yttre kontroll eller självbestämmande blir på grund av belöningen, som spelar roll. Börje Salming, Björn Borg och Gunde Svan är alla tre utmärkta exempel. Trots att naturligtvis inkomsterna lockade när det ena spektakulära sponsorerbudandet efter det andra uppenbarade sig som en följd av framgångarna, var hela tiden det obändiga intresset för själva idrotten ändå den viktigaste drivkraften. Insikten om nödvändigheten av att bibehålla idrotten som det viktigaste intresset och inte enbart en försörjningskälla tycks sitta ganska djupt hos alla tre.

Om vi alltså räknar med att idrottsutövaren är viktigare än prestationen, är ett etiskt utgångsläge oundvikligt. Alla åtgärder och resurser måste ställas i ljuset av frågan: För vems skull? Det måste alltså i en professionell situation finnas en *balans* som gagnar båda parter.

## KAPITEL SJU

### En kommunikativ särbegåvningsdomän

Kommunikationsforskaren Roy Berko och hans medarbetare<sup>121</sup> har funnit att vi i genomsnitt faktiskt lyssnar mer än vi talar. Under en vanlig dag går mellan 50–80 procent av tiden åt till att lyssna på andra, men bara hälften av detta lyssnande är *aktivt* lyssnande. Med andra ord, vi är inbegripna i nästan

oavslåtliga kommunikationsprocesser i vardagslivet – aktiva, passiva, verbala och icke-verbala – men av olika anledningar fungerar vi inte alltid som aktiva mottagare av andras kommunikation. Denna selektion av vad vi väljer att lyssna aktivt på har uppmärksammats av till exempel reklamfolk som försökt komma förbi ibland viljestyrda informationsspärrar och kommunicera med sin kundkrets subliminalt, det vill säga försökt påverka kundens köpbeteende med viss information utan att kunden är medveten om det.

Begreppet kommunikation har således en tämligen vid innebörd och beskriver en hel rad mänskliga beteenden och strävanden. Begreppet kommunikation kan ses som en samverkan mellan bland annat motivation, avsedda och oavsedda effekter, ömsesidighet, påverkan och symboler. Men förutom att kommunikation är verbal och/eller icke-verbal kan den dessutom vara både interpersonell och intrapersonell. Det senare kan förenklat beskrivas som "självrprat". Vem talar och diskuterar inte dagligen med sig själv? Förmodligen gör vi oss alla skyldiga till att "prata med blommorna", men är inte särskilt benägna att erkänna det öppet. Blommorna i fönstersmygen blir objekt på vilka vi projicerar tankar och kanske ibland känslor; ett sätt att *bearbeta* intryck och kunskap. En mera uttömmande definition på intrapersonell kommunikation är emellertid den följande: Intrapersonell kommunikation omfattar alla de processer som sker inom en individ, när hon eller han skapar eller söker förståelse för de många interna och externa stimuli som finns att tillgå. När en person kommunicerar intrapersonellt finns så att säga sändare, mottagare och medium inom individen själv<sup>122</sup>.

Den intrapersonella förmågan är naturligtvis inte oviktig i det här sammanhanget. I enlighet med till exempel Howard Gardners tes är förmågan till självkännedom sannolikt ett viktigt fundament för utvecklingen av *alla* typer av förmåga – ett trovärdigt antagande som måste ställas mot det faktum att vi för närvarande inte vet särskilt mycket om hur förmågan till självkännedom förhåller sig till social kompetens. En möjlighet är till exempel att förstå förmågan till självkännedom som en slags medvetens*självreglering* genom vilken vi utvärderar och anpassar oss till framför allt sociala sammanhang och deras normer<sup>123</sup>. Det är också intressant att också notera att förmågan till reflektion tycks ha ett direkt samband med höga poäng på traditionella intelligenstest. Alltså skulle man kunna förstå förmågan till självkännedom som en skicklighet att kunna reflektera över sig själv och sin situation, genom att åtminstone tillfälligtvis kunna upphäva rådande normer och egna och andras känslors inflytande, för att därigenom kunna fatta ett beslut eller lösa ett problem som utmynnar i en på något sätt förbättrad situation. Howard Gardner påpekar med anledning av självkännedom som en unik kapacitet, att ju mindre en individ förstår sina egna känslor, desto mer kommer han eller hon att falla offer för dem. Ju mindre en person förstår sina reaktioner på olika känslor, och andras reaktioner, desto större sannolikhet att hon eller han handlar olämpligt i en social kontext, och därför misslyckas att försäkra sig om passande plats i samhället som helhet.

Fokus för den följande diskussionen är snarast särbegåvning inom yrken och funktioner som kräver en *social* kompetens. Oundvikligen blir beskrivningen en förenkling eftersom forskning på området ännu i stort lyser med sin frånvaro. Även om föreställningen om en social intelligens har funnits en längre tid har få forskare begreppsligt socialt beteende som en unik

kapacitet. Förutom det relativt nyuppfunna begreppet EQ (emotionell intelligens) som kommer nära idén om socialt beteende som en särskild kapacitet<sup>124</sup>, har den forskning som bedrivits på området nästan uteslutande betraktat socialt samspel inom ramen för ledarskapsforskning. Varken skolor eller samhälle försöker för närvarande att systematiskt lära ut färdigheter förknippade med denna typ av förmåga, och ett fortsatt studium kan mycket väl komma att så småningom förändra det sätt på vilket vi för närvarande undervisar i våra skolor<sup>125</sup>. Förenklingen är alltså befogad för att uppmärksamma vikten av social kompetens och dess särbegåvningar i ett rationalistiskt samhälle.

Inte enbart skolväsendet utan också företag och statliga institutioner är inte alltid på det klara med att både produktion och produktkvalitet sannolikt skulle gynnas betydligt, sett över en längre tidsperiod, om de anställda – till exempel genom en kommunikativt särbegåvad chef, föreståndare eller rektor – fick en chans att känna sig betydelsefulla, omhuldade och uppmärksammade. Överordnade på en arbetsplats, påpekar den brittiske socialpsykologen Michael Argyle, kan utgöra en mycket viktig faktor för de anställdas trivsel. Men dessvärre, menar han, brister överordnade ofta i social kompetens. Tendensen i dagens rationalistiska samhälle är att vilja kvalitetsutveckla verksamhet och produktion utan att *först* beakta att det är individer med personliga behov och önskningar som producerar både varor och tjänster. Om den anställde trivs med sina arbetsuppgifter och sin yrkessituation ökar oundvikligen chansen att verksamheten blir både effektivare och mer gedigen.

Kommunikativ kompetens, enligt en av många definitioner<sup>126</sup>, är "förmågan att kunna skaffa sig relevanta och interaktiva mål i specificerade sociala kontexter genom att utnyttja lämpliga strategier och sätt att tala som utmynnar i andra individers positiva respons. Observera att litteraturen om kommunikation sällan eller aldrig talar om särbegåvad kommunikation, utan om *kompetens*. Det existerar naturligtvis ett släktskap mellan begreppen. Kompetens är en förutsättning för att man skall kunna identifiera särbegåvning, men inte alla kompetenta är nödvändigtvis särbegåvade. En kompetens kan utvecklas genom inläring av kunskap och genom att tillämpa denna. Genom att studera kommunikativa beteenden lär vi oss vilka beteenden som får vissa önskade eller oönskade resultat. Ett liknande förhållande råder mellan särbegåvad kommunikation och *framgång*, vilket ofta är det begrepp som används i litteraturen om ledarskapsstilar. Ordet framgång beskriver emellertid snarare resultatet av en viss typ av kompetens. För att undvika begreppsförvirring används i den fortsatta diskussionen begreppet *kommunikativ särbegåvning* för alla dessa begrepp: social intelligens, kompetens och/eller framgång.

Vissa individer tycks emellertid ha en särskild fallenhet för att umgås med människor och/eller utträta vissa uppgifter i sociala sammanhang oberoende av sin formella utbildning. Gardner uttrycker denna, förvisso för alla medfödda men mer eller mindre manifesterade, kapacitet som förmågan att uppmärksamma andra och göra åtskillnad mellan dem, framför allt vad gäller deras kynne, temperament, motiv och avsikter. Likaså påpekar särbegåvningsforskaren K. I. Abroms<sup>127</sup> att det är framför allt fyra områden på vilka en särbegåvning gör sig gällande, nämligen genom social kognition, konstruktivt



socialt beteende, moralisk reflektion och medvetenhet samt ledarskapsförmåga. Ledarskap utgör alltså en del av den kommunikativa särbegåvningsdomänen, men är ingalunda den enda aspekten. Man kan och bör nog göra en distinktion inom denna domän mellan en kommunikativt *pastoral* funktion och en kommunikativt *marknadsinriktad* funktion. Bådas främsta kännetecken torde vara en utpräglad kommunikativ förmåga, men i båda fallen utnyttjas denna fallenhet på olika sätt.

I det första fallet är det en fråga om samspel med ett i huvudsak kvalitativt och altruistiskt syfte - därav namnet "pastoral", som syftar på en vårdande funktion - medan det i det senare fallet snarare rör sig om ett samspel med ett i princip kvantitativt och konkurrensmässigt syfte. Därmed är naturligtvis inte sagt att det inte förekommer altruistiska motiv även inom företags- och affärsvärlden och själviska motiv inom olika vårddyrken, men det belyser ett visst motsatsförhållande mellan den pastorala/vårdande och den marknadsinriktade/konkurrensmässiga funktionen. I det följande diskuteras både dessa kommunikativa funktionen och några av deras respektive yrkesroller.

## Särbegåvad pastoral kommunikation

Kännetecknande för den särbegåvade individen inom den pastorala domänen är framförallt förmågan att på olika sätt kunna kommunicera ett *socialt stöd*. Det är välkänt att en sådan social kommunikation på ett betydande sätt bidrar till hur väl personer tillfrisknar från sjukdom, klarar av förlust, förändring, kronisk sjukdom, vardagliga problem, utför en mängd olika uppgifter och hur de i största allmänhet upplever sig själva och sin livskvalitet. Här kan alltså talas om *pastoral* kommunikation, det vill säga en kommunikation med ett vårdande, hjälpande och stödjande syfte. Den pastoralt kommunikativa särbegåvningen passar väl inom olika vårddyrken och i lärarrollens många olika skepnader.

### *Den särbegåvade pedagogen*

Allra först bör det påpekas att en lärare knappast behöver vara särbegåvad för att vara en god pedagog. I motsats till vad man kanske skulle kunna vänta sig, tycks inte ens särbegåvade barn inom ramen för grundskolan nödvändigtvis ha ett särskilt behov av en särbegåvad pedagog. Den 16-årige John utgör ett bra exempel. Han är en akademiskt särbegåvad yngling och skriver följande i ett öppet brev till Amerikas lärare<sup>128</sup>:

...Ni har kanske redan gissat att jag hoppas kunna bli författare. Jag studerar nu på universitet med detta som mål. Jag vill undervisa i språk och litteratur på universitetet så småningom. Om jag summerar intrycken från hela tiden i grundskolan, får jag väl säga att jag klarade mig relativt helskinnad i småskolan. Ingen lärare var direkt elak mot mig. Min lärare i femte klass och rektorn var jättebra. Jag placerar dem tillsammans med mina föräldrar och mormor i en väldigt speciell grupp. Men småskolan skulle kunna ha varit mycket bättre. Jag tillbringade mycket tid med att sitta still, göra små teckningar i böckerna och låtsades i största allmänhet. Säkert hade läraren många andra barn i klassen som behövde uppmärksamheten bättre än jag.

Jag vill avsluta detta brev med en idé och en fråga. Idén är, att om du som lärare har en särbegåvad elev i ditt klassrum, kom ihåg att även han har sina problem. Var ett stöd, var till och med beskyddande, och förlöjliga honom aldrig inför de andra i klassen. Hjälp honom flyga medan andra runt omkring fortfarande lär sig gå. Så till sist min fråga- skulle du vilja ha haft mig som elev i *ditt* klassrum?

För John, liksom för förmodligen det stora flertalet särbegåvade barn i skolan, är upplevelsen av lärarens stöd och förståelse den viktigaste ingrediensen i en lärande och utvecklande miljö. Alexinia Baldwin<sup>29</sup>, en amerikansk didaktisk forskare, påpekar i anslutning till utbildningsprogram, som avser att kvalificera speciallärare för att ta sig an särbegåvade individer, att "stor kunskap inom ett ämnesområde betyder inte nödvändigtvis att innehavaren av denna kunskap också kan bearbeta den, presentera den på ett smakligt och effektivt sätt till omogna, om än särbegåvade, unga sinnen". Presentation och undervisning kräver inte bara didaktisk kunskap, utan också en gynnsam attityd och ett gynnsamt socialt förhållningssätt till eleverna. Därmed är emellertid inte sagt att en lärare kan nå bästa resultat med en särbegåvad elev utan kunskap om deras speciella situation och behov. Baldwin och många andra med henne ser det nödvändigt att särskilt utbilda sådana pedagoger. Även klassläraren behöver kunskap om särbegåvade elevers speciella situation, likaväl som de behöver kunskap om elevers inlärningssvårigheter och socio-emotionella svårigheter. Det står utom allt tvivel att särbegåvade elever förutom det socio-emotionella stöd som en socialt kompetent (men inte nödvändigtvis kommunikativt särbegåvad!) lärare kan erbjuda, också behöver en stimulans som motsvarar deras kunskaphunger och inlärningsförmåga.

Epitetet "bra lärare" har många och skiftande definitioner, och kan onekligen bedömas utifrån ett stort antal varierande kriterier. Det existerar till exempel en utbildningspolitisk definition. Man kan definiera grundskollärarens ideal som den som efterlever och uppfyller läroplanens ställda mål och riktlinjer på ett för nationen gynnsamt sätt. En sådan definition kan med fördel karaktäriseras som *läraryrkesprofessionalism*. Men det existerar också en mera allmänmänsklig och icke-rationalistisk definition av vad en bra lärare är. Han eller hon kan framstå och fungera i rollen som en förebild, vilken eleven på olika sätt försöker efterlikna. Ur detta perspektiv blir lärarfunktionen snarast att betrakta som ett *mentorskap*.

För de flesta lärare är förmodligen den pedagogiska rollen en kombination av både professionalism och mentorskap, vilket tydligt demonstreras av den studie som de båda lärarutbildarna Mabel Målqvist och Anita Welin-Andersson<sup>30</sup>, har gjort om lärares uppfattning av begreppet professionalism i grundskolan. Lärarna definierar professionalism som att kunna sitt ämne, kunna lära ut, kunna arbeta enligt läroplansmålen, ha kapacitet som medmänniska och förmåga att kunna utgå från varje barn. Det senare står i särskilt god samklang med Lpo 94, som kanske starkare än någon tidigare svensk läroplan betonar individuell anpassning av undervisningen till individuella behov.

Det existerar en för alla lärare problematisk dualism i denna uppfattning om vad läraryrkesprofessionalism innebär. Mentorskap och professionalism är inte helt förenliga. Begreppen bygger på olika ideologiska och samhällsdynamiska utgångspunkter. Professionalism är ett rationalistiskt begrepp, som åtminstone enligt sociologen Max Weber, är ett uttryck för det byråkratiska, beräkningsbara, välkontrollerade, förutsägbara och effektiva samhället, där den enskilda individen i samhällshierarkin i princip blir betraktad som en produktionsmaskin. I ett sådant sammanhang är förhållanden mellan människor i huvudsak formella. En mentor, å andra sidan, är ett slags förälder, och förhållandet till den som åtnjuter mentorskapet är alltid informellt. Paul

Torrance<sup>131</sup>, den kanske mest betydande auktoriteten vad gäller mentorskapsforskning, beskriver en mentor som en som "uppmuntrar och stöder andra genom att pröva deras idéer och ta på allvar det som kommer till uttryck. Han eller hon beskyddar (vaktar) individen från andra och överordnade tillräckligt länge, så att han eller hon hinner pröva eller förändra vissa idéer. En mentor förmår skapa en situation som är tillräckligt öppen för att originella idéer och tankar skall kunna uppstå och få fotfäste... Mentorskapet karaktäriseras av djup och omsorg".

Ett mentorskap är alltså i princip ett uttryck för motsatsen till rationalistisk professionalism. När en lärare upplever att han eller hon inte räcker till i klassrummet för att tillfredsställa alla de behov som eventuellt existerar bland trettio elever, är denna frustrerande hjälplöshet en typisk reaktion på konflikten mellan det professionella måluppfyllandets rationalistiska krav och mentorskapets behov av individuell hänsyn.

Observera att medan förutsättningarna för och behoven av yrkesprofessionalism förändras med samhällets utveckling och värderingar, torde behovet av mentorskap vara i stort sett okänsligt för samhällets förändrade värderingar över tid. Ingen människa har någonsin existerat som inte behövt stöd, uppmuntran och en eller flera förebilder att efterlikna.

Stanley Zehm och Jeffrey Kottler<sup>132</sup>, båda verksamma vid Nevada-universitetet i Las Vegas, undviker begreppet professionalism och trycker hellre på mentorskapet som en viktig och ibland bortglömd dimension i lärarrollen. Idealläraren, påpekar de, är den individ som har karisma, medkänsla, ett sinne för rättvisa och humor. Han eller hon är också en individ som är specialist på förhållanden mellan människor, är en effektiv kommunikatör, klarar av sin egen eventuellt falnande entusiasm, är reflektiv och passionerat intresserad av sin yrkesroll. En intressant studie är den som väl stödjer Zehm och Kottlers beskrivning av "idealpedagogen", och som ligger till grund för Teacher Perceiver Inventory<sup>133</sup>. Den kan betraktas som ett arbetspsykologiskt instrument och används vid anställning av nya lärare i till exempel den amerikanska delstaten Nebraska. Man har studerat ett stort antal lärare som hade ett rykte om sig att vara särskilt framstående pedagoger och kom så småningom fram till vilka egenskaper som ofta utmärkte dessa lärare. Det visade sig att dessa pedagoger upplevde sitt arbete mer eller mindre som ett kall. De hade en betydande förmåga till empati och förmådde upprätta ett gott arbetsklimat i klassrummet. De hade också en förmåga att varsebli varje individ i en klass och bemödade sig om att lyssna till var och en av dessa. Särskilt framstående lärare, som de beskrivs av TPI, präglades också av en personlig entusiasm att fortsätta utbilda sig själva efter avslutad lärarexamen och sökte gärna efter nya pedagogiska grepp eftersom de var kreativa till sin läggning. De sökte även kontinuerligt efter sätt med vilka de kunde motivera sina elever att också fortsätta att lära genom hela livet och var dessutom angelägna om att elevernas kreativa attityd skulle bibehållas. De var också noga med att alltid anpassa uppgifternas svårighetsgrad efter elevernas förmåga, och var lika noga med att eleverna skulle slutföra sina uppgifter. Dessa framgångsrika pedagoger tycktes också vara objektiva i så motto att de alltid reagerade på en situation och drog slutsatser om situationen först efter det att alla tillgängliga fakta vägts mot varandra. Slutligen tycktes de också ha

tydliga pedagogiska förebilder. Det fanns ofta mentorer till vilka pedagogerna relaterade sin egen yrkesroll och sin egen syn på skolarbetet.

Sannolikt existerar det en skillnad mellan en särbegåvad pedagog och en lärare med "enbart" stor pedagogisk kompetens. Stockholmsforskaren Gerhard Arfwedson<sup>134</sup>, som sammanställt och diskuterat senare årtiondens framför allt amerikanska lärarforskning, påpekar att det uppstår en tämligen oväntad skillnad mellan noviser och experter i läraryrkesrollen när de professionella ramverken förändras. En lärare som betraktas som, och kanske med fog också är, expert i sin lärarroll under en viss läroplan och med ett visst arbetssätt, kan under nya förhållanden bete sig som en novis. Läraren lär sig den nya terminologin och den nya taktiken, men tycks inte lyckas nå samma effektivitet som tidigare. Formen för undervisningen har han eller hon tvingats förändra men inte innehållet, och lärareffektiviteten sjunker. Detta antyder att den pedagogiska expertisen ofta stödjer sig på inlärd metodiska rutiner och har inte nödvändigtvis förmågan att akut lösa pedagogiska problem i klassrummet. En särbegåvad pedagog skulle förmodligen klara en sådan omställning betydligt bättre och effektivare än sina icke-särbegåvade expertkolleger, eftersom särbegåvningar är typiska problemlösare och probleffinnare, och kanske dessutom skulle se ett skifte i arbetssättet på grund av en läroplansändring som en stimulerande utmaning.

Vad är alltså en särbegåvad pedagog? Det allra mest utmärkande, professionalismens fördelar och nackdelar till trots, torde vara den kommunikativa förmågan. Försök själv att komma ihåg lärare som betytt mycket för dig i olika sammanhang. Förmodligen minns du bäst lärare som frustrerade dig, men kanske också lärare som givit dig anledning att fortsätta lära eller som förmedlat en viss syn på dig själv, på livet och på lärandet. Med andra ord, det är framförallt den sociala aspekten av lärarrollen vi tenderar att komma ihåg. Om man har haft en särbegåvad pedagog glömmar man det knappast. Han eller hon lämnar efter sig en föreställning inte bara om skolans ämnen utan kanske också en grund för en livsinställning. Läs till exempel och begrunda den amerikanska pedagogen Jane Bluesteins' läsvärda antologi *Mentors, masters and Mrs. MacGregor. Stories of teachers making a difference*, i vilken hon har samlat ett par hundra människors positiva minnen av sin barndoms och ungdoms lärare

I debatten om lärarprofessionalismen har man medvetet försökt komma bort ifrån begreppet *lärarkall* och menar att begreppet som sådant oförsvarligt försöker mystifiera en modern yrkeskarriär). Men varför skulle det i vissa avseenden *inte* kunna ses som ett kall? Naturligtvis existerar både kompetens och yrkesidentitet, vilka båda med fördel kan tillskrivas professionalismen, men vilka *motiv* driver en person att söka sig till läraryrket? Den tillgängliga litteraturen visar att elever mer än något annat är känsliga för lärarens inställning till sitt eget yrke, och att det är social kompetens eller inkompetens som till stor del ligger till grund för hur klassrummets inlärningsmiljö är beskaffad. Lärarens motiv för att välja sitt yrke är en viktig pusselbit i beskrivningen av en framgångsrik lärare. Och i fråga om den särbegåvade pedagogen menar jag att motivet, förutom den uppenbara pastoralt kommunikativa förmågan, är ett mycket utpräglat kännetecken. Den särbegåvade pedagogen är, som Zehm och Kottler uttrycker det, passionerat intresserad av sin roll som lärare, dess betydelse och dynamik.

## *Den särbegåvade i vårddyrkena*

Viss forskning med avseende på särbegåvning har bedrivits inom vårddyrkena, särskilt inom läkaryrket och framför allt ur ett perspektiv som beskriver läkaren som en aktiv vetenskapsperson. Mot bakgrund av samhällets nuvarande rationalistiska synsätt är det inte förvånande att denna forskning i huvudsak beskriver en på olika sätt professionell expertis, det vill säga den fokuserar på domänspecifik kunskap och denna kunskaps innehåll och tillämpning. En läkares främsta uppgift är att ställa en korrekt diagnos och att åtgärda problemet i enlighet med denna, varför det är framförallt diagnostiken som har blivit föremål för särbegåvningsforskningen. En expertdiagnostiker, till skillnad från en läkarstuderande eller relativt nyblivna läkare, skiljer sig åt vad gäller kunskapen om vilka åtgärder man *inte* bör sätta in snarare än kunskap om vad som bör göras i vissa situationer<sup>135</sup>.

Läkaryrket och vårddyrkena överlag är förenade med oerhörda mängder domänspecifik kunskap; kunskap som dessutom förändras snabbt allt eftersom nya behandlingsmetoder upptäcks, prövas och införs, och andra behandlingsmetoder blir föråldrade och försvinner. Mot den alltmer omfattande medicinska teknologin, där man dessutom i en allt mer ökande grad nyttjar datorer för att ställa själva diagnosen, och de allt mer specialiserade funktionerna inom vården, står den enskilda patienten som behandlas för den ena eller den andra åkomman. Klarar vårdpersonal att mitt i en yrkesroll som är erkänt pressande, och som ställer stora krav på flexibilitet och kunskap, också av att vårda den psykologiska patienten? Den svenska psykologen Ulla Holm<sup>136</sup> fann i sin välgjorda studie av fyrtio läkare, att en tredjedel av dessa företedde ett stereotypt "snällt" sätt mot patienterna. "Man måste ha en viss hygglighetsstandard", för att uttrycka saken som en av Holms respondenter gjorde. Hon påpekar att läkarna var både snälla och vänliga, men tycktes inte riktigt se patienterna och deras skilda behov. Tvärtom, deras schablonartade snällhet *hindrade* dem från att behandla patienten utifrån ett helhetsperspektiv. Läkarna tenderade att bagatellisera patienternas känslor och upplevelser. Det bör emellertid påpekas, vilket Holm också gör, att urvalet av läkare inte är avsett att vara representativt för en hel yrkeskår. Resultaten ger emellertid ändå en viss fingervisning om att särskilt läkaryrket kommit i kläm mellan sin psykologiskt vårdande funktion och sin rationalistiska professionalism; en situation som läkaryrket i hög grad delar med läraryrket.

Holm menar att denna typ av läkare visar en bristande professionell hållning. Men om man skall förstå vad detta innebär bör också vara medveten om att Ulla Holm själv har definierat vad hon menar med ett professionellt förhållningssätt; en definition som är icke-rationalistisk och utgår från att patienten har både fysiska och socialt emotionella behov. En sådan professionell hållning, enligt Holm, är en ständig strävan att i yrkesutövandet styras av det som gagnar patienten på kort och lång sikt, av patientens legitima behov — inte av de egna behoven, känslorna och impulserna. En socialt pastoral kompetens förnekas knappast i något vårdsammanhang, men den kommer gärna på efterkälken i debatten om rationalistiskt yrkeskunnande, ett faktum som förmodligen undergräver den vårdkvalitet som samhället strävar efter. Hälsoforskaren Bo Malmberg<sup>137</sup> påpekar till exempel, att "en helhetssyn inom vården kräver förutom tekniskt kunnande och kunskap även förståelse och medkännande med människor som söker hjälp. Särskilt viktig blir

helhetssynen och medkännandet inom de vårdformer där patienten vistas länge. Detta innebär att, åtminstone inom sådana vårdformer, professionalism inte bör eftersträvas genom specialisering”.

Kommunikativt särbegåvade sjuksköterskor, läkare, socialarbetare och kliniska psykologer, är yrkesutövare med olika kunskap på delvis skilda områden, men de har det gemensamt att de alla har en ovanligt välutvecklad förmåga att uppmärksamma andra och göra åtskillnad mellan dem vad gäller kynne, temperament, motiv och avsikter, och använder denna förmåga i sitt arbete med patienterna. Det räcker inte, som Ulla Holm påpekar, att enbart förlita sig på en snällhetsschablon. Den särbegåvade vårdkommunikatören kan förutom att demonstrera en genuin medkänsla och förståelse, också informera patienten om den eventuella sjukdomen och dess behandling på ett sådant sätt, att patienten inte upplever ett behov av att söka information om sin hälsa från någon annan, och dessutom upplever förhållandet mellan sig själv och vårdpersonalen som ett ”teamwork”, där patienten inte upplever sig isolerad från vårdpersonalens expertis och blir till ett objekt för en yrkesroll<sup>138</sup>. Förmodligen är den särbegåvade vårdkommunikatören också en enastående arbetskamrat, som genom sin sociala kompetens kan bidra betydligt till att skapa en mindre stressande miljö bland vårdpersonalen på till exempel ett sjukhus.

## KAPITEL ÅTTA

### Marknadsinriktad kommunikation

Försäljare, chefer, marknadsföringsansvariga, diplomater, pressekreterare och även politiker är liksom vårdpersonal beroende av sitt samspel med andra individer för sitt yrkesutövande. Kommunikationen är emellertid *representativ* snarare än personlig och företräder alltid en tredje part: företaget, organisationen, partiet och så vidare. I den följande översikten diskuteras särbegåvade kommunikatörer som de på olika sätt är verksamma på marknaden.

Organisationskonsulten Kerstin Ljungström hjälper till att klarlägga skillnaden mellan pastoral och marknadsinriktad kommunikation på ett tydligt sätt under rubriken ”Personalsocialt arbete lönar sig”; en diskussion som avser att lösa företags och organisationers eventuella personalmotsättningar. Efter en schematisk kalkyl som visar hur dyrbart det är för företag att inte lägga någon vikt vid sina anställdas psykosociala arbetsmiljö konstaterar Ljungström<sup>139</sup>, att ”genom att satsa på ledarutveckling, så att cheferna förstår sitt informationsansvar samt andra informations- och diskussionsbefrämjande åtgärder finns alltså stora pengar att hämta”. Det är naturligtvis sant att en anställd som trivs på arbetsplatsen gör ett bättre arbete, vilket i sin tur sannolikt leder till både ökad produktkvalitet och i längden även ökade intäkter för det aktuella företaget, men Ljungströms motiv för att åstadkomma en bättre arbetsmiljö står emellertid i bjärt kontrast till vårdsektorns. Hon framställer den psykosociala arbetsmiljön som i huvudsak en fråga om *företagets* ekonomiska

hälsa och förespråkar en kommunikation mellan individer som är marknadsinriktad och främst baserad på företagets lönsamhet och ekonomiska behov. Därmed är naturligtvis inte sagt att en marknadsinriktad kommunikation inte också kan få "pastorala effekter", men de båda typerna av kommunikation är väsensskilda på grund av motiv och tillämpning. Intressant nog finns en utveckling mot att komma från den uppenbara skillnaden mellan dessa två typer av kommunikationsbeteenden och i stället försöka förena dem. Några svenska forskare<sup>140</sup> har till exempel pläderat för vad man kallar en "mänskligare kommunikation" inom marknaden. De påpekar att det krävs ekonomer med en ny syn på den ekonomiska verkligheten, i stånd både till samhällsekonomiska, företagsekonomiska och konsumentekonomiska bedömningar. Vidare att det framför allt krävs det kanske kommunikatörer med humanistisk skolning. Det kommer att behövas psykologer och sociologer – inte till att finna omedvetna och medvetna men dolda motiv för människors beteende! – utan till att aktivera människor, lösa relationsfrågor, skapa nya former för samverkan och kommunikation. Det kommer enligt forskarna att behövas samhällsvetare, politiskt skolad folk, fackligt erfarna, konstnärer. Kommunikativt särbegåvade individer fyller viktiga funktioner i både i pastorala och i marknadsförande sammanhang.

### **Den särbegåvade försäljaren**

Vi har alla träffat försäljare i olika skepnader: expediten bakom disken, bilförsäljaren, dörrknackaren, telefonförsäljaren eller företagsrepresentanten. Vi är väl medvetna om när vi har träffat en kompetent försäljare som tar kunden och sitt yrke på allvar. Vi är emellertid ännu mera medvetna om när vi träffat en inkompetent försäljare, som gör föga annat än att irritera oss med sin överlägsna attityd, sitt dåliga humör eller sitt slarviga beteende. En försäljare är oerhört beroende av sin sociala kompetens vid sidan av kunskap om den vara hon eller han säljer. En effektiv försäljare, menar Rolf Laurelli<sup>141</sup>, svensk marknadsföringsforskare, styrs av sina känslor och ageranden i relationer. Han (och i betydligt mindre utsträckning hon) lever i sin funktion mycket utifrån sin personliga övertygelse och utgår från en personlig relation i samtalen med kunder. Den effektive säljaren, påpekar Laurelli, "framkallar betydligt färre köpmotstånd och invändningar, beroende på en mer effektiv behovsanalys och en bättre argumentationsteknik. Han skapar ett naturligt samtalsbeslut, försäljningsbeslut eller order... Den effektiva säljaren har också en skickligare teknik för att analysera kundens beslutssystem, läglighetspunkt och de personer som blir involverade i köpbeslutet. Han ser också till att få möjlighet att påverka samtliga dessa i riktning mot affär".

En försäljare utbildas och utvecklas, argumenterar Rolf Laurellis amerikanska kollega: marknadsföringsforskaren Stan Kossen<sup>142</sup>, han eller hon föds inte till att bli en effektiv och framgångsrik försäljare. "Salesmanship" kan – och skall – läras av blivande försäljare. Det ligger naturligtvis en viss sanning i vad denna försäljarutbildare säger. Under gynnsamma förutsättningar kan *alla* öka sin kompetens i vilket avseende som helst. Men det går inte att bortse från individuella förutsättningar. De må vara antingen genetiska, miljömässiga eller en kombination av bägge. Helt säkert kan många utveckla en hög kompetens som marknadsinriktade kommunikatörer, kanske till och med flertalet, men långt ifrån alla kan betraktas som särbegåvade med avseende på socialt samspel. Lägg till exempel märke till hur Rolf Laurelli skiljer mellan vad han

kallar mindre effektiva försäljare och mer effektiva försäljare (se Tabell 8.1). De karaktärer som tycks skilja de båda åt faller omöjligen helt under försäljarutbildningens inflytande. Man kan lära sig principerna och metodiken för ett förhållandevis effektivt säljbetende, men det är betydligt svårare att lära sig att till exempel trivas med andra människor, att bli ödmjuk, att utveckla ett förtroende för andra, att undvika att skylla ifrån sig och att ge uttryck för medkänsla och förståelse (empati), vilka alla enligt Laurelli är egenskaper som utmärker den mera framgångsrike säljaren. Dessa egenskaper ligger snarare i det komplex av medfödda anlag och erfarenheter som har skapat dennes uppfattning om sig själv och sin omgivning under en längre tid. En social skicklighet har till exempel visat sig vara besläktad med en extrovert personlighet och traditionellt uppmätt och förhållandevis hög intelligens, vilket antyder att social skicklighet, åtminstone delvis, är medfödd<sup>13</sup>. Därmed är inte sagt att den sociala kompetensen inte kan höjas hos envar.

**Tabell 8.1** Ett urval av skillnader i agerande hos effektiva och mindre effektiva säljare (efter Laurelli, 1988).

En mindre effektiv säljare:	En mer effektiv säljare:
- besvärad av människor	- trivs med människor
- god talare	- god lyssnare
- svår att nå	- tillgänglig
- utnyttjar andra	- rättvis
- obeslutsam	- beslutsam
- arrogant	- ödmjuk
- skjuter upp	- fattar beslut och genomför dem
- skyller på andra	- tar ofta själv på sig skulden
- tar äran	- ger erkännande åt alla
- manipulativ och slug	- rättfram
- håller sig undan problem	- ställer upp i problemsituationer
- osäker på människors tillit	- litar på människor
- håller inne med information	- ger information till alla
- säger det han tror andra vill höra	- konsekvent och trovärdig
- erkänner aldrig misstag	- erkänner sina misstag
- har svårt att hålla löften	- håller sina löften
- dämpar	- inspirerar
- bryr sig inte om	- bryr sig om
- tillrättavisar	- visar till rätta
- söker nytt arbete	- trivs med sitt arbete

Social skicklighetsträning (SST) är en allt oftare utnyttjad typ av utbildning i framförallt näringslivet. Vem har inte hört talas om att personal ibland skickas på "charmkurs"? En sådan här typ av utbildning blir emellertid främst en fråga om att lära sig ett *yttre* beteende. Kompetensen som blir resultatet av träningen har inte nödvändigtvis ett samband med den typ av social *intelligens*, som vi har diskuterat tidigare. Kompetensen speglar snarare ett logiskt-matematiskt tänkande, i vilket den sociala skickligheten blir behandlad som ett objekt som analyseras, lärs och (ut)nyttjas.

Ett exempel på en sådan inlärd teknik, som befinner sig på gränsen till vad som är etiskt försvarbart är den engelske toppförsäljaren Bruce Kings<sup>14</sup>



försäljningsmetodik, som går under namnet "psychoselling". Metodiken går i stort sett ut på att genom självsuggestion förstärka sin självbild, och att intala sig själv att man är inte en god försäljare, utan den *bäste* av alla försäljare. Enligt Kings metodik skall aspiranten bland annat tillbringa tjugo minuter om dagen med "psykodynamisk programmering" och till exempel, likt meditatörens mantra, upprepa följande för sig själv om och om igen tio minuter varje dag under åtta veckors tid: "Jag är den störste av alla säljare. Jag är så entusiastisk över vad jag gör, jag tycker om vad jag säljer och jag bryr mig lidelsefullt om mina produkter och mina kunder".

I motsats till den försäljare som Laurelli beskriver, är Bruce Kings ideal helt utan socialt samvete och ansvar. Han påpekar till exempel värdet av att smickra sina kunder för att "vädja till grundläggande psykologiska profiler och undermedvetna". Detta avses få kunden att uppfatta försäljaren som "deltagande och omtänksam" - och därmed leda fram till försäljning som, får man förmoda i den anda King har skrivit sin bok, mer gynnar den karriärmedvetna försäljaren än dennes kund. King må väl vara en av Storbritanniens mest framgångsrika försäljare, vilket bokomslaget ger vid handen att han är, men det påstådda värdet av den typ av träning han föreslår är tveksamt sett ur både ett etiskt och ett beteendevetenskapligt perspektiv.

Vad är då en särbegåvad försäljare? Han eller hon är en person som finner sig väl till rätta i rollen som säljare, som sannolikt har vissa karaktärsegenskaper (som till exempel en extrovert personlighet och en hög allmän intellektuell och kreativ kompetens), ingående kunskaper om den typ av produkter som hon eller han företräder och en osedvanlig förmåga att kunna samspela med sina kunder och vara känslig för behov, motiv och kynne, samt vara flexibel i sin inställning. "Säljare", sammanfattar Stan Kossen sina intryck av en idealförsäljare, "är kommunikatörer. Deras framgång är starkt beroende av hur skickligt de överför sitt budskap till sina kunder". Och förhoppningsvis är sådana säljare också, precis som Laurelli menar, synnerligen empatiska och ödmjuka.

## **Det särbegåvade ledarskapet**

Tänk dig hur det skulle vara att för en dag bli utnämnd till exempelvis statsminister. Om du helt oförberedd gavs tillfälle att under en begränsad tid få pröva på vad det kan innebära, skulle du nog ganska snart stå handfallen och inse att det krävs inte bara en omfattande och specifik kunskap, utan också en förmåga att samordna, samspela, delegera, planera och fatta beslut.

För att kunna bli till exempel en inflytelserik person på marknaden krävs för det första en förmåga att integrera idéer och planer i gällande ekonomiska utveckling, en extraordinär känsla för att göra rätt sak vid rätt tillfälle och dessutom bör man vara redan väletablerad för att kunna åtnjuta marknadens förtroende. Man måste vidare vara internationellt aktad, ha en förmåga att lyssna, aldrig ha förutfattade meningar och drivas av en i det närmaste evangelistisk glöd<sup>45</sup>. En intressant kontrast till den ekonomiska världens särbegåvade ledarskap är det som förekommer i två nordamerikanska indianstammar<sup>46</sup>. Ledarskap för dessa betyder att den enskilda stammen delges förståelse av kulturella, politiska och samtida perspektiv som är nödvändiga för att överbrygga eventuella klyftor mellan det traditionella indianska och det

mer omfattande och rationalistiska amerikanska samhället, i vilket den nordamerikanske indianen oundvikligen måste leva. För dessa är det självklart att ett ledarskap måste grundas först och främst på en hög allmän och i huvudsak social kompetens, som innebär att personen i fråga är självmedveten och stolt men känslig för andras behov, förstående, hängiven, bestämd och alltid redo. Han är uthållig och energisk, och är lojal mot stammens kollektiva värderingar. Han måste dessutom vara erfaren, ha självkontroll, vara systematisk, gå att lita på och vara etisk samt andligt medveten. De specifika ledaregenskaperna utgörs för dessa indianstammar av förmågan till samarbete: att rättvist kunna lösa tvister och problem och att kunna övertala. Vidare måste en ledare kunna och vilja ta ansvar för andra, och i denna roll vara stabil, lugn, tålmodig och orubblig. Han skall vara vis, det vill säga han skall kunna presentera användbara lösningar på olika problem och skall hålla sig välunderrättad. Han måste också vara kapabel till framsynthet, insikt och ha en förmåga till urskiljning. Rättvisa är ett annat viktigt drag. Han måste vara villig att belöna det som förtjänar beröm och stödja jämlikheten. Den indianske ledargestalten måste också vara kapabel att tolka och väl presentera och formulera idéer och behov.

Ledarskap kan jämföras med olika slag av inflytande – eller om man så vill – makt över olika individer i olika sammanhang. Makt kan i sin tur definieras som en persons eller en grups förmåga att påverka andras beteende och beslutsfattande. Ledarskap kan således definieras som kapaciteten och viljan att samla män och kvinnor kring ett gemensamt mål och med personlig läggning samtidigt förmå att inspirera till tillförsikt och blir en slags social katalysator<sup>147</sup>. Det särbevägade ledarskapet förmår underlätta inläring, utveckling och kreativa initiativ i de sammanhang där han eller hon är verksam.

#### *Produktorienterat- och personorienterat ledarskap*

Man brukar skilja mellan ledarskap och chefskap, där chefskap utgör den formella befattningen och ledarskap avser förmågan att optimalt ta tillgängliga materiella och personliga resurser i anspråk och få de underordnade medarbetarna att utföra goda prestationer inom ramen för organisationens syfte och mål<sup>148</sup>. Chefer företer således inte nödvändigtvis ledarskap trots sin formella befattning.

Även ledargestalten brukar av organisationspsykologer förstås ur i huvudsak två perspektiv: den *produktionsorienterade* ledargestalten och den *personalorienterade*. Åtminstone inom ramen för ledarskap i affärsvärlden är det svårt att inte se produktorientering och personalorientering som två olika typer av kapacitet, vilka hos somliga måhända följs åt och åter andra har sin styrka på det ena eller det andra.

Produktorientering, eller det naturliga affärsmannskapet, som forskaren Rolf Laurelli<sup>149</sup> kallar det, kan förstås som affärslust: en längtan att göra affärer och en förmåga att kunna reagera bättre än andra på goda affärsmöjligheter. Laurelli påpekar att sådana individer har "en intuitiv förmåga att se sambandet mellan insatser och vinster... Affärsbeteende kännetecknar människor som under hela sin vakna tid medvetet eller omedvetet är inriktade på affärsmöjligheter. Det blir som konst för en konstnär. Affärer är då affärsmannens konst". Denna beskrivning står i god samklang med vad litteraturen har att säga i allmänhet om särbevägade individer: en

förmåga till problemformulering och problemlösning, en syntetisk förmåga att kunna skapa nya idéer och förutsättningar, och det faktum att de ofta uppfattar sitt intresse som konstnärligt oberoende av typen av intresse och kunnande.

Den individ som visar en särskild fallenhet för just affärsmannaskap finner sannolikt förr eller senare vägen mot olika typer av formella chefs- och styrelseuppdrag och blir genom sin position en individ med inflytande som påverkar andras beteenden och beslutsfattanden. Märk att ett sådant ledarskap skulle komma till korta bland Nordamerikas Klallam- och Suquamishindianer! Det är alltså viktigt att inte bara skilja ledarskap från chefskap, utan lika viktigt att också skilja produkt- och resultatriktat ledarskap från socialt ledarskap.

Av någon anledning tenderar vi i den postindustrialistiska eran att mer än något annat glorifiera ett produktinriktat ledarskap. Ett sådant ledarskap kan väl vara vad en nations eller ett företags ansträngda ekonomi behöver, men ett sådant ledarskap kanske också saknar social kompetens och därmed egentligt intresse och också ofta förståelse för, att produktion, lönsamhet och kvalitet i det långa loppet oundvikligen är beroende av en social dynamik. Ett talande exempel där en företagsledning tar ett visst mått av social hänsyn är till exempel ASEA-Brown Boveris villighet att riskera kapital för att tillräckligt inspirera sina forskare. Men hänsynen är selektiv och rationalistisk. Företagets tidigare vice VD för forskning och utveckling Gunnar Engström<sup>150</sup> påpekar till exempel vikten av att "bibehålla och förstärka den tekniska nivån hos produkterna och kompetensen hos de anställda... Ledning måste samtidigt bevaka att 'cash cows' överlever och att sådana områden har ett väl anpassat förnyelseprogram... Chefer på alla nivåer måste ha en positiv attityd till nyskapande... Låt de kreativa personerna fritt pröva och demonstrera sina ideer även i tveksamma fall".

Framgångsrika forskare i större företag benämns ofta som "cash cows" vilket talar tydligt om den grundsyn som ofta präglar marknaden, och som inte alls balanserar personorientering och produktorientering.

Företag har emellertid under senare tid blivit allt mera medvetna om vad den psykiska arbetsmiljön och den enskilda individen betyder, och vilken funktion en kommunikativ kompetens har. Ett exempel är kemiföretaget EKA under sin VD John-Gabriel Montgomery<sup>151</sup>, som efter det att företaget blivit föremål för beteendevetenskapliga studier med avseende på kreativ miljö, anammade en helt annan syn på individen som anställd i företaget. Man har nu en organisationsprofil som inte liksom tidigare grundas på marknaden och miljön. Den nya parollen lyder: marknaden, *människan* och miljön.

Trots det uppenbara behovet av att utveckla en social dimension i alla ledarskapsfunktioner, tenderar man snarare att liksom i fallet med många amerikanska idrottslag, differentiera ledarskapet: Man anställer en tränare som är helt produktorienterad (målinriktad) och en tränare som mer står för lagets självkänsla och behov av social bekräftelse<sup>152</sup>. I arbetsenheter där arbetet styrs och är beroende av produktionsmedlen och där inkomst upplevs som främsta prioritet av underställd arbetskraft, där menar den svenska organisationspsykologen Sigvard Rubenowitz att produktorientering är befogad och kanske till och med att föredra. Men ju självständigare arbete som krävs av den anställde desto viktigare blir en kombination av *både* person- och produktorientering.

### *De särbegåvade och ledarskapet*

Särbegåvningsforskningen tenderar att *inte* betrakta ledarskap som en isolerad företeelse i den mening att ledarskap bör etableras som en egen särbegåvningsdomän, trots att de egenskaper som på olika områden utmärker särbegåvat ledarskap har identifierats i en mängd forskning. Det är snarare så att man på grundval av vad som är känt om särbegåvade inom i princip alla domäner är angelägen om att särbegåvade individer över lag bör fostras till ledarskap. Det är inte osannolikt att särskilt framstående individer på av samhället prioriterade områden förr eller senare kommer att inta ledande positioner. Om och när detta sker, menar många forskare, är det i allas intresse att dessa också är förberedda för ledarskap. Märk att ledarskap i denna forskning har en djup etisk förankring och anknyter oavkortat till vikten av ett socialt ansvar.

Howard Gruber<sup>153</sup>, en amerikansk kreativitetsforskare som i huvudsak ägnat sig åt att studera särbegåvade individers liv och leverne, menar att den framtida forskningen om moral, särbegåvning och kreativitet måste fördjupa vår förståelse av att på olika sätt tänka och handla i frågan om fredens moraliska imperativ. Det skulle underlätta om vi närmade oss denna uppgift på ett så opartiskt sätt som möjligt, och hela tiden hålla i bakhuvudet att problemen ingalunda bara har en enda lösning. Moraliskt och socialt ansvar tillskrivs alltså särbegåvade individer i högsta grad, men är alla särbegåvade individer redo att ta ett sådant ansvar? Den israeliska psykoterapeuten och särbegåvningsforskaren Erica Landau<sup>154</sup>, berättar följande om sina möten med många särbegåvade barn och ungdomar under åren:

När jag har intervjuat de särbegåvade barn som kommer till oss frågar vi dem om de brukar framstå som ledare bland sina vänner. Deras svar överraskar ofta. Många svarar nej, eftersom de tror att vi förväntar oss att de skall vara som alla andra. Andra svarar att kamrater inte accepterar dem som ledare eftersom de är varken särskilt starka eller tillräckligt bra i idrott. Många säger att de helt enkelt inte är födda att bli ledare, och de allra flesta vill helt enkelt inte alls bli ledare. När vi då frågar varför inte får vi följande svar: "Varför just jag? Skulle andra följa mig? Men framför allt svarar de: "Varför skall jag behöva ta ansvaret?"

Dessa svar förstärker min oro och övertygelse, skriver Landau, att vår moderna tids kris till stor del består däri, att särbegåvade människor är för individualistiska och egocentriska för att ta ansvar. Dorothy Sisk<sup>155</sup>, ledarskapsforskare verksam vid Lamar-universitetet i Texas, ger uttryck för en liknande oro och menar att många ledargestalter eller potentiella ledargestalter är ovilliga att träda fram i offentligheten. Många individer i dagens samhälle, påpekar Sisk, "drar sig för att inta en ståndpunkt och därmed utsätta sig för risken att skapa fiender eller att därigenom förlora sociala eller politiska allianser".

Det existerar flera ledarskapsutbildningar i anslutning till vissa framförallt amerikanska forskningscentra med fokus på särbegåvningsforskning som gjort till sitt mål att förbereda morgondagens ledarskap för sin uppgift. Utbildningsmodellerna skiljer sig något till struktur och innehåll, men har det gemensamt att man är mycket angelägen om att fostra till ett ledarskap som kan lösa problem, är framsynt nog att planera i tid och villigt att ta ansvar för andra. Några av dessa program finns i de amerikanska delstaterna Mississippin, Kalifornien och i Texas.

Frances Karnes och Suzanne Meriweather<sup>56</sup> är verksamma vid University of Southern Mississippi. Deras utbildningsprogram för ungdomar – Leadership Studies Program – är kanske unikt vad ledarskapsträning beträffar genom att ungdomarna efter fullbordad utbildning omedelbart blir ombudade att praktisera sitt kunnande. Varje student måste välja ett viktigt område i vilket förändring på något sätt behövs. Det kan gälla en angelägenhet i kyrkan, i kommunen eller i grundskolan. Sådana ledarskapsprojekt har till exempel hittills fokuserat tonåriga mödrars problem, en teatertävling mellan olika lokala högstadie- och gymnasieskolor, inrättandet av ett program för hjälp till elever med särskilda behov, en konst- och litteraturpublikation, utvecklingen av ett informationsteknologiskt centrum för barn, brottsförebyggande åtgärder och så vidare. Syftet med uppdraget är att praktiskt ha ett inflytande på andras beteenden för att åstadkomma en positiv förändring. Varje student är ålagd att skriva en detaljerad, välstrukturerad och realistisk handlingsplan som skall innehålla målformulering, information om resurser, tidsplan, utvärderingsmetoder både i fråga om hur planen fortlöper och hur väl slutmålet uppnåddes. Den slutliga rapporten om hur projektet förlöpte och vad det hela resulterade i bedöms och diskuteras sedan av all studenterna tillsammans.

*Kan man upptäcka ledarskap hos barn?*

Jag frågade nyligen en kollega med en bakgrund som mellanstadielärare om hon någon gång lagt märke till att vissa i ett klassrum har en större förmåga att leda sina kamrater än andra. Självklart! utbrast kollegan, barn kan tydligt visa på ledaregenskaper. Visst har kollegan rätt, åtminstone i vissa avseenden. Ett problem för henne att upptäcka ledarskap i klassrummet är emellertid att hon sannolikt identifierat av klassen "utnämnda" ledargestalter snarare än personer med en särskild fallenhet för ett socialt intelligent ledarskap. Ledarskap involverar betydligt mer än att vara "populär". Det test som ledarskapsforskarna Frances Karnes och Jane Chauvin<sup>57</sup> har konstruerat för att identifiera barns och ungdomars behov i fråga om ledarskapsträning involverar nio olika huvudpunkter (se Tabell 8.2), och visar vilka områden av egenskaper som vanligen läggs in i begreppet ledarskap. Av dessa är vissa beroende av kognitiva faktorer (grundläggande förståelse, skrivförmåga, förmåga att använda talad kommunikation, problemlösningsförmåga och planeringsförmåga), medan andra snarast är affektiva och beroende på ett utvecklat känsloliv (empati, självkänedom, förmågan att kunna klargöra värderingar och känslor, gruppdynamisk skicklighet).

**Tabell 8.2** *Ledaregenskaper ingående i och uppmätta av LSI—Leadership Skills Inventory (Karnes & Chauvin, 1985). Märk att tabellen endast exemplifierar ett urval av de många olika frågor som ingår i testbatteriet.*

1.	<b>Grundläggande förståelse av begreppet ledarskap:</b>
	- Jag förstår orden ledare och ledarskap och kan förklara skillnaden mellan dem - Jag kan identifiera goda och dåliga sidor hos ett ledarskap och förstår att det innebär ansvar
2.	<b>Skicklighet i skriven kommunikation:</b>
	- Jag vet hur jag finner skriven information och använder den - Jag kan summera och skilja mellan fakta och åsikter i skriven information
3.	<b>Skicklighet i talad kommunikation:</b>
	- Jag kan tala klart och tydligt - Jag kan diskutera olika argument utan att fördensskull tala om vilket argument jag själv föredrar
4.	<b>Förmåga att klargöra värderingar och känslor:</b>
	- Jag förstår mina egna känslor och försöker också att förstå andras. - Jag är villig att erkänna misstag och står vid mitt ord
5.	<b>Förmåga att fatta beslut:</b>
	- Jag accepterar andras råd och analyserar fakta innan jag fattar beslut - Jag kan klara av att fatta beslut själv
6.	<b>Gruppdynamisk skicklighet:</b>
	- Jag kan leda en gruppdiskussion och tycker om gruppaktiviteter - Jag kan leda en grupp så att andra i gruppen känner sig fria att uttrycka sin åsikt
7.	<b>Problemlösningsförmåga:</b>
	- Jag kan identifiera olika problem och kan komma på flera olika lösningar - Jag kan bedöma hur effektiva min egen strategi är
8.	<b>Förmåga till självkänedom:</b>
	- Jag kan se att jag har både starka och svaga sidor - Jag kommer lätt överens med andra och har alltid tålamod med andra - Jag är uthållig
9.	<b>Planeringsförmåga:</b>
	- Jag sätter upp realistiska mål för mig själv och i en grupp - Jag kan utvärdera om målen har uppnåtts - Jag är flexibel, kan acceptera förändring och fastnar inte i detaljer

Det är naturligtvis svårt att skilja det kognitiva och det affektiva åt, eftersom tanke och känsla är beroende av varandra. Men på grund av att det är fullt möjligt att utveckla till exempel en gruppdynamisk skicklighet utan att för den skull utveckla *intresset* för samarbete med andra, är det ändå viktigt att urskilja det kognitiva och det affektiva som separata företeelser i ledarskap. Med andra ord, självbild, moral eller altruism står inte nödvändigtvis i relation till förmågan att väl lösa svåra problem, fatta beslut eller att kunna planera och organisera.

När man tycker sig tydligt kunna se ledarskapsegenskaper redan hos barn är det sannolikt antingen olika kognitiva aspekter som man märker eller olika typer av stereotypering. Stereotypering betyder i detta sammanhang den process som innebär att barnen medvetet eller omedvetet anammar vissa värderingar och ståndpunkter genom att ty sig till individer, som representerar någonting som barnet finner attraktivt. En elev kan till exempel vara osedvanligt duktig i idrott och därför framstå som en rollmodell för många i klassen, eftersom idrottslig skicklighet värderas högt i dagens samhälle (jämför Erica Landaus reflektioner ovan om unga särbegåvade som drar sig undan ledarskap och ansvarstagande just därför att de ibland är varken "stora eller starka"). En idrottsligt framstående person kommer att betraktas som en ledarfigur för dem som identifierar sig med honom eller henne oavsett vilka kognitiva och/eller affektiva ledaregenskaper personen i fråga har eller inte har. I en sådan situation är det kanske oundvikligt för en lärare att inte benämna en sådan elev som en ledargestalt, oavsett om denne har ett positivt eller negativt inflytande på sina kamrater. Den engelska skolpsykologen David Fontana<sup>ss</sup> kallar denna typ av ledare för "stjärnor". En sådan, menar han, "är omtyckt och beundrad av gruppen. Han eller hon kan eller kan inte ge gruppen en känsla av målinriktning på samma sätt som en ledargestalt, men förser ändå gruppen med vissa normer, vilka övriga anammar och som förser gruppen med en känsla av samhörighet". Med andra ord, precis så som i det ibland sker i näringslivet, upphöjs även vissa elever i klassrummet till "chefer" beroende på olika objektiva meriter men oberoende av en framförallt social ledarskapskompetens.

Om det som lärare i framför allt grundskolan uppfattar som ledarskap i själva verket är "stjärnor", som mer eller mindre ofrivilligt kastats in i ledarrollen av sina jämnåriga på grund av vissa åtråvärda egenskaper, uppstår onekligen också frågan huruvida *särbegåvat* ledarskap möjligen kan göra sig gällande i tidig ålder; ett ledarskap som tidigt i utvecklingen innefattar *både* kognitiva och affektiva aspekter. Det mest slående och allmänt kända exemplet torde vara Gandhi.

Mahatma Gandhi, freds- och icke-våldsapostel, som fick stor betydelse för Indiens strävanden efter självständighet från Storbritanniens kolonialmakt och som tänkare fortfarande utövar ett inflytande av stora mått i världssamfundet trots sin olyckliga död år 1948. Han blev mördad av en hinduisk extremist i sina försök att undvika våldsamheter. Gandhi föddes 1869 i en familj som tillhörde vad som kanske kan kallas den indiska medelklassen. Flera släktingar hade under några generationers tid innehaft ministerposter på Kathiawarhalvön, men ingen av Gandhis närmaste familjemedlemmar hade trots detta någon högre utbildning. Slakten var emellertid i största allmänhet aktad för sina höga etiska ideal. Den unge Gandhi hade ingen som helst traktan efter att bli politiker eller överhuvudtaget bli en ledargestalt. Han var enligt utsago inte någon skolbegåvning och trivdes illa i skolan. Han var inte heller intresserad av idrott. Trots detta påpekande bör man nog inte dra slutsatsen att Gandhi var medelmåttigt intellektuell. Hans samlade skrifter – böcker, brev och artiklar – upptar 90 band! Det är troligare att, som för så många andra av historiens namnkunnige, den dåtida skolan inte klarade av att härbärgera en sådan individ. Gandhi var emellertid mycket tidigt fascinerad av frågor om rätt

och fel, och agerade redan som åttaåring som skiljedomare mellan sina jämnåriga och drog sig inte heller för att ge moraliska råd till vuxna. Föräldrarna noterade Gandhis brådmogenhet i detta avseende och uppmuntrade det.

Gandhi är ett utmärkt exempel på ett brådmoget ledarskap där affektiva och – trots Gandhis egen dementi – sannolikt också kognitiva aspekter är tydliga vid en tidig ålder. Gandhis tidiga intresse och uppenbarligen också förvånande djupa förståelse för moraliska ståndstaganden kan jämföras med utvecklingspsykologens Lawrence Kohlbergs välkända teori om moralisk utveckling. Ett barn mellan 7–13 år gammalt har lärt sig plikt och vad som möjligen kan betraktas som rätt eller fel. Om individer över huvud taget utvecklar vad Kohlberg kallar universella etiska principer gör de knappast detta förrän senare under tonåren. Gandhi tycks ha varit särdeles brådmogen i detta avseende.

Andra exempel på djup övertygelse som resulterat i ledarskap, men som inte nödvändigtvis manifesterat sig så tidigt som hos Gandhi är till exempel Moder Teresa, som fick Nobels fredspris år 1979 för sitt arbete bland Indiens fattiga, och Hjalmar Branting; en av den svenska politikens förgrundsgestalter.

Moder Teresa har visserligen inga som helst politiska ambitioner, men delar med Gandhi en tidig förståelse av andras behov och sitt eget ansvar gentemot dem som inte var lika lyckligt lottade som hon själv. Moder Teresa, eller Agnes Bojaxhiu som hon hette som barn i den albanska staden Skopje, föddes år 1910 i en harmonisk familj, med en karismatisk och politiskt engagerad far. Modern hade gjort till sin uppgift att lära barnen högakt och hjälpa dem som var fattiga och behövande och inpräntade tidigt att fattigdom och motgång var inte någonting man kunde eller skulle förakta. Agnes följde ofta med när modern begav sig iväg med bröd och pengar till de fattiga i staden. Då fadern dog tidigt startade modern ett företag för att klara familjeförsörjningen. Agnes visade sig vara även en försigkommen författare, men var redan vid arton års ålder fast besluten om att bli missionär i Indien för att kunna hjälpa de fattiga där. Andras behov, skriver Moder Teresas levnadstecknare C. Gray<sup>159</sup>, vägde mycket tyngre än Agnes omsorg om sig själv.

En av de mer inflytelserika svenska politikerna under nittonhundratalet var Hjalmar Branting. Han följer samma mönster av socialt engagemang som både Gandhi och Moder Teresa. Brantings bakgrund var i högsta grad borgerlig. Fadern var professor och Hjalmar sändes till de mest ansedda skolorna. Kunskap och bildning skattades högt i det Brantingska hemmet. Familjen splittrades emellertid när Hjalmar var tolv år gammal och föräldrarna beslöt att skiljas. Möjligen speglades den havererade familjeidyllen i Hjalmars skolbeteende. Han föll inte alltid sina lärare på läppen och fick ända till sitt trettonde år endast betyget AB i uppförande. Men förutom skilsmässans efterdyningar, var det sannolikt hans ifrågasättande i skolan som inte alltid gick hem i den tämligen auktoritära skolmiljön. Hjalmar nöjde sig nämligen inte med att läsa enbart skolans läxböcker. Han insåg tidigt att dessa enbart företrädde endast en enda aspekt. Han ville veta mer än det som gavs inom klassrummets fyra väggar. I en fransk språklära fanns en övning i vilken ingick att översätta Ludvig XVI av Frankrikes försvarstal, när denne stod inför revolutionsdomstolen år 1792. Den fjortonårige Hjalmar var inte lika övertygad



som lärobokens författare om den franske monarkens förträfflighet, utan skrev i marginalen: "Ludvig var brottslig". I samma lärobok några kapitel senare skriver Hjalmar "Lefve republiken!" Hjalmar Branting var alltså tämligen brådmogen, allmänskunnig och självständig i sitt tänkande och drevs tidigt av ett förvånande moraliskt intresse för social rättvisa. "Hjalmar Branting var rättrådig", skriver den något yngre klasskamraten Prins Karl<sup>160</sup> i sina memoarer, "och blev han icke utmanad var han aldrig kitslig mot yngre och svagare än han, tvärtom kunde han ta deras parti om så behövdes. Vi tyckte alla om honom, och samtidigt var han en av Beskowska skolans skickligaste lärjungar. Han hade överbetyg i nästan alla ämnen och var särskilt styv i matematik och svenska uppsatser".

Det kanske är mer nödvändigt än någonsin att inte bara tillgodose särbegåvade barn och ungdomars behov av stimulans i ljuset av samhällets allt mer komplicerade problembild, utan att också ge dem ledarskapsutbildning. Att utbilda dessa individer i socialt ansvarstagande torde vara av oerhörd betydelse för framtiden. Vi som arbetar med barns förmågor och kunnande, skriver Erica Landau avslutningsvis i sin bok med den träffande titeln *Mod att vara särbegåvad*, borde ge dem känslomässiga säkerhet och erkännandets frihet som ord på vägen, så att de därmed kan finna mod nog att för framtiden ägna hela sin förmåga åt världens problem. Vi kan inte bestämma hur vinden kommer att blåsa, men vi kan onekligen förbereda och sätta seglen.

## KAPITEL NIO

### Den akademiska särbegåvningsdomänen

Efter att ha träffat åtskilliga lärare i grundskolan och diskuterat begreppet begåvning med dem, har det förvånat mig att lärarna konsekvent efterlyser ett begåvningsbegrepp som är betydligt mera omfattande än det som beteendevetare i många år har omhuldat genom olika mått på förmåga och kompetens. De lärare jag hittills har träffat blir i det närmaste upprörda om man talar om särbegåvning i skolan, eftersom de mer eller mindre automatiskt *förutsätter* att en sådan diskussion i grundskolan endast kommer att beröra elever med särskild fallenhet för ett teoretiskt ämne som till exempel matematik eller fysik, och i något mindre utsträckning även musik och idrott. Även när lärarna själva skall beskriva vad det innebär att vara särbegåvad i klassrummet, visar det sig att man börjar diskutera de traditionellt akademiska ämnena och elevers förmåga att snabbt lära sig dessa ämnen och att lösa typiska problem. Inte någon av det hundratal lärare jag hittills har frågat har till exempel påpekat att förmågan att samarbeta, förmågan till initiativ och kommunikation också skulle kunna ingå i begåvningsbegreppet.

Traditionen i skolan – den förståelse av skolans uppgift och miljö som lärare för med sig in i sin yrkesroll – förändras inte nödvändigtvis i samma takt som nya läroplaner ofta förutsätter att den gör. När det gäller begrepp som begåvning och särbegåvning existerar ofta en diskrepans mellan olika *ideal*, ärvda traditioner och information om faktiska forskningsrön. Man är övertygad om att *alla* barn är begåvade på något sätt, men agerar i klassrummet ofta som

om enbart den kan betraktas som "begåvad" som framför allt är teoretiskt kunnig och försigkommen. Praktikern och filantropen uppmärksammas sällan, om ens över huvud taget.

I viss mån är paradoxalt nog situationen densamma i den litteratur som diskuterar särbegåvning. Den har till övervägande delen utforskat och diskuterat vad vi tidigare kallade skol- eller testsärbegåvning. Det är framförallt de traditionella och tungt vägande skolämnesområdena som vanligen förknippas med särbegåvning: matematik, naturvetenskap, samhällsvetenskap och humanvetenskap. Den akademiska särbegåvningsdomänen beskriver särbegåvningar inom de traditionellt akademiska områdena. Märk att språklig särbegåvning *inte* ingår i denna domän, trots att den otvetydigt kan betraktas som "akademisk" i den mening att även verbal förmåga och kompetens betraktas som en del av en skol- eller testsärbegåvning. Men det faktum att praktiskt tagit alla beteendevetenskapliga forskare är överens om att språkighet och logisk-matematiskt tänkande utgör separata och unika kapaciteter (eller intelligenser) har jag valt att beskriva dessa som skilda domäner.

Diskussionen om hur särbegåvningen förhåller sig till begrepp som intelligens och kreativitet har i huvudsak tagits upp i tidigare kapitel. I det följande ges snarare exempel på den akademiskt särbegåvade inom ramen för typiska vetenskapliga yrken eller uppgifter. Nyckelbegrepp hos dessa individer är teoretiskt och abstrakt tänkande med avsikt att generera kunskap samt nyfikenhet (eller upptäckarglädje) och kunskapshunger.

## Den särbegåvade matematikern

Den som är bra på att addera, subtrahera, dividera och multiplicera snabbt, effektivt och i regel korrekt, betraktas sannolikt som en matematisk särbegåvning av de flesta lärare och föräldrar. Men en sådan definition av matematisk särbegåvning har litet med matematiskt *tänkande* att göra. Jämför den tidigare diskussionen om vissa autistiska individers säregna minnesförmåga. Dessa föds med ett enastående minne för vissa tankeoperationer men också med en i övrigt mycket begränsad förmåga att klara av vardagslivet. Somliga av dessa så kallade "idiots-savants" blir "mänskliga kalkylatorer" och kan obehindrat i tanken manipulera imponerande uträkningar. Psykiatern Darrold Treffert berättar till exempel om den trettonåriga Sabine som hade ett stort intresse för mynt och olika typer av knappar. Hon brukade sitta och räkna dessa och indela dem i olika grupper. Om man frågade henne hur många mynt hon hade hade samlat ihop, svarade hon inte med en summa utan snarare till exempel " $6 \times 16 + 8$  fler mynt". Sabine var onekligen en räknekonstnär. Hon kunde blixsnabbt ge kvadratrotten på alla tal mellan 11 och 99. Och om man frågade henne vad produkten av  $23 \times 23$  är svarade hon utan att blinka "529", men brukade också frivilligt lägga till att 529 är det samma som  $33 \times 16 + 1$ . Sabine betraktades i övrigt av Trefferts källa som utvecklingsstörd.

Alltså bör man skilja mellan "taljonglörer" och individer som är kapabla till ett *abstrakt* matematiskt-logiskt resonemang. En matematiker behöver inte nödvändigtvis vara en fantastisk huvudräknare, och en suverän huvudräknare är inte nödvändigtvis kapabel till ett abstrakt matematiskt tänkande!

Vad kännetecknar då en matematisk särbegåvning? Matematiskt tänkande, föreslår till exempel Howard Gardner, präglas framför allt av en förmåga att i tanken skickligt kunna kontrollera långa, abstrakta och komplexa resonemang. En matematisk särbegåvning antas ha en särskild förmåga att uppfatta formella problem och därigenom förstå dessa problems struktur. Han eller hon har också en förmåga till logiskt tänkande i förhållande till kvantiteter, rumsliga förhållanden, nummer och bokstavssymboler och har också förmågan att kunna tänka i matematiska symboler. En sådan person kan dessutom snabbt och brett generalisera matematiska objekt, relationer och operationer, samt avkorta den matematiska resonemangsprocessen och dess motsvarande formella operation. Den särbegåvade matematikern är dessutom flexibel vad gäller eget resonemang om olika matematiska operationer och strävar efter klarhet, enkelhet, ekonomi och lösningarnas förnuftsmässighet. Hon eller han har också förmågan till snabb och fri rekonstruktion av tankeprocessernas riktning och kan reversera sitt tänkande. Likaså har matematikern ett särdeles gott allmänt minne för matematiska förhållanden, argument och bevis, metoder för problemlösning och angreppsstrategier<sup>161</sup>.

Den matematiska särbegåvningen ger sig till känna tidigt och tycks inte främst vara beroende av en förmåga att snabbt bearbeta information som den är beroende av en synnerligen effektiv problemlösningsförmåga<sup>162</sup>. Dessa individer tycks inte heller vara beroende av vare sig tidigare erfarenhet eller inövad formell matematik för att börja nyttja sin talang. Matematikens historia känner många exempel.

#### *Blaise Pascal*

Blaise Pascal föddes 1623 i den franska staden Clermont, där fadern tjänstgjorde som taxeringstjänsteman. Fadern hade noga planerat att lära sonen vissa matematiska grundbegrepp. Han blev emellertid ytterligt häpen när det visade sig att sonen redan behärskade dessa begrepp. Den unge Blaise lär ha kunnat till exempel hela den euklidiska geometrin vid tolv års ålder, och vid sexton hade han redan skrivit en avhandling som behandlade kägelsnittets geometriska natur.

Pascal, som kom att bli något av ett universalgeni, lade grunden till sannolikhetsläran, upptäckte principen för vätskors tryck, skrev banbrytande arbeten om tomrummet, konstruerade den första räknemaskinen och skrev flera betydande religionsfilosofiska verk, av vilka det mest kända torde vara det postuma *Pensées* (Tankar).

#### *Carl Friedrich Gauss*

Upphovsmannen till normalfördelningskurvan – Carl Friedrich Gauss – föddes år 1777 i tyska Braunschweig. Fadern var en mångsysslare och arbetade som trädgårdsmästare, styckare, murare och begravningsentreprenör. Modern hade tidigare arbetat som bondpiga. Fadern skulle vid ett tillfälle utbetala löner till sina murarlärlingar och satte sig därför ned för att räkna igenom vad var och en skulle få. När han tyckte sig färdig och nöjd med resultatet, påpekade unge Carl Friedrich att han faktiskt räknat fel. Fadern räknade om allting igen och kunde konstatera att sonen hade rätt. Carl Friedrich var två år gammal vid tillfället. Senare påpekade han, att "räkna kunde jag redan innan jag kunde tala".

När Carl Friedrich just börjat skolan gavs hela klassen (som för övrigt bestod av 100 elever i samma klassrum!) uppgiften att summera alla tal mellan 1 till 40, och sedan skriva summan på sin skrivtavla och komma fram och lägga densamma på katedern omedelbart efter fullbordat värv. Läraren hoppades så utröna sina adepters räknefärdighet. Läraren blev förbluffad när Carl Friedrich tämligen omedelbart promenerade fram till katedern för att visa sitt svar. Hans sjuårige elev hade nämligen snabbt insett att en sådan uppgift kunde beskrivas med en enkel matematisk formel, vilken kan lösas betydligt snabbare än att mekaniskt sitta och lägga ihop alla tal mellan ett och fyrtio.

Gauss har i sin livsgärning berört i princip samtliga av den moderna matematikens områden, men torde för icke-matematikern mest vara känd för sin insats i statistiken. Hans beskrivning av normalfördelningen brukar gå under just beteckningen "gausskurvan".

### *Sonja Kovalevsky*

År 1889 utnämndes vid Stockholms högskola världens första kvinnliga professor i matematik: Sonja Kovalevsky. Hon såg dagens ljus i Moskva år 1850 som dotter till en rysk general. Generalen var inte särskilt förtjust i dotterns matematiska tidsfördriv och förbjöd henne att ta lektioner. Hon fick emellertid låna sin lärares lärobok i algebra, studerade själv och tog ofta chansen att diskutera matematiska problem med honom. Vid ett tillfälle förbluffade hon moderns belästa födelsdagsuppvaktare genom att själv, utan undervisning, för gästerna demonstrera att hon kommit fram till och kunde förklara sinusfunktionen. Sonja var då fjorton år gammal. Familjens goda vänner blev så imponerade att man beslöt att övertyga generalen om dotterns begåvning. Denne gav slutligen med sig och tillät henne att börja studera på allvar.

Sonja gifte sig så småningom och flyttade till tyska Göttingen, där hon också disputerade vid universitet på en avhandling som bland annat diskuterade Saturnus ringars geometriska struktur. Hon anmodades kort därefter komma till Stockholms högskola och blev där år 1884 utnämnd till docent. Professorstitel fick hon fem år senare.

Kovalevsky har författat arbeten främst inom områden som partiella differentialekvationer och arbetade särskilt med problemen rörande en fast kropps rörelse kring en fixpunkt. Hon skrev också skönlitteratur och i filmen "Berget på månens baksida" från år 1983 hennes liv.

### *Matematikern som elev i grundskolan*

Den unge begynnande matematikern, skriver den tyske journalisten och psykologen Toni Meissner<sup>63</sup> som intresserat sig särskilt för särbegåvade barn, lär sig i själva arbetet vilka metoder som krävs för att logiskt kunna nå en riktig lösning på ett visst matematiskt problem. Formell utbildning är åtminstone inte till en början nödvändig för att den matematiska särbegåvningen skall komma i dagen. Det är därför inte svårt att se hur ett sådant barn i grundskolan kan få problem med en lärare som insisterar på att den metod som läroboken i matematik ger uttryck för är den enda rätta.

Särbegåvningen har förmodligen ingenting emot vad läroboken säger, men för honom eller henne framstår lärobokens problemställning på en helt annan abstraktionsnivå, och problemet löses på ett sätt som för honom eller henne (och inte nödvändigtvis för läraren!) framstår som det enklaste. Läraren kanske finner sig i situationen men insisterar på att eleven skall förklara hur lösningen

av problemet gick till. Den pedagogiska tanken är god, men förmodligen betyder lärarens kommentar egentligen att eleven måste förklara så att *läraren* förstår. Om eleven verkligen är en särbegåvad matematiker torde de flesta bland i övrigt mycket kompetenta pedagoger sällan förstå!

En lärare som insisterar på lärobokens metod och inte tillåter den matematiska särbegåvningen att göra på sitt sätt kan göra skada. Eleven lär sig att det sätt på vilket han eller hon skiljer sig från lärarens förväntningar är något negativt och måste därför undertryckas. Det kan uppstå en konflikt mellan vem eleven håller på att upptäcka att han eller hon är och vem läraren tycker att han eller hon skall vara.

### *Musik, kvinnor och matematik*

Är särbegåvning i matematik besläktad med särbegåvning i musik? Och finns det fler matematiskt särbegåvade pojkar än flickor? Detta är frågor som man ofta hör som påståenden i olika sammanhang, men hur förhåller det sig egentligen? Är det en myt att musik och matematik "hör ihop" och att pojkar är mer "matematiska" än flickor?

Både Howard Gardner och Toni Meissner är överens om att det inte existerar något uppenbart släktskap mellan matematik och musik. Det existerar musiker som också är matematiker liksom det existerar matematiker som också är musiker. Men det är ett faktum att det existerar musiker som inte har det ringaste intresse för eller skicklighet i matematiskt tänkande. Och alla matematiker har inte fallenhet för eller intresse av musik. Matematikern delar visserligen med kompositören sin särskilda förmåga till spatialt tänkande, men detta är å andra sidan också sant om skulptören och om uppfinnaren.

Vad gäller frågan om pojkar, flickor och matematisk särbegåvning däremot måste man våra samtida jämlikhetssträvanden mellan könen till trots konstatera att pojkar är genomsnittligt överlägsna flickor vid tester av matematiskt och spatialt tänkande<sup>64</sup>. Detta är naturligtvis ett kontroversiellt påstående i ljuset av jämlikhetstanken, varför forskare under senare år har lagt sig vinn om att söka förklaring till sådana skillnader i olika miljöfaktorer. Den amerikanska kognitionspsykologen Diane Halpern<sup>65</sup>, som ägnat sig åt skillnader i kognition mellan könen, sammanfattar forskningen till dags dato genom att påpeka till exempel att kvinnor i allmänhet har en mer negativ inställning till ämnet matematik, att de ofta anser matematik vara mindre viktigt för sin valda karriär än vad män tycker, att kvinnor har sämre självförtroende när det gäller att lära sig matematik, att matematik är en domän som är dominerad av manliga stereotyper och att kvinnor mindre sällan än män uppmuntras att studera matematik på en högre nivå.

Det ligger naturligtvis giltighet i alla dessa påståenden. Attityder och traditioner håller förvisso på att förändras till fördel för jämlikhet mellan könen, men förändrade attityder och allt mer jämlika möjligheter för kvinnor, förklarar ändå inte helt det faktum att kvinnor och män är *olika* i många avseenden. Forskarna är emellertid noga med att betona att problematiken *inte* handlar om värderingar; att det ena könet i vissa avseenden skulle vara "bättre" än det andra. Att kvinnor självklart kan bli matematiker, om de kognitiva och socio-emotionella förutsättningarna finns, visar Sonja Kovalevsky. Men de manliga matematiksärbegåvningarna torde av skiftande orsaker ännu vara fler än de kvinnliga.

## Särbegåvningar inom andra yrkeskategorier

De yrkeskategorier som fokuseras inom ramen för akademisk särbegåvning, kan inte på samma sätt som en renodlad matematiker betraktas som matematiskt-logiskt tänkande individer. Howard Gardner påpekar i ljuset av sin teori om de multipla intelligenserna att forskare behöver matematiken som ett redskap för att bringa ordning i kaos och kunna beskriva till exempel statistiska samband, fördelning, spridning och så vidare. Men Gardner beskriver samtidigt en syn på vetenskaplighet som åtminstone inom beteendevetenskapen allt mer förlorar mark och antal förespråkare. All vetenskap är inte beroende av matematiskt tänkande eller statistik för att söka ytterligare förståelse eller ny kunskap. Vissa discipliner (eller problemformuleringar) behöver sådana redskap för att utforska och beskriva sina typiska fenomen, andra klarar sig väl utan. Logiskt tänkande däremot behöver alla forskare basera sin verksamhet och kunskapsgenerering på. Logiken syftar till att ge en systematisk framställning av giltiga slutledningar och svara på frågan vad det innebär att en slutledning är giltig. Jag menar därför i motsats till Howard Gardner, att det är olämpligt att kalla en logisk-matematisk intelligens för en *vetenskaplig* intelligens. Kapaciteten som sådan kan väl vara logisk-matematisk, och logik och matematik är oundvikligen besläktade begrepp, men inom ramen för tillämpning följs inte nödvändigtvis matematik och logik åt.

De exempel som följer är biografiska skildringar av akademisk särbegåvning som den kommit till uttryck i *olika* typer av vetenskaplighet. Av särskilt intresse är att beskriva dessa akademiska särbegåvningars barndom i allmänhet och deras förhållande till skola och undervisning i synnerhet.

## Särbegåvade biologer

Få biologer har haft en sådan genomgripande betydelse för synen på livet och dess uppkomst som Charles Darwin. Och få har under en sådan lång tid så oförminskat varit kontroversiell och omdebatterad, trots att det är långt över ett sekel sedan hans mest berömda arbete publicerades: *Om arternas uppkomst*.

### *Charles Darwin*

Charles Darwin föddes år 1809 som den andre sonen till Robert Darwin, landsortsläkare, och Susannah, dottern till grundaren av Wedgewoods fortfarande välkända porslinsfabrik. Uppväxtmiljön var borgerlig och familjen välbärgad. Det rådde förståelse för intellektuella sysselsättningar och intressen inom familjen. En av Charles kusiner var Francis Galton. Darwins farfar skrev flera böcker i biologi och förutsåg i någon mån sin sonsons senare teoretiska resonemang genom att i sina skrifter påstå att allt levande har utvecklats ur andra och tidigare former. Han menade att arterna är varken beständiga och oföränderliga.

Charles skickades 1818 till Dr. Butlers Skola i Shrewsbury, en av det dåtida Englands mest framstående och progressiva skolor. Han stannade i sju år. Men när Darwin senare tillfrågades om värdet av sin skolgång, brukade han kategoriskt nedgöra den och säga: "Allt vad jag har lärt mig som har varit av värde, har jag lärt mig själv". Darwin påpekar också intressant nog att han inte

hade något som helst huvud för språk, men var ändå tvingad att tillbringande tiden i en skola som *bara* fäste vikt vid klassiska språk och i begränsad omfattning också vid historia och antikens geografi. Alla läxor skulle läras utantill och Darwin lärde sig mekaniskt utan vidare fyrtio eller femtio rader av latinska poeter under morgonbönen för att sedan kunna demonstrera för lärarna att han "kunde" läxan. "När jag slutade skolan", skriver Darwin, "skulle jag tro att varken lärare eller föräldrar skattade mig som särskilt klyftig. De menade snarare att jag var mindre än medelmåttig".

Under skoltiden var den unge Charles en flitig samlare av stenar och mineraler, blommor och insekter. Tillsammans med den äldre brodern Erasmus gjordes diverse kemiska experiment i ett litet skjul i trädgården, som tjänade som laboratorium. Samlarvurmen, som Darwin själv kallar den i sin självbiografi, "som gör en systematisk naturforskare... var mycket stark hos mig och tydligen medfödd, ty varken min bror eller någon av mina systrar hade någonsin detta intresse".

Efter avslutad skolgång i Shrewsbury skickade fadern sonen till Edinburgh för att studera medicin. Charles var en flitig student – men inte av medicin! Han tillbringade en stor del av sin tid vid strandkanten för att studera vattenbrynets mollusker tillsammans med studiekamraten och zoologen Robert Edmund Grant. Darwin avskydde föreläsningarna i medicin. De var tråkiga och dissektionslektionerna tyckte han var minst sagt avskyvärda. Familjen insåg ganska snart att Charles inte passade att följa i faderns fotspår som läkare och han förflyttades till Cambridge för att istället bli anglikansk präst. Charles var emellertid lika ointresserad av teologi som han var av medicin. Han gick på föreläsningarna, men fick sitt intresse av naturvetenskap tillfredsställt på annat håll och umgicks i Cambridge med många av den tidens mest framstående geologer och entomologer. Han begav sig ofta ut på expeditioner, som han dessutom gärna kombinerade med jakt. Faderns missnöje med sonens studielättja lät inte vänta på sig. Han anklagade honom för att skämma ut hela släkten.

Charles nyvunna umgängeskrets såg emellertid i motsats till fadern Charles som en tämligen lovande ung man med en säker framtid inom naturvetenskapen. När man sedan sökte en naturvetenskaplig assistent för forskningsskeppet HMS Beagle, som skulle ut på ett femårigt gradmätningssuppdrag, föll valet naturligt på Charles Darwin. Efter övertalning gav fadern så småningom med sig och tillät sonen att sätta segel den 27 december 1831. "Resan med Beagle", skriver Darwin, "har varit den viktigaste tilldragelsen i hela mitt liv. Jag har alltid upplevt den som den första egentliga utbildningen jag fått. Jag leddes att noggrant undersöka flera olika naturhistoriska områden, och så stärktes min förmåga att observera – vilken för övrigt ändå alltid varit väl utvecklad". Resan gick till Sydamerika, övärlden i Stilla Havet, Australien och Nya Zeeland.

Vid hemkomsten år 1836 slog Darwin sig ned i London och blev medlem av den anrika "The Geological Society", vars medlemmar hjälpte till att sortera och systematisera Darwins omfattande samlingar från resan. Han gifte sig kusinen Emma Wedgwood och kom aldrig att ta någon akademisk examen. Han levde på familjens förmögenhet och kunde helt ägna sig åt sina intressen. Han skrev tjugoen böcker i ämnen som täcker allt från geologi och fossiler till

växtfysiologi och entomologi. Mest välkänd av dem alla torde emellertid *Om arternas uppkomst* vara. Den publicerades år 1859 och debatteras fortfarande.

#### *Carl von Linné*

I svenska Småland, i Råshult, föddes i maj månad 1707 en blivande biolog som skulle komma att omvälva hela världens syn på flora och fauna: Carl von Linné, son till den växtintresserad kyrkoherden Nils Linnaeus och hans hustru Christina. Den senare har beskrivits som "en aktningvärd och arbetssam... kvick, skarp qvinna". Om fadern Nils Linnaeus berättas att hans käraste nöje, förutom att besöka Lunds Botanicum, var att själv odla för tiden mycket rara växter hemma på täppan i Råshult.

Föräldrarna upptäckte snart att Carl redan i mycket unga år var "spörjande, letande och finnandes tecken, igenkänningstecken i blomstren, var han med överallt" och fann för gott att lära honom att läsa så snart som möjligt. Att denna upplevelse inte var helt uppskattad av Carl, som var blott två år gammal, kan skönjas i senare skrifter. Måhända är det denna tilldragelse som den vuxne Linné något ironiskt reflekterar över i en av sina många skrifter på sitt oefterhärmliga sätt med en blandning av latin och svenska: "Ordinairt är att barnen så snart de lärt tahla skola fästas vid boken som gamla karlar. Häraf blifva de segnes, alla sensus blifva obtusa, så att det merendels är att af qwicka barn blifver doma karlar". De stolta föräldrarna visade nämligen gärna upp för besökande hur försigkommen sonen var; tilltag som inte alltid gick enligt planerna. När den tyske kyrkomålaren Hans Brachwagner kom på besök tog far Linnaeus sonen i kalufsen och utbrast: "Nu måste du visa hur bra du vinger läsa, Calle lille! Och inte bara svenskan i ABC-tan utan latinet också". Men lille Calle vägrade.

Sonen delade emellertid med fadern ett brinnande intresse för växter. Till moder Christinas fasa kunde sonen ibland försvinna ut på markerna runt prästgården för att leta efter någon särskild växt, och sedan helt upptagen och utmattad av den fascination som naturen erbjöd honom falla i sömn i mjuk mossa över natten. Dessa små äventyr satte sina spår i vetenskapsmannens senare gärning.

Vid sju års ålder ansågs tiden mogen för unge Carl att bli satt under en informator. Familjen valde Johan Telander, en tjuogoårig bondson från trakten, om vilken Carl senare skrev, att han var "en butter man med dåligt lynne, som var bättre lämpad att utsläcka ett barns talang än utveckla den". Det blev således inte särskilt lätt att hålla Carl vid skolböckerna. Han ville hellre vara ute i trädgården bland växterna. Svårigheterna med Telander och hans unge begåvade men motspänstige adept resulterade i en kompromiss. Carl skickades istället till trivialskolan i Växjö. Inte oväntat vantrivdes han även där. Skolan drevs nämligen av, som Carl senare uttryckte det med en tämligen giftig penna, "rude lärare med lika rude metod gävo barnen håg för vetenskaper, att håren måste resas på deras huvud". Pojken skolkade och hittades oftast i fält för att leta växter. Skolkamraterna gav honom smeknamnet "den lille botanisten". Det var först i tonåren som Carl träffade någon som tillät och uppmuntrade honom att även fortsättningsvis bedriva sina särskilda intressen. Han stiftade bekantskap med Johan Rothman, provinsialläkare i Växjö och en av de äldre lärarna vid gymnasiet. Rothman lyckades väcka Carls intresse för medicin. Carls nyfunna intresse blev intensivt och han genast fick sina syskon i Råshult att agera patienter. Han slukade gamla läroböcker i botanik och zoologi och



lyckades med deras hjälp blanda ihop diverse örtmediciner, vilka han genast åstundade att behandla sina låtsaspatienter med.

Linné blev antagen vid gymnasiet 1724, där läroplanen var anpassad för dem som skulle välja prästbanan. Tonvikten låg på grekiska, hebreiska, teologi, metafysik och retorik; ämnen som Carl varken hade fallenhet för eller intresse av. Däremot hade Linné huvud för matematik. Något år innan det var tänkt att Carl skulle gå vidare till universitet för att uppfylla framförallt moderns önskan att sonen skulle bli präst, beslöt sig Nils Linnaeus att hos Dr Rothman förhöra sig om sonens utsikter att studera vidare. Fadern blev chockad över vad han fick höra. Rothman delgav gymnasiets lärares övertygelse att Carl aldrig skulle kunna bli en lärd man. Han lämpade sig enligt dem endast för manuellt arbete. Han skulle möjligen kunna bli snickare eller skräddare men absolut aldrig präst. Rothman var emellertid själv av en annan uppfattning. Han föreslog Nils Linnaeus att sonen nog borde bortse från prästyrket och snarare söka sig till medicinen. Provinsialläkaren erbjöd sig därför att utan ersättning låta Carl bo hos sig under sista gymnasieåret, och att under tiden undervisa honom i botanik och fysiologi.

Linné hamnade efter avslutat gymnasium i Lund men stannade bara ett år. Han flyttade vidare till Uppsala på Rothmans rekommendation. Föreläsningarna i Uppsala verkar inte ha givit Linné mycket mer än vad de gjorde i Lund, och Linné var i stort lämnad åt sin egen driftighet. Denna å andra sidan började låta tala om sig. Han stiftade bekantskap med Olof Celsius, domprost och amatörbotanist med omfattande samlingar och ett minst lika omfattande bibliotek, som Linné fattat särskilt intresse för. Genom Celsius förmedling fick Linné tillräckliga stipendier för att klara ett annars mycket knapert uppehälle. Celsius tog också tillfället i akt att visa Olof Rudbeck d. y. – en av de legendariska professorerna vid medicinska fakulteten – en uppsats om växternas sexualsystem som Linné skrev som ett inlägg i debatten kring universitetsbibliotekarien Jöran Wallins framlagda avhandling "De nuptiis arborum" (Angående trädens bröllop). Uppsatsen hade redan spritts som en löpeld över universitetet. Rudbeck blev mycket intresserad och gjorde sitt bästa för att den lovande ynglingen skulle kunna fortsätta sina studier och upptäckter.

År 1735 begav sig Linné till Nederländerna för att disputerat vid universitetet i Harderwijk på en avhandling om malaria. Han stannade i flera år och blev allt mera känd i Amsterdam och Leiden som den kunnige och produktive forskaren från Norden. Under denna vistelse, och med hjälp av intresserade holländska mecenater blev flera av Linnés mest kända verk tryckta, bland andra hans berömda *Systemae naturae*.

## Särbegåvade fysiker

### *Marie Curie*

Marie Curie föddes i Warszawa den 7 november 1867 som en av fyra döttrar i en barnaskara på fem. Madame Sklodowska – Maries mor – var lärare och mycket musikintresserad. Fadern Wladyslaw utbildades i S:t Petersburg till lärare i matematik och fysik innan han återvände till Warszawa för att bli prorektor och professor vid ett av stadens gymnasier. Systrarna brukade leka skola i hemmet och försökte med hjälp av utklippta pappersbokstäver lära sig stava. Vid ett tillfälle när den äldre system Bronia skulle försöka stava sig

igenom de första raderna i en bok var föräldrarna närvarande i den improviserade skolmiljön. Bronia stakade sig. Marie, som vid tillfället var fyra år gammal, tappade tålamodet, tog boken ur händerna på system och läste högt de första raderna på sidan som inte system klarade av. I rummet blev det alldeles tyst och både systrar och föräldrar betraktade Marie häpet. Marie tog de första sekundernas tystnad som en uppmuntran över bragden. Men när hon såg systemens surmulna och förnärmade ansikte och möttes av föräldrarnas fortsatta tystnad, brast hon i gråt och snyftade: "Förlåt, förlåt! Det var inte med flit. Det var inte mitt fel. Inte Bronias heller. Det var bara så rysligt lätt, så!".

Dottern Eves kommentar till händelsen är i det närmaste oslagbar i den meningen att den vittnar om familjens fullständiga oförståelse för särskilt begåvade barn. Föräldrarna, påpekar Eve, hade skickligt undvikit att sätta böcker i händerna på Marie, "för de är kloka pedagoger och fruktar en för tidig utveckling". Varje gång den försigkomna dottern nyfiket sträcker sig efter någon av de många bokvolymerna som ligger utspridda över allt i hemmet, möts dottern av uppmaningen att hellre leka med sina klossar, sin docka eller att gå ut i trädgården.

Marie hade ett häpnadsväckande gott minne och kom alltid i håg detaljer som andra i familjen inte brydde sig särskilt mycket om. Det hände att skolkamraterna anklagade henne för fusk när hon kunde läsa läxan utantill efter bara någon enstaka gångs genomläsning. Faderns studierum var för Marie hemmets allra mest fascinerande rum. Utmed rummets väggar fanns låsta glasskåp som särskilt fångade Marias intresse. Där fanns glastuber, små vågskålar, mineralprover och apparaturer. Alla dessa föremål använde professor Sklodowsky i sina vetenskapliga föreläsningar. Marie kunde stå försjunken i långa stunder och betrakta skåpens kuriösa innehåll. Vid ett tillfälle uppmärksammade fadern hennes intresse och påpekade med pedagogisk nit att föremålen bakom de lyckta glasdörrarna var *fysikaliska instrument*. Marie lämnade rummet och befanns under resten av dagen på strålande humör sjungande de besynnerliga orden "fysikaliska instrument".

Familjens barn gick i fröken Sikorskas privatläroverk och undervisades av den stränga fröken Tupalska. Marie var två år yngre än alla klasskamraterna och råkade stundom ut för fröken Tupalskas ilska, när hon blivit allt för orolig och halsstarrig i klassrummet. Men det tycktes ändå råda ett särskilt vänskapligt förhållande mellan den stränga lärarinnan och den unga mycket begåvade flickan. Ingenting av den aritmetik och historia som lärarinnan delgav klassen tycktes svårt för Marie. Hon hade högsta betyg i räkning, historia, litteratur, tyska, franska och även i katekes. System Bronia lämnade, liksom Marie, gymnasiet med en guldmedalj för sina studieframgångar. Även brodern Joseph fick guldmedalj och studerade sedan vidare vid Warszawauniversitetets medicinska fakultet. Systrarna irriterades mycket över att universitetet inte var öppet för kvinnliga studerande.

Marie tog efter studenten på faderns inrådan ett sabbatsår från studierna och ägnade sig åt skönlitteratur och naturupplevelser. Men när året gått drogs hon mot nya studier. De politiska förhållandena i Polen under denna tid medgav inte att vem som helst kunde studera vad som helst. Den hatade ryska överhögheten kastade sin skugga över allt intellektuellt och kulturellt liv. Marie, liksom de flesta andra, greps av den polska frihetssträvan. Som sjuttonåring vidgas hennes intressen därför betydligt till att inte längre bara

omfatta matematik och fysik utan också sociologi, samhällsutveckling och kvinnans emancipation.

Marie drömmer om studier i fysik och kemi och system Bronia vill läsa till läkare, båda vid Sorbonne i Paris. Familjen har emellertid inga som helst medel att bekosta ett sådant äventyr. Systrarna ingår därför en pakt: Marie skall arbeta som guvernant under det att Bronia reser till Paris för att skaffa sig sin examen. Därefter blir det Bronias tur att bekosta Maries studier vid Sorbonne. Under guvernanttiden studerade Marie på egen hand. Men hon vantrivdes som guvernant och blev förklarad överflödig efter tre år. Ändå lyckades hon få ihop tillräckligt med medel för att ta sig till Paris, och avreste i september 1891 för att bo hos systemen. 1893 tog hon sin licenciatexamen i fysik vid Sorbonne som kursetta och avlade även en licenciatexamen i matematik påföljande år. Hon gifte sig med Pierre Curie 1895, professor i fysik vid universitetet, och började sin banbrytande forskning om radioaktivitet år 1897, året efter det att Henri Becquerel upptäckt vad han kallade "uranstrålning".

Marie Curie är den enda personen i nobelprisets historia som erhållit utmärkelsen två gånger och i olika discipliner. Hon fick tillsammans med maken Pierre 1903 års nobelpris i fysik och erhöll ensam 1911 års nobelpris i kemi.

### *Stephen Hawking*

Stephen Hawking, Cambridgeprofessorn som populariserat kosmos och dess fysik och med massmedias hjälp blivit något av en vetenskaplig superstjärna, föddes i Oxford 1942 på samma dag som hans vetenskaplige föregångare Galileo Galilei dog exakt 300 år tidigare. Fadern var läkare med särskilt intresse för tropiska sjukdomar, utbildad i Oxford precis som modern Isobel.

Den tioårige Stephen anmäldes till den lokala internatskolan St Albans. Varje elev blev antagen först efter en serie prov, av vilka Stephen klarade alla med glans. Han blev emellertid omedelbart klassens "mes", tafatt, mager, klen och var allt som oftast föremål för klassens hån och skämt. Hans skoluniform såg alltid förfärlig ut och han läspade lätt när han talade. Dessutom fick han höra av klasskamraterna, av vilka flera hade för avsikt att klättra den akademiska karriärsstegen, att han aldrig "skulle bli något". Stephen var förvisso bland lärarna inte betraktad som obegåvad men var tvungen att hävda sig bland dem i klassen som var mer försigkomna. Stephen hörde emellertid till den grupp i klassen som betraktades som den bästa. De läste läxorna tillsammans och tillbringade ofta fritiden tillsammans. De gick på konserter i Londons Albert Hall, och när de gjorde läxorna skvalade Mozart och Beethoven i radion, inte dåtidens populärmusik. Popmusiken, påpekar Hawkings biografer, var bortom skiljelinjen för vad som var acceptabelt. Deras idol framför andra var filosofen Bertrand Russell.

Som trettonårig var Hawking redan en forskare och logiker i vardande. Pojkarna tillverkade egna brädspel till tidsfördriv och det var Hawkings som konstruerade reglerna. Dessa var så komplicerade att en enda drag, genomförandet av det och dess följd, tog en hel eftermiddag i anspråk att reda ut. När brädspelen spelat ut sin roll vände gruppen sitt intresse mot det metafysiska: kristendom, ockultism och ESP (extrasensorisk perception). Hawkings tycks ha reserverat sig mot denna svängning av gruppens intressen, och uttalade senare även sitt förakt för dem. Endast de sysslar med sådant,

menade Hawkings, som inte har utvecklat sin analytiska förmåga utöver en tonårings nivå.

Han tillbringade inte särskilt mycket tid med läsläsningen. Han fick ändå alla rätt på alla skrivningar. Michael Church, en av Hawkings klasskamrater, kommenterar Stephens fenomenala insikt: "Medan jag funderade ut en komplicerad matematisk lösning på ett problem, så bara visste han svaret — han behövde inte grubbla på det".

Som fjortonåring visste Stephen att han ville studera matematik och våren 1958, då han var sexton år gammal, byggde han tillsammans med några klasskamrater med liknande intressen en dator som de döpte till LUCE (Logical Uniselectoer Computing Engine). Trots Stephens uppenbara begåvning hade fadern, som oftast var ute på olika forskningsresor, satt sig i sinnet att sonen skulle gå i hans fotspår och bli läkare och trots sonens kunnighet tycks fadern ändå ha tvivlat på sonens förmåga. Stephen blev emellertid antagen till universitetet i Oxford, och gjorde så väl ifrån sig vid de mycket omfattande inträdesproven att han erbjöds ett fullt stipendium för sina fortsatta studier. Han upptäckte emellertid snart att studierna tråkade ut honom. Han kunde utan svårigheter lösa de problem som föreläsarna delade ut och blev mer och mer apatisk. Han tvingades att bevista ett visst antal föreläsningar varje vecka och minst en räkneövning, där föregående veckas problem gick igenom. Dessa övningar var meningslösa för Hawking, som aldrig förde anteckningar och bara ägde en handfull läroböcker. Han var allt för misstänksam mot vad böckerna innehöll.

Hawking tilldelades 1979 den lärostol i matematik vid universitetet i Cambridge som på sin tid hade besittits av Isaac Newton, och anses i dagsläget vara en av de allra främsta forskarna inom relativitetsteori och kosmologi.

## **Särbegåvade antropologer och etnografer**

### *Thor Heyerdahl*

Norrmannen och etnografen Thor Heyerdahl föddes år 1914 i en välbärgad familj. Fadern var bryggeriägare och hustrun, som kom från en förmögen familj, beskrivs som en känslig, konstnärlig och frimodig tänkare, som hatade pryderi och tillgjordhet. Hon blev efter en tid i England dessutom en entusiastisk förespråkare för Charles Darwins teorier om arternas uppkomst. Båda föräldrarna hade flera misslyckade äktenskap bakom sig.

Det var framförallt modern som tog sig an den enda sonens uppfostran. Hon var helt besluten att göra Thor frisk, hederlig och stark, helt olik andra män som figurerat i hennes liv. Jacoby påpekar att modern hade svårigheter att visa sonen sina känslor, och att hon var inkonsekvent i genomförandet av sina uppfostringsideal. Hon ville å ena sidan att pojken skulle bli "karl", å andra sidan hade hon svårt att i det längsta att ge upp uppfattningen om honom som ett barn. För att nå sina mål behandlades Thor med ett i det närmaste militäriskt reglemente. Han var tvungen att lägga sig en timma tidigare än de flesta andra barn och blev alltid väckt vid en viss tid på morgonen. Hemmet överflödade av regler som syftade till att stärka Thors karaktär. Han skulle till exempel dricka getmjölk i stället för komjölk. Det är mer näringsrikt, menade modern, och skaffade ett antal getter som huserade på bakgården i huset i Larvik.

Djur i alla former, både uppstoppade leksaksdjur och fjärlar och insekter, fyllde Heyerdahls barndom. Heyerdahl minns särskilt ett besök på Kungliga norska vetenskapssällskapets samlingar i Trondheim. Där fanns djur av alla slag som eggade hans fantasi. Femåringen var alldeles trollbunden av intrycken och bestämde sig genast för att skapa ett litet privat museum hemma på bakgården som han kallade "Djurens hus". Den strikta kontrollen gjorde att Thor mest lekte ensam med sina leksaksdjur. Även valet av leksaker stod för övrigt under moderns överinsyn. Han träffade nästan uteslutande vuxna och försjönk allt som oftast i långa dagdrömmier.

Modern drev igenom att Thor skulle hoppa över första årskursen i skolan, och hennes ständiga klagan på att lärarna inte tillräckligt tillgodosåg hennes krav på god undervisning hjälpte knappast sonens respekt för skolan. Modern kallade lärarna "imbecilla" och lille Thor kände sig underlägsen och generad över att vara klassens yngste elev. Modern blev ökad som en "farlig dam" bland lärarna, och man gjorde sitt yttersta för att hålla henne och därmed även sonen på avstånd. Thor kom efter i skolan och familjen Heyerdahl var tvungen att anlita en privatlärare som fick hjälpa Thor att komma ifatt skolarbetet. Samarbetet mellan de två gick till en början inte alls bra, men så småningom fick Thor tilltro till den unga lärarinnan. Hennes försonande sätt och undervisning lyckades locka fram Thors osedvanliga förmåga och kunskap i enskilda ämnen. Han var en skicklig tecknare, men utmärkte sig mest i naturlära.

För Thor var läsning en lidelse. Han läste typiska pojkböcker, men framförallt kunde han försjuka i tjocka volymer om främmande folk och kulturer. Vid ett tillfälle i förkylningstider, när han var tvungen att stanna i sängen, tog han sällskap av verket *Living races of mankind* — alla tre volymerna.

Med ökad självförolit, mycket beroende på den undervisande "goda fen", vågade han snart ställa krav hemma om större frihet. Han fick så småningom välja sina vänner själv och lärde sig snabbt att tala två sociala språk, dels för att kunna göra den förnäma släkten till lags, dels för att kunna umgås med övriga pojkar i trakten. Thor blev ofta den som tog kommandot genom sin påhittighet och blev skyldig till inte så få pojkestreck. En gång spikade han fast faderns galoscher i golvet i tamburen. Man kan lätt föreställa sig både den hulde faderns komiska men kanske inte helt smärtfria fall och Thors tillfredsställelse att delvis få göra uppror mot den tidigare barndomens överskuggande kontroll.

År 1928 började den fjortonårige Thor i den högre skolan. Han led fortfarande av att vara yngst och förutsatte nästan som regel att alla andra alltid var bättre och mera kapabla än han själv. A. Jacoby<sup>166</sup>, som var klasskamrat med Heyerdahl och dessutom blev hans levnadsskildrare, beskriver honom som en medelmåttig elev; ett uttalande som måste förstås som en beskrivning av skolans svårighet att anpassa sig till Thor snarare än tvärtom. Thor tyckte om matematik och särskilt logiken i ekvationerna och geometrin. Biologin däremot, som dittills varit hans mest brinnande intresse, visade han inte längre något intresse för. Till sina klasskamraters fasa slutade han att både läsa läxorna och att svara på de mest elementära frågorna under lektionerna. Jacoby skriver, och talar tydligt för hela klassen: "Men då han till och med lät bli att svara på de enklaste frågor, uppdagades sanningen för oss. Det vara bara biologiläraren

som inte förstod någonting. Han förlät Thor och fortsatte i alla år att betrakta Thor som den mest begåvade elev han någonsin hade haft”.

Heyerdahl flyttade till Oslo och började studera zoologi vid universitetet, men trots att han respekterade sina kunniga professorer blev studierna en besvikelse. Han var medveten om den vetenskapliga metodikens betydelse och plats, men menade att obduktion och mikroskopering gavs allt för mycket utrymme på bekostnad av djurarternas geografi och levnadssätt. Trött på storstadslivet, tristessen i föreläsningssalarna och en allmän misstro till den moderna civilisationen gjorde Heyerdahl ett fast beslut av sina eskapistiska pojkdrommar: att ge sig ut och resa och upptäcka andra folk, kulturer och djurarter. Som ett led i planen tog han geografi som biämne, och studerade i tre års tid Marquesasöarna i Polynesien. Efter många konsultationer med sina professorer och efter att ha inhämtade föräldrarnas samtycke och finansiella garanti för äventyret begav sig expeditionen iväg år 1937.

Heyerdahl uppmärksammade likheter mellan kulturelement i Söderhavet och i Amerika. Efter ytterligare studier av Stilla havs-kulturerna förmodade han att Polynesien befolkats från Amerika och inte från Sydostasien, som man tidigare trott. För att pröva hypotesen gjorde Heyerdahl sin första seglats med en historisk farkost: balsaflotten Kon-Tiki, som avseglade 1947 från Peru till Tuamoto-öarna i Polynesien. Hans vetenskapliga redogörelse för denna förmodade folkvandring kom år 1952 i form av uppsatsen *American Indians in the Pacific*. På liknande sätt ville också Heyerdahl visa på möjligheten till förkolombiska kontakter mellan den Egyptiska högkulturen och Amerika, varför han efter gamla egyptiska förebilder byggde papyruskeppen Ra I och Ra II. Ra II seglade framgångsrikt mellan marockanska kusten och Barbados i Västindien.

### *Knud Rasmussen*

Knud Rasmussen, Grönlands Kununguaq, föddes 1879 i Jakobshavn, ett samhälle på Grönlands västra kust, som son till den danske pastorn Christian och hans grönländska hustru Lovise. Modern kom från en släkt med gamla grönländska anor. Knud lärde sig älska Grönland och dess inhemska folk och kultur över allt annat. Han lekte med eskimåerna och lärde sig deras språk som första språk. Han körde hundspann som de, dansade och sjöng som de och älskade att höra de gamla inuitkvinnornas berättelser. Han var som barn och även senare som vuxen mycket omhuldad av den inhemska befolkningen och fick smeknamnet Kununguaq – Lille Knud.

När Knud var nio år gammal nåddes han av ryktena om Fridtjof Nansens färd på skidor över Grönlands inlandsis. Nansen blev genast Knuds hjälte. Honom, påpekade Knud Rasmussen senare som vuxen i ett hyllningstal till Nansen, tog vi till oss som en hjälte och vårt ideal. När Knud fyllt tolv bestämde föräldrarna att han skulle skickas till Köpenhamn för att gå i skolan och få en utbildning. Man hade hoppats att han skulle gå i samma skola som fadern hade gått – Herluftsholms internatskola. Men väl i Köpenhamn underkändes Knud på intagningsproven och kom inte in. Han tvingades gå i en annan skola istället, där hans prestationer knappast kunde karakteriseras som framstående. Han hatade framförallt matematik och brukade göras till åtlöje i klassen av läraren på grund av sin bristande förmåga i detta ämne. Vad läraren inte visste, och kanske inte heller brydde sig om, var att det innebär den allra djupaste förnedring för en eskimå att bli utskrattad. Knud, som var uppvuxen

bland dem och delade deras seder och bruk, identifierade sig också med denna känsla av yttersta förnedring. Pernille Gooch drar därför den tveksamma slutsatsen, att eftersom Rasmussen hatade matematik och inte visade någon särskild fallenhet därför, var han också tvingad att bygga sitt värv som polarforskare på intuition snarare än logik. Som påpekats ovan, det går knappast att dra en sådan slutsats. Matematiskt tänkande och logik hör ihop. Ett matematiskt tänkande kan inte ske utan logik, men logik är inte nödvändigtvis förknippat med matematik! Rasmussen kan omöjligen ha planerat sina många expeditioner, samlat sin information och sedan publicerat sina erkänt framgångsrika och värdefulla rapporter utan att ha baserat sin gärning på ett logiskt tänkande!

Den långa vistelsen i Köpenhamn tycks inte ha varit en lycklig tid. Knud tog så småningom sin studentexamen, men med minsta möjliga marginal, och detta dessutom efter att ha gått om en årskurs tre gånger. Han började vid universitetet men avslutade studierna efter två år utan att ta examen. Han var emellertid en sann levnadskonstnär och lyckades hanka sig fram som konstnär och korrespondent för en dagstidning. Han lyckades också med konststycket att objuden och iklädd vardagskläder dyka upp på en förnäm bankett i Stockholms stadshus och som lika objuden talare, till de frackklädda bankettgästernas fasa, inta talarstolen under förevändning att tidigare talare varit alldeles för tråkiga. Trots sitt oväntade intrång fick den unge grönlänningen jubel och rungande applåder efter avslutad oration. Som resultat ville alla bekanta sig med denne märklige man.

Rasmussen återvände till Grönland år 1902 som medlem i en dansk expedition. Han var expeditionens tolk. Efter denna expedition utgick sju så kallade Thule-expeditioner, som alla hade för avsikt att kartlägga Grönlands urbefolkning, deras religion, folkdiktning och språk. Medan Rasmussen spelade en biroll i den danska expeditionen år 1902, kom han att spela huvudrollen i påföljande expeditioner. Han och hans medarbetare samlade ett enastående material om de olika eskimåfolken och världsberömmelsen lät inte vänta på sig. Rasmussen, som ju saknade akademisk examen, blev ändå utnämnd till hedersdoktor både vid universitetet i Köpenhamn och vid Saint Andrews-universitet i Skottland.

Han publicerade en rad vetenskapliga verk som sammanfattade intrycken och resultaten från de många expeditionerna från Sibirien i öster och till norra Kanada i väster. Knud Rasmussen dog den 21 december 1933 endast 54 år gammal. Han gick emellertid ur tiden som en dansk nationalhjälte och ett monument över den danska polarforskningen – trots bristande matematiskt kunnande och utan akademisk examen!

## **Särbegåvade statsvetare**

Det existerar en mängd levnadsbeskrivningar om och av kända politiker, författare, uppfinnare, äventyrare, skådespelare, idrottshjältar, företagsledare, artister och musiker med flera. Men floran av biografier minskar betydligt om söker efter lingvister, historiker, statsvetare, beteendevetare, musikvetare och jurister för att bara ta några exempel. I viss mån speglar förhållandet det faktum att samhället – kanske oundvikligen – högre värderar vissa områden och sysselsättningar än andra. Popularitet har alltid varit en mycket använd men inte alltid tillförlitlig måttstock.

Jag har valt att i korthet beskriva den särbegåvade statsvetaren som en representant för discipliner som är underrepresenterade i litteraturen om särbegåvning, om ens överhuvudtaget specifikt diskuterade, mycket på grund av Gunnar Falkemarks<sup>167</sup> utmärkta sammanställning av uppsatser som beskriver svenska statsvetare under 350 års tid. Sammanställning tjänar naturligtvis främst syftet att visa på den akademiska disciplinens framväxt i Sverige, men några biografiska notiser förekommer som är av intresse för diskussionen om akademisk särbegåvning.

#### *Wilhelm Erik Svedelius*

Wilhelm Erik Svedelius beskrivs som Sveriges förste moderne statsvetare. Han föddes år 1816 och var redan som barn fascinerad av historia, ett intresse som blev ännu starkare genom Carl Thomas Järta, Wilhelms lärare i historia på gymnasiet. Järta blev så småningom skytteansk professor i Uppsala i vältalighet och statsvetenskap. Uppenbarligen spelade Järta en stor inspirerande roll för den unge Svedelius, ty som fjortonåring kunde man ofta finna honom, om vädrets makter tillät det, på kyrkogården i Västerås. Där satt han och läste Sveriges Rikes grundlag och drömde om att själv en gång få bli innehavare av den Skytteanska lärostolen.

Svedelius förde under hela sin uppväxttid tämligen självutlämnande minnesanteckningar. I dessa beskriver han sig som en person med en fantasi som var så stark att den i det närmaste stundom plågade honom. Han skriver på ett sätt som omissskänligen bär spår av den romantiska erans känsla för det mystiska, och med vad som måste betraktas som fantastiska överdrifter, att "inbillningskraften var outtröttlig... Det hände ganska ofta, när inbillningskraften kom riktigt i farten, att jag blef, såsom skulle jag varit ursinnig. Själsrörelsen stegrades till raseri, jag grep med händerna i stolar och bord, jag bet och skrapade med tänderna i stolsryggen, så att den blåmålade färgen skrapades bort, och det kunde hända, i fall stolen var något bräcklig, att stolsfötterna brötos i kras, och härunder forsade en ström af diktade berättelser fram genom talorganen. Detta kallade jag att fantisera. Det var knappt en lek, det var en naturnödvändighet".

År 1831 reste Svedelius till Uppsala för att studera. Han disputerade åtta år senare, tjugotre år gammal, på en avhandling (på latin) om Sveriges deltagande i trippelalliansen i Haag år 1668. I motsats till vad traditionen bjöd författade den unge disputanden sin avhandling själv. Det var annars kutym att professorn skrev ihop avhandlingen. Efter disputationen blev Svedelius skytteansk docent under Olof Kolmodin, och därefter adjunkt i historia och statistik. Samtidigt med utgivandet av arbetet *Om statsrådets ansvarighet* blev Svedelius 1856 utnämnd till professor i historia vid Lunds universitet. Han stannade i sex år varefter hans ungdomsdröm förverkligades: han kallades till Uppsala som skytteansk professor i vältalighet och statskunskap år 1862.

Det existerar en mängd anekdoter om Svedelius uppsalattid. Han uppfyller med rågat mått bilden av den tankspridde professorn: kroppsligen närvarande men andligen frånvarande i sin egen värd av tankar och funderingar. Han var känd som en man med stor aptit, vilket brukade leda till munterheter på diverse festliga tillställningar. Han visade liten hänsyn till etikett eller bordsskick. Det berättas att vid ett tillfälle var så i andanom att han glömde ta bröd för sin smörgås, och applicerade skickligt smöret på handen i stället.



Vid sitt inträdestal i Svenska Akademien, till vilken han hade valts att bli en av de Aderton, inträffade ävenledes en berömd händelse. Under orationen drack Svedelius upp allt vatten i sitt glas, och upptäckte modstulet att botten var nådd och vattnet slut. Utan att göra uppehåll i talet tog han resolut grannens vattenglas, tog sig förvånat en klunk, höll upp det utforskande mot ljuset och svepte sedan resten av glaset. Församling gav upp ett muntert sorl. Alla utom Svedelius, tycktes det, visste att glaset innehöll grogg.

### *Sigfrid Wallengren*

I skånska Österlen föddes år 1876 Sigfrid Wallengren som ett av nio barn till magistratssekreteraren Mårten Svensson och prästdottern Oliva Wallengren. Barnen antar alla moderns efternamn. Kändast av de barn som levde till vuxen ålder torde Sigfrids äldre bror Hans vara, mer bekant under pseudonymen Falstaff Fakir. Alla barnen skaffade sig en akademisk utbildning.

Sigfrid tyckte om att som ung dra sig undan för att studera och diskutera, gärna till Viks fiskeläge, som hade blivit en samlingsplats för olika intellektuella. Man brukade kalla medlemmarna gemensamt för Akademien i Vik. Den äldre brodern Hans tycks ha varit något av ett föredöme för den yngre Sigfrid. Han gjorde sitt bästa för att väcka intresset för böcker hos honom. Brodern brukade påpeka, att "flitigt läsa gör dig klok, därför läs hvarenda bok".

Sigvard tog studenten tidigare än vanligt men kunde inte omedelbart läsa vidare. Fadern gick bort 1898 vilket innebar att Sigvard stod nästan medellös. Han fick försörja sig som informator och lärare, och blev år 1900 dessutom redaktionssekreterare vid *Statsvetenskaplig Tidskrift*, vars eldsjäl och redaktör var Pontus Fahlbäck, ävenledes professor i statsvetenskap vid universitetet.

Då Fahlbäck blivit riksdagsman och flyttat till Stockholm blev Wallengren hans vikarie och förordnades därmed till docent endast tio dagar efter sin disputation. Vikariatet varade i elva år och den 1 maj 1917 installerades Wallengren som ordinarie professor i statsvetenskap och statistik. Förutom sin akademiska fallenhet, tycks Wallengren också ha varit osedvanligt socialt kompetent. Han drevs av ett socialt patos som fick kurskamraten och den gode vännen Torgny Segerstedt att karaktärisera honom med orden "Sigfrid Wallengren vann icke sin ställning genom några bländande egenskaper. Det var hans kloka måttfullhet, hans säkra omdöme och hans rätlinjiga renhårighet, som förlänade hans ord gehör".

### **Sammanfattande reflektioner**

Alla dessa personligheter har flera omständigheter gemensamt. Det mest iögonfallande är kanske fleras förhållande till formell utbildning som den gestaltade sig vid tiden för deras verksamhet, och det faktum att de flesta av dem aldrig passade in i hävdvunna och då rådande mönster. Istället skapade de med tiden sina egna. Många var oförstådda och motarbetades. Flera fick höra att de var odugliga, inkompetenta och att de aldrig skulle kunna klara av en akademisk utbildning. Förmodligen hade alla en eller flera mentorer under sin uppväxt och grundutbildning, som var de för vilka dessa särbegåvningar fick förtroende, kunde se upp till och som framför allt gav dem legitimitet, såg

deras särskilda talang och accepterade den. En sådan mentor kunde vara ett syskon, en förälder, en vän eller en lärare.

Pascal kom från en miljö där fadern tycks ha uppmuntrat och stött honom. I samma situation befann sig även Gauss. Kovalevsky däremot motarbetades av sin far, men accepterade situationen, studerade så gott det gick på egen hand utom synhåll för fadern och fann sin uppmuntran och förståelse hos sin informator. Darwin fick inget som helst stöd från varesig sina lärare eller föräldrar och föraktade i vuxen ålder sin skolgång. Han fann emellertid förståelse och uppmuntran av dåtiden naturvetenskapliga personligheter. Samma öde var också Carl von Linnés. Det var inte förrän i gymnasiet som Linné träffade en mentor i Johan Rothman; den förste som tog hans särbegåvning på allvar. Marie Curie hade en stimulerande hemmiljö med föräldrar som hade stor förståelse för intellektuella intressen, men som däremot saknade förståelse för barns utveckling och snarast höll Maries utveckling tillbaka. Maries enda problem förutom en brist på pengar var det faktum att hon var kvinna i en fullständigt mansdominerad värld. Stephen Hawking största problem verkar ha infunnit sig på universitetet i Oxford där han tvingades inordna sig under gällande traditioner och kursplaner trots att han redan behärskade det som undervisningen erbjöd. Thor Heyerdahl kommer visserligen från en familj som hade förståelse för intellektuella intressen men moderns oskickliga handhavande av kontakten med skolan låg Thor i fatet, och han dolde sin särbegåvning och underpresterade så till den grad att han var tvungen att få en privatlärare. Knud Rasmussen misslyckades i stort med hela sin skolgång och sågs i allmänhet som ett hopplöst fall och inte förrän han hade skapat sig sin egen nisch blir han ett utmärkt exempel på vad som i särbegåvningslitteraturen går under beteckningen "late bloomer". Hur Svedelius och Wallengren var som elever i skolan är inte känt, men man kan notera att i bådas liv existerar personer som blivit särskilt betydelsefulla i deras utveckling som statsvetare och akademiker.

Det är inte svårt att se hur särbegåvade akademiker stundom kan väcka motvilja och fientlighet i det etablerade och välkända, det må gälla allt från förskolan och upp till yrkeslivet. Den särbegåvade har en tendens att genom sin klarsyn och kunskap blotta svagheter hos andra individer och i existerande system och strukturer. Påpekanden, problemlösningar och förklaringar tas som kritik och avfärdas inte på grund av det eventuellt orimliga i vissa uttalanden eller konstateranden, utan ofta på grund av vilka (personliga) konsekvenser sådana uttalande eller konstaterande skulle få om de togs på allvar.

Den amerikanske socialpsykologen A. G. Greenwald föreslår att vi står emot eventuell förändring på grund av vad han kallar *kognitiv konservatism*: en försvarsmekanism som får oss att selektivt komma ihåg det förflutna och välja att notera de händelser i vårt vardagsliv och samtid som bäst bevarar och försvarar vår egen självkänsla, situation och omvärld. Problemet med denna motvilja till förändring är att den tenderar att underhålla en allmän villfarelse, nämligen att individer, organisationer och till och med nationer tar för givet att *andra* måste förändras och aldrig de själva.

Läraren med en akademiskt särbegåvad elev i klassrummet kommer oundvikligen att bli konfronterad med sina egen eventuella bristande logik och inkonsekvens. Det politiska parti som när en särbegåvad statsvetare kommer sannolikt att då och då få konfronteras med åsikter och insikter som inte

nödvändigtvis går hand i hand med partiprogrammet. Den akademiska institution som till sina led sluter en särbegåvad individ kommer att möta förslag, initiativ och åsikter som inte alls alltid passar in i det traditionella.

Paradoxalt nog lever vi i ett samhälle som hyllar expertis och kunskap, men vi saknar för närvarande egentlig kunskap om hur vi bör utbilda dessa experter, och kanske saknar vi mest kunskapen om vår egen reaktion inför möten med sådana individer. Det är inte lätt att vara annorlunda, och utbildningsväsendet har här ett stort ansvar som kan få oerhörda konsekvenser för framtiden. Hur bemöter vi i dagens utbildningar särbegåvade elever som inte passar in i våra samtida mönster?

## KAPITEL TIO

### Den språkliga särbegåvningsdomänen

Vad kan väl passa bättre som inledning på ett kapitel som handlar om språkförmåga än att inleda med en dikt? Den följande skrevs av Eva 11 år på uppmaning av läraren i anslutning till ett tema om krig och fred<sup>168</sup>:

Varför finns krig  
Varför finns skjutvapen  
Varför får vi aldrig fred  
Tusen dör, tusen skadas  
Varför finns det krig

Jämför nu Evas vardagliga och viktiga men föga uppseendeväckande reflektioner med följande dikt på samma tema, skriven av en tre år yngre peruansk poet: Rafael Cantoni Briceño. Tillsammans med ungefär en miljon andra barn från 57 länder deltog han år 1980 i en poesitävling iscensatt av bland andra UNESCO. Tjugo dikter valdes ut av en internationell jury av poeter och musiker. Rafels dikt var en av dessa. Han var åtta år gammal när han skrev följande<sup>169</sup>:

När jag ser in i min moders ögon  
väcks min barndom till liv  
var morgon  
likt gräs, som skjuter upp  
ur det varma hjärtat  
i en dröm.  
Lyckligt närmar sig min kärlek kusten,  
där havet fiskar upp  
känslor av ömhet och tillgivenhet

Jag är liten,  
jag är ett barn,  
jag älskar duvorna och deras vita flykt,  
jag älskar fredens oskuldsfulla blomma.

Jag vänder dagens sidor  
och sjunger för barnen,

som likt mig är vakna inför livet,  
                  jag tar dem i handen,  
och i en ring dansar vi lyckliga runt världen  
                  och delar givmilt ut fredens bröd

Skillnaden mellan dessa två poetiska alster är uppenbar, men inte så mycket vad gäller det förmodade syftet med dikterna som de medel de två barnen använder för att gestalta sina intryck och känslor. Lägg framförallt märke till skillnaden i stilistisk abstraktionsnivån. Båda dikterna har naturligtvis ett värde, men i jämförelse, och med tanke på att Rafael är tre år yngre än Eva, är skillnaden i framför allt stilistisk *medvetenhet* stor. För Eva tycks språket i huvudsak vara ett pragmatiskt medium, med vilket hon efter förmåga kommunicerar behov och upplevelser. För Rafael däremot tycks språket dessutom vara en upplevelse i sig självt; ett redskap med vilket världen kan utforskas och beskrivas. I en diktares kamp för att finna rätt ordalydelse, menar Howard Gardner i sin teori om de multipla intelligenserna, ser man de mest centrala aspekterna av den lingvistiska intelligensen i funktion, och framför allt poeten är känslig för ords betydelse och användning i olika sammanhang. Poesi är emellertid endast en yttring av språklig särbegåvning. Inte alla språkligt särbegåvade blir nödvändigtvis poeter. Man kan sannolikt ha en fallenhet att kunna utveckla olika aspekter av sin språklighet.

## Olika typer av språklig särbegåvning

Språkforskarna Arne Tangherlini och William Durden<sup>70</sup> föreslår att språklig särbegåvning kan delas in i muntlig framställning, läsning, främmande språk, författarskap (egentligen "creative writing") och en allmän språklig förmåga. Observera att det för närvarande inte finns några standardiserade tester med vilka man skulle kunna skilja dessa föreslagna typer av språklig förmåga åt. Verbal förmåga har sedan länge erkänts som en specifik intelligens, men i traditionella intelligens tester, som till exempel det ofta använda WISC-batteriet av den amerikanske psykologen David Wechsler, förstås språklig förmåga som storleken på ordförrådet och ordförståelse. Känslighet för ordval eller förmåga till språklig retorik och inlärandet av andra språk, deras idiom och satsmelodi berörs inte alls av det traditionella intelligensbegreppet. Tangherlini och Durden påpekar också, i brist på ännu etablerade och allmänt accepterade teoretiska modeller, att denna uppdelning av språklig särbegåvning framför allt tjänar ett praktiskt-pedagogiskt syfte.

Många pedagoger har förmodligen någon gång reflekterat över skillnaderna i språklig förmåga. En språkbegåvad elev visar kanske varken intresse eller särskild fallenhet för att skriva poesi, men fascinerar av främmande språk och lär sig ett nytt språk snabbt och med lätthet. Andra elever kan utan svårigheter läsa in till exempel stora mängder avancerad teknisk text om någonting som intresserar dem, men visar samtidigt inget som helst lust att läsa de texter som ges som läxa i skolan. Åter andra elever har en förkärlek till ordlekar, är synnerligen språkligt medvetna och leker med språket på ett sätt som inte alltid stämmer överens med formell grammatik, men visar en fallenhet för att spinna intriger i skönlitterära kompositioner. Gränserna mellan dessa språkliga förmågor är flytande. En språkligt särbegåvad kan visa en, flera eller kanske alla av dessa förmågor.

### Muntlig framställning

”Jag estimerar mig glorieuse”, orerade drottning Kristina i sitt abdikationstal på Uppsala slott år 1654<sup>m</sup>, ”att jag på denne stund kan säga eder vem jag är, vetandes i mitt samvete att jag ingen orsak har att begära pardon av någon. Jag skulle räkna det högt, att de ville komma ihåg den gode intention jag alltid har haft till deras välfärd”. Ständerna hade just sett drottningen lämna ifrån sig regalierna och manteln, varefter hon steg ner från tronen i Rikssalen och höll ett av den svenska historiens mest berömda tal, sitt abdikationstal. ”Önskar att Gud eder alle uti ett önskeligt tillstånd ville uppehålla”, avslutar Kristina sitt tal, ”och att jag alltid höra måtte det eder väl gå; där av skulle jag have min satisfaction: de ville ock göra mig den äran och tro att jag skall have dem alltid uti ett gott minne”.

Kristina var enligt historikern Sven Stolpe en mycket flitig elev som barn. Gustav II Adolf bestämde tidigt att hon skulle skolas precis som en manlig arvinge med en utbildning värdig vilken europeisk furste som helst. Hon fick en informator och lärde sig av honom franska, tyska, italienska, latin, filologi, filosofi, teologi, historia och politik. Hon imponerade på riksrådet Axel Oxenstierna med sin osedvanliga inlärningsförmåga och mognad, och denne lät därför Kristina delta i riksrådets sammanträden redan innan hon uppnått myndig ålder.

Inom ramen för sina studier i filologi, vilket vid tiden var en beteckning för språkvetenskap i största allmänhet, studerade sannolikt Kristina – liksom Gustav II Adolf och Gustav Vasa och hans söner före henne – sannolikt *retorik*. Ända sedan antiken har muntlig framställning spelat en mycket framträdande roll i det offentliga livet.

Retorik är onekligen ett verktyg i den offentliga makthavarens hand, och ett som vissa språkligt särbegåvade tycks ha särskild fallenhet för. Ju mer offentligt ett ledarskap är, desto större är behovet av att behärska retoriken. Retorik ingår därför ofta som en del i de, framför allt amerikanska, utbildningsprogram som avser att undervisa särbegåvade ungdomar i ledarskap. De ledargestalter är många som också var mästare på muntlig framställning i offentliga sammanhang: Winston Churchill, Martin Luther King Jr., Dag Hammarskjöld, Natan Söderblom och Olof Palme, för att bara ta några exempel.

Arne Tangherlini och William Durden menar att en sådan förmåga relativt lätt kan upptäckas genom barnets ofta kvicka och fyndiga kommentarer, en osedvanlig förmåga att härma klasskamraternas (och lärarnas!) språk och tonfall.

### Läsning

Tidig läsning ses kanske ofta som ett typiskt tecken på att ett barn är särbegåvat, och lärare (och föräldrar) förväntar sig inte sällan att ett särskilt brådmoget barn också skall ha utvecklat sin läsförmåga tidigt. Forskningen på området är emellertid förhållandevis samstämmig. Man är överens om att en tidig läsförmåga *inte* nödvändigtvis är förknippad med särbegåvning, eller vice versa: inte alla särbegåvade individer lär sig läsa tidigt. Det existerar däremot flera skillnader mellan hur och vad särbegåvade och andra barn läser.

När väl språkligt särbegåvade barn lär sig läsa gör de detta snabbt och effektivt till synes utan problem – förutsatt att de inte har inlärnings svårigheter. Likaså tycks de föredra att läsa snabbt, och hoppar till grundskolepedagogens oro ofta över ett ord här och där, för att så snart som möjligt skaffa sig en helhetsbild över händelseförloppet i texten<sup>172</sup>. Språkligt särbegåvade barn finner också intresse i litteratur som deras jämnåriga klasskamrater i regel skulle avfärda som ointressant på grund av begränsad förståelse av den. Lewis Terman och hans medarbetare<sup>173</sup> fann till exempel att av de amerikanska 10- och 11-åringar man följde under en längre tid tycktes favoritläsningen koncentreras till klassiska författare: Robert Louis Stevenson, Sir Walter Scott, Charles Dickens, Lord Alfred Tennyson, Jonathan Swift och John Bunyan. Ett av barnen i undersökningen – en 7-åring – älskade över allt annat att läsa ur Edward Gibbons välkända verk om Romarrikets uppgång och fall: *Decline and fall of the Roman empire*. I en betydligt senare studie fann den australiensiska särbegåvningsforskaren Miraca Gross<sup>174</sup> i stort sett samma mönster. De 5- och 6-åringar som ingick i hennes undersökning tillbringade i genomsnitt sex timmar i veckan att läsa för nöjes skull. 11- och 12-åringarna läste i genomsnitt ungefär den dubbla tiden. Den yngre gruppen föredrog fantasi och äventyrsberättelser (Enid Blyton tycks ha varit favoritförfattaren framför andra), liksom även natur och djurböcker. Goscinnys tecknade berättelser om Asterix och hans vänner stod också högt i kurs. Den yngre gruppens bokintresse skiljer sig alltså inte nämnvärt från barn i allmänhet i samma ålder. För den äldre gruppen däremot gällde ett påtagligt intresse för faktaböcker; en fascination av vuxen science fiction litteratur av författare som Arthur C. Clarke och Stephen Donaldson, J. R. R. Tolkiens saga om Ringen och C. S. Lewis Narnia-svit. Även i Gross undersökning fanns en yngling som var mer hängiven litteraturen än de övriga: den 11-årige Christopher slukade romaner som Charles Dickens *David Copperfield* och systrarna Charlotte och Emily Brontës *Jane Eyre* och *Svindlande höjder*. Miraca Gross berättar också om den tolvårige Terence Tao, som förutom att vara ett matematiskt tänkande underbarn, också bestämde sig för att översätta Douglas Adams *Hitch hiker's guide to the galaxy* till latin!

Lär sig språkliga särbegåvningar att läsa själv? Därom tvista de lärde. Experimentalpsykologen Michael Howe, talesman för särbegåvning som kognitiv expertis menar, att inget barn (och ingen vuxen heller) kan lära sig att läsa helt på egen hand. Någon måste intressera barnet för vad det betyder att kunna läsa och skriva. Att lära sig att läsa, liksom är fallet med en mycket annat som människan kan uträtta, är endast möjligt om den som skall lära sig också får tillräcklig hjälp från andra som redan vet hur man gör. Mot denna övertygelse står emellertid Miraca Gross undersökning där nio av fjorton deltagande familjer till exceptionellt särbegåvade barn rapporterade att barnen lärt sig läsa antingen helt själva eller med endast minimal hjälp. Av de femton barnen som ingick i studien var medelåldern för förvärvad läskunnighet ungefär 2,5 år. Hadley och Adam, de två tidigast utvecklade, kunde båda läsa vid 18 månaders ålder, medan Alice, som var den i gruppen som var senast utvecklad, kunde läsa först vid 5 års ålder. Gross berättar om moderns reaktion då den 2-årige Hadley visade att han kunde vartenda ord av Beatrice Potters saga *The tale of Peter Rabbit*: "Han älskade sagan och bad mig läsa den för honom många, många gånger. Hur skall jag nu förklara det här – en dag tog Hadley helt enkelt över. Han tog boken från mig och 'läste' hela boken

fullkomligt korrekt. Jag blev stum av förvåning och antog att han använde bilderna att stödja sig på. Men till saken hör också att han fullständigt imiterade mitt sätt att läsa. Han härmade min entusiasm och mina dramatiska uttryck. Jag kommer väl ihåg den spöklikt överkliga känsla som lägrade sig över mig” .

Förmodligen är Michael Howe's påstående ovan för kategoriskt, men samtidigt kan man sannolikt inte heller påstå att språkligt särbegåvade barn lär sig läsahelt utan inflytande och påverkan. Snarare är det så att det lilla inflytande som dessa särbegåvade utsätts för, antingen genom att mycket tidigt tjata på föräldrarna att de vill lära sig, eller genom att helt enkelt iakttas föräldrar och syskon, är allt som dessa barn ofta behöver för att själva börja skapa sig en uppfattning om hur bokstäver och läsning fungerar. Tillräcklig hjälp, som Howe uttrycker det, behöver kanske ofta vara endast *minimal*. Adrian, även han en av Miraca Gross deltagare, lät sig till exempel inspireras av TV-serien "Sesam", och vid 1,5 års ålder fann föräldrarna honom lekande med ett annat barns alfabetklossar. Adrian hade lagt klossarna i riktig alfabetisk ordning. Ett drygt halvår senare hittade föräldrarna honom i fullt arbete vid faderns skrivmaskin. Adrian hade med hjälp av skrivmaskinen skrivit av en hel sida från en barnbok med ett finger!

Marica Gross gör avslutningsvis ett viktigt påpekande. Särbegåvade individer som redan kan läsa väl och börjar skolan, kan mycket väl tänkas sluta läsa inom ett par veckor för att anpassa sig till övriga i klassen och till vad som förväntas av honom eller henne. En lärare behöver alltså vara uppmärksam på vilka som redan kan läsa, hur väl de läser och se till att dessa inte behöver börja lära något som de redan kan. Om inte dessa redan läskunniga barn ges tillräcklig lässtimulans medan de jämnåriga klasskamraterna lär sig det grundläggande kan barnets vidare läsutveckling hindras. Men värre är att barnet kan bli så frustrerat och modfällt att hela den fortsatta skolgången kan komma att präglas av allmän resignation och ovilja.

#### *Främmande språk*

I tyska Köln föddes år 1607 den häpnadsväckande flerspråkiga Anna Maria Schurman. Hon kunde läsa vid tre års ålder, och eftersom inga barnböcker fanns var hon hänvisad till att läsa Bibeln. Anna Maria var också konstnärligt brådmogen och målade enligt utsökta porträtt och akvareller. Från elva års ålder började hon själv lära sig det ena efter det andra europeiska språket. Enligt utsago behärskade hon med tiden samtliga europeiska språk, men nöjde sig inte med dessa utan lärde sig också turkiska (inklusive äldre dialekter), latin, grekiska, hebreiska, syriska, kaldeiska och etiopiska. Hur väl hon talade alla dessa språk förtäljer inte historien, och inte heller vad som menas med "alla" europeiska språk. I tidens sed framstod gärna individer med spektakulära egenskaper som marknadsföringsbara vid dåtidens hov, varför kanske stundom myten segrade över faktiska förhållanden. Man kan emellertid inte enkelt avfärda företeelsen Anna Maria Schurman och hennes enastående aptit på främmande språk. Hon är nämligen långt ifrån den enda.

I Italien nästan två hundra år senare föddes poeten Giacomo Leopardi. Han var son till en greve på ekonomiskt obestånd och gick i skola hos en jesuitmunk som lärde honom latin, men därefter lärde han sig franska, engelska och spanska utan hjälp. Kännetecknande för Leopardis utveckling, skriver beteendeforskaren Rosa Katz i sin bok *Philologische Frühbegabungen*, är "att han var fullständigt oberoende av alla slags undervisning. Han fann till exempel

vid tio års ålder att läroboken i grekisk grammatik inte längre räckte till. För att lära sig bättre läste därför ynglingen de grekiska författarna i kronologisk ordning [på originalspråk]. Liksom i de moderna språk han behärskade hade han inte heller vad gäller grekiska och hebreiska några lärare”.

Särskilt intressanta är den ryske språkvetaren Alexej Sachmatov och hans franska kollega François Champollion. Båda var verksamma under 1800-talet, båda lika språkligt försigkomna och båda hade vissa svårigheter med matematik i skolan.

Den unge Alexej var tidigt uppslukad av historia och studerade särskilt Rysslands urinvånare skyterna. Som åttaåring uppehöll han sig i München och fick tillgång till stadens bibliotek. Där tillbringade han större delen av sin tid. Han fann ett stort intresse för jämförande språkvetenskap och fokuserade framförallt armeniska, georgiska, persiska, finska och gotiska. Vid tretton års ålder hade Alexej sammanställt en betydande ordsamling med kommentarer av finska, litauiska, isländska, gotiska, keltiska ord, som väckte stort uppseende. Alexej erbjöds att sälja manuskriptet, men kommenterade i ett brev till fadern – på latin: *”Dignitas mea mihi non permittit literas meas vendere”* (min självaktning tillåter mig inte att sälja manuskriptet). Budet höjdes emellertid och Alexej sålde för att kunna köpa viktiga böcker för sina studier. Dessvärre publicerades manuskriptet anonymt av köparen, blev en stor sensation, och Alexej gick förlustig det erkännande som han borde fått. Alexej skickades till skola i Moskva och tvingades även studera matematik, men fick då svårigheter. Han hade ingalunda samma lätthet för detta ämne, men stålsatte sig och blev med tiden åtminstone en elev som höjde sig ”över genomsnittet” i matematik.

François Champollions barndom är delvis tämligen mytomspunnen. Den tvååriga François tycks ha varit minst lika språkligt försigkommen som Sachmatov. Champollion brukade ta kommandot när han lekte med sin tolv år äldre bror, han memorerade utan problem när han hörde delar av mässboken reciteras av modern och kunde sedan ordagrant återge texten efter att ha hört den en eller två gånger. Han kunde både läsa och skriva vid fem års ålder, och lärde sig enligt utsago själv genom att skriftligen kopiera delar av moderns mässbok. François skickades till skola i Grenoble men visade sig vara en inte särskilt framgångsrik elev. Han busade friskt, kunde inte klara av huvudräkningen och avskydde den mekaniska undervisningen som gick ut på att lära sig det ena efter det andra utantill. Föräldrarna resignerade och skaffade honom en privat lärare. François blev som förbytt och lärde sig i snabb takt, med lätthet och under stor iver, både latin och grekiska. Efter ett års undervisning förklarade privatläraren att han inte hade mer att lära honom. Pojken skickades tillbaka till Grenoble, tråkades åter ut av skolan, men man tillät honom denna gång att dessutom studera hebreiska, vars grunder han förövrigt redan hade lärt sig själv. Elvaåringen lärde sig resten i en handvändning, och läste på fritiden med förtjusning gamla testamentet på originalspråket. Ryktet om det språkliga underbarnet började sprida sig och han förevisades några papyrusfragment med hieroglyfer, som ingen dåtida ännu hade kunnat tyda framgångsrikt. François blev fast besluten att lösa hieroglyfernas gåta, samlade på sig allt om Egypten och omgav sig med hieroglyfer överallt, fullständigt förvissad om att han skulle kunna lösa mysteriet. Man tillät honom då att också få studera arabiska, syriska och kaldeiska. Vid tretton blev han dessutom intresserad av koptiska, etiopiska och



arabiska, språk som han menade på olika sätt var förbundna med sin uppgift att lösa Egyptens fördolda skriftspråk.

François löste också gåtan med hieroglyferna och lät år 1827 publicera *Précis de la système hiéroglyphique*, i vilken han beskriver egyptens skriftspråk och grammatik. François var då 36 år gammal, men hade innan dess publicerat flera böcker om Egypten och dessutom lärt sig ytterligare några språk: engelska, tyska, italienska och sanskrit – alla innan han fyllt sexton!

Champollion var enligt den samtida skolans sätt att se undermålig i matematik men lyckades ändå lösa ett chiffer som gäckt vetenskapsmän långt innan han själv gav sig i kast med uppgiften. Han tycks alltså framstå som ett utmärkt exempel på att logik och numerisk förmåga inte nödvändigtvis följs åt!

Ett sätt att identifiera språkliga särbegåvningar med en särskild fallenhet för främmande språk, menar Tangherlini och Durden (1993), är att se om individer med lätthet och övertygande kan imitera dialekter och språkaccenter, eller att ge akt på barn och ungdomar som antingen hittar på eller väl lär sig behärska "hemliga språk", varav bland svenska ungdomar det så kallade rövarspråket är ett exempel.

### *Författarskap*

För Tangherlini och Durden och deras modell av språklig särbegåvning är ett särbegåvat författarskap detsamma som en *konstnärlig* begåvning. Ett skapande skrivande menar de, oberoende av i vilket sammanhang det görs, är att betraktas som mer eller mindre *poetiskt*. Förutom förmågan att kunna överblicka och hålla ihop sammanhang och händelseförlopp i det skrivna samt en förmåga att vara koncis och tydlig, uttrycker sig den särbegåvade författaren ofta i form av annorlunda och kanske oväntade formuleringar, har en osedvanlig förmåga för detaljbeskrivning och har dessutom en tidigt utvecklad känsla för att använda metaforer. Denna beskrivning stämmer väl överens med hur författare ofta beskriver sin egen talang. Ulla Isaksson, själv en framstående författare, beskriver kollegan Elin Wägner på följande sätt<sup>175</sup>: "[Har man någon gång tillfälle att jämföra hennes beskrivningar i verkligheten och senare i en bok], då kan man i en glimt få syn på hur kameleontiskt rikt hon fungerade runt sin innersta kärna och hur medveten hon var om varje ords minsta betydelse även i de andfåddaste pauser: aldrig ett ord för mycket i fel riktning, klarhet, balans och precision under den rörliga, roande eller suckande ytan".

Två socio-kulturellt mycket olika särbegåvade författare, men ändå typiska förespråkare för sin konst, är nationalskalden Esaias Tegner och revyartisten Povel Ramel. Båda var under uppväxten tämligen språkligt brådmogna, och utgör utmärkta exempel på särbegåvade författarskap.

Esaias Tegnér växte upp på Millesviks prästgård i Värmland. Fadern dog tidigt och familjen flyttade till ett hemman i närheten. Familjen hade åtta barn. Esaias var den yngste av sönerna. De två äldre skickades till skola i Karlstad och därefter till Lund för att läsa vid universitetet. Det var enligt Tegnér's biograf Fredrik Böök<sup>176</sup> aldrig tal om att skicka Esaias till Lund eftersom familjen hade det förhållandevis knapert. Yngste sonen skulle stanna hemma och syssla med praktiskt arbete. Han höll ständig kontakt med bröderna, och skrev till exempel följande brev till brodern Elof, daterat Millesvik den 19 februari 1793:

Min bästa Du!

Tack för brevet av den 15:de februari. Jag måste väl nu berätta vad jag sen förleden fredag läsit. Fredagen läste jag, om jag ej minns galet 7 kap. i Cornelius och några sidor i Genvägen. Lördagen läste jag väl ett par kap. i Cornelius och något litet i Genvägen. Söndagen läste jag intet. Måndagen explikerade jag 1. sid. i Locken på La Religions Des Dames. Om aftonen gjorde jag och Lars en lag sålunda att jag i vickan skall läsa 5 sidor i Sjögren, 2 gånger i grammatikan, 8 à 9 kap. i Cornelius, några sidor i Bergklinten, explikera och imitera ett av Ciceros brev, och explikera 1. sid. i Locken... Jag har nu ej mera att berätta om min läsning. Dessutom har jag glömt att berätta det jag läst en 12 à 13 sid. i Millot och något i Gellert. Om söndagen voro vi åt Helleskata. Om onsdagen kom Johannes hem från Uddevalla. K. mor blev för det hon nu efterskickade skyldig över 50. riksdaler. Han var rasande dyr på allting, till exempel för en bok som detta tog han 1 daler silvermynt som man alltid förr fått för 24 sk. m. m. Lars skriver väl mer om detta. Britjen hälsar dig oändligen, hon får ej stunder skriva ty hon skall spinna. Jag är alltid

Din  
bäste bror  
Esaias Tegnér

Brevet skrevs av en elvaåring! Det är inte bara uppseendeväckande med tanke på innehåll och stil utan ger en god inblick i vad den unge Esaias sysslade med när han inte bidrog till familjeförsörjningen genom att arbeta hos kronofogde Jakob Branting. Han läste och studerade på egen hand latinska grammatikor, filosofiska utläggningar, historiska diskurser och vetenskapliga uppslagsverk. Han var också tämligen medveten om sin försigkommenhet. Böök berättar till exempel att länsman vid något tillfälle blev otålig på den unge hjälpredan när han inte fick sina ämbetspapper fort nog, och lär ha yttrat: "Gud vet vad det skall bli av dig. Du duger till ingenting". Esaias parerade avväpnande: "Då blir jag väl länsman".

Båda de äldre bröderna blev efter examen i Lund informatorer hos brukspatron Kristoffer Myhrman; en ung godsherre med nio barn och ett omfattande och internationellt bibliotek. Esaias följde sina bröder till det myhrmanska hemmet och lät sig omedelbart uppslukas av bibliotekets skatter. Mer än något annat fascinerades den då femtonårige Esaias av Homeros epos *Illiaden* och *Odysséen*, som han mellan juli månad 1797 och januari månad 1798 läste två respektive tre gånger – på grekiska. Det myhrmanska hemmet tycks ha erbjudit en lycklig tid för Tegnér's söner. Esaias började genom Myhrmans försorg att år 1799 studera i Lund. Han lärde sig inte mycket på föreläsningarna utan tillbringade enligt uppgift tjugo av dygnets tjugofyra timmar till självstudier. Han blev adjunkt i estetik vid universitetet 1805 och professor i grekiska 1812 – blott trettio år gammal.

Tegnér var omåttligt populär som diktare under föregående sekel, men har under 1900-talet kommit att betraktas som åtminstone delvis en pekoralist. Men denna beteckning är en värdering som snarare beskriver förändrade ideal och än Tegnér's obestridliga språkliga särbeväring. Det är anmärkningsvärt att när Lars Ardelius och Gunnar Rydström planerade sitt litteraturhistoriska verk *Författarnas litteraturhistoria* – där författare skriver om författare – var det ingen av de drygt 150 svenska författarna som ville skriva om Tegnér. Lars Ardelius tog därför på sig uppgiften själv, och ger följande förklaring, som är synnerligen intressant i ljuset av tidigare kapitels diskussion om särbevägades stundom problematiska sociala situation:

Ingen av de många kolleger jag frågat ville skriva en essä om honom... och det förvånar mig alltså inte. Men samtidigt var det flera som ansåg att han ändå *måste* vara med. Och trots allt inte utan skäl. Självt finner jag honom mycket intressant, men att tala om kärlek vore att ta i. Längre kunde jag nätt och jämnt fördrå honom, men möjligen berodde det mest på skolan: under svensktimmarna "fostrades" man med Tegnér och Geijer, liksom man under gymnastiken härdades med häst och bock. Det var på 40-talet – i det gamla gymnasiet – och läraren tävlade med läroboksförfattaren i devot genidyrkan, tog oförtrutet den stores lösaste hugskott och plattaste "djupsinnigheter" på vitglödgat allvar, etc. Nej, Tegnér höll man helst ifrån sig. Dessutom verkade han minst sagt mossig: en typisk tönt

Tegnér representerar förvisso en typ av romantisk diktning som inte längre anses som lika värdefull och kanske inte heller fyller samma funktion och behov som den gjorde under föregående sekel. Man kan ändå knappast låta bli att inte reflektera över varför just Tegnér möts av ett sådant massivt motstånd av sina sentida kolleger. Ligger måhända förklaringen, åtminstone till en del, i det faktum att Tegnér vågade *uttala* sin särbegåvning och inte skämdes för att erkänna den? Detta var förvisso ingalunda främmande för den romantiska eran, där geniet snarast sattes på piedestal och betraktades som mystisk, oåtkomlig och gudabenaad. Men vad skulle hända om en särbegåvad i vår rationalistiskt präglade tid påpekade att han eller hon är synnerligen kapabel i vissa avseenden, och dessutom gör detta inom ramen för den skandinaviska kulturen; som i stor utsträckning är präglad av vad sociologen Hedvig Ekerwald<sup>177</sup> har kallat "lagen om det styrande genomsnittet"? Kanske finner man orsaken, åtminstone delvis, åter i jantelagens socialpsykologiska verklighet. Tegnér bryter mot vad som under innevarande sekel blivit ett tabu i svenskt kulturliv, nämligen att våga erkänna sin egen talang.

En mera sentida ordkonstnär, och mindre kontroversiell, är diktaren, artisten och revyeförfattaren Povel Ramel<sup>178</sup>. Han kommer från vad som förefaller vara en tämligen illuster familj. Fadern var amatörmykolog (svampexpert), advokat till flera av samtidens revystjärnor – och efter vad Ramel själv gör klart i sin självbiografi, också en familjeunderhållare av stora mått. Han älskade att leka med ord och deklamerade under stor dramatik mer än gärna ur *Fänrik Ståls sägner* under sin dagliga rakningsritual. Föräldrarnas äktenskap beskrivs av Ramel synnerligen lyckligt. Den unge Povel var till synes lika spjuveraktiv som sin far, och älskade liksom honom att leka med ord. Det första mer allvarligt menade ordlekarna kom i början på 1930-talet (Povel föddes 1922). Syftet med dessa var redan från början att roa: "Eftersom min älskan att roa tycktes medfödd, lärde jag mig tidigt att parera blindskären och utvecklade en nästan skamlös förmåga att fria till åhörarna. Gaget i form av kakor och godis uteblev sällan". En av dessa tidiga publikfriare lyder som följer:

Nu skall jag be att få sjunga en visa  
och den skall handla om middan ikväll  
och jag skall börja med kokerskan Disa,  
hon som lagade middan ikväll.

Se uti handen hon haver en kanna,  
i den låg maten till middan ikväll  
och här är hårstrån ifrån hennes panna,  
som vi fann uti middan ikväll....

En känsla för det humoristiska är typiskt för särbegåvade individer, och kanske särskilt för språkligt särbegåvade som också effektivare kan utnyttja språket. Ramel minns sitt första ordsmidari från någon gång under 1920-talet: "Vi var ute härom dag, Gubben Långnäsa och jag. Det var hundra grader kallt. Det var kallare än allt". Han brukade dessutom sätta musik till många av dem och skrev ned både text och melodi i sina "visböcker".

I skolan tycktes inte Povel trivas alls, trots att han beskriver sin lärarinna som en dam med positiv grundsyn och ett "tuggummisegt tålmod". Hon klarade av många situationer i klassen, utom när utvecklingen i klassrummet gick åt ett oväntat håll. Hon avskydde att tappa kontrollen och, som Povel påpekar, *han* gick henne ur händerna många gånger. Povel brukade dagdrömma. Vid ett tillfälle drabbades den dagdrömande Povel av fröken Ringdahls vrede. Han hade blivit tvingad att tillsammans med klasskamraterna göra skrivövningar som han sedan länge redan behärskade. Lärarinnan ställde en som Povel tyckte larvig fråga: "Hästen gnäggjar och katten jamar. Vad gör hunden?" Hon hade tänkt sig förstås, att eleverna skulle skriva ned svaret "Hunden skäller" i skrivboken. Povel skrev: "Hunden gör på gatan". Fröken Ringdahl bragtes ur fattningen, ringde hem till familjen Ramel och klagade på att hon hade fått en pajas i klassen.

Povel Ramel är utan tvekan en språklig särbegåvning utan sällan skådad like. Det är inte svårt att föreställa sig hur skolans fröken Ringdahl måste ha slitit sitt hår när hon hittade ord i uppsatserna som inte alltid stod att finna i svenska akademins ärevördiga ordbok. Vem har till exempel någonsin varit i skogen och beskådat den ramelska diktens lingonben? Och man undrar onekligen om nutida lärare, likt Ramels fröken Ringdahl, skulle falla för samma pedagogiska antiklimax: att med en sådan tidigt utvecklad ordkonstnär i klassen, ringa upp föräldrarna och klagas på en "pajas". Att uppmuntra eller förhindra, det är frågan...

#### *Allmän språklig förmåga*

Den sista kategorin i Tangherlinis och Durdens indelning av språkliga särbegåvningsdomäner motsvarar i detta sammanhang den allmänna verbala förmåga som traditionellt uppmäts med gängse intelligenstest: vokabulär och språkförståelse. Det som skiljer denna allmänna förmåga från de övriga är att den utnyttjas för ett syfte annat än det direkt språkligt konstnärliga. En naturvetenskaplig forskare till exempel, som valt att ägna sig åt fysik, men som samtidigt också är språkligt särbegåvad, har onekligen en fördel framför andra kolleger när det gäller att kommunicera sina forskningsresultat i skrift. Förvisso präglas den akademiska världen av ett strikt och standardiserat sätt att presentera sin forskning, principer som man kan lära sig, men det märks väl om man läser en vetenskaplig uppsats som är skriven av en också språkligt särbegåvad individ.

Överlag måste denna kategorisering av Tangherlini och Durden, precis som de också understryker, ses framförallt i ett praktiskt-pedagogiskt perspektiv. Att räkna med att språklig särbegåvning kan yttra sig på annorlunda sätt skapar en viss förståelse för och därmed också en viss beredskap för att tillgodose dessa individers behov av särskild stimulans. Det är betydligt svårare att dela upp språklig förmåga som Tangherlini och Durden gör ur ett kognitivt teoretiskt

perspektiv. Vilket förhållande har till exempel lingvistisk intelligens, för att använda Howard Gardners term, till förmågan att kunna härma tonfall, dialekter och accenter? Är förmågan att kunna konstruera ett händelseförlopp i till exempel en roman, en annan typ av förmåga än den som producerar poesi? Och om dessa två är "funktioner" av samma medfödda kapacitet, hur kommer sig då att en individ föredrar poesi medan en annan skriver romaner, noveller och/eller blir journalist? Det återstår mycket forskning innan den föreslagna modellen helt kan förstås kognitionsteoretiskt

## KAPITEL ELVA

### Musik och musikutövande

Kanske skulle man som den engelska konstfilosofen Anne Sheppard<sup>179</sup> kunna sammanfatta fenomenet konst som en beskrivning av det som samtidigt imiterar och uttrycker någonting i en viss förbestämd eller improviserad form. En konstnär skulle således vara någon som gestaltar någonting inom ramen för ett visst hantverk och dess hävdvunna former, men som också förmår finna nya former för detta gestaltande. I begreppet konst ligger således oundvikligen en hantverksskicklighet.

I vårt annars så upplysta och moderna tidevarv lider vi fortfarande ofta av romantikens föreställningsvärld när vi diskuterar konst och konstnärliga sammanhang. Under romantiken ansågs konstnärskapet enbart som något exklusivt och gudabenådat. Ett talande exempel är den kommentar som Ludvig van Beethoven lär ha fällt vid fullbordandet av sin sjunde symfoni: "Jag är en Bacchus, som tillreder den ljuvligaste nektar åt människorna"; ett citat som säger en hel del om hur Beethoven uppfattade sig själv och vilka förväntningar samtiden hade på honom som kompositör. Uppenbarade i Beethovens många efterlämnade och kladdiga anteckningsböcker ligger emellertid bevisen för att hans konstnärskap var allt annat än lätt och okomplicerat.

Anteckningsböckerna visar en oerhörd kamp och vanda för att hitta rätt musikalisk arkitektur eller passande melodiska idéer för de verk han föresatt sig eller blivit förelagd att göra. Med andra ord, Beethoven och hans samtida *ville* gärna framstå som ett slags språkrör för en högre verklighet, som lätt och plötsligt lät sig inspireras. I det dåvarande samhället ansågs gudomlig inspiration som något exotiskt och få förunnat, medan hårt arbete snarare uppfattades som oförenligt med och opassande för de högre ståndskretsar av vilka dåtidens konstnärer undantagslöst var beroende för liv och uppehälle.

Konstnärskapet genomgick en metamorfos under 1700- och 1800-talen. Från att ha varit yrken som alla andra i det feodala samhällsskicket förvandlades konstnärskapet från jordnära sysselsättningar till en personlighetsegenskap av i det närmaste utomvärldsligt slag. Den populära missuppfattning framför andra, som i viss mån lever kvar ännu, gäller konstnärskapets "allt eller inget-princip": antingen har man det eller så har man det inte! Det ger en mera med verkligheten överensstämmande bild om man betänker konstnärskapets utveckling över tid. Vid medeltidens slut kallades *alla* kvalificerade hantverk för "konster", och för antikens greker

hänfördes all verksamhet som vi idag skulle kalla konstnärlig till begreppet *techne*, ett ord som i dagens språkbruk känner igen i ordbildningar som teknologi, teknik eller arkitektur. I språklig mening har alltså antydning om inövad hantverksskicklighet levt kvar, men få skulle nu automatiskt förknippa till exempel en datatekniker med konstnärsyrket. För många konstnärer har snarast begreppet tekniker i gestaltande sammanhang fått en negativ klang. Den musiker eller målade konstnär som ges detta epitet är ofta en som anses vara inte nödvändigtvis mindre begåvad men väl "oinspirerad".

Med andra ord, konstnärskapets individuella dynamik och förutsättningar har knappast förändrats genom seklernas gång. Ett konstnärskap är *alltid* förknippat med inövad arbetsskicklighet, vilket i sin tur betyder att konstnären har lagt ned mycket tid och arbete på att utveckla sitt kunnande. Man kan förvisso födas med en genetisk potential att kunna utveckla vissa beteenden till jämförelsevis extrema nivåer, men det krävs också en gynnsam miljö och mycket och hårt arbete för att utveckla dessa beteenden. Alltså, romantikern – både den dåvarande och möjligen den nuvarande – som menar att en mystisk "gåva" plötsligen kan manifesteras sig genom en konstnär, och att denne eller denna bara har att ta emot och verka som en slags medium utan någon som helst tidigare kunskap eller förmåga, misstar sig. Inget konstnärskap existerar utan en gedigen kunskap om det egna hantverket, ihärdig övning och utövande av detta hantverk!

Det estetiska och dess förespråkare och upphovspersoner har förmodligen alltid fascinerat mänskligheten. Det är inte svårt att förstå varför. Estetiska upplevelser är sannolikt alltid förknippade med förändrade medvetandetillstånd. Det är känt att man till exempel vid betraktandet av en tavla kan försättas i ett visst transliknande tillstånd. Det är också välkänt att detsamma gäller musik; ett faktum som vissa grenar av musikterapi tagit tillvara. Musik är också ett mycket effektivt medium för både hypnosterapeuten och shamanen att försätta sin patient eller klient i trans eller transliknande tillstånd. Icke-verbal konst har alltså bevisligen en viss "makt", som lätt kan förknippas med det som är övernaturligt och ofta saknar möjlighet att direkt beskrivas i ord.

För att beskriva en konstnärlig särbegåvningsdomän har jag med nödvändighet behövt begränsa mig till vissa domäner, och på grund av begränsat utrymme oundvikligen på bekostnad av andra. I den följande diskussionen beskrivs därför främst musikalisk begåvning, som delats in i allmänmusikalitet och i särbegåvad musikalitet. Den senare diskuteras som tre besläktade men ändå separata domäner, nämligen instrumental särbegåvning, kompositorisk särbegåvning och musikdramatisk särbegåvning. I ett separat kapitel följer därefter en översikt över dramatik och hur man åtminstone delvis kan förstå en särbegåvad dramatiker. Slutligen görs en översikt över visuell konstnärlig särbegåvning, dess utveckling och typiska kännetecken.

## **Musikalisk särbegåvning**

Man har försökt besvara frågorna kring musikalisk begåvning på ett vetenskapligt sätt i ungefär hundra år. Ett föga uppmärksammat faktum i psykologins historia är att musikfenomenet delvis stod i centrum för den första psykologiska forskningen. Den experimentella psykologins fäder: tyskarna Wilhelm Wundt, Hermann von Helmholtz och Carl Stumpf, var alla sysselsatta

med musik som forskningsobjekt. Förvisso var musiken för framförallt Wundt och Helmholtz snarast ett perceptuellt problem och inte nödvändigtvis ett socio-kulturellt fenomen. Stumpf däremot, som intresserade sig något för den musikaliska upplevelsen, bröt så småningom med den experimentella psykologin och övergick till den fenomenologiska, som han menade bättre passade en förståelse av musiken.

Det var emellertid i den experimentella psykologins framväxt som frågan om musikalisk begåvning väcktes för första gången av den österrikiske läkaren Theodor Billroth, god vän till kompositören Johannes Brahms, till vilken han också dedicerad sin bok om musikalisk begåvning. Billroth konstaterade i korthet att den är musikalisk som har ett gott minne för melodier och en viss känsla för hur dessa melodier framförs på ett "konstnärligt sätt".

Ett sekel senare har den psykologiska vetenskapen blivit oerhört komplex och i princip oöverskådlig för enskilda forskare. Dessutom har det vuxit fram en distinkt musikpsykologisk vetenskap<sup>180</sup>. Men intressant nog har inte förståelsen för begreppet musikalitet förändrats så mycket som man kanske kunde vänta sig. En särskilt begåvad musiker är i många forskares ögon fortfarande en person som i huvudsak är särbegåvad på sitt område på grund av ett mycket gott minne för klangfärg, melodi, rytm, harmonik och musikalisk struktur.

Om emellertid musikalisk begåvning – och märk här begreppet begåvning snarare än särbegåvning – vore detsamma som enbart en viss typ av minnesfunktion skulle den logiska konsekvensen av detta bli att den musikaliska konstnären i alla avseenden var en *reproduktör* och inte en kreativ uttolkare eller gestaltare av ett visst material. Mycket få i den konstnärliga världen skulle vara beredda att acceptera sin konst som enbart en reproduktiv! Hur reproduktiv en konstform än tycks vara – som i fallet med mycket av den klassiska musiken och den traditionella undervisningsmetodik med vilken denna vidarebefordras – beror snarast på bristande kunskaper om, och ibland kanske även bristande respekt för, den kreativa konstnärssjälen<sup>181</sup>.

Även om begreppet musikalitet nu är allmänt erkänt som ett tämligen komplext begrepp och man ser det musikaliska utövandet som beroende av en mängd olika variabler talar man paradoxalt nog fortfarande fortfarande i huvudsak *omen* typ av musikbegåvning. Man skiljer knappast mellan komposition, instrumentalspel och musikdramatik, trots att dessa är aktiviteter som kräver en specialiserad träning av olika förmågor och att man därmed sannolikt kan anta att olika kognitiva och socio-emotionella faktorer samverkar i manifestationen av dem. Det finns goda grunder att särskilja åtminstone dessa tre musikaliska utövningsfält, men därmed är inte sagt att dessa förmågor är helt väsensskilda.

Ett fundamentalt problem i litteraturen om musikalisk begåvning är det faktum att man inte konsekvent skiljer mellan begreppen allmän musikalitet och olika typer av musikalisk särbegåvning. Liksom i tidigare diskussion av begreppet kreativitet finns det skäl att även räkna musikalitet som något i högsta grad allmänmänskligt. Likaså existerar sannolikt samverkande faktorer: genetiska, miljömässiga och personlighetsmässiga, som gör det möjligt för somliga att utveckla ett särbegåvat musikaliskt beteende men inte andra. Men en skillnad i förutsättningar gör emellertid knappast den icke-särbegåvade individen "omusikalisk".

### *Allmän musikalitet*

Om det är som till exempel Howard Gardner föreslår, att musikalitet är en specifik typ av intelligens, då måste man också dra slutsatsen att musikalitet är allmän och en naturlig del av det mänskliga psyket och dess utveckling. Gardner stödjer sitt antagande om musikintelligensens existens på följande grunder:

- Den musikaliska förmågans olika komponenter (som rytm och tonhöjd) kan påverkas (oberoende av varandra) vid till exempel en hjärnskada;
- Det existerar musikaliska "idiots-savants", där andra allmänmänskliga förmågor mer eller mindre saknas, men där den musikaliska förmågan å andra sidan är extremt väl utvecklad;
- Den musikaliska förmågan utgår dessutom från ett antal identifierbara kärnfunktioner, nämligen diskriminering och reproduktionsförmåga av, och minne för, tonhöjd, rytm, klang och akustisk form;
- Den musikaliska förmågan är dessutom utvecklingsbar genom träning;
- Den är vidare påvisbar och urskiljningsbar i experimentella situationer och i lämpliga psykometriska tester;
- Den kan representeras med ett distinkt system av symboler (notskrift).
- Slutligen, även om denna grund är den mest spekulativa, menar Gardner och flera forskare med honom, att den musikaliska förmågan tycks ha en plats och funktion i evolutionen. Det existerar troligen ett visst neurologiskt släktskap mellan den mänskliga musikaliska förmågan och t ex fågelsång<sup>182</sup>.

Musikalitet med avseende på en allmänmänsklig förmåga är alltså i stor utsträckning en fråga om en *perceptuell* förmåga, vilken – såvida inte viss skada eller sjukdom föreligger – i princip alla människor har och kan utveckla.<sup>183</sup>

Hanus Papousek<sup>184</sup>, verksam vid det Fria universitetet i Amsterdam, menar till exempel att spädbarn är biologiskt predisponerade för musik och musikaliskt beteende, och att det är föräldrarnas intuitiva uppmuntran av musikaliska beteenden som bestämmer huruvida predispositionen utvecklas vidare eller ej. Man skulle alltså kunna säga, som svar på frågan varför då inte alla människor är lika "musikaliska", att för många spädbarn är det sannolikt en fråga om att delvis *förlora* sin allmänmusikalitet i brist på stimulans och uppmuntran snarare än att utveckla den! Märk att den mänskliga hörseln är helt utvecklad när fostret är redan ungefär tjugo veckor gammalt. Att sjunga för sin ännu ofödda avkomma är alltså en utomordentligt god idé. Även om fostret av uppenbara orsaker knappast medvetet kan bearbeta intrycken, påverkar den auditiva stimulansen sannolikt hur hjärnan utvecklas ifråga om förmågan uppfatta och diskriminera ljud.

Ett annat fenomen som ofta tas som bevis på att en individ är särskilt musikaliskt begåvad är det så kallade absoluta gehöret, eller med en mer korrekt benämning: det absoluta tonminnet. Ett sådant minne möjliggör för innehavaren att känna igen och kunna benämna en viss tonhöjd med dess rätta namn (passivt absolut tonminne), eller känna igen *och* framförallt med rösten kunna reproducera tonhöjden (aktivt absolut tonminne). Den som har ett absolut tonminne av det ena eller det andra slaget är inte nödvändigtvis mer musikaliskt predisponerad än någon annan som inte har utvecklat denna förmåga utan har troligen haft förmånen att få en viss typ av tidig stimulans: en



hemmiljö med mycket sång och musik uppväxtåren, vilken har förstärkt och utvecklat en allmänmänsklig potential.

Den engelske musikpedagogiske forskaren Desmond Sergeant<sup>185</sup> har genom sina undersökningar av absolut tonminne visat, att det finns ett samband mellan absolut tonminne, tidpunkten vid vilken man påbörjar musikundervisning och personens ålder. Genom ett urval av 1500 medlemmar i det brittiska samfundet Incorporated Society of Musicians fick Sergeant fram ett statistiskt underlag, som visar att i princip alla (92,5 procent) som börjat spela eller sjunga mellan 2 och 4 års ålder erhöll ett absolut tonminne. Av dem som började utöva musik mellan 6 och 8 års ålder kunde hälften (50,2 procent) i vuxen ålder förete ett absolut tonminne. Däremot hade ingen som började spela eller sjunga efter 14 års ålder utvecklat ett absolut tonminne. Men observera att det finns exempel i litteraturen där vuxna individer har lyckats att genom systematisk träning lära in ett absolut tonminne<sup>186</sup>.

Sammanfattningsvis är med stor sannolikhet begreppen musikalitet och musikalisk särbegåvning *olika* fenomen åtminstone i den meningen att det rör sig om en dramatisk nivåskillnad mellan allmänt musikaliskt beteende och särbegåvat musikaliskt beteende. De allra flesta kan betraktas som musikaliska på grundval av det biologiska och evolutionära arv som vi alla delar. Men inte alla utvecklar sin musikaliska potential, och inte alla föds med den kombination av förutsättningar utöver de fundamentalt perceptuella, som krävs för att oberoende av musikstil, utveckla en särbegåvad scenmusiker, en kompositör av rang eller en musikdramatiker.

#### *Gemensamma drag för musikaliskt särbegåvade*

Flera forskare hävdar att barn med en potential för särbegåvat musikaliskt beteende tenderar att redan som spädbarn visa ett starkt intresse och en förtjusning för musikaliska ljud och reagerar starkare för sådana ljud än andra barn. Med hänseende till kognitiva funktioner har musikforskaren Jeanne Bamberger vid Massachusetts Institute of Technology utfört en banbrytande forskningsinsats<sup>187</sup>. Hon har framförallt upptäckt att musikaliskt särbegåvade barn tenderar att kognitivt representera ett stycke musik på *flera* olika sätt, medan ett mera normalbegåvat barn snarast förlitar sig på *en* strategi för att lösa ett musikaliskt problem (som till exempel att lära sig en viss melodi). Bamberger noterar att när särbegåvade barn återger en melodi, som de hört endast en enda gång, återges denna i regel som en musikalisk helhet och mer eller mindre automatiskt. Med andra ord, barnet reflekterar inte över vilken strategi det använder för att åstadkomma en viss melodi eller harmonik. Bamberger spekulerar att sådana barn i tonåren genomgår en slags kognitiv utvecklingskris. På grund av ett fortsatt lärande av olika musikaliska begrepp och den naturliga utvecklingsprocessen måste den särbegåvade tonåringen överföra sin i stort automatiska förmåga till ett i stort begreppsligt tänkande. Det kan uppstå en konflikt mellan det automatiska beteendet och oreflekterade inlärandet och det konceptualiserade och reflekterande inlärandet. Bamberger menar att ett eventuellt misslyckande i övergången mellan dessa två av utvecklingen påtvingade inlärningsstilar, åtminstone delvis kan förklara varför vissa musikaliska underbarn plötsligen upphör att förvåna sin omgivning efter tonårsperioden. De lyckas av en ännu okänd anledning inte helt omorganisera sitt sätt att kognitivt representera musiken och musikinlärandet.

Om man antar att musikalisk särbegåvning också involverar ett konstnärligt gestaltande och därmed en strävan efter personligt uttryck, kan man också förmoda att konstnärens känsloliv – och upplevelsen och manipulerandet av det egna känslolivet – spelar en avgörande roll för alla typer av musikalisk särbegåvning. Det saknas för närvarande tillräckliga empiriska underlag för att med säkerhet kunna säga att så är fallet, men en utblick över musikaliska konstnärers egna diskurser om musik och sitt eget musikutövande torde göra ett sådant antagande ofrånkomligt. Howard Gardner är till exempel övertygad om att den (allmänna) musikaliska intelligensen på något sätt samspelar med framförallt intra- och interpersonell intelligens. Särbegåvningsforskaren Joanne Haroutounian menar att musikaliska konstnärer i allmänhet kännetecknas av vad hon benämner *metaperception*, vilken definieras som ett inre övervakande av konstnärens egna intryck och upplevelser. I min egen forskning har jag benämnt denna känslomässiga manipulationstendens som en "musikaliska verklighet" till vilken musiker i sitt spel alltid tycks sträva för uppleva de positiva känslor som blir resultatet av musikens växlande mellan spänning och avspänning.

Musiker tycks alltså vara mycket känslomässigt medvetna, använder denna känslighet som en bas för sitt konstnärskap och blir sannolikt mycket stressade om denna känslighet av någon anledning blockeras.

De amerikanska forskarna Ellen Winner och Gail Martino<sup>88</sup> har sammanställt den senaste och mest aktuella forskningen om musikaliska särbegåvning. De menar att kännetecknande för dessa barn är både ett enastående musikaliskt och ofta absolut tonminne. Till dessa kännetecken lägger också forskarna en förmåga till *prima vista* spel och musikalisk generativitet, det vill säga en förmåga att transponera, improvisera och komponera. Om detta emellertid kan betraktas som typiskt för *alla* särbegåvade musiker är osäkert. Winner och Marino påpekar paradoxalt nog själva, att "en jämförelse med särbegåvning i visuellt konstnärskap är upplysande.... Det förekommer betydligt *färre* särbegåvningar i musik än i bildkonst. Men märk att det visuella konstnärskapet förekommer mindre sällan än den musikaliskt *instrumentala* särbegåvningen. Förmågan att teckna och måla är analog med komposition snarare än med instrumentalspel". Alltså, trots att dessa båda forskare diskuterar musikalisk särbegåvning och dess typiska kännetecken som *ett* begrepp, hänvisar man ändå i jämförelsen med andra typer av konstnärskap till en uppdelning mellan det generativa/kompositoriska och det instrumentala. Ett typiskt exempel på den begreppsförvirring som råder, och möjligen är det också ett exempel på att den romantiska traditionen om den musikaliska allkonstnären lever kvar även i forskarvärlden! Jag menar att musikalisk generativitet i betydelsen musikstrukturellt skapande, åtminstone som ett särbegåvat beteende, snarast hör till en annan typ av musikalisk särbegåvning. Det är välkänt att inte alla musiker komponerar framgångsrikt, och i den klassiska musiktraditionen är det känt att de välkända kompositörerna inte alltid var bästa uttolkare av sina egna verk.

Slutligen i vad som kan anses vara gemensamt för alla typer av musikalisk särbegåvning gäller dessa individers oanade mängd övning och träning från en tidig ålder. Forskartrion K. Anders Ericsson, Ralf Krampe och Clemens Tesch-Römer<sup>89</sup> undersökte de musikstuderandes övningsvanor vid

musikhögskolan i Berlin och fann att skillnaden mellan dem som av sina lärare betraktades som "goda instrumentalister" och "internationella löften", var i stor utsträckning en skillnad i ackumulerad övningstid mellan sex till tjugo års ålder. Den förstnämnda gruppen hade under denna tidsperiod övat i genomsnitt 8 000 timmar, medan den andra gruppen hade övat ca 10 000 timmar. Forskarnas jämförelsegrupp – ett antal blivande musicklärare vid samma institution – hade under samma tidsrymd ackumulerat ca 5 000 timmar. Det är uppenbarligen så att mängden övningstimmar har en betydelse för förståelsen av särbegåvat musikaliskt beteende. Observera också att det existerar en diskrepans mellan hur mycket musiker *tror* att de måste öva för att uppnå vissa mål och hur mycket de faktiskt övar. Forskarna fann också att studerande musiker menade att de behövde öva ca 80 timmar per vecka, men att de i själva verket övade mellan 50–70 timmar per vecka. Resultatet av studien visar att det tycks ligga en optimal gräns vid ungefär fyra timmars effektiv och individuell övning per dag, men till denna övning kommer också ensemble- och orkesterspel.

Det behövs knappast påpekas att musikernas uppfattning om sitt övningsideal sannolikt skulle få katastrofala konsekvenser vad gäller förslitningsskador och diverse andra yrkesskador, om den tilltänkta övningsinsatsen verkligen sattes i verket. Den skulle oundvikligen i det långa loppet göra våld på både det egentliga intresset och det sunna förnuftet. Skadorna såväl som litteraturen om dessa skador har ökat dramatiskt under senare tid.

### *Instrumental särbegåvning*

Hur definierar man en instrumentalmusiker i detta sammanhang av allmänmusikalitet och musikalisk särbegåvning? Det mest signifikativa för en instrumentalist är givetvis det faktum att hon eller han *spelar*. Det vill säga, han eller hon är i högsta grad beroende av en viss kvalitativ aspekt av sin motorik. Det ligger nära till hands att dra parallellen till den särbegåvade idrottsutövaren. Liksom det troligen är sant att alla som är intresserade av till exempel fotboll eller simning genom konsekvent och idog träning kan lära sig att bli förhållandevis goda utövare av respektive sport, kan även de allra flesta också lära sig att behärska ett musikinstrument till förhållandevis avancerade nivåer. Men för både idrottsutövaren och musikern gäller att de är begränsade av bland annat sin motoriska utvecklingspotential. Det vill säga deras genetiska potential för viss motorisk utveckling kan förete en begränsad reaktionsvidd (se den tidigare genomgången av frågeställningarna kring arv och miljö). Det blir svårt, och i vissa fall kanske helt omöjligt, att utveckla tillräcklig snabbhet, koordination eller effektivitet att automatisera vissa finmotoriska rörelsemönster, för att kunna utveckla en viss vald aktivitet till extrema nivåer, trots att kanske andra för slutmålet nödvändiga faktorer finns på plats. Man kan alltså tänka sig att en individ så att säga är instrumentalmusiker "i själ och hjärta" men saknar de rent motoriska förutsättningarna för att omsätta både intresse och läggning i praktiken.

Forskarna Fran Allard och Janet Starkes<sup>90</sup> diskuterar utifrån sina och andras undersökningsresultat hur motoriskt beteende förhåller sig till begreppet särbegåvning. Märk att de visserligen utgår från motorik i en

sportmiljö, men deras diskussion är lika relevant för alla domäner som baseras på framför allt motorik och koordination. De föreslår att motoriskt beteende är baserat på två typer av kognitiva representationer, nämligen motoriskt vetande ("knowing") och motoriskt utförande ("doing") som är beroende av varandra och har olika betydelser beroende på typen av rörelsemönster. Motoriskt vetande betyder inte att utövaren "vet" i egentlig mening hur en viss rörelse skall utföras. Allard och Starkes definierar snarare det motoriska vetandet som utövarens förmåga att kunna fokusera den information i till exempel en viss sportmiljö som är särskilt viktig för den sporten, att lagra denna specifika information och att sedan ha en effektiv tillgång till dessa minnesstrukturer. Det motoriska utförandet syftar enligt forskarna på en mekanism som kontrollerar olika rörelsemönsters kvalitativa utförande. Man kan dra parallellen till de ämneskunskaper som elever tillgodogör sig inom ramen för till exempel grundskolan. Att kunna räkna upp en mängd fakta står inte nödvändigtvis i relation till en *förståelse* av dessa fakta. Det är inte självklart att man är lika skicklig att tillämpa de fakta man lärt sig som man är att rabbla dessa fakta mekaniskt. I överförd bemärkelse är det motoriska utförandet som onekligen måste betraktas som en slags kunskap, inte självklart förknippat med en "förståelse" för hur dessa rörelsemönster skall utföras i ett visst sammanhang.

Ett rörelsemönster antas också kunna förstås som antingen öppet ("open skills") eller slutet ("closed skills") - och diskussionen är fortfarande giltig för allt mänskligt beteende som involverar rörelse och koordination. Ett slutet rörelsemönster definieras allmänt som ett mönster där en mekanism känner av vissa förhållanden i en viss miljö. Denna information noteras, utvärderas och används i den process som leder fram till en respons förenlig med en aktuell förändring i miljön. Det existerar i denna typ av rörelsemönster ingen mekanism för feedback och korrektion av en eventuell felaktig respons<sup>191</sup>. Rörelsen har ofta ett förutbestämt ideal som utövaren har att leva upp till. Det är framförallt snabba rörelsemönster såsom maskinskrivning, instrumentalspel, balett, konståkning eller kaströrelser som står under denna typ av kontrollmekanism. Ett öppet rörelsemönster däremot innehåller också en mekanism för feedback och korrigerande och tycks vara den mekanism som kontrollerar långsammare rörelsemönster såsom handskrift eller att gå på lina, och dominerar rörelsemönster i sporter som basket, ishockey, fotboll och kampsport.

Eftersom olika aktiviteter och miljöer är beroende av olika rörelsemönster är också olika motoriska kontrollmekanismer involverade och därmed är förutsättningarna för särbegåvat beteende i domäner där vissa rörelsebehov existerar också olika. Konstnärligt uttryck är i regel förknippat med snabba (och automatiserade!) rörelsemönster och rörelsemönstren har vanligen ett slags ideal, vilket betyder att *utförandet* av en rörelse bedöms snarare än dess effektivitet. Det är alltså sannolikt att de rörelsemönster och mekanismer som kontrollerar konstnärligt uttryck i huvudsak är slutna. I fråga om konstnärligt instrumentalspel regleras den konstnärliga tolkningen genom inläring av olika rörelseschemata, vilka representerar det mer eller mindre godtagbara sätt på vilket traditionen föreskriver att en viss repertoar bör spelas. Den engelske musikkforskaren Eric Clarke<sup>192</sup> påpekar därför, och antyder instrumentalmusikers beroende av framför allt slutna rörelsemönster, att "uppenbarligen kan inte en instrumentalmusiker göra våld på den musikaliska

strukturen till den grad att den blir obegriplig för lyssnare. Å andra sidan måste musikern också undvika att spela på ett vardagligt och förutsägbart sätt. Valet av spelsätt påverkas därför av publiken likaväl som av musikerns konstnärliga intentioner... Uttryckt på ett mera tekniskt sätt, kan individuell musikalisk interpretation förstås som ett personligt utvalt mönster av givna tolkningsprinciper, vilka kan bestå över en lång tidsperiod eller existera bara för ett ögonblick”.

Vad är då ”konstnärlighet” i instrumentalspel? Svenskamerikanen Carl Seashore, en av pionjärerna vad gäller musikbegåvningsforskningen, påpekar att det är *avvikelsen* från regelbunden rytm, exakt tonhöjd, dynamik och så vidare, som utgör den kvalitet vi uppfattar som konstnärlig. Med andra ord, den musikaliska konstnärligheten beskriver en förmåga att utifrån vissa inlärd motoriska algoritmer<sup>193</sup> kunna producera en konstnärlig produkt. Seashores antagande om avvikelser från det exakta har under senare tid bekräftats av flera forskare som beskrivit instrumentalisters sätt att manipulera framförallt rytm på en given puls<sup>194</sup>. Inom den forskning som fokuserar artificiell intelligens har man också med viss framgång lyckats reproducera konstnärligt musikaliskt beteende<sup>195</sup>.

När det emellertid gäller att förklara *varför* den individuella konstnären åstadkommer sådana avvikelser i rytm, klang och tonhöjd har vetenskapen hittills kommit till korta. Många forskare är överens om att konstnärlighet är förknippad med känslolivet, men hur återstår ännu att förklara. Svårigheter att beskriva vad en mänsklig emotion är gäckar forskarna och det finns ingen enhetlig och allmänt accepterad teoretisk modell. Forskningen har börjat antyda att vissa personlighetsvariabler möjligen kan ligga bakom förmågan till konstnärligt uttryck eller, förmodligen mera korrekt uttryckt, vissa personlighetsvariabler kan ligga bakom förmågan till konstnärlig *inlevelse*. Den engelske forskaren Anthony Kemp<sup>196</sup> har i en serie studier påvisat att musiker tenderar att vara introverta till sin läggning. Intressant nog tycks somliga musiker (och instrumentgrupper!) vara mer introverta än andra. Violinister och träblåsare har enligt undersökningarna visat sig vara mer introverta än brassmusiker, pianister och sångare.

Vad är alltså särbegåvning med utgångspunkt från beteenden, vars kanske viktigaste kännetecken är det sätt på vilket motoriken används och utnyttjas? Fran Allard och Janet Starkes menar att den är särbegåvad som har förmågan att kunna koordinera det motoriska vetandet och det motoriska utförandet, och effektivt utnyttjar sitt motoriska kunnande i en situation som individen inte nödvändigtvis tidigare har befunnit sig i. Man kan tala om en förmåga till motorisk problemlösning. En särbegåvad instrumentalmusiker är således en individ som har förmågan att optimalt fokusera, lagra och utnyttja vissa typiska och i huvudsak slutna rörelsemönster förknippade med det konstnärliga uttryck som kännetecknar den genre där instrumentalmusikerna är verksam. En särbegåvad instrumentalist har precis som en särbegåvad idrottsutövare möjligheten att utveckla en viss kvalitativ motorisk potential.

Det bör emellertid påpekas att psykomotorik är ett fält inom vilket många fenomen ännu är förhållandevis okända. Vår framtida förståelse för hur motorik och psyke samverkar kan komma att bli en annan än den vi har idag.

*Kompositorisk särbegåvning*

Tonsättare berättar ofta om sitt musikskapande på ett sätt som mycket väl kan förknippas med mysticism och flydda tiders romantiska ideal. Musikaliska idéer, reflekterar den danske tonsättaren Vagn Holmboe, över sitt eget komponerande, dyker upp ur det undermedvetna och bearbetas stundom undermedvetet, stundom medvetet. Den tjeckiske tonsättaren Leos Janacek upplevde i drömliknande tillstånd hur somliga verk fogades samman i en synestetisk hallucination där han både hörde musiken och såg partituret. Peter Tjajkovskij meddelar i ett brev av den 24 juni 1878 till sin mecenat, att "det är något sömngångaraktigt över komponerandet... Det är omöjligt att beskriva sådana stunder... Men å andra sidan, under mera normala förhållanden, finns det inte en enda stund under dagen när jag inte kan komponera. Ibland reflekterar jag fascinerat att jag obehindrat kan fortsätta konversera om vad som helst, samtidigt som jag oavbrutet fortsätter att komponera i den delen av mina hjärna som hyser musiken".

Mest känd av alla kompositoriska processer torde vara Wolfgang Amadeus Mozarts, och den sägenomspunna lätthet med vilken han sägs ha frambragt det ena mästerverket efter det andra i helt fullbordat och oklanderligt skick. Det finns emellertid all anledning att tro att Mozart, precis som andra tonsättare, genomgick en arbetsprocess, och att mycket av den myt som uppstått runt underbarnet Mozart faktiskt fabulerats av fadern. Få underbarn har väl varit sex år gamla så länge som Wolfgang Amadeus! Fadern ljög konsekvent om sonens ålder bland Europas glamorösa hov. Den späda åldern hade onekligen en (finansiell) fördel som knappast den tonårige Mozart skulle ha haft oavsett sin begåvning. Märk att Mozart dedicerade sina stråkkvartetter av år 1785 till Haydn med följande bekännelse: "Till min käre vän Joseph Haydn. En far som beslutat att sända sina söner ut i världen, såg som sin plikt att anförtro dem åt en mycket känd och firad mans beskydd och ledning; en man som dessutom råkade vara hans bästa vän. På samma sätt skickar jag nu mina sex söner till Dig, högt ärade och käre vän. De är verkligen frukten av långt och mödosamt studium...". Även Mozarts skapelseprocess tycks emellertid ha manifesterat sig i stort sett som Holmboe, Janacek och Tjajkovskij beskriver.

Det är viktigt att notera att denna typ av kognitiv-emotionell skaparprocess *inte* är begränsad till västerländsk konstmusik. Vår sociala kultursyn har åstadkommit att vi har lagt ner en större möda på att dokumentera och undersöka vissa kulturella och konstnärliga sammanhang men inte andra. En värdefull undersökning är därför den som Jenny Boyd<sup>197</sup> gjort av den kreativa processen bland sjuttiofem samtida pop- och rockmusiker, av vilka många är dagens mest firade: Eric Clapton, Phil Collins, Peter Gabriel, Sinéad O'Connor och Ringo Starr för att bara nämna några. Don Henley, sångare och låtskrivare i bandet "The Eagles" berättade för Jenny Boyd, att "genom åren, ända sedan jag var i tjugoårsåldern, har jag ofta drömt sånger och i drömmen varit mycket nöjd med dem. När jag sedan vaknar har jag tyvärr ofta glömt bort dem". Stevie Nicks, låtskrivare för bandet "Fleetwood Mac" berättar, att "ibland får jag ett riktigt gott uppslag till en ny sång. Jag kanske bara sitter där och betraktar någonting, också dyker idén upp i mitt huvud. Det kanske är någonting med de där blommorna jag sitter och ser på, som ger mig uppslaget. Jag kanske kommer på en titel – som till exempel 'Rhiannon' – också blir jag omedelbart inspirerad och är övertygad om att det är en sång på gång. Jag springer till pianot. Jag måste först få en idé om texten i sången. Jag sätter

mig vid skrivmaskinen. Jag får liksom små 'aha-upplevelser'. Jag bara ser saker. Jag behöver inte säga någonting alls. Det är snarare så att idéerna säger någonting till mig, och jag tar chansen att snabbt skriva ner dem". Boyds intressanta skildring ger vid handen att det faktiskt inte är någon större skillnad mellan de klassiska kompositörerna och många av nutidens pop- och rockmusiker vad gäller den kompositoriska processen.

Vad är alltså en kompositorisk särbegåvning? En kompositör (eller arrangör) tycks ha förmågan att kunna representera musiken och bearbeta den på ett sätt som inte nödvändigtvis kräver närvaron av ett instrument. Kompositören Vagn Holmboe<sup>198</sup> kallar denna förmåga för "musikaliskt tänkande":

Förmågan till ett inre hörande är mycket viktigt, men det blir till ett *musikaliskt* tänkande bara när man är mentalt aktiverad, och inte enbart lyssnar till tonhöjder eller ljuden av ord. När man tänker musikaliskt kan man mentalt kombinera tonhöjder till konstruktiva enheter, förbinda dem varandra med olika rytmer och klanger, upptäcka att nya varianter uppstår ur dessa kombinationer, finna nya lösningar och åter bilda nya kombinationer. Man kan alltså utveckla, forma och finputsa musikaliska former och strukturer genom enbart en mental process.

Howard Gardner drar sig för att skilja instrumentalspel och komposition åt i ljuset av den musikaliska intelligensen. Han påpekar att nästan alla tonsättare börjar sin bana som instrumentalister, att de som sedan hänger sig åt komposition begynner i tioårsålder och att det sannolikt är personlig läggning och därmed motivation som får kompositören att välja en väg och instrumentlisten en annan. Kanske är det som Gardner antar, men hans resonemang lämnar ändå ett viktigt frågetecken. Det är naturligtvis oundvikligt för en blivande tonsättare att inte först börja med ett instrument eller med sång. Kännedomen om musik som uttrycksmedel kommer oundvikligen genom att spela ett instrument eller att sjunga. Men ett instrumentalt kunnande är inte nödvändigtvis förknippat med en mycket utvecklingsbar motorisk potential, och uppenbarligen har somliga tonsättare en potential för att särskilt kunna utveckla det som Holmboe kallar musikaliskt tänkande. Likaså kan förmodligen alla också komponera men inte i vilken omfattning och till vilken nivå som helst.

Det som Holmboe beskriver liknar snarast det som Gardner menar är typiskt för en spatial intelligens, nämligen ett rumsligt tänkande: en förmåga att mentalt bearbeta och rotera visuella figurer. I den särbegåvade tonsättarens fall tycks förmågan emellertid gälla den mentala manipulationen av de musikaliska parametrarna: tonhöjd, klang, rytm, tempo och dynamik. Det är av intresse att den tyska psykologen Marianne Hassler<sup>199</sup> i omfattande experimentella studier har påvisat ett samband mellan kompositorisk och spatial förmåga. Hon fann också ett samband mellan instrumental begåvning och spatial förmåga, vilket föranleder en nödvändig försiktighet i anspråk på definitioner. Det tycks emellertid ligga närmare till hands att förknippa kompositorisk verksamhet med än instrumental verksamhet med spatialt tänkande. Den kände musikpsykologen John Sloboda menar att kompositörens verksamhet ur ett kognitivt perspektiv bäst kan liknas vid konstruktion och därmed också som ett arkitektoniskt skapande. Intressant nog påpekar till exempel den polske tonsättaren Krzyztof Penderecki att han som ung man "intresserade sig mycket för målning och arkitektur. Man kunde lära mycket från dessa i fråga om

balans och perspektiv. Jag är skyldig till exempel arkitekturen en hel del när jag tänker på strukturerna i min egna musikaliska verk. Jag använder ofta intryck och begrepp som har med arkitektonisk form att göra”.

En förklaring till varför Marianne Hassler i sin forskning funnit att det rumsliga tänkandet tycks utbrett hos både kompositoriska och instrumentala särbegåvningar kan bero på urvalet till undersökningarna. Det faktum att en individ *väljer* att satsa på en aktivitet men inte en annan behöver inte nödvändigtvis betyda att individen i fråga väljer att utveckla den potential som kanske är mest utvecklingsbar. Han eller hon kanske besitter *både* potentialen för kompositorisk verksamheten (dvs. med en särskild förmåga till bl. a. spatialt tänkande) och en potential för den finmotorik som är nödvändig för ett mycket avancerat instrumentalspel, men väljer att utveckla bara den ena av dessa. Samtidigt är det rimligt att anta att en musikaliskt särbegåvad individ också kan vara antingen eller. Inte alla musiksolisten är komponister och inte alla komponister är solister. Frågan behöver alltså bli föremål för vidare forskning.

#### *Den särbegåvade musikdramatikern*

Med musikdramatiker menas här sångare i allmänhet och inte specifikt operasångare eller musikalartister, eftersom det är svårt att tänka sig en sångare – oavsett genre – som inte också har förmågan att med *både* röst och kropp gestalta den roll som den sjungna texten avser att förmedla. Ett visst stöd härför kan möjligen hämtas ur Anthony Kemps studier om musikers personlighet ur ett så kallat *trait*-perspektiv. Han fann att av undersökta musiker var sångare de minst introverta, vilket inte är förvånande om man tänker på att just sång och dramatisk gestaltning är en mycket utåtriktad verksamhet. En sångare har inget instrument att ”gömma” sig bakom, utan måste utlämna sig både fysiskt och själsligt till en lyssnande och betraktande publik. En dramatisk uppgift kräver förmodligen en exhibitionistiskt lagd individ<sup>200</sup>.

Om alltså sång betraktas som en dramatisk konst skiljer sig den särbegåvade musikdramatikern på minst två viktiga punkter från instrumentalsolisten och kompositören: Sångaren måste liksom idrottsmannen ha en viss mycket påtaglig fysisk utrustning, nämligen potentialen att kunna utveckla en viss sångkvalitet och förmågan och viljan att kunna leva sig in i och gestalta en roll.

Det är naturligtvis sant att i princip alla kan sjunga, såvida inte röstorganen är skadade på ett sätt som gör det omöjligt. Men alla kan sannolikt inte utveckla en bärande operaröst inom ramen för de ideal som för närvarande råder. En röst är beroende inte bara av ägarens stämband utan också av kroppen som ett resonansrum. En intressant studie gjordes i London bland stadens alla operasångare<sup>201</sup>. Studien visar tydligt att kroppsdimensionerna följer röstläget (och röstidealet). Tenorer är kortare och lättare än basar och baritoner, och altar är längre och tyngre än sopraner.

En kontrast till en operaröst är till exempel rocksångaren Rod Stewart, som med sin mycket hesa och läckande röst trolldundit förmodligen fler än någon operasångaren hittills gjort. I motsats till de flesta operasångare är emellertid Rod Stewart en stilbildare i en genre annan än den västerländskt klassiska. En operasångare måste i stort anpassa sig till gällande stilideal,



medan sångare i andra genrer, om de är tillräckligt olika (men inte för olika) jämfört med vad som redan existerar i pop- och rockvärlden, kan skapa sin egen stil. Det är ofta ett marknadsföringsargument i pop- och rockvärlden att komma med något nytt medan det i den västerländska klassiska världen ofta är tvärtom. Där säljer snarare det traditionella och invanda. Med andra ord, det som vi möjligen kallar särbegåvat uppstår i en jämförande situation, och den stilbildande blir den som blir måttstocken efter vilken andra i samma stil eller genre kommer att mätas.

Man kan alltså inte på ett enkelt sätt jämföra till exempel operasångaren Luciano Pavarotti med Rod Stewart och säga – med avseende på typen av röst – att den ene är särbegåvad men inte den andre. Om man däremot jämför deras förmåga att gestalta sin respektive genre och deras respektive perceptuella färdigheter, blir det enklare. Pondera att man vid en jämförelse av de två skulle finna att Rod Stewart hade ett enastående musikaliskt minne och en oerhörd känslighet för både tonhöjd och uttryck, medan Pavarotti visserligen skulle demonstrera en oerhört välskolad röst och enastående teknik, men kanske också ett ganska alldagligt musikaliskt minne och en bristande gestaltande förmåga. I en sådan hypotetisk jämförelse, för att demonstrera hur enkelt det är att kalla samma typ av beteende särbegåvat i ett sammanhang men inte nödvändigtvis i en annat, skulle Rod Stewart framstå som särbegåvad i ljuset av diskussionen ovan men knappast Pavarotti. Vem skulle, som en jämförelse, kunna tänka sig den ishockeyspelare som särbegåvad som har både snabbhet, balans och koordination, men som saknar förmågan att kunna lösa spelstrategiska problem?

En särbegåvad musikedatiker är alltså sannolikt den som förutom de rent perceptuella förutsättningarna också har en fallenhet för dramatisk gestaltning och ett röstmaterial som är utvecklingsbart inom ramen för den genre och de ideal som förhärskar i det sammanhang där sångaren ämnar verka.

*Identifierad som musikaliskt särbegåvad, men för vems skull?*

Det finns anledning att ställa samma fråga om särbegåvade musiker som tidigare ställdes om lovande idrottsutövare. För vems skull låter vi utbilda talangfulla musiker framför allt inom den västerländska klassiska traditionen? Vi tenderar att behandla "Konsten" nästan som ett levande väsen, vilket inte sällan kräver bokstavligen offer för att blidkas och skänka sin mer eller mindre utomvärldsliga inspiration. Många aspirerande musiker är beredda att genomgå en tämligen tuff behandling av sina lärare på musikhögskolorna runt om i (väst)världen – för Konstens skull. De går inte sällan med på att låta sig behandlas på ett sätt som saknar motstycke utanför den klassiska musikkvärlden. Genom de förväntningar som närs i en sådan miljö tycks utveckla en mer eller mindre störd social perception<sup>202</sup>. Många accepterar förolämpningar och ett oförtjänt slavdriveri, och rationaliserar detta som nödvändigt "för konstens skull". Den amerikanske psykologen G. Gelber<sup>203</sup> går så långt att han kallar amerikanska konservatoriestuderande för "musikaliska arbetsnarkomaner". För dessa är musiken och det musikaliska strävandet, enligt Gelber, ingenting annat "än en gyllene stege mot intigheten".

Precis som i fallet med många tränare i idrottssammanhang, kvalificerar sällan enbart hantverksskicklighet personen i fråga som ledare för ett lag eller en individ. Av en lärare eller tränare krävs också en social kompetens och

flexibilitet. Märk hur den amerikanska sportvärlden föreslås lösa detta dilemma. Sportpsykologen Richard H. Cox rekommenderar att man anställer minst två tränare: om den ene är målinriktad bör den andre vara socialt orienterad. En liknande lösning har inte diskuterats inom högre musikutbildning, trots att det förekommer ett flertal tillfällen då musikhögskoleadministratörer i olika länder påpekat att studenter med problem (vilket vanligen betyder att de inte kommer överens med sin instrumentallärare) blir skickade till andra lärare som visserligen inte har samma "stjärnstatus", men som vanligen lyckas klara ut situationen genom att helt enkelt vara medmänskligt sympatiska. Jag påpekade nyligen på de amerikanska psykologernas årliga kongress, att om man underlåter att börja utbilda lärarna på världens musikkonservatorier i social kompetens och i inlärningspsykologi så är alternativet endast att istället börja utbilda studenterna i hur de skall "klara av" sina eventuellt despotiska lärare<sup>254</sup>. Psykoterapeuten H. Rovics<sup>255</sup> påpekar till exempel att vuxna yrkesmusiker inte sällan lider av mindervärdeskomplex och känner sig vilsna i sin yrkesroll på grund av bristande förståelse från föräldrar, lärare på konservatoriet och arbetsgivare. Maria Manturzevska<sup>256</sup>, professor i musikpsykologi vid Chopin-akademien i Warszawa, undersökte 165 polska yrkesmusiker (instrumentalister, kompositörer och sångare), som alla vunnit stort anseende. Hennes viktigaste upptäckt är att *alla* dessa musiker under sin utveckling hade funnit en eller flera mentorer som utövade inte bara ett musikaliskt föräldraskap, utan var lika intresserade av hur studenten mådde och klarade av tillvaron i allmänhet. Uppenbarligen behöver många blivande musiker inte bara en konstnärlig förebild utan också en medmänsklig!

Av någon anledning tar vi emellertid för givet att den som är musikaliskt eller idrottsligt särbegåvad också är *kommunikativt* särbegåvad, och uppmanar våra blivande konstnärer att söka sig till de allra mest kända konstnärerna för att lära av dem. Det finns naturligtvis flera stora konstnärer som också är stora pedagoger, men traditionen (och det historiska arvet från föregående sekel) spökar ännu på ett för blivande musiker ofta ohälsosamt sätt. Ett särbegåvat barn, och inte sällan en tonåring som står i begrepp att börja på musikhögskolan, behöver en mentor med allt vad det innebär av stöd och omsorg. Han eller hon behöver *inte* en "maestro".

Alltså, svaret på frågan om för vems skull vi utbildar och uppmuntrar särbegåvade musiker måste, liksom i fallet med särbegåvade idrottsmän och idrottskvinnor, bli för *deras* skull. Om vi utbildar blivande konstnärer för konstens skull, blir priset allt för högt: många förmodligen särbegåvade konstnärer med bristande tro på sig själva tillåts inte utvecklas och kan kanske i sällsynta fall, beroende på läggning och omständigheter, till och med gå under i kampen om att få bibehålla den egna integriteten.

# KAPITEL TOLV

## Dramatik och bild

### Dramatisk särbegåvning

Skådespelaren skapar en roll med ett visst mått av naturlighet och ett visst mått av stilisering beroende på roll och förståelse av rollen. Skådespelarkonst innebär en integrering mellan rollfigur och skådespelare. Det huvudsakliga målet för skådespelarkonsten, menar den ryske och stilbildande teaterpedagogen Constantin Stanislavski, är gestaltandet av den mänskliga själens inre liv och dess uttryck i en konstnärlig form. Om man godtar Stanislavski-skolans idéer om dramatikens innersta väsen, ligger det onekligen nära till hands att anta att särbegåvat skådespeleri, kanske mer än någon annan särbegåvningsdomän, faktiskt är beroende av en viss typ av personlighet. Skådespelare tenderar att vara betydligt mera extroverta och uttrycksfulla till sin läggning än sina spelande och dansande konstnärliga kolleger<sup>207</sup>. Andra forskare har föreslagit att skådespelaren antingen är beroende av sitt rollspel för att utveckla en kanske osäker identitetsuppfattning eller också gäller motsatsen: att skådespelaren under vissa omständigheter möjligen utvecklar en identitetsförvirring på grund av sin dramatiska konst<sup>208</sup>. Enligt dessa forskare kan ibland vara svårt för skådespelaren att skilja mellan vad som är vardagsverklighet och scenverklighet.

Måhända saknade till exempel Laurence Olivier – en av teaterkonstens mest legendariska personligheter – en stabil uppfattning om sin egen identitet. Den unge Laurence hade i stort inga jämnåriga vänner och tvingades på grund av faderns många tillfälliga jobb att flytta ofta och leva ett allmänt nomadiskt liv. Han sysselsatte sig mest själv, och favoritsysselsättning tycks ha varit att klä ut sig. Fadern hjälpte vid något tillfälle den femårige sonen att bygga en första "scen": en stor trälåda med draperier och tomma konservburkar som tjänstgjorde som låtsasscenenbelysning. Laurence kunde tillbringa timmar i sträck i sin påhittade värld på dessa barnkammarens fantasitiljor. Han skolkade mycket från skolan och tycks inte ha haft mycket gemensamt med sina jämnåriga skolkamrater. Oliviers biograf J. Cottrell<sup>209</sup> skriver, att "när han fick en publik sken han upp och blev lika lysande som ett nystansat mynt. Men han kunde lika gärna vara surmulen under långa perioder, och bland jämnåriga pojkar verkade han allmänt frånvarande och mer eller mindre asocial. Han var oundvikligen präglad av sina stränga föräldrar".

Även skådespelerskan Liv Ullman började sin teaterbana tidigt. Varje lördag under skoltiden arrangerade hon teaterföreställningar i skolans gymnastiksal. Hon skrev pjäserna själv, regisserade och tog också själv de bästa rollerna. Ullman<sup>210</sup> skriver: "Med tiden förberedde jag mig så illa att skådespelarna måste improvisera i publikens närvaro. Så småningom blev mina föreställningar dåligt besökta. Men det gjorde ingenting. Vad skulle vi med publik till? Det var vår egen glädje vi levde. Sminket, dräkterna, fantasins oändliga möjligheter. Aldrig mer blir teater så roligt". Inte heller Liv Ullman trivdes i skolan. Hon beskriver skoltiden som meningslös och förspild tid, fylld av onödiga förmaningar och "dumheter som nu sitter längst bak i minnet".

Hon skolkade ofta och simulerade magknip och förkylning så till den grad att sjuksköterska och barnpsykolog kallades in. Det blev sjukhusvistelse och Liv gjorde psykologen till viljes genom att spela den roll som förväntades av henne som omhändertagen av en barnpsykolog. I vuxen ålder reflekterar Ullman över händelsen och skriver ironiskt: "Jag tog psykologen i hand och neg vackert och log mitt mildaste leende medan jag tackade för allt han hade gjort för mig. I synnerhet det där att komma in i mitt rum utan varsel och placera mig på sjukhus. Senare beslöt jag att bli underbarn, bara för att visa honom. Skriva en bok för världen. Den skulle bli vemodig, och alla skulle häpna över att någon så ung kunde skriva en så djup och gripande bok". Det enda glädjande minnet från skoltiden tycks ha varit en lärare i folkskolan, som visade viss förståelse för den synnerligen fantasifulla unga flickan. Läraren skrev följande kommentar till en av Livs färgrika uppsatser: "Kära Liv, du har stor fantasi och en sällsynt förmåga att uttrycka den. Men ibland är du ute på djupt vatten – och det är långt till land. Nu har jag också skrivit i bilder. Förstår du vad jag menar, lilla Liv?" Lilla Liv förstod och skriver att hon gömde och sparade brevet till vuxen ålder.

Teaterns värld var knappast en miljö som sanktionerades av Livs familj och släkt. Hon tycks ha varit ett i största allmänhet missförstått barn, med intressen och talanger som inte alltid passade in i varken skolan eller i det sociala sammanhanget. Ullman framstår emellertid också som en synnerligen god författare, och skulle möjligen kunna ha valt en sådan karriär framför skådespelarbanan. Att det blev just denna och inte något annat beror förmodligen på omständigheterna, men kanske också i någon mån på det faktum att skådespeleriet tillät Ullman att upptäcka sin egen identitet genom utforskandet av olika rollfigurers tänkta identitet. Hon skriver om sig själv, att "mitt yrke kräver ett dagligt exponerande av kropp och ansikte och känslor. Nu känner jag att jag är rädd för att blotta mig. Rädd att komma i en sårbar situation genom det jag skriver — så att jag blir försvarslös". Det existerar alltså en viss trygghet i att leva ut sin identitet genom rollspel, medan det biografiska skrivandet delvis upplevs av Liv Ullman som ett hot; ett direkt blottande av vad som uppfattas vara den egentliga personligheten.

Vad är alltså en särbegåvad skådespelare? En viktig faktor, förutom en extrovert personlighet, torde vara en språklig särbegåvning med tonvikt på muntlig framställning och en förmåga att kunna gestalta sin roll eller uppgift delvis som en respons på publikens reaktioner. Men det existerar ingen vedertagen definition, om ens någon empirisk forskning i ämnet. Man kan liksom i många andra fall av särbegåvning ofta skönja ett tidigt intresse för teater och skådespeleri. Vilka specifika egenskaper eller faktorer som definitivt skulle kunna känneteckna en särbegåvad skådespelare är svårare att definiera. Som jag visat ovan existerar sannolikt flera orsaker till att man intresserar sig för skådespeleri som barn och tonåring. Det kan vara till exempel ett sätt att upptäcka sin identitet, som visas mycket påtagligt i en ny doktorsavhandling om ungdomars möte med skådespelarrollen av jönköpingsforskaren Christina Chaib<sup>201</sup>, eller raka motsatsen: en flykt från en viss identitet, eller helt enkelt en uppslukande fascination av teatern som företeelse och medium.

Särbegåvade individer, som diskuterats tidigare, tenderar att nästan helt uppslukas av sitt intresse. Regissören Ingmar Bergman är ett utmärkt exempel. Han valde förvisso inte skådespelarbanan, men lät sig helt fascineras av filmen

och teatern som företeelser. Som barn bytte han på självaste julafton till sig sin äldre broders julklapp – en kinematograf – för 100 tennsoldater. På juldagsmorgonen stängde han in sig i barnkammarens mörka men rymliga garderob för att börja upptäcka dynamiken i den värld, vars utforskande i vuxen ålder givit honom världsrykte. Bergman<sup>212</sup> minns garderoben: "Jag ställde kinematografen på en sockerlåda, tände fotogenlampan och riktade ljuskällan mot den vitstrukna väggen. Därefter laddade jag filmen. På väggen framträdde en bild av en äng. På ängen slumrade en ung kvinna, uppenbarligen klädd i nationaldräkt. Då jag rörde veven (det här går inte att förklara, jag kan inte ge ord åt min upphetsning, jag kan när som helst återkalla lukten av den heta metallen, garderobens doft av malmedel och damm, veven mot min hand, den darrande rektangeln mot väggen)..."

En liknande bakgrund går igen hos den näst intill kultförklarade filmskaparen Steven Spielberg. Spielberg var tämligen strängt hållen som barn. Fadern gjorde sitt yttersta för att "beskydda" sonen från televisionens värld. Han gömde till exempel fjärrkontrollen så att sonen inte skulle kunna hitta den och slå på TV:n. För Ingmar Bergman blev den första kinematografen den utlösande faktorn till en senare filmkreativ tillvaro. För Spielberg var det framför allt televisionen som kom att fascinera honom, även för honom tycks den dramatiska världen ha erbjudit en viss flykt från en annars ständigt skiftande tillvaro utan fasta punkter. Spielberg<sup>213</sup> skriver till exempel, att "jag tror att den hemlängtan jag ofta har beror på vad som har hänt i mitt eget liv. Jag har bott på så många platser som barn, att jag egentligen aldrig hade någonting jag kunde kalla hem".

Fascinationen är ett genomgående drag hos dessa konstnärer. Orsaken till varför en sådan fascination uppstår är okänt, men kanske är det ingen tillfällighet att Olivier, Ullman, Bergman och Spielberg, på ett eller annat sätt, framstod som udda och oförstådda i den miljö i vilken de växte upp. Kanske är alltså dramatiken i allmänhet, och för särbegåvade dramatiker i synnerhet, ett uttryck för olika mänskliga behov och därför, i samband med en viss personlig läggning och en fallenhet för språklighet, åtminstone till en del resultatet av en *kreativkompensation*.

Dramaterapeuten Rosemary Gordon<sup>214</sup> skriver till exempel att "människan har försökt under lång tid söka mening och förståelse i livet genom konsten. Vi har försökt, och fortsätter att försöka, att reda ut konflikter och motsägande uppfattningar, känslor och krav genom olika rollfigurer. De må spela sin roll antingen på en inre eller en yttre scen. Ett drama, vare sig det är inombords eller utombords, är ett sätt för oss att nå förståelse genom att uppleva det genom någon annans identitet". Möjligen kan skillnaden mellan en kompetent skådespelare och en särbegåvad skådespelare också beskrivas som en fråga om att vara en "dramatisk empatisör" snarare än en illustratör<sup>215</sup>.

Den lärdom som föräldrar, lärare och andra i dramatiska särbegåvningars närhet kan dra nytta av genom ovanstående diskussion är, att vara lika förstående som den lärare som tycks ha skänkt Liv Ullman hennes barndoms enda erkännande. Att få förståelse och stöd är sannolikt den allra viktigast faktorn i handhavandet av dessa individer; en inställning som naturligtvis inte är begränsad till dramatisk särbegåvning. Att bli förstådd och få stöd är livsviktigt för *alla* barn, ungdomar och vuxna. Men att ge stöd, förståelse och godkännande för vissa intressen i olika sociala sammanhang –

som visats ovan – är inte alls en självklarhet. Det existerar sociala värderingar som både medvetet och omedvetet styr vem och vad vi uppmuntrar.

## Visuell konstnärlig särbegåvning

När vi i vardagstal använder ordet konstnär tänker vi kanske främst på en individ som målar tavlor eller skulpterar i olika material. Begreppet konstnärlighet är emellertid betydligt bredare än så. Det är därför nödvändigt att skilja mellan konstnärlighet som ett allmänt estetiskt begrepp och de individer som på olika sätt företräder en gestaltande verksamhet. Om man avser målande eller skulpterande konstnärlig verksamhet i motsats till dramatisk eller musikalisk konstnärlighet, benämns den förra verksamheten bäst som ett *visuellt* konstnärskap.

Den förmåga framför andra som utmärker denna grupp konstnärer är ett särskilt väl utvecklat visuellt minne och förmåga till spatial representation. Den brittiske forskaren Norman H. Freeman<sup>26</sup> föreslår att en särbegåvad visuell konstnär är en individ som "förmår utföra en typ av visuell utforskning och har en uthållighet att både generera och lösa bildliga problem". En visuell konstnärlig särbegåvning är med andra ord en person som på ett enastående sätt kan representera, uppfatta, manipulera och gestalta olika aspekter av rummet och dess dimensioner. Uppenbarligen är också denna visuellt manipulativa process förenad med emotionella upplevelser av förmodligen hedonistiska drag.

De båda särbegåvningsforskarna Ellen Winner och Gail Martino har på ett föredömligt sätt sammanställt den litteratur som behandlar visuellt konstnärlig särbegåvning. Man påpekar till exempel att alla forskare som studerat dessa barn och ungdomar är överens om att de utvecklas på samma sätt som andra barn, men i en betydligt snabbare takt. Ett barn som är särbegåvat hoppar inte över något av utvecklingsstadierna. Det främsta kännetecknet på ett särbegåvat visuellt konstnärskap tycks vara barns förmåga att kunna rita igenkännbara former och figurer minst ett år tidigare i utvecklingen än vad som är vanligt. Medan de flesta barn börjar rita av föremål i omgivningen i ungefär tre- till fyraårsåldern, börjar ofta särbegåvade individer göra detsamma redan från tvåårsåldern. Inte lång efter det att dessa barn börjar kunna representera sin omgivning i sina teckningar börjar de också att rita och måla realistiskt: de ger föremål precisa former och förser dem ofta med en detaljrikedom som inte finns hos mer normalt utvecklade barn i samma ålder. De särbegåvade barnen ritar ofta komplexa bilder vilka, som Winner och Martino menar, antyder att barnen försöker förstå och bemästra hur olika föremål verkligen är beskaffade. Medan en majoritet av treåringar ritar huvudfotingar, ritar visuellt konstnärligt särbegåvade barn vid samma ålder representationer som består av huvud, *kropp* och ben. De ritar dessutom sina mycket realistiska teckningar snabbt och med lätthet. Lättheten är väldokumenterad. Jämför till exempel med berömda konstnärer som Pablo Picasso, Henri de Toulouse-Lautrec och Paul Klee.

Det har emellertid föreslagits att den tidiga förmågan att kunna representera föremål realistiskt skulle vara kulturellt betingad snarare än att alltid vara ett tecken på brådmogen utveckling. Många barn i till exempel Kina utsätts inte på samma sätt som barn i västvärlden för massmedia och

barnböcker, och uppfostras dessutom enligt en tradition som är betydligt mera auktoritär än vad som är vanligt i Europa och Nordamerika. Ellen Winner<sup>217</sup> som noterat att de flesta kinesiska barn redan mycket tidigt ritar på ett "vuxet" sätt, förklarar denna skillnad som resultatet av en skillnad i uppfostran och tradition. Hon påpekar efter ett längre studiebesök i Kina, att "kinesiska barn, tycks det, uppmuntras inte till självständighet. Signaler som uttrycker ett behov av beroende hos barnet uppmuntras. Resultatet av denna traditionella uppfostran blir tystlåtna och välkontrollerade barn som återfinns överallt: på bussarna, på cyklar, på konserter, på restauranger och i klassrummet". Med andra ord, barnen uppmuntras inte på samma sätt i den kinesiska kulturen att fritt och lekande utforska rummet genom att teckna och måla det på eget initiativ. Istället blir man ofta tillsagd vad som skall göras och blir handledd därefter. Kinesiska barns teckningar speglar, enligt Winner, sålunda en delvis påtvingad värld och inte en för barnet självupplevd och självutforskad visuell värld.

Det är också typiskt för visuellt särbegåvade barn att rita och måla programmatiskt. Serietidningarnas värld har stundom klandrats för att förbilliga och förenkla kulturella värden, men faktum är att i vår tid har serietidningar åtminstone för visuellt särbegåvade betytt en hel del för deras utveckling. Dessa individer tycks finna viss tillfredsställelse i att producera tecknade serier själva, och kan ofta producera sådana minst lika väl som en vuxen yrkesteknare. Forskarna Brent och Marjorie Wilson<sup>218</sup> berättar om Anthony, fortfarande i grundskolan, som tillbringar mellan tre till fyra timmar varje dag för att förverkliga de idéer som han ofta får i skolan under lektionerna (...som inte tycks imponera särskilt mycket på honom!). Sedan han gick i femte klass har han producerat åtskilliga anteckningsböcker med science fiction-serier tätt och mästertligt sammanställda på sida efter sida. Paret Wilson uppskattar antalet teckningar till 10 000!

Det tycks också vara typiskt att dessa barn på väg in i puberteten ritar och hittar på olika superhjältar efter förebilder de fått i seriernas och – får man förmoda – i TV-seriernas värld. Märk emellertid att även om dessa barn finner impulser i serietidningar eller TV-tittande, föredrar de ofta ritandet framför TV-tittandet.

Visuellt konstnärliga barn har nästan alltid föräldrar eller nära släktingar som antingen själva är konstnärer eller utövar ett yrke med anknytning till det konstnärliga. Sådana familjer har dessutom en tendens att vara utomordentligt uppmuntrande när barnens fallenhet upptäcks. Föräldrarna ser till att det finns ritmaterial i barnens närhet och sparar ofta sina skyddslingars teckningar. Trots att föräldrarna inte sällan själva är konstnärer, är deras särbegåvade barn emellertid oftast självlärda och utvecklar sin egen skicklighet enbart genom konsekvent övning. När barnen sedan når tonåren och föräldrarna kanske vill ge ett och annat råd i konstutövandet, tenderar tonåringen att avböja. Han eller hon vill lösa sina konstnärliga problem själv.

Den engelska barnpsykologen Joan Freeman<sup>219</sup> visar i en intressant studie på skillnader mellan föräldrar till visuellt konstnärligt särbegåvade barn och musikaliskt särbegåvade barn. I motsats till de visuellt konstnärliga barnens ofta entusiastiska och stödjande föräldrar, är de unga musikernas föräldrar betydligt striktare. Barnen från de visuellt konstnärliga hemmen tenderade att vara betydligt mera uppriktiga mot sina barn och var dessutom redo att

diskutera allmänna utbildningsfrågor och utbildningsmöjligheter med dem. Deras hemmiljö tycks ofta vara mer intellektuellt stimulerande än den som musikerna har. Freeman poängterar att inom ramen för sin studie, som inkluderade sjuttio två barn från sjuttio två familjer och tolv grundskolor i den engelska staden Salford, blir den oundvikliga slutsatsen att barnen från den visuellt konstnärliga familjen överlag är att betrakta som emotionellt mer mogna än de barn som kom från en musikaliskt konstnärlig familj.

#### *Några fallbeskrivningar*

Ayala Gordon<sup>220</sup>, en israelisk forskare och bildlärare, berättar inlevelsefullt om tre israeliska konstnärer och deras utveckling: David Sharir, Ruth Zarfati och Eli Shvadron. Den särskilt intresserade läsaren bör vända sig till Gordons artikel och även studera illustrationerna som exemplifierar dessa konstnärers utveckling från barndomsåren och till vuxen ålder.

David Sharir arbetar som scendekoratör och som muraldesigner. Gordon beskriver hans arbete som högeligen stiliserat, fantasirikt och dekorativt. Sharir började samla på egna teckningar som femåring. Redan i dessa första teckningar gick det att skönja en nästan överdriven känsla för detalj och design. Vid sju års ålder blir figurerna i Sharirs teckningar mer geometriska, stela men också mer realistiska. Vid tolv har Sharir full kontroll över perspektiv och djup. Under utvecklingsperioden fem till sju år skapar Sharir också figurer och vissa dekorativa mönster som sedan kommer att följa honom också i hans vuxna konstnärsskap. Gordon påpekar att Sharirs sätt att teckna från och med tolv års ålder förändras förhållandevis litet i jämförelse med hans vuxna produktion.

Ruth Zarfati är en framstående bokillustratör och skulptör. Hon undervisades av sin far och ritade perspektivistiskt som sexåring, till exempel stora figurer i förgrunden och mindre figurer i profil i bakgrunden. Även Ruths tidiga teckningar förefaller mycket detaljrika och präglas under hela hennes utveckling av en kompositorisk helhet. Alla hennes teckningar berättar en historia. Vid tolv års ålder börjar Ruth vid en konstskola och hennes konst förändras allteftersom hennes teknik utvecklas. Gordon beskriver hennes "linjära kvalitet" mellan sju- och fjortonårsåldern som osäker och sökande. Det är först i de tidiga tonåren som Ruth återfår sin gestaltande självsäkerhet. Det är också vid tiden för inträdet på konstskolan som hon mer handfast tycks kunna börja utnyttja djup och på ett effektivare sätt kunna representera verkligheten.

Eli Shvadron, å andra sidan, är kanske den mest brådmogne av de tre. Han demonstrerade en full förståelse för djup och perspektiv redan vid sex års ålder, och kunde när han fyllt sju mycket realistiskt återge till exempel kroppsproportioner. Liksom de två andras tidiga alster visar även Elis teckningar en stor detaljrikedom. Liksom i fallet med Ruth undervisades också Eli av sin amatörmålare far, som visade ett aktivt intresse för sonens visuellt konstnärliga utveckling.

Lägg märke till att både Sharir och Eli tycks ha varit betydligt mera brådmogna än Ruth, men att alla tre i vuxen ålder kom att bli framstående israeliska konstnärer på sina respektive områden. Alla tre hade som barn även gemensamma drag i sitt sätt att representera omvärlden i sina teckningar, även om dessa var både tidigare och mera utpräglade hos Sharir och Eli än de var hos Ruth. Ayala Gordon påpekar att Ruth är en "late bloomer", det vill säga en sårbegåvning vars förmåga av olika anledningar inte blommar upp förrän i de



sena tonåren eller i vuxen ålder. En särbegåvning behöver således inte nödvändigtvis vara alldeles uppenbar under unga år.

Den franske impressionisten Paul Cézanne är måhända ett exempel på den otillfredställelse som kan drabba en oförstådd konstnär. Den unge Paul fascinerades av illustrationernas värld. Fadern – en välbemedlad bankir i Aix en Provence – gav sonen en överbliven färglåda. Sonen tog sig före att färglägga allt som kom i hans väg, framförallt de färglösa illustrationerna i dåtidens motsvarighet till nutidens veckotidningar för kvinnor: *Le Magasin Pittoresque*. Dessvärre var inte bankiren någon större beundrare av sonens konstfärdighet utan satte honom i skola med tanke på att han en gång skulle efterträda honom som chef för banken. Modern noterade sonens längtan efter konstnärskapet men kunde inte mycket göra. Under gymnasietiden fann den unge konstnären samförstånd hos framförallt författaren Emile Zola, som var både studiekamrat och själsfrände, men inte målare. Cézanne fick dåliga betyg i teckning (!) och tog kvällskurser för att lära sig. Han hade däremot mycket goda betyg i andra ämnen, och vann till exempel första pris i ämnet aritmetik, var språkkunnig och lät sig även på ålderns höst fortfarande förlusta sig med att läsa Horatius och Vergilius på originalspråket.

Cézanne har beskrivits som en enstöring vilken inte till något pris kunde tänka sig en närmare fysisk eller psykisk mänsklig kontakt. Han sattes att studera juridik och sökte sig först efter avslutade juridikstudier till Paris för att studera vid den anrika École des Beaux-Arts. Han blev inte antagen utan blev tvingad att bedriva sina egna privata konststudier genom flitiga besök på Louvren.

Cézannes brådmogenhet var uppenbar, men hans intresse och fallenhet uppmärksammades knappast i hemmet, och han lämnades mer eller mindre att klara sig själv. Han tycks också i enlighet därmed, sannolikt som en följd av både lojalitet mot föräldrarna och familjeföretaget och mot sin egen övertygelse att vilja bli konstnär, ha utvecklat en konflikt som ofta plågade honom även efter det att han blivit en relativt etablerad konstnär som aktad medlem av de parisiska impressionisterna.

Den mest kände och definitivt den mest diskuterade konstnären i litteraturen om visuellt konstnärlig särbegåvning är Pablo Picasso. I motsats till Cézanne uppmuntrades Pablo av sin far, som var teckningslärare i Malaga. Pablos fallenhet upptäcktes tidigt, och fadern tog sig an att undervisa sonen för att medvetet göra honom till en framgångsrik konstnär. Pablos teckningar var mycket realistiska. De flesta av dem utgjorde olika sorters figurstudier och beskrev olika gatuscener och tjurfäktningar. Picasso minns sin egen barndom, och förmodligen med en viss fallenhet för att överdriva, påpekade han senare, att "jag har aldrig gjort typiska barnteckningar... när jag var tolv år gammal målade jag som Raphael. Det har tagit mig hela livet att lära mig måla som ett barn... Till och med som mycket liten kommer jag ihåg mina första teckningar. Jag var kanske sex år gammal... I min fars hus fanns en staty av Herkules med sin klubba. Jag ritade av honom. Det blev inte en typisk barnteckning. Det var en riktig teckning som representerade Herkules med sin klubba". När andra barn lekte satt ofta Pablo hukad och fascinerades av de teckningar som gick att göra på marken. Don José såg till att sonen kom att studera vid konstakademier i Madrid, Barcelona och Coruña. I tonåren räknades inte längre faderns råd och kunnande av sonen som särskilt värdefullt längre. Denne ville finna sin egen

värld och började experimentera med de konstriktningar som vid tidpunkten florerade i Paris. Pablo, liksom många andra visuellt konstnärliga särbegåvningar, var en god imitator av andras stil. Han kunde utan vidare rita en tavla eller teckning à la Goya, El Greco eller Velásquez.

#### *Visuella konstnärer, vänsterhänthet och verbal förmåga*

Diskussionen om giltigheten av den så kallade g-faktorn i fråga om särbegåvning får sig en rejäl törn vad gäller visuellt konstnärlig särbegåvning. Denna typ av särbegåvning verkar existera mer eller mindre helt oberoende av intelligens som uppmätt av traditionella IQ-test. Med andra ord, barn i grundskolan som är visuellt särbegåvade löper en risk att aldrig uppmärksammas som särbegåvade på grund av att de kanske är både ointresserade av mer akademiska ämnen och dessutom saknar samma brådmogenhet inom dessa ämnen. Att det finns undantag beskrivs ovan med önskvärd tydlighet av fallet Paul Cézanne. Oundvikligen kommer man också att tänka på Leonardo da Vinci, som på goda grunder ofta beskrivs som ett "universalgeni". Da Vinci skulle förmodligen utan vidare kunnat ha hängivit sig åt matematik eller humaniora istället för måleriet. Det var i dessa ämnen han först fick sin omgivning att häpna, innan fadern förmådde honom att också lära sig måla.

I fråga om språklighet och verbal förmåga tenderar visuellt särbegåvade barn att prestera under genomsnittet. Barnen stavar till exempel fel mycket oftare än sina jämnåriga. Likaså tenderar visuellt konstnärligt särbegåvade vara icke-högerhänta (dvs. vara antingen vänsterhänta eller "blandhänta"). Det senare går under beteckningen ambidextri, och betyder att personen i fråga är mer eller mindre benägen att använda båda händerna snarare än att föredra den ena framför den andra). Detta faktum har föranlett forskare att misstänka att visuellt särbegåvade har en hjärna i vilken funktionerna är något annorlunda fördelade. Hos högerhänta ordnar vänster hjärnhalva vetandet i tidsföljd och sorterar det i olika grupper eller kategorier. Höger hjärnhalva däremot svarar för överblick och ordnande av intryck i två- eller tredimensionella mönster eller ser mångdimensionella aspekter av ett problem. Man talar ibland, med avseende på de olika hemisfärernas funktioner, om den högra hjärnhalvan som den "holistiska" hjärnan och den vänstra som den "analytiska". Hos vänsterhänta är dessa funktioner i stort sett omvända.

Hjärnforskaren Norman Geschwind<sup>21</sup> upptäckte att ett väl utvecklat spatialt tänkande, som är fallet hos visuellt särbegåvade konstnärer, ofta följs åt av en något mindre utvecklad verbal förmåga, vilket föranledde honom att mynta begreppet "patologisk överlägsenhet". Han menar därmed att en förmåga möjligen utvecklas delvis på en annan förmågas bekostnad. Det spatials tankandet och det verbala tankandets funktioner, menar man, är fördelat på var sin hemisfär. Ellen Winner och Gail Martino påpekar med anledning av det faktum att det hos många visuellt konstnärliga särbegåvningar existerar en något mindre utvecklad verbal förmåga, att

forskningsresultaten kan möjligen kasta ljus över varför visuellt konstnärligt särbegåvade ungdomar sällan väljer andra yrkesområden än just de konstnärliga. Dessa individer kanske inte bara söker att utveckla sin specifika och konstnärliga förmåga på grund av intresse, utan för att de inte har något annat val. De verbala svårigheterna kanske tvingar visuellt

särbegåvade individer att undvika fält som kräver mycket läsning. Därtill nödd och tvungna söker de sig därför enbart till konstnärliga områden.

Detta har onekligen vissa pedagogiska implikationer. Det gäller för klassläraren med en sådan individ klassrummet att tillerkänna den visuellt särbegåvade dennes kompetens, och inte samtidigt förebrå honom eller henne tillkortakommanden i andra ämnen! Läraren kan inte ta för givet att den som är synnerligen kapabel att teckna och måla också skall vara lika kapabel i andra ämnen. Om läraren inte försöker balansera mellan uppmuntran av den konstnärliga fallenheten och förståelse för eventuella svårigheter vad gäller skrivning och läsning riskerar läraren, enligt Winner och Martino, att hindra en sådan elev att utvecklas på andra områden än det konstnärliga. Eleven behöver *både* stöd för sitt kunnande inom det visuellt konstnärliga *och* hjälp med sina eventuella svårigheter i skrivning och stavning!

#### *Utveckling och undervisning*

Genom sitt studium av utvecklingen hos åtskilliga konstnärer, vars i stort sett hela produktion har bevarats sedan den tidiga barndomen av entusiastiska föräldrar, föreslå Ayala Gordon en utvecklingssekvens (se Tabell 12.1) för visuellt konstnärlig särbegåvning. Denna har stora allmänna likheter med observationer som gjorts av musikers konstnärliga utveckling. Den visar till exempel på samma kritiska utvecklingsfas under tonårsperioden. Både musiker och visuella konstnärer utvecklas under puberteten mot ett *personligt* gestaltande. De tonåriga särbegåvningarnas konstnärliga behov tar sig i allt större utsträckning uttryck som avser att på olika sätt utveckla och stadfästa den egna identitet som konstnär.

**Tabell 12.1** Utvecklingsstadier för visuellt särbegåvade (efter Gordon, 1987).

Stadium	Ungefärlig ålder	Karaktäristika
I	3-6 år	<i>Förskoleperioden:</i> En benägenhet att rita profiler, små och stora figurer, mjuka och flödande linjer.
II	6-10 år	<i>Grundskoleperioden:</i> Är betydligt mera avancerad i sin verklighetsuppfattning än sina jämnåriga, i stort ännu hänvisade åt en viss naivitet. <u>Ritandet</u> består av en blandning av realistiska och icke-realistiska begrepp.
III	10-15 år	<i>Tonårsperioden:</i> Ett redan personligt idiom når en viss mognad. Individen är emellertid knappast ännu varken självständig eller nödvändigtvis originell i sitt skapande utan snarast <u>imitativ</u> , dvs. <u>kopierar</u> gärna andra konstnärers stilar.
IV	15-20 år	<i>Konstnärsskapets framväxt:</i> Originalitet och <u>självständigt</u> konstnärskap gör sig gällande först vid ca 20 års ålder.

Det är viktigt att notera att det är under denna formativa och identitetssökande period som ungdomar ibland söker sig till en formell konstnärlig utbildning. En sådan utbildning innebär ibland att snarare än att få fortsätta att utveckla sin *individualitet*, blir den unge konstnären konfronterad med allehanda formella och mer eller mindre standardiserade tillvägagångssätt eller med andra konstnärliga och undervisande individualister. Dessa kanske visar liten förståelse för idéer som avviker allt för mycket från den egna uppfattningen eller i övrigt antagna normer. Det är därför inte svårt att förstå varför visuella konstnärer i västvärlden ibland är mistänksamma mot en formell utbildning. Kreativitetsforskarna Michael Shaughnessy och Adrian Manz<sup>22</sup> påpekar att förhållandevis få artister, musiker och författare i vuxen ålder finner sin dagliga tillvaro på vad de kallar byråkratiska institutioner. Sådana, menar de, uppfattas ofta som ett hot mot kreativitet och originalitet.

Vad händer med en lovande konstnär under den period i livet då han eller hon försöker utveckla och etablera sin konstnärsidentitet inom ramen för en formell utbildning? Det är för närvarande inte känt hur blivande visuella konstnärer reagerar på denna eventuellt påtvingade konformism, men det existerar vissa bevis för att musiker som förnekas stöd och förståelse under sin studietid lättare drabbas av depression, stress och utvecklar en bristande självkänsla. Det finns alltså viss anledning att misstänka att situationen är liknande för visuella konstnärer. Det finns således skäl att ordentligt se över konstnärliga utbildningar i allmänhet. Litteraturen som beskriver musikers, skådespelares och dansares fysiska och psykiska hälsa växer med en oroande fart och vittnar om att varken den professionella miljön eller utbildningsmiljön alltid leder fram till ett självförverkligande konstnärskap.

Vad gäller visuella särbegåvnings tidiga utveckling under och före skoltiden, tycks pedagogiska forskare vara överens om att barnen bör få ta sina egna initiativ utan att vuxna lägger sig i allt för mycket. Därmed är naturligtvis inte sagt att vuxna inte skall ge sitt stöd, men vuxna behöver uppmuntra barnens initiativ snarare än att försöka styra dem. Den amerikanska bildlärarorganisationen North Eastern Region of the Art Advisors Association menar till exempel, att barnet behöver tillåtas att rita på sitt sätt. Det kan lätt tappa självförtroendet genom att en vuxen lägger sig i tecknandet på ett oförståndigt sätt. Likaså skriver D. Brook<sup>23</sup> att "det är fruktansvärt frustrerande för bildlektionens barnoffer, där han eller hon upprepade gånger måste lära sig de regler som stadfästs av varje ny lärare; lärare som dessutom likt en domare kräver vittnesmål om dessa reglers efterlevnad".

Lärdomen av den forskning som hittills bedrivits om visuellt särbegåvade individer är i stort densamma som för tidigare diskuterade typer av särbegåvning. Dessa individer behöver också uppmuntran och förståelse, och kanske behöver frågan ställas även vad gäller visuellt konstnärlig särbegåvning. För vems skull utbildar vi konstnärer? Vem styr den visuella konstens utveckling i samhället: konstnären eller våra idéer om hur och för vems skull en visuell konstnär skall utbildas? Kanske är alltid ett "konstnärligt geni", som konsthistorikern Bernard Berenson uttrycker det, en person som har förmågan att mer eller mindre göra uppror mot sin egen konstnärliga utbildning. I så fall borde vi rimligen undervisa på ett sätt som antingen officiellt uppmuntrar till sådant "uppror" eller ge tillräckligt med stöd och svängrum under utbildningstiden, så att den blivande konstnären aldrig

behöver känna att den egna konstnärliga integriteten blir hotad. Det stöd och den frihet som rekommenderas av flera forskare för barns bildutveckling har säkert relevans också för högre visuellt konstnärliga studier.

## KAPITEL TRETTON

### Den tekniska särbegåvningsdomänen

En teknisk särbegåvning har en osedvanlig förmåga att planera, konstruera och värdera tekniska lösningar, är förtrogen med verktyg och tekniska system, kan utifrån verkliga eller tänkta situationer, reflektera över och bedöma konsekvenserna av användandet av olika typer av tekniska lösningar och kan föreslå hur dessa lösningar kan omsättas i praktiken. Dessa egenskaper stämmer i stort sett överens med de mål som läroplanen (Lpo 94) ställer upp för teknikämnet i grundskolan

Precis som i tidigare diskuterade domäner kan man i fråga om kognition knappast begränsa eller härleda denna domäns funktion till *en* typ av intelligens. Liksom det mesta av mänskligt beteende är även en teknisk särbegåvning en komplex företeelse. Teknikern kan förstås vara, och är i större eller mindre omfattning, också verbal, matematisk-logisk, musikalisk, konstnärlig, social och så vidare. Den kognitiva kapacitet som emellertid tycks ha en särskild betydelse för tekniskt beteende är förmågan till praktisk tillämpning och spatialt tänkande. Den senare är nödvändig för *konstruktion*. Spatial intelligens kan förstås som förmågan att kunna känna igen delar av samma återkommande figurer, förmågan att kunna transformera eller känna igen en transformation av en figur till en annan, förmågan att frammana en mental bild och sedan förändra denna bild i tanken samt förmågan att kunna producera grafiskt en representation av spatial information.

I särbegåvningslitteraturen, liksom i samhället i stort, sammanförs ofta naturvetenskap och teknologi. Jag menar emellertid att denna fusion ger en något felaktig bild av vad ordet "teknik" egentligen betyder, och skapar ofta svårforcerade och onödiga murar mellan kunskapsdiscipliner och deras utövare. Det är i min mening bättre att förstå teknik som *hantverksmässighet*, vilket också stämmer bättre överens med ordets ursprungliga (grekiska) betydelse. Att teknik inkluderar arbete med elektronik, informatik, maskinkonstruktion, maskinreparation och så vidare är självklart och inget problem i sig. Men vi tenderar att *begränsa* betydelsen av ordet till sådana områden, och har mer eller mindre begreppslika teknik som liktydigt med alla yrken som sköter, konstruerar eller reparerar olika typer av apparatur. Att däremot begreppslika ordet som hantverksskicklighet vidgar begreppet avsevärt. En sådan vidgning är nödvändig av framför allt pedagogiska orsaker. Ett av huvudsyftena med den föreliggande taxonomin är att vidga basen för förståelsen av och kunskapen om särbegåvat beteende i den svenska grundskolan, så att vi också kan börja uppskatta och förvänta oss särbegåvning och kunnande inom andra domäner än de traditionellt akademiska.

En tekniker kan alltså uppträda inom i princip vilken domän som helst och det behöver inte alls involvera maskiner och apparatur. Däremot använder sig teknikerna sannolikt av olika redskap för att utföra sitt hantverk. De har olika erfarenhet och kunskap men delar förmodligen förmågan att kunna föreställa sig och dessutom utföra en eller flera lösningar på olika problem. De har benägenhet att i sin yrkesutövning särskilt utnyttja sin förmåga till praktiskt problemlösande och spatialt tänkande. Märk att en hantverkare i regel också har en *föreställning* om vad han eller hon vill göra. En trädgårdsmästare "ser" ett stycke obearbetad terrängs möjligheter till att bli en välplanerad trädgård; en snickare "ser" vad som behöver åtgärdas på ett gammalt trähus i behov av reparation och resonerar sig fram till hur man bäst går till väga (...inom ramen för given budget) och en kläddesigner "ser" hur man skall bära sig åt för att åstadkomma ett visst fall på tyget eller en viss passform. På samma sätt "ser" (eller egentligen hör) också en skicklig bilmekaniker vad som möjligen felas en hotfullt rasslande motor; en datatekniker "ser" vad som bör åtgärdas eller kan förbättras i ett nätverk av datorer och en arkitekt "ser" hur man bäst (och mest konstnärligt) kan lösa vissa konstruktionsproblem.

Denna förståelse av begreppet teknik stämmer överens med hur den svenska grundskolans nya läroplan beskriver ämnet teknik. Kursplanen för ämnet (SOU 1993:2) definierar teknik som å ena sidan ett visst sätt att praktiskt utföra något och å andra sidan som de redskap och den kunskap som måste inhämtas för att nyttja dessa redskap. Men det faktum att kursplanen ger en så pass vid definition av ämnet betyder inte att grundskolans lärare omedelbart är redo att anamma en bred förståelse av begreppet teknik. Lärarrollen och grundskoletraditionen styrs i mycket hög grad av invanda föreställningar; traditioner som delvis lever ett eget liv oberoende av nya kursplaner och pedagogiska innovationer. Ny kunskap har förhållandevis svårt att tränga in i en invand lärarroll<sup>224</sup>.

I den mån särbegåvning överhuvudtaget upptäcks av lärare i klassrummen, är det i huvudsak "skolbegåvade" elever som upptäcks, dvs. elever som är särskilt duktiga i olika *akademiska* ämnen. Lärare har enligt min erfarenhet i regel ingen beredskap att förvänta sig särbegåvning också inom andra domäner. Just därför är det viktigt att vidga förståelsen av och kunskapen om begåvning i allmänhet och teknisk särbegåvning i synnerhet. En elev med särskild fallenhet för till exempel slöjd måste rimligen få samma chans till uppmuntran och social uppskattning av skolan som den elev som är en extraordinär dataoperatör eller naturvetare. Slöjd för vissa elever är kanske enda orsaken till att man överhuvudtaget tolererar andra skolämnen. En elev i skolforskaren Britt-Marie Berges<sup>225</sup> undersökning om slöjdläraryrket påpekade till exempel, att "Slöjd är bra. Då slipper man lärarna". En sådan kommentar säger en hel del inte bara om hur eleven upplever sin skolsituation, utan också om skolans snäva syn på begåvningsbegreppet i allmänhet. Varför skulle annars eleven inte betrakta sin slöjdlärare som en "riktig lärare"?

Det mycket svenska begreppet slöjd benämns i Storbritannien ibland *design technology*, vilket kanske bäst översätts till designteknik. Denna tillämpning av ordet teknik stämmer bättre överens med ordet ursprung och vidgar också en del förståelsen av vad som innefattas under begreppet teknik.

Inom ramen för en teknisk särbegåvning har begreppet teknik alltså antagit den föreslagna definitionen, nämligen att en sådan särbegåvning syftar på särskilt avancerad hantverksmässighet, vars syfte är konstruktion med praktisk tillämpning. Begreppet konstruktion bör ges en lika vid betydelse. Man konstruerar både byggnader och bilmodeller, men man konstruerar också en klädesdesign, ett stickmönster eller en ny maträtt. Till skillnad från akademikern är inte den tekniskt särbegåvade främst inriktad på teoretiskt abstrakta resonemang, utan snarare på praktiskt genomförbara lösningar av vissa konstruktionsproblem. Han eller hon är alltså i högsta grad en *praktiker*. Statens Industriverks utredning om hantverkets situation och framtid i Sverige påpekar till exempel att hantverk ställer stora krav på gedigen yrkeskunskap, det tar lång tid att lära och hantverkaren arbetar i huvudsak manuellt<sup>226</sup>.

En distinktion mellan teori och praktik innebär naturligtvis *inte* att den tekniskt särbegåvade aldrig behöver ett teoretiskt resonemang, eller att den särbegåvade akademikern aldrig sätter som mål att finna praktiska och konkreta tillämpningar för sitt abstrakta resonemang.

Intressant nog står även praktisk tillämpningsförmåga utanför de traditionella intelligensbegreppen. Detta har föranlett den amerikanske psykologen Robert Sternberg att föreslå vad han kallar *psykologisk självförvaltning* som en viktig del i ett reviderat intelligensbegrepp. Han har också inkorporerat detta begrepp inom ramen för särbegåvning, och ser den särbegåvade som en individ som är exceptionellt målmedveten i sin anpassning till, omformning av och utväljande av den miljö som är relevant för individens egen livssituation<sup>227</sup>.

## Hur identifierar man en teknisk särbegåvning?

Den kanadensiske forskaren Michael Pyryt<sup>228</sup> och hans medarbetare med erfarenheter av tekniska talangjakter i USA, Kina och Ryssland, föreslår att framför allt allmänna tävlingar som uppfinnartävlingar fungerar väl till att identifiera de tekniskt särbegåvade. De menar att tävlingar är särskilt användbara eftersom de deltagande sällar ut sig själva. Deltagande är ju när allt kommer omkring helt frivilligt. Man kan därför räkna med att de flesta har någonting värdefullt att komma med, eftersom ingen förmodligen skulle ställa upp om de inte menade sig ha en rimlig chans att vinna ett pris.

Visst erbjuder sådana tillfällen chanser som kanske aldrig dessa ungdomar skulle få annars, men deras resonemang är ändå något cyniskt. Om särbegåvning alltid skall identifieras genom tävling skulle världen helt säkert gå förlustig de individer som inte är särskilt intresserade av tävlandet. Kreativa människor, påpekar journalisten Denise Shekerjian efter att ha intervjuat fyrtio amerikanska MacArthur-pristagare, tycks nämligen motiveras mycket litet av tävling och tävlingsförfarande. Det är dessutom känt att samarbete snarare än tävling är vida överlägset när det gäller att utveckla både kvalitativ produktion och prestation<sup>229</sup>. Om tävling och hög placering således vore kriteriet för att upptäcka tekniskt särbegåvade individer, kan man inte räkna med att alltid främja dem som har de mest användbara och utvecklingsbara idéerna. Tävlingsmotivation och teknisk särbegåvning går inte nödvändigtvis hand i hand. Tävling eller ej, så ligger bästa beviset på teknisk särbegåvning oundvikligen i produkten. Det är inte främst stora tankar i den här domänen som räknas utan användbara och funktionella lösningar. Det ligger alltså nära

till hands att exemplifiera en teknisk särbegåvningsdomän med till exempel uppfinnare, en snickare och en kock.

#### *Wilbur och Orville Wright*

Universalgeniet Leonardo da Vinci var den förste som rent mekaniskt funderade på hur man skulle bära sig åt för att liksom luftens fåglar ta sig fram ovan marken. Den första människan som "flög" blev emellertid de franska bröderna Montgolfier, som steg till väders den 21 november 1783 i sin varmluftsballong. Ungefär ett sekel senare gjorde tysken Otto Lilienthal tappra försök att glida genom luften med vingar, som han hade konstruerat genom ett omfattande studium av fåglar. Men det var inte förrän den 3 december 1903, genom de amerikanska bröderna Wilbur och Orville Wright, som människan för första gången erövrade luften med en kontrollerad motordriven flygning. Wilbur flög brödernas farkost 37 meter under 12 sekunder, framdriven av en kolvmotor och en propeller, båda konstruerade av bröderna själva. Redan samma dag slog de sitt eget rekord och färdades hela 259 meter under 59 sekunder. Snart ett sekel senare ler vi måhända roat åt dessa pionjärer och deras prestationer, som i jämförelse med moderna överljudsresor över Atlanten och satelliter på upptäcktsresa mot solsystemets yttersta gräns, ter sig ganska obetydliga. Men allting har en början och bröderna inledde onekligen en helt ny era genom vad deras helt uppslukande fascination av flygning kom att leda fram till.

Wilbur såg dagens ljus år 1867 och den yngre brodern föddes några år därefter – 1871. Som söner till en pastor i den amerikanska Mellanvästern, levde bröderna i mångt och mycket upp till det amerikanska idealet om en "self-made man". Båda bröderna besatt en utomordentlig fallenhet för all mekanisk konstruktion, och även intuition, envishet, ett sunt intellekt och förmågan att själva kunna entusiasmera sig inför en uppgift. Det hela började med att fadern skänkte dem en leksakshelikopter driven av en gummibandsmotor. Brödernas nyfikenhet väcktes och växte. De läsa allt de kom över av tidigare och samtida aeronauter. År 1899 påbörjades arbetet på den första farkosten: ett dubbeldäckt glidflygplan efter en fransk förebild, med en lätt motor som bröderna själv konstruerat. Den lyckade jungfruturen år 1903 hade föregåtts av många drakflygningsförsök, beräkningar och omkonstruktioner. Brödernas formella utbildning för detta tekniska äventyr tycks ha inskränkt sig till att innefatta arbete under en längre tid som cykelreparatörer och även en tid som ansvariga utgivare för lokaltidningen! Efter flera aeronautiska triumfer slutade bröderna mer eller mindre sin flygkarriär. Orville bedrev ett tag, som Dollfus (1960) uttrycker saken, egenartade segelflygsförsök, för att därefter helt dra sig tillbaka och ägna sig åt affärsverksamhet och olika forskningsarbeten. Wilbur däremot dog alltför tidigt i tyfus redan 1915.

#### *Thomas Alva Edison*

Glödlampan, fonografen, kolkornsmikrofonen, filmkameran, bilbatteriet, multiplex-telegrafan och kinetoskopet är bara några av de ungefär 3 500 uppfinningar som Edison antingen konstruerat själv eller är uppfinningar av andra upphovsmän som Edison förbättrat. Av dessa mängder av idéer och konstruktioner är ungefär en tredjedel godkända patent. Somliga av dessa har revolutionerat världen och det sätt på vilket vi nu för tiden framlever våra



vardagsliv. Vem kan idag tänka sig ett hem eller en arbetsplats utan elektriskt ljus?

Thomas föddes den 11 februari 1847 i Milan, en liten stad i amerikanska Ohio. Enligt myten skulle till exempel den unge Thomas nyfiket ha satt fyr på en lada bara för att se hur elden kunde sprida sig, varefter fadern skulle ha släpat sonen ut till torget och pryglat honom offentligen för denna illgärning. Sannolikt var Thomas Edison precis som barn är mest. Han började skolan i åttaårsåldern, men det dröjde inte länge efter första skoldagen innan han kom hemrusande med tårarna rinnande utmed kinderna. Läraren hade kallat honom "hopplöst förvirrad". Modern tog sonen i handen och gick tillbaka till skolan för att tala med läraren. Edison kom ihåg händelsen under resten av sitt liv. Han skrev, enligt sin levnadsskildrare R. W. Clarke<sup>230</sup>, att "jag upptäckte vilken lycka det var att ha en moder. Hon tog mig tillbaka till skolan och sade argt till läraren att han inte visste vad han talade om. Hon var den mest entusiastiska supporter en pojke kunde tänka sig. Jag bestämde mig där och då att jag skulle visa mig henne värdig, och bevisa för henne att hennes tilltro till mig inte var förgäves".

Liksom många andra särbegåvningar slukade den unge Edison litteratur. Vid nio hade han tagit sig igenom Richard Green Parkers *Natural and Experimental Philosophy*, och som trettonåring lät han sig fascineras och påverkas av den politiske filosofen Thomas Paines skrifter. Han gav sig också på Isaac Newtons berömda avhandling *Philosophiae naturalis principia mathematica*. Detta företag visade sig emellertid vara för mycket och gav Edison en avsmak för matematik som han aldrig tycks ha kommit över. Han lär i vuxen ålder, med viss arrogans, ofta ha poängterat, att "matematiker kan jag hyra, men de kan aldrig hyra mig". Vid tolv hade han hela hemmets källare full av flaskor med diverse kemikalier som han flitigt experimenterade med hukad över Parkers bok om experiment. Föräldrarna levde i en ständig skräck att huset skulle flyga i luften – och smärre olyckor hände verkligen också titt som tätt – men de lät sonen hållas. De var stolta över att pojken hade ett sådant förstånd.

Edison visade förutom sin tekniska fallenhet dessutom tidigt en lika stor begåvning för ett brådmoget affärsmannaskap. Han såg affärsmöjligheter överallt! För att skaffa sig en egen ekonomi lyckades Thomas övertala modern att han var tillräckligt vuxen att söka jobb som tidningsförsäljare på den nyöppnade tåglinjen mellan Port Huron och Detroit. Modern lät sig övertalas och sonen var inte sen att sätta sina affärsplaner i verket. Förutom sin inkomst från tidningsförsäljningen (och godisförsäljningen som också följde med jobbet), insåg han snart att han kunde köpa frukt och grönsaker för en billig penning i det lantliga Port Huron, ta med sig en viss mängd på varje återresa till Detroit, och där sälja produkterna med förtjänst. Inom kort hade den unge Edison också hade andra pojkar jobbande för sig. Med varje tåg följde också en ofta tom godsvagn. Edison såg sin chans att utnyttja även denna. Först inredde han i denna ett laboratorium (förmodligen till föräldrarnas lättnad!), och därefter beslöt han sig för att också starta en tidning. Han hade fått en del tryckeriutrustning från en vän på *Detroit Free Press*. Edison startade sålunda *Grand Trunk Herald*, som trycktes i godsvagnen och distribuerades och såldes i 400 exemplar varje vecka. Av en händelse fick han i april 1862 före de flesta andra kännedom om slaget vid Shiloh, ett av de blodigare i det

nordamerikanska inbördeskriget. Edison insåg genast att ingen utmed den tåglinje där han arbetade kände till nyheten, och såg en chans utöver det vanliga att utöka sina inkomster. Han behövde minst 1 500 exemplar men kunde knappast trycka alla själv. Han styrde då kosan mot en av de större dagstidningarna och begärde att få trycka sin tidning i deras pressar på kredit. Han blev först bortmotad men lyckades ändå till sist ta sig in till chefredaktören. Han skrev en order på en bit papper och meddelade Thomas: "Ta den här och gå ner på nästa våning, så får du som du vill". Innan Edison kommit så långt hade han redan hunnit marknadsföra tidningen längs sträckan Port Huron och Detroit genom att stationspersonalen utmed linjen hade satt upp löpsedlar mot att Edison i sin tur lovat att förse dem med vissa veckotidningar. Hela detta företag slog väl ut, i synnerhet som efterfrågan blev så stor att Edison blev tvungen att auktionera ut tidningarna till högstbjudande. Edison lär emellertid så småningom ha blivit avhyst från sitt rullande och kombinerade kontor/laboratorium/tryckeri då några kemikalier hade fattat eld och ställt till stor förödelse.

Vid sexton fick Thomas Edison arbete som telegrafist. Han var visserligen skicklig trots en tilltagande dövhet, men var inte särskilt tillförlitlig som anställd. Man hittade honom oftast i telegrafbyggnadens källare, där han satte och läste *Scientific American* och försökte upprepa de experiment med elektricitet som stod beskrivna i tidskriften. Experimenten prioriterades framför telegrafkundernas meddelanden, och det bekymrade honom föga att dessa blev fördröjda. Efter ett mellanspel på den kanadensiska sidan om gränsen, där han oförtrutet experimenterade vidare, blev hans försumlighet nästan orsak till vad som kunde ha blivit en svår tågolycka. Han flydde därför hals över huvud tillbaka till den amerikanska sidan. Edison förklarade senare incidenten med den något cyniska kommentaren: "Ett klassiskt exempel på vad varje företagsledare känner till: en god forskare blir vanligen en mycket dålig arbetare vid ett löpande band". Han flyttade omkring flitigt mellan åren 1864–1869, hela tiden som telegrafist. Under tiden gjorde han också flera förbättringar och små uppfinningar i anslutning till arbetsuppgiften. Så småningom anlände han till New York där han slog sig ihop med Pope och J. N. Ashley för att tillsammans med dem bilda ett företag som sålde tjänster inom "tillämpad elektricitet, instrumentdesign och telegrafi". Edison tillverkade inte långt därefter den första börstelegrafan – *The Universal Stock Printer* – vilken inbringade honom 5 000 dollar, för vilka han genast köpte ut sig ur firman för att helt starta eget.

Den mest kända episoden i Edisons liv är kanske den då han den 4 september år 1882 ger sin chefslektriker order om att slå på strömmen i kraftverket vid Pearl Street på nedre Manhattan. För första gången i historien blir en gata och ett antal hushåll upplysta av elektriskt ljus. Framgångarna ledde till att finansärer så småningom erbjöd sig att hjälpa honom att bilda The Edison Electric Light Company; ett företag som såldes med stor förtjänst till General Electric. Edison blev med tiden en mycket förmögen man, till skillnad mot många andra särbegåvade som historien känner. Han har blivit en symbolgestalt för den framgångsrika tillämpade vetenskapen, skriver teknikhistorikern Sven Widmalm, men han saknade teoretisk skolning och i hans verksamhet finns få exempel på att teoretiska resultat applicerades praktiskt. Edison var i själva verket fientligt inställd till teoretiska specialister.

*Sam Maloof: självlärd snickare*

Det hör inte till vanligheterna att en traditionell hantverkare blir känd utanför det samhälle där hon eller han är verksam. Ingen, eller förmodligen mycket få européer, har hört talas om Sam Maloof, en självlärd snickare boende i södra Kaliforniens bergstrakter. Han tillhörde emellertid den mycket fåtaliga skara som blivit nominerad till, och också har fått det amerikanska MacArthur-priset. Tillsammans med välkända författare, akademiker, konstnärer, socialarbetare inkluderar alltså denna illustra skara nu också en hantverkare – utan någon teoretiskt akademisk utbildning.

Sam Maloof hade från början ett typiskt kontorsjobb och arbetade som självlärd grafiker. Vid trettio två års ålder bestämde han sig för att säga upp kontorsjobbet i kanadensiska Ontario och flytta tillbaka till barndomstrakterna i södra Kalifornien. Beslutet som sådant är ingalunda uppseendeväckande. Det som kanske fick ögonbryn att lyftas i förvåning var det faktum att han eftersträvade att lämna en viss kommersiell livsstil bakom sig och bli snickare.

Maloof byggde helt själv det nya hemmet av trä. Denise Shekerjian som intervjuade honom med anledning av MacArthur-priset, beskriver huset som ett äventyr, och hennes beskrivning ger onekligen en god bild av denna fullständigt icke-konformistiske snickare:

När man slår sig till ro och sätter sig ned i en av Sams mystiska skapelser, är det omöjligt att uppleva ställets helhet eller hur ett rum förhåller sig till ett annat. Rummen öppnar sig plötsligt mot en hall, som leder till flera rum och andra utrymmen, som är varken hall, passage eller foyer. Där finns fler dörrar, valv, spiraltrappor och balkonger som öppnar sig mot ännu flera rum... Under årens lopp har Sam byggt hela huset och varenda möbel i det själv av bitar som har blivit över i verkstaden: knotiga rötter har blivit dörrhandtag, gamla trädrötter har fått liv igen, underliga kvistar har blivit gångjärn, förvridna grenar har blivit takbjälkar. Varje yta har fyllts av solblekt eller jordförmörkat trä... Hela huset *andas*..

Nästan ett halvsekel senare har Sam Maloof blivit en berömd person. Hollywoods skådespelare, amerikanska presidenter, affärsmän, konstnärer och museiintendenter har alla i olika omgångar besökt denne hantverkare som knappt klarade av gymnasiet. För några decennier sedan erbjöds Maloof ett kontrakt motsvarande ett värde av ungefär 160 miljoner kronor, mot att ett företag skulle få massproducera vissa av hans träskapelser. Han vägrade. Han vill arbeta själv och producerar sina säregna och mycket eftertraktade möbler en och en. Ingen möbel är den andra lik. En av hans eftertraktade gungstolar står i Vita Huset i Washington D.C.

*Anders Lindqvist: chef de cuisine*

Jag drar mig i skrivande stund till minnes ett samtal jag hade med en skolledare för inte så länge sedan. Hon berättade en fascinerande och sann historia om en av eleverna som hon mött under sin långa lärargärning; ett personligt öde som passar utmärkt in i diskussionen om en teknisk och hantverksmässig särbegåvning.

Anders Lindqvist (namnet är fingerat) var en i största allmänhet skoltrött och skolfientlig yngling i den dåvarande grundskolan. Han passade inte särskilt väl in i skolmiljön och sattes på grund av sina svårigheter i specialklass. Specialläraren och tillika föreståndare för denna klass – den nuvarande

skolledaren som jag besökte – berättade för mig om Anders vid ett samtal om särbegåvade och stundom missförstådda elever. Anders gjorde sämre och sämre ifrån sig, specialundervisningen till trots, vilket föranledde läraren att fråga vad han egentligen ville göra av sin tillvaro. Det visade sig att han något oväntat drömde om att bli kock, att äga en restaurang och att i största allmänhet få klara sig själv. Vägen till en kockutbildning och de kunskaper som Anders åtrådde gick över stadens livsmedelstekniska gymnasielinje, vilken hade en antagningspoäng som vida översteg den som Anders hade lyckats skrapa ihop. Läraren hamnade i ett svårt dilemma. Anders hade uppenbarligen en stark målinriktning och en förmodad talang i köket, men saknade formella kriterier för att antas till en lämplig yrkesutbildning. Situationen väckte hos henne en konflikt mellan å ena sidan skyldigheten att följa skolsystemets tekniska regelverk och å andra sidan den egna övertygelsen om elevens uppriktighet och förmodade potential som kock. Att blint följa regelverket skulle i lärarens bedömning omintetgöra Anders framtid. Hon beslöt därför att göra vad måhända många lärare under sin yrkestid i grundskolan ibland drömt om att få göra. Hon tog reda på vilket medelbetyg som krävdes för att ta sig in på utbildningen, och såg helt sonika till att Anders fick ett lämpligt medelbetyg och han kom således in på den åtrådade utbildningen. Lärarens beslut rättfärdigade han genom att klara av sin gymnasieutbildning med glans. Idag har han förverkligat sina mål, är en yrkesskicklig och talangfull "chef de cuisine", äger en väl ansedd restaurang i en större svensk stad och klarar sig på alla sätt mycket väl.

### Sammanfattande reflektioner

Mönstret går igen. Få av dessa särbegåvningar har passat in i en traditionell skolmiljö. Istället har de individer som i den föreslagna taxonomin kallas tekniskt särbegåvade nästan uteslutande fått sin träning och utbildning genom lärlingskap och utanför etablerade grundskoleformer. På grund av att tekniska områden (i den ovan diskuterade betydelsen) ofta förbisetts är det är onekligen intressant att notera att intresset för lärlingskap: det uråldriga utbildningssystemet med lärling, gesäll och mästare, under senare år har ådragit sig utbildningsforskarnas allt större intresse som en alternativ, och ofta bättre fungerande, pedagogisk utgångspunkt för *alla* typer av lärande i skolan och i samhället. Howard Gardner är övertygad om att skolväsendet är i behov av lärlingskapet. Men på grund av att det anses som gammalmodigt, menar han, har det rationaliserats bort ur skolvärldens tänkande. Stanford-forskaren Barbara Rogoff<sup>231</sup> beskriver lärlingskap som en pedagogisk modell där individer lär sig aktivt i ett socialt sammanhang bland människor som erbjuder sitt stöd, som kan utmana och även leda nybörjare allt efter som dessa deltar i skickligt utförda och socio-kulturellt uppskattade aktiviteter. Även de amerikanska forskarna Jean Lave och Etienne Wenger<sup>232</sup> har vänt sig till lärlingskapets principer när de beskriver vad de kallar situationsbaserad inläring (situated learning) och påpekar, att "i upprättandet av förhållandet lärling / mästare, är det viktigare för mästaren att tilldela lärlingen legitimitet snarare än undervisning". Med andra ord, det är styrkan av den *sociala legitimiteten* som betyder mest för att lärlingen skall utvecklas.

Ett annat begrepp som ofta används i sammanhanget är mentorskap. Läsaren gör sig säkert påmind om att ingen av de särbegåvade individer som hittills diskuterats i denna bok, oavsett domän, har såvitt de biografiska

källorna ger vid handen varit utan en eller flera mentorer under någon del av sin mest kritiska utvecklingsperiod. En potential må finnas till utveckling, men den kräver också att någon under personens uppväxt och utbildning förmår förmedla just *legitimitet* för att kompetensen skall kunna utvecklas tillsammans med identiteten. Socialpsykologerna Hazel Markus, Susan Cross och Elissa Wurf<sup>233</sup> föreslår till och med att upplevelsen av kompetens mer eller mindre *är* ens identitet. En begåvning utan tillerkänd legitimitet - och därmed upplevelsen av sig själv som kompetent - kan alltså få problem!

I ljuset av det faktum att den utbildningsmodell som lärlingskap representerar har sina rötter i hantverk och således är praktiskt orienterad, och att forskare i ökande takt menar att vi åtminstone delvis bör lära av denna gamla tradition och utveckla skolväsendet därefter, är det märkligt att vi fortfarande lämnar litet utrymme i skolan för praktiker. Den nya svenska läroplanen Lpo 94 kan ses som ett inkorporerande av vissa av lärlingskapets principer i den mening att individualiserad undervisning i klassrummet har lyfts fram som en av läroplanens bärande principer. Men att applicera sådana principer och samtidigt mer eller mindre bortse från praktikernas behov i grundskolan förefaller mig märkligt. Vi värderar fortfarande teoretiker högre och vi tenderar också att göra helt klart för praktiskt lagda elever, genom att tillåta att de hela tiden jämförs med mer teoretiskt lagda klasskamrater, att klarar de inte av det teoretiska är de också mindre värda. Pondera det motsatta förhållandet: hur värderar skolan en elev som klarar av matematik, naturvetenskap och språk med glans, men som är mer eller mindre oduglig i slöjd, musik, teckning eller idrott? Det är nog ofta lättare att överse sådana tillkortakommanden.

Det ligger i hela den västerländska skoltraditionen, trots läroplaners ofta strålande intentioner, att vi skänker dem legitimitet som är akademiskt benägna, men underlåter mer eller mindre omedvetet att göra samma för dem som är praktiker. Detta kan sannolikt ses som en av den nuvarande samhällsrationalismens mera olyckliga bieffekter.

En spännande utveckling för svenska förhållanden är intresset för att utveckla yrkeshögskolor på samma premisser som andra typer av universitet och högskolor. Man är från statligt håll mycket medveten om de värderingar som ofta skiljer teoretiska och praktiska yrken och yrkesutbildningar åt. Utbildningsdepartementets betänkande om en ny svensk yrkeshögskola (SOU 1995:38) påpekar nämligen, att "högskola och yrkeshögskola är i en djupare mening 'lika värda', men också på viktiga punkter väsensskilda. Den grundläggande utbildningen skall i båda fallen vila på vetenskaplig grund och på beprövad erfarenhet. Den skall också, i båda utbildningsformerna, utöver kunskaper och färdigheter, ge deltagarna förmåga till självständig och kritisk bedömning samt förmåga att självständigt lösa problem".

Det är emellertid långt mellan grundskola och högskola. Vad gör man med praktiskt inriktade elever på grundskolan i allmänhet, och för tekniska särbegåvningar i synnerhet? För närvarande existerar 106 olika praktiska hantverksyrken i vilka man kan tilldelas mästarbrev till exempel bilelektriker, biodlare, cykelreparatör, herrfrisör, låssmed, pianoreparatör, silversmed, träbildhuggare och konditor. Dessa yrkeskategorier och vad de representerar ägnas mycket litet utrymme, om ens något, i moderna och västerländska läroplaner.

Inte många särbegåvade individer tycks finna sig till rätta i en rationalistisk skola. Den akademiska och språkliga särbegåvningen lider ofta av att hon eller han är så avancerad i sitt tänkande och lär sig så pass fort att den gängse skolmiljön sällan erbjuder någon stimulans. Den idrottsligt och konstnärligt särbegåvade finner i alla fall i Sverige kanske ofta sin stimulans på fritiden. De kommunikativt och tekniskt särbegåvade (i den betydelse som jag har diskuterat ovan) är emellertid helt främmande för den undervisning som bedrivs i skolan. Begreppen existerar inte överhuvudtaget. Paradoxalt nog är social och praktisk kompetens något som man hoppas skall bli resultatet av en i huvudsak akademisk undervisning och miljö. Mest ömmande torde vara att ge tekniska särbegåvningar legitimitet. Kan utbildningssystemet i dagens samhälle förändras, frågar möbelsnickaren och forskaren Tomas Tempte<sup>234</sup>, "i en riktning som förenar det praktiska och det abstrakta intellektet och som innebär att människor får använda sig själva och växa i arbetet"? Från hantverkarnas sida har man under en längre tid önskat att det praktiska hantverket - och det "praktiska intellektet" - skall jämföras i med det akademiska.

## KAPITEL FJORTON

### Särbegåvade och skolan

#### De särbegåvade och den obligatoriska skolgången

Är "duktiga" elever alltid särbegåvade? Frågar man lärare om de har eller har haft särskilt begåvade barn eller ungdomar i sin klass, är sannolikheten stor att lärarna pekar ut de elever som förvisso har förhållandevis lätt för sig, men som framför allt också är mest problemfria i klassrummet. En "begåvad elev" är således ofta den elev som lyckas närma sig ett klassrumsbeteende som uppfattas som ett ideal av läraren. "Eleverna i vår undersökning av särbegåvade barn i grundskolan", skriver Maria Thulin och Helen Johannesson<sup>235</sup> i sitt examensarbete på grundskollärautbildningen, "var utslutande skolbegåvade; det vill säga, de passar in i skolans mönster och gör bra i från sig i skolan". Det finns alltså ibland en skillnad mellan "duktiga" elever och särbegåvade elever. En sådan av läraren uppskattad elev kan vara den, för att använda den tjeckiska utbildningsforskaren Iva Pychovas<sup>236</sup> beskrivning, som "är klipsk, arbetsförlig och väluppfostrad, och som inte slösar på lärarens dyrbara tid genom att ställa oväntade och stundom pinsamma frågor; en elev som inte fördröjer arbetet i klassrummet genom 'fåniga' och alltför fantastiska initiativ och idéer". Grundskolläraren utan adekvat kunskap och information har ofta svårt att identifiera särbegåvning, och bristen på kunskap om dessa elever, deras behov och beteenden försätter läraren i en situation som gör honom eller henne mindre lämpad att handha sådana elever<sup>237</sup>.

Det spelar en stor roll att lärare mer eller mindre *förväntar* sig att särskild begåvning uppenbarar sig framför allt inom den akademiska särbegåvningsdomänen. Det har av naturliga orsaker också betydelse att lärare stundom drar

likhetstecken mellan gott uppförande och "duktighet". På grund av klassrummets ofta stressande miljö är det inte svårt att förstå hur "foglig" lätt kan komma att betyda "duktig". Vilken lärare i en pressande situation och med krav att bemästra många olika slags klassrumsincidenter står också ut med den press som kanske ett särbegåvat barn sätter på sin lärare i form av ifrågasättande, vetgirighet och studieenergi? Särbegåvade barn börjar tidigt att pröva gränserna för sin egen förmåga<sup>238</sup> - och prövar eventuellt både föräldrarnas och lärarnas tålamod samtidigt.

Den övervägande delen av de fallbeskrivningar som presenterats tidigare beskriver särbegåvade elever som mer eller mindre missanpassade i skolan, och som för sina lärare ofta framstått som hopplösa irritationsmoment. Låt vara att fallbeskrivningarna sträcker sig över flera sekler och skolan har förändrats mycket under årens lopp. Moderna skolsystem tar som regel hänsyn till barns och ungdomars utveckling och deras individuella och framför allt socio-emotionella behov. Men just de särbegåvade tycks ha "fastnat" i en olycklig situation som ofta gjorts politisk och ärmed skapat en debatt vars argument inte sällan bygger på myt och bristande information. Beroende på i vilket lands skolsystem en sådan elev hamnar består problemet med missförstådda, oupptäckta och sannolikt ofta frustrerade och/eller resignerade särbegåvade elever i viss mån fortfarande.

## Dold särbegåvning

Somliga särbegåvningar upptäcks naturligtvis av lärare i grundskolan. Om en akademiskt särbegåvad elev fungerar väl i en klassrumsmiljö, är det svårt att inte lägga märke till den lätthet med vilken många uppgifter utförs och de förvånande svar och kommentarer en förstående lärare ofta får på sina ställda frågor. Men märk att detta står i relation till elevens goda uppförande och det faktum att han eller hon känner sig trygg och accepterad i största allmänhet. Den särbegåvade eleven kan medvetet välja att resignera, göra mycket dåligt ifrån sig för att bli mer lik klasskamraterna eller ställa till oväsen och bråk för att påtala sin existens och meddela sin upplevda rätt till uppmärksamhet.

Det är dessa senare elever som riskerar att försvinna i den pedagogiska hanteringen, och kanske ibland skickas till kurator eller skolpsykolog för utredning på från början helt felaktiga premisser. De blir omhändertagna av skolvårdspersonalen på grund av störande beteende som gör det svårt för läraren att bedriva vanlig undervisning. Dessa elever karakteriseras knappast av lärare som särbegåvade, eftersom de ibland kan visa alla tecken på motsatsen. De betar sig på ett sätt som gör att läraren helst skulle slippa ha dem i klassrummet. Man brukar därför tala om *dold* särbegåvning. Den engelskspråkiga litteraturen talar om "gifted underachievers".

Barn som döljer sin särbegåvning känner sig ofta (men inte alltid!) önskad, förkastad eller kommer från skilsmäsohem där föräldrarna av olika orsaker tänker föga på att barnet behöver vuxna förebilder. Särdeles kreativa och praktiskt lagda barn hör ibland också till denna kategori barn som av olika anledningar döljer sin kapacitet. Den israeliska utbildningsforskaren Nava Butler-Por<sup>239</sup> menar att föräldrar och lärare ibland helt missar att se och erkänna en kreativ/praktisk särbegåvning på grund av att man är helt inställd på att barnet skall inordna sig under ett akademiskt prestationstänkande. Särbegåvade barn till särbegåvade föräldrar kan ibland råka ut för att uppfattas

som föräldrarnas rivaler, särskilt om barnen visar tendens att äga en större särbegåvning än föräldrarna! Det är intressant i sammanhanget att notera att de barn som lider mest av stress i samband med provskrivningar är de barn som upplever ett ringa stöd för sina akademiska intressen hemma och/eller vars föräldrar uppmuntrar och uppskattar barnens höga betyg, men sällan eller aldrig ger beröm för den ansträngning som barnen lägger ner för att få dessa betyg.

Här finns också en skillnad mellan pojkar och flickor. Föräldrar tenderar att förvänta sig lägre prestation av sina döttrar än sina söner, med följd att flickor i många fall underskattas. De tyska läkarna Marita Detzner och Martin Schmidt<sup>240</sup> har noterat i en longitudinell studie, att akademiskt särbegåvade flickor (eller egentligen flickor med en traditionellt uppmätt IQ på 130 eller däröver) är anmärkningsvärt överrepresenterade bland anorektiker. En av flera förklaringar som forskarna föreslår, är att dessa flickor är särskilt känsliga för konflikter som hotar deras identitet. Det har också noterats att särbegåvade pojkar är osedvanligt känsliga, även om dessa inte i samma utsträckning som flickorna drabbas av anorexi. Det är inte lätt att vara exceptionellt känslig, observerar barnpsykologen Joan Freeman efter många års studier av dessa barn och ungdomar, denna överkänslighet som många särbegåvade barn har betyder inte bara att de tar minsta kritik på blodigaste allvar. Den resulterar också i att dessa individer blir oerhört känsliga för minsta antydning till en viss attityd. En sådan extrem känslighet kan antingen uppmuntras eller avtrubbas genom förlöjligande. I det senare fallet, om personen i fråga inte är särskilt robust till sin läggning, kan minsta kommentar få den särbegåvade personen att omedelbart vända sig inåt, resignera och ta avstånd från den värld som han eller hon finner alldeles för smärtsam.

Orsakerna till att särbegåvade barn inte utvecklas eller stoppas i utvecklingen är alltså ofta socio-emotionella. Barnet saknar trygghet och acceptans hemma och/eller i skolan. Det är särskilt viktigt för skolans vårdpersonal att känna till, att när särbegåvade barn med dessa problem uppmärksammas genom att skickas till kurator eller skolpsykolog, att terapeutiska samtal tycks ha en begränsad betydelse *om* dessa förblir enda åtgärden. Åtgärder behöver också sättas in i själva undervisningsmiljön<sup>241</sup>. Jämför detta med det faktum att de flesta särbegåvade individer som vi diskuterat tidigare inte började utvecklas ordentligt förrän de träffat någon eller några som erbjöd dem förståelse och legitimitet. Betydelsen av ett sådant mentorskap är tydlig, och det är lätt att avfärda den myt som ofta förekommer att särbegåvade barn alltid klarar sig själv. Kanske är den bästa skolvårdande åtgärden för dessa elever en kombination av att både på något sätt förändra klassrumssituationen och bistå med terapeutiska samtal. Linda Kreger-Silverman<sup>242</sup>, som arbetar som psykolog på ett utbildningscentrum för särbegåvade barn i staden Denver, menar att sådana samtal är synnerligen viktiga för att bygga upp dessa barns självförtroende. Hon skriver insiktsfullt följande, efter många års konfrontation med dessa barns vanligaste svårigheter: "Hur känns det egentligen att vara särbegåvad? Utnyttjad som en tillgång för nationen, ignorerad under förevändningen att man är ojämlig, uppvisad på grund av sina prestationer, bestraffad för att inte leva upp till sin potential, retad av kamraterna för att de



arbetar för mycket i skolan, utskrattad när de är för angelägna, tystade när de förstår för mycket. Att vara särbegåvad är att vara *sårbar* ”.

Några ord bör också sägas om vad litteraturen kallar ”resilience”, som i det här sammanhanget bäst översätts till härdighet eller tålighet. Sådan härdighet har definierats som kapaciteten att framgångsrikt anpassa sig till en miljö trots hotande omständigheter<sup>243</sup>. Härdiga barn beskrivs ibland som sårbara men oövervinnliga ”maskrosbarn”. Trots att de befinner sig i allt annat än exemplariska förhållanden tycks upplevda svårigheter ändå inte sätta några spår i deras utveckling. Man har funnit att familjen är en betydande faktor för att barn skall kunna utveckla en sådan härdighet, men det händer också att vissa barn utvecklar härdighet *trots* svåra hemförhållanden. Att bli upptäckt och uppskattad för sin särbegåvning både hemma och i en klassrumsmiljö är alltså inte alltid en nödvändig förutsättning för att särbegåvade barn skall kunna utvecklas. Ett fåtal utvecklas ändå! Men det faktum att somliga barn i viss utsträckning, och av delvis okända orsaker, har utvecklat en sådan härdighet rättfärdigar inte den okvalificerade generalisering som hävdar att alla särbegåvade alltid barn klarar sig själva. Det stora flertalet särbegåvade barn torde i en oförstående och stimulansfattig miljö *inte* utvecklas i enlighet med sin potential. Och helt säkert skulle även den härdiga eleven trivas bättre om den mötte förståelse och uppskattning!

*Hur upptäcker man att en elev döljer en särbegåvning?*

Enligt särbegåvningsforskaren Nava Butler-Por måste lärare, för att ta reda på om en elev verkligen är särbegåvad, vara uppmärksamma på skillnader mellan det sätt på vilket eleven gör sina hemuppgifter, läxförhör och prov och hur eleven i annat fall formulerar frågor och antaganden. Vidare bör läraren lägga märke till om eleven har en osedvanligt stor allmän och/eller specifik kunskap som har inhämtats i läsning av böcker hemma, men saknar mer eller mindre kunskap om det som läxläsningen ofta handlar om. Läraren bör också söka klarhet i om eleven eventuellt har helhjärtade engagemang för olika aktiviteter utanför skolan men saknar engagemang i skolarbetet. Självklart spelar också kontakten med föräldrar och andra lärare som undervisar eleven i fråga en viktig roll. Läraren bör om möjligt jämföra sina intryck och erfarenheter med föräldrarnas och andra lärares.

*Särbegåvningen i kejsarens nya kläder*

Somliga elever döljer sin potential, som vi sett i tidigare diskussioner, på grund av osäkerhet och otrygghet. Det krävs då observanta lärare och uppmärksam skolvårdspersonal för att upptäcka en sådan särbegåvning. Det motsatta förhållandet är emellertid också ett problem: om de barn som blir utpekade som särbegåvade *inte* är det. Dessa barn leds av olika anledningar att tro att de kan leva upp till enastående prestationsnivåer enbart genom hårt arbete, matchade av till exempel föräldrar, tränare eller lärare. I brist på potential (men inte nödvändigtvis brist på arbetsinsats!) hamnar barnen i en roll som de i längden inte klarar av. Arbetsfliten står knappast i proportion till det resultat erhålls.

Liknelsen vid sagans kejsare, som lät iklä sig ett osynligt tyg och sedan i offentligt ljus förklarades naken, är passande. Sådana barn har enligt Joan

Freeman i huvudsak två valmöjligheter: antingen försöker de under ovedersäglig möda att leva upp till förväntningarna för att därefter misslyckas, eller misslyckas de med flit redan från början och söker hela tiden ursäkter för att undvika de stress som är förknippad med omgivningens förväntningar. Bland de ungdomar som deltog i Joan Freemans undersökning bland brittiska barn och ungdomar var det framför allt föräldrar som av olika anledningar sett till att deras icke-särbegåvade barn hamnat i sammanhang som varit avsedda att stimulera verkligt särbegåvade individer.

Man kan misstänka att det sällan är i skolan eller i annat formellt utbildningssammanhang som man sådana orimliga krav på elever och studenter. Det är förmodligen som Freeman upptäckte ofta vissa föräldrar som hyser oresonliga förväntningar på sina barn. Kanske har somliga av dessa föräldrar ett gott uppsåt, och menar att de genom en sådan extrem matchning lägger grunden för barnens förhoppningsfullt senare framgångsrika vuxenliv. Men det är troligare att sådana föräldrar snarare försöker förverkliga sig själva genom sina barn.

Ett område som för närvarande tycks vara ett särskilt hemsökt av svårigheten att balansera mellan förväntningar och verklig potential tycks vara idrotten. Idrottsintresserade föräldrar vill i vissa fall mer än gärna se sina söner och döttrar så småningom bli professionella och internationellt erkända atleter. Stundom blir emellertid förväntningarna på barnen så stora och matchningen så pådrivande att det får negativa konsekvenser för barnen som blir nervösa och stressade. Detta fenomen i idrottsvärlden är sannolikt vanligare i Nordamerika än det är i Skandinavien och i Europa. G. Patriksson<sup>24</sup>, en svensk idrottspedagogisk forskare, påpekar att frågan om "utslagning" bland de barn som sysslar med idrott i Sverige i stort är en myt som skapats av massmedia. Jag tror emellertid att det är viktigt att ändå påpeka fenomenet. Utan tvekan förekommer det, men kanske inte (ännu) i samma utbredning som i många andra länder. Det är viktigt för barn att själva få upptäcka vad de kan utan att deras upptäckande är förknippat med tvång, och att detta upptäckande får stöd – på barnens villkor.

Det är också viktigt för föräldrar, lärare och tränare är uppriktiga och sanningsenliga, och inte som i sagan övertyga kejsaren att de nya kläderna är så utsökta att de är osynliga! Uppgiften måste anpassas till förmågan. Låt vara att det i bland kan ta tid att upptäcka en eventuell särbegåvning, men i sökandet behöver barnet, tonåringen och ibland också den vuxne det stöd som mentorskapet ger uttryck för. Om barnet eller tonåringen har en eller flera mentorer som väl förstår sin roll behöver aldrig problemet med diskrepans mellan orimliga förväntningar och faktisk förmåga eller potential uppstå. En mentor fungerar inte efter en "låt-gå princip", utan ger sin skyddsling mod nog att arbeta med problem av en viss svårighetsgrad, förblir ett stöd även i tider av motgång, hjälper honom eller henne att utvärdera sin egen begåvning och skicklighet för att på ett *realistiskt* sätt komma fram till en förståelse som motsvarar tidigare framgångar och framtida möjligheter, samt ingjuter kurage nog att våga göra ett nytt försök efter ett eventuellt misslyckande<sup>25</sup>

## Särbegåvning och särskilda hinder för utveckling

En variation på temat om problemet med dolda särbegåvningar är individer som förutom att kanske möta oförståelse för sin särskilda talang på olika sätt också har olika typer av fysiska och psykiska handikapp att kämpa emot, som till exempel hörsel- eller synproblem, rörelsehinder, emotionella störningar eller inlärningssvårigheter. Till denna kategori barn hör också ibland de som kommer från blygsamma ekonomiska förhållanden eller de som hör hemma i olika invandrargrupper eller etniska minoriteter.

### *Särbegåvade med handikapp*

Den forskning som bedrivits inom detta specifika område förstås nästan uteslutande i litteraturen i förhållande till språklig och akademisk särbegåvning. Mycket litet är för närvarande känt om till exempel olika handikapp och de domäner som jag i den tidigare taxonomin kallat kommunikativ-, konstnärlig-, eller teknisk särbegåvning. Ett undantag beroende på hur man definierar begreppen är möjligen autistiska individer med det så kallade idiots-savant syndromet som tecknar eller musicerar. Dessa har varit föremål för omfattande studier.

Begränsad till den huvudsakliga forskningen kan man först konstatera att det inte är någon skillnad mellan särbegåvade handikappade och andra icke-handikappade vad gäller det sätt på vilket till exempel språklig- och/eller akademiska särbegåvning visar sig. De kännetecknas av samma goda minne, analytiska förmåga, förståelse, känsla för humor och språkförmåga. Men handikappade barns eventuella särbegåvning faller lätt i skymundan. Inom ramen för det amerikanska skolväsendet har man till exempel funnit att till och med specialpedagoger ofta förbiser att somliga av dessa barn är särbegåvade. Man är alldeles för upptagen av barnens handikapp. De båda kanadensiska särbegåvningsforskarna Caroline Yewchuk and Judy Lupart<sup>26</sup> påpekar att handikappade som utvecklas och lyckas väl, har också erhållit stöd, uppmuntran och hjälp i hemmet. Föräldrarna har koncentrerat sig på vad barnen kan och har i motsats till (de amerikanska) specialpedagogerna undvikit att betona deras handikapp. I en sådan miljö tenderar barnet att med stor energi finna lösningar som delvis kompenserar de personliga begränsningarna. Inte alla barn är emellertid förärade en sådan miljö, eller har en tillräckligt robust självkänsla för att klara av vad Caroline Yewchuk och Judy Lupart kallar en dubbel förvirring: att vara *både* handikappad och särbegåvad. Många särbegåvade barn som också är handikappade lider av en svag självbild och har problem med att acceptera sig själva, känner sig generade, har ibland svårt att relatera till lärare, kamrater och familj och stänger inne en stor mängd energi, som kanske på grund av handikappet aldrig kan få ett utlopp. Yewchuk och Lupart räknar med att ca 2-5 procent av den handikappade populationen är särbegåvad, men då måste man ta med i beräkningen att deras definition av särbegåvning är betydligt smalare än den som har diskuterats i den här boken.

### *Särbegåvade med inlärningssvårigheter*

För inte så länge sedan träffade jag Peter, en dyslektisk pojke i grundskolans fjärde årskurs. Han var ovanligt storvuxen för sin ålder och ställde till stor oreda i klassrummet när han pendlade mellan att försöka befästa sitt egenvärde, bli accepterad av de jämnåriga i klassen och samtidigt göra allt för

att vinna lärarens erkännande. Peter misslyckades på samtliga punkter och blev näst intill omöjlig att ha i klassrummet. Jag följde honom i ett halvårs tid på lektioner och på raster, och fascinerades av framför allt en sak: Peters enastående förmåga att manipulera mig och alla andra i omgivningen. Han var fast besluten att kompensera sina inlärningssvårigheter genom att förändra sin omgivning snarare än att låta förändra sig själv med alla de välvilliga insatser som mellanstadieskolan erbjöd honom. Det tog en tid innan jag upptäckte att jag, Peters föräldrar och alla andra i hans omgivning villigt lät sig ledas av honom. Vi var alla för fokuserade på Peters dyslexi för att uppmärksamma hans beteende i helhet. I efterklokhetens dunkla sken misstänker jag att Peter var en särbegåvad ung man. Jag har sällan träffat ett sådant intelligent barn. Förutom hans oerhört manipulativa beteende, hade han mycket lätt för sig, hade ett remarkabelt minne, men led av en nästan panisk förskräckelse för bokstäver och siffror. Så snart kunskap och vetande innefattade läsning eller räkning, slutade Peter att fungera. Han resignerade och slöt sig inom sin egen värld. Vem kunde då upptäcka och uppmuntra hans fascination av äventyr, upptäckarlusta, observationsförmåga och fantasi?

Förmodligen har specialpedagoger och skolvårdspersonal i långt större utsträckning än vad man anar mött barn med inlärningssvårigheter som också kunnat kategoriseras som på olika sätt särbegåvade. I en stor amerikansk studie undersöktes 5 000 barn, som all diagnosticerats som barn med inlärningssvårigheter<sup>247</sup>. Man fann att 115 av dessa hade en traditionellt uppmätt IQ på över 120. Enligt undersökningen är alltså ungefär 2 procent av barn med inlärningssvårigheter (akademiskt/språkligt) särbegåvade. Liksom tidigare lyser uppgifter om kommunikativ-, konstnärlig-, idrottslig- eller teknisk särbegåvning och inlärningssvårigheter med sin frånvaro.

#### *Särbegåvning och socio-ekonomisk status*

Forskningen visar att en majoritet av akademiskt särbegåvade individer kommer från medelklassfamiljer där föräldrarna har högre utbildning och högre inkomst än genomsnittet<sup>248</sup>. På det hela taget kan man konstatera att ju lägre socio-ekonomisk status, sett över en hel befolkning, desto mindre sannolikt är det att ett särbegåvat barn får chansen att utveckla sin potential. Detta förhållande betyder emellertid *inte* att barn från blygsammare sociala och ekonomiska omständigheter skulle ha en begränsad potential, eller att barn från högre socio-ekonomiska samhällsskikt skulle åtnjuta en potential med en större utvecklingsmöjligheter.

Ett mycket talande exempel är den jämförande undersökning som de amerikanska intelligensforskarna S. Scarr och R. A. Weinberg<sup>249</sup> gjorde under 1970-talet mellan vita och afroamerikanska barn. Det är välkänt att den amerikanska svarta befolkningen genomsnittligt ligger på en lägre socio-ekonomisk nivå än den amerikanska vita befolkningen. Hela 49 procent av svarta barn i USA lever på existensminimum och det är fyra gånger mera sannolikt att svarta barn snarare än vita klassas som "efterblivna" i skolan av sina lärare. Av de särskilda utbildningsansatser för särbegåvade som man enligt lag är tvingad att ha, är andelen särbegåvade svarta barn endast 0,5 procent. Forskarna ställde sig därför frågan vad som händer med svarta barn som växer upp i vita hem. Man letade upp att antal vita familjer som adopterat svarta barn, och jämförde dessa med svarta barn som vuxit upp sina egna biologiska familjer. Skillnaden i traditionellt uppmätt IQ var slående, särskilt

om de svarta barnen hade adopterats tidigt. Man fann att de svarta barnen som vuxit upp i vita familjer genomsnittligt låg 20 IQ-poäng över de andra barnen i studien. Uppenbarligen fick de svarta barnen i de vita familjerna ofta en mer akademiskt stimulerande miljö. Man måste emellertid komma ihåg, vilket forskarna också påpekar, att traditionell intelligenstestning är ett begränsat mått på kompetens, som knappast tar hänsyn till kulturella skillnader.

Möjligen skulle manifesterad särbegåvnig vara mer jämnfördelad över alla socio-ekonomiska samhällsskikt om särbegåvningsbegreppet var vidare och inte bara begränsat till skolsärbegåvnig. Om till exempel den hantverksmässighet som jag tidigare efterlyst inom ramen för teknisk särbegåvnig accepterades, skulle sannolikt trenden delvis vända. Praktiskt hantverk är av tradition förknippat med arbetarrörelsen medan utbildning och akademiska och teoretiska färdigheter fortfarande förknippas med organisation, ledarskap och olika typer av tjänstemannaskap. I den utsträckning denna sociala uppdelning också leder till att föräldrar aktivt överför traditionella värderingar på sina barn, kan särbegåvade barn hamna oförskyllt i kläm. Hur klarar sig ett akademiskt särbegåvat barn i ett hem som endast erkänner och uppmuntrar praktiska färdigheter, och hur klarar sig barn med hantverksmässiga talanger i familjer som inte erkänner eller uppmuntrar akademiska intressen?

Den springande punkten i fråga om särbegåvnig och socio-ekonomisk status är alltså inte *var* medfödd potential existerar utan *hur* den tas om hand och vilka chanser den får att utvecklas. Utvecklingen av särbegåvnig är beroende av individuella egenskaper, miljön och dess förutsättningar och hur dessa två samspelar. De barn som särskilt har behov av skolan och dess stöd torde vara just dessa: särbegåvade barn som av olika anledningar i hemmet kanske varken har förståelse för sin särskilda begåvnig eller ekonomisk möjlighet att tillräckligt stödja eller stimulera dessa barn att utveckla sin särart.

#### *Särbegåvade invandrare och etniska minoriteter*

Med tilltagande internationell mobilitet blir förståelsen för andra kulturer allt viktigare. Det finns knappt något skandinaviskt eller europeiskt klassrum som numera inte huserar elever från andra länder tillsammans med de infödda. Men trots att förståelsen och kunskapen hos lärare i framför allt grundskolan växer för främmande religioner, matvanor, sociala mönster och så vidare, har skolsystemet som sådant mycket svårt att förändra den akademiska traditionen, som ju främst på olika sätt omhuldar de klassiska tre: räkning, skrivning och läsning.

I dagens läge finns få kulturer som inte räknar med dessa kunskapers betydelse, men det finns däremot kulturer och befolkningar som har andra uppfattningar än den rationalistiska grundskolan om vad som är viktigt och vad som bör prioriteras; skillnader som när seklet var ungt inte sällan felaktigt tolkas som "bristande intelligens". Det finns flera ganska smaklösa exempel i intelligensmätningens historia på antagandet att medborgare från andra länder än den rationalistiskt präglade nordeuropeiska och nordamerikanska konsekvent skulle förete lägre intelligens. Henry Goddard, en aktad amerikansk psykolog, oroade sig i början på 1900-talet för att våg efter våg av immigranter som anlände till New Yorks Ellis Island skulle föra med sig en hotande "svagsinhet" till den amerikanska kulturen. Dittills hade huvuddelen av immigrationen bestått av nordeuropéer, vars kultur mycket liknande den

som redan etablerats i USA. Goddard "fastställde" emellertid med införandet av obligatorisk intelligenstagning av dåtidens invandrare, att 83 procent av alla judiska immigranter, 80 procent av alla ungerska, 70 procent av de italienska och 85 procent av de ryska invandrarna var att betrakta som "svagsinta" i jämförelse med den amerikanska och nordeuropeiska allmänheten! I efterhand kan vi naturligtvis konstatera att Goddard var ute i ogjort väder på mer än ett sätt. Dessa invandrare skapade varken mer eller mindre problem än redan etablerade amerikaner, och utan många av dem hade förmodligen inte det amerikanska samhället i vissa avseende varit så framgångsrikt! Problemet låg snarare i Goddards föreställning om begreppet intelligens och det faktum att testningen inte tog någon som helst hänsyn till kulturella skillnader och värderingar.

Även om vi snart ett sekel senare betraktar Goddards aktivitet med viss avsmak, lever ändå i stor utsträckning den rationalistiska förståelsen av intelligensbegreppet i skolvärlden kvar: att vara akademiskt kunskapsäker och prestationsbenägen. Det är just i kollisionen mellan den rationalistiska skolan i individualistiskt präglade kulturer icke-rationalistiska värderingar och prioriteringar i kollektivistiska kulturer som problem kan uppstå.

Neil Read<sup>250</sup>, en utbildningsforskare verksam på Nya Zeeland, berättar om vilka svårigheter skolmyndigheterna i Nya Zeeland har haft när de försökt införliva en i huvudsak rationalistisk förståelse av begreppet särbegåvning hos de 12 procent maorier, som utgör öarnas ursprungliga befolkning. Maori har ingenting emot den kompetens som begreppet representerar, observerar Read, men begreppet är långt ifrån prioriterat av dem. Man lägger en större vikt vid den kompetensuppvisning som äger rum vid "marae"; en inhemsk mötesplats där maori håller konstfulla orationer och deltar i övertalningskonstens polemik och politik. För en maori är social kompetens som den uttrycks i ordet "aroha" (empati, medlidande, omtanke) den talang och kompetens som barn och vuxna framför andra bör sträva efter.

Den kompetens som andra kulturer omhuldar och prioriterar går inte alltid hand i hand med den som de västerländskt inspirerade skolsystemen omfattar. Om alltså ett barn med invandrarbakgrund visar sig vara akademiskt särbegåvat, kanske detta inte möter någon större förståelse hos föräldrarna. Den motsatta situationen är förstås också möjlig. Föräldrarna förstummas över sitt eget barns försigkommenhet i sådan kompetens som är uppskattad och uppmärksammas i den kultur där familjen har sin bakgrund, men möter ingen förståelse eller uppmuntran för denna kompetens i grundskolan. I båda fallen kan allvarliga kommunikationsproblem mellan hem och skola uppstå. Även om man välvilligt träffas och kan diskutera med varandra kvarstår skillnaden i *förståelsen* av kulturell kompetens och särbegåvning. Risken att barnet kommer i kläm är överhängande.

### **Hur undervisar man en särbegåvad?**

Flera av mina studenter har under senare tid engagerat sig i olika studier kring de särbegåvade barnens situation i den svenska grundskolan. Övertygade om att dessa barn i stor utsträckning förbisets av rådande skolsystem, har de alla kastat sig huvudstupa in i en mycket komplex värld av vetenskapliga teorier, pedagogisk praxis och skolpolitiska ideologier med frågan: Vad gör man med dessa barn i ett vanligt klassrum? Något uppgivna har alla också senare kunnat

konstatera vad jag i stor utsträckning har givit uttryck för i den här boken, nämligen att dessa barn har icke tillgodosedda behov och att lärare i grundskolan ofta lever i en paradoxal tillvaro vad gäller denna kategori elever:

- I brist på information ser de stundom demokratiska principer hotas när begreppet särbegåvning hamnar i fokus;
- De efterlyser *alla* elevers särskilda talang men handlar samtidigt i enlighet med rationalistiska skolideal som i princip endast erkänner akademiska färdigheter
- Inte sällan bedömer de också den fogliga eleven som särbegåvad.

Det är därför i högsta grad önskvärt att besvara den ställda frågan men det går inte att besvara frågan på ett alldeles enkelt sätt. Min erfarenhet är att lärare gärna vill ha tillgång till den praktiska tillämpningen utan att nödvändigtvis först sätta sig in i och förstå den teoretiska och ibland ganska abstrakta bakgrunden. Jag är övertygad om att den så kallade seminarietraditionen, som mer än något annat understryker praktisk tillämpning och minimerar teoretisk förståelse, kan skapa fler problem än vad den menar sig kunna lösa.

I fråga om arbetet med människor finns aldrig några enkla lösningar. Standardiserade metoder är alltid kompromisser som endast rättfärdigas på grundval av att flertalet tycks dra fördel därav. Men sådana metoder innebär också alltid att somliga kommer i kläm. Som jag har påpekat tidigare i ett flertal olika sammanhang i den här boken: detta är rationalismens stora dilemma. Hur strukturerar man utan nödvändig kunskap ett samhälle eller en skola för alla, där varje individs unika möjligheter eller svårigheter kan tillvaratas respektive ges lämpligt stöd? Hur man än väljer skapas automatiskt en selektion som alltid sker på vissa grupper eller individers bekostnad.

Den nya läroplanen, Lpo 94, kräver framför allt att undervisningen i grundskolan skall individualiseras och att individuella behov skall tillgodoses. Detta är bokstavligen praktiskt omöjligt om förståelsen av eleven och läraren i ett skolsystem präglas enbart av systemtänkande. Därför bör målet för all lärarutbildning egentligen vara att inte i första hand förse lärarkandidater med färdigutvecklade metoder och tillvägagångssätt utan snarare förse dem med tillräckliga teoretiska redskap kombinerade med praktisk erfarenhet, som gör att de *själva* framgångsrikt kan lösa pedagogiska problem i klassrummet. En lärare måste besitta teoretiska kunskaper och problemlösningsförmåga snarare än praktiska kunskaper och systemtänkande.

Som svar på frågan hur man skall bete sig med en eller flera särbegåvade elever i klassrummet, måste man alltså konstatera att det inte existerar någon specifik metod. Den enda bärande pedagogiska principen som möjligen kan betraktas som basen för en eventuell metod är *principen om legitimitet*.

Särbegåvade barn måste få veta och uppleva att deras talang är acceptabel och värdefull, och måste därför också konsekvent uppmuntras och ges tillfälle att använda och utveckla sin talang. Denna princip är å andra sidan allmän. Alla människor eftersträvar att bli förklarade legitima av den sociala sammanhang där de vistas. För den särbegåvade tycks det emellertid på grund av tidigare diskuterade orsaker vara särskilt svårt att erhålla en sådan legitimitet. Om den emellertid ges utrymme blir metod en underordnad fråga och den särbegåvade

kan förmodligen tillgodogöra sig vilken undervisningssystematik som helst – bara den sker på den särbegåvades villkor.

Hur har andra länder, där särbegävningar och deras skolningsbehov redan ingår som en självklar del i grundskolan, försökt tillgodose dessa barns utbildningsbehov? Det existerar flera olika modeller, men två huvudbegrepp är *acceleration* och *berikning*. Man har organiserat sina åtgärder och insatser på en mängd olika sätt inom det normala klassrummet, utanför den gängse klassrumssituationen, inom skolan och utanför den ordinarie grundskolan, men åtgärderna syftar alla till att på olika sätt öka takten på undervisningen och samtidigt ge utrymme för fördjupning.

Lägg märke till att det är ovanligt bland de åtgärder som diskuterats under mer än ett halvsekel att sätta gängse läroplaner ur spel. De är nästan alltid innehållsmässigt utgångspunkten för en särbegåvad specialpedagogik. Man förändrar endast bredd, djup och tempo.

#### *Acceleration och berikning*

Ett flertal särbegåvade barn inom ramen för en normalklass tenderar att understimuleras eftersom undervisningstempot är för lågt i förhållande till det tempo med vilket många särbegåvade barn lär sig ett material. Att därför försöka möta dessa barns behov tillämpar man flera olika sätt att tillgodose den snabbare inlärningstakten. Man talar om "acceleration"; ett begrepp som myntades av amerikanen S. L. Pressey redan år 1949. Han definierade det som en genomgång av ett utbildningsprogram antingen snabbare eller vid yngre ålder än vad som är vanligt. I särbegåvningspedagogiken har man hittills använt sig av sjutton olika aspekter av sådan acceleration<sup>251</sup>, av vilka några är årskurseliminering, ämnesvis acceleration, läroplanskomprimering, tidig skolstart och möjligheten att kunna ta sin examen tidigare än vad som är normalt.

Mest känd av dessa accelererade åtgärder och även praktiserad i Skandinavien är årskurseliminering. Man beslutar att flytta upp särskilt försigkomna elever från en lägre till en högre årskurs. Denna åtgärd kan emellertid vara problematisk eftersom det innebär att barnet flyttas från sina jämnåriga kamrater till en högre årskurs, där visserligen undervisningen är bättre anpassad till inlärningsbehovet, men där den uppflyttade eleven riskerar att alieneras på grund av att han eller hon är minst ett år yngre i sin fysiska utveckling. Flera forskare är mycket kritiska till denna lösning för att tillgodose särbegåvade elevers behov. Om man nyttjar en sådan åtgärd, påpekar de engelska skolpsykologerna Peter Young och Colin Tyre<sup>252</sup>, bör endast de barn komma ifråga som är tillräckligt socialt mogna och har en robust personlig läggning. Tidigarelagd skolstart för vissa elever är en variant på årskurseliminering.

Ämnesvis acceleration är förmodligen vad många klasslärare tillämpar när de upptäcker att det finns någon i klassen som alltid blir färdig först och tycks ha ett omätligt begär efter nya uppgifter. Man letar helt enkelt upp andra och mer avancerade uppgifter i det ämne där eleven verkar ha särskilda behov av stimulans. Problemet kan då vara att lärare möter sådana här situationer allteftersom det *dagliga* behovet uppstår. Accelererande uppgifter för särbegåvade elever kräver lika mycket målinriktning och planering som undervisningen av klassens stora flertal och dess elever med inlärningssvårigheter.



Läroplanskomprimering är förmodligen okänt i skandinaviska skolor, eftersom den förutsätter att eleven efter avslutade genomgång av läroplanens innehåll också kan få ut sin grundskole- eller gymnasieexamen, och kan därefter eventuellt påbörja universitetsstudier. Läroplanskomprimering innebär att den särbegåvade eleven slipper repetitionsmoment och vissa inledande och förberedande moment för att snabbare kunna gå igenom det material som läroplanen förutsätter. Vid John Hopkins-universitetet i USA kräver man till exempel inte att någon sökande visar upp motsvarande ett gymnasiebetyg för att bli antagen. Särbegåvningsforskaren Thomas Southern och hans kolleger berättar om flera fall där elever hoppat över motsvarande svenska högstadiet och gymnasiet för att bli antagna efter godkända inträdesprov. En av dessa elever hoppade till exempel över fem årskurser, började vid John Hopkins-universitetet, fick sin filosofie kandidatexamen vid 16 års ålder och fortsatte därefter mot sin doktorsexamen i biofysik.

Begreppet berikning är närbesläktat med acceleration, och om en intervention görs på ett riktigt sätt så måste acceleration också leda fram till en berikning. En satsning på berikning måste åtminstone i ett längre perspektiv också betyda en acceleration. Medan acceleration snarast syftar till att tillgodose särbegåvade elevers behov av ett högre tempo, avser berikning den process som ger den befintliga läroplanen större djup och bredd så att den bättre passar dessa elevers behov av stimulans. En sådan berikning kan gå till på följande sätt<sup>253</sup>:

För det första kan läroplanen ges större bredd och djup, vilket i betyder fler möjligheter till *tillämpning* av kunskaper och färdigheter (bredd), och att ge eleven möjligheten att lära sig mer än sina klasskamrater om samma ämnesområde som de alla för tillfället studerar (djup). För den amerikanske forskaren Harry Passow inkluderar berikning också acceleration. Han menar att eftersom särbegåvade elever lär snabbare än flertalet i en klass, kan dessa elever också ges uppgifter utanför läroplanens innehåll. Ett tredje tillvägagångssätt innebär särskild undervisning i kreativt och kritiskt tänkande, problemlösningstrategier och i social kompetens. Barnen bör så tidigt som möjligt lära sig att bli producenter av kunskap snarare än konsumenter.

Det är lätt att se att acceleration och berikning med avsikt att tillgodose de särbegåvade elevernas behov av stimulans kräver både planering och en grundläggande teoretisk förståelse av dessa barns beteenden. Det går sällan att lämna dem vind för våg och hoppas att de i en skolmiljö utan särskilt anpassade pedagogiska åtgärder alltid skall klara sig själva. I avsaknad av åtgärder gör sig nästan alltid en övermäktig tristess påmind. En nioårig amerikansk elev uttrycker saken poetiskt på följande sätt:

Åh vilken tristess att sitta och lyssna,  
till allt jag redan vet,  
att göra allting igen och igen.  
Ändå måste jag sitta och lyssna  
och läsa samma sida igen och åter.  
Tristess, tristess, vilken tristess.  
Ibland känner jag,  
om vi läser en sida till,  
att huvudet exploderar och vanmakten gråter.  
Jag önskar jag kunde  
resa mig upp och gå

### *Integration eller separation?*

I mina samtal med grundskollärare om särbegåvade barn i klassen har en särskild fråga ofta kommit upp: Skall man starta särskilda "elitskolor" för sådana elever? I åtanke har man dels särskolan för elever med utvecklingsstörning, autism eller autismliknande tillstånd eller andra nedsatta och bestående begåvningsmässiga funktionshinder, dels sannolikt till exempel de engelska privatskolorna eller de tidigare östeuropeiska elitskolorna. Särbegåvningsforskningen och den tillhörande pedagogiska tillämpningen har mycket litet med social elitism att göra. Tvärtom är man mycket angelägen om att tillgodose alla barns behov på alla samhällets nivåer. Det är förhållandevis sällsynt i ett internationellt perspektiv att sätta särbegåvade elever i en särskild skola. Överlag följer man principen om integration av alla barn, särskilt under den obligatoriska skolgången motsvarande den svenska grundskolan, oavsett om de har inlärningssvårigheter, är mer eller mindre normalbegåvade eller på olika sätt särbegåvade. På gymnasienivå förändras bilden en hel del. Möjligheten till specialiseringen blir större och i Sverige har vi också inrättat särskilda gymnasier. Men paradoxalt nog tillgodoser dessa svenska skolformer framför allt idrotts- eller musikbegåvade ungdomar.

### *Integration med berikning utanför klassrummet*

Integration är alltså att föredra framför separation med tanke på att det vore olyckligt att skilja barnen från de jämnåriga kamrater med vilka de identifierar sig. Men om integration är den dominerande modellen för särbegåvad pedagogik, betyder det att dessa barn *alltid* skall följa sin klass? Det är vanligt i de länder som bedriver en medvetet aktiv specialpedagogik för de särbegåvade att grundskolorna löser accelerations- och berikningsproblematiken med *vissa* aktiviteter utanför skolan. Detta sker ibland genom att skolan söker efter relevanta mentorer för de särbegåvade barnen, som barnen eller ungdomarna får träffa regelbundet under eller efter skoltid<sup>254</sup>. Sådana mentorer kan vara till exempel elever i högre årskurser, föräldrar med vissa relevanta intressen eller personal från högskola och universitet. Andra åtgärder är att förlägga särskild undervisning och berikning till helger eller till sommarlov<sup>255</sup>. Alla sådana program eller kurser involverar i regel yrkesfolk. Skolmyndigheterna i västra Australien har till exempel skapat ett system med olika aktivitetscentra runt om i staten, dit särbegåvade barn skickas för att berikas ett visst antal timmar varje vecka beroende på ålder. Barnen återvänder emellertid alltid till klassen och deltar på ordinarie lektioner under större delen av veckan.

En aspekt är särskilt viktig i den strategiska planeringen av hur man skall undervisa och utbilda särbegåvade barn och ungdomar, nämligen att dessa får tillfälle att träffa andra särbegåvade i ungefär samma ålder<sup>256</sup>. De behöver få veta att de inte är ensamma i sin situation och att det sätt på vilket de skiljer sig från andra elever i klassrummet inte är något negativt. Samma behov råder naturligtvis också för barn med handikapp och inlärningssvårigheter. Det är ofta inte det sätt på vilket ett barn skiljer sig från andra som är problemet, utan snarar det faktum att det existerar en skillnad över huvud taget. För att något råda bot på detta tillämpar ibland amerikanska grundskolor och vissa stater i Australien *cluster grouping* (samlingsgruppering). Skolor inom ett visst distrikt delar på kostnaderna för att gemensamt skapa tillfällena till berikning för sina särbegåvade elever, vanligen

en till två elever från varje skola i distriktet. En fördel i spartider är givetvis att skolor som inte har råd att individuellt upprätthålla ett berikningsprogram kan åstadkomma det i samarbete med andra skolor.

#### *Integration med berikning i klassrummet*

En ofta tillämpad strategi är *nivågruppering*. Läraren delar helt enkelt in klassen i grupper som bestäms på grundval av hur lätt eller svårt en elev har att tillgodogöra sig vissa moment. Eleverna grupperas sedan i enlighet med den antagna nivån, så att gruppen ges möjlighet att tillsammans i ungefär samma takt kunna lösa vissa uppgifter. En sådan nivågruppering har visat sig vara mycket effektiv och givande för särbegåvade, men tycks ha liten eller ingen effekt för klassens normalbegåvade elever<sup>257</sup>. Frestelsen för läraren kan vara att sätta en särskilt duktig elev i en grupp som han eller hon vet har svårt för sig, i hopp om att den duktiga eleven skall hjälpa de övriga och således "slå flera pedagogiska flugor i samma smäll": den särbegåvade får utlopp för sitt kunnande, de svagare blir hjälpta och läraren blir avlastad. Denna strategi uppskattas till exempel inte alls av elvaårige Erik i en svensk mellanstadieklass<sup>258</sup>: "Vid grupparbete är han den som får göra allting och det tycker han är jobbigt... Erik skulle vilja välja sina gruppmedlemmar själv och det skulle då bli de som arbetar på samma sätt som han själv arbetar". Eriks lärare noterar vid den efterföljande intervjun, att "Erik vet att han är begåvad... Han tycker inte alltid om att arbeta i grupp. Det beror på att det går för långsamt. Vid något tillfälle har det visat sig att Erik har gjort hela grupparbetet själv. Det är naturligtvis inte bra och Erik kanske kände sig utnyttjad. Skall han trivas i en grupp skall det i så fall vara med någon som är lika, både intellektuellt sett och med samma ambitionsnivå".

Man bör alltså inte låta särbegåvade elever grupparbeta hur som helst. Att medvetet låta dem hjälpa till och placera dem i grupparbeten med andra klasskamrater är viktigt för att skapa och fostra en känsla av socialt ansvar, men att sätta det i system för att avlasta läraren, och aldrig ge dem en chans att få grupparbeta på egna villkor torde vara en svår upplevelse för den särbegåvade, som helt säkert upplever det som kränkande.

De erfarna särbegåvningsforskarna Karen B. Rogers (USA) och Pieter Span (Holland)<sup>259</sup> ger följande riktlinjer för nivågruppering i undervisningen, som är relevant för särbegåvade elever.

För det första den kanske något kontroversiella ståndpunkten att särbegåvade elever bör tillbringa större delen av sin skoldag tillsammans med andra särbegåvade elever. Om detta emellertid inte är möjligt behöver läraren i klassrummet bilda en grupp inom klassen bestående av de särskilt kapabla eleverna och konsekvent avsätta tid att särskilt arbeta med denna grupp. Detta förutsätter, påpekar Rogers och Span, att läraren är väl förberedd och välbekant med de särbegåvades behov och beteende.

En annan möjlighet är att alla särbegåvade i skolenheten bildar en särskild grupp, oberoende av ålder, som ett komplement till klassrumsarbetet. Fokus för arbetet i dessa grupper skall vara accelererande individuella eller kollektiva uppgifter. Kollektiva uppgifter förutsätter givetvis att de kan genomföras oberoende av skillnaden i ålder och nivå inom gruppen.

Forskarna menar, vilket också påpekades ovan, att grupparbeten inom klassen som involverar både särbegåvade och icke-särbegåvade elever som

regel bör undvikas, *utom* i de fall där syftet är att på olika sätt utveckla social kompetens.

Vare sig man håller med om dessa forskares förslag eller ej, bygger deras rekommendationer på sunt empiriskt underlag och på vetenskapen om hur särbegåvade beter sig i vissa pedagogiska och sociala situationer. Medan det enligt mitt förmenande är en öppen fråga hur mycket eller hur litet tid särbegåvade barn och ungdomar bör tillbringa med sina ordinarie jämnåriga klasskamrater, står det utom allt tvivel att de förutom integration med sina jämnåriga ordinarie klasskamrater *också* behöver tillbringa tid med andra individer i samma situation.

## Epilog

Jag har svårt att tänka mig att någon som har satt sig in i de särbegåvades psykologi och utbildningssociala situation kan hålla fast vid att en särbegåvad specialpedagogik är lyx eller att det skulle vara elitism i ordets negativa (och ofta politiska) bemärkelse, att ge dessa elever den hjälp och stimulans som en mycket omfattande forskningslitteratur har givit vid handen att de behöver.

De svenska psykologerna Anders Dunér och Bertil Törestad<sup>260</sup> som några av de få forskare i Sverige som fokuserat vad de kallar toppbegåvningar i den svenska grundskolan påpekar, att "kravet på såväl enskild prestation och ansvarstagande som bidrag till gemensamma insatser kan ge vår skola elever med arbetsglädje, arbetsmoral, självkänedom och realism i framtidsplaneringen. En lösning av de begåvades problem skulle vara en lösning för hela skolan".

Det finns naturligtvis många olika sätt att lösa problematiken med dessa elever i ett skolsystem som ännu inte officiellt känns vid behoven, men huvudingrediensen i ett åtgärdspaket är behovet av legitimitet. Denna lär inte tära så på redan hårt ansträngda budgetar men förutsätter oundvikligen speciell kunskap hos de lärare i vars klassrum dessa elever oundvikligen hamnar. Det är naturligtvis önskvärt att det också skall finnas en viss budget för att på olika sätt kunna tillgodose dessa elever med olika typer av stimulans i form av berikning, men resurserna är i ett inledningsskede en förhållandevis underordnad fråga. Det är mer än någon annan information och kunskap samt initiativförmåga hos skolledare och skolpersonal som behövs för att tillgodose dessa elevers särskilda behov. Jag har vid ett flertal tillfällen sett både lärare och skolledare i den svenska grundskolan lösa dessa elevers behov med till exempel externa mentorer eller så har vissa lärare ställt upp helt ideellt efter skolans slut.

Särbegåvade elever inte skall behöva vara utlämnade åt slumpen. Vad händer då med dessa elever som hamnar i skolor där varken intresse finns eller initiativ tas för att hjälpa dem? Grundskolan behöver onekligen nationella riktlinjer för att demokratin också skall upprätthållas vad gäller särbegåvade elever i hela landet oberoende av på vilken skola de hamnar.

<sup>1</sup> Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of inter-group conflict. W. G. Austin & S. Worchel (Red.). *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.

<sup>2</sup> SOU 1993:2. *Kursplaner för grundskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet/Norstedts. s. 14.

<sup>3</sup> För vidare diskussion och studium av begreppet elitism i ett sociologiskt perspektiv, se Giddens, A. (1989). *Sociology*. Oxford: Polity Press.

- <sup>4</sup> Husén, T. (1979). *The school in question: a comparative study of the school and its future in Western society*. Oxford: Oxford University Press.
- <sup>5</sup> Brandell, G. (1920). *Pedagogik på psykologiska grundvalar för folkskoleseminarier och andra undervisningsanstalter samt för självstudium*. Stockholm: AB Magnus Bergvalls Förlag. s. 97.
- <sup>6</sup> Edfelt, Å. W. (1992). Can early reading lead to academic prowess? F. J. Mönks, M. Katzko & H. W. van Boxtel (Red.). *Education of the gifted in Europe: theoretical and research issues*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- <sup>7</sup> Marland, S. P. (1971). Education of the gifted and the talented. Report to Congress. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- <sup>8</sup> Goguen, L. (1993). Right to education for the gifted in Canada. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>9</sup> Harris, P. L. (1989). *Children and emotion. The development of emotional understanding*. Oxford: Blackwell.
- <sup>10</sup> För en intressant och mycket tankeväckande diskussion om det forna Östtyskland och idrott, se Berendonk, B. (1993). *DDR doping - medaljer, ära, fördäro* (översättning av Annete Bredberg). Kungsängen: MuscleMedia Publishing & Power products AB.
- <sup>11</sup> Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
- <sup>12</sup> Braggett, E. J. (1993). Giftedness and talent in Australia and New Zealand. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press. s. 815.
- <sup>13</sup> Yoder, J. H. (1986). Education of the gifted and talented in Botswana: perspectives, problems and prospects. A. J. Cropley, K. K. Urban & W. Wiczerkowski (Red.). *Giftedness. A worldwide challenge*. New York: Trillium Press.
- <sup>14</sup> Sternberg, R. J. (1990). What constitutes a "good" definition of giftedness? *Journal for the Education of the Gifted*, 14(1), 96-100.
- <sup>15</sup> Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>16</sup> Kylén, G. (1981). *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Stiftelsen ALA/Handikappinstitutet.
- <sup>17</sup> Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press. s. 66.
- <sup>18</sup> Jackson, N. E. & Butterfield, E. C. (1986). A conception of giftedness to promote research. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press. s. 154-155.
- <sup>19</sup> Feldhusen, J. F. & Jarwan, F. A. (1986). Gifted and talented youth for educational programs. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>20</sup> Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1985). Cognitive development in the gifted and talented. F. D. Horowitz & M. O'Brien (Red.). *The gifted and talented: developmental perspectives*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- <sup>21</sup> Sloboda, J. A. (1991). Musical expertise. K. A. Ericson & J. Smith (Red.). *Toward a general theory of expertise: prospects and limits*. Cambridge: Cambridge University Press. s. 154.
- <sup>22</sup> Marjoram, D. T. E. (1986). "Late bloomers" - provision for able youths and adults in the United Kingdom. A. J. Cropley, K. K. Urban & W. Wiczerkowski (Red.). *Giftedness. A worldwide challenge*. New York: Trillium Press.
- <sup>23</sup> Shore, B. M. & Kanevsky, L. S. (1993). Thinking processes: being and becoming gifted. . K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>24</sup> Återgivet i Payne, J. S., Kauffman, J. M. & Brown, J. B. (1974). *Exceptional children in focus*. Columbus, OH: Merrill. s. 94.
- <sup>25</sup> Sternberg, R. J. (1989). The triarchic mind. A new theory of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>26</sup> Freeman, J. (1991). Gifted children growing up. London: Cassell. s. 68.
- <sup>27</sup> Baron, J. (1982). personality and intelligence. R. J. Sternberg (Red.). *Handbook of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- <sup>28</sup> Wrisberg, C. A. & Shea, C. H. (1978). Shift in attention demands and motor program utilization during motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 10, 149-158.
- <sup>29</sup> Eysenck, H. J. (1986). Biological basis of intelligence. A. J. Cropley, K. K. Urban & W. Wiczerkowski (Red.). *Giftedness. A worldwide challenge*. New York: Trillium Press.
- <sup>30</sup> Getzels, J. W. & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: a longitudinal study of problem finding in art*. New York: Wiley.
- <sup>31</sup> Einstein, A. & Infled, L. (1938). *The evolution of physics*. New York: Simon & Schuster. s. 83.
- <sup>32</sup> Albert, R. & Runco, M. (1986). The achievement of eminence: a model based on longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>33</sup> Se vidare Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. (1990). *Human behavior in global perspective. An introduction to cross-cultural psychology*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>34</sup> Dasen, P. R., Dembele, B., Ettien, K., Kamagate, D., Koffi, D. A. & N'Guessan, A. (1985). N'glouélé, l'intelligence chez les Baoulé. *Archives de Psychologie*, 53, 293-324.
- <sup>35</sup> Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- <sup>36</sup> Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligences. *Roepers Review*, 18(4), 263-269.
- <sup>37</sup> Se till exempel Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school: educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- <sup>38</sup> Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ. A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>39</sup> Gribov, I. (1992). Creativity and the brain hemispheres: educational implications. *European Journal for High Ability*, 3(1), 6-14.
- <sup>40</sup> Citerat av Sandgren, B. (1974). *Kreativ utveckling. En empirisk studie av kognitiv utveckling samt en kritisk analys av intelligensbegreppet*. (Doktorsavhandling, Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet). Stockholm: Almqvist & Wiksell. s.194.
- <sup>41</sup> Egan, K. (1992). *Imagination in teaching and learning (ages 8-15)*. London: Routledge. s. 155.
- <sup>42</sup> Bergström, M. (1995). *Neuropedagogik - en skola för hela hjärnan*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- <sup>43</sup> Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5, 444-454.
- <sup>44</sup> Jeffmar, M. (1978). *Intelligent eller kreativ?* Lund: Studentlitteratur.
- <sup>45</sup> Dowd, T. E. (1989). The self and creativity. Several constructs in search of a theory. J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Red.). *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press.
- <sup>46</sup> Cropley, A. J. (1994). Creative intelligence: a concept of "true" giftedness. *European Journal for High Ability*, 5(1), 6-23.
- <sup>47</sup> Haensly, P. A. & Reynolds, C. R. (1989). Creativity and intelligence. J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Red.). *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press. s. 131.
- <sup>48</sup> Weisberg, R. W. (1993). *Creativity: beyond the myth of genius*. New York: W. H. Freeman & Company. s. 10-11.
- <sup>49</sup> Ericson, K. A. & Smith, J. (1991). Prospects and limits of the empirical study of expertise: an introduction. K. A. Ericson & J. Smith (Red.). *Toward a general theory of expertise. Prospects and limits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>50</sup> Garnham, A. (1994). Artificial intelligence. A. M. Colman (Red.). *Companion encyclopedia of psychology (Volume One)*. London: Routledge.
- <sup>51</sup> Sundberg, J. (1988). Computer synthesis of music performance. J. A. Sloboda (Red.). *Generative principles in music. The psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford: Clarendon Press.
- <sup>52</sup> Tardif, T. Z. & Sternberg, R. J. (1988). What do we know about creativity? R. J. Sternberg (Red.). *The nature of creativity. Contemporary psychological issues*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>53</sup> Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego. Fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, 7, 603-618.
- <sup>54</sup> Wallach, M. A. & Kogan, N. (1985). A new look at the creativity-intelligence distinction. *Journal of Personality*, 33, 348-369.
- <sup>55</sup> Heccevar, D. (1981). Measurement of creativity: review and critique. *Journal of Personality Assessment*, 45(5), 450-464.
- <sup>56</sup> Heller, K. A. (1995). The role of creativity in explaining giftedness and exceptional achievement. *European Journal for High Ability*, 6(1), 7-26. s. 20.
- <sup>57</sup> Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Red.). *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective*. Stuttgart: Hans Huber Publishers.
- <sup>58</sup> Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- <sup>59</sup> Russ, S. W. (1993). *Affect and creativity. The role of affect and play in the creative process*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- <sup>60</sup> Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.). *The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. s. 43.
- <sup>61</sup> Den extroverta personligheten har enligt personlighetsforskaren Hans J. Eysenck lätt att umgås med andra, är utåtriktad, pratsam, impulsiv, lättäm, livlig, bekymmerslös och har ledaregenskaper. Den introverta individen däremot är snarare passiv, försiktig, betänksam, stillsam, kontrollerad, pålitlig, jämnmodig och lugn.
- <sup>62</sup> MacArthurpriset instiftades i slutet på 1970-talet av den excentriske miljardären John D. MacArthur, att delas ut till välförtjänta individer som har gjort stora insatser på olika områden. Avsikten med priset är dels ett erkännande och dels att ge mottagaren möjligheten att kunna bli ekonomiskt oberoende för en tid. Priset går populärt under namnet "genipriset" och har tilldelats alltifrån snickare, poeter och advokater till samhällsvetare, dokumentärfilmare och miljöaktivister. Psykologen Howard Gardner är till exempel en i raden av pristagare.
- <sup>63</sup> Shekerjian, D. (1990). *Uncommon genius. How great ideas are born*. New York: Viking. s. 21 & 24.
- <sup>64</sup> Rogers, C. A. (1961). Toward a theory of creativity. C. A. Rogers (Red.). *A therapist's view of psychotherapy. On becoming a person*. London: Constable.
- <sup>65</sup> Bastian, H. G. (1989). *Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-)Begabungen*. Mainz: Schott.
- <sup>66</sup> Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow - Den optimala upplevelsens psykologi* (översättning av Göran Grip). Stockholm: Natur & Kultur.
- <sup>67</sup> Sabini, J. (1992). *Social psychology*. New York: W. W. Norton & Company.

- <sup>68</sup> Freeman, J. (1989). Educating gifted children. N. Entwistle (Red.). *Handbook of educational issues and practices*. London: Routledge.
- <sup>69</sup> Janos, P. M. (1983). *The psychological vulnerabilities of children of very superior intellectual ability* (Doktorsavhandling, Ohio State University). Ann Arbor, MI: University Microfilms International.
- <sup>70</sup> Post, F. (1994). Creativity and psychopathology: a study of 291 world-famous men. *British Journal of Psychiatry*, 165, 22-34.
- <sup>71</sup> Boss, J. A. (1994). The autonomy of moral intelligence. *educational Theory*, 44(4), 399-416.
- <sup>72</sup> Grinder, R. E. (1985). The gifted in our midst; by their divine deeds, neuroses, and mental test scores we have known them. F. D. Horowitz & M. O'Brien (Red.). *The gifted and talented: developmental perspectives*. Washington, D. C.: American Psychological Association. s. 13.
- <sup>73</sup> Andreassen, N. C. (1987). Creativity and mental illness: prevalence rates in writers and their first-degree relatives. *American Journal of Psychiatry*, 144(10), 1288-1292.
- <sup>74</sup> Jamison, K. R. (1989). Mood disorders and patterns of creativity in British writers and artists. *Psychiatry*, 52, 125-134.
- <sup>75</sup> För en mer omfattande diskussion se Jamison, K. R. (1993). *Touched with fire. Manic-depressive illness and the artistic temperament*. New York: The Free Press.
- <sup>76</sup> Stednitz, U. (1995). Psychosocial dimensions of talent: some major issues. J. Freeman, P. Span & H. Wagner (Red.). *Actualizing talent: a lifelong challenge*. London: Cassell. s. 45.
- <sup>77</sup> Feldman, D. H. (1986). Giftedness as a developmentalist sees it. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>78</sup> Albert, R. S. & Runco, M.A. (1986). The achievement of eminence. A model based on longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press. s. 340.
- <sup>79</sup> Goertzel, V. & Goertzel, M. (1962). *Cradles of eminence*. Boston, MA: Little & Brown.
- <sup>80</sup> Det engelska begreppet "coping" har behållits på svenska. Det är ett viktigt begrepp inom stressforskningen. Henry Egidius, den svenske och mångkunnige beteendevetaren, definierar begreppet copingmekanism som en teknik eller metod att möta problem.
- <sup>81</sup> Duck, S. (1991). *Friends, for life*. Hemel Hempstead: Harvester-Wheatsheaf.
- <sup>82</sup> Lichtenstein, P. E. (1971). Genius as productive neurosis. *The Psychological Record*, 21, 151-164.
- <sup>83</sup> Treffert, D. A. (1989). *Extraordinary people*. Uxbridge: Black Swan Books.
- <sup>84</sup> Hill, A. L. (1977). Idiots savants: rates of incidence. *Perceptual Motor Skills*, 44, 161-162.
- <sup>85</sup> Gillberg, C. & Nordin, V. (1994). *Autism och autismliknande tillstånd. En översikt*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- <sup>86</sup> Ehlers, S. & Gillberg, C. (1994). *Aspergers syndrom. En översikt*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- <sup>87</sup> Ehlers, C. & Gillberg, C. (1993). The epidemiology of Asperger Syndrome: a total population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1327-1350.
- <sup>88</sup> Edfelt, Å. W. (1993). Ingen människa föds begåvad... *Ordfront Magasin*, 2, 22-24.
- <sup>89</sup> Watson, J. B. (1960). *Behaviorism* (Revised edition). Chicago: Chicago University Press. s. 104.
- <sup>90</sup> Se till exempel Cook, C. A. (1970). *Suzuki education in action*. New York: Exposition Press.
- <sup>91</sup> Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballentine Books. s. 18.
- <sup>92</sup> Howe, M. J. A. (1990). *Encouraging the development of exceptional skills and talent*. Leicester: British Psychological Society. s. 4.
- <sup>93</sup> Sloboda, J. A. (1993). Becoming a musician. Anförande vid *Annual Meeting of the British Association for the Advancement of Science*, Keele University, 30 augusti - 3 september 1993.
- <sup>94</sup> Howe, M. J. A. (1990). *The origins of exceptional ability*. Oxford: Blackwell. s. 56.
- <sup>95</sup> Plomin, R. (1994). *Genetics and experience. The interplay between nature and nurture*. London: Sage. s. 156.
- <sup>96</sup> Storfer, M. D. (1990). *Intelligence and giftedness. The contributions of heredity and early environment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- <sup>97</sup> Herrnstein, R. J. & Murray, C. (1996). *The Bell curve. Intelligence and class structure in American life*. New York: Free Press.
- <sup>98</sup> Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (1986). Conceptions of giftedness: a map of the terrain. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>99</sup> Gardner, H. (1995). *Skapande genier. De sju intelligenserna sedda genom sju framstående människors liv: Freud, Einstein, Picasso, Stranvinsky, Eliot, Graham, Gandhi*. Jönköping: Brain Books.
- <sup>100</sup> O'Connell, P. R. (1993). *National excellence. A case for developing America's talents*. Washington, D. C. : U. S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- <sup>101</sup> Wallach, M. A. (1985). Creativity testing and giftedness. F. D. Horowitz & M. O'Brien (Red.). *The gifted and talented: developmental perspectives*. Washington, D. C. : American Psychological Association.
- <sup>102</sup> Gardner, H. & Hatch, T. (1989). Multiple intelligences go to school. Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18, 4-10.
- <sup>103</sup> Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (Second edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- <sup>104</sup> Butt, D. L. (1987). *Psychology of sport. The behavior, motivation, personality, and performance of athletes*. New York: Van Nostrand Reinhold. s. 257.
- <sup>105</sup> Sveriges psykologförbund (1992). *Etiska principer, riktlinjer, råd*. Stockholm: Sveriges psykologförbund. s. 3.
- <sup>106</sup> Gilliam, A. (1982). *The principle and practice of selling*. London: Heinemann Professional Publishing. s. 20.

- <sup>107</sup> Haroutounian, J. (1995). Talent identification and development in the arts: an artistic/educational dialogue. *Roeper Review*, 18(2), 112-117.
- <sup>108</sup> Svan, G. (1993). *Var går gränsen?* Malmö: Sportförlaget/Idrottsbolaget. s. 162 & 51.
- <sup>109</sup> Salming, B. & Karlsson, G. (1991). *Börje Salming: blod, svett och tårar*. Stockholm: Wahlströms. s. 17, 20, 22-23.
- <sup>110</sup> Borg, B. (1992). *Till hundra procent*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. s. 9, 12, 16, 26-27.
- <sup>111</sup> Régnier, G., Salmela, J. & Russel, S. J. (1993). Talent detection and development in sport. R. N. Singer, M. Murphy & L. K. Tennant (Red.). *Handbook of research on sport psychology*. New York: MacMillan.
- <sup>112</sup> Harre, D. (1982). *Trainingslehre*. Berlin: Sportverlag.
- <sup>113</sup> Modellen står beskriven i Régnier, Salmela & Russel (1993). Se not 111 ovan.
- <sup>114</sup> Adolph, H. (1978). *Talentsuche und Talentförderung im Sport als kooperationsfeld von Schule und Verein* (Doktorsavhandling i psykologi/sportvetenskap nr. 0E05). Kassel: Gesamthochschule Kassel.
- <sup>115</sup> Schurr, K. T., Ashley, M. A. & Joy, K. L. (1977). A multivariate analysis of male athlete characteristics: sport type and success. *Multivariate Experimental Clinical Research*, 3, 53-68.
- <sup>116</sup> Morgan, W. P. (1974). Selected psychological considerations in sport. *Research Quarterly*, 45, 324-339.
- <sup>117</sup> Tattersfield, C. M. (1971). *Competitive sport and personality development* (Doktorsavhandling, University of Durham, North Carolina). Ann Arbor, MI: Microfilms International.
- <sup>118</sup> Auweele, Vanden, Y., Cuyper De, B., Mele Van, V. & Rzewnicki, R. (1993). Elite performance and personality: from description and prediction to diagnosis and intervention. R. N. Singer, M. Murphy & L. K. Tennant (Red.). *Handbook of research on sport psychology*. New York: MacMillan.
- <sup>119</sup> Rossum, van, J. H. A. (1995). Talent in sport: significant others in the career of top-level Dutch athletes. M. W. Katzko & F. J. Mönks (Red.). *Nurturing talent. Individual needs and social ability*. Assen: Van Gorcum.
- <sup>120</sup> Chelladurai, P. (1993). Leadership. R. N. Singer, M. Murphy & L. K. Tennant (Red.). *Handbook of research on sport psychology*. New York: MacMillan.
- <sup>121</sup> Berko, R. M., Rosenfeld, B. & Samovar, L. A. (1994). *Connecting: a culture-sensitive approach to interpersonal communication competency*. Ft. Worth, TX: Harcourt Brace.
- <sup>122</sup> Roberts, C., Edwards, R. & Barker, L. (1987). *Intrapersonal communication processes*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick Publishers.
- <sup>123</sup> Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Lawrence Erlbaum.
- <sup>124</sup> Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- <sup>125</sup> Gallagher, J. J. & Courtright, R. D. (1986). The educational definition of giftedness and its policy implications. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>126</sup> Stohl, C. (1983). Developing a communicative competence scale. R. N. Bostrom (Red.). *Communication yearbook 7*. Beverly Hills, CA: Sage. s. 688.
- <sup>127</sup> Abroms, K. I. (1985). Social giftedness and its relationship with intellectual giftedness. J. Freeman (Red.). *The psychology of gifted children*. Chichester: Wiley.
- <sup>128</sup> Special Learning Cooperation (1982). Don't make me walk when I want to fly: an open letter from a gifted child. *Readings in gifted and talented education*. Guilford, CT: Special Learning Cooperation. s. 30.
- <sup>129</sup> Baldwin, A. Y. (1993). Teachers of the gifted. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press. s. 628.
- <sup>130</sup> Målqvist, M. & Welin-Andersson, A. (1993). *Lärarprofessionalism: en kvalitativ studie av uppfattningar av fenomenet lärarprofessionalism*. Trebetygsuppsats i pedagogik vid Institutionen för pedagogik och psykologi, Linköpings universitet.
- <sup>131</sup> Torrance, E. P. (1984). *mentor relationships. How they aid creative achievement, endure, change, and die*. Buffalo, NY: Brearly. s. 2.
- <sup>132</sup> Zehm, S. J. & Kottler, J. A. (1993). *On being a teacher. The human dimension*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- <sup>133</sup> Selection Research Incorporated (1977). *SRI Perceiver academies teacher themes*. Lincoln, NE: Selection Research Incorporated.
- <sup>134</sup> Arfwedson, G. *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS förlag.
- <sup>135</sup> Patel, V. L. & Groen, G. J. (1991). The nature of medical expertise: a critical look. K. A. Ericson & J. Smith (Red.). *Toward a general theory of expertise: prospects and limits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>136</sup> Holm, U. (1995). *Det räcker inte att vara snäll. Förhållningssätt, empati och psykologiska strategier hos läkare och andra professionella hjälpare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- <sup>137</sup> Malmberg, B. (1987). *Ett diskussionsunderlag kring arbetstrivsel och vårdkvalitet* (Rapport nr. 64). Jönköping: Hälsöskolan, Institutionen för gerontologi. s. 31.
- <sup>138</sup> Reardon, K. K. (1987). *Interpersonal communication: where minds meet*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- <sup>139</sup> Ljungström, K. (1989). Personalsocialt arbete lönar sig. O. Granberg, A. Natt och Dag, K. Ljungström & L. Oskarsson (Red.). *Lös personalproblemen!* Stockholm: Natur & Kultur. s. 160.
- <sup>140</sup> Tamm, G. & Hanson, H. I. (1979). *Människan i marknadsekonomi. Skiss till ett nytt tänkande i marknadsföring och ekonomi*. Malmö: Liber läromedel.
- <sup>141</sup> Laurelli, R. (1988). *Sveriges bästa säljare*. Stockholm: Tibro. s. 14.
- <sup>142</sup> Kossen, S. (1989). *Creative selling today*. New York: Harper & Row.
- <sup>143</sup> Argyre, M. (1994). Social skills. A. M. Colman (Red.). *Companion encyclopedia of psychology* (Volume One). London: Routledge.



- <sup>144</sup> King, B. (1995). *Psycho-selling. Fördubbla din försäljning på åtta veckor* (översättning av Åke Wilsby). Stockholm: Docendo Läromedele AB.
- <sup>145</sup> Clutterbuck, D. & Cranier, S. (1990). *Makers of management. Men and women who changed the businessworld*. London: Macmillan.
- <sup>146</sup> George, K. R. & George, T. (1986). Native American indians: gifted leadership. K. K. Urban, H. Wagner, W. Wiczerkowski (Red.). *Giftedness: a continuing worldwide challenge*. New York: Trillium Press.
- <sup>147</sup> Manske, F. (1987). *Secrets of effective leadership*. Germantown, TN: Leadership Education and Development Inc.
- <sup>148</sup> Rubenowitz, S. (1994). *Organisationspsykologi och ledarskap*. Göteborg: Akademiförlaget.
- <sup>149</sup> Laurelli, R. (1984). *Affärsmannaskap. Hur man lockar framaffärsinstinkter hos individer, grupper och företag*. Malmö: Liber. s. 16.
- <sup>150</sup> Engström, B. (1992). Från konkurshot till teknisk-ekonomisk framgång. H. Bohlin, O. Granstrand & G. L. Johansson (Red.). *Så leder vi...* Malmö: Liber ekonomi. s. 74-75.
- <sup>151</sup> Montgomery, J. G. (1992). Att leda ett företag under stark miljöpress. H. Bohlin, O. Granstrand & G. L. Johansson (Red.). *Så leder vi...* Malmö: Liber ekonomi.
- <sup>152</sup> Cox, R. H. (1990). *Sport psychology: concepts and applications* (Second edition). Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.
- <sup>153</sup> Gruber, H. F. (1985). Giftedness and moral responsibility. Creative thinking and human survival. F. D. Horowitz & M. O'Brien (Red.). *The gifted and talented. Developmental perspectives*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- <sup>154</sup> Landau, E. (1990). *Mut zur Begabung*. München: Ernst Reinhardt Verlag. s. 102.
- <sup>155</sup> Sisk, D. A. (1993). Leadership education for the gifted. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press. s. 491.
- <sup>156</sup> Karnes, F. A. & Meriweather, S. (1989). Developing and implementing a plan for leadership: an integral component for success as a leader. *Roeper Review*, 11(4), 214-217.
- <sup>157</sup> Karnes, F. A. & Chauvin, J. C. (1985). *Leadership skills inventory (LSI)*. Austin, TX: Pro-Ed Incorporated.
- <sup>158</sup> Fontana, D. (1985). *Classroom control*. Leicester: British Psychological Society. s. 35.
- <sup>159</sup> Gray, C. (1990). *Moder Teresa: nunnan vars kärleksmission har hjälpt miljoner av världens fattiga*. (översättning av Kerstin Gårsjö). Örebro: Libris.
- <sup>160</sup> Citerad i Franzén, N. O. (1985). *Hjalmar Branting och hans tid*. Stockholm: Bonniers. s.22.
- <sup>161</sup> Krutetskii, V. A. (1976). *The psychology of mathematical abilities in school children*. Chicago: Chicago University Press.
- <sup>162</sup> Klix, F. & Meer, van der, E. (1986). Mathematical giftedness: its nature and possible early identification. A. J. Cropley, K. K. Urban, H. Wagner & W. Wiczerkowski (Red.). *Giftedness: a continuing worldwide challenge*, New York: Trillium Press.
- <sup>163</sup> Meissner, T. (1991). *Wunderkinder. Schicksal und Chance Hochbegabter*. Berlin: Ullstein.
- <sup>164</sup> Persson-Benbow, C. & Stanley, J. C. (1981). Mathematical ability: is sex a factor? *Science*, 212, 118-119.
- <sup>165</sup> Halpern, D. F. (1992). *Sex differences in cognitive abilities* (Second edition). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- <sup>166</sup> Jacoby, A. (1965). *Señor Kon-Tiki. Boken om Thor Heyerdahl* (översättning av Nils Erik Baerendtz). Stockholm: Forum.
- <sup>167</sup> Falkemark, G. (Red.). (1992). *Statsvetarporträtt. Svenska statsvetare under 350 år*. Stockholm: SNS förlag.
- <sup>168</sup> Återgiven i Johansson, B. (1984). *Alla barn kan dikta*. Arboga: Textab förlag. s. 66.
- <sup>169</sup> Eriksson, I. (1983). *Barn hjälper barn* (översättning av I. Eriksson). Stockholm: Svenska freds- och skiljedomsföreningen.
- <sup>170</sup> Tangherlini, A. E. & Durden, W. G. (1993). Strategies for nurturing verbal talents in youth: the word as discipline and mystery. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>171</sup> Citerad i Åsard, Johanneson, K. A., Josephson, O. & Åsard, E. (1992). *Svenska tal från Torgny lagman, till Ingmar Bergman*. Stockholm: Norstedts. s. 60-61.
- <sup>172</sup> Robinson, C. (1993). Identifying and nurturing gifted, very young children. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>173</sup> Burks, B. S., Jensen, D. W. & Terman, L. M. (1930). *Genetic studies of genius (Volume 3). The promise of youth*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- <sup>174</sup> Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.
- <sup>175</sup> Isaksson, U. (1982). Elin Wägner. L. Ardelius & G. Rydström (Red.). *Författarnas litteraturhistoria. Den andra boken*. Stockholm: Författarförlaget. s. 426.
- <sup>176</sup> Bök, F. (1963). *Esaias Tegnér: en biografi*. Stockholm: Bonniers.
- <sup>177</sup> Ekerwall, H. (1983). *Den intelligenta medelklassen - en litteraturstudie över social bakgrund och studieresultat* (Doktorsavhandling, Uppsala Universitet). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- <sup>178</sup> Ramel, P. (1992). *Följ mig bakåt vägen. Povel Ramels livsstycken. Del 1*. Stockholm: Norstedts.
- <sup>179</sup> Sheppard, A. (1989). *Aesthetics: an introduction to the philosophy of art*. Oxford: Oxford University Press.
- <sup>180</sup> Persson, R. S. (1995). Musikpsykologi - vad är det? *Psykologtidningen*, 41(3), 4-7.
- <sup>181</sup> Persson, R. S. (1996). *Psyke, stress och konstnärlig frihet. En ansats till en yrkesmusikalisk psykosomatik*. Stockholm: KMH förlaget.
- <sup>182</sup> Nottebohm, F. (1980). Brain pathways for vocal learning in birds: a review of the first 10 years. *Progress in Psychobiological and Physiological Psychology*, 9, 85-124.

- <sup>180</sup> "Tondöv" kan sannolikt endast den individ vara, som drabbats av *dysmelodi* (Kalmus & Fry, 1980): en oförmåga att upptäcka felpelningar i en för patienten annars välkänd melodi. Detta tillstånd är en perceptuell defekt, som är sällsynt förekommande och endast sällan lider de som vi traditionellt betraktar som tondöva av defekten. En i många sammanhang förhållig tondövhet beror snarast på bristande träning och erfarenhet!
- <sup>184</sup> Papousek, H. (1993, april). Emergence of musicality and its adaptive significance in humans. *ESCOM Newsletter*, 3, 2-6.
- <sup>185</sup> Sergent, D. C. (1969). Experimental investigation of perfect pitch. *Journal of Research in Music Education*, 17, 135-143.
- <sup>186</sup> se Ward, W. D. & Burns, E. M. (1982). Absolute pitch. D. Deutsch (Red.). *The psychology of music*. San Diego, CA: Academic Press.
- <sup>187</sup> Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear. How children develop musical intelligence*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- <sup>188</sup> Winner, E. & Martino, G. (1993). Giftedness in the visual arts and in music. K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow. (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>189</sup> Ericson, K. A., Krampe, R. Th. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- <sup>190</sup> Allard, F. & Starkes, J. L. (1991). Motor-skill expertis in sports, dance, and other domains. K. A. Ericson & J. Smith (Red.). *Toward a general theory of expertise: prospects and limits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>191</sup> Stelmach, G. E. (1982). Motor control and motor learning: the closed-loop perspective. J. A. Kelso (Red.). *Human motor behavior: an introduction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- <sup>192</sup> Clarke, E. F. (1988). Generative principles in music performance. J. A. Sloboda (Red.). *Generative processes in music: the psychology of performance, improvisation, and composition*. Oxford: Clarendon Press. s. 24.
- <sup>193</sup> Begreppet algoritm används i matematik, databehandling och därmed också inom den vetenskap som utforskar artificiell intelligens (AI). En algoritm är en beskrivning av ett ändligt antal steg hur man löser ett givet problem. I fråga om en typ av musikalisk generativitet utgör den konstnärliga tolkningen av ett musikstycke det givna "problemet", och algoritmen beskriver vilka beteendemässiga regler som styr det konstnärliga uttrycket.
- <sup>194</sup> Gabrielsson, A. (1982). Perception and the performance of musical rhythms. M. Clynes (Red.). *Music, mind and brain. The neuro-psychology of music*. New York: Plenum Press.
- <sup>195</sup> Friberg, A. (1991). Generative rules for music performance: a formal description. *Computer Music Journal*, 15(2), 56-71.
- <sup>196</sup> Kemp, A. (1996). *The musical temperament. Psychology and personality of musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- <sup>197</sup> Boyd, J. & George-Warren, H. (1992). *Musicians in tune: seventy-five contemporary musicians discuss the creative process*. New York: Simon & Schuster / Fireside.
- <sup>198</sup> Holmboe, V. (1991). *Experiencing music. A composer's notes* (översättning av Paul Rapoport). London: Toccata Press. s. 51.
- <sup>199</sup> Hassler, M. (1990). *Androgynie*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- <sup>200</sup> Fisher, S. & Fisher, R. L. (1981). *Pretend the world is funny and forever: a psychological analysis of clowns and actors*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- <sup>201</sup> Wilson, G. (1984). The personality of opera singers. *Personality and Individual Differences*, 5, 195-201.
- <sup>202</sup> Persson, R. S. (1996). Studying with a musical maestro: a case study of commonsense teaching in artistic training. *Creativity Research Journal*, 9(1), 33-46.
- <sup>203</sup> Gelber, G. (1988). Psychosocial development of the conservatory student. F. L. Roehmann & F. R. Wilson (Red.). *The biology of music making. Proceedings of the 1984 Denver Conference*. St. Louis, Missouri: MMB Music. s. 15.
- <sup>204</sup> Persson, R. S. (1996). The maestro music teacher and musician's mental health. *Symposium: Therapeutic relationships with creative people: the psychotherapist, teacher, performing artist*. Ett anförande vid American Psychological Associations 104:e årliga kongress, Toronto, 9-13 augusti.
- <sup>205</sup> Rovics, H. (1984). Musical development through personal growth. *Music Therapy*, 4(1), 39-46.
- <sup>206</sup> Manturzevska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18(2), 112-139.
- <sup>207</sup> Marchant-Haycox, S. E. & Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, 13, 1061-1068.
- <sup>208</sup> Se redogörelsen i Wilson, G. D. (1994). *Psychology for performing artists: butterflies and bouquets*. London: Jessica Kingsley.
- <sup>209</sup> Cottrell, J. (1975). *Laurence Olivier*. London: Weidenfeld & Nicolson. s. 16.
- <sup>210</sup> Ullman, L. (1976). *Förändringen* (översättning av Cilla Johansson). Stockholm: Forum. s.37.
- <sup>211</sup> Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande* (Doktorsavhandling). Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- <sup>212</sup> Bergman, I. (1987). *Laterna magica*. Stockholm: Norstedts. s. 23.
- <sup>213</sup> Citerat i Taylor, P. M. (1994). *Steven Spielberg*. London: B. T. Batsford. s. 44.
- <sup>214</sup> Gordon, R. (1988). Playing on many stages. Dramatherapy and the individual. S. Jennings (Red.). *Dramatherapy: theory and practice for teachers and clinicians*. London: Routledge. s. 38.

- <sup>219</sup> Adam, O. (1990). Scenens paradoxer. G. Klein (Red.). *Om kreativitet och flow*. Stockholm: Brombergs.
- <sup>220</sup> Freeman, N. H. (1995). The emergence of pictorial talent. J. Freeman, P. Span & H. Wagner (Red.). *Actualizing talent: a lifelong challenge*. London: Cassell. s. 116.
- <sup>221</sup> Winner, E. (1989). How can Chinese children draw so well? *Journal of Aesthetic Education*, 23(1), 41-63.
- <sup>222</sup> Wilson, B. & Wilson, M. (1976). Visual narrative and the artistically gifted. *The Gifted Child Quarterly*, 20(4), 432-447.
- <sup>223</sup> Freeman, J. (1995). *Children's talent in fine-art and music. Optimisers and obstructions*. Anförande vid Art & Fact Conference, Rotterdam.
- <sup>224</sup> Gordon, A. (1987). Childhood works of artists. *The Israel Museum Journal*, 6, 72-82.
- <sup>225</sup> Geschwind, N. (1984). The biology of cerebral dominance: implications for cognition. *Cognition*, 17, 193-208.
- <sup>226</sup> Shaughnessy, M. F. & Manz, A. F. (1991). Personological research on creativity in the performing and fine arts. *European Journal for High Ability*, 2, 91-101.
- <sup>227</sup> Brook, D. (1983). Painting, photography and representation. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 42, 171-180.
- <sup>228</sup> Hultman, G. & Hörberg, C. (1994). *Kunskapsutnyttjande: ett formellt perspektiv på hur forskning används i skolan*. Stockholm: Skolverket/Liber distribution.
- <sup>229</sup> Berge, B. M. (1992). *Gå i lära till lärare. En grupp kvinnors och en grupp mäns inskolning i slöjdläraryrket* (Doktorsavhandling). Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- <sup>230</sup> SIND (1981:2). *Hantverk: produktion med tradition*. Stockholm: Liber/Statens industriverk.
- <sup>231</sup> Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Red.). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>232</sup> Pyryt, C. M., Masharov, P. Y. & Feng, C. (1993). Programs and strategies for nurturing talents/gifts in science and technology. K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>233</sup> Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. & Skon, L. (1981). effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- <sup>234</sup> Clarke, R. W. (1977). *Edison. The man who made the future*. London: MacDonald and Jane's. s. 9.
- <sup>235</sup> Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- <sup>236</sup> Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <sup>237</sup> Markus, H., Cross, S & Wurf (1990). The role of self-esteem in competence. R. J. Sternberg & J. Kolligan, Jr. (Red.). *Competence considered*. New Haven, CT: Yale University Press.
- <sup>238</sup> Tempte, T. (1982). *Arbetets ära. Om hantverk, arbete, några rekonstruerade verktyg och maskiner*. Stockholm, m: Arbetslivscentrum.
- <sup>239</sup> Thulin, M. & Johannesson, H. (1996). *Särbevägade elever i skolmiljö* (Examensarbete på grundskollärlärlinjen 1-7 / Tvåbetygsuppsats i pedagogik). Jönköping: Högskolan för lärarutbildning och kommunikation.
- <sup>240</sup> Pychova, I. (1995, september). *Teaching languages to the gifted and talented*. Anförande vid Association of Teachers of Foreign Languages Conference, Zielona Gora, Polen.
- <sup>241</sup> Webb, J. T., Mackstroth, E. A. & Tolan, S. S. (1992). *Guiding the gifted child*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- <sup>242</sup> Terrasier, J. C. (1985). Dyssynchrony: un even development. J. Freeman (Red.). *The psychology of gifted children*. New York: John Wiley.
- <sup>243</sup> Butler-Por, N. (1993). Underachieving gifted students. K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>244</sup> Detzner, M. & Schmidt, M. A. (1985). Are highly gifted children and adolescents especially susceptible to anorexia nervosa? K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Red.). *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective*. Stuttgart: Hans Huber publishers.
- <sup>245</sup> Gallagher, J. J. (1985). *Teaching the gifted child* (third edition). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- <sup>246</sup> Kreger-Silverman, L. (1993). Counseling needs and programs for the gifted. K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press. s. 631.
- <sup>247</sup> Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development. Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- <sup>248</sup> Patriksson, G. (1987). *Idrottens barn: idrottsvanor - stress - "utslagning"*. Stockholm: Friskvårdscentrum.
- <sup>249</sup> Cohler, B. J. & Galatzer-levy, R. M. (1992). Psychoanalysis and the classroom: intent and meaning in learning and teaching. N. M. Szajnberg (Red.). *Educating the emotions*. New York: Plenum Press.
- <sup>250</sup> Yewchuk, C. & Lupart, J. L. (1993). Gifted handicapped: a dual desultory. K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>251</sup> Mauser, A. (1980). Learning disability in children. *ACLD Newsbriefs*, 130, 2.
- <sup>252</sup> Perleth, C., Lehwald, G. & Browder, C. S. (1993). Indicators of high ability in young children. K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>253</sup> Scarr, S. & Weinberg, R. A. (1976). IQ test performance of black children adopted by white families. *American Psychologist*, 31, 726-739.

- 
- <sup>250</sup> Read, N. (1993). The gifted "disadvantaged" in New Zealand: an antipodean analysis. B. Wallace & H. B. Adams (Red.). *Worldwide perspectives on the gifted disadvantaged*. Bicester: AB Academic Publishers.
- <sup>251</sup> Southern, T. W., Jones, E. D. & Stanley, C. (1993). Acceleration and enrichment: the context and development of program options. K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>252</sup> Young, P. & Tyre, C. (1992). *Gifted or able? realizing children's potential*. Milton Keynes: Open University Press.
- <sup>253</sup> Passow, A. H. (1958). Enrichment of education for the gifted. N. B. Henry (Red.). *Education for the gifted: Fifty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education (Part One)*. Chicago: Chicago University Press.
- <sup>254</sup> Zorman, R. (1993). Mentoring and role modeling for the gifted. K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>255</sup> Callahan, C. M. (1993). Evaluation programs and procedures for gifted education. International problems and solutions. K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>256</sup> Feldhusen, J. F. (1985). A conception of giftedness. K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Red.). *Identifying and nurturing the gifted. An international perspective*. Stuttgart: Hans Huber Publishers.
- <sup>257</sup> Slavin, R. E. (1987). Ability grouping: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- <sup>258</sup> Erik är en av de elever som deltog i följande studie: Thulin, M. & Johannesson, H. (1996). *Särbegåvade elever i skolmiljö* (Examensarbete på grundskollärlinjen 1-7 / Tvåbetygsuppsats i pedagogik). Jönköping: Högskolan för lärarutbildning och kommunikation.
- <sup>259</sup> Rogers, K. B. & Span, P. (1993). Ability grouping with gifted and talented students: research and guidelines. K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow (Red.). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- <sup>260</sup> Dunér, A. & Törestad, B. (1980). *Toppbegåvningar i svensk skola* (Rapport nr. 34.). Stockholm: Psykologiska institutionen, Stockholms universitet. s. 17.