

Elina Granlund

Klasslärarstuderandes attityder och beredskap för arbetet med särskilt begåvade elever

Elina Granlund

Avhandling för pedagogie magisterexamen
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2020

Abstrakt

Författare: Elina Granlund	Årtal: 2020
Arbetets titel: Klasslärarstuderandes attityder och beredskap för arbetet med särskilt begåvade elever	
Opublicerad avhandling för kandidatexamen i pedagogik Sidantal: 48 (tot. 52) Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	
Referat	
<p>Syftet med denna pro gradu avhandling är att undersöka vilka attityder samt vilken beredskap sista årets klasslärarstuderande har för arbetet med inklusion av särskilt begåvade elever.</p> <p>I Finland har man börjat forska i det här ämnet senare än i de andra nordiska länderna. Det har enligt Tirri och Kuusisto (2013) funnits en oro för att en sådan forskning eventuellt kan leda till stigmatisering eller elitism. Särskild begåvning har däremot fått förnyad uppmärksamhet i Finland, vilket exempelvis kan ses i <i>Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen</i> där vikten av att inkludera även de särskilt begåvade eleverna i den ordinarie undervisningen betonas. (Utbildningsstyrelsen, 2014).</p> <p>Den här avhandlingen har en kvalitativ forskningsansats och utgår från fenomenografin. Utgående från avhandlingens syfte att undersöka vilka attityder samt vilken beredskap sista årets klasslärarstuderande har för arbetet med inklusion av särskilt begåvade elever har två forskningsfrågor utformats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vilka attityder har klasslärarstuderande till arbetet med särskilt begåvade elever?2. Vilken beredskap har klasslärarstuderande för arbetet med särskilt begåvade elever? <p>För att få en djupare insikt i klasslärares attityder och beredskap för arbetet med särskilt begåvade elever har klasslärarstuderande vid Åbo Akademi intervjuats. Intervjuerna var halvstrukturerade och respondenterna var fem stycken till antalet. Ingen av respondenterna hade studerat specialpedagogik vid sidan om den ordinarie klasslärarutbildningen. Respondenterna valdes genom strategiskt urval.</p> <p>För att bearbeta och analysera intervjumaterialet i det här arbetet användes meningskategorisering. Kategorierna för analysen har skapats av både induktiv och deduktiv analysmetod. Respondenternas utsagor har komprimerats till kortare citat som finns bifogade i avhandlingens resultatdel.</p> <p>Resultaten visade att samtliga klasslärarstuderande hade positiva attityder till arbetet med särskilt begåvade elever. Beredskapen för arbetet med särskilt</p>	

begåvade elever visade sig däremot vara delvis bristfällig. Vissa begränsningar uppmärksammades i klasslärarstuderandenas beredskap i fråga om identifiering av särskilt begåvade elever och val av strategier för att stödja särskilt begåvade elever.

Respondenternas utsagor visar på att klasslärarutbildningen behöver satsa mer på att förbereda klasslärarstuderande för det kommande arbetet med särskilt begåvade elever. Blivande klasslärare behöver lära sig strategier för att stödja de särskilt begåvade eleverna kognitivt och socialt samt ges beredskap för identifieringen av dem.

Sökord / indexord

särskilt begåvade elever, gifted children, erityislahjakkaat
klasslärarstuderande, student teacher, opettajaopiskelija
klasslärare, class teacher, luokanopettaja
attityd, attitude, asenne
beredskap, preparadness, valmius

Innehåll

Abstrakt

1.	Inledning	1
	1.1 Bakgrund	1
	1.2 Syfte och forskningsfrågor	4
	1.3 Disposition	5
	1.4 Hypotes	5
2.	Särskild begåvning	7
	2.1 Begreppsdefinitioner	7
	2.2 Särskild begåvning som fenomen	10
3.	Särskilt begåvade och klasslärarprofessionen	14
	3.1 Strategier för att hantera särskilt begåvning	14
	3.2 Utmaningar som kan kräva lärarmedvetenhet	18
	3.3 Tidigare forskning om särskild begåvning	25
4.	Metod	26
	4.1 Vetenskaplig ansats	26
	4.2 Datainsamlingsmetod	26
	4.3 Urval och avgränsningar	27
	4.4 Undersökningens genomförande	28
	4.5 Databearbetning och analys	30
	4.6 Etik, trovärdighet och tillförlitlighet	31
5.	Resultat	33
	5.1 Klasslärarstuderandes attityder	33
	5.2 Klasslärarstuderandes beredskap	34
6.	Diskussion	39
	6.1 Resultatdiskussion	39
	6.2 Metoddiskussion	42
	6.3 Förslag till fortsatt forskning	43
	Litteraturförteckning	45

Bilagor

Bilaga 1: Intervjufrågor

1 Inledning

I detta kapitel presenteras först avhandlingens tema, bakgrund, syfte och forskningsfrågor. Vidare beskrivs avhandlingens disposition i ett stycke och kapitlet avslutas med ett stycke som berör forskarens hypotes.

Den här avhandlingen handlar om klasslärarstuderandes attityder till arbetet med särskilt begåvade elever och deras beredskap för att arbeta med särskilt begåvade elever. I Finland har man börjat forska i det här ämnet senare än i de andra nordiska länderna. Det har funnits en oro för att en sådan forskning eventuellt kan leda till stigmatisering eller elitism. Tirri och Kuusisto (2013) menar även att Finlands goda PISA-resultat är orsaken till att man inte fokuserat på de särskilt begåvade eleverna. Specialpedagogisk forskning har genom åren främst fokuserat på de elever som har svårigheter med inläring. Särskild begåvning har fått förnyad uppmärksamhet i Finland, vilket exempelvis kan ses i den *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen* (hädanefter Glgu 2014) där vikten av att inkludera även de särskilt begåvade eleverna i den ordinarie undervisningen betonas. (Utbildningsstyrelsen, 2014). Med anledning av detta har jag valt att undersöka klasslärarstuderande attityder till arbetet med särskilt begåvade elever och deras beredskap för att arbeta med särskilt begåvade elever.

1.1 Bakgrund

Kravet att ta särskilt begåvade elevers behov i beaktande på samma villkor som andra elevers behov framkommer i Salamancadeklarationen som utgavs 2006 av Svenska Unescorådet. Där deklarerar man bland annat att alla barn har rätt till undervisning som gör att de uppnår en tillräcklig utbildningsnivå. I deklarationen betonas även att varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov. Detta innebär att utbildningen ska utformas så att elevernas enskilda behov tillgodoses. Skolans gemenskap ska uppmuntra till en demokratisk delaktighet och en gemensam dialog (Svenska Unescorådet, 2006, s. 11.) Enligt 16 § och 17 § i lagen om den grundläggande utbildningen har alla elever rätt till att få tillräckligt stöd för sitt

lärande (Finlex, 1998). Rätten till tillräckligt stöd i undervisningen betonas även i Glgu 2014. (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Barn med särskilda svårigheter har fått stöd i den finländska skolan. Särskilt på 70-talet betonades jämlikhet, och utbildning sågs som en investering i folket. Att föreslå specialundervisning för särskilt begåvade hade stridit mot samhällets principer om jämlikhet och hade sannolikt setts som elitism. På 1980-talet förändrade lagstiftningsreformerna snabbt utbildningssystemet i Finland. En väsentlig reform var att utveckla den nationella läroplanen. Istället introducerades idén om kommunala läroplaner vid sidan av den nationella läroplanen. (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 87.)

De lagar som följde efter de här reformerna möjliggjorde för ett individualistiskt synsätt och på nittiotalet kom principen om att värna om varje individ och hens unika kapacitet. Metoder som differentiering kunde etableras och det blev även möjligt för eleverna att accelerera studietakten, och exempelvis börja skolan ett år tidigare. Metoderna acceleration och differentiering beskrivs mer ingående i avhandlingens tredje kapitel. Föräldrarna gavs även möjlighet att välja skola åt sina barn. Dock fanns det missförstånd när det gällde särskilt begåvade elever. En del av de finländska lärarna hade en uppfattning att alla barn är begåvade och att de begåvade klarar sig på egen hand. Forskningen visar dock att särskilt begåvade elever behöver särskilt stöd för att utvecklas i skolan. (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 87.)

För att utbilda lärare i att identifiera och stödja särskilt begåvade elever startade Finlands utbildningsnämnd projektet *Leo* för utveckling av särskilt begåvade. Det var en utbildning som pågick i Finland åren 2009–2011. Inom projektet producerades utbildningsmaterial och det gavs även möjlighet att använda materialet i praktiken. Det fanns även ett internetforum där man kunde diskutera utvecklingen hos särskilt begåvade elever. Finlands utbildningsnämnd reformerades 2012 och heter nu fostrans- och utbildningsnämnden. Projekt som arrangerades innan reformen finns arkiverade på nätet. (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 89.)

De senaste åren har specialundervisning för särskilt begåvade elever fått allt mer uppmärksamhet i Finland. År 2007 nämnde *Undervisnings- och kulturministeriet* (hädanefter UKM, 2007) för första gången att vi ska främja talang och kreativitet som

nationella utbildningsmål. Vidare har UKM (2009) godkänt särskild begåvning som ett av de viktigaste utvecklingsområdena i Finland. År 2012 utvecklade de programmet *Utbildning och forskning 2011–2016*, som berör jämlikhet i utbildningen även för de särskilt begåvade eleverna. UKM (2019) inleder utvecklingsprogrammet *Utbildning för alla – en jämlik start på studievägen inom småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen* som ska genomföras åren 2020–2022. Reformen är regeringsperiodens viktigaste utvecklingsprojekt inom småbarnspedagogik och grundläggande utbildning i nuläget. Projektet genomförs för att säkra kvaliteten och jämlikheten inom den grundläggande utbildningen och småbarnspedagogiken. (UKM, 2019). Det framgår inte explicit att utvecklingsprojektet berör de särskilt begåvade eleverna, men underförstått kan man anta att begreppet säkrad jämlikhet syftar till inkludering av både de svagare eleverna och de särskilt begåvade eleverna.

I Glgu 2014 skriver man om olika sätt att anordna undervisningen.

Vid behov kan ett beslut om studier enligt ett eget studieprogram också fattas för en enskild elev genom ett förvaltningsbeslut med stöd av paragraf 18 i lagen om grundläggande utbildning 48. Årskurshelheterna kan delas upp i två eller flera studiehelheter som ingår i elevens studieprogram, i vilken ordning och enligt vilken tidtabell studierna ska genomföras och eventuella särskilda mål för studierna. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 38.)

Tirri och Kuusisto (2013) redogör även för hur det finska utbildningssystemet är uppbyggt. Skolsystemet omfattar småbarnspedagogisk verksamhet upp till 6 års ålder, grundläggande utbildning, vilket är en 9-årig grundskola med ett valfritt tionde år. Sedan finns det i Finland gymnasieutbildning samt högre utbildning. På lägre nivå (klass 1 - 6) är undervisningen likadan för alla elever och den ges oftast av en klasslärare, med undantag för vissa ämnen som har ämneslärare, exempelvis språkämnen. Lärarna på högre nivå är specialiserade ämneslärare. I Finland har alla elever rätt till en allmän utbildning. (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 85–86.)

Även i Sverige är detta ett relativt nytt område inom utbildning, och Liljedahl (2017, s. 12) menar att man är långt ifrån färdig vad gäller arbetet med de här eleverna. I Sverige mår de särskilt begåvade eleverna sämre än de andra eleverna eftersom lärare ofta inte vet vilka de här barnen är. Barnen blir således ostimulerade och tappar allt

intresse för skolan. Liljedahl (2017, s. 12) hänvisar till Perssons studier när hon påtalar att 92 procent av de numera vuxna särskilt begåvade personerna vantrivdes så enormt att de såg skoltiden som "ett helvete". Detta kan bli problematiskt i framtiden eftersom det är just de här eleverna som har potential att t.ex. driva forskning och vetenskap vidare tack vare deras höga begåvningar inom olika områden. (Liljedahl, 2017, s. 12.)

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Med anledning av innehållet Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) samt *Lagen om den grundläggande utbildningen* (Finlex, 1998) är en undersökning om klasslärarstuderandes attityder till inklusion av särskilt begåvade elever i den ordinarie undervisningen aktuell. Det är även ett viktigt ämne att studera i och med att behovet av specialundervisning i Finland ökat markant under hela 2000-talet (Ström & Lahtinen, 2012). Syftet med avhandlingen är därför att genom en kvalitativ studie undersöka vilka attityder klasslärarstuderande har till arbetet med särskilt begåvade elever. Målet är även att ta reda på vilken beredskap de upplever att de har för att utföra arbetet. Studien kan också medvetandegöra de eventuella möjligheter och utmaningar som finns i och med inklusion av särskilt begåvade elever.

Syftet är att undersöka klasslärarstuderandes attityder till arbetet med särskilt begåvade elever samt deras beredskap för arbetet. För att uppnå avhandlingens syfte har två forskningsfrågor formulerats. Den första forskningsfrågan har formulerats för att ta reda på klasslärarstuderandes attityder till arbetet med särskilt begåvade elever. Den andra forskningsfrågan tangerar beredskap för arbetet med särskilt begåvade elever. Med beredskap menas exempelvis hur förberedda klasslärarstuderande är för användandet av stödjande arbetssätt eller hur förberedda de är för att identifiera särskilt begåvade elever i en klass.

1. Vilken attityd har klasslärarstuderande till arbetet med särskilt begåvade elever?
2. Vilken beredskap har klasslärarstuderande för arbetet med särskilt begåvade elever?

1.3 Disposition

Avhandlingen är uppbyggd av sju kapitel. Det första kapitlet är en inledning till undersökningen där bakgrund, syfte, forskningsfrågor, disposition och hypotes ingår. Det andra kapitlet är teoretiskt och tangerar begreppsdefinitioner som används i avhandlingen samt en beskrivning av fenomenet särskild begåvning. I kapitel tre, som också är ett teorikapitel, handlar om särskilt begåvade elever och klasslärarprofessionen. Där beskrivs strategier för att hantera särskild begåvning, utmaningar som kan kräva lärarmedvetenhet samt tidigare forskning i Finland. Det fjärde kapitlet berör metoderna som används i avhandlingen. I det femte kapitlet diskuteras resultaten som framkommit i undersökningen samt metoderna som använts. Där finns även förslag till fortsatt forskning. Avslutningsvis finns en litteraturförteckning bifogad i det sista kapitlet.

1.4 Hypotes

Jag antar att klasslärarstuderandes attityder är positiva till arbetet, medan beredskapen för arbetet kan visa sig vara bristfällig. Enligt lag ska alla elever bemötas enligt deras individuella förutsättningar samt ges stöd vid behov. Trots detta finns det en risk att dessa behov ändå åsidosätts hos de särskilt begåvade eleverna. Mönks och Ypenburg (2009, s. 71–72) påpekar att det främst är de normalpresterande eleverna som ses som anpassningsnorm i undervisningen. Utgående från de normalpresterande eleverna utformas elevernas undervisningsmaterial och det är även utgående från de eleverna undervisningstakten sätts. De svaga eleverna uppnår ofta inte detta normal-tempo skriver Mönks och Ypenberg (2009), men faktum är att de svagare elevernas behov tillgodoses genom specialundervisning eller i en specialskola. Samtidigt finns det en risk för att de särskilt begåvade får väldigt lite stöd. I dagsläget har klasslärarutbildningen vid Åbo Akademi få kurser som berör specialpedagogik. Liljedahl (2017) och Wallström (2010) skriver att lärare inte lyckas identifiera de här eleverna och att de särskilt begåvade eleverna ofta är minst benägna att anse sig själva

Elina Granlund

som särskilt begåvade. (Liljedahl, 2017, s. 12, 40.) Det visar på att forskning inom det här ämnet kan vara viktigt för att sprida kunskapen om särskild begåvning samt för att utveckla klasslärarutbildningen.

2 Särskild begåvning

I detta teoretiska kapitel beskrivs fenomenet särskild begåvning. Kapitlet är uppbyggt av två underliggande kapitel; begreppsdefinitioner och särskild begåvning som fenomen.

2.1 Begreppsdefinitioner

I den här delen av avhandlingen finns begrepp som berör uppsatsens kontext. De begrepp som definieras är: särskild begåvning, inklusion, integration, diskriminering, specialpedagogik, elitism, stigmatisering, attityd och beredskap.

Särskild begåvning

I detta kapitel finns begreppsförklaringar som tangerar uppsatsens kontext. Persson definierar särskild begåvning så här; “Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar 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.” (Persson, 1997, s. 50).

Enligt Pettersson (2017, s. 6) beskrev Platon redan 500 år före Kristus om “Himmelska barn” som var utrustade med exceptionella kognitiva förmågor och hon nämner även att man på den tiden såg de här barnen som gudomliga gåvor. Först på 1500-talet insisterade man på att de inte var gudomliga gåvor utan att det handlade om personliga egenskaper. Det var dessutom under det århundradet filosofen Paracelsus myntade begreppet ’talang’ för att beskriva intellektuella förmågor. (Pettersson, 2017, s. 6). Persson (1997, s. 18–19) menar att med begreppet begåvning menas inte uteslutande en persons objektiva kapacitet utan även omgivningens ideal och attityder som styr uppfattningen av personen. Talang och särskild begåvning behöver nödvändigtvis inte betyda samma sak. Istället talar man om särskild begåvning som en objektiv och medfödd kapacitet eller som en förvärvad talang. (Persson, 1997, s. 18–19). Wallström (2010, s. 17) menar att man använder begreppet särskilt begåvad för att beskriva en

person som har en extraordinär begåvning inom något eller några områden och hit räknas ungefär två procent av befolkningen (Wallström, 2010, s. 17).

Med *inklusion* syftar man till att alla elever deltar i samma utbildningssammanhang från början, enligt Ström och Lahtinen (2012, s. 2). *Integration* är ett annat begrepp som ofta förekommer i den här kontexten. Men med *integration*, fokuserar man enligt författarna, på den process där en avvikande individ normaliseras och förs in i den vanliga utbildningen. Med begreppet *diskriminering* avses, enligt Egidius (2006, s. 73) det som sker då en individ behandlas annorlunda på grund av ålder, etnisk härkomst, kön eller funktionshinder. Inom *specialpedagogik*, som är ett annat begrepp, stöttar man elever som på grund av sina särskilda behov inte klarar av den ordinarie undervisningen utan extra stöd (Persson, 2008, s. 10).

Imsen (2006) diskuterar vilket begrepp som kan användas om *elever med särskilda behov*. Författaren anser att man ska vara försiktig med att sätta etiketter på elever med särskilda behov eftersom det kan leda till *stigmatisering* eller *elitism*. Författaren nämner att det finns olika former av särskilda behov. Enligt Imsen (2006, s. 416–417) är de här eleverna en heterogen grupp. Orsaker till deras behov kan vara fysiska, kognitiva eller emotionella. Med *stigmatisering* menas, enligt Egidius (2006, s. 391) en form av stämpling där personer på grund av en viss avvikelse tvingas, med eller utan sin egen vilja, att gå med på att spela en roll som överensstämmer med benämningarna. Ett synonymt begrepp är *spegeljaget*. Vidare definierar Egidius (2006, s. 88) *elitism* som uppfattningen att en elit borde ha makten och inflytandet i samhället och att skolan därför borde arrangeras efter detta för att skapa den blivande eliten.

Attityder och beredskap

Avhandlingens mål är att ta reda på klasslärarstuderandes *attityd* och *beredskap* för arbetet med särskilt begåvade elever. Med begreppet *attityd* menas enligt Egidius (2006, s. 28) ett förhållningssätt eller en varaktig positiv eller negativ inställning till något. Egidius (2006, s. 38) definierar begreppet *beredskap* som sinnets inriktning på att med full uppmärksamhet hantera uppdykande uppgift.

Inklusion och en skola för alla

Persson och Persson (2012, s. 19) skriver att lärare accepterar alla elevernas olikheter vid användning av inklusion i den ordinarie undervisningen. Lärare har med hjälp av inkluderande arbetssätt möjlighet att skapa en gemenskap som är meningsfull för alla individer. Det handlar alltså inte om var eleven placeras rent fysiskt, utan snarare om en målsättning om inklusion och i förlängningen ett bättre samhälle. Med det menas att eleven inte nödvändigtvis är inkluderad i gemenskapen för att den fysiskt är placerad i klassrummet, utan hen behöver trots det ges resurser utifrån de särskilda behov som finns. Enligt skolans värdegrund ska eleven ges möjlighet att socialisera. (Persson & Persson, 2012, s. 19.) Ström och Lahtinen (2012, s. 2) nämner även begreppet *närskoleprincipen* som visar på grundsynen om att varje elev, oberoende av förmågor och förutsättningar för lärande, har rätt till en givande undervisning i den skola som är elevens närskola. Begreppet *En skola för alla*, handlar om en lärande gemenskap där människor möts i ömsesidig respekt för varandras olikheter (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 131.)

Även Ström och Lahtinen (2012, s. 3) är eniga om att en inkluderande skola välkomnar alla elever som hör till skolan. En sådan skola skapar även mångsidiga integrerande strukturer för undervisning och stödinsatser, uppmuntrar till samarbete samt delar en gemensam målsättning om att alla elever i skolan berör alla. I ett sådant skolsystem har pedagogik och specialpedagogik samsats i en pedagogik som är inkluderande till sin natur. Där får dessutom alla elever en givande undervisning i en omgivning där det som uppfattas annorlunda respekteras och variation mellan elever ses som en resurs. En inkluderande skola ska självklart inte undvika den traditionella specialpedagogiken bara för det – en inkluderande skola behöver i hög grad specialpedagogisk kompetens i allra högsta grad för att alla elevers behov skall uppfyllas (Ström & Lahtinen, 2012, s. 3.)

2.2 Särskild begåvning som fenomen

I den här delen av avhandlingen beskrivs särskild begåvning mer ingående. Fenomenet beskrivs ut ett internationellt perspektiv. Även olika syner på definition av begreppet särskild begåvning tas upp. Kopplingen mellan arv, miljö och särskild begåvning finns med i det sista stycket av kapitlet.

Ännu finns ingen global och allmänt vedertagen definition av begreppet *särskild begåvning*. Vissa länder har fått en explosionsartad forskning i ämnet, medan många länder ännu inte har kommit så långt. Särskilt begåvade elever ignoreras ännu i länder där man endast strävar till en jämlikhet i elevers prestationer. Ett exempel på ett sådant land är Kina. I Kina benämns den här kategorin av elever som super-normala. I USA kännetecknas de elever som visar ovanliga förmågor inom vissa specifika ämnen som begåvade, medan man i Australien benämner de här eleverna som särskilda förmågor eller särskilt kapabla barn. I Finland har forskningen inte kommit så långt att det finns en enhetlig syn på de här eleverna. Enligt Tirri och Kuusisto (2013) har dock trenden med en större valfrihet och individualism när de gäller särskilt begåvade elever diskuteras i den finländska politiken. Det är således svårt att hitta en enhetlig internationell teoretisk definition. (Persson, 1997, s. 18–20.) Mönks och Ypenburg (2009) hänvisar till Hany som år 1989 fastslog att det vid den tiden fanns fler än hundra definitioner av begreppet särskild begåvning. (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 19). Särskild begåvning alltså ett komplext område som det finns många olika åsikter och vetenskapliga förklaringar om.

Begåvning är en förutsättning för liv och överlevnad. Alla människor har en viss mängd begåvning och kapacitet vilken skiftar från person till person. Det faktumet gör att det är en aning otillfredsställande att använda endast begreppet begåvning på en viss grupp med särskild kapacitet. Därför har särskild begåvning eller särbegåvning tagits i bruk. Begreppet begåvning är alltså allmänt. Det finns ingen heltäckande och allmänt accepterad definition för särskild begåvning. För att kunna definiera den här kategorin människor måste det finnas en allmän definition av vad som menas med ett normaltillstånd. (Persson, 1997, s. 45–46.)

Den amerikanska kongressens enmansutredare Sydney P. Marland formulerade på sjuttioalet en beskrivning som blivit den mest inflytelserika inom amerikansk specialpedagogik, enligt Persson (1997, s. 43 – 47.) Marland formulerade särskild begåvning på följande sätt:

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. (Persson, 1997, s. 43 – 47.)

Han lade även fram förslag på kategorier som kunde identifiera särbegåvning; allmänt intellektuell förmåga, särskild fallenhet för något akademiskt ämnesområde, kreativt/produktivt tänkande, ledarskap samt en särskild fallenhet för de olika konstarterna. Marlands definition bevisar att särskild begåvning är ett synnerligen mångfacetterat begrepp. Tack vare Marlands definition började man även se på begåvning inom icke-akademiska sammanhang. En mer utarbetad definition har föreslagits av den kanadensiske psykologen Francoys Gagné. Den senare definitionen är bredare och begränsar inte särskild begåvning till vissa kategorier. Gagné vill även skilja på särbegåvning och talang. (Persson, 1997, s. 43–47.)

Perssons definition baserar sig på de tidigare nämnda definitionerna men han betonar att det inte finns någon heltäckande definition och att han ser beskrivningarna av särskild begåvning som verktyg och hjälpmedel för vidare forskning. Han menar även att olika definitioner passar för olika områden. Inom specialpedagogisk forskning kunde denna definition vara tillämpbar enligt Persson; "Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar 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." Den här definitionen är mångfacetterad men ändå greppbar för pedagoger. Den beskriver den förundran som kan uppstå över att någon uppvisar en så hög kapacitet. (Persson, 1997, s. 50.)

Det finns ännu ingen enhetlig modell som beskriver alla typer av särskild begåvning. Det finns dock ett domänspecifikt perspektiv som är ett försök att beskriva olika former av begåvning. Domäner kan i den här kontexten vara exempelvis musik, språk eller sport. Howard Gardner har skapat en utgångspunkt för en taxonomi som beskriver de multipla intelligenserna. Målet med Gardners taxonomi var att den skulle användas inom ramen för grundskolan. Gardner redogör för vilka intelligenser som eventuellt kunde passa ihop med vissa yrkesområden. De multipla intelligenserna är sju till antalet och består av; logisk-matematisk intelligens, lingvistisk intelligens, musikalisk intelligens, spatial intelligens, kroppslig-kinetisk intelligens, interpersonell intelligens, intrapersonell intelligens. (Persson, 1997, s. 111–116.)

Mönks och Ypenburg (2009) diskuterar den uppmärksamhet Gardners multipla intelligenser fått världen över. De sju intelligenserna har visat sig vara användbara inom skolans värld och gett upphov till litteratur inom ämnet. De nämner även Robert Sternbergs teorier (1998) som en viktig del av intelligensforskningen. Sternberg menade att det finns tre olika intelligensområden. Han delade in dem i analytiska, kreativa och praktiska intelligenser. Enligt författarna har Gardners och Sternbergs teorier gett grunden till den moderna intelligensforskningen i världen. (Mönks & Ypenbyrg, 2009, s. 32–33.)

Arv och miljö

Frågan om arv och miljö har diskuterats i olika omgångar genom historien. De flesta beteendevetare är idag överens om att både arv och miljö påverkar en persons begåvning, enligt Persson (1997). Tidigare fanns mer extrema övertygelser där man framhöll att en persons nivå av begåvning endast beror på miljö, och att vi alla föds med samma jämlika genetik. Ett sådant synsätt hade den japanske violinisten Schinichi Suzuki som förespråkade den så kallade Suzuki-metoden. Han menade att tillräckligt små barn som ges lämplig träning och rätt miljö kan nå hur långt som helst i sitt violinspel. Persson menar att det inte finns någon genetisk jämlikhet. Han betonar dock att det viktigaste är att vi har en moralisk jämlikhet som utgår från att alla har rätt till att utvecklas utgående från deras unika potential. Han nämner även svårigheten att

Elina Granlund

diskutera de här frågorna eftersom det finns en mörk historia som går tillbaka till nittonhundratalet då man värdesatte människor olika och sysslade med rasbiologi. (Persson, 1997, s. 98–110.)

3 Särskilt begåvade och klasslärarprofessionen

I det här teoretiska kapitlet beskrivs särskild begåvning med koppling till klasslärarprofessionen. Kapitlet är indelat i tre mindre kapitel. Det första berör strategier som kan vara bra för klasslärare som har att göra med särskilt begåvade elever och det andra berör klasslärares eventuella utmaningar i fråga om särskilt begåvade elever. Det tredje kapitlet behandlar tidigare forskning.

3.1 Strategier för att hantera särskild begåvning

Följande del av avhandlingen handlar om strategierna differentiering, acceleration, berikning, coachning samt kontakten mellan hem och skola.

Differentiering

Differentierad undervisning är ett av de vanligaste arbetssätten i arbetet med särskilt begåvade elever. På 1990-talet gjordes ett antal studier om differentiering. Sedan sekelskiftet har forskningen breddats till att omfatta lärmiljöer, attityder till särskild begåvning, begåvade studenters självuppfattning, välbefinnande och akademisk potential samt de många intelligenser som finns hos begåvade studenter. (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 87–88.) Pettersson (2017, s. 46–47) menar att differentiering väcker känslor eftersom så kallad organisatorisk differentiering innebär att man delar in elever i olika nivågrupper. Organisatorisk differentiering behöver däremot inte enbart innebära en indelning utgående från olika nivåer. Inom strategin står fördjupningen i fokus och det är innehållet och formen för undervisningen som är det viktiga. Det viktiga är att eleverna ges möjlighet att diskutera tillsammans i grupparbeten och redovisningar. (Pettersson, 2017, s. 46–47.)

Cosmovici och Idsoe (2014, s. 43–44) påtalar att små elevgrupper i klassrummet är en bra form av differentiering. Det kan vara bra att ge eleverna olika valmöjligheter och låta dem själva styra arbetet. Läraren kan vägleda eleverna i den lilla gruppen genom att exempelvis se till att hjälpmedel finns, disponera tiden och sätta mål. Möjligheten

att arbeta självständigt i grupp kan bidra till att motivera de särskilt begåvade eleverna. (Cosmovici & Idsoe, 2014, s. 43–44.) Detta stämmer överens med Petterssons (2017) diskussion om grupparbeten som en form av differentiering i den ordinarie undervisningen.

Faktumet att alla elever har olika förutsättningar för lärande beror på genetiska, kognitiva, fysiska och psykiska förmågor. En metod som således underlättar i ett arbete med en heterogen grupp är differentiering. I läroplanens kapitel om verksamhetskulturen från 2016 beskrivs även vikten av att välja arbetsätt som tillgodoser elevernas individuella behov och förutsättningar. Här betonas arbetsätt som stödjer känslan av grupptillhörighet. Differentiering är ett pedagogiskt arbetsätt som tas upp som exempel i Glgu 2014. Läraren ska utforma undervisningen utgående från elevernas behov (Utbildningsstyrelsen, 2014). Inom differentiering erbjuds olika elevgrupper skilda former av undervisningssätt. Slutligen är det viktigaste att se varje elev med medmänsklighet, värme och förståelse (Imsen, 2006, s. 419–422.)

Acceleration, berikning och coachning

Det finns en internationell forskningsbaserad undervisningsstrategi för särskilt begåvade elever som består av acceleration, berikning och coachning, därav förkortningen *ABC*. (Liljedahl, 2017; Wallström 2010). Strategin är kostnadsfri och fri att användas av organisationer. Det behövs dock coachning av en särskild person för att metoden ska fungera. Det räcker inte att ge svårare material till eleven och tro att hen klarar sig på egen hand. Eleven behöver meningsfull, lärarledd undervisning och interaktion med likasinnade. Alla tre delar i strategin är lika viktiga för att stimulera den särskilt begåvade eleven. Strategin lämpar sig dessutom för de andra eleverna, men då byts begreppet acceleration till anpassning. (Liljedahl, 2017, s. 66–67.)

Acceleration innebär att eleven har ett snabbare tempo i undervisningen beroende av personlighet, mognad och kunskapsnivå samt hur eleven samverkar med andra i skolmiljön. Särskilt begåvade elever känner sig sällan inkluderade i skolan eftersom den inte följer deras behov av inhämtning av ny kunskap. Därför är det nödvändigt att accelerera helt eller delvis för att eleven ska känna sig delaktig. Det kan exempelvis

röra sig om att hoppa över delar av undervisningen, flytta upp en eller flera årskurser, flytta upp eleven inom vissa ämnen, anordna accelerationsgrupper med likasinnade elever kring teman eller projekt. Differentiering är viktigt och nyckeln till inkluderande undervisning. (Liljedahl, 2017, s. 68–70.)

Det finns både positiva och negativa sidor av att flytta upp en elev till högre årskurser. De positiva aspekterna som nämns (Liljedahl, 2017) är att eleven får utvecklas med intellektuellt jämlika klasskompisar och på så vis ges en större chans att bli förstådd. Uppflyttning kan även innebära att eleven stimuleras och utmanas och därav mår bättre, undervisningsmaterialet är på rätt nivå vilket påverkar inläringen och eleven kan även ha lättare att lyckas inom akademiska studier längre fram i livet. Negativa aspekter enligt Liljedahl är ett för stort fokus på inläringen vilken kan ge stresssymptom, svårigheter att utveckla nära relationer eftersom de andra eleverna är äldre, för stora fysiska och emotionella skillnader vilket kan leda till utanförskap samt att eleven kan komma i kapp även i den nya årskursen och blir tvungen att accelerera igen. (Liljedahl, 2017, s. 77–78.)

Berikning är den andra delen av strategin (Liljedahl, 2017) betyder att lärandet fylls med meningsfullhet. Eleverna kan lära sig samma stoff som i de ordinarie kurserna men de behöver få ett vidare perspektiv eftersom deras inläring fungerar på det sättet. De behöver ges möjlighet att förstå orsak och verkan och få fundera över saker ur ett samhällsperspektiv. De behöver även få se samband mellan momenten i ett visst ämne eftersom de ser saker ur ett helhetsperspektiv. Ingen elev kommer att själv efterfråga att bli stimulerad eller motiverad och det är således skolan som har ansvaret för berikningen. Att använda sig av projekt i lärandet är enligt Liljedahl (2017) positivt, särskilt om de särskilt begåvade eleverna får samarbeta med andra likasinnade. De behöver "riktiga" problem för att arbetet ska kännas meningsfullt, och projekten kan gärna riktas utåt så att eleven känner att hen "gör nytta" för omvärlden. (Liljedahl, 2017, s. 79–84.) Wallström (2010, s. 69) nämner även flera konkreta pedagogiska åtgärder såsom datastöd, projektledning, att bli elevrådsordförande, gå spetsprogram inom ämnen, delta i klubbar för begåvade, delta i resurscentrum, och göra en utlandsresa. (Wallström, 2010, s. 69). Enligt 30 § i lagen om den grundläggande utbildningen i Finland av den 24 juni 2010 (642/2010) måste ett ämne eller en lärokurs

bytas ut om undervisningen inte är tillräckligt ändamålsenligt arrangerad i elevens egen skola. Det kan endast ske efter att vårdnadshavare hörts. (Finlex, 2010).

Den sista delen av strategin *coaching* syftar till ett kunnigt och starkt stöd av en vuxen mentor. En mentor kan se till att elever mår bra och samtidigt säkerställa att berikning och acceleration tillgodoses. Utan en sådan vägvisare finns det en risk att de särskilt begåvade eleverna tappar bort sig själva bland de många hinder som kan finnas i skolan. Eleven och mentorn behöver ha en god relation, och först när förtroende etablerats mellan dem kan coachningen ta form. Det mest optimala är om läraren är coachen eftersom denna är bekant med skolsystemet (Liljedahl, 2017, s. 79–84.) Även Wallström (2010, s. 53) diskuterar vikten av mentorskap. Författaren nämner några av de mest kända särskilda begåvningarna som funnits genom den västerländska historien såsom exempelvis Carl von Linné, Marie Curie, Povel Ramel m.fl. De hade alla en eller flera egna mentorer under sin uppväxt. Dessa mentorer såg deras begåvning och gav dem stöd och legitimitet. (Wallström, 2010, s. 53.)

Familjens roll

Porter (2005, s. 206) hänvisar till Solows forskning när hon skriver om föräldrars attityder till deras egna barns särskilda begåvning. Hur föräldrarna behandlades av föräldrar och lärare under sin uppväxt avspeglas i hur de värdesätter sina barns särskilda begåvning. Vissa föräldrar kanske inte vill lyfta fram barnens begåvning av rädsla för exempelvis utanförskap eller dylikt, allt beroende på deras egna erfarenheter. (Porter, 2005, s. 206–207.) Cosmovici och Idsoe (2014, s. 152) hänvisar till ett flertal forskare när de konstaterar att det finns ett starkt samband mellan föräldrars engagemang och elevens skolresultat. De menar att samarbetet mellan hem och skola blir ännu viktigare i fråga om särskilt begåvade elever. Föräldrar märker ofta att det är något speciellt eller annorlunda med sina barn och det är inte ovanligt att de har svårt att hitta information eller stöd om hur de ska stötta sina barn på rätt sätt. Författarna ger exempel på hur man i Norge startat föreningar för familjer med särskilt begåvade barn och nämner att dessa nätverk visat sig vara mycket terapeutiska för föräldrar som befinner sig i samma process.

Skribenterna hänvisar till forskning av Campbell och Verna (2007) som handlar om vikten av en stödjande hemmiljö. Det finns fem faktorer som behövs i hemmiljön enligt forskarna; förväntningar, professionsetik, kommunikation, hemarbete och engagemang. Det finns även andra aspekter som kan bidra till en positiv hemmiljö för det särskilt begåvade barnet. Exempel på sådana aspekter är bland annat att barnet ges möjlighet att skapa en unik identitet, delta i aktiviteter som motiverar barnet till prestation, lära sig att framgång kräver ansträngning, lära sig bemästra svårigheter i livet samt att lära sig att bygga sociala nätverk. Samarbetet mellan hem och skola nämns även som en betydande aspekt. (Cosmovici & Idsoe, 2015, s. 152–154.)

3.2 Utmaningar som kan kräva lärarmedvetenhet

I det här kapitlet beskrivs utmaningar som kan uppkomma i arbetet med särskilt begåvade elever. Först redogörs det för identifiering av särskilt begåvade elever och eventuella utmaningar. Vidare diskuteras skillnader mellan särskilt begåvade flickor och pojkar i undervisningen. Efter det beskrivs skillnader mellan högpresterande elever och särskilt begåvade elever och skillnader mellan elever med Aspergers syndrom och särskild begåvning. Slutligen beskrivs de sociala problem som kan uppstå samt klasslärarens attityd i fråga om särskild begåvning.

Identifiering av särskilt begåvade elever

Det är inte helt lätt att identifiera en särskilt begåvad person i en vanlig klass. Exempelvis kan den eleven som bråkar mest i klassen vara den som är särskilt begåvad och därför reagerar som hen gör. Särskilt begåvade personer tänker också på ett annorlunda sätt än normalbegåvade individer och de vet mycket mer än de flesta andra inom olika områden. Särskilt begåvade individer har även lätt att koppla samman kunskap mellan olika ämnen och deras kunskaper förvånar nästan alltid en vuxen. (Persson, 1997, s. 52.)

De särskilt begåvade eleverna är även en heterogen grupp vilket gör att man inte kan generalisera och nominera en viss grupp elever med hjälp av en checklista. Liljedahl (2017) och Wallström (2010) skriver att lärare ofta missar de här eleverna och att de

särskilt begåvade eleverna ofta är minst benägna att anse sig själva som särskilt begåvade. De särskilt begåvade eleverna kan uppvisa samma svårigheter som elever med låg kognitiv förmåga, då båda elevgrupper kan uppvisa motivationsbrist, koncentrationssvårigheter, undvikande beteende och sociala problem. (Liljedahl, 2017, s. 12, 40.)

Även Wallström (2010, s. 35) skriver om särskilt begåvade elever som kan glömmas bort eftersom de döljer sin förmåga av olika anledningar, så kallade underpresterare. De här eleverna kan gå obemärkta genom skolan utan ansträngning och följderna kan bli att de får svårigheter i t.ex. gymnasiet eftersom kraven ökar och de har inte lärt sig någon studieteknik under tidigare skolgång. Andra bakomliggande faktorer till underprestation kan vara dåligt självförtroende eller svåra uppväxtförhållanden. Det är inte ovanligt att de här eleverna även känner sig missförstådda och oönskade i hemmen. En annan form av underprestation är när föräldrar ställer för höga krav på den särskilt begåvade eleven som i sin tur vägrar infinna sig i dem och börjar underprestera. Författaren hänvisar även till Winners studier där man konstaterat att de här eleverna istället kan prestera mycket väl i sina fritidssysselsättningar. (Wallström, 2010, s. 35.)

De särskilt begåvade eleverna har ett mycket bra minne och tillämpar sina kunskaper på ett mer effektivt sätt jämfört med andra, något som de även gör i nya situationer. Deras förmåga att selektivt välja ut viktig information från oviktig är en av de meta-komponenter de besitter. De särskilt begåvade eleverna kan bearbeta en mängd information från olika källor samtidigt, och flera idéer flödar i deras hjärna på samma gång och det kan vara orsaken till det vi i folkmun kallar "Den tankspridde professorn", menar Persson. Detta fjärmande kan leda till att de blir distanserade till andra människor, då de till exempel kan ha svårt att uppehålla ett ömsesidigt samtal. (Persson, 1997, s. 53–54.)

Alla särskilt begåvade individer behöver inte vara snabbtänkta, även om de ofta förknippas med detta. Den snabbhet som finns hos särskilt begåvade är av en mer selektiv karaktär, då de har en förmåga att välja det tempo som behövs för att lösa uppgiften. Nyfikenhet är en annan egenskap som kännetecknar en särskilt begåvad individ. De har ett starkt behov av att lösa problem, söka spänning, upptäcka och hela

tiden lära sig mer. Persson menar att en särskilt begåvad och en normalbegåvad person ofta lever i helt skilda tankevärldar. (Persson, 1997, s. 48–56.)

Wallström (2010, s. 17) förklarar att människan länge försökt mäta begåvning. Det kan vara lättare att mäta begåvning i fråga om ämnen som till exempel bildkonst, gymnastik eller musik i förhållande till ålder och mognad. Men att mäta begåvning inom de akademiska ämnena är inte lika lätt förklarar författaren. Wallström nämner det traditionella sättet att mäta en människas intelligens, vilket är genom så kallade IQ-test som visar intelligenskvoten. Enligt den här skalan räknas IQ 100 som ett medelvärde. Wallström konstaterar att endast 1 procent av befolkningen beräknas ha ett IQ-värde över 140. Persson (1997, s. 56–57) diskuterar även IQ-test, och menar att de inte är tillförlitliga för att förutsäga alla typer av särskild begåvning. De kan påvisa att en person är akademiskt särskilt begåvad, men det behöver inte innebära att de klarar av helt vanliga vardagliga aktiviteter som till exempel ta hand om sig själv. Intelligenstest är fortfarande, på gott och ont, i debatter ofta förknippade med särskild begåvning. Persson ägnar inte intelligensbegreppet någon större utläggning eftersom han påtalar att inget nu existerande test kan mäta det komplexa mänskliga beteendet. Han står dock fast vid att det inte råder någon tvekan om att de särskilt begåvade är mycket intelligenta. Svårigheten ligger således i att definiera begreppet intelligens. (Persson, 1997, s. 56–57.)

Skillnader mellan flickor och pojkar

En viktig faktor bakom identifieringen av de här eleverna är kön, alltså elevers biologiska och juridiska kön. Flickor tenderar att dölja sin begåvning och kan även ha svårare att acceptera den än pojkar. Omotiverade flickor kan hellre dra sig undan, medan pojkar kan bli utåtagerande. Det har visat sig att pojkars särskilda begåvning upptäcks i större utsträckning, och en orsak kan vara att lärares syn på pojkars och flickors begåvning skiljer sig åt i många fall, varpå fler pojkar upptäcks. Det har även visat sig att flickor som själva får utse vilka kamrater som är begåvade, väljer fler pojkar än flickor. Lärare måste ha ögonen på de här fallgroparna enligt Liljedahl. (2017, s. 41.) Även Wallström (2010, s. 54–55) beskriver skillnader mellan särskilt begåvade pojkars och flickors problem inom vissa områden i skolan. Wallström

refererar till Hellers undersökning där det framgår tydligt att både pojkar och flickor önskar att de skulle bli mer stimulerade i skolan, båda söker efter mer bekräftelse. Pojkarna hade i högre grad sämre studieresultat och de var mer uttråkade i skolan än flickorna. Undersökningen visade även att det hos flickorna förekom mer skolk (Wallström, 2010, s. 54–55.)

Gran Halvorson (2011) diskuterar problematiken kring kvinnors krav på att prestera högre än män för att verka lika kompetenta som männen i dagens samhälle. Hon menar att kvinnor är rutinmässigt underskattade, underutnyttjade och till och med underbetalda. Skribenten hänvisar till en studie av Dweck på 80-talet där man kom fram till att begåvade flickor i femte klass gav upp snabbare än jämnåriga pojkar vid en extra komplicerad uppgift. Pojkarna var helt enkelt mer självsäkra, medan flickorna gav upp för tidigt. Flickorna i klassen överträffade alla pojkar i alla ämnen, inklusive matematik och naturvetenskap, så det fanns inga skillnader mellan dessa pojkar och flickor i förmåga. Den enda skillnaden var hur begåvade pojkar och flickor tog sig an svåra moment. Begåvade flickor var mycket snabbare att tappa tron på sig själva. Forskare menar att orsaken kan vara att flickor inte tror att deras förmåga är föränderlig, medan begåvade pojkar tror att ansträngning och övning ger resultat. Troligtvis har det enligt författaren att göra med vilken uppmuntran som föräldrar och lärare ger barnen i tidig ålder. Hon menar att man uppmuntrar flickor och pojkar på olika sätt vilket leder till de här följderna. (Grant Halvorson, 2011, s. 1.)

Att skilja på högpresterande elever och särskilt begåvade elever

Ziegler (2010, s. 35) beskriver skillnader mellan intelligenta individer och högpresterande individer. Han poängterar att en av den traditionella begåvningsforskningens grundteser är att intelligens fastställer vetande och prestation, men att vetande och prestation inte behöver betyda intelligens. Wallström (2010, s. 26–28) ger konkreta skillnader mellan högpresterande och särskilt begåvade elevers karaktärsdrag. Högpresterande elever kan svaret, är intresserade, har goda idéer, besvarar frågor, lyssnar med intresse, lär sig snabbt, har många jämnåriga kamrater, kopierar, tycker om skolan, tar emot information, tänker steg för steg, är nöjd med sin

inlärning, förstår idéer och arbetar hårt. De särskilt begåvade eleverna ställer frågor, är nyfikna, har speciella idéer, diskuterar kring sina idéer, visar starka åsikter och synpunkter, kan redan, föredrar vuxna, skapar nytt, tycker om att lära, bearbetar information, tänker komplext, är mycket självkritiska, tänker abstrakt och sysselsätter sig med andra saker men klarar sig ändå. Högrepresterande elever är de som ofta har förutsättningar att nå de högsta betygen. De särskilt begåvade eleverna skulle kunna lyckas om de fick ytterligare stimulans. (Wallström, 2010, s. 26–28.)

Att skilja på elever med Aspergers Syndrom och särskilt begåvade elever

Istället för förståelse möts elever med särskilt hög begåvning av frågeställningar om de har en diagnos. Detta leder till att elevhälsan ofta kopplas in och en utredning görs varpå eleven ofta får en diagnos. En diagnos sätts utgående från en psykologs uppfattning av individen och skolans uppfattning tas ofta med i bedömningen. Mot denna bakgrund finns ett stort mörkertal av feldiagnostiserade elever som egentligen bara är understimulerade. En person kan däremot ha både diagnos och vara särskilt begåvad samtidigt. Liljedahl påtalar ändå vikten av utredningar men då måste psykologen ha kunskap också om särskild begåvning. (Liljedahl, 2017, s. 129–132.)

Diagnosen Aspergers Syndrom kan ibland komma att beröra diskussioner om särskilt begåvade personer. Det är vanligt att särskilt begåvade barn med ett stort intresse för ett visst ämne, som kanske inte omgivningen förstår, bedöms uppfylla kriterier för denna diagnos. Det finns likheter mellan dessa två, men det finns även skillnader som är viktiga att känna till. (Persson, 1997, s. 95.)

Enligt Persson (1997 s. 96) har personer med Aspergers Syndrom ibland en hög begåvningsnivå inom ett visst område. Det som skiljer de här individerna från de särskilt begåvade är att de ofta har svårigheter med social interaktion. De kan även ha svårigheter att sätta sig in i en annan persons tankar och känslor. Dessa svårigheter förknippas inte med de särskilt begåvade personerna som påfallande sätter sig in i andra människors känslor. Personer med Aspergers Syndrom brukar även ha en mängd

faktakunskaper men förmågan att använda sin kunskap och generalisera denna utifrån olika perspektiv och situationer förblir bristfällig, i motsats till en särskilt begåvad person som gärna diskuterar kunskapen i olika sammanhang och på ett mer mångfacetterat sätt. Individer med Aspergers Syndrom kan även ha tvångsmässiga beteenden som kan observeras i beteende eller noteras i en testsituation. Förmågan att flexibelt lösa problem är även en svårighet för personer med diagnosen medan en särskilt begåvad elev har en hög kapacitet att flexibelt lösa problem. Det kan däremot finnas särskilt begåvade personer som också har diagnosen Aspergers Syndrom. (Persson, 1997, s. 96.) Särskilt begåvade barn kan givetvis ha diagnoser och det är ungefär lika vanligt som hos andra barn. Den särskilda begåvningen kan dölja en diagnos, och diagnoser kan dölja en särskild begåvning (Harling, 2018).

Sociala svårigheter

Porter (2005, s. 78) diskuterar de sociala behov och svårigheter som kan röra särskilt begåvade elever. De här barnen behöver känna samhörighet som alla andra barn och de behöver bli accepterade av andra även om de inte alltid följer normen. Det är även mycket viktigt att de mår bra emotionellt och har någon att älska. Det kan vara svårt för de här eleverna att hitta likasinnade vänner och risken finns att de blir ensamma. Vänskap är oerhört viktigt för alla barn eftersom det utvecklar sociala färdigheter, självkontroll, problemlösning, språkkunskaper samt utbyte av nya färdigheter. De emotionella färdigheter som utvecklas via vänskap är ett sunt självförtroende, bemästring av självförtroendet vid svåra situationer och det ger glädje och minskar ensamhet. Forskning har visat att vänner är viktigare för barn än deras leksaker och aktiviteter. Dessvärre har det visat sig att de särskilt begåvade barnen har större svårigheter att hitta vänner eftersom de kanske vill leka mer logiska lekar än sina jämnåriga. Man har även sett att äldre tenderar se på de yngre särskilt begåvade som allt för små att leka med. Särskilt begåvade barn kan även ha svårigheter med tävlingsmässiga lekar eftersom de känner stark sympati för förlorarna. En vanlig riskfaktor för de särskilt begåvade barnen är att deras starka moraliska behov av att hjälpa yngre eller svagare jämnåriga kan leda till att de endast är värdefulla om de hjälper andra. Det kan i längden göra att de förlorar tid för att utveckla sig själva. De särskilt begåvade eleverna kan även vara mycket högkänsliga. Elaka kommentarer

som rinner av en jämnårig kan sätta sig mycket djupt hos en särskilt begåvad elev. (Porter, 2005, s. 78–83.)

Porter (2005, s. 84–85) nämner även att de särskilt begåvade eleverna kan bli retade av andra mindre begåvade barn. De som klarar sig bäst genom sådant är de särskilt begåvade barn som har tillräckligt bra självkänsla samt förmåga att kommunicera och visa sina känslor. Höistad (2001, s. 65) skriver att avundsjuka eller missunnsamhet är drivkrafter till mobbning. Personen som är avundsjuk klarar inte av att glädjas åt en annans framgång och försöker återta sin kontroll genom att förminska den andra personen. (Höistad, 2001, s. 65.) Det är viktigt att läraren har beredskap för att motverka all form av mobbning. Nilsson (2005, s. 8–9) konstaterar att läraren behöver känna till gruppstrukturens viktigaste del vilken är individerna. De har alla egna mål i livet, skilda personligheter och olika värderingar och behov. När de möts skapas nya mål för gruppen vilka innefattar behov, identitet och en egen gruppshistoria. Vidare kan även nya normer, regler, roller och relationer uppkomma i en grupp och här innefattas även fenomen som makt, status och inflytande. (Nilsson, 2005, s. 8–9.)

Klasslärarens attityd

Kollektiva normer som är en av de grundläggande egenskaper för en grupp handlar om de regler, rättesnören, måttstockar eller mönster som kollektivet, alltså gruppen, har. En norm visar det värde som är en del av den sociala kulturen och där kan den ta sig olika uttrycksformer. Det finns formella eller informella normer, medvetna eller omedvetna normer samt uttalade eller outtalade normer. (Haagensen, 2017, s. 6) Om man ser det ut ett klassrumsperspektiv så finns det alltid normer för hur man ska bete sig i en klass. Om någon går emot de här reglerna finns risken att det kan ge mothugg bland andra klasskamrater beroende på vilken status personen har. Jag tror att det är viktigt att arbeta förebyggande med barn och samtala om att olika är bra och att vi alla är unika på vårt sätt. Vi vuxna är förebilder när det gäller vår egen attityd mot det som avviker från normen.

3.3 Tidigare forskning om särskild begåvning

Tirri och Kuusisto har i artikeln "How Finland Serves Gifted and Talented Pupils" (2013) gett en översikt av hur det finska utbildningssystemet stöder särskilt begåvade elever. De menar att diskussionen är aktuell i Finland och att det framkommit både svagheter och styrkor i den finska skolans arbete med de här eleverna. Trenden med en större valfrihet och individualism när de gäller det här ämnet diskuteras i den finländska politiken. Specialskolor, program och sommarläger har introducerats för de särskilt begåvade eleverna. Det har framkommit att sociala och affektiva behov hos särskilt begåvade elever borde utvecklas och att fler metoder borde tillämpas till deras fördel. (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 84.)

Tirri och Kuusisto (2013) belyser det faktum att det i internationella jämförande studier har framkommit att finska studenter gör bra resultat i tester som mäter vetenskap, matematik och läsning. Enligt PISA är Finland det främsta landet i Europa och bland dessa områden har Finland alltid varit inom de tre främsta länderna. Värden från de här testerna avgör vilken typ av intelligensnivå varje land uppnår genom sina utbildningsbeslut. Skribenterna påtalar att det här systemet väcker frågor kring jämlikhet och behov av differentiering för att stödja alla elever. I Finland ska man enligt regeringens fastslagna lag ge högkvalitativ utbildning till alla vilket kan vara en anledning till Finlands framgångar i internationella tester. Vi har även gratis utbildning för alla och regeringen ger ett starkt ekonomiskt stöd till den finländska skolan. Detta har lett till att det inte finns några stora skillnader i undervisningskvalitet mellan offentliga skolor och specialskolor i Finland. Specialskolorna i Finland är även en liten minoritet. Delvis av detta skäl är det bara en liten minoritet av skolorna i Finland som är specialskolor med egna examina som får ekonomiskt stöd från privata eller företag. (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 84 - 85.)

4 Metod

I följande kapitel beskrivs undersökningens vetenskapliga ansats, datainsamlingsmetod, urval, avgränsningar, databearbetning, analys samt etiska aspekter.

4.1 Vetenskaplig ansats

Avhandlingen utgörs av en kvalitativ forskningsansats med fem halvstrukturerade intervjuer. Inom kvalitativ forskning intresserar forskaren sig för meningar, eller innebörder, snarare än för statistiska samband som undersöks i den kvantitativa forskningen.

I det här forskningsarbetet användes fenomenologi för att söka svar på klasslärarstuderandes attityder och beredskap för det kommande arbetet med inklusion av särskilt begåvade elever. För att komma åt klasslärarstuderandenas sanningar användes kommunikativa data som intervjuer. Fenomenets essens kunde på så sätt komma åt, där av begreppet fenomenologi, enligt Fejes och Thornberg (2019, s. 30–32).

4.2 Datainsamlingsmetod

Fejes och Thornberg (2019, s. 21) menar att studenter ofta bestämmer datainsamlingsmetod innan de reflekterat över fenomenet som ska studeras, vilket är en viktig del av forskningsprocessen. De menar att det kan vara bra att fundera över perspektiv på hur fenomenet ska tolkas, vilka forskningsfrågor som går att ställa, vilken metod som är lämplig samt på vilka sätt analys av data kan genomföras innan metod för avhandlingen fastslås. Med metod menas den specifika teknik som används för att samla in material och analysera det. De är även, enligt Fejes och Thornberg (2019), önskvärdt att fundera över filosofiska forskningsbegrepp såsom ontologi,

epistemologi och metodologi som kan påverka val av metoder för forskningsarbetet. Ontologi är teorin om hur verkligheten ytterst är beskaffad. Teorin om kunskapsproduktion kallas epistemologi och handlar om hur man kan få kunskap om världen och om vad kunskap egentligen är och vad som är sant. Metodologi är läran om på vilka olika sätt forskaren kan genomföra vetenskapliga studier. (Fejes & Thornberg, 2019, s. 21–23.) I den här avhandlingen har intervjuer använts som datainsamlingsmetod. Valet av metod uppstod eftersom forskningen skulle handla om klasslärarstuderandes attityder och beredskap för arbetet med inklusion av särskilt begåvade elever. Frågan om epistemologi blir således central i det här arbetet. För att beskriva sanningen om klasslärarstuderandes attityder och beredskap för arbetet med inklusion av särskilt begåvade elever måste forskaren gå via analys av diskurser, alltså epistemologi, för att hitta olika sanningar. Således finns inte en enda sanning, det vill säga ontologi, utan i forskningen uppkommer flera vetenskapliga sanningar.

4.3 Urval och avgränsningar

All forskning innefattar någon form av urval och särskilt inom den kvalitativa forskningen är det en mycket viktig del. Urvalsprinciper kan skilja sig åt beroende på vad forskaren ska studera. Det finns enligt Alvehus (2013) olika former av urval som kan användas i forskningsarbetet; slumpmässigt urval, strategiskt urval, snöbollsurval och bekvämlighetsurval. I den här avhandlingen var respondenterna utvalda genom strategiskt urval. Strategiskt urval innebär att forskaren söker personer som kan förhålla sig till ämnet man vill undersöka. Respondenterna får gärna ha vissa specifika erfarenheter och urvalet utformas specifikt utgående från de forskningsfrågor som formulerats i studien. Här kan det finnas risk att forskaren blir för strategisk. Forskaren kan fundera över om det eventuellt finns någon person vid sidan av respondenten som kanske kan ge en vidare bild av ämnet. Alvehus menar att “outsiders” kan ge en lika givande bild av ett fenomen som “insiders”. (Alvehus, 2013, s. 66–67.)

Enligt Trost (2010, s. 143) bör antalet intervjuer i allmänhet inte vara allt för stort. Han menar att 4–8 stycken intervjuer kan vara tillräckligt eftersom materialet annars riskerar att bli ohanterligt. Han poängterar även att ett fåtal väl genomförda intervjuer

är bättre än flera mindre väl utförda. Om det behövs mera material kan forskaren alltid lägga till intervjuer efteråt. (Trost, 2010, s. 143–144.) Målgruppen som valdes ut i den här avhandlingen bestod av femte årets klasslärarstuderande vid Åbo Akademi. De som har valts ut är klasslärarstuderande som inte har specialiserat sig inom specialpedagogik, utan endast gått de kurser som ingår i klasslärarutbildningen. För att ta reda på vilka klasslärare som inte läst specialpedagogik frågade jag mig runt i min egen årskurs på klasslärarutbildningen. Jag valde ut personer i min bekantskapskrets vilket eventuellt kan påverka svaren. Det kan enligt Trost (2010) eventuellt ses som ett bekvämlighetsurval. Det finns en risk att faktumet att jag kände alla respondenter påverkar intervju svaren. Enligt Alvehus (2013) kan interaktionen mellan intervjuaren och respondenten påverka utgången. Jag skickade förfrågningar genom akademins e-postprogram. Alla som tillfrågades var positiva till att medverka i min undersökning.

4.4 Undersökningens genomförande

I avhandlingen användes en kvalitativ forskningsansats med en intervju och fem informanter. Alvehus (2013) menar att det är mycket vanligt att kvalitativa forskningsarbeten baseras på intervjuer, eftersom det är en gynnsam metod när det gäller att förstå hur människor tänker, känner eller handlar i situationer. Det positiva med intervjumetoden är att respondenten och forskaren kan interagera med varandra och genom berättelser förstå ett visst fenomen. Intervjuer är inte en enda metod, därför behöver forskaren redogöra för vilken intervjumetod som används. Intervjuer kan vara strukturerade eller semistrukturerade. I en semistrukturerad intervju kan intervjuaren ställa följdfrågor och påverka intervjuens innehåll. En strukturerad intervju påminner om en enkät med förutbestämda frågor och svar, till skillnad från en semistrukturerad intervju som ofta består av ett fåtal öppna frågor eller teman. En ostrukturerad intervju kan liknas vid ett helt öppet samtal inom ett ämnesområde. I den intervjuformen kommer intervjuarens roll att bli mindre framträdande. (Alvehus, 2013, s. 80–83.)

Vidare påpekar (Alvehus, 2013) att det lönar sig att vara restriktiv med antalet intervjufrågor. Med för många frågor kan kärnan i respondenternas berättelser gå

förlorad eftersom forskaren mest fokuserar på att få svar på alla frågor. Det kan löna sig att endast använda sig av ett antal teman som berör det forskaren vill att intervjun ska handla om. (Alvehus, 2013). Intervjufrågorna ska formuleras utgående från forskningsproblemet och den empiriska undersökningens byggstenar. Det är även viktigt att göra en tydlig motivering för val av respondenter samt kontrollera att de motsvarar kraven på representativitet och generaliserbarhet. Det lönar sig även att skicka frågorna till respondenterna på förhand.

Kvale och Brinkmann (2014, s. 176) påpekar att intervjufrågor bör vara korta och enkla till sin uppbyggnad. De ger även rådet att börja med en fråga som rör en konkret situation. Denna konkretisering kan följas upp i resten av intervjun. De menar även att öppna frågor ger de mest fullständiga svaren. De beskriver även olika typer av intervjufrågor; inledande frågor, uppföljningsfrågor, sonderande frågor, specificerande frågor, direkta frågor, indirekta frågor, strukturerade frågor, tystnad och tolkande frågor. I den här undersökningen har flera av de här kategorierna av intervjufrågor ställts till respondenterna. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 176–178.)

Nyberg (2012) menar även att det kan vara bra att dokumentera intervjuerna genom inspelning då det säkerställer att ingen information går förlorad. Respondenten måste i så fall upplysas om inspelningen och även godkänna att den sker (Nyberg, 2012, s. 128–133). I min undersökning kontaktade jag informanterna per e-post och berättade om avhandlingens syfte och innehåll. Jag berättade även om deras etiska rättigheter. Intervjuer skedde i enrum med klasslärarstuderande i utbildningens lokaler efter dagens undervisning. Intervjufrågor skickades till dem på förhand per e-post. Intervjuerna spelades in på en smarttelefon och transkriberades därefter i ordbehandlingsprogrammet Word. Vid den efterföljande transkriberingen användes hörlurar för att ingen skulle höra vad som sades. Enligt Alvehus (2013) är det viktigt att fundera över hur forskaren vill transkribera. Transkriptionen är ett första steg i forskningsanalysen. Inom konversationsanalys transkriberas intervjuerna in i minsta detalj. I andra analysmetoder städar forskaren upp språket och gör om det till skriftspråk. Det finns både styrkor och svagheter med intervju som metod. Det är effektivt men man måste komma ihåg att det är en typ av samtal där en viss försiktighet behöver tas. (Alvehus, 2013, s. 83–84.) I den här undersökningen transkriberades

intervjuerna in i minsta detalj till en början och sedan städades materialet upp och sorterades.

4.5 Databearbetning och analys

Fejes och Thornberg (2019, s. 36–38) hänvisar till Kvaless beskrivning av de fem huvudmetoderna för kvalitativ analys; koncentrerings, kategorisering, berättelse, tolkning, modellering och ad hoc. Beroende på forskningsfråga kan valet av analysmetod att spela roll en viktig roll. Författarna påminner även om att de mänskliga elementen i kvalitativ forskning kan vara både positiva och negativa. Eftersom forskaren är en väldigt central del inom den kvalitativa forskningen är resultatets kvalitet mycket beroende av hur forskaren är som människa, enligt Pattons studier. (Fejes & Thornberg, 2019, s. 36–38.)

För att bearbeta och analysera intervjumaterialet i det här arbetet används meningskategorisering. Fejes och Thornberg (2019, s. 37) skriver att datamaterialet kods i kategorier inom den här metoden. Forskaren reducerar och strukturerar en stor textmassa genom att söka likheter och skillnader i materialet. Detta material omformas till ett antal kategorier. (Fejes & Thornberg, 2019, s. 36–38.) Den här undersökningen resulterade i en ganska stor textmassa. Det blev ungefär en och en halv sida text per respondent. Intervjuerna pågick i 20–30 minuter. Rennstam och Wästerfors (2015, s. 32), i sin tur, menar att kategorisera innebär att sortera. Attityder och olika former av beredskap struktureras upp i olika teman med hjälp av den här analysmetoden. Metoden fungerar som hjälp med att hitta mönster i respondenternas utsagor.

Enligt Alvehus (2013, s. 109) skiljer man mellan två olika typer av inriktningar av analys av intervjuerna: induktiv och deduktiv tematisk analys. Med deduktiv analys (teoristyrd) menas att teman har bestämts i förväg innan intervjumaterialet analyseras, vilket kan beskrivas som att teman grundar sig på befintliga teorier och forskningsresultat. Induktiv analys handlar om att identifiera teman vilka baseras på vad som framkommer i datamaterialet; teman identifieras under analysens gång. (Alvehus, 2013, s. 109.) Meningskategorisering kan vara både induktiv och deduktiv.

Jag använde mig av båda typer av analys i arbetet med att analysera intervjumaterialet. De två teman som finns utgående från forskningsfråga ett, som berör klasslärarstuderandes attityder till arbetet med särskilt begåvade elever var deduktiva eftersom det var klart att temana skulle vara positiva respektive negativa attityder. I den andra forskningsfrågan som berör klasslärares beredskap för arbetet med särskilt begåvade elever uppkom temat efter intervjuerna. De var alltså induktiva eftersom de identifierades under analysens gång. Kategorisering av kvalitativa data är en analysmetod som kan börja före intervjuerna menar Rennstam och Wästerfors (2015, s. 181–184). De skriver att forskaren kan skapa kategorier som man senare använder i intervjuerna. De skriver även att forskaren inte behöver låsa sig vid en första sortering, utan att hen kan testa på olika sätt. Analytikern kan även slå sig fri från typiska kategoriseringar och istället uppfinna nya alternativa kategorier. Det finns så gott som alltid ett behov av att reducera materialet eftersom kvalitativa data i regel är rikt och brokig. Forskaren kan även komprimera materialet. (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 181–184.) Materialet som kom fram i intervjun behövde komprimering eftersom respondenterna funderade högt och diskuterade sig fram till vad dom tyckte. Eftersom transkriberingen var mycket detaljerad behövdes förenklingar av respondenternas utsagor.

4.6 Etik, trovärdighet och tillförlitlighet

Det finns en hel del etiska riktlinjer som forskaren bör känna till innan intervjuerna inleds. Forskaren bör ha respondenternas medgivanden att delta i undersökningen innan intervjun inletts, och de behöver dessutom upplysas om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan även efter att intervjun inletts. Forskaren har även ansvar för att upplysa respondenten om forskningens syfte och frågeställningar samt vidare målsättningar med undersökningen. Helst ska detta ske skriftligt så att respondenten kan ta till sig informationen i lugn och ro (Bell, 2006, s. 157.) Det här gör att respondenterna eventuellt inte improviserar fram ett intervjusvar i stunden, utan har möjlighet att reflektera på förhand och skriva ner minnesanteckningar inför intervjun.

I forskningssammanhang är även anonymitet viktigt, enligt Bell. (2006). Klasslärarens perspektiv bör vara anonymt eftersom svaren kan väcka känslor hos mottagaren. Respondenternas svar är således konfidentiella. I avhandlingen nämns de fem respondenterna enligt bokstäverna A–E. Samtliga inspelningar har raderats efter utförd transkribering. Endast forskaren har lyssnat igenom intervjuerna vilket har skett med hörlurar.

Patel och Davidson (2003, s. 104) nämner några aspekter på tillförlitlighet. De skriver att transkriptionsprocessen av intervjumaterialet kan påverka underlaget för analysen eftersom talspråk och skriftspråk inte är samma sak. Exempelvis kan gester, mimik, ironi, kroppsspråk och betoningar försvinna vid transkriptionen. Det kan även vara frestande för forskaren att rätta till grammatiska fel eller bilda meningar. Det är även viktigt att intervjupersonernas svar inte rycks ut ur sitt sammanhang. Forskaren behöver reflektera över att hanteringen av intervjumaterialet kan komma att påverka analysen. (Patel & Davidson, 2003, s. 104–105.)

Rennstam och Wästerfors (2015, s. 98) menar att forskaren behöver vara ödmjuk i förhållande till sitt arbete. Meningskategorisering är en analysmetod som kan vara riskfylld eftersom forskaren i sin önskan om lösningar och sanningar, kan komma att sortera allt för snävt eller generalisera allt för hårt. I reduceringen av ett väldigt stort material kan även viktig information försvinna. (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 98–99.)

5 Resultat

Resultaten från intervjuerna med fem klasslärarstuderande presenteras i detta resultatkapitel. Resultaten redogörs utgående från forskningsfrågorna. Syftet med de kvalitativa intervjuerna är att få en uppfattning om hur femte årets klasslärarstuderandes attityd och beredskap ter sig i fråga om särskilt begåvade elever.

5.1 Klasslärarstuderandenas attityder

Det här stycket redogör för resultat kopplade till klasslärarstuderandes attityder till arbetet med särskilt begåvade elever.

Positiva attityder till arbetet med inklusion av särskilt begåvade elever

Ex. 1. [...] Alla barn är lika mycket värda, står även i läroplanen att alla barn ska stödas utifrån sina behov (A)

Ex. 2. [...] Skolan är ju till för alla (B)

Ex. 3. [...] Alla barn har rätt till undervisning som passar dom (C)

Ex. 4. [...] Självklart är dom här barnen lika viktiga som dom som är svagare. (D)

Ex. 5. [...] Enligt lag ska lärare stödja särskilt begåvade, det är en självklarhet för mig som blivande lärare. (E)

Exemplen 1–5 visar ett urval av de kommentarer vilka kategoriserades som positiva attityder. Tre av exemplen lyfter fram *alla barn* (se exempel 1–3). I exempel 1 och 5 anger studerandena att anledningen till deras svar är lag eller läroplan, dvs. styrdokument. Intressant nog, finns det ingen som hänvisar till egna erfarenheter. Detta

kan antyda att de svarar på frågan på ett generellt plan och att de har kunskap om vilket svar som förväntas, men saknar en personlig koppling till fenomenet. I exempel 4 lyfts det fram att särskilt begåvade elever är lika viktiga som dom svagare eleverna, vilket visar att respondenten i fråga är medveten om att de särskilt begåvade eleverna tenderar glömmas bort.

Negativa attityder till arbetet med inklusion av särskilt begåvade elever

Ingen av respondenterna uppvisade negativa attityder till arbetet med särskilt begåvade elever. Det gick inte att urskilja något negativt ur det som sades och det syntes även på exempelvis kroppsspråket att de talade om de särskilt begåvade eleverna med värme och engagemang. Detta var väntat eftersom en sådan attityd sannolikt varken kan hittas eller skulle accepteras på en klasslärarutbildning.

5.2 Klasslärarstuderandenas beredskap

Det här stycket redogör för resultaten av klasslärarstuderandes beredskap för arbetet med särskilt begåvade elever.

De fem teman som tagits fram för att uppnå syftet med avhandlingen är; identifiering, accelerering, berikning, mobbning och föräldrakontakt. Dessa teman används för att ta reda på vilken attityd och beredskap klasslärarstuderande har för arbetet med särskilt begåvade elever. Identifiering handlar om att kartlägga och hitta de elever som är i behov av särskilt stöd på grund av särskild begåvning. Accelerering och berikning syftar till de strategier som enligt forskning (Liljedahl, 2017) är aktuella i fråga om särskilt begåvade elever. Även föräldrakontakten är en viktig del av klasslärares beredskap för arbetet med särskilt begåvade elever (Porter, 2005). Mobbning är en av de risker som finns för särskilt begåvade elever i skolan, och det är inte ovanligt att de särskilt begåvade eleverna har svårt att skaffa vänner. (Porter, 2005) I redovisningen har korta citat sorterats ut under respektive tema.

Identifiering

Ex. 6. [...] Snabbhet, lätt för att lära, annars som alla andra (A)

Ex. 7. [...] Extra begåvade, lätt för sig i skolan, jätteintresserad av vissa ämnen tidigt, föräldrarna har redan tidigt märkt att barnen är annorlunda, hög intelligens (B)

Ex. 8. [...] Jättesmarta, inlästa på typ allt, små professorer (C)

Ex. 9. [...] Duktiga i skolan, lär sig snabbt, har lätt för sig, genetiskt hög intelligens, hemmiljön spelar också in, föräldrarna kanske akademiskt utbildade (D)

Ex. 10. [...] Högre behållning än den stora massan, intellektuellt begåvade inom allt från musik till naturvetenskap, snabbare än de andra, tänker mera fritt och ser på saker ur en annan synvinkel (E)

Exemplen 6, 7 och 9 visar ett urval av de kommentarer som kategoriseras som *lätt att lära*. Tre av exemplen lyfter fram *snabbhet* (se exempel 6, 9 och 10). I exempel 7, 8, 9 och 10 anger studerandena att de särskilt begåvade eleverna kan vara *intelligenta*, *extra begåvade* eller *smarta*. I exemplen 7, 8 och 10 beskrivs ett *starkt intresse för och kunskap inom olika ämnen*. Exempel 10 visar på att de särskilt begåvade eleverna *tänker fritt och ser på saker ur en annan synvinkel än andra*. I exempel 10 nämns även *hemmiljön* och att *föräldrarna* kanske är *akademiskt utbildade*. I exempel 7 nämns föräldrarna som eventuellt märkt att *något är annorlunda* med deras barn.

Accelerering

Ex. 11. [...] Känsligt att byta klass, kan ske över huvudet på barnen (A)

Ex. 12. [...] Svårt socialt att byta klass, finns liknande elever i den nya klassen är det bra (B)

Elina Granlund

Ex. 13. [...] Har dom redan kompisar där är det inga problem men annars svårt med det sociala (C)

Ex. 14. [...] Eleven måste vara socialt och emotionellt mogen för uppflyttande av klass (D)

Ex. 15. [...] Finns mycket risker, t.ex. att eleven inte hänger med socialt och fysiskt i utvecklingen, man måste överväga noga innan beslutet tas (E)

Samtliga exempel visar att det kan vara *känsligt att flytta upp* en eller flera årskurser och exemplen 12–15 visar de *sociala aspekterna* som orsak till detta. I exempel 14 nämns även att uppflyttande av klass kan vara känsligt på grund av *emotionell omognad*. I exempel 15 nämns risken att eleven som flyttas upp även kan vara *fysiskt omogen*. Exempel 11 varnar för att ett uppflyttande av årskurs *kan ske över huvudet på eleven*.

Beräkning

Ex. 16. [...] Viktigt att utmana dom, extrauppgifter, arbetsblad, läsa djupare om något ämne, behöver inte vara det ämne som står på schemat - ämnesintegrering betonas i läroplanen, forskningsuppgift på lär-plattor inte bara korsord eller målarböcker! (A)

Ex. 17. [...] De behöver ett eget upplägg för att det inte ska bli ointressant, forskningsprojekt på iPads, inte bara något arbetsblad (B)

Ex. 18. [...] Räcker inte med bara differentiering som det talats mycket om här på utbildningen, behövs något mer som gör att eleverna inte tappar gnistan. (C)

Ex. 19. [...] Differentiering är nog det första jag tänker på, men hur det ska göras i praktiken är en annan sak, motiverande uppgifter behövs, kanske något forskningsprojekt (D)

Ex. 20. [...] Motiverande uppgifter behövs, de vill ha djupare kunskap om ämnen som intresserar dem, jag tror också att det är viktigt att de får diskutera saker ur olika perspektiv eftersom de ser på saker ur ett helhetsperspektiv, måste känna att det finns någon mening med uppgiften (E)

Samtliga exempel visar vikten av att de särskilt begåvade eleverna *motiveras*. Tre av exemplen lyfter fram *snabbhet* (se exempel 16, 19 och 20). I exempel 18 anger studerandena att de särskilt begåvade eleverna kan stödjas genom *differentiering*. I samtliga exempel nämns det att ett *forskningsprojekt* som ger en *djupare kunskap* kan vara en metod för att motivera eleven som kanske har ett *starkt intresse för och kunskap inom olika ämnen*. Exempel 20 visar att de särskilt begåvade eleverna behöver *diskutera saker ur olika perspektiv* och få en *helhetsbild av olika ämnen*. I exempel 1 nämns *ämnesintegrering* som motiverande strategi, det tangerar det som framkom i exempel 20, att eleven ges en helhetsbild av olika ämnen.

Mobbning eller andra risker

Ex. 21. [...] Mobbing kan ju säkert förekomma, risken finns att dom andra eleverna och även lärare utnyttjar dom som hjälplärare på gott och ont (A)

Ex. 22. [...] Minns en pojke som blev mobbad i mellanstadiet för han va lite som en professor, kanske dom andra eleverna var avundsjuka på att han hade så lätt i skolan (B)

Ex. 23. [...] Finns kanske risk för mobbing av både elever och lärare, lärare kan bli rädda för att de har en elev som kanske kan mer än de, dom kan nog bli sedda som en ”viktigpetter”, lärarnas syn på dom speglas ju i hur eleverna behandlar dom sen (C)

Ex. 24. [...] Kan finnas risk för mobbing, viktigt att jobba med klassammanhållningen och prata om att alla är olika (D)

Ex. 25. [...] Jag blev helt klart utanför, de kändes alltid som att ingen förstod en, varken lärare eller klasskamrater. Man tappade suget på att gå till skolan och kände sig ensam. (E)

Exempel 21, 23 och 25 visar att det kan finnas *risk för mobbning* i fråga om särskilt begåvade elever och att mobbningen kan ske av både *lärare* och *elever*. Exempel 24 visar på att vikten av att *motverka mobbning* genom *diskussion om elevers olikheter* samt att *främja sammanhållningen* i klassen. I exempel 22 nämns *avundsjuka* som orsak till mobbning. I exempel 23 nämns *rädsla* som orsak till lärarens mobbning.

Föräldrakontakt

Ex. 26. [...] Glöms ofta bort på grund av tidsbrist, man har ju föräldrasamtal alldeles för sällan (A)

Ex. 27. [...] Man kanske ofta glömmer att ta hjälp av föräldrarna, dom känner ju barnen bäst (B)

Ex. 28. [...] Det är helt jätteviktigt, föräldrarna är superviktiga och kan säkert ge tips. Kanske man kan fråga va eleven läser för böcker hemma eller spelar något spel, eller kanske va den har för hobbies. (C)

Ex. 29. [...] Som lärare ska man nog alltid försöka ha en bra kontakt med hemmen, det kan bara leda till bättre saker för alla inblandade. (D)

Ex. 30. [...] Kontakten mellan hem och skolan är super-viktig, men i mitt fall kändes det som att lärarna aldrig lyssnade på vår familjs rop på hjälp. De va väl andra tider då. (E)

Samtliga exempel visar att *kontakten med hemmen* är viktig. Exempel 26, 27 och 28 visar att det finns en risk att detta *försummas eller glöms bort*. I exempel 28 nämns vikten av *intresse för vad eleven gör på fritiden*, det kan ske genom en god kontakt med hemmet.

6 Diskussion

I det här stycket diskuteras resultaten som framkom i undersökningen. Resultaten påvisar klasslärarstuderandes attityder och beredskap för arbetet med särskilt begåvade elever. Första kapitlet berör resultaten som framkommit i undersökningen och det andra kapitlet handlar om de metoder som använts i undersökningen. All diskussion kopplas till avhandlingens teoretiska referensramar. I det tredje kapitlet ges förslag till fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna undersökning har varit att undersöka vilken beredskap femte årets klasslärarstuderande har för arbetet med särskilt begåvade elever samt vilken attityd de har till arbetet. Det resultat som framkommer i undersökningen är att beredskapen hos blivande klasslärare är något bristfällig. Det stämmer överens med Tirri och Kuusistos (2013) antaganden om att det förekommer både styrkor och svagheter i det finländska skolsystemet vad gäller stödet till särskilt begåvade elever.

Samtliga respondenter hade en positiv inställning till arbetet med särskilt begåvade elever. Det var väntat eftersom det enligt 16 och 17 § i lagen om den grundläggande utbildningen i Finland (Finlex, 1998) och i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014) står att de här eleverna har rätt till stöd. Det kan även finnas ett rättvisepatos och ett genuint intresse för att uppmärksamma och undervisa alla barn oavsett behov hos de som väljer att bli lärare.

Respondenterna i undersökningen känner till vissa metoder för att stödja särskilt begåvade elever, exempelvis differentiering. Differentiering är viktigt och nyckeln till inkluderande undervisning enligt Liljedahl (2017) och Pettersson (2017). Flera av respondenterna nämnde små grupper med forskningsprojekt vilket stämmer överens med författarnas teorier om hur differentiering kan anordnas i undervisningen. Ingen av respondenterna påtalade vikten av självständigt arbete i små grupper. Pettersson (2017) menade att det självständiga arbetet under handledning av klassläraren kan vara motiverande för de särskilt begåvade eleverna. Klassläraren skall ändå finnas till hans som en vägledare.

Något som heller inte nämndes var det komplexa tänkandet som behöver stimuleras hos särskilt begåvade elever enligt Persson (1997). En av respondenterna nämnde ämnesintegrering som en strategi för att stödja de särskilt begåvade eleverna, vilket stämmer överens med Perssons beskrivning av de särskilt begåvade elevernas förmåga till helhetstänkande. Samtliga respondenter menade att särskilt begåvade elever är snabbtänkta. Det är enligt Persson (1997) viktigt att känna till att inte alla av dessa elever är snabbtänkta, de kan däremot ha en selektiv förmåga att välja ut viktig information och relatera till annan information.

Samtliga respondenter oroade sig för accelerering i form av uppflyttande av årskurs eftersom det kan finnas en risk för sociala problem. Porter (2005, s. 78) diskuterar de sociala behov och svårigheter som kan röra särskilt begåvade elever. Det kan vara svårt för de här eleverna att hitta likasinnade vänner och risken finns att de blir ensamma. Porter menar även att de här barnen behöver känna samhörighet som alla andra barn, ha någon vän och bli accepterade av andra även om de inte alltid följer normen. Respondenternas utsagor överensstämmer med Porters diskussion om vikten av att hitta likasinnade vänner. Ett beslut om uppflyttning av årskurs behöver tas tillsammans med de inblandade och det behöver säkerställas att det finns en plan för den sociala utvecklingen i den nya årskursen.

Ett genomgående mönster i utsagorna beträffande vad som skiljer dem från de andra eleverna var att det inte kom fram vad som skiljer de särskilt begåvade eleverna från andra elever, respondenterna påtalade att de särskilt begåvade eleverna är snabbtänkta, intelligenta och har lätt att lära sig. Enligt Persson (1997) är de här eleverna en mycket heterogen grupp vilket gör att identifieringen av dem kan vara svår. En annan aspekt som inte verkade vara bekant för respondenterna var att de särskilt begåvade eleverna kan ha beteendeproblem som liknar andra diagnoser eller att de försöker dölja sin begåvning. Resultaten påvisade att det finns orsak att påminna klasslärarstuderandena om de möjliga svårigheterna med att identifiera de särskilt begåvade eleverna. Ett sätt att komma åt problematiken kunde exempelvis vara att diskutera den s.k. Jante-lagen som finns starkt i Norden och påminna om att det är vanligt förekommande att man vill passa in i gruppen.

Cosmovici och Idsoe (2014, s. 152) menar att samarbetet mellan hem och skola är särskilt viktigt i fråga om särskilt begåvade elever. Föräldrar kan i många fall uppmärksamma att det är något speciellt eller annorlunda med sitt barn, och det är inte ovanligt att de har svårt att hitta information om hur de kan stödja sitt barn på bästa sätt. Samtliga respondenters utsagor visar på vikten av en god kontakt mellan hem och skola vilket överensstämmer med Cosmovici och Idsoes syn på detta. Några respondenter oroade sig för att lärare tenderar glömma bort den här aspekten och att föräldrasamtal inte genomförs tillräckligt ofta. Enligt Cosmovici och Idsoe (2014) kan det vara viktigt att klassläraren har en helhetsbild av den särskilt begåvade eleven. Om läraren exempelvis vet att eleven har ett intresse som praktiserar i hemmet och således en viss spetskunskap kan läraren skapa en mer relevant undervisning som motiverar eleven.

Undersökningens resultat visar att klasslärarutbildningen eventuellt kunde se över kursinnehåll inom olika ämnen för att förbereda klasslärarstuderande för det kommande arbetet. Ett införande av vägledning i arbetet med särskilt begåvade elever kunde införas under det fjärde och femte året på utbildningen då klasslärarstuderande nått en viss mognad och kunskapsnivå. Fenomenet kunde exempelvis diskuteras med övningsskolans lärare under utbildningens praktikperioder eller anordnas i seminarieform under praktikperioder.

Ett lovande initiativ beträffande särskilt begåvade elever i Finland är utvecklingsprogrammet *Utbildning för alla – en jämlik start på studievägen inom småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen*, vilket ska genomföras åren 2020–2022. Undervisnings- och kulturministeriet (2019) inleder arbetet med reformen vilken är regeringsperiodens viktigaste utvecklingsprojekt inom småbarnspedagogik och grundläggande utbildning i nuläget. Projektet genomförs för att säkra kvaliteten och jämlikheten inom den grundläggande utbildningen och småbarnspedagogiken (UKM, 2019). Det betyder att man i Finland arbetar för en inkluderande skola även för de särskilt begåvade eleverna.

Trots detta visade det sig i det här forskningsarbetet att klasslärarstuderandes beredskap för arbetet med särskilt begåvade elever kan vara bristfällig. Lärarutbildningen har ett ansvar när det gäller att skapa utbildning som ger klasslärare

beredskap för arbetet med alla elever, även de särskilt begåvade eleverna. Anordnare av klasslärarutbildningen i Finland kunde eventuellt uppmuntra studerande att forska i ämnet och fenomenet kunde diskuteras på praktiker vid övningsskolan och inom akademins kurser.

6.2 Metoddiskussion

I den här avhandlingen användes kvalitativ metod för att undersöka vilken attityd och beredskap blivande klasslärare har för inkludering av särskilt begåvade elever. I undersökningen används fenomenologi för att söka svar på klasslärarstuderandes attityder och beredskap för det kommande arbetet med inklusion av särskilt begåvade elever. För att komma åt klasslärarstuderandenas sanningar används kommunikativa data som intervjuer. Fenomenets essens kan på så sätt kommas åt, där av begreppet fenomenologi, enligt Fejes och Thornberg (2019, s. 30–32).

För denna avhandling passade intervjuer väl som datainsamlingsmetod. Jag fick möjlighet att sätta mig in i respondenternas tankevärld och fick genom ett halvstrukturerat samtal en djupare insikt i deras attityder och beredskap för arbetet med särskilt begåvade elever. Trost (2010) menade att 4–8 stycken respondenter är ett lämpligt antal för att kunna dra några slutsatser. Antalet respondenter i undersökningen var fem stycken. Det är ungefär 50–60 stycken studeranden per årskurs vilket skulle motsvara 5–10 procent av populationen. Det finns enligt Alvehus (2013) olika former av urval som kan användas i forskningsarbetet. Strategiskt urval innebär att forskaren kontaktar personer som kan förhålla sig till ämnet som ska undersökas. Eventuellt kompletterade respondenterna varandra väl vilket gjorde att resultatet gav en helhetsbild av fenomenet som studerades i avhandlingen.

Fejes och Thornberg (2019, s. 37) beskriver analysmetoden meningskategorisering. De skriver att datamaterialet kodas i kategorier, varpå forskaren reducerar och strukturerar en stor textmassa genom att söka likheter och skillnader i materialet. Detta material omformas till ett antal kategorier. Den här undersökningen resulterade i en förhållandevis stor textmassa. Det blev ungefär en och en halv sida text per respondent. Analysmetoden meningskategorisering har fungerat väl för denna undersökning. Med hjälp av analysmetoden kunde jag sortera ut det viktigaste ur respondenternas utsagor

i syfte att skapa en översikt av svaren på de två forskningsfrågorna. De viktigaste teman som kunde urskiljas ur respondenternas utsagor var de som var relaterade till forskningsfråga två som handlade om klasslärarstuderandes beredskap för arbetet med särskilt begåvade elever; identifiering av dessa samt strategier för att stödja dem. Respondenternas svar är stundtals relativt kortfattade, exempelvis de utsagor som berörde den första forskningsfrågan. Dessa var ändå tillräckliga för att ge en helhetsbild av respondenternas attityder till arbetet med särskilt begåvade elever. Orsaken till de kortfattade utsagorna till den första forskningsfrågan var eventuellt formuleringen av intervjufrågorna och mängden följdfrågor. Det hade eventuellt getts utförligare svar om intervjufrågan beträffande attityden till särskilt begåvade elever inte hade varit en ledande fråga. I den andra forskningsfrågan var det relativt lätt att hitta essensen i respondenternas utsagor, sannolikt hade jag använt tillräckligt många följdfrågor. Jag tror även att det gav intressant information eftersom respondenterna fick möjlighet att se tillbaka på sin egen skoltid och formulera svar utgående från sina egna erfarenheter.

De forskningsetiska kraven har tagits hänsyn till i undersökningen. Det var frivilligt för respondenterna att delta i undersökningen, något jag informerade om då jag tog kontakt. All information om undersökningen gavs till respondenterna innan de samtyckte till att medverka. Respondenterna hålls anonyma och har benämnts med bokstäver från A till E. Även inspelningarna och transkriberingsmaterialet behandlas konfidentiellt. Inspelningarna och transkriberingsmaterialet har raderats. I den här avhandlingen har jag även följt vetenskapliga metoder och hänvisat till tidigare forskning och litteratur enligt forskningsetiken.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

I denna studie har jag undersökt blivande klasslärares attityder och beredskap för arbetet med särskilt begåvade elever. Undersökningen har begränsats till att undersöka endast fem klasslärarstuderandes attityd och beredskap. Det vore intressant att göra en dylik undersökning med ett större antal respondenter, för att ta reda på om liknande resultat skulle fås med kvantitativa metoder. Det skulle även vara intressant att intervjua klasslärare som arbetat en längre tid och se hur deras attityder och beredskap

Elina Granlund

skiljer sig från sista årets klasslärarstuderande. Jag tror också att det skulle vara intressant att undersöka hur föräldrar till särskilt begåvade elever uppfattar dagens skola.

Man kunde även forska i hur särskilt begåvade personer minns sin egen skoltid och hur den har påverkat dem senare i livet. Diskussionen om särskilt begåvade elever pågår i Finland, men ännu finns sannolikt mycket kvar att uträtta innan de särskilt begåvade eleverna får det fulla stöd de har rätt till.

Litteraturförteckning

Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.

Bell J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Inkluderande pedagogik – God praxis och goda praktiker*. Studentlitteratur: Lund.

Cosmovici Idsøe, E. (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.

Laine, S. & Tirri, K. (2015). How Finnish Elementary School Teachers Meet the Needs of their Gifted Students. *High Ability Studies*, 10.1080/13598139.2015.1108185.

Egidius, H. (2006). *Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Finlex. (1998). Lag om grundläggande utbildning. 1998/628. 16a paragraf, 16 paragraf 17 paragraf, Hämtad 13 februari 2020, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>

Glgu (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Grant Halvorson, H. (2011). *The Trouble with Bright Girls*. Ph.D. in The Science of Success, Hämtad 15 januari, från <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-science-success/201101/the-trouble-bright-girls>

Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally Gifted Children (second edition)*. Routledge.

Haagensen, J. (2017). *Om grupper – egenskaper, utveckling, tillhörighet. (Föreläsningsunderlag)* Åbo Akademi i Vasa.

Harling, S. (2018). *Begåvade barn*. Hämtad 21 februari 2020 från <http://www.begavadebarn.nu/kaumlInnetecken.html>

Höistad, G. (2001). *Mobbning och människovärde*. Stockholm: Gothia.

Imsen, G. (2006). *Elevens värld – introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Kreger Silverman L. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & kultur.

Elina Granlund

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever – pedagogens utmaning och möjlighet*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Mitchell, D. (2014). *Inkludering i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Mönks, F. & Ypenburg, I. (2009). *Att se och möta begåvade barn: En vägledning för föräldrar och lärare*.

Nilsson, B. (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.

Nyberg, R. & Eklund, G. (2012). Ange källor i texten. I R. Nyberg & A. Tidström (Red.), *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur. Lånad

Persson, R. S. (1997). *Annorlunda land: särbegåvnings psykologi*. Falköping: Almqvist & Wiksell.

Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, B. & Persson, E. (2012) *Inkludering och måloppfyllelse - att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Pettersson, E. (2017). *Elever med särskild begåvning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Porter L. (2005). *Gifted young children: a guide for teachers and parents*. Maidenhead: Open University Press.

Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Från stoff till studie – om analysarbete i kvalitativ forskning. (s. 31). Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet. (2006). Salamancadeklarationen. 2/2006. Hämtad 15 december 2019, från <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>

Ström, K. & Lahtinen, U. (red. Barow, T. & Östlund, D.). (2012). *Den svårfångade inkluderingen: exemplet Finland*. Högskolan Kristianstad. Hämtat 17 februari 2020 från, <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:512089/FULLTEXT01.pdf>

Sörensen S. (2007). *Forskningsprocessen - kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber AB.

Thornberg, R. & Fejes, A. (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Elina Granlund

Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). *How Finland Serves Gifted and Talented Pupils*. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 85–89

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Undervisnings- och kulturministeriet, (2019), Hämtad 13 februari 2020 från, https://minedu.fi/sv/artikel/-/asset_publisher/hallituskauden-merkittavin-varhaiskasvatuksen-ja-perusopetuksen-kehittamisohjelma-kaynnistyy

Wallström, C. (2010). *Se mig som jag är*. Varberg: Argument Förlag.

Ziegler, (2010). *Högt begåvade barn*. Stockholm: Norstedts.

Bilagor

Bilaga 1: Intervjufrågor

1. Känner du till begreppet “särskilt begåvad”? Vad tänker du på när du hör det?
2. Har du fått lära dig hur du som pedagog kan stödja särskilt begåvade elever under klasslärarutbildningen? Hur? Om inte, känns det som något du vill ta reda på själv för att stödja de här eleverna?
3. Känner du till någon som är särskilt begåvad? Fanns det eventuellt någon i din klass i grundskolan? Hur märks det på hen?
4. Hur skulle du arbeta för att inkludera en särskilt begåvad elev i din klass? Vilka möjligheter och utmaningar tror du skulle finnas?
5. Tycker du att det är lika viktigt att stödja de särskilt begåvade eleverna som de elever som har andra särskilda behov?