

Attityder mot särskilt begåvade elever bland finlandssvenska speciallärare

Mattias Alopæus

Avhandling pro gradu i specialpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2020

Abstrakt

Författare (Tillnamn, förnamn) Mattias Alopaeus	Årtal 2020
Arbetets titel Attityder mot särskilt begåvade elever bland finlandssvenska speciallärare	
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen. Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	Sidantal (tot.) 43
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts Särbegåvningsprojekt vid Åbo Akademi	
<p>Referat (Avhandlingens syfte, forskningsfrågor, metoder, respondenter, huvudsakliga resultat, slutsatser)</p> <p>Det har gjorts flera studier på fältet vad beträffar lärares attityder gentemot särskilt begåvade elever och undervisningen av dem. I tidigare studier har man kunnat se att majoriteten av lärare har haft positiva attityder medan även negativa och likgiltiga attityder har kunnat identifieras. Som regel har man i tidigare studier kunnat se att inställningar till stödåtgärder och differentiering har varit överväldigande positiva medan, inställningar till acceleration ofta har varit negativa hos de som allmänt haft positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever.</p> <p>I samband med särbegåvningsprojektet vid Åbo Akademi skickades en enkät ut till finlandssvenska speciallärare våren 2019 för att kartlägga och få kunskap om hur särskilt begåvade elever uppmärksammas inom den grundläggande utbildningen på finlandssvenskt håll.</p> <p>Syftet med denna avhandling är att undersöka attityder mot särskilt begåvade elever bland finlandssvenska speciallärare. För att undersöka syftet har följande forskningsfrågor ställts:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vilka profilgrupper finns det bland finlandssvenska speciallärare gällande attityder gentemot särskilt begåvade elever?2. Hur skiljer sig profilgrupperna åt vad gäller ålder, arbetserfarenhet och könsfördelning?3. Hur skiljer sig profilgrupperna åt gällande attityder kring stödåtgärder, acceleration samt differentiering vad gäller undervisningen av särskilt begåvade elever? <p>Resultaten visar att man kan identifiera två profilgrupper: de positiva (positiva attityder) och de negativa (negativa attityder). Ålder, arbetserfarenhet och kön hade inte några signifikanta effekter på profilgrupperna vilket är i enlighet med tidigare studier inom området. Positiva inställningar till stödåtgärder hos de positiva var i enlighet med tidigare forskning inom området. Acceleration kunde ses bemötas av positiva inställningar hos de positiva. Detta stämmer inte överens med tidigare forskning där man kunnat se att inställning till acceleration ofta varit negativa. Inställning vad gäller differentiering var inte signifikant i denna studie, detta stämmer inte överens med tidigare studier inom området.</p>	
Sökord / indexord Gifted education, attitudes, special education, support, acceleration, differentiation / särskilt begåvade elever, attityder, specialundervisning, stödåtgärder, acceleration, differentiering	

Innehåll

Abstrakt	2
1 Inledning	1
2 Teoretisk referensram	5
2.1 Särskild begåvning.....	5
2.1.1 Begreppets breda spektrum	5
2.1.2 Begreppets utveckling och status i nutid.....	6
2.1.3 Särskild begåvning ur ett utvecklingsperspektiv	7
2.2 Identifiering av särskilt begåvade elever.....	7
2.3 Undervisning av särskilt begåvade elever.....	8
2.4 Konceptualisering av begreppet attityd.....	9
2.4.1 Tredimensionell modellbaserad definition	9
2.4.2 Endimensionell modellbaserad definition	10
2.4.3 Värdet av lärarattityder.....	11
2.4.4 Förutsägande variabler gällande lärares attityder	12
Metod	14
3.1 Syfte och forskningsfrågor	14
3.2 Kvantitativ forskningsmetod	15
3.3 Datainsamling och respondenter	16
3.3.1 Datainsamling	16
3.3.2 Respondenter	16
3.3.3 Bortfall.....	17
3.4 Mätinstrument.....	18
3.4.1 Mätinstrument för attityder understöd.....	19
3.4.2 Mätinstrument för attityder motstånd.....	19
3.4.3 Mätinstrument för attityder stödåtgärder.....	20
3.4.4 Mätinstrument för attityder acceleration	21

3.4.5 Mätinstrument för attityder differentiering	21
3.5 Databearbetning och val av analysmetoder.....	22
3.5.1 Klusteranalys	22
3.5.2 Korstabulering respektive Chi-Square	23
3.5.3 Variansanalys.....	23
3.6 Reliabilitet	23
3.7 Validitet.....	25
3.8 Etiska principer.....	26
4 Resultat	27
4.1 Inledande analyser	27
4.2 Vilka profilgrupper finns det bland finlandssvenska speciallärare gällande attityder gentemot särskilt begåvade elever?	28
4.3 Hur skiljer sig profilgrupperna åt gällande ålder, könsfördelning och arbetserfarenhet?	29
4.4 Hur skiljer sig profilgrupperna åt gällande attityder kring stödåtgärder, acceleration samt differentiering gentemot särskilt begåvade elever?	30
5 Diskussion	32
5.1 Metoddiskussion	32
5.2 Resultatdiskussion	34
5.3 Slutsatser	36
5.4 Förslag på fortsatt forskning.....	37
Källor	38

Bilagor

Bilaga 1: Enkätfrågorna 19–24.

Tabeller

Tabell 1: Deskriptiva värden samt korrelationsanalys för samtliga index samt variablerna arbetserfarenhet, ålder och kön.....	18
Tabell 2: Cronbachs alfa samt genomsnittlig inter-item korrelation bland indexen.....	25
Tabell 3: Faktoranalys för indexvariablernas enkätfrågor.....	27
Tabell 4: Profilgruppernas deskriptiva värden baserat på indexen AU och AM.....	28
Tabell 5: ANOVA tabell med effektstorlek för indexen AU och AM.....	29
Tabell 6: ANOVA tabell med effektstorlek för bakgrundsvariablerna ålder och arbetserfarenhet	29
Tabell 7: Könsfördelning mellan profilgrupperna.....	30
Tabell 8: ANOVA tabell med effektstorlek för indexen AS, AA samt AD.....	31
Tabell 9: Profilgruppernas storlek och värden med avseende på indexen AS, AA och AD.....	31

1 Inledning

Detta kapitel fungerar som en inledning till själva avhandlingen. Först presenteras bakgrund till val av forskningstema varefter undersökningens syfte och forskningsfrågor presenteras. Slutligen presenteras avhandlingens disposition.

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen, hädanefter Glgu 2014, togs i bruk i alla skolor i Finland i åk F–6 från och med den 1 augusti 2016. Ett syfte med Glgu 2014 är att ge en grund för att alla elever i det finländska skolorna ska ha möjlighet till jämlik undervisning av hög kvalitet för att de ska växa och utvecklas till självständiga medborgare.

En grupp som ofta mer eller mindre omedvetet ignoreras eller går obemärkta är särskilt begåvade elever (Silverman, 2016). Enligt Glgu 2014 ska alla elever likvärdigt och med rättvisa garanteras möjlighet att mångsidigt uttrycka och utveckla sig själva. Undervisningen bör anordnas så att den beaktar och stöder alla elevers individuella behov samt skolgång, inklusive särskilt begåvade elever (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Orsakerna till att särskilt begåvade elever många gånger ignoreras eller går obemärkta är förmodligen flera men en betydande faktor som påverkar det är troligtvis det faktum att identifiera särskilt begåvade elever många gånger anses vara knepigt av lärare (Silverman, 2016). Forskare inom området har inte kunnat bestämma sig för en gemensamt erkänd definition vad gäller begreppet ”särskilt begåvad” (*eng. gifted*). Detta anses vara en central frågeställning och ett problem inom området (Renzulli, 2002; Subotnik, Olszewski-Kubilus & Worrell, 2011). Under en längre tid har konceptet särskild begåvning varit föremål för debatt och själva begreppet har fritt använts på olika sätt i litteratur, beroende på omfattning av undersökningar och projekt. Detta kan ses vara en orsak till utmaningen med att definiera och komma fram till en universellt erkänd definition på begreppet särskild begåvning.

För dryga 100 år sedan utförde Therman (1916) tidiga nyckelstudier inom området särskild begåvning vars resultat gav en modell som fokuserade på *intelligenskvoten* (IQ). Denna modell användes för att identifiera särskilt begåvade individer under större delen av 1900-talet. Senare, under det sena 1970-talet, utvecklade Renzulli (1977) modellen *Enrichment Triad Model* (ETM). Denna modell var ursprungligen utformad specifikt för särskilt begåvade med syfte att uppmuntra deras kreativa produktivitet genom att utsätta dem för olika intressanta ämnen.

Modellen har ännu idag en plats i det vanliga klassrummet för att främja elevers kreativa produktivitet. Gagné (2004) utvecklade i sin tur en egen modell, *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT). Denna modell definierar särskild begåvning hos en individ som både innehar och spontant använder otränade, naturliga, förmågor i en grad som ställer individen bland de 10 % som presterar högst bland sina klasskamrater och jämlingar.

I olika grad har dessa teorier genom åren tillämpats av olika institutioner och program i flera länder med syfte att bättre kunna identifiera, undervisa och stöda särskilt begåvade elever. I Glgu 2014 framkommer det att undervisningen vid behov ska anordnas i form av årskursintegrerade studier. Vidare framkommer det att alla elever ska få undervisning som motsvarar deras behov och möjligheter för att främja lärandet och välbefinnandet så gott som möjligt (Utbildningsstyrelsen, 2014). I Glgu 2014 kan man alltså se grunder som understöder särskilt begåvade elevers rätt till stöd och undervisning enligt sina individuella behov, liksom även normalt begåvade elever samt elever i behov av särskilt stöd.

En viktig faktor för att undvika att särskilt begåvade elever ignoreras eller går obemärkta är en inspirerande lärare, vilket för övrigt kan ses som en viktig aspekt av en god inlärningsmiljö. Forskning har visat att en faktor som påverkar den framgång en lärare har i bemötandet av särskilt begåvade elever är deras attityder gentemot dessa elever och undervisningen av dem (Al-Makhalid, 2012; Chessman, 2010; David, 2011; Krijan, Jurcec & Boric, 2015; Laine, 2016; Lassig, 2009; McCoach & Siegle, 2007; McWilliams-Abendroth, 2014; Ozcan & Kayadelen, 2015; Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras & Gari, 2014). Troxclair, 2013). Baserat på dessa studier är det alltså viktigt att som lärare fundera på vad man har för inställning till särskilt begåvade elever. Med andra ord kan man fråga; vilka attityder har lärare gentemot särskilt begåvade elever?

Gagné och Nadeau (1991) utvecklade ett instrument vars syfte är att användas för att forska och studera de attityder gentemot särskilt begåvade elever som lärare som undervisar dem har. Dessutom kan man granska och se vilka eventuella faktorer eller variabler påverkar dessa attityder. Detta instrument har använts i flera internationella studier, från så gott som hela världen, där syftet varit att undersöka och se på attityder hos lärare gentemot särskilt begåvade elever (Al-Makhalid, 2012; Chessman, 2010; David, 2011; Krijan et al., 2015; Laine, 2016; Polyzopoulou et al., 2014).

Resultaten av dessa undersökningar har generellt sätt visat på en majoritet av positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever, särskilt vad gäller att erkänna behovet av stöd för dem

(Allodi & Rydelius, 2008; Al-Makhalid, 2012; Chessman, 2010; Laine, 2016; Laine, Hotulainen & Tirri, 2019; Lassig, 2009; Krijan et al., 2015; McCoach & Siegle, 2007). Även både negativa och likgiltiga attityder hos lärare förekommer, ofta specifikt kring användningen av acceleration eller gruppering i undervisningen av särskilt begåvade elever (Geake & Gross, 2008; Laine, 2016; Laine et al., 2019; Lassig, 2009; McCoach & Siegle, 2007; Troxclair, 2013). Begreppet acceleration används på svenska bland annat av Silverman (2016). Silverman (2016) menar att acceleration handlar om att ge elever möjlighet att gå framåt fortare i skolundervisningen.

Speciallärare har bland annat ett ansvar att stöda och ge elever i behov av särskilt stöd undervisning som är anpassad och lämpar sig för deras behov. För att inte särskilt begåvade elever ska tappa motivationen och samtidigt eventuellt hindras från att uppnå sin fulla potential är det viktigt att de utmanas i sin undervisning, liksom även normalt begåvade elever och elever i behov av särskilt stöd.

Speciallärarrollen i Finland har ett större fokus på de elever som på grund av svårigheter har behov av särskilt stöd medan specifikt ”särskild begåvning” endast nämns en gång i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 39). Således kan man dels motivera valet av forskningstemat för denna studie som ett medel för att få ett bredare spektrum av färdigheter vad gäller speciallärarens mångfacetterade yrkesroll i det framtida arbetslivet.

Syftet med denna avhandling är att undersöka attityder mot särskilt begåvade elever bland finlandssvenska speciallärare. Till min kännedom har få studier med samma fokus inom detta tema utförts i Finland tidigare, speciellt på finlandssvenskt håll. För att undersöka syftet har följande forskningsfrågor ställts:

1. Vilka profilgrupper finns det bland finlandssvenska speciallärare gällande attityder gentemot särskilt begåvade elever?
2. Hur skiljer sig profilgrupperna åt vad gäller ålder, arbetserfarenhet och könsfördelning?
3. Hur skiljer sig profilgrupperna åt gällande attityder kring stödåtgärder, acceleration samt differentiering vad gäller undervisningen kring särskilt begåvade elever?

Denna avhandling kan delas in i, förutom inledningen, fyra kapitel. Det andra kapitlet består av avhandlingens litteraturöversikt. I detta kapitel definieras avhandlingens huvudsakliga begrepp.

Det tredje kapitlet redogör för forskningens syfte, forskningsfrågor och val av forskningsansats. Därefter presenteras datainsamlingen, respondenter respektive bortfall varefter undersökningens analysmetoder som använts för att svara på forskningsfrågorna presenteras. Slutligen presenteras avhandlingens forskningsetiska aspekter.

I det fjärde kapitlet presenteras analysernas resultat. Inledningsvis presenteras en inledande faktoranalys som stärker avhandlingens validitet varefter resultaten från de tidigare presenterade analysmetoderna framförs.

Det femte och samtidigt sista kapitlet består av två diskussionsteman. Först diskuteras undersökningens metod varefter resultaten diskuteras, med återkoppling till litteratur som presenterats i kapitel 2. Avslutningsvis sammanfattas avhandlingen med slutsatser och förslag på fortsatt forskning ges.

2 Teoretisk referensram

I detta kapitel definieras två huvudsakliga begrepp som är av intresse för denna avhandling. Begreppen "särskild begåvning" och "attityd" presenteras och behandlas var för sig med koppling till skolan varefter sambanden mellan begreppen klargörs.

2.1 Särskild begåvning

Konceptet särskild begåvning har som begrepp en längre tid gett upphov till diskussion och meningsskiljaktigheter. Begreppet särskild begåvning används i flera forskningar och böcker på olika sätt beroende på fokus. Experter inom området är inte överens om vad det betyder och innebär att vara särskilt begåvad (Ambrose, VanTassel-Baska, Coleman & Cross, 2010; Dai & Chen, 2014; Subotnik et al., 2011).

Sternberg och Davidson (1986) sammanfattade flera författares begrepp, samt diskussioner kring variabler, som just de såg som viktiga gällande särskild begåvning. I en andra utgåva (Sternberg & Davidson, 2005) ökade mängden begrepp ytterligare medan Freeman (2005) menar att det på grund av olika modeller samt teorier gällande konceptet särskild begåvning, som skapats under årtionden, har lett till att det idag finns över hundra definitioner.

Utmaningen i att komma överens om en universellt erkänd definition är alltså inte på grund av bristen av definitioner utan snarare ett resultat av en stor mängd utbud på definitioner (Coleman & Cross, 2005).

2.1.1 Begreppets breda spektrum

Trots en brist på en universellt erkänd definition finns det vissa gemensamma grundbegrepp som generellt framträder i forskning och litteratur kring särskild begåvning. De över hundra olika definitionerna som använts under årtionden kan delas in i konservativa och liberala definitioner.

Begreppet särskild begåvning är omgivet av oförenlighet och oense. Dels möts en särskilt begåvad individ ofta av missförstånd, avund och uppfattad elitism å andra sidan av beundran och respekt (Norman, 2011). En konservativ syn är till exempel Termans (1926) definition på begåvning, det vill säga de individer som hör till den högsta 1 % inom allmän intellektuell förmåga mätt av *Stanford-Binet Intelligence Scale* eller jämförbart instrument. Dessa

kontroversiella definitioner kan ses som mera traditionella i och med att det var mer förekommande i tidiga skeden av forskningsområdet (Laine, 2016). Att enbart definiera särskild begåvning utifrån allmän intellektuell förmåga ignorerar flera andra förmågor så som artistiska, atletiska och ledarskapsförmågor. Samtidigt begränsas definitionen till endast de mest intellektuella aspekterna av särskild begåvning.

I de mera liberala definitionerna som började framkomma senare hos bland annat Gagné (2009) och Renzulli (1978) beaktades andra förmågor, utöver IQ. Nya modeller och teorier skapades som stöd för att definiera begreppet särskild begåvning. Som regel har man kunnat se att ju modernare definitioner som framkommer, desto mera liberala är de. Enligt Subotnik et al. (2011) kan särskild begåvning definieras av att skolprestation, potential och produktion är tydligt i överkant bland sina jämlingar hos en särskilt begåvad individ, vilket är en modern definition för att beskriva en särskilt begåvad individ.

2.1.2 Begreppets utveckling och status i nutid

Subotnik et al. (2011) har i deras undersökning kartlagt statusen för forskning om särskilt begåvade och undervisningen av dem. De erbjuder rekommendationer för att tillämpa vetenskapliga metoder för att förstå dessa och andra utmanande problem. Faktum är att undersökningen (Subotnik et al., 2011) tyder på att förmågor kan förbättras genom utveckling och att olika talanger utvecklas i olika takt samt att undervisning bör anordnas i enlighet med det. Därmed kan man konstatera att träning behövs för att särskilt begåvade elever ska lyckas. Den bästa indikationen är inte tidigare skolprestation. Subotnik et al. (2011) argumenterar för att en förmåga utvecklas i enlighet med motivation medan Norman (2011) dessutom påstår att motivation så gott som alltid kommer att övervinna bara förmåga i sig.

En tydlig modell för att förklara särskild begåvning är Gagnés (2009) DMGT-modell som nämndes i inledningen. Denna modell föreslår en skillnad mellan begåvning och talang. Gagné (2009) definierar begåvning som en utmärkt naturlig kompetens i åtminstone en förmåga, till exempel problemlösning och ledarskap. Talang däremot definierar han som en utmärkt förmåga att uppnå en konsekvent utvecklad förmåga i åtminstone ett fält, till exempel idrott eller konst. Jämför man tillbaka till Termans (1916; 1926) ursprungliga teorier om särskild begåvning, som enbart tar en individs IQ i beaktande, är det tydligt att begreppet särskild begåvning har utvecklats till ett komplext begrepp med tiden som använder multidimensionella mätningar för att definiera särskild begåvning.

2.1.3 Särskild begåvning ur ett utvecklingsperspektiv

Utöver det flertal definitioner på särskild begåvning som används finns även ett flertal termer för att hänvisa till individer som anses vara särskilt begåvade, till exempel "lillgammal", "enastående", "briljant", "geni" och "expert" för att nämna några. En del av dessa termer stöder antagandet som bland annat Gagné (2005) samt Reis och Renzulli (2009) på senare år framfört om begreppet särskilt begåvning. Det kan ses som en utvecklingsprocess och särskild begåvning kan ses som potential med möjlighet för vidare utveckling med rätt förutsättningar. Barn beskrivs sällan som experter och vuxna sällan som lillgammal.

Särskild begåvning manifesterar sig med andra ord inte på samma sätt hos barn som hos vuxna. Vidare stöder detta antagande att särskild begåvning bör ses som en utveckling och trots naturliga talanger i barndomen krävs systematisk träning för att bemästra det i vuxen ålder (Coleman & Cross, 2005).

2.2 Identifiering av särskilt begåvade elever

Som tidigare nämnts saknas en universellt erkänd definition vad gäller begreppet särskild begåvning. Detta gör det även svårare för bland annat lärare att identifiera särskilt begåvade elever i skolan.

Allodi och Rydelius (2008) menar att särskilt begåvade elever har ett brett spektrum av egenskaper för att uttrycka sin begåvning och att detta manifesterar sig på olika sätt beroende på individen. Enligt Al-Makhalid (2012) är det viktigt att identifiera särskilt begåvade elever i ett tidigt skede. Genom tidig intervention kan man stärka och stöda elevens potential vad gäller skolgången samtidigt som att risken för att en särskilt begåvad elev blir obemärkt minskar. Om en särskilt begåvad elev går obemärkt och identifieras först i ett senare skede kan i värsta fall individens potential lidit av för litet stimuli eller låga intellektuella krav i undervisningen (Hodge & Kemp, 2006).

Silverman (2007) menar att särskild begåvning kan identifieras i vilken ålder som helst, även så tidigt som i treårsåldern. Den mest lämpliga tiden att identifiera en särskilt begåvad individ är dock som barn mellan fem- och åttaårsåldern eftersom från nioårsåldern uppåt är det sannolikt att testning som används för att identifiera särskilt begåvade barn inte längre är ändamålsenliga. Föräldrar är ofta själva de som identifierar sitt barn som särskilt begåvad och

om inte föräldrarna själva identifierar dem är det större sannolikhet att också framtida lärare misslyckas i att identifiera dem i tid (Silverman, 2007).

Inget universellt använt sätt eller system för att identifiera särskilt begåvade individer existerar för tillfället, i enlighet med bristen på en universellt erkänd definition. Därmed bör objektiva metoder som mäter till exempel kreativitet, kognitiva förmågor och inre motivation användas i samband med subjektiva metoder som kan bestå av att en lärare, förälder eller jämlik (vän eller klasskamrat) påpekar om en observation gällande särskilt begåvning. De subjektiva metoderna ger grund till de objektiva metoderna (Al-Makhalid, 2012).

2.3 Undervisning av särskilt begåvade elever

Generellt sett kan man säga att experter är överens om att den som undervisar särskilt begåvade elever bör ha flera egenskaper, bland annat ett intresse om att undervisa, vara intressant, ha en god personlighet, vara kunnig och omtänksam, ha ett bra självförtroende och slutligen att vara artig och respektfull (David, 2011). Allodi och Rydelius (2008) menar att särskilt begåvade elever ofta upplever att den undervisning de får inte är anpassad till deras behov; de möter för låga intellektuella krav och för lite stimuli. Dessutom bemöts de enligt egen uppfattning ofta av lärare med ambivalenta attityder gentemot dem. Detta skulle tyda på att det finns en viss osäkerhet bland lärare då det kommer till undervisningen av särskilt begåvade elever, vilket kan bero på flera olika saker som till exempel bristen på kunskap eller förståelse. I långa loppet påverkar detta attityden hos lärare gentemot särskilt begåvade elever.

Bra och kunniga lärare spelar en viktig roll i utvecklingen av särskilt begåvade elever och är en integrerad del av framgångsrik undervisning av dem. En framgångsrik lärare har en bred och djup kunskap, tillämpar lämpliga undervisningsstrategier och olika pedagogiska metoder samt använder dem och motiverar eleven i undervisningen (Hong, Greene & Hartzell, 2011). Forskning tyder på att det finns flera faktorer som kan avgöra lärarens framgång vad gäller bemötandet av de särskilt begåvade elevernas behov. Lärarens kunskap om dem och undervisningen av dem är den viktigaste faktorn för att bemöta behoven (Silverman, 2007).

I stöd av flera studier och litteratur (Chessman, 2010; David, 2010; Krijan et al., 2015; Laine, 2016; Lassig, 2009; McCoach & Siegle, 2007; McWilliams-Abendroth, 2014; Polyzopoulou et al., 2014) kan man konstatera att attityd verkar vara en av de viktigaste faktorerna som har en stark inverkan på en individs beteende, uppfattningar och bedömningar.

Negativa attityder hos lärare gentemot särskilt begåvade elever kan orsaka att särskilt begåvade elever skulle utveckla egna negativa attityder eller gå miste om sin motivation för att utvecklas. Tvärtom tenderar positiva attityder stöda och främja effektivare bemötande av särskilt begåvade elevers behov (Al-Makhalid, 2012). Positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever samt undervisningen av dem är viktigt för att lärare ska säkra sig om att eleven känner sig utmanad och att undervisningsmiljön motsvarar behoven (Laine, 2010).

2.4 Konceptualisering av begreppet attityd

De flesta individer har en uppfattning om vad begreppet attityd är. Trots detta kan det vara svårt att verkligen greppa begreppet attityd. Allport (1953) konstaterade att attityd är den mest nödvändiga konstruktionen i social psykologi. Sedan dess har begreppet attityd blivit definierat på flera olika sätt.

Attityder kan ses som begränsade utvärderingar av objekt, till exempel sig själva, andra människor, problem och så vidare i både positivt och negativt fokus (Bohner & Dickel, 2011; Petty, Wegener & Fabrigar, 1997). Ett så kallat ”attitydobjekt” omfattar allt det som en person kan ha i tankarna. Allt från vardagliga till abstrakta ting som till exempel saker, människor, grupper och idéer. De flesta forskare inom området är överens om dessa grundläggande definitioner trots att mer utvecklade modeller av konceptet attityd varierar kraftigt (Bohner & Dickel, 2011).

På basen av litteratur (Bohner & Dickel, 2011; Eagly & Chaiken, 1993; Petty et al., 1997) är det klart att varierande definitioner har framförts under åren. Eagly och Chaikens (1993) definitioner hör till de mera tydliga, klara och praktiska i deras kategorisering. De föreslår att begreppet attityd ska ses ur ett perspektiv som definieras med hjälp av två typer av modeller. Den första typen definierar attityd som en tredimensionell modell och föreslår att attityd är en kombination av emotionella, beteendemässiga och kognitiva reaktioner på olika fenomen. Den andra typen definierar attityd som en endimensionell modell och ser attityd som en karaktär som har en emotionell uppfattning, positivt eller negativt, gentemot ett fenomen.

2.4.1 Tredimensionell modellbaserad definition

Enligt den tredimensionella modellen ska attityd definieras som en kombination av emotionella, beteendemässiga och kognitiva komponenter. Enligt Hewstone, Stroebe och Jonas (2012) kan den kognitiva komponenten kännetecknas av en individs tro, uppfattning och åsikt om ett

attitydobjekt eller fenomen. Den emotionella komponenten består av känslor, både positiva och negativa, kopplade till ett attitydobjekt eller fenomen medan den beteendemässiga komponenten av attityd består av handlingsbenägenhet eller mottaglighet till ett attitydobjekt eller fenomen (Hewstone et al., 2012). Den kognitiva komponenten av attityder kan beskrivas som tankar, övertygelser och kännetecken som man som individ associerar med ett objekt. Det är uppfattningen eller övertygelsen av en attityd, det vill säga den del som är allmän kunskap hos individen.

Dessa attityder kan liknas med stereotyper som till exempel att kattungar är söta eller att röka är dåligt för hälsan. Den emotionella komponenten kan ses som känslan av en attityd och dessa känslor kan kopplas till den emotionella komponenten till exempel genom att man tycker om katter för att de är söta eller att man ogillar rökning för att det är en hälsorisk. Beteendekomponenten i en attityd kan slutligen, i enlighet med det ovanstående, ses som en individs tendenser att bete sig på ett visst sätt gentemot ett attitydsobjekt eller fenomen. I koppling till de tidigare exemplen kan man se att den beteendemässiga komponenten är reaktioner som är baserade på de två övriga komponenterna, till exempel ”jag vill paja katten” eller ”jag vill inte vara i närheten av de som röker”.

Enligt den tredimensionella modellen finns det djupa kopplingar och interaktioner bland dessa tre komponenter och de påverkas av varandra. Dessutom har de olika inverkan på en attityd. Exempelvis kan individuella övertygelser (den kognitiva komponenten) bidra till att definiera individens beredskap (beteendekomponenten) för att agera på eller svara till ett attitydobjekt eller fenomen (Hewstone et al., 2012).

2.4.2 Endimensionell modellbaserad definition

En endimensionell modell utgår ifrån att utvärdera egenskaper hos attityder genom att fokusera på attityd som en emotionell komponent. Denna uppfattning av begreppet attityd ignorerar inte de andra komponenterna, som ingår i den tredimensionella modellen, utan skiljer mellan övertygelser, attityder, handlingar och koncentrerar sig mer på att utforska sambanden mellan dem (Hewstone et al., 2012). Fishbein och Ajzen har, både gemensamt och enskilt, skrivit artiklar och böcker om begreppet attityd i flera decennier och i deras verk begränsar de attityd till dess emotionella och utvärderande komponent, de studerade dem skilt från tro och beteende (Al-Makhalid, 2012).

Planerat beteende är en teori som första gången beskrevs av Ajzen (1985). Den har sina rötter i Ajzen och Fishbeins teori om motiverad handling som utvecklades som svar på en brist av korrespondens mellan allmänna mottagligheter, till exempel religiösa eller rasattityder, samt beteende. Istället för att hantera attityder av dessa slag fokuserar teorin om planerat beteende på själva beteendet och utöver det även andra påverkande faktorer som sociala normer och självförtroende tas i beaktande (Ajzen & Cote, 2008).

Enligt Ajzen och Cote (2008) påverkas människans handlingar av tre huvudfaktorer:

1. Inställning till ett attitydsobjekt eller fenomen
2. Social norm, det vill säga ett uppfattat socialt tryck att antingen utföra eller inte utföra en handling
3. Uppfattad handlingskontroll, det vill säga en förmåga att utföra en handling.

Tillsammans bildar dessa tre faktorer en beteendemässig avsikt. Ajzen och Cote (2008) föreslår att en attityd kan förutsäga en handling baserat på de ovannämnda faktorerna vilket kan återkopplas till Hewstone et al. (2012) som menar att en endimensionell modellbaserad definition koncentrerar sig på samband mellan attityder och handlingar.

Dessa två modeller för att definiera begreppet attityd visar att liksom begreppet särskild begåvning är även attityd problematiskt på grund av en brist på en universellt erkänd definition. Forskare inom området tenderar att erbjuda två sorters definitioner på attityd baserat på den tredimensionella samt den endimensionella modellen.

Huvudsakligen är den tredimensionella modellen i allmänhet föredragen eftersom den endimensionella modellen ses omfatta mindre konsistens och nackdelar i metoder för mätning. Detta återspeglas genom att de flesta forskare som studerar lärarattityder gentemot särskilt begåvade elever tillämpar den tredimensionella modellen (Al-Makhalid, 2012).

2.4.3 Värdet av lärarattityder

Teorier inom utbildning och psykologi har tydligt visat att framsteg hos särskilt begåvade elever kan påverkas av lärarens attityder och kunskaper (Silverman, 2007). Följaktligen undersöks i denna avhandling speciallärares attityder gentemot särskilt begåvade elever. Därmed är det nödvändigt att granska tidigare undersökningar inom forskningsområdet relaterade till särskilt begåvade elever och lärarattityder gentemot dem.

Attityder formas av vår omgivning och av olika faktorer samt den närmaste kretsen. De olika komponenterna, som till exempel beteendemässiga och emotionella, bidrar till de attityder en individ har. Med detta konstaterande kan man föreslå att lärares attityder har direkt inverkan på elevers inläring.

En positiv attityd hos lärare bidrar till en inlärmingsmiljö där lärandet bemöter även de särskilt begåvade elevernas behov (McCoach & Siegle, 2007). Vidare menar McCoach och Siegle (2007) att lärarens attityd och uppfattning påverkar de undervisningsstrategier som särskilt begåvade elever får. Lärarattityden är en viktig aspekt för att undervisningen för särskilt begåvade elever ska vara meningsfullt vilket ger upphov till att närmare se på lärares attityder kring särskilt begåvade elever.

2.4.4 Förutsägande variabler gällande lärares attityder

Som tidigare nämnt har flera studier gjorts vad gäller lärarattityder gentemot särskild begåvning. Generellt sätt har man kunnat se en majoritet på positiva attityder medan även likgiltiga eller negativa attityder kan identifieras. En bidragande faktor som påverkar att man har kunnat få olika resultat är förutom kultur, identitet och tradition även det faktum att forskare använt sig av varierande mätinstrument. Bégin och Gagné (1994) menade att en faktor som gör det svårare att jämföra forskningsresultat beror på metodiska inkonsekvenser vid identifiering av variabler och trender.

En annan viktig faktor som kan bidra till de blandade resultaten i tidigare studier är att olika undervisningsstrategier och program för att undervisa särskilt begåvade elever förekommer inom läroplaner, skolor och länder (Al-Makhalid, 2012; Chessman, 2010). Attityder som lärare har gentemot särskilt begåvade elever, både positiva, negativa eller likgiltiga kan bero på de inställningar lärare har gentemot olika undervisningsstrategier som kan tillämpas för särskilt begåvade elever. Dessa strategier kan bestå av bland annat stödåtgärder, acceleration samt differentiering (Laine, 2016; Lassig, 2009; Krijan et al., 2015). Definitionen på acceleration kan upplevas som missvisande eftersom syftet inte är att driva eleven framåt utan att ge eleven möjlighet att lära sig enligt sin egen takt samtidigt som undervisningen motsvarar den individuella kunskapsnivån. Acceleration kan innebära att eleven hoppar över uppgifter och går fortare framåt inom ramen för den egna årskursen, eleven flyttar upp en eller flera årskurser samt att eleven följer till en viss del en högre årskurs (Silverman, 2016).

En tredje faktor som kan bidra till blandade resultat är olikheter mellan lärare. Ozcan och Kayadelen (2015) framför i sina resultat att majoriteten av speciallärare inte känner sig tillräckliga när det kommer till undervisningen av särskilt begåvade elever. Detta kan påverka lärares självsäkerhet som i sin tur påverkar attityder gentemot särskilt begåvade elever.

Forskningslitteratur föreslår att lärarattityder kring särskild begåvning påverkas av samspelet mellan vissa faktorer som kan ses som förutsägande variabler. Dessa förutsägande variabler kan ses som erfarenheter, den nivå de undervisar på samt den mån de fått fortbildning vad gäller undervisningen av särskilt begåvade elever (Chessman, 2010; Rubenzer & Twaite 1979). Rubenzer och Twaite (1979) kunde se ett tydligt samband mellan dessa variabler och lärares attityder gentemot särskilt begåvade elever.

Bégin och Gagné (1994) utvärderade 35 undersökningar gällande förutsägande variabler om attityder gentemot särskilt begåvade elever och identifierade 48 variabler som potentiellt sett kan förutsäga attityder. Dessa resultat var dock aningen oklara; ingen av de 48 variablerna som undersöktes visades vara systematiskt och väsentligt förutsägande vad gäller attityder medan Bégin och Gagné (1994) konstaterade att några variabler verkade visa potential för att vara väsentliga förutsägande variabler. Dessa variabler var egen uppfattning om att själv vara särskilt begåvad, tidigare kontakt med andra särskilt begåvade elever, kön, egen utbildningsnivå samt arbetserfarenhet. I de flesta av de signifikanta resultaten kunde man se en statistisk betydelse medan Bégin och Gagné (1994) menade att dessa resultat inte hade någon väsentlig betydelse.

Ansåg man sig själv som särskilt begåvade hade man som regel positivare attityder gentemot särskilt begåvade elever. Hade man haft kontakt med särskilt begåvade elever hade man, i de tre undersökningar man kunnat se en signifikant effekt, kommit fram till att det hade en svag positiv effekt på attityder gentemot särskilt begåvade elever. Vad gäller kön kunde man i åtta av elva undersökningar man kunde se en signifikant skillnad se att kvinnor hade något positivare attityder. Gällande utbildningsnivå kunde man, i de studier där resultaten var signifikanta, se att mera utbildade individer hade positivare attityder gentemot särskild begåvning. Mera arbetserfarenhet visade som regel att man hade något positivare attityder gentemot särskilt begåvade elever.

Bégin och Gagné (1994) gör det dock tydligt att det finns ett stort behov av att undersöka vidare för att identifiera betydande förutsägande variabler vad gäller attityder gentemot särskilt begåvade elever och undervisningen av dem. Dessutom nämner de att många av de undersökningar de granskade hade antingen bristande validitet, reliabilitet eller både och.

Metod

I detta kapitel presenteras undersökningens syfte och forskningsfrågor. Därefter redogörs val av forskningsmetod varefter datainsamling, respondenter och bortfall beskrivs. Även mätinstrument, index och val av analysmetoder presenteras. Slutligen framförs de forskningsetiska aspekterna.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att undersöka attityder mot särskilt begåvade elever bland finlandssvenska speciallärare. Till min kännedom har få studier med samma fokus inom detta tema utförts i Finland tidigare, speciellt på finlandssvenskt håll. För att undersöka syftet har följande forskningsfrågor ställts:

1. Vilka profilgrupper finns det bland finlandssvenska speciallärare gällande attityder gentemot särskilt begåvade elever?
2. Hur skiljer sig profilgrupperna åt vad gäller ålder, arbetserfarenhet och könsfördelning?
3. Hur skiljer sig profilgrupperna åt gällande attityder kring stödåtgärder, acceleration samt differentiering vad gäller undervisningen kring särskilt begåvade elever?

Orsakerna till att summavariablerna i forskningsfråga 3 valts är på grund av dess relevans i G14 samt dess relevans i den litteraturöversikt som presenteras i kapitel 2.

På basis av tidigare studier inom området ställs i denna avhandling hypotesen om att positiva inställningar vad gäller stödåtgärder och differentiering förknippas med allmänt positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever och undervisningen av dem. Däremot, likt tidigare studier, skulle allmänt positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever mötas av negativa inställningar till acceleration i undervisningen av särskilt begåvade (Geak & Gross, 2008; Laine, 2016; Laine et al., 2019; Lassig, 2009; McCoach & Siegle, 2007; Troxclair, 2013). Vad gäller forskningsfrågorna 1 och 2 har i denna avhandling avsiktligt inte ställts några hypoteser.

3.2 Kvantitativ forskningsmetod

All forskning bör riktas mot att besvara forskningsfrågor om till exempel egenskaper, förhållanden, mönster eller påverkan i något socialt fenomen (Blaikie, 2003). Forskningsmetoder inom pedagogik och andra samhällsvetenskaper kan delas in i kvantitativa och kvalitativa metoder och utifrån studiens ansats väljs någon av dessa ansatser, eller alternativt, en blandning av dem (Bryman & Bell, 2011; Taylor, 2005).

Det som styr vilken forskningsmetod man använder är den form av resultat man är ute efter. Som namnet indikerar är syftet med kvantitativa studier att få kvantitativa svar på en fråga. Kvantitativ forskning handlar huvudsakligen om att samla in numeriska data för att förklara ett visst fenomen. Särskilda frågor lämpar sig bättre för att besvaras med kvantitativa metoder. (Blaikie, 2003; Muijs, 2004).

Olsson och Sörensen (2011) menar att kvantitativa studier kan delas in i två kategorier: deskriptiva och explanativa. Vidare kan man konstatera att deskriptiva studier är beskrivande och beskriver en viss grupp i ett visst scenario. Explanativa studier är däremot förklarande eller experimentella i dess syfte och studerar ofta orsakssamband, till exempel om rökning kan orsaka lungcancer (Olsson & Sörensen, 2011).

Med hänsyn till denna avhandlings syfte, med fokus på attityder, har en kvantitativ forskningsansats valts eftersom det lämpar sig för att göra generaliseringar och mäta attityder och dess utbredning (Apuke, 2017; Bacon-Shone, 2015). Eftersom syftet med avhandlingen är att identifiera profilgrupper och variabler som påverkar samt skiljer dem åt lämpar sig i detta fall en deskriptiv kvantitativ studie. Med en deskriptiv kvantitativ studie önskas profilgrupperna, samt hur de skiljer sig åt, beskrivas.

För att svara på de forskningsfrågor man ställt inför en studie är det viktigt att använda en lämplig forskningsmetod och rätt analysmetod. Däremot menar Muijs (2004) att det är av ännu större vikt hur man formar sin forskning och att använda rätt metod för att samla in och sammanställa det data som ska analyseras.

För att gruppera liknande och homogena grupper i ett mindre antal sinsemellan exklusiva grupper, baserat på likheterna mellan dem, kan man använda sig av klusteranalys (Blaikie, 2003); Cohen, Manion & Morrison, 2007). Målet är att maximera homogeniteten inom kluster samtidigt som man maximerar heterogeniteten mellan kluster. Detta görs genom att granska

specifika variabler, vilket gör klusteranalys till en lämplig analysmetod för denna avhandlings syfte.

3.3 Datainsamling och respondenter

Datainsamling innebär processen att samla in och mäta information om variabler av intresse på ett etablerat och systematiskt sätt. Detta möjliggör i sin tur att man kan svara på de forskningsfrågor man ställt inför en studie för att kunna utvärdera resultatet utgående från dem (Blaikie, 2003). Hur stort ett sampel ska vara finns det inget klart svar på. Generellt sett kan man dock konstatera att större sampel ger större tillförlitlighet (Cohen et al., 2007; Bryman & Bell, 2011; Olsson & Sörensen, 2011). Respondenter är de individer som blivit inbjudna att delta i en viss studie och som faktiskt har deltagit i studien (Given, 2008).

3.3.1 Datainsamling

Under början av våren 2019 inledde en grupp på två forskare, tillsammans med fyra studerande, inom utbildningsprogrammet specialpedagogik vid fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi "Särbegåvningsprojektet". Projektets syfte är att få kunskap om hur särskilt begåvade elever uppmärksammas inom den grundläggande utbildningen, på svensk håll, i Finland. Tidigare forskning och erfarenhet har visat att särskilt begåvade elever befinner sig i riskzon för både vantrivsel i skolan och skolavbrott (Renzulli & Park, 2002). På basis av detta utformades en enkät med syfte att kartlägga situationen på finlandssvenskt håll.

Före enkäten sändes ut testades den på tre speciallärare varav en hade mycket kunskap och erfarenhet vad gäller särskilt begåvade elever. På basis av responsen av testpersonerna kunde vissa detaljer i enkäten finslipas. Utöver test av enkäten träffades även projektgruppen för att kritiskt granska enkäten och diskutera förbättringsförslag varefter den slutligen sändes till de önskade respondenterna.

3.3.2 Respondenter

Enkäten sändes ut första gången den 5 april 2019 till 408 mejladresser. Målet var att nå alla speciallärare samt specialklasslärare i åk F–9 i finlandssvenska skolor, inklusive Åland och svenska språköar. Av dessa 408 mejladresser visade sig 16 vara felaktiga och 392 speciallärare nåddes av följebrevet. Via tips från respondenter kom även tre mejladresser till i efterskott vilket betyder att det totala antalet personer som nåddes av såväl följebrevet som enkäten var

395 speciallärare. Den 24 april 2019 sändes enkäten ut en andra gång till respektive mejladresser med ett nytt följebrev i syfte att påminna de nådda att besvara enkäten. Av respondenterna var 88,7% kvinnor (71 till antal) och 11,3% män (9 till antal) vilket betyder att fördelningen mellan könen är ojämnt fördelat, se tabell 1.

3.3.3 Bortfall

Enkäten stängdes den 16 maj 2019 och gick efter det inte längre att besvara. Då hade 80 respondenter svarat på enkäten vilket betyder att svarsprocenten var ca 20% av den totala mängden av önskade respondenter (395 till antal). Detta betyder i sin tur att bortfallet var 80% av de som nåddes av enkäten. Ett visst antal bortfall är alltid skäl att räkna med då en undersökning utreds. Är bortfallet dock för stort medför detta problem vad gäller generaliseringen av resultaten.

Det går inte att säga hur stort eller litet ett bortfall får vara inom en undersökning eftersom det är själva effekten på bortfallet som är viktigare än bortfallets storlek. Dock kan man som regel konstatera att större bortfall medför större risker för att resultatet ska bli missvisande. Enligt Wiseman (2003) bör resultatet som fås i undersökningar med stort bortfall ifrågasättas eftersom man inte kan säga om bortfallet skiljer sig från respondenterna. Forskare har därmed ett ansvar att rapportera andelen bortfall man fått i undersökningen.

Man kan dela in bortfall i två kategorier. Olsson och Sörensen (2011) kallar dessa för *externt* och *internt* bortfall medan OECD (2013) kallar det för engelska ”*unit non-response*” samt ”*item non-response*”. I princip betyder både Olsson och Sörensens (2011) samt OECD:s (2013) benämningar samma sak. Externt bortfall är de önskade respondenter som av en eller annan orsak inte deltagit över huvud taget medan internt bortfall är skilda frågor som av en eller annan orsak inte besvarats, trots ett allmänt deltagande i till exempel en enkätundersökning.

Det externa bortfallet kan man inte säga något om eftersom man inte har något data om det. I samband med internt bortfall kan man däremot eventuellt se mönster och därmed tolka vad det kan bero på att det interna bortfallet skett. Av 80 respondenter som svarade på enkäten har 68 svarat på alla frågor som varit aktuella för denna studie (se tabell 1). Det interna bortfallet varierade mellan 0,00–8,75% för de aktuella frågorna i denna studie.

3.4 Mätinstrument

Enkäten inspirerades av det mätverktyg som Laine (2016) använt sig av i hennes doktorsavhandling vid Helsingfors universitet. Utöver detta ingår i enkäten även frågor ur Gagné och Nadeaus (1991) instrument vilket använts i flera liknande internationella studier. Översättningen av dem från engelska har kontrollerats med hjälp av ”ska back-translation”.

I en enkät kan man kalla en enskild fråga eller påstående för ”items”. Då man vill ringa in ett visst tema kan man slå ihop items som relaterar till varandra till en gemensam summavariabel, också kallat index (Gellerstedt, 2014). I denna avhandling används fem olika index för att svara på de forskningsfrågor som ställts. För att svara på forskningsfråga 1 skapades två index som mäter attityd understöd (AU) respektive attityd motstånd (AM) kring attityder gentemot särskilt begåvade elever. För att svara på forskningsfråga 3 skapades tre index, det vill säga för att mäta hur variablerna attityd stödåtgärder (AS), attityd acceleration (AA) samt attityd differentiering (AD) som variabler påverkar attityder hos finlandssvenska speciallärare gentemot särskilt begåvade elever. Dessa index slogs ihop av items i undersökningen som ansågs handla om dem. Samtliga items som använts för att skapa dessa index har i enkäten besvarats med siffror på en skala från 1 till 5 där 1 = håller inte alls med och 5 = håller helt med.

Tabell 1

Deskriptiva värden samt korrelationsanalys för samtliga index samt variablerna arbetsfarenhet, ålder och kön

Variabel	N	M	SD	Skevhet	Toppighet	AU	AM	AS	AA	AD	AE	Ålder	Kön
AU	73	29,00	5,341	-0,636	0,955	1							
AM	72	19,27	5,113	0,38	-0,530	-0,534**	1						
AS	79	20,83	3,539	-1,039	0,864	0,429**	-0,532**	1					
AA	74	15,72	3,137	0,118	-0,489	0,438**	-0,325**	0,222	1				
AD	78	12,26	2,142	-0,914	1,276	0,265*	0,137	0,202	-0,101	1			
AE	78	17,26	9,678	0,237	-0,777	-0,117	0,013	-0,279*	-0,067	-0,242*	1		
Ålder	80	46***	9,851	0,214	-0,695	0,52	-0,43	0,316**	0,093	0,176	-0,853**	1	
Kön	80					-0,165	0,33	-0,187	0,254*	-0,197	-0,093	0,060	1
Kvinna	71												
Man	8												

* Korrelationens signifikansvärde är $p < 0,01$

** Korrelationens signifikansvärde är $p < 0,05$

*** Medelåldern är taget då respondenterna besvarade enkäten d.v.s. våren 2019

Notera: AU = Attityder understöd, AM = Attityder motstånd, AS = Attityder stödåtgärder, AA = Attityder acceleration, AE = Arbetsfarenhet

3.4.1 Mätinstrument för attityder understöd

Som mätinstrument för att mäta understödande attityder hos respondenterna har ett index skapats av de frågor ur enkäten som mäter understöd.

Följande åtta items användes för att skapa indexet:

- 19: a Våra skolor borde erbjuda specialpedagogiska arrangemang för särskilt begåvade elever.
- 19: i Särskilt begåvade elever är ofta uttråkade i skolan.
- 20: b Särskilt begåvade elever slösar tid i vanliga klasser.
- 20: e De speciella pedagogiska behoven hos särskilt begåvade elever ignoreras ofta i våra skolor.
- 20: f Särskilt begåvade elever behöver speciell uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina talanger.
- 21: f För att nå framsteg, måste samhället utveckla talangerna hos särskilt begåvade individer till ett maximum.
- 22: d Eftersom vi investerar extra medel för elever med svårigheter borde vi göra det samma för särskilt begåvade elever.
- 22: f Den vanliga skolan kväver den intellektuella nyfikenheten hos särskilt begåvade elever.

Av 80 ursprungliga respondenter har 73 besvarat de åtta frågor som angår understödande attityder. Indexet är normalfördelat och har ett medelvärde på 29,00 samt standardavvikelsen 5,341 (se tabell 1).

3.4.2 Mätinstrument för attityder motstånd

Som mätinstrument för att mäta motståndiga attityder hos respondenterna har ett index skapats av de frågor ur enkäten som mäter motstånd.

Följande åtta items användes för att skapa indexet:

- 19: c Elever med svårigheter har det största behovet av specialpedagogiska arrangemang.
- 19: e Specialpedagogiska arrangemang för särskilt begåvade elever är ett privilegium.
- 20: c Vi har ett större moraliskt ansvar att ge särskild hjälp åt elever som har svårigheter än åt särskilt begåvade elever.
- 20: i Det är föräldrarna som har det största ansvaret för att hjälpa särskilt begåvade barn att utveckla sina talanger.

- 21: e Särskilt begåvade elever favoriseras redan i våra skolor.
- 21: h Skattebetalare borde inte behöva betala för specialpedagogiska arrangemang åt den minoritet av barn som är särskilt begåvade.
- 22: a Genomsnittliga barn är den största resursen i samhället så de borde vara i fokus för vår uppmärksamhet.
- 22: b Särskilt begåvade barn kan bli fåfänga eller egoistiska om de ges särskild uppmärksamhet.

Av de 80 ursprungliga respondenterna har 72 besvarat de åtta frågor som hör till indexet attityder motstånd. Indexet är normalfördelat och har ett medelvärde på 19,27 samt standardavvikelsen 5,113 (se tabell 1).

3.4.3 Mätinstrument för attityder stödåtgärder

Som mätinstrument för att mäta hur frågor inställningar kring stödåtgärder påverkar attityder kring särskilt begåvade elever har ett index skapats av de frågor ur enkäten som mäter attityder kring stödåtgärder.

Följande fem items användes för att skapa indexet:

- 24: a De särskilt begåvade eleverna har inga svårigheter och behöver därför inget stöd för lärande och skolgång.
- 24: b De särskilt begåvade eleverna har inga svårigheter och har därför inte rätt till stöd för lärande och skolgång.
- 24: c Det är viktigt att även särskilt begåvade elever bereds möjlighet att få stöd för lärande och skolgång.
- 24: d Det är viktigt att även särskilt begåvade elever ges möjlighet till direkt eller indirekt stöd av specialläraren.
- 24: f Det finns begränsat med tid för stöd för lärande och skolgång men specialläraren behöver prioritera även de särskilt begåvade eleverna.

Frågorna 24: a samt 24: b är formulerade så att en respondent som svarar högt på de övriga frågorna (det vill säga 24: c, 24: d samt 24: f) skulle svara ett lågt värde på dessa frågor. Frågorna 24: a samt 24: b kodades därmed om före indexet skapades och analyserna inleddes. Av de ursprungliga 80 respondenterna har 79 besvarat de frågor som hör till indexet attityder stödåtgärder. Indexet är inte normalfördelat och har ett medelvärde på 20,83 samt standardavvikelsen 3,439 (se tabell 1).

3.4.4 Mätinstrument för attityder acceleration

Som mätinstrument för att mäta hur inställningar kring acceleration påverkar attityder kring särskilt begåvade elever har ett index skapats av de frågor ur enkäten som mäter attityder kring acceleration.

Följande fem items användes för att skapa indexet:

- 19: g De flesta särskilt begåvade elever som hoppar över en årskurs har svårigheter med att socialt anpassa sig till en grupp med äldre elever.
- 19: h Det är mera förödande för särskilt begåvade elever att slösa tid i klassen än den anpassning det medför att hoppa över en årskurs.
- 20: a Barn som hoppar över en årskurs är vanligtvis pressade till detta av sina föräldrar.
- 22: c När särskilt begåvade elever hoppar över en årskurs missar de viktigt stoff (de får kunskapsluckor).
- 22: h Ett större antal särskilt begåvade elever borde få tillåtelse att hoppa över en årskurs.

Frågorna 19: g, 20: a samt 22: c är formulerade så att en respondent som svarar högt på de övriga frågorna (det vill säga 19: h samt 22: h) skulle svara ett lågt värde på dessa frågor. Frågorna 19: g, 20: a samt 22: c kodades därmed om före indexet skapades och analyserna inleddes. Av de ursprungliga 80 respondenterna har 74 besvarat de frågor som hör till indexet attityder acceleration. Indexet är normalfördelat och har ett medelvärde på 15,72 samt standardavvikelsen 3,137 (se tabell 1).

3.4.5 Mätinstrument för attityder differentiering

Som mätinstrument för att mäta hur inställningar kring differentiering påverkar attityder kring särskilt begåvade elever har ett index skapats av de frågor som mäter attityd kring differentiering.

Följande tre items användes för att skapa indexet:

- 23: d När gruppen är för stor försvåras undervisningen för särskilt begåvade elever i vanliga klasser.
- 23: e Avsaknaden av lämpligt undervisningsmaterial försvårar undervisningen för särskilt begåvade elever i den vanliga klassen.
- 23: f Lärarens brådska och avsaknad av tid förhindrar stödet för särskilt begåvade elever i det allmänna klassrummet.

Av de ursprungliga 80 respondenterna har 78 besvarat de frågor som hör till indexet attityder differentiering. Indexet är normalfördelat och har ett medelvärde på 12,26 och samt standardavvikelsen 9,678 (se tabell 1).

3.5 Databearbetning och val av analysmetoder

När lämpligt data har samlats in är det möjligt att granska och se om och i så fall vilken utsträckning man kan besvara de forskningsfrågor man ställt inför en studie. Dataanalys är ett viktigt steg i denna process och därför är det viktigt att använda en lämplig analysmetod för att besvara de aktuella forskningsfrågorna (Blaikie, 2003). Dataanalys inom kvantitativa studier används för att beskriva egenskaper hos sociala fenomen och för att förstå, förklara och förutsäga mönster i det samhälleliga livet eller förhållanden mellan aspekter av samhälleliga fenomen.

Genom en deskriptiv analys och en korrelationstabell presenteras internt bortfall bland de frågor som berörde denna avhandling, medelvärde samt standardavvikelse för samtliga index samt variabler. Med korrelations analys kan man visualisera variablernas fördelning och förklara samt jämföra resultat med tidigare forskning. Deskriptiva värden och korrelationsanalys presenteras i tabell 1.

3.5.1 Klusteranalys

För att svara på forskningsfråga 1 har K-Means klusteranalys använts. Syftet med klusteranalys är att hitta mönster och gruppera respondenter. Klusteranalys är den mest grundläggande metoden för att uppskatta likheter, eftersom man med klusteranalys kan visa likheter och skillnader mellan enheter man undersöker, till exempel en grupp människor och dess attityder kring ett visst tema (Cohen, et al., 2007; Romesburg, 2004). K-Means klusteranalys är en av de mest använda klusteranalyserna tack vare sin enkelhet. Jain (2010) menar att K-Means klusteranalys popularitet beror på enkel implementering, enkelhet, effektivitet och empirisk framgång. Målet med K-Means klusteranalys är att gruppera data i distinkta grupper som inte överlappar varandra.

I denna studie grupperas respondenter som har likheter med avseende på attityder gentemot särskilt begåvade elever. Därmed lämpar sig en K-Means klusteranalys eftersom syftet är att se vilka profilgrupper kan ses hos respondenterna med liknande attityder gentemot särskilt begåvade elever.

3.5.2 Korstabulering respektive Chi-Square

Korstabulering och Chi-Square används för att svara på forskningsfråga 2. Med korstabulering är det möjligt att se samband mellan till exempel, i denna studie, hur stor andel kvinnor och män hör till de profilgrupper man kunnat se i forskningsfråga 1 (Cohen, et al., 2007).

Chi-Square-testet är ett icke-parametriskt test av den statistiska betydelsen av en relation mellan två nominella och ordinära variabler (Connor-Linton, 2010). Med hjälp av Chi-Square kan man enligt Cohen et al. (2007) bestämma om det finns en statistiskt signifikant skillnad, det vill säga en skillnadsstorlek som sannolikt inte beror på slumpen, mellan de förväntade och de observerade frekvenserna. Syftet med Chi-Square är alltså att utvärdera hur troligt det är att de observerade frekvenserna skulle anta att den oberoende variabeln inte har någon effekt. För att avgöra om det finns signifikanta skillnader i könsfördelningen inom profilgrupperna genomförs korstabulering och Chi-Square. För att skillnaderna ska vara signifikanta bör $p < 0,05$ (Cohen et al. 2007).

3.5.3 Variansanalys

För att dels svara på forskningsfråga 2 och för att svara på forskningsfråga 3 används variansanalys. För en jämförelse av mer än två grupper är en envägs variansanalys (ANOVA) en lämplig metod, ANOVA-metoden bedömer den relativa storleken på varians mellan gruppvarians jämfört med den genomsnittliga variansen inom gruppvarians. (Kim, 2014).

För att se om inställningar till stödåtgärder, acceleration av undervisning samt differentiering gällande särskilt begåvade elever påverkar respondenternas attityder med syfte på understöd eller motstånd har variansanalys gjorts. Genom att utföra variansanalys kan man med säkerhet uttala sig om det finns signifikanta skillnader gällande dessa inställningar i relation till attityder kring särskilt begåvade elever. För att skillnaderna ska vara signifikanta bör $p < 0,05$ (Kim, 2014).

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet, eller tillförlitlighet, hänför sig till konsistens hos en undersökning. Detta betyder att en forskare som använder sig av ett instrument för att mäta till exempel attityder bör få ungefär samma svar varje gång det utförs (Heale & Twycross, 2015). Cohen et al. (2007) beskriver reliabilitet på liknande vis, det vill säga det innebär att liknande undersökningar borde som regel förse forskare med ungefär samma svar.

Det är inte möjligt att ge en exakt beräkning av en undersöknings reliabilitet men en uppskattning kan fås genom olika åtgärder. Enligt Heale och Twycross (2015) kan reliabiliteten uppskattas med vissa egenskaper; 1) homogenitet eller intern konsistens, det vill säga i vilken utsträckning alla items mäter samma sak. 2) stabilitet, det vill säga konsistens av resultaten vid användningen av ett instrument under upprepade test. 3) likvärdighet, det vill säga konsistens mellan svar från flera forskare som använt sig av samma eller liknande instrument.

Cronbachs alfa erbjuder ett mått på den interna konsistensen mellan de variabler som används för att skapa ett index och uttrycks som ett tal mellan 0 och 1. Enligt Heale och Twycross (2015) är det en av de vanligaste metoderna för att mäta reliabilitet, vilket gjorts i denna studie. Den interna konsistensen beskriver i vilken utsträckning alla variabler i ett index mäter samma koncept. Det är viktigt att bestämma den interna konsistensen innan man använder sig av ett index inom forskningsändamålet för att säkerställa dess giltighet. (Tavakol & Dennick, 2011). Cronbachs alfa och genomsnittlig inter-item korrelation presenteras i tabell 2.

En hög koefficient betyder inte alltid en hög grad av intern konsistens vilket beror på att alfavärdet också påverkas av korta skalor inom de variabler som mäts. Tavakol och Dennick (2011) menar att det finns olika åsikter om ett acceptabelt alfavärde. Generellt sett kan man se att ett värde mellan 0,7 och 0,95 är acceptabelt. Ett lågt alfavärde kan bero på ett lågt antal frågor, dålig sammankoppling mellan items samt heterogena konstruktioner. Är alfavärdet lågt är det skäl att se över de items man valt att inkludera i ett index. För att en undersökning ska anses vara av hög kvalitet är det viktigt att utvärdera tillförlitligheten (reliabiliteten) av det data som används i undersökningen och därför är Cronbachs alfa en vanlig metod för att mäta en undersöknings reliabilitet (Tavakol & Dennick, 2011).

Bland de index som använts för denna undersökning har två av dem AA (attityder acceleration) respektive AD (attityder differentiering) ett alfavärde under 0,7. Detta kan bero på att skalan på de item som använts för att skapa indexet är relativt lågt (se tabell 2).

Inter-item korrelation kan i vissa fall vara lämpligare att rapportera, till exempel om skalan på de items man använder sig av är låga. Helst bör den genomsnittliga inter-item korrelationen ligga mellan 0,2 och 0,4, vilket antyder att även om de items man använder sig av är rimligt homogena innehåller de tillräckligt med unik varians för att inte vara likformade sinsemellan (Piedmont, 2014). Den genomsnittliga inter-item korrelation hos indexen AA samt AD är acceptabla, d.v.s. mellan 0,2 och 0,4 (se tabell 2).

Tabell 2

Cronbachs alfa samt genomsnittlig inter-item korrelation bland indexen

Index	Cronbachs alfa	Genomsnittlig inter-item korrelation
Attityder understöd	0,779	0,307
Attityder motstånd	0,733	0,267
Attityder stödåtgärder	0,819	0,496
Attityder acceleration	0,556	0,202
Attityder differentiering	0,646	0,380

3.7 Validitet

Validitet, eller giltighet, definieras av i vilken utsträckning ett tema är noggrant uppmätt i en kvantitativ studie. Som exempel kan ses att en undersökning vars syfte är att mäta attityder men i verkligheten mäter åsikter skulle tyda på att undersökningen inte anses vara giltig. Därmed kan man konstatera att validitet betyder att en undersökning mäter det som den ska mäta (Cohen et al., 2007; Heale & Twycross, 2015).

Enligt Heale och Twycross (2015) finns det tre huvudtyper för att mäta ett forskningsinstruments validitet. Den första typen kallas för innehållsgiltighet (*eng. content validity*). Denna kategori visar om instrumentet, till exempel en enkät, tillräckligt täcker allt innehåll som instrumentet har som avsikt att mäta. Med andra ord i vilken utsträckning ett instrument noggrant mäter alla aspekter av det tema man vill mäta. Den andra typen, begreppsvaliditet (*eng. construct validity*), hänvisar till om man kan dra slutsatser kring testresultat relaterade till det tema som undersöks. Med andra ord i vilken utsträckning ett instrument mäter det avsedda begreppet. Den sista typen, kriterievaliditet (*eng. criterion validity*), hänvisar till att de resultat man får stämmer överens med resultat från undersökningar gjorda av andra mätningar som använt sig av en annan metod eller teknik. Med andra ord i vilken utsträckning ett forskningsinstrument är relaterad till andra instrument som mäter samma variabler.

Cohen et al. (2007) nämner dessutom att generaliserbarhet, kontext oberoende, neutralitet och samplets slumpmässighet är viktiga att beakta då en kvantitativ studies validitet bedöms. Bortfall, speciellt gällande enkäter, påverkar även validiteten hos en undersökning. Det är viktigt att samplet är tillräckligt stort och att frågorna besvaras korrekt och ordentligt för att validiteten ska vara hög. Därmed kan man konstatera att en undersökningens validitet påverkas av såväl externt som internt bortfall. I denna undersökning har varken reliabilitet eller validitet

varit möjliga att påverka i datainsamlingskedet eftersom det data som använts i denna undersökning var färdigt insamlat (se kapitel 3.3.1).

Då flera beroende variabler används för att granska fenomen, till exempel som i denna undersökning attityder gentemot särskilt begåvade elever, kan faktoranalys användas för att berättiga användningen av items för att skapa index i och med att faktoranalys delar upp items enligt bakomliggande faktorer (Barmark, 2009). Trots att själva faktoranalysen inte direkt svarar på de forskningsfrågor som ställts för denna undersökning görs det för att granska validiteten och kan därmed räknas som inledande analyser.

3.8 Etiska principer

En av de viktigaste aspekterna i en undersökning är att den gjorts på ett etiskt vis gällande både insamling och hantering av insamlat data. Forskare ska respektera de undersökta personernas människovärde och självbestämmanderätt. Undersökningar ska genomföras på ett vis som inte medför en betydande risk eller skada för människan, samhället eller andra undersökningsobjekt (Forskningsetiska delegationen (TENK), 2019).

Potentiella respondenter ska få tillräckligt med information om den undersökning de eventuellt deltar i. Detta innebär bland annat information om forskningens innehåll, behandling av personuppgifter samt forskningens praktiska genomförande. Efter att de potentiella respondenterna fått denna information väljer de själva om de vill delta i undersökningen eller inte. Respondenter har även rätt att avbryta sitt deltagande samt att annullera sitt samtycke när som helst utan några negativa påföljder. (Forskningsetiska delegationen (TENK), 2019).

I denna undersökning var data färdigt insamlat vilket betyder att det inte var möjligt att påverka de etiska principerna vid insamlandet av data. I samband med att enkäten skickades ut till respondenterna sändes även ett följebrev med information om forskningen samt vad det insamlade data kom att användas till. Respondenterna kunde själva välja om de ville delta i studien. Dessutom hade de en möjlighet att ange sina kontaktuppgifter men det var även möjligt att svara anonymt. Baserat på den förhandsinformation respondenterna har fått kan man anta att etiska principer har följts vid insamling och hantering av data.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras resultat som fåtts från de analyser som presenterades i metodkapitlet. Inledningsvis presenteras en faktoranalys som knyter samman metodkapitlet och resultatkapitlet varefter resultat från klusteranalysen och de identifierade profilgrupperna. Därefter presenteras vilka skillnader samt påverkan bakgrundsfaktorerna ålder, arbetserfarenhet och kön har för profilgrupperna. Till sist presenteras vilken påverkan inställningar kring stödåtgärder, acceleration samt differentiering med tanke på särskilt begåvade elever har på profilgrupperna.

4.1 Inledande analyser

Med hjälp av inledande analyser i form av en faktoranalys kan man konstatera att de index som används som mätinstrument är berättigade för denna undersökning. Enkätfrågorna stämmer överens med följande index: attityd understöd (AU), attityd motstånd (AM), attityd stödåtgärder (AS), attityd acceleration (AA) samt attityd differentiering (AD). Eftersom indexen AU och AM användes i K-Means klusteranalysen skilt från AS, AA samt AD gjordes faktoranalysen i två delar (se tabell 3).

Tabell 3

Faktoranalys för indexvariablernas enkätfrågor

	AM	AU		AS	AA	AD
AM 8	0.638	-0.075	AS 2	0.795	-0.006	-0.094
AM 6	0.582	-0.388	AS 1	0.779	0.026	-0.037
AM 2	0.556	-0.148	AS 4	0.686	0.288	0.205
AM 4	0.504	-0.274	AS 3	0.618	-0.08	0.102
AM 3	0.504	-0.236	AS 5	0.576	0.234	-0.011
AM 7	0.473	0.183	AA 5	0.17	0.971	0.165
AM 1	0.372	-0.323	AA 2	0.167	0.498	0.032
AM 5	0.321	0.024	AA 4	-0.055	0.429	-0.127
AU 1	-0.542	0.436	AA 1	-0.035	0.262	-0.219
AU 7	-0.537	0.332	AA 3	0.076	0.099	-0.095
AU 3	0.195	0.621	AD 1	0.067	-0.112	0.835
AU 8	-0.05	0.524	AD 3	0.131	-0.067	0.499
AU 2	-0.095	0.516	AD 2	-0.051	0.048	0.299
AU 5	-0.177	0.497				
AU 4	-0.307	0.466				
AU 6	-0.222	0.45				

Notera: AM = Attityd motstånd, AU = Attityd understöd, AS = Attityd stödåtgärder, AA = Attityd acceleration, AD = Attityd differentiering

Extraktionsmetod: Maximum Likelihood

Rotationsmetod: Varimax med Kaiser normalisation

Vilket man kan se i tabell 3 laddar de frågor som indexen är skapade av på respektive index. Det starkaste indexet är AS medan det svagaste indexet är AD. Faktoranalyserna bestyrker med andra ord undersökningens validitet.

4.2 Vilka profilgrupper finns det bland finlandssvenska speciallärare gällande attityder gentemot särskilt begåvade elever?

För att svara på den första forskningsfrågan görs en klusteranalys. I klusteranalysen har K-Means klusteranalys använts för att skillnaderna mellan grupperna maximeras medan skillnaderna inom grupperna minimeras. För att se vilka profilgrupper kan identifieras används indexen AU samt AM vid klusteranalysen. I samband med klusteranalysen kan man identifiera två profilgrupper som därmed kan delas in i:

De positiva, som representerar de som har positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever.

De negativa, som representerar de som har negativa attityder gentemot särskilt begåvade elever.

Profilgrupperna är relativt jämfördelade och man kan se att positiva och negativa attityder tydligt skiljer sig åt mellan profilgrupperna. De positiva hade betydligt högre värden vad gäller understöd. De negativa hade betydligt högre värden vad gäller motstånd, se tabell 4.

Tabell 4

Profilgruppernas deskriptiva värden baserat på indexen AU och AM

		N	Mean	SD	Std Error	Min	Max
AU	De positiva	40	32,0250	3,48247	0,55063	24,00	38,00
	De negativa	30	25,2667	3,97348	0,72545	13,00	34,00
	Totalt	70	29,1286	4,98380	0,59568	13,00	38,00
AM	De positiva	40	16,3750	3,63027	0,57400	9,00	23,00
	De negativa	30	23,6000	3,5895	0,64612	17,00	30,00
	Totalt	70	19,4143	5,10326	0,60996	9,00	30,00

Notera: AU = Attityd understöd, AM = Attityd motstånd

Både indexet AU, ($F(1,68) = 57,200, p < 0,001$), samt indexet AM ($F(1,68) = 71,305, p < 0,001$) var signifikanta för klustren. Effektstorleken för respektive index var höga och sinsemellan hade AM större effektstorlek, se tabell 5.

Tabell 5

ANOVA tabell med effektstorlek för indexen AU och AM

		df	SS	MS	F	p	Effektstorlek
AU	Mellan grupperna	1	783,001	783,001	57,200	0,000	0,457
	Inom grupperna	68	930,842	13,689			
	Totalt	69	1713,843				
AM	Mellan grupperna	1	919,811	919,811	71,305	0,000	0,512
	Inom grupperna	68	877,175	12,900			
	Totalt	69	1796,986				

Notera: AU = Attityd understöd, AM = Attityd motstånd

4.3 Hur skiljer sig profilgrupperna åt gällande ålder, könsfördelning och arbetserfarenhet?

Den andra forskningsfrågan undersöker om det finns ett samband mellan de identifierade profilgrupperna och bakgrundsfaktorer ålder, kön och arbetserfarenhet samt hur dessa skiljer profilgrupperna åt. För att se om ålder eller arbetserfarenhet påverkar till vilken profilgrupp en individ hör till utförs en variansanalys (ANOVA) på variabeln för klustertillhörighet i relation till variabeln för ålder samt variabeln för arbetserfarenhet. Det fanns inga statistiskt signifikanta skillnader mellan profilgrupperna med tanke på ålder eller arbetserfarenhet, vilket bestämdes med envägs variansanalys, ($F(1, 68) = 1,081, p = 0,302$) för ålder samt ($F(1, 66) = 1,437, p = 0,235$) för arbetserfarenhet. Effektstorleken för dessa variabler var små, se tabell 6.

Tabell 6

ANOVA tabell med effektstorlekt för bakgrundsvariablerna ålder och arbetsarefarenhet

		df	SS	MS	F	p	Effektstorlek
Födelseår	Mellan grupperna	1	98,743	98,743	1.081	0,302	0,016
	Inom Grupperna	68	6213,10	91,369			
	Totalt	69	6311,843				
Arbetserfarenhet	Mellan grupperna	1	123,409	123,409	1.437	0,235	0,021
	Inom Grupperna	66	5667,043	85,864			
	Totalt	67	5790,452				

För att se om kön påverkar vilken profilgrupp en individ hör till utförs en korstabulering respektive Chi-Square-analys, på variabeln för klustertillhörighet i relation till variabeln för kön, för att se på könsfördelningen mellan profilgrupperna. Chi-Square-testet visar att det inte finns några signifikanta skillnader mellan profilgrupperna i samband med kön samt att effektstorleken är liten eller obefintlig ($X^2(1, N = 70) = 0,188, p = 0,664, \text{Phi} = 0,052, p = 0,664$). Tabell 7 presenterar fördelningen av kvinnor och män i profilgrupperna.

Tabell 7

Könsfördelning mellan profilgrupperna

		Positiva attityder	Negativa attityder	Totalt
Kvinnor	%	58,1 %	41,9%	100%
	N	36	26	62
	Korrigerad residual	0,4	-0,4	
Män	%	50,0 %	50,0%	100%
	N	4	4	8
	Korrigerad residual	-0,4	0,4	

Notera: Korrigerad residual (eng. Adjusted residual)

På basen av de resultat som presenterats ovan kan man konstatera att profilgrupperna inte skiljer sig åt på basen av bakgrundsfaktorerna ålder, arbetserfarenhet eller kön. Detta betyder samtidigt att profilgrupperna skiljs åt av andra variabler istället vilket presenteras i följande kapitel.

4.4 Hur skiljer sig profilgrupperna åt gällande attityder kring stödåtgärder, acceleration samt differentiering gentemot särskilt begåvade elever?

För att svara på den tredje forskningsfrågan skapades först och främst tre index vilket beskrivs i kapitel 3.4. Variansanalys (ANOVA) utförs på variabeln för klustertillhörighet samt summavariablerna för attityd stödåtgärder, attityd acceleration samt attityd differentiering för att se om dessa index påverkar och skiljer profilgrupperna åt.

På basen av resultaten som fås genom att utföra variansanalys kan man konstatera att det finns signifikanta samband mellan profilgrupperna med tanke på indexen för attityd stödåtgärder ($F(1, 68) = 37,862, p < 0,001$) samt attityd acceleration ($F(1, 68) = 11,233, p = 0,001$). Däremot fanns det inte något signifikant samband mellan profilgrupperna och indexet för differentiering ($F(1, 68) = 0,358, p = 0,552$). Dessa samband bestämdes genom envägs variansanalys. Effektstorleken för indexen attityd stödåtgärder respektive attityd acceleration var stora medan effektstorleken för indexet attityd differentiering var litet, se tabell 8.

Tabell 8

ANOVA tabell med effektstorlek för indexen AS, AA samt AD

		df	SS	MS	F	p	Effektstorlek
AS	Mellan grupperna	1	307,219	307,219	37,862	0,000	0,358
	Inom grupperna	68	551,767	8,114			
	Totalt	69	858,986				
AA	Mellan grupperna	1	100,811	100,811	11,233	0,001	0,142
	Inom grupperna	68	610,275	8,975			
	Totalt	69	711,086				
AD	Mellan grupperna	1	1,458	1,458			
	Inom grupperna	68	277,342	4,079	0,358	0,552	0,005
	Totalt	69	278,800				

Notera: AS = Attityd stödåtgärder, AA = Attityd acceleration, AD = Attityd differentiering

På basen av resultaten från variansanalysen som utfördes kan man konstatera att medianvärdet för attityder stödåtgärder var större, 22,80, hos de individer som har en positiv attityd gentemot särskilt begåvade elever medan hos de som har negativa attityder var medianvärdet 18,57. Gällande attityder acceleration var även här medelvärdet större, 16,73, hos de individer som har positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever till skillnad från de som har negativa attityder som i sin tur hade ett medelvärde på 14,30. Resultatet för attityder differentiering var inte signifikant, se tabell 9.

Tabell 9

Profilgruppernas storlek och värden med avseende på indexen AS, AA, AD

		N	Mean	SD	Std. Error	Min	Max
AS	De positiva	40	22,80	1,96377	0,3105	18,00	25,00
	De negativa	30	18,5667	3,72025	0,67922	9,00	25,00
	Totalt	70	20,9857	3,52832	0,42172	9,00	25,00
AA	De positiva	40	16,725	3,3358	0,52744	10,00	23,00
	De negativa	30	14,30	2,46563	0,45016	9,00	19,00
	Totalt	70	15,6857	3,21023	0,3837	9,00	23,00
AD	De positiva	40	12,525	1,97403	0,31212	6,00	15,00
	De negativa	30	12,2333	2,07918	0,3796	7,00	15,00
	Totalt	70	12,40	2,01012	0,24026	6,00	15,00

Notera: AS = Attityder stödåtgärder, AA = Attityder acceleration, AD = Attityder differentiering

Resultaten visar att om man har positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever är man benägen att ha positivare inställningar gentemot stödåtgärder, vilket stöder hypotesen som ställdes i kapitel 3.1. Resultaten visar också att de positiva har positiva inställningar angående acceleration vad beträffar särskilt begåvade elever, detta strider emot den hypotes som ställdes i kapitel 3.1. Gällande inställning till differentiering går det inte att säga om det påverkas av om man har positiva eller negativa attityder gentemot särskilt begåvade elever eftersom det inte fanns någon signifikant skillnad vilket inte heller stöder hypotesen som ställdes i kapitel 3.1.

5 Diskussion

Detta kapitel består av diskussion kring metod och resultat. Dessutom diskuteras slutsatser och förslag på fortsatt forskning. I metoddiskussionen diskuteras datainsamlingsmetoden och bearbetning samt analys av data. I resultatdiskussionen diskuteras de profilgrupper man kunnat se i relation till tidigare forskning. Vidare diskuteras hur profilgrupperna skiljer sig åt med tanke på de variabler och index som varit relevanta för studien. Slutligen presenteras slutsatser och förslag på fortsatt forskning ges.

5.1 Metoddiskussion

Studien som denna avhandling bygger på utgår från det projekt som startades upp våren 2019 bland forskare och studeranden inom utbildningsprogrammet specialpedagogik vid fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi.

Personligen har jag inte deltagit i varken insamlingen av data eller konstruktion av enkät och kan därmed inte säkert konstatera att data samlats in på ett likvärdigt sätt. Däremot har ledarna i projektgruppen ställning som universitetslärare vid ett internationellt respekterat universitet. Därför kan jag anse att det är rimligt att utgå från att data samlats in på ett likvärdigt vis.

Vilket framförs i kapitel 3.6 kan man granska reliabiliteten i en studie genom att mäta hur bra den interna enigheten mellan de index man skapat stämmer överens med hjälp av Cronbachs alfa. Enligt Tavakol och Dennick (2011) ska Cronbachs alfa värde ligga mellan 0,7 och 0,95 för att man ska kunna anse att index man använder sig av ger reliabla resultat. Cronbachs alfa var under 0,7 för två av de index som användes i denna studie, indexet AA (attityder acceleration) hade ett alfavärde på 0,556 medan indexet AD (attityd differentiering) hade ett alfavärde på 0,646. Även om dessa värden var relativt nära det önskade 0,7 är det skäl att ta i beaktande den möjligheten att resultaten kan vara missvisande. Orsaken till detta kan bero på att skalan för de items som använts är lågt. Då skalorna är korta kan det vara bättre att granska den genomsnittliga inter-item korrelationen, vilket i sådana fall ska vara mellan 0,2 och 0,4 (Piedmont, 2014). Samtliga index har ett acceptabelt genomsnittligt inter-item korrelationsvärde.

En annan väsentlig faktor som kan vara orsaken till att Cronbachs alfa var lågt för ovannämnda index är det faktum att mängden respondenter var lågt för denna studie. Enbart 20% av de 395 individer som nåddes svarade. Därmed stöter man även på en annan viktig aspekt att ha i

beaktande, vilket har med generaliseringen av resultaten att göra. Inom kvantitativa forskningar är syftet ofta att generalisera resultat till en population utgående från en studerad grupp individer. Generaliseringen är därmed viktig för att kunna formulera teorier kring ett observerat fenomen (Bryman, 2002; Patel & Davidson, 2003). Forskare har ett ansvar att rapportera om andelen bortfall eftersom det enligt Wiseman (2003) är skäl att närma sig studier med stort bortfall skeptiskt. Reliabiliteten i denna studie kan dock anses vara tillräcklig i och med de alfavärden och genomsnittliga inter-item korrelationen som fåtts. Russell (2018) kunde på basen av sina resultat se ett behov av att klargöra för lärare vad särskild begåvning innebär medan Allodi och Rydelius (2008) kunde konstatera att intresset för särskild begåvning bland lärare var lågt. Både Russell (2018) samt Allodi och Rydelius (2008) hade liksom denna studie låg svarsfrekvens och kunde båda konstatera, trots tio års skillnad mellan sina studier, att det finns ett behov av mer information och engagemang bland lärare och lärarutbildning vad gäller begreppet särskild begåvning. Orsaken till att svarsfrekvensen var låg kan bero på att de som nåddes av enkäten och följebrevet men som valde att inte delta i undersökningen ansåg att de inte hade tillräckligt mycket erfarenhet och kunskap om särskild begåvning. I följebreven uppmanades det dock att svara på enkäten även om man ansåg att man varken hade erfarenhet eller kunskap.

Validiteten handlar om i vilken utsträckning items eller index mäter det tema det är meningen att mäta. Som forskare är det därför viktigt att fråga sig själv om de items och index man inkluderar i sin enkät och sina analyser faktiskt mäter till exempel attityder kring acceleration. Med bland annat faktoranalys kan man granska validiteten i en studie och se hur de items man använder sig av laddar för respektive index. I denna studie kan man se att faktoranalysen överlag visar på att validiteten för studien är i sin ordning i och med att de items som används laddar starkt på de faktorer de är meningen att höra till. Trots detta tenderar items vars syfte är att mäta attityder vad gäller acceleration att ha ett väldigt lågt värde vilket ger upphov för frågan om de faktiskt är väsentliga för själva studien?

De index som skapades för att mäta variabler som påverkar attityder gjordes på basen av tidigare forskning och vad som anses vara aktuellt vad beträffar grunder för den grundläggande utbildningen i Finland. Stödåtgärder, acceleration och differentiering är alla tre viktiga komponenter inom den grundläggande utbildningen i Finland vad gäller att ge eleverna möjlighet att få undervisning på basen av deras individuella behov (Laine, 2016; Utbildningsstyrelsen, 2014). Eftersom dessa tre alla kan ses som etablerade och viktiga medel

vad gäller undervisningen har de valts för att granska om de påverkar attityder speciallärare på finlandssvenskt håll har gentemot särskilt begåvade elever.

Inför denna studie har analyser gjorts och redovisats med yttersta noggrannhet. På basen av detta i samband med reliabilitet och validitet som diskuterades ovan anser jag att denna studie är såväl reliabel som giltig.

5.2 Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att undersöka attityder mot särskilt begåvade elever bland finlandssvenska speciallärare. I denna studie har de identifierade profilgrupperna sedan granskats genom att se vilka variabler som påverkar och skiljer dessa profilgrupper åt. I samband med klusteranalysen som gjordes kunde man identifiera två profilgrupper: 1) De positiva, som har positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever och 2) De negativa, som har negativa attityder gentemot särskilt begåvade elever.

I enlighet med tidigare forskning kunde man se att majoriteten av respondenterna hade positiva attityder, vilket även var fallet i denna studie. Laine (2016) kunde i sin undersökning se att finska grundskolelärares uppfattningar samt attityder på många sätt stöder särskilt begåvade elever och undervisningen av dem i allmänhet. I synnerhet framkom det i Laine (2016) samt Laine et al. (2019) studie att attityder kring differentiering var främst positiva och kunde ses som en påverkande variabel. Detta resultat kunde man dock inte se i denna studie där attityder kring differentiering inte var signifikant vad gäller de identifierade profilgrupperna. McWilliams-Abendroth (2014) kunde även se en majoritet på positiva attityder, speciellt vad gäller särskilt begåvade elevers sociala värde och tanken om att de behöver mer än vad de normala undervisningsprogrammen kan ge. Liksom denna studie kunde McWilliams-Abendroth (2014) se att attityder om stödåtgärder vad beträffar särskilt begåvade elever var en betydande variabel som skiljer positiva och negativa attityder åt.

Krijan et al. (2015) kunde i sin undersökning se att yngre lärare uttryckte mer positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever jämfört med sina äldre kollegor. Positiva attityder hos yngre lärare kan enligt Krijan et al. (2015) förklaras med deras entusiasm och vilja att möta de utmaningar som kommer genom att arbeta med särskilt begåvade elever, medan äldre lärare är mer medvetna om det personliga engagemanget som krävs samt en eventuell brist på professionellt stöd från skolan. Däremot visar andra tidigare undersökningar (Allodi & Rydelius, 2008; Chessman, 2010; Lassig, 2009) inte någon skillnad i attityder beroende på

lärarens ålder eller arbetserfarenhet. I denna studie kunde man till skillnad från Krijan et al. (2015) konstatera att bakgrundsfaktorer som ålder, arbetserfarenhet och kön inte har någon signifikant påverkan på de identifierade profilgrupperna vilket stämmer överens med annan tidigare forskning (Allodi & Rydelius, 2008; Chessman; 2010; Lassig, 2009).

I samband med huvudsakligen positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever och undervisningen av dem har man i tidigare forskning kunnat se att lärare stöder de särskilt begåvade eleverna. Laine (2016) samt Krijan et al. (2015) studier visade att lärare erkänner och stöder behovet av stödåtgärder vad gäller särskilt begåvade elever. Detta kan man även se i denna studie där de positiva hade signifikant positivare inställningar vad gäller erkännandet av stödåtgärder för särskilt begåvade elever. Liksom erkännandet av behovet av stödåtgärder i tidigare forskningar har även behovet och erkännandet av differentiering bemöts av generellt sätt positiva inställningar (Laine, 2016; Krijan et al. (2015)). I denna studie kunde man inte se att inställningar kring användningen och behovet av differentiering påverkade de attityder finlandssvenska speciallärare har gentemot särskilt begåvade elever.

I flera studier var man generellt kunnat se understödande och positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever och undervisningen av dem har man alltså kunnat se att man ofta har en positiv inställning till användningen av stödåtgärder och differentiering vad gäller särskilt begåvade elever. Trots allmänna positiva attityder har inställningen till användningen av acceleration i undervisningen av särskilt begåvade elever ofta varit negativa (Chessman, 2010; Krijan et al. 2015; Laine; 2016; Lassig, 2009; McWilliams-Abendroth, 2014). Detta betyder alltså att lärare, trots huvudsakligen positiva attityder, inte stöder användningen av acceleration i undervisningen av särskilt begåvade elever. I denna studie visar, intressant nog, dock att de positiva hade bättre inställning till användning av acceleration i undervisningen än de negativa. Detta skulle betyda att, enligt denna studie, finlandssvenska lärare tenderar att vara mera positivt inställda till användningen av acceleration i undervisningen av särskilt begåvade elever än finska lärare om man jämför med Laine (2016) resultat.

I enlighet med tidigare forskning inom området kan man även i denna studie se att attityder bland speciallärare gentemot särskilt begåvade elever huvudsakligen är positiva medan även negativa attityder kan ses. Således är det möjligt att se två profilgrupper baserat på dessa attityder. Liksom de flesta tidigare forskningar som presenterats tidigare påverkar bakgrundsfaktorer som ålder, arbetserfarenhet och kön inte de attityder som identifierats gällande särskilt begåvning. Detta betyder att andra variabler påverkar attityderna. I denna

studie kunde man se att variabeln stödåtgärder påverkade attityderna starkast. Inställningar kring stödåtgärder var positivare hos de finlandssvenska speciallärare som hade positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever. Detta betyder att man kan se att har en individ en god inställning vad gäller behovet av stödåtgärder för särskilt begåvade elever har man även positiva attityder gentemot dessa elever. Detta resultat stämmer överens med bland annat Laine (2016) som gjort en liknande undersökning på finskt håll. Lärarna som granskades i denna studie och Laines (2016) studie utgår från samma läroplan och därmed kan man tänka sig att detta skulle ha en inverkan på detta resultat.

Inställning vad gäller acceleration i undervisningen av särskilt begåvade elever har i de flesta tidigare studier blivit bemött av huvudsakligen negativa eller ambivalenta inställningar. Även Laine (2016) kunde se att acceleration huvudsakligen bemöttes av negativt av finska lärare vilket är intressant med tanke på att både finska och finlandssvenska lärare som sagt följer samma läroplan.

Differentiering har överlag kunnat ses i tidigare forskning vara en positivt påverkande variabel, i denna studie var det som sagt inte en signifikant variabel. Det är skäl att ta i beaktande att de olikheter man kunnat se i denna studie och tidigare studier vad gäller påverkande variabler kan bero på det data som använts i denna studie. På grund av det stora bortfallet är det skäl att tänka på att data som saknas av ca 80% önskade respondenter kan medföra missvisande resultat.

Resultaten visade sig delvis stämma överens med hypoteserna som ställdes inför studien. Vad gäller hypotesen om att inställning kring stödåtgärder skulle ha en positiv inverkan på attityderna kan man se att hypotesen stämmer överens med resultatet. Däremot stämmer hypotesen om att inställning kring differentiering skulle ha en positiv inverkan på attityderna samt hypotesen om att inställning kring acceleration skulle mötas av negativa attityder inte överens med resultatet.

5.3 Slutsatser

De resultat som fåtts av denna studie kan konkret inte tillämpas i det finlandssvenska klassrummet. Däremot kan man se att studien är till nytta vad gäller att kartlägga finlandssvenska speciallärares attityder gentemot särskilt begåvade elever vilket även var syftet med projektet som avhandlingen ingår i. Kännedom om de attityder som kunnat identifieras i studien kan vara till nytta bland annat i utbildningen av lärare och få en inblick i hur undervisningen av särskilt begåvade elever uppfattas. Tidigare forskning visar att en brist på

kunskap och kännedom om begreppet särskild begåvning har kunnat ses påverka attityder negativt vilket kan ses som ett behov av att inkludera kännedom om särskild begåvning i utbildningen för att främja framtida lärares positiva attityder gentemot särskilt begåvade elever och undervisningen av dem.

5.4 Förslag på fortsatt forskning

På grund av stort bortfall kunde fortsatt forskning bestå av att se över mätinstrumentet och att utföra en liknande studie på nytt under en annan tidpunkt i hopp om att få ett större data att analysera och därmed kunna se om resultaten från denna studie kan bekräftas.

Överlag var en stor del av resultaten i linje med tidigare forskning medan vissa variabler skilde sig åt från inte bara internationell forskning utan även från liknande studier som gjorts i Finland på finskt håll. Därmed kunde fortsatt forskning även vara att göra en mera heltäckande studie för att kartlägga både klass- och ämneslärares samt speciallärares attityder i hela Finland. Då kunde det även vara möjligt att se vilka eventuella variabler skiljer attityder åt mellan finska och finlandssvenska lärare samt om man kan se skillnader mellan special-, klass- och ämneslärare.

Källor

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. I J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (s. 11–39). Heidelberg, Germany: Springer
- Ajzen, I., & Cote, N. G. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. I W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Frontiers of social psychology. Attitudes and attitude change* (s. 289–311). New York, NY, US: Psychology Press.
- Al –Makhalid, K. A. (2012). *Primary teachers' attitudes and knowledge regarding gifted pupils and their education in the kingdom of Saudi Arabia*. (Doktorsavhandling) University of Manchester, UK. Hämtad 30 maj, 2019, från https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/54524495/FULL_TEXT.PDF
- Allodi, M. & Rydelius, P-A. (2008). *The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes*. Hämtad 30 maj, 2019, från https://www.researchgate.net/publication/299392188_The_needs_of_gifted_children_in_context_a_study_of_Swedish_teachers'_knowledge_and_attitudes
- Allport G.W. (1935). Attitudes. I *Handbook of Social Psychology*, ed. C Murchinson, 798–844. Worcester, MA: Clark Univ. Press
- Ambrose, D., VanTassel-Baska, J., Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2010). Unified, insular, firmly policed, or fractured, porous, contested, gifted education? *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 453–478. doi:10.1177/016235321003300402
- Apuke, O. (2017). Quantitative Research Methods: A Synopsis Approach. *Arabian Journal of Business and Management Review (Kuwait Chapter)*, 6(10), 40–47. doi:10.12816/0040336.
- Bacon-Shone, J. (2015). *Introduction to Quantitative Research Methods*. doi:10.13140/2.1.4466.3040
- Barmark, M. M. (2009). Faktoranalys. I G. Djurfeldt, & M. Barmark (Eds.), *Statistisk verktygslåda 2 - multivariat analys* (s. 69–103). Lund: Studentlitteratur AB.
- Blaikie, N. (2003). *Analyzing Quantitative Data: From Description to Explanation*. Sage Publications, Ltd. doi:10.4135/9781849208604
- Bégin, J. & Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161–179. doi:10.1177/016235329401700206.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391–417. doi:10.1146/annurev.psych.121208.131609.

- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi
- Bryman, A. & Bell, E. (2011). *Business Research Methods* (3rd Ed.) Cambridge; New York, NY: Oxford Press
- Chessman, A. M. (2010). *Teacher attitudes and effective teaching practices for gifted students at stage 6* (Doktorsavhandling) University of New South Wales, Australia. Hämtad 30 maj, 2019, från <http://unsworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unsworks:8743/SOURCE02>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Ed.) New York: Routledge
- Coleman, L. J., Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd Ed.). Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Connor-Linton, J. (2010). Chi-square test. I N. J. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (s. 145–149). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
doi:10.4135/9781412961288.n48
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based, practice-focused research*.
- David, H. (2011). The importance of teachers' attitude in nurturing and educating gifted children. *Gifted and talented international*, 26(1–2), 71–80.
doi:10.1080/15332276.2011.11673590
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace & Jovanovich. doi:10.1002/mar.4220120509.
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (s. 80–97). New York, NY: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119–147. doi:10.1080/1359813042000314682
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: the DMGT as a developmental model. I R.J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (s. 98–119). New York, NY: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska (s. 61–80).
- Gagné, F., & Nadeau, L. (1991). *Opinions about the gifted and their education*. Montréal: GIREDT Center, Université du Québec à Montréal. (Opublicerat instrument)

Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students - An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217–231. doi:10.1177/0016986208319704.

Gellerstedt, M. (2014). *Grunderna i SPSS*. Hämtad 25 februari, 2020, från <https://docplayer.se/1250199-Grunderna-i-spss-2014-martin-gellerstedt-0-introduktion-2-1-kom-igang-med-inmatning-kodning-och-datatrixande-3.html>

Given, L. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Sage Publications, Ltd. doi:10.4135/9781412963909.

Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-Based Nursing* 18(3), 66–67. doi:10.1136/eb-2015-102129.

Hewstone, M., Stroebe, W. & Jonas, K. (2012). *An introduction to social psychology* (5th Ed.). Malden (Mass.): BPS Blackwell.

Hodge, K., & Kemp, C. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of teachers, parents, and children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (2), 164–204. doi:10.4219/jeg-2006-259

Hong, E., Greene, M., & Hartzell, S. (2011). Cognitive and Motivational Characteristics of Elementary Teachers in General Education Classrooms and in Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 250–264. doi:10.1177/0016986211418107

Jain, A. K. (2010). Data Clustering: 50 Years Beyond K-Means. *Pattern Recognition Letters*, 31, 651–666. doi:10.1016/j.patrec.2009.09.011.

Kim, H. Y. (2014). Analysis of variance (ANOVA) comparing means of more than two groups. *Restorative dentistry & endodontics*, 39(1), 74–77. doi:10.5395/rde.2014.39.1.74

Krijan, I. P., Jurcec, L., & Boric, E. (2015). Primary school teachers' attitudes toward gifted students. *Croatian journal of education-Hrvatski casopis za odgoj i obrazovanje*, 17(3), 681–724. doi:10.15516/cje.v17i3.1199

Laine, S. M. (2010) The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 21(1), 63–76, doi:10.1080/13598139.2010.488092

Laine, S.M. (2016). *Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education*. (Doktorsavhandling) University of Helsinki, Department of Teacher Education, Research Report 399. Tillgänglig: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168133>

Laine, S. M., Hotulainen, R. & Tirri, K. (2019) Finnish Elementary school teachers' attitudes toward gifted education, *Roepers Review*, 41(2), 76–87, doi: 10.1080/02783193.2019.1592794

Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32–42. doi:10.21505/ajge.2015.0012

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 5(3), 246–255. doi:10.1177/0016986207302719

McWilliams-Abendroth, C. (2014) *Secondary advanced academic courses: Instructors' attitudes and differentiated practices for gifted students in heterogeneous AP and IB courses*. (Doktorsavhandling), University of Houston, Texas. Hämtad 4 juni, 2019, från <https://uh-ir.tdl.org/handle/10657/1427>

Muijs, D. (2004). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. Sage Publications, Ltd. doi:10.4135/9781849209014

Norman R. A. (2011) Educating the gifted. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 1–2. doi:10.1177/1529100611422045

OECD. (2013). *Glossary of statistical terms*. Hämtad 27 februari, 2020, från <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=3764>

Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Ozcan, D. & Kayadelen, K. (2015). Special education teachers and their opinions about the education of gifted Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 358–363. doi:10.1016/j.sbspro.2015.05.011.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Petty, R., Wegener, D., & Fabrigar, L. (1997). Attitudes and attitude change. *Annual review of psychology*, 48, 609–47. doi:10.1146/annurev.psych.48.1.609.

Piedmont R.L. (2014) Inter-item Correlations. I: Michalos A.C. (eds) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Springer, Dordrecht

Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A., & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14. doi:10.7752/jpes.2014.02033

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233–235. doi:10.1177/0016986209346824

Renzulli, J.S. (1977). The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 21, 227–233. doi:10.1177/001698627702100216

- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184. doi:10.1177/003172171109200821
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67–75. doi:10.1207/S15327035EX1002_2
- Renzulli, J. S. & Park, S. (2002). *Giftedness and High School Dropouts: Personal, Family and School-Related Factors*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, The University of Connecticut, University of Virginia, Yale University
- Romesburg, C. H. (2004) *Cluster analysis for researchers*. North Carolina: Lulu press
- Rubenzler, R. L., & Twaite, J. A. (1979). Attitudes of 1,200 educators toward the education of the gifted and talented: Implications for teacher preparation. *Talents and Gifts*, 2(4), 202–213. doi:10.1177/016235327900200403
- Russell, J. L. (2018). High School Teachers' Perceptions of Giftedness, Gifted Education, and Talent Development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4), 275–303. doi:10.1177/1932202X18775658
- Silverman, L. K. (2007). *What we have learned about gifted children: 1979–2007*. Denver, CO: Gifted Development Centre.
- Silverman, L. K. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). (1986). *Conceptions of giftedness*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd Ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54. doi:10.1177/1529100611418056
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making Sense of Cronbach's Alpha. *International Journal of Medical Education*. 2 s. 53–55. doi:10.5116/ijme.4dfb.8df
- Taylor, G. M. (Ed.). (2005) *Integrating Quantitative and Qualitative Methods in Research* (2nd Ed.) University Press of America, Inc.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence*. Houghton Mifflin, Boston.
- Terman, L. M. (1926). *Genius studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Troxclair, D. A. (2013). *Preservice teacher attitudes toward giftedness*. *Roeper Review*, 35(1), 58–64. doi: 10.1080/02783193.2013.740603

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

Wiseman, F. (2003). On the reporting of response rates in Extension Research. *Journal of Extension* On-line 41(3), Tillgänglig online: <http://www.joe.org/joe/2003june/comm1.shtml>

Bilaga 1. Enkätfrågorna 19–24.

Undervisning och behov av stöd för särskilt begåvade elever

19–24 Ta ställning till följande påståenden genom att välja det alternativ som passar dig.

1 = håller inte alls med

2 = håller delvis inte med

3 = tar inte ställning

4 = håller delvis med

5 = håller helt med

19.

1 2 3 4 5

- a) Våra skolor borde erbjuda specialpedagogiska arrangemang för särskilt begåvade elever
- b) Det bästa sättet att möta behoven hos särskilt begåvade elever är att erbjuda dem undervisning i små grupper
- c) Elever med svårigheter har det största behovet av specialpedagogiska arrangemang
- d) Nackdelen med speciella program för särskilt begåvade elever är att de skapar elitism
- e) Specialpedagogiska arrangemang för särskilt begåvade elever är ett privilegium
- f) När särskilt begåvade elever får undervisning i smågrupper känner sig andra elever mindre värda
- g) De flesta särskilt begåvade elever som hoppar över en årskurs har svårigheter med att socialt anpassa sig till en grupp med äldre elever
- h) Det är mera förödande för särskilt begåvade elever att slösa tid i klassen än den anpassning det medför att hoppa över en årskurs
- i) Särskilt begåvade elever är ofta uttråkade i skolan

20.

1 2 3 4 5

- a) Barn som hoppar över en årskurs är vanligtvis pressade till det av sina föräldrar
- b) Särskilt begåvade elever slösar tid i vanliga klasser
- c) Vi har ett större moraliskt ansvar att ge särskild hjälp åt elever som har svårigheter än åt särskilt begåvade elever
- d) Särskilt begåvade personer är en värdefull resurs för vårt samhälle
- e) De speciella pedagogiska behoven hos särskilt begåvade elever ignoreras ofta i våra skolor
- f) Särskilt begåvade elever behöver speciell uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina talanger

g) Våra skolor bemöter redan behoven hos särskilt begåvade elever på ett adekvat sätt

h) Jag skulle själv väldigt gärna vilja anses vara särskilt begåvad

i) Det är föräldrarna som har det största ansvaret för att hjälpa särskilt begåvade barn att utveckla sina talanger

21.

1 2 3 4 5

a) Ett barn som är identifierat som särskilt begåvat har större svårigheter att få vänner

b) Särskilt begåvade elever behöver finnas i de vanliga klasserna eftersom de ger intellektuell stimulans åt de andra eleverna

c) Genom att kategorisera elever i särskilt begåvade och andra grupper, ökar vi stämpling av barn som starka – svaga, goda – mindre goda osv.

d) En del lärare känner att deras auktoritet är hotad av särskilt begåvade elever

e) Särskilt begåvade elever favoriseras redan i våra skolor

f) För att nå framsteg, måste samhället utveckla talangerna hos särskilt begåvade individer till ett maximum

g) Genom att erbjuda specialpedagogiska arrangemang åt särskilt begåvade elever så förbereder vi de framtida medlemmarna i en dominant klass

h) Skattebetalare borde inte behöva betala för specialpedagogiska arrangemang åt den minoritet av barn som är särskilt begåvade

22.

1 2 3 4 5

a) Genomsnittliga barn är den största resursen i samhället så de borde vara i fokus i vår uppmärksamhet

b) Särskilt begåvade barn kan bli fåfänga eller egoistiska om de ges särskild uppmärksamhet

c) När särskilt begåvade elever hoppar över en årskurs missar de viktigt stoff (de får kunskapsluckor)

d) Eftersom vi investerar extra medel för elever med svårigheter borde vi göra det samma för särskilt begåvade elever

e) Särskilt begåvade barn blir ofta avvisade eftersom människor är avundsjuka på dem

f) Den vanliga skolan kväver den intellektuella nyfikenheten hos särskilt begåvade elever

g) Framtidens ledare i vårt samhälle kommer främst vara de barn som idag är särskilt begåvade

h) Ett större antal särskilt begåvade elever borde få tillåtelse att hoppa över en årskurs

23.

1 2 3 4 5

a) Behoven hos särskilt begåvade elever kan mötas i den allmänna undervisningen genom differentiering

b) Det är klasslärarens/ämneslärarens ansvar att differentiera undervisningen på ett sådant sätt som förser den särskilt begåvade eleven med lärandeerfarenheter och utmaningar

- c) Det är svårt för lärare att identifiera särskild begåvning bland eleverna
- d) När gruppen är stor försvåras undervisningen för särskilt begåvade elever i vanliga klasser
- e) Avsaknaden av lämpligt undervisningsmaterial försvårar undervisningen för särskilt begåvade elever i den vanliga klassen
- f) Lärarens brådska och avsaknad av tid förhindrar stödet för särskilt begåvade elever i det allmänna klassrummet
- g) Specialläraren är en viktig resurs i arbete med särskilt begåvade elever

24.

1 2 3 4 5

- a) De särskilt begåvade eleverna har inga svårigheter och behöver inget stöd för lärande och skolgång
- b) De särskilt begåvade eleverna har inga svårigheter och har därför inte rätt till stöd för lärande och skolgång
- c) Det är viktigt att även särskilt begåvade elever bereds möjlighet att få stöd för lärande och skolgång
- d) Det är viktigt att även särskilt begåvade elever ges möjlighet till direkt eller indirekt stöd av specialläraren
- e) Det finns begränsat med tid för stöd för lärandet och skolgång och specialläraren kan inte prioritera elever som är särskilt begåvade, det finns elever som behöver stödet bättre
- f) Det finns begränsat med tid för stöd för lärande och skolgång men specialläraren behöver prioritera även de särskilt begåvade eleverna