



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Personalens attityder till och kunskaper om särskilt begåvade elever och lärarnas undervisning i en kommun

Sofie Lökhölm

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA253
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2019
Handledare:	Göran Söderlund
Examinator:	Monica Reichenberg

Abstract

Uppsats/ 15 hp
Examensarbete: PDA253
Program och/eller kurs: Avancerad nivå
Nivå: Ht 2019
Termin/år:Handledare: Göran Söderlund
Examinator: Monica Reichenberg

Nyckelord: Särskild begåvning, gifted, acceleration, berikning, mentorskap, nivågruppering, kvantitativ, enkät, explorativ faktoranalys, kritisk realism, teorier om särskild begåvning.

-
- Syfte:** Det finns en begränsad forskning i Sverige om skolpersonalens attityder till och kunskaper om särskilt begåvade elever och lärarnas undervisning. Syftet är att med en explorativ studie med Likertskala undersöka skolpersonalens attityder till och kunskaper om särskilt begåvade elever och lärarnas undervisning i en kommun.
- Teori:** Studiens teoretiska utgångspunkt är kritisk realism. Studien utgår även från teorier om särskild begåvning och undervisning av särskilt begåvade elever.
- Metod:** Studien är en kvantitativ explorativ studie där en digital enkät används. Respondenterna utgörs av personal i förskoleklass till årskurs 9. Enkätens items är från flera etablerade internationella enkäter, en svensk enkät samt egna items där Likertskala används.
- Resultat:** Majoriteten av respondenterna är positiva till att deras skola skall erbjuda specialundervisning för särskilt begåvade och de anser att särskilt begåvade kan behöva särskild uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina förmågor. De är i övervägande del positiva till acceleration (snabbare takt) samt till nivågruppering. De är dock mer negativa till att hoppa över hela årskurser. De flesta lärare har svårt att hitta arbetsätt för särskilt begåvade elever. Majoriteten svarar att deras skola inte utser mentorer som passar särskilt begåvades höga förmågor och att de inte har tillräckliga kunskaper om särskilt begåvade elever. Hälften av respondenterna samarbetar inte med andra skolor kring undervisningen av särskilt begåvade. En övervägande majoritet upplever att deras skola behöver en ökad kunskap om hur de kan kartlägga särskilt begåvade elevers behov och förmågor.

Förord

Varför väljer jag att skriva en masteruppsats? Anledningen är att jag vill göra skillnad. Jag fick under 2016 flera elevärenden med särskild begåvning och problematisk skolfrånvaro. Jag började fundera på varför den här elevgruppen ibland vantrivs i skolan och hur vi kan bli bättre på att möta dessa elever. Jag bestämde mig för att lära mig mer om särskild begåvning. Sedan jag började arbeta med ämnet har flera vårdnadshavare kontaktat mig. En del är nöjda och andra är förtvivlade och känner sig missförstådda och ensamma i arbetet med att få en undervisning som passar deras barns behov och förmågor. En vårdnadshavare berättade att hon önskade att hennes barn hellre hade haft en utvecklingsstörning än särskild begåvning, eftersom det hade omgivningen förstått och haft mer kunskap om. Jag tror att jag kan göra skillnad genom att öka kunskapen om särskild begåvning och undervisning i min kommun. Min förhoppning är att elever och vårdnadshavare skall möta personal med kunskap om särskild begåvning. Min förförståelse om studiens ämne innan studien påbörjades var relativt god eftersom jag under en längre tid hade föreläst om särskild begåvning för skolpersonal i min hemkommun. Under pågående läsår har jag deltagit i en referensgrupp för Göteborgs stad för att arbeta fram ett policydokument som ett stöd för skolpersonal i arbetet med särskilt begåvade.

Litteraturgenomgången för den här studien kan betecknas som omfattande vilket jag anser är nödvändigt då jag menar att kunskapen om särskild begåvning tenderar att vara låg. Forskningen i Sverige om detta ämne är begränsad, vilket jag hoppas med denna studie kunna ge ett bidrag till. Min tanke är även att forskningsöversikten skall kunna användas i fortbildning för kommunens fortsatta arbete.

Stort tack till min handledare Göran Söderlund som med sin gedigna kunskap har väglett mig på statistikens snåriga stig. Jag vill även tacka Maria Nebel för hennes uppmuntran och tilltro till min förmåga att skriva den här studien. Till sist, innerligt tack till Andreas och mina söner. Ni är min styrka och glädje i livet.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och frågeställning.....	2
Litteraturgenomgång och tidigare forskning.....	3
Specialpedagogik: Ledning och stimulans för alla att nå längre?	3
Definitioner	4
Attityder	4
Högpresterande och särskilt begåvade elever.....	4
Särbegåvade och särskilt begåvade	5
Undervisning av särskilt begåvade elever	8
Individualisering och differentiering.....	10
Acceleration.....	11
Berikning.....	16
Nivågruppering.....	16
Coachning och mentorskap	18
Sammanfattning definitioner och undervisning	18
Lärares attityder till begåvade elever och lärarnas undervisning	18
Lärares attityder till begåvade elever och lärarnas undervisning	19
Särskilt stöd och anpassningar	20
Utbildning och erfarenhet.....	21
Självuppfattning och socioekonomisk bakgrund.....	23
Beskrivning av begåvning och mindset.....	23
Teoretiska utgångspunkter	26
Kritisk realism.....	26
Teorier om särskild begåvning.....	26
Metodologi och metoder	28
Val av metod och utformning.....	28
Urval av respondenter	28
Skolor och respondenter som deltar i studien.....	28
Tabell över respondenter	28
Tabell 1. Tabellen visar urvalet av respondenter.....	28
Etiska överväganden och informationskrav	29
Samtyckeskrav.....	29

Konfidentialitetskrav, anonymisering och avidentifiering	30
Nyttjandekravet	30
Undersökningsförfarande, genomförande och bearbetning.....	30
Enkätens utformning	30
Analysmetod och bearbetning av resultaten.....	34
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	35
Resultat	36
Analytisk strategi.....	36
Resultat enkät utifrån explorativ faktoranalys, PCA	36
Tabell resultat faktorladdningar indelade i faktorer	36
Faktor A: Bemötande och behov	37
Faktor B: Att hoppa över årskurs/årskurser.....	37
Faktor C: Särskild uppmärksamhet och specialundervisning.....	37
Faktor D: Berikning, investera och särskilt stöd är orättvist	37
Faktor E: Acceleration och kunskap.....	37
Faktor F: Påverka innehåll, arbetssätt och gå vidare i undervisningen	37
Tabell resultat efter genomförd faktoranalys	38
Resultat på enskilda items	41
Specialundervisning, särskild uppmärksamhet och behov	41
Berikning, acceleration, hoppa över årskurs och mentorskap	41
Samarbete och kunskap	42
Syn på begåvning	42
Tabell resultat enskilda items	42
Resultat gruppskillnader.....	48
Resultat gruppskillnader efter faktoranalys.....	48
Tabell resultat gruppskillnader efter explorativ faktoranalys.....	48
Resultat gruppskillnader på enskilda items	50
Skillnader mellan kvinnors och mäns svar	50
Tabell kvinnor och mäns svar.....	50
Skillnader mellan respondenter som har läst specialpedagogik och inte	51
Tabell de som har läst specialpedagogik och inte	51
Skillnader mellan årskurser	52
Tabell skillnader mellan årskurser.....	52
Diskussion	54
Resultatdiskussion	54
Forskningsfrågor besvaras.....	54

Diskussion utifrån resultat.....	55
Vilka konsekvenser kan resultaten få?	56
Hur relateras resultaten till annan forskning inom ämnet?.....	56
Metod- och teordiskussion	58
Enkät.....	58
Urval.....	59
SPSS och explorativ faktoranalys	60
Diskussion om teori.....	60
Studiens forskningsbidrag	62
Referenslista	63
Bilaga	69
Bilaga 1 Missivbrev	69
Bilaga 2 Items i faktoranalys.....	70
Bilaga 3 Enkät särskild begåvning	71

Inledning

Skolpersonalens egna tankar och värderingar kan påverka deras beteende, bemötande och arbetssätt i klassrummen. Deras förhållningssätt kan påverka det sociala klimatet för eleverna som i sin tur kan ge effekter för deras utveckling och välmående. Det mer är troligt att lärare som har positiva attityder till begåvade elever och deras undervisning också är mer positiva till tanken att anpassa undervisningen efter deras behov samt är mer effektiva i att identifiera den här elevgruppen (Lassig, 2003). Om särskilt begåvade elever får den stimulans och bemötande som de behöver kan det få positiva effekter för elevernas hälsa (Allodi & Rydelius, 2008).

Det finns ingen internationellt vedertagen definition av särskilt begåvade. Men Skolverket (2015) hänvisar till Perssons (2015) definition:

Den är särbegåvad som förvånar dig vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i skolan och i vardagslivet. (s. 4).

I skollagens (SFS 2010:800) första kapitel, fjärde paragrafen tydliggörs syftet med utbildning. Det står att utbildningen skall främja alla elevers utveckling och lärande samt motivation och intresse för att lära sig. Skolan skall ta hänsyn till elevers individuella behov och ge dem stöd och stimulans så att de kan utvecklas så långt som möjligt. I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) tydliggörs vikten av att anpassa undervisningen efter varje elevs individuella behov.

I Skolverkets stödmaterial (2015) står det att för denna elevgrupp skall kunna få det stöd de har rätt till behöver de uppmärksammas i skolan, få undervisning på sin individuella nivå och uppleva att de får vara delaktiga i diskussionen om sin lärmiljö. En del har varit starkt kritiska till att särskilt begåvade elever skall få en anpassad undervisning i rädsla för att det skall skapa en slags elitism (Edfeldt & Wistedt, 2009). En risk med att de inte får de anpassningar som de har rätt till kan leda till psykisk ohälsa (Persson, 1998, 2010; Pettersson, 2011; Stålnacke, 2007; Stålnacke & Smedler, 2011). Andra särskilt begåvade kan vara rädda för att inte få vara en del i en social gemenskap och gör allt för att dölja sin begåvning (Persson, 2005). Om eleven inte får en anpassad lärmiljö kan eleven visa koncentrationssvårigheter eller svårigheter med samspel vilket kan feltolkas med olika diagnoser (Amend, Schuler, Beaver-Gavin & Beights, 2009; Nelson m.fl. 2006; Webb m.fl. 2004). (Skolverket, 2015). Bemötandet i klassrum, skola och samhälle kan påverka elevers känslomässiga utveckling och på sikt påverka deras motivation och engagemang i skolan (Mönks, Heller & Passow, 2000).

Syftet är att med en explorativ studie med Likertskala undersöka skolpersonalens attityder till och kunskaper om särskilt begåvade elever och lärarnas undervisning i en kommun. Jämförelser genomförs mellan olika variabler såsom respondenter som har läst specialpedagogik och de som inte har gjort det, skillnader mellan män och kvinnors svar och respondenternas svar i förskoleklass till årskurs 5 jämförs med årskurs 6-9.

Syfte och frågeställning

Syftet är att med en explorativ studie med Likertskala undersöka skolpersonalens attityder till och kunskaper om särskilt begåvade elever och lärarnas undervisning i en kommun.

Syftet undersöks utifrån följande frågeställningar:

1. Vilka undervisningsmetoder och arbetssätt anser personalen passar för särskilt begåvade elever?
2. Vad anser personalen om behovet av kunskap om särskilt begåvade elever och kunskap om kartläggning av särskilt begåvade elevers behov och förmågor?
3. Anser personalen att deras skola skall erbjuda specialundervisning för särskilt begåvade elever?
4. Utser deras skola mentorer som passar särskilt begåvades förmågor och samarbetar deras skola med andra skolor om undervisning för särskilt begåvade?
5. Möter personalens skola de särskilt begåvade elevernas behov?

Litteraturgenomgång och tidigare forskning

Litteraturgenomgången inleds med att förankra studiens ämne i ett specialpedagogiskt perspektiv för att därefter gå vidare med definitioner av för studien centrala begrepp. Studien beskriver även skolans arbete med särskilt begåvade elever, lärarnas undervisning samt lärares attityder till särskilt begåvade elever.

Specialpedagogik: Ledning och stimulans för alla att nå längre?

I Skollagen 2 kap 25§ klargörs att elevhälsan främst skall vara förebyggande och hälsofrämjande. Det står även att elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas. I Skollagens 3 kap 2§ tydliggörs följande:

Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås eller de kravnivåer som gäller ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling.

Allodi (2014) beskriver att de i början av 2000-talet upptäckte att lärar- och specialpedagogutbildningar saknade kunskapen om barn och elever som med lätthet når målen samt har höga förmågor. Bristande kunskap om den här elevgruppen kan medföra negativ kunskapsutveckling, bristande motivation, avbrott i studierna samt negativ påverkan på elevernas hälsa. Låg grad av upplevd delaktighet, en undervisning som inte individualiseras efter eleverna samt en skola med få möjligheter att utveckla elevernas förmågor kan medföra bristande motivation och underprestation hos eleverna (Ahlberg, 2013). Det finns en risk att särskilt begåvade elever avslutar sina studier i förtid eller utvecklar svårigheter som vuxna (Rubenstein, McCoach, Reis & Siegle, 2012). Om eleven får svårigheter i skolan skall skolan starta en utredning för att göra en kartläggning över vilka insatser som krävs (Wallström, 2013). NAGC (2014) skriver att högt begåvade har rätt att få en hög kvalitet på sin undervisning, vilket kan innebära anpassningar i läroplanen. Allodi (2014, s. 147) menar:

Att ta för givet att lärare och specialpedagoger skulle kunna identifiera, förstå behov och planera lämpliga insatser utan att de har fått möjlighet att få kunskap om detta ämne under sin utbildning är orealistiskt, även om det säkert finns flera som försöker göra sitt bästa och kanske kommer långt i kraft av sin intuition.

Skolverket (2015) skriver i sitt stödmaterial att skolan historiskt framförallt har arbetat med elever som har svårigheter att nå minsta möjliga kunskapskrav, vilket har fått konsekvenser för hur skolan har arbetat med särskilt begåvade elever. De skriver att det har varit ovanligt med särskild undervisning för särskilt begåvade. Enligt Skolverket (2015) finns det ett fåtal forskningsstudier om särskilt begåvade barn och elevers behov och mående i Sverige, men sedan ett par år har denna barn och elevgrupps behov tydliggjorts mer i förändringar i skollag, spetsutbildningar startas, utbud av mötesplatser skapas för gruppen samt organisationer och massmedia uppmärksammar särskilt begåvade. Rosenqvist (2007) hävdar att specialpedagogens uppgifter har alltmer utvecklats till att inbegripa insatser för alla elever. Rosenqvist refererar till Björck-Åkesson (2005) som anser att specialpedagogik är följande:

Above all, special education is described as the creation of optimal conditions for participation and learning in a "school for all". (Rosenqvist, 2007, 59).

Definitioner

Attityder

Det finns flera olika definitioner av vad attityder är. Helkama (m.fl. 2000) väljer att definiera attityder med att det är en känsla till en person, en fråga eller till ett objekt, medan Einarsson (2004) skriver fram attityder som en böjelse för ett visst beteende. Andra forskare menar i begreppet attityd finns tre komponenter. Den första är en tanke- eller kunskapskomponent där individen har tankar och föreställningar om individ, objekt eller situation. Den andra komponenten är känslor och det handlar om vad individen upplever för känslor till individ, objekt eller situation. Vid den tredje, handlingskomponenten, är det individens förmåga och tendens att agera på ett visst sätt. (Angelöw & Jonsson, 1990). Det är inte säkert att alla tre komponenterna finns i varje attityd, men ju mer engagerade vi är desto större är möjligheten att alla tre komponenterna finns med (Augustsson, 2005). Flera forskare försöker förklara varför en förändring i attityd kan ske och de anger flera centrala påverkansfaktorer. Det beror på källan, mottagaren, kommunikationen och sammanhanget (Angelöw & Jonsson, 1990). Hogg & Vaughan (2008) menar att en viktig skillnad mellan en känsla och attityd är att en känsla varar över en tidsperiod samt att attityden inte är knuten enbart till en plats eller tid. Fishbein och Ajzen (1975) skriver att attityder uppstår i en kontext med bland annat individens uppväxt, trosuppfattning, kognitiva processer, social interaktion, exponering för ämnet och politiska ståndpunkter.

En teori som undersöker attityder är "The Theory of planned behavior" som strävar efter att förklara varför människor agerar och tänker som de gör i olika situationer. Faktorer som kan påverka är i vilket utsträckning som individen anstränger sig och hur mycket individen kan tänka sig att anstränga sig. Enligt "The Theory of planned behavior" styrs individers medvetna handlingar av tre faktorer: Konsekvenser för beteendet, normativa förväntningar från omgivningen och hur det kommer underlätta eller försvåra utförandet av beteendet. Ajzen (1991) menar att det kan mätas utifrån attityd, subjektiv norm och upplevelse av kontroll. Om individen har positiva attityder, upplever att beteendet eller attityden är positiv utifrån normen samt upplever en positiv kontroll så är förutsättningarna goda för en positiv attityd för ett visst beteende. (Ajzen, 1991).

Högpresterande och särskilt begåvade elever

Ziegler (2010) skriver att begåvad handlar om vad individen "är" medan högpresterande handlar om vad eleven "presterar". Enligt honom så är en elev högpresterande när individen har uppnått särskilda definierade prestationskriterier. Stålnacke skriver i Skolverkets stödmaterial (2015) att det inte är säkert att särskilt begåvade är högpresterande och om skolan enbart letar efter högpresterande elever finns risken att de missar särskilt begåvade elever (Silverman, 2013). Allodi (2014) använder en definition från NAGC (2014) där de menar att det finns individer som visar höga prestationer eller har förmågan till höga prestationer. NAGC definierar högbegåvade med att det är individer som har höga förmågor i tankeförmåga och inlärning och eller har kompetenser som är dokumenterade inom ett eller flera områden.

Persson beskriver (2014a) den högpresterande eleven, till skillnad från den särskilt begåvade, som mer socialt accepterad men mindre kreativ. Ju mer är elev avviker från den genomsnittliga normen desto större är risken att de anses som avvikande och blir isolerade från sin omgivning

(Persson, 2014b). Men det gäller sällan individer som betraktas som svaga av omgivningen, eftersom de inte utgör något hot mot sin omgivning. Men de särskilt begåvade kan uppfattas som hot, vilket kan få sociala, pedagogiska och medicinska konsekvenser för individen. Persson (2015) menar att de högpresterande är mer lik majoriteten av befolkningen, vilken kan medföra att de flesta upplever att det är lättare att tycka om denna grupp än vad det är med särskilt begåvade.

I Europa används begreppen "gifted" och "talented" när eleverna har utomordentligt höga prestationer inom flera olika domäner eller inom en begränsad domän samt har en utvecklingspotential som är utomordentlig, enligt Touròn och Freeman (2017). I USA kallas särskilt begåvade för "gifted", i Storbritannien för "most able learners", i Kanada "exceptional" och i Kina kallas de "supernormal". I Sverige används framförallt två termer: Särbegåvade och särskilt begåvade elever, särbegåvad används t ex av Persson (1997). Liljedahl (2017) menar att en särskilt begåvad elev kännetecknas av en hög begåvning där eleven har god inlärningsförmåga samt har en mer komplex och abstrakt kognitiv förmåga. Hon menar att det är den kognitiva förmågan som skiljer dem från de övriga eleverna.

Renzulli (2012) väljer att använda "gifted" som ett adjektiv, dvs som "gifted writer" och inte som ett substantiv. Han menar att det handlar om att utveckla elevernas höga potentialer istället för att definiera dem som begåvade. Han skiljer mellan "high achieving" eller "schoolhouse giftedness" som innebär individer som är högpresterande i skolan. Den andra gruppen är "creative productive giftedness", som handlar om drag som uppfinnare, designers, författare och artister m.m. har inom ekonomi, kultur och socialt område. Under 2000-talet har det blivit ett allt större fokus mot mer icke-kognitiva förmågor. Han skriver att i den absoluta synen betraktas individen vara begåvad eller inte. I det motsatta synsättet, det relativa, anser man att begåvningen kan variera i grad, variera under olika situationer och under olika omständigheter.

Freeman (1998) definierar "The very able" med att det är när eleven utför prestationer på en exceptionell hög nivå, antingen inom ett brett område eller inom ett begränsat. Men det är även de som har potential och som fortfarande inte har identifierats som "The very able" av omgivningen. Freeman nämner flera olika begrepp som används frekvent inom forskning som "very gifted", "highly gifted", "profoundly gifted" och "seriously gifted". Anrold och Subotnik (1994) menar att även om begåvade barns förmågor är väldigt välutvecklade i barndomen så förändras och utvecklas de under livet. Det finns de som utvecklas sent och dessa elever kan missas om man bara testat dem vid ett tillfälle.

Sammanfattningsvis är slutsatsen att det inte är säkert att särskilt begåvade är högpresterande, medan högpresterande är individer som presterar på hög nivå.

Särbegåvade och särskilt begåvade

I Marlandrapporten (1971-1972) är det första gången som gruppen särskilt begåvade erkändes i en federal lag som en grupp med särskilda behov. Kommissionären Sidney Marland fick i uppdrag att utreda behovet av särskilda utbildningsprogram för särskilt begåvade elever. I rapporten utökas definitionen så att de elever som får ett resultat vid 95:e eller 97:e percentilen på ett begåvningsstest eller som har höga resultat eller hög potential inom ett eller flera av sex områden kan definieras som särskilt begåvade. I Marlandrapporten nämns sex områden: Psykomotorisk förmåga, bild- och scenkonst, ledarskap, kreativitet eller produktivt tänkande,

studiebegåvning i ett visst ämne och allmänintellektuell begåvning. 1978 kritiserar Renzulli definitionen i Marlands rapporten och vill införa begreppet särskilt begåvat beteende. Han menar att individen skall ha allmänna och/ eller specifika förmågor högt över genomsnittet, hög uthållighet och kreativitet. (Silverman, 2016).

Trots stor ansträngning under det senaste århundradet har inte en universell definition av begåvning kunnat fastställas (Mönks, Heller & Passow, 2000). Persson (1997) skriver att vad som anses vara begåvning är en social konstruktion. Det finns inte en internationellt erkänd definition av begreppet särbegåvning eller särskild begåvning. Från 1970-talet och framåt anses en elev vara begåvad som är omtänksam, artig och gör som pedagogen säger. Persson (2014b) hävdar att skolan i Sverige har dominerats av att alla elever skall nå en godtagbar miniminivå. Han är kritisk till att skolan har ägnat alldeles för liten uppmärksamhet åt elever som har kunnat utvecklats ytterligare i olika ämnen. I Sverige har vi efter efterkrigstiden saknat kunskap och forskning om intellektuellt begåvade elever. Diskussionen har istället handlat om kollektivet, att underordna sig och minimal prestation. Han menar att det krävs ett begrepp för att synliggöra de intellektuellt begåvade eleverna och skapar därmed en definition av särbegåvning. Persson anger följande definition:

Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden. Ett beteende i detta sammanhang förstås som en mänsklig aktivitet eller funktion. (Persson, 1997, s. 50).

Flera forskare (Gardner, 1993; Sternberg & Davidson, 1986) menar att särskild begåvning innebär många olika faktorer inom intelligens och därmed skall begåvning inte enbart definieras av hög IQ. Reis och Renzulli (2004) lyfter fram motivation, kreativitet och självuppfattning som viktiga aspekter av begåvning. De drar slutsatsen att särskilt begåvade elever är individer som har en hög förmåga i en eller flera domäner och som kräver anpassningar i lärmiljön. Touròn och Freeman (2017) har lagt till att ett kännetecken för elever med särskild begåvning är en unik förmåga till kreativitet som är svårt att mäta i olika test.

Intelligenskvot finns med som en faktor i de flesta definitioner av intellektuell särbegåvning. Men det finns även andra faktorer som skiljer dem åt jämfört med den övriga befolkningen. Persson (2014b) lyfter fram att särskilt begåvade har en kognitivt avancerad förmåga, är mer kreativa, har modal överkänslighet men även personlighetsdrag som skiljer dem åt. Särskilt begåvade kan ha mer känsliga sinnen och uppleva starkare känslor än andra. Det kan göra att miljön blir ansträngande vilket kräver en förstående omgivning. Persson (2014b) refererar till Janos och Robinson (1985) och Silverman (1993) som hävdar att andra personlighetsdrag för särskilt begåvade är att de har höga krav på sig själva genom att vara perfektionister, stark strävan efter rättvisa, ifrågasätter, inkännande, självständiga, tycker om att reflektera och fantisera, behöver förstå logiken med det de gör och kan upplevas som dominant av omgivningen.

National Association for gifted Children (NAGC, 2011) i USA har föreslagit följande definition som visar på samhällets synsätt på särskild begåvning:

Särskilt begåvade individer är de som uppvisar enastående fallenhet (definierat som exceptionell förmåga till abstrakt tänkande och lärande) eller kompetens (dokumenterade prestationer eller insatser bland de högsta 10 procenten eller de allra högsta) inom ett eller flera områden (Silverman, 2016, s. 47).

Gallagher (2000, s. 682) hänvisar till rapporten National Excellence där det finns en definition som han anser vara den mest accepterade:

Children and youth with outstanding talent perform or show the potential for performing at remarkably high levels of accomplishment whown compared with others of their age, experience, or environment. These children and youth exhibit high performance capability in intellectual, creative, and/or artistic areas, possess an unusual leadership capacity, or excel in specific academic fields. They require services or activities not ordinarily provides by the schools (Ross, 1993).

Persson (1997) använder följande definition av särbegåvning:

Den är särbegåvad som kontinuerligt förvånar både kunskapsmässigt och tillämpningsmässigt genom sin osedvanliga förmåga i ett eller flera beteenden. Ett beteende i detta sammanhang förstås som en mänsklig prestation, aktivitet eller funktion. (Persson, 1997, s. 50).

Winner (1999) definierar begreppet underbarn även kallat exceptionellt särbegåvad, som ett barn som inom en domän presterar på en vuxennivå. Underbarn är exceptionellt särbegåvade enligt Winner. Hon nämner särbegåvning inom musik, konst, matematik och språk och motiverar det med att det ofta är inom dessa områden som det uppmärksammas när barnen är små. Hon konstaterar att särbegåvning även finns inom andra områden som ledarskap eller självmedvetande men att det är svårare att identifiera dessa domäner. Winner menar att barn som är särbegåvade inom konst, musik, dans och idrott ofta kallas för talanger istället för särbegåvade. Hon anser att det är fel då dessa individer kan uppfylla kriterierna för särbegåvade även inom dessa domäner. De är brådmogna, vill arbeta i sin egen takt och har en brinnande iver att utvecklas. (Winner, 1999).

Freeman (1998) lyfter fram tanken att en särskilt begåvad elev har en mer mogen begåvad inlärningsförmåga (Luthar, Ziegler och Goldstein, 1992). I Boekaerts`sammanställning av internationell forskning blir det tydligt att elever som har höga prestationer är nyfikna, motiverade och har god självkontroll. Kanevsky (1992) ser i sin kanadensiska studie att särskilt begåvade barn ofta har en lekfullhet när de lär sig. Självständighet är en viktig faktor i att kunna utveckla en hög förmåga i ett ämne eftersom det kan krävas mycket tid att utveckla en exceptionellt god förmåga (Simonton, 1988; 1991; 1994).

Det kan konstateras att det saknas en internationellt erkänd definition av begreppet särbegåvning eller särskild begåvning, men intelligenskvot finns med i flera definitioner av intellektuell särbegåvning. Flera forskare nämner kreativitet som ett utmärkande drag, men de flesta forskarna är överens om att särbegåvning eller särskild begåvning består av flera olika kännetecken.

Undervisning av särskilt begåvade elever

Persson (1997) menar att det inte finns en metod som är lämplig för alla elever med särskild begåvning. Han skriver:

Särbegåvade barn måste få veta och uppleva att deras talang är acceptabel och värdefull, och måste därför och konsekvent uppmuntras och ges tillfälle att använda och utveckla sin talang. (Persson, 1997, s. 283).

Men han menar att det behöver finnas nationella riktlinjer för elever med särskild begåvning, så att oavsett var i Sverige eleverna får sin utbildning så skall undervisningen vara likvärdig. Likväl framhåller han vikten av att alla pedagoger skall ha en god kunskap om särskilt begåvade för att eleverna skall kunna få det erkännande de behöver. (Persson, 1997).

Det är viktigt att undervisningen upplevs som stimulerande och utmanande där elevens kunskapsutveckling betonas. Diskussioner som ger möjligheter för komplexitet skall erbjudas. Skolan kan träna eleven på sådana kunskaper och färdigheter som behövs för kommande studier och yrkesliv och där nämns exempelvis studieteknik. Eleven kan behöva stöd i sin fortsatta socioemotionella utveckling och ett sätt kan vara att eleven får möta andra särskilt begåvade elever. (Skolverket, 2015).

Om särskilt begåvade elever tänker och fungerar annorlunda än andra, så behöver de även annan undervisning än de övriga. Ju högre förmåga en elev har desto mer självreglering krävs för att klara av komplexa utmaningar (Span, 1995). Adey (1991) konstaterar att en vital faktor är metakognition för att kunna utveckla exceptionellt hög förmåga. Shore och Kanevsky (1993) drar slutsatsen att om eleverna tänker snabbare än de övriga så behöver de även undervisning som passar deras snabba sätt att tänka. Men de menar att detta inte är tillräckligt utan läraren behöver även göra anpassningar utifrån elevernas sätt att tänka och lära sig. Enligt Paris och Byrne (1989) behöver särskilt begåvade elever stöd av sina lärare att få syn på deras mest effektiva sätt att lära sig, formulera mål för sin inläring, träna sig på att utvärdera och följa sitt lärande. De kan även behöva stöd från sina lärare i att träna sin uthållighet och självkänsla. Nisbet (1990) ger förslag på metoder som lärare kan använda för att stärka begåvade elever. Det kan vara att läraren talar högt för att visa hur läraren tänker när man arbetar med problemlösning. Läraren kan ge exempel på förklaringar från olika experter för att höja nivån. Diskussioner med olika argument kan användas som metod samt kooperativt lärande. Sokratiska frågor kan användas där eleverna tränas på att förklara hur de tänker. (Freeman, 1998).

Psykologer kan stödja skolan i deras arbete med att skapa en god lärmiljö för särskilt begåvade elever. Silverman (2016) menar att det är betydelsefullt att ställa frågan till eleven vad eleven själv önskar med sin lärmiljö. Harrison (2004) beskriver att särskilt begåvade barn tenderar att svara att de önskar komplexitet och sammanhang. Silverman (2016) menar att särskilt begåvade elever behöver möta en lärmiljö som kännetecknas av stimulans, hög grad av abstraktion och komplexitet. Hon hänvisar till Vygotskijs teorier (1961, 1978) där han menar att kognition och känsla hänger samman. Särskilt begåvade elever önskar en god och tillitsfull relation med sina pedagoger (Harrison, 2004; Kanevsky, 2011) samt en trygg klassrumsmiljö där de får vara sig själva utan att uppleva kränkningar. Det är viktigt att ha kännedom om att särskilt begåvade elever tenderar att undvika att be om hjälp i klassrummet (Kanevsky, 2011). Det finns en risk

att pedagoger, omedvetet, signalerar att denna elevgrupp borde klara sig själva utan stöd från pedagogen (French, Walker, & Shore, 2011). Coleman (2012) ser att särskilt begåvade elever löper en risk att få sitta och vänta på stöd i klassrummet. Silverman (2016) menar att särskilt begåvade elever utvecklas optimalt när de får särskilt begåvade pedagoger som bygger relationer med dem. Ytterligare en viktig förmåga hos pedagogerna är att vara känslig för när eleven är mottaglig för ny kunskap för att kunna expandera och fördjupa sitt lärande (VanTassel-Baska, 2012a). Chan (2011) ser i sin forskning att särskilt begåvade elever uppskattar när pedagoger är duktiga på att använda frågetekniker som stimulerar problemlösning och kreativitet. Gentry, Steenbergen-Hu och Choi (2011) undersöker i sin studie vilka egenskaper som särskilt begåvade elever värderar högt hos sina pedagoger. Eleverna nämner att de uppskattar pedagoger som är intresserade av sina elever på ett personligt plan, pedagogerna skall ha höga förväntningar på dem, undervisningen skall vara meningsfull samt pedagogerna skall visa ett engagemang för undervisningen och för sina elever. I Kanevskys (2011) studie svarar 90 procent av eleverna att lära sig i sin egen takt är det viktigaste. Silverman (2016) menar att ju längre bort från genomsnittet på begåvningskalan som en elev är, desto mer stöd behöver den. Hon menar att skolor tyvärr tenderar att enbart genomföra små anpassningar av kursplanen för särskilt begåvade elever (Kanevsky, 2011). Hon refererar till VanTassel-Baska (2012a) som har formulerat flera strategier för högt begåvade elever. Det är problemlösning, kritiskt tänkande, problembaserat lärande, kreativa modeller och frågebaserat lärande. Innan elevgruppen påbörjar ett nytt arbetsområde kan särskilt begåvade elever få ett förprov där pedagogen undersöker förkunskaper hos eleven för att kunna utforma den fortsatta undervisningsnivån. Silverman (2016) anser att högt begåvade elever behöver pedagoger som är utbildade på den elevgruppen. Dessa elever behöver få möjligheter att umgås med andra elever på samma kognitiva nivå samt erbjudas en undervisning i högre tempo. En del särskilt begåvade elever behöver en individuell studieplan och den skall utformas tillsammans med elev och vårdnadshavare. Deras utbildning bör innehålla analys, kreativ syntes och utvärdering med material som har flera olika nivåer. En del särskilt begåvade elever uppskattar att få arbeta under längre lektionspass eftersom de då har större möjligheter att fördjupa sig. Vissa särskilt begåvade elever behöver möta ett komprimerat material och det gäller även läxor. Vid läxor kan den elevgruppen få arbeta med de mest komplexa frågorna som är på en högre abstraktionsnivå och hoppa över enklare uppgifter. (Silverman, 2016).

Det vanligt att forskare rekommenderar att begåvade elever skall ha möjlighet att få individuella instruktioner och få möjlighet att arbeta enskilt. Då har de möjlighet till acceleration och berikning utifrån deras egna intressen. Men en negativ konsekvens kan då vara att de missar interaktionen med andra elever som har andra förmågor än de själva, vilket också skulle kunna utveckla de begåvade elevernas förmågor. Undervisning för särskilt begåvade elever skall innehålla självständiga studier med individuella mål, men de skall även kunna få tillgång till gruppaktiviteter om det behövs utifrån deras individuella mål. (Mönks, Heller, & Passow, 2000).

Det är få lärare som har fått träning eller stöd i att undervisa begåvade elever (Westberg et al., 1993; Westberg & Daoust, 2004). Det finns flera studier som visar att eleverna har en ökad kunskapsutveckling när de får en undervisning som har ett avancerat innehåll som är relevant utifrån den individuella eleven (VanTassel-Baska, Bass, Reis, Poland, & Avery, 1998; VanTassel-Baska, Zuo, Avery, & Little, 2002). Flexibilitet är viktigt i arbetssätt kring begåvade

elever. Denna elevgrupp kräver ofta andra strategier vid instruktioner, andra resurser och förändringar i läroplanen. Pedagoger behöver vara flexibla i de olika pedagogiska strategierna där det finns många olika förslag att välja mellan beroende på individens behov och förutsättningar. VanTassel-Baska & Stambaugh (2005) är tydliga med att det är när pedagoger erkänner och tar till sig elevers olikheter och agerar därefter som begåvade elevers rättigheter kan tas tillvara. (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005). Hur utbildningssystem väljer att utforma utbildningen för högt begåvade elever påverkas av kulturella attityder kring genetik och miljöfaktorer påverkan på elevgruppen (Freeman, 2015).

Individualisering och differentiering

Brevik, Gunnulfsen och Renzulli (2018) undersöker i sin studie hur pedagoger använder och tänker om pedagogisk differentiering kring högpresterande elever med hög inlärningspotential i gymnasiet. Differentiering menar de är strävan att möta elevernas olikheter genom att anpassa instruktion och läroplan efter elevernas individuella behov. Pedagogerna utgår från elevernas styrkor och använder den kunskapen för att utveckla elevernas kunskaper ytterligare. De refererar till Tomlinson (2014) som beskriver att differentiering handlar om att pedagoger skall erbjuda individuella möjligheter för inläring. Vid differentiering av innehåll anpassas vad eleverna förväntas lära sig, målsättningar och djupet med kursen. Differentiering av process innebär den praktik som eleven använder för att lära sig och förstå ett innehåll. Differentiering kring metod innehåller hur eleverna kan visa sina kunskaper och förmågor. Differentiering av miljö handlar om social interaktion och psyko-, social- och fysisk arbetsmiljö i klassrummet. Lärare kan även differentiera sin egen lärarroll genom att vara mentor, coach eller rådgivare. I deras studie med elever med hög inlärningspotential kan det ingå begåvade elever, men de var inte fokus för denna studie. Brevik, Gunnulfsen, och Renzulli (2018) definierar elever med hög inlärningspotential som elever som presterar på hög nivå samt har potential att göra det. Renzulli (2012) menar att det är svårare att upptäcka elever med hög inlärningspotential än om man bara utgår från kognitiva testresultat. Högpresterande elever med hög inlärningspotential är elever som har betyg över medel, har goda prestationer och har hög inlärningspotential. Även underpresterande elever kan ha hög inlärningspotential, men de ingår inte i studien. I deras studie ingår gruppintervjuer med 322 norska pedagoger. I intervjuerna blir det tydligt att pedagogerna tycker att differentiering är viktigt, men att de inte upplever att de har tillräckliga kunskaper om differentiering i arbetet med sina elever. De flesta är ganska säkra på vilka av eleverna som tillhör den utvalda elevgruppen och vilka höga förmågor de har, men de är inte säkra på hur de skall kunna möta elevernas behov. Brevik et al. (2018) refererar till Tomlinsons (2014) studie där det står att pedagoger tenderar att använda differentiering till högpresterande elever genom att presentera ett mer avancerat innehåll för dem. Differentierade instruktioner används bara i liten utsträckning för elever med hög inlärningspotential (Norwegian Ministry of Education and Research, 2016). Lärarutbildningen ger inget större utrymme i kursutbudet för den elevgruppen (Brevik & Gunnulfsen, 2016). Studier i USA visar på betydelsen av att utveckla kunskapen kring differentiering hos lärarstudenter (Darling-Hammond, 2010; Grossman, 2005). Andra studier visar att differentiering är positivt för väldigt många elever (Stodolsky & Grossman, 2000; Tomlinson, Brimijoin, & Narvaez, 2008). I en amerikansk studie (Hardre & Sullivan, 2008) beskrivs att majoriteten av 75 lärare i 19 gymnasieskolor saknar strategier och kunskaper för differentiering. (Brevik, Gunnulfsen, & Renzulli, 2018).

VanTassel-Baska och Stambaugh (2005) beskriver ett differentierat arbetssätt som kan innebära att eleverna arbetar med olika uppgifter på olika nivåer både enskilt och i grupp. Det kräver god ledarskapsförmåga att hantera alla elevers olika inlärningsstilar. Lärarnas uppfattning påverkar hur deras differentierad undervisning ser ut (Blair, 2000). Om pedagogen anser att elever lär sig i olika takt, på olika sätt och att de därmed behöver olika sätt att arbeta på ser de ett behov av differentiering. En annan viktig faktor är att pedagogen accepterar att det inte bara är pedagogen som har all kunskap, eleverna kan lära sig mycket av varandra. Men det betyder inte att begåvade elever inte behöver något stöd från pedagogen. Ibland kan eleven behöva stöd i att ta möjligheterna att få ökad tillgång till sina intressen. VanTassel-Baska och Stambaugh (2005) menar att pedagoger som erkänner elevers olikheter är mer villiga att sträva efter differentiering i undervisningen. För att kunna göra anpassningar och förändringar i läroplanen för den enskilda eleven krävs goda ämneskunskaper hos läraren. Det kan ske på många olika sätt som exempelvis att pedagogen utgår från elevens intressen, eleven får acceleration och berikning inom vissa områden, får mer komplexa och problemlösande uppgifter, övningar som tränar kreativitet, uppgifter som tränar ett högre tänkande samt arbete som sker i projektform som täcker flera olika ämnen. De kan även få träna sig på att se mönster samt orsak och verkan inom olika ämnen. För elever som är twice-exceptional, det vill säga som både är begåvade men som har funktionsnedsättning kan behöva anpassningar i läroplanen (VanTassel-Baska & Baska, 2004). Elever som kommer från minoritetskulturer och som eventuellt har en kulturella normer där det anses negativt att prestera akademiskt kan behöva differentierad undervisning. För en del av dem kan grupstryck leda till underprestation (Ford, 1996). Om de inte upptäcks och får en differentierad läroplan är risken att de understimuleras. Det kan vara svårt att hitta välutbildade mentorer för begåvade elever, att förändra läroplanen till en avancerad nivå och det kan vara svårt att hitta rätt resurser på hög nivå. När pedagogen väl har funnit rätt resurser för eleven kan det sedan vara svårt att få tid att stödja eleven på den avancerade nivån. Även om begåvade elever skall träna sig på att arbeta självständigt behöver de pedagogens stöd för att följa och eventuellt förändra svårighetsgraden både till djup och bredd. (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005).

I avsnittet beskrivs vikten av att skapa individuella anpassningar utifrån elevens förmågor och behov, annars är risken att de blir understimulerade och inte utvecklas så långt det är möjligt.

Acceleration

Vid acceleration anser skolan att eleven behöver anpassningar utifrån sin avancerade förmåga, medan berikning kan synliggöra elevers oanade förmågor. Acceleration är reaktiv, medan berikning är proaktiv, enligt Freeman (1998). Det finns olika typer av acceleration. En del kan börja tidigare i skolan eller hoppa över årskurser. Accelerationsgrupper är när eleven läser ämnen med äldre elever för att få en mer avancerad nivå. Vertikala grupper kan skapas där olika åldrar arbetar tillsammans utifrån förmåga. Extra lektioner kan ges i ett ämne som eleven är särskilt duktig i. Acceleration kan vara när man komprimerar studierna så att eleven bara läser en del av innehållet. Det kan även innebära att eleven har andra uppgifter medan den övriga klassen arbetar med att försöka komma ikapp. Kurser som sker där man har extern kontakt med experter utanför skolan kan även utformas. (Freeman, 1998). Ziegler (2010) lyfter även fram att acceleration kan vara när eleven får läsa en kurs i sin egen takt, när läraren kortar ner

läroplanens innehåll för eleven eller när eleven går sommarkurser och läser in ett helt ämne eller kurs under bara ett par veckor.

Det pågår olika diskussioner kring för- och nackdelar med acceleration i olika kulturer. Den amerikanska forskningen är inte enig kring accelerationens för- och nackdelar. I Swiatek och Benbows tioåriga studie (1991) undersöker de effekterna av acceleration jämfört med elever som inte har genomgått acceleration. De ser få skillnader mellan grupperna, både psykosociala och akademiska faktorer. Men den tydligaste effekten av acceleration är kortare skolgång. Mönks och Ypenberg (2009) menar att i diskussionen om acceleration så fokuseras det ofta på negativa konsekvenser som känslomässiga eller sociala faktorer för eleven. Istället anser de att man bör diskutera vad det innebär när eleven inte får möta andra elever på samma intellektuella, känslomässiga eller sociala nivå. (Mönks & Ypenberg, 2009).

Om acceleration skall fungera eller inte beror på flera faktorer som exempelvis elevens egen mognad samt hur lärarnas bemötande är. Det kan även ha betydelse när accelerationen påbörjas. (Freeman, 1998). Benbow (1991) menar att acceleration bara skall användas när eleven tillhör de två översta procenten på IK skalan. Det kan användas när de mottagande lärarna samt vårdnadshavarna är positivt inställda till acceleration och om eleven inte har känslomässiga svårigheter och vill genomföra acceleration. Kulik och Kulik (1984) undersöker i sin rapport 26 amerikanska studier och konstaterar att endast ett fåtal har studerat känslomässiga effekter av acceleration. Samma slutsats drar Southern och Jones (1991) där de har studerat flera amerikanska studier som har undersökt effekterna av acceleration. Forskningen tenderar att studera akademiska framgångar (Freeman, 1998). Enligt Skolverket (2012) så visar 800 metastudier på positiva effekter av acceleration genom att eleven flyttas till högre årskurser.

Enligt Subotnik, Olszewski-Kubilius och Worrell (2011) har forskningen framförallt funnit positiva effekter av acceleration. Kulik (2004) ser i sina metastudier att elever i grundskola och gymnasium som får acceleration erhåller högre resultat än andra elever med samma förmåga och samma ålder som inte genomgått acceleration. I Gross studier (1993, 2004, 2006) undersöker hon acceleration och konstaterar elever som har accelererat ett år eller inte accelererat var mindre nöjda med sin undervisning jämfört med de som accelererat två år. Men det finns även studier som visar att acceleration kan medföra negativ stress för eleverna (Freeman, 2010; Neihart, 2007). Elever som börjar i särskilda skolor med andra högpresterande elever eller placeras i särskilda accelerations grupper kan uppleva ett "big-fish- little-pond effect" (BFLPE) (Marsh, Chessor, Craven, & Roche, 1995; Marsh & Hau, 2003; Seaton, Marsh, & Craven, 2009) där de plötsligt inte längre är bäst i klassen utan umgås med andra som är på samma nivå. För att kunna möta en sådan stress kan dessa elever behöva psykosocial coaching. (Subotnik et al., 2011).

Silverman (2016) beskriver acceleration där kursplanen anpassas utifrån svårighetsgrad, tempo och komplexitet. Hon hänvisar till att forskningen visar att acceleration har positiva effekter på studieprestationer och viss positiv påverkan på elevens socioemotionella utveckling (Steenbergen-Hu & Moon, 2011).

Elever som genomgår acceleration visar generellt inte akademiska svårigheter (Sayler & Brookshire, 1993; Swiatek, 1993) eller socioemotionella svårigheter (Benbow, 1991; Vialle, Ashton, Carlon & Rankin, 1997). Istället finns det forskning som visar positiva akademiska

effekter (Rimm & Lovance, 1992; Vialle et al.), men även positiva sociala effekter (Rimm & Lovance; Saylor & Brookshire). Gross (1992) beskriver att elever som har acceleration har högre självkänsla och är mer motiverade jämfört med de som inte har det. VanTassel-Baska (1986) konstaterar efter att ha studerat forskningen kring acceleration att acceleration ökar motivationen och självförtroendet för begåvade elever och förhindrar att de blir mentalt uttråkade. Det som framförallt oroar lärare kring acceleration är elevernas socioemotionella utveckling (Benbow, 1992; Gross; 1992; Heinbokel, 1997; Heller, 1992; Hoogeveen, 2000; Southern, Jones, & Fiscus, 1989; Townsend & Patrick, 1993). Om lärare har dessa fördomar kan det påverka deras bemötande av eleverna, vilket kan bli självuppfyllande profetior (Brophy & Good, 1974; Jussim, Smith, Madon, Palumbo, 1998). Lärares förväntningar kan påverka elevers klasskamrater vilket kan skapa samspelssvårigheter i gruppen. Hoogeveen et al. (2005) skriver att en hypotes kan vara att lärare endast märker de accelererade elever som befinner sig i olika svårigheter och inte de andra. (Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2005).

I Hoogeveen, van Hell och Verhoeven (2005) studie undersöks lärares attityder till acceleration och elever som har acceleration i Nederländerna. I studien ingår 334 lärare från 31 olika gymnasieskolor. I studien undersöker de om de utvalda lärarna som får mer information om acceleration och dess effekter ändrar sina attityder. Resultaten visar att de lärare som får mer information om acceleration och accelererade elever får mer positiva attityder till elevernas sociala kompetens och motivation och därmed blir lärarna mindre oroliga för att acceleration skall leda till emotionella svårigheter för accelererade elever. 77 procent svarar att acceleration ibland kan vara ett möjligt alternativ, medan 17 procent menar att acceleration alltid eller ofta är ett alternativ för eleverna. Lärarna är framförallt oroliga för att accelererade elever skall bli socialt isolerade och på sikt utveckla emotionella svårigheter. De är mindre oroliga för motivation och prestationer. Dessa resultat stämmer väl överens med resultat i studien av Southern et al. (1989) som visar lärarnas oro för elevernas sociala och emotionella utveckling. Oro kring akademisk framgång är inte lika framträdande i samband med acceleration. Hoogeveen et al. (2005) studie ser ett samband mellan lärarnas negativa attityder kring acceleration och social isolering, emotionella svårigheter, motivation och prestation samt deras erfarenhet av att möta och arbeta med accelererade elever. När lärarna har en ökad erfarenhet och kontakt med accelererade elever så uttrycker de mindre positiva attityder gentemot elevernas sociala förmåga, motivation och prestation. De lyfter även fram mer om elevernas emotionella svårigheter. I Southern (et al. (1989) studie visar lärarna mer positiva attityder desto mer erfarenhet de har av accelererade elever. I en annan studie av Hoogeveen, van Hell och Verhoeven (2005b) undersöker de accelererade elever under deras två första år på gymnasiet. Dessa elever har lägre social status jämfört med de andra eleverna. En slutsats som Hoogeveen et al. (2005) drar av sin studie kring acceleration är att även om den övervägande forskningen kring acceleration inte visar på negativa effekter på elevers socioemotionella utveckling eller akademiska prestationer så är det inte säkert att acceleration passar för alla elever. (Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2005).

Colangelo, Assouline och Gross (2004) formulerar varför det finns kritik mot acceleration i amerikanska skolor. De menar att pedagogerna saknar kunskap om accelerationens effekter och upplever inte alltid att de har tillräcklig trygghet i att använda acceleration. Ålder är fortfarande den viktigaste markeringen för att avgöra om barnet är moget för en viss årskurs. Lärarna får sällan lära sig om acceleration på sin utbildning. Lärare och föräldrar anses att acceleration kan

stressa barnet till vuxenlivet i för högt tempo. Individuella behov är mindre viktiga jämfört med lika möjligheter för alla. Det kan även finnas en rädsla för att elever som får acceleration har kunskapsluckor. (Siegle, Wilson, & Little, 2013).

Flera forskare ser positiva akademiska effekter av acceleration hos eleverna (Brewer & Landers, 2005; Gross & vanVliet, 2005; Wells, Lohman, & Marron, 2009; Brody, Assouline, & Stanley, 1990; Lupkowski-Shoplik & Assouline, 1994; Olszewski-Kubilius, 1995, 1998; Poelzer & Feldhusen, 1996; Saylor & Brookshire, 1993; Worrell, Szarko, & Gabelko, 2001). Flera studier visar att elever som får acceleration inte utvecklar mer emotionella svårigheter jämfört med sina jämnåriga (Gagné & Gagneir, 2004; Gross, 1994). Plucker och Taylor (1998) ser inga skillnader mellan elevernas självuppfattning på de elever som har acceleration och de som saknar det. Forskningen kring social utveckling visar varierande resultat. Hoogeveen et al. (2009) konstaterar att accelererade elever på högstadiet har lägre självkänsla inför kärleksrelationer och har sämre chanser att bli valda som de mest populära eleverna. Men Richardson och Benbow (1990) och Gross (1994) skriver att accelererade elever har hög grad av självacceptans. Flera andra studier visar inga skadliga effekter på elevers socioemotionella utveckling (Cornell et al., 1991; Gross, 1992, 1994; Janos, 1987; Janos et al., 1988; Janos et al., 1989; Robinson & Janos, 1986; Saylor & Brookshire, 1993). I Gross (2006) 20 års studie beskrivs att elever som har över 160 i IK och som har accelererat mer än två år har högre grad av tillfredsställelse med sina liv och goda relationer jämfört med elever som accelererat ett år eller mindre. (Siegle, Wilson, & Little, 2013).

Westphal, Vock och Stubbe (2017) undersöker lärarnas attityder på gymnasiet till acceleration, och då specifikt att hoppa över årskurser för eleverna i Tyskland. Att hoppa över årskurser är en av de vanligaste formerna av acceleration (Southern & Jones, 2004, 2015). Att hoppa över årskurser kan innebära att eleverna möter en lärmiljö som är mer anpassad efter deras höga förmågor vilket kan öka deras motivation (Culross, Jolly, & Winkler, 2013). Westphal et al. (2017) menar att det finns olika resultat i forskningen kring effekterna på accelererade elevers socioemotionella utveckling. En del finner inga eller mindre positiva effekter för socioemotionell utveckling på accelererade elever (Kulik, 2004; Steenbergen-Hu & Moon, 2011), medan en metaanalys visar måttliga positiva effekter av acceleration på elevernas socioemotionella utveckling (Rogers, 2015). Westphal et al. (2017) menar att lärarnas attityder till att hoppa över årskurser är viktiga eftersom det kan påverka om de upplyser vårdnadshavare om att den möjligheten finns. Om lärarna anser att det är en strategi som leder till svårigheter för eleven kan det påverka eleven och vårdnadshavarnas val. Om lärarna har en negativ attityd kan det även påverka hur utfallet blir med att hoppa över årskurser (Bailey, 2004; Benbow, 1998; Davis & Rimm, 2004; Vock, Preckel, & Holling, 2007). Internationellt tenderar lärare att bemöta tanken på att elever hoppar över årskurser med skepticism (Colangelo, Assouline, & Lupkowski-Shoplik, 2004). Westphal et al. (2017) refererar till Southern and Jones (1992) som menar att strategin att hoppa över årskurser tenderar att betraktas i USA som sista utvägen när allt annat är utforskat. Westphal et al. (2017) nämner Southern, Jones, and Fiscus (1989) som beskriver skolpersonalens oro om elever som hoppar över årskurser. De nämner att dessa elever kan sakna socioemotionella verktyg för att hantera situationer i den nya äldre klassen. Flera forskare (Clark, 2002; Gross, 1994; Vock et al., 2007) menar att lärares negativa attityder om att hoppa över årskurser kan handla om deras bristande kunskaper och förståelse om acceleration och hoppa över årskurser. Om strategin att hoppa över årskurser skall

implementeras som en åtgärd är det viktigt att lärarna får en ökad kunskap (Croft & Wood, 2015).

Gallagher, Smith och Merrotsky (2011) undersöker i sin studie lärares uppfattningar om intellektuellt särskilt begåvade elevers socioemotionella utveckling i grundskolan i Queensland och lärarnas attityder till gruppering efter förmåga samt acceleration. Överlag är lärarna positiva till acceleration och indelning i gruppering efter förmåga. Men lärarna är oroad över negativa konsekvenser för elevernas socioemotionella utveckling om eleverna hoppar över årskurser. I studien framkommer även en oro över att det kan uppstå elitism om det är statiska grupperingar utifrån förmåga hos eleverna. Gallagher et al. (2011) hävdar att de två mest effektiva metoderna för särskilt begåvade elever är gruppindelning efter förmåga samt acceleration (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Gross, 2006a, 2006b). Även om det finns forskning som visar på övervägande positiva effekter av acceleration och gruppindelning efter förmåga, så är många lärare tveksamma till dessa strategier (Bain, Bliss, Choate, & Brown, 2007; Colangelo, Assouline, & Gross, 2004). En del lärare anser att det är viktigare att eleverna har en god social förmåga än akademisk vilket kan medföra att de blir tveksamma till acceleration och gruppindelning utifrån förmåga med hänvisning till att det kan vara skadligt (Geake & Gross, 2008). Det finns forskning som visar att särskilt begåvade elever har välutvecklade och goda sociala och emotionella förmågor (Howley, Howley, & Pendarvis, 1995). Gallagher et al. (2011) menar att det finns en risk att lärare placerar elevers sociala och emotionella behov före de akademiska behoven, men i själva verket hänger dessa behov ihop och bör inte särskiljas. Om elever inte stimuleras intellektuellt kan de utveckla socioemotionella svårigheter (Halsted, 2002; Valpied, 2005; Vialle et al. 2001). En myt enligt Gallagher et al. (2011) är att ju mer begåvad en elev är, desto mer socioemotionella svårigheter har eleven. Men det finns inget stöd för det i forskningen (Gross, 2006b; Neihart, 1999). (Gallagher, Smith, & Merrotsky, 2011).

Acceleration ger höga prestationer hos eleverna (Kulik, 2004; Rogers, 2004) och det finns inga forskningsbaserade bevis för att det skulle finnas negativa psykologiska eller sociala effekter (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004). Kulik (2004) drar slutsatsen i sin metaanalys att acceleration är den metod som ger bäst effekter för särskilt begåvade elever. Robinson (2004) konstaterar att det inte finns några forskningsbaserade bevis för att särskilt begåvade elever som är biologiskt yngre än sina klasskamrater skulle utveckla några sociala eller psykologiska svårigheter. Även om forskningen visar på positiva effekter av acceleration så är fortfarande många lärare tveksamma till acceleration som metod (Bain, Bliss, Choate, & Brown, 2007; Plunkett, 2000; Southern, Jones, & Fiscus, 1989). (Gallagher, Smith, & Merrotsky, 2011).

I Gallaghers studie et al. (2011) konstaterar forskarna att en majoritet av lärarna inte hemfaller åt myten att särskilt begåvade elever löper större risk att utveckla sociala och emotionella svårigheter. Men de som menar att elevgruppen löper en större risk att utveckla socioemotionella svårigheter på grund av acceleration och gruppering utifrån förmåga kan bero på att lärarna tenderar att minnas de elever som har haft dessa svårigheter (Gagné & Gagnier, 2004; Hoogeveen, van Hell, & Verhoeven, 2005). I Gallaghers studie et al. (2011) finns det lärare som uttrycker att särskilt begåvade elevers intelligens och deras socioemotionella mognad är en fördel i samspel med andra elever. Men Neihart (1998) menar att det finns en risk att särskilt begåvade elever döljer sin äkta personlighet i en strävan att passa in i gruppgemenskapen bland jämnåriga och att det på sikt kan leda till socioemotionella

svårigheter. I Gallaghers studie et al. (2011) anses accelerationsmetoder som är flexibla som mest positiva jämfört med statisk acceleration. Acceleration i ämnen ansågs nästan helt positivt bland lärarna i studien. Den näst bästa accelerationsmetoden enligt lärarna är när eleverna får accelerera inom ämnet i den vanliga klassen. Lärarna i studien är oense om tanken att särskilt begåvade elever skall hoppa över årskurser, men det är övervägande positivt. Om lärarna uttrycker en oro över att hoppa över årskurser hänvisar de ofta till elevernas socioemotionella mognad. Denna oro kring elevernas eventuella socioemotionella svårigheter vid att hoppa över årskurser återfinns även i andra studier (Southern, Jones & Fiscus, 1989; Townsend & Patrick, 1993). (Gallagher, Smith, & Merrotsky, 2011).

Sammanfattningsvis beskriver avsnittet både positiva och negativa effekter av acceleration. De negativa konsekvenserna som lyfts fram är känslomässiga eller sociala faktorer, medan det positiva med acceleration kan vara att det medför höga prestationer.

Berikning

Genom berikning kan eleverna få en bredare och djupare kunskap om ett område eller ämne. Även om det är en metod som bör användas för alla elever så är det särskilt viktigt för elever som är särskilt begåvade, enligt Freeman (1998). Läraren skall stimulera eleven genom berikning att komma på nya idéer som bygger på det föregående. I arbetet skall eleven träna på självständighet och sin metakognition. Freeman är kritiskt mot att berikning används som en metod utan att läraren och eleven har formulerat några mål med undervisningen. I berikning kan det finnas perioder där eleven arbetar självständigt med periodvist formellt stöd av läraren. Det kan vara genom att ha kontakter med olika experter inom området som intresserar eleven samt att få tillgång till berikande material. Externa kontakter kan kontaktas och besök kan ske utanför skolan för att samla kunskap. Tävlningar vara ett sätt att berika undervisningen. Skolan kan ta kontakt med lärare som undervisar på en högre kunskapsnivå. Berikning kan handla om verkliga samhällsproblem som stimulerar eleverna. Specialiserade lärare eller experter kan bjudas in och undervisa några lektioner i veckan som en berikande insats. (Freeman, 1998).

Berikning kan innefattas av när eleven läser utökade kurser, när eleven är med i undervisningen i en äldre årskurs under en period, aktiviteter utanför kursplanen, grupper med speciella inriktningar eller studier utanför skolans verksamhet. (Ziegler, 2010). Enligt SKL (2016) innebär berikning inslag av mer avancerade moment än vad de andra eleverna erbjuds. Det är viktigt vid fördjupningsarbete att elevens eget intresse får utrymme. Fördjupningen skall även upplevas som meningsfull för eleven där det kan behövas stöd av vuxna i planerandet. Även om eleven har en hög begåvning är det inte säkert att eleven klarar sig utan stöd, betonar de. (Mönks & Ypenberg, 2009).

Nivågruppering

Nivåindelning eller nivågruppering innebär att eleverna är indelade i olika grupper beroende på prestation eller förmåga. Skolverket (2012) menar att en fördel med nivåindelning kan vara att de högpresterande eleverna då får möta ett mer avancerat innehåll som de kanske annars skulle gå miste om. Medan Winner (1999) ser en fara i att de andra eleverna kan känna sig mindre begåvade om de inte får ingå i dessa särskilda grupper för högpresterande. Om det är en heterogen grupp kan de högpresterande eleverna hjälpa andra elever i klassen, vilket kan stärka de högpresterande elevernas kunskapsutveckling. (Winner, 1999).

Roger och Span (1993) konstaterar i sin sammanställning av amerikansk forskning av nivågruppering utifrån förmåga, en positiv utveckling av de begåvade elevernas prestationer, kreativitet och kritiskt tänkande, men det arbets sättet har en liten effekt på elevernas självkänsla. Men genom att dela in eleverna i grupper utifrån förmåga ökar möjligheterna för acceleration. Dar och Resh (1986) ser i sin studie i Israel bland begåvade tonåringar att de eleverna som har en genomsnittlig förmåga har störst nytta av blandade grupper med olika nivåer på förmågor, medan högt begåvade elever har störst nytta av grupper där de samlar alla elever med hög förmåga. Det gäller framförallt inom särskilda ämnen som inläring av ett andraspråk, matematik och naturvetenskapliga ämnen. De rekommenderar slutligen att elever behöver undervisas tillsammans med andra med olika förmågor under majoriteten av lektionerna. (Freeman, 1998).

Håkansson och Sundberg (2012) skriver att högpresterande elever får höga prestationer oavsett homogena eller heterogena grupper. Låg- och medelpresterande får högst prestationer i heterogena grupper. De menar att även om nivågruppering skall vara en framgångsrik metod skall elevgruppens behov skilja sig i stor utsträckning i förhållande till målen jämfört med de övriga eleverna. Lärarna skall utgå från elevernas individuella behov i den särskilda gruppen och kontinuerligt utvärdera gruppens varande. Men deras slutsatser är ändå att effekterna på kunskapsutvecklingen i särskilda grupper ger låga effekter. De menar att för de högpresterande eleverna kan särskilda grupperingar med likasinnade ge negativa psykologiska effekter på lång sikt. Det kan påverka självförtroendet negativt. Deras slutsatser är att olika former av nivågruppering har negativa konsekvenser enligt både svensk och internationell forskning. Men de säger samtidigt att det är i de särskilda undervisningsgrupperna som skolan kan knyta lärare med högre kompetens för ämnet och det i sig kan påverka effekterna av nivågrupperingar. Därmed konstaterar de att undervisningens kvalitet har större påverkan än vad differentiering har. Men de skriver samtidigt att nivågruppering kan vara effektiv under vissa omständigheter. De menar att det i så fall skall vara tillfälliga grupperingar under kortare perioder där lärarna anpassar sin undervisning efter elevernas behov och kunskapsnivå samt inte omfattar alla delar av läroplanen. (Håkansson & Sundberg, 2012). Enligt Ziegler (2010) visar forskningsresultat på låga till måttliga resultat för stödverkan för elever som går i prestations homogena grupperingar. Han påpekar att det är viktigt att se till att det inte blir negativa följder för elever av att studera med andra på samma höga nivå i form av prestationsångest. (Ziegler, 2010).

Gruppindelning efter förmåga har starkt stöd i forskningen för utveckling av elevens förmågor (Adams-Byers, Whitsell, & Moon, 2004; Chessor & Whitton, 2008; Fuchs, Fuchs, Hamlett, & Karns, 1998; Goldring, 1990; Gross, 1997; Kulik, 1992; Rogers, 1998). Särskilt begåvade elever som får en anpassad läroplan och deltar i gruppindelning efter förmåga presterar bättre än elever som går i blandade grupper (Gross, 2006a; Kulik, 1992; Rogers, 2002). Gruppindelning efter förmåga har inte visat några negativa effekter i särskilt begåvade elevers socioemotionella utveckling, enligt Gallagher, Smith och Merrotsky (2011). Trots det ser Gallagher et al. (2011) att det finns en misstro bland många lärare i deras studie mot gruppindelning efter förmåga för särskilt begåvade eftersom de tror att det kan skapa elitism samt att det är viktigt att de särskilt begåvade skall vara förebilder för de övriga eleverna. I Gallaghers studie et al. (2011) är lärarna generellt för deltids gruppindelningar efter förmåga för särskilt begåvade elever jämfört med statistiska grupperingar. Grupperingar utifrån förmåga

inom klassen var populärt bland lärarna i alla fyra skolorna, särskilt i läsning och matematik. (Gallagher, Smith, & Merrotsky, 2011).

I avsnittet beskrivs både för- och nackdelar med nivågruppering. En fördel med nivågruppering kan vara att de högpresterande eleverna erbjuds ett mer avancerat innehåll som de annars inte skulle möta samt att sådana grupper kan knyta till sig lärare med spetskompetenser. En negativ effekt av nivågruppering är att det kan påverka elevernas självförtroende negativt.

Coachning och mentorskap

Det blir allt vanligare att skolor utser mentorer och lärare utanför skolan till sina begåvade elever. Det kan vara experter inom ett område och fungera som förebilder. (Maoz, 1993; Zorman, 1993). (Mönks, Heller, & Passow, 2000). Flera forskare (Anderson & Shannon, 1995; Daloz, 1983; Field & Field, 1994; Kalbfleisch & Keyton, 1995; Murray, 1991; Parsloe, 1995; Shea, 1992; Stammers, 1992) använder en definition av mentorskap:

Mentoring of gifted individuals is a relatively chronologically stable dyadic relationship between an experienced mentor and a less experienced gifted mentee, characterized by mutual trust and benevolence, with the purpose of promoting learning, development, and, ultimately, progress in the mentee. (Grassinger, Porath, & Ziegler, 2010, s. 30).

Om det finns tydliga mål för mentorskapet ökar möjligheterna för goda effekter av mentorskapet (Hock, Schumaker, & Deshler, 1995; Lepper, Drake, & O'Donnell-Johnson, 1997; McArthur, Stasz, & Zmuidzinis, 1990; Merrill, Reiser, Merrill, & Landes, 1995; Slavin, Karweit, & Madden, 1989; Walberg, 1984). Systematiska studier av mentorskapets betydelse för begåvade är få, men Grassinger, Porath och Ziegler (2010) menar att allmänna studier om mentorskap för elever ändå visar att mentorskap kan vara bra för elevens fortsatta utveckling. Mentorskap kan utveckla faktorer som motivation, prestationer och framtida lön i arbetslivet (Allen et al., 2004; Blake-Beard, 1999; Crosby, 1999; Dreher & Cox, 1996; DuBois & Karcher, 2005; Fagenson, 1989; Ragins & McFarlin, 1990; Scandura, 1992; Tierny, Grossman, & Resch, 2000; Whitley, Dougherty & Dreher, 1991). Det är svårt att mäta effekterna av mentorskap eftersom det är få mentorsprogram som har en teoretisk bakgrund eller modell (Burke & McKeen, 1997; DuBois et al., 2002). (Grassinger, Porath, & Ziegler, 2010).

Sammanfattning definitioner och undervisning

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det saknas en internationellt vedertagen definition av begreppet särskilt begåvade. Det kan medföra att det är svårt att jämföra olika studier om elevgruppen eftersom olika forskare definierar elevgruppen på olika sätt. Det finns många olika rekommendationer om vad som utmärker en god och högkvalitativ undervisning för särskilt begåvade elever. I litteraturgenomgången och forskningen nämns framförallt acceleration, berikning, mentorskap och individualisering som framgångsfaktorer. En anledning till att särskilt begåvade elever underpresterar kan vara att de inte möter en lärmiljö som är anpassad efter deras behov.

Lärares attityder till begåvade elever och lärarnas undervisning

I följande avsnitt beskrivs olika studier som undersöker skolpersonalens attityder till begåvade elever och lärarnas undervisning.

Lärares attityder till begåvade elever och lärarnas undervisning

McCoach och Siegle (2007) undersöker i en studie 262 lärares attityder till undervisning för begåvade elever och deras undervisning. Studien vill undersöka om det finns underliggande faktorer hos lärarna som påverkar deras attityder till begåvade elever och deras undervisning. Dessa faktorer är bland annat om lärarna har tidigare erfarenheter och utbildning om begåvade elever. De jämför specialpedagoger och speciallärares attityder med lärarna samt om respondenterna anser att de själva är akademiskt begåvade eller inte. 6.9 procent uppger att de har betyg eller intyg på utbildning om undervisning av begåvade elever. Mer än hälften av respondenterna har erfarenhet av att arbeta med den utvalda elevgruppen. Lärarnas åsikter mäts med hjälp av Gagné och Nadeau's (1991) verktyg "Opinions About the Gifted and Their Education instrument". Det mäter sex faktorer som är nedbrutet i 35 olika påståenden. Lärarna får använda en skala där 1 betyder "strongly disagree" och 7 är "strongly agree". McCoach och Siegle (2007) har utöver Gagné och Nadeau's faktorer valt att lägga till påståenden om självuppfattning. Där får lärarna svara på påståenden om de ser sig själva som begåvade och om de har vänner och familjemedlemmar som är begåvade.

Även Troxclair (2013) använder i sin studie Gagné och Nadeau's (1991) verktyg "Opinions About the Gifted and Their Education". Hon undersöker 45 lärarstudenter som är på sitt tredje av fjärde år i utbildningen. Hon studerar deras attityder gentemot begåvade elever och deras undervisning. Lassig (2003) undersöker 126 lärares attityder i statlig grundskola till undervisning av begåvade elever i Australien. I studien används Gagné och Nadeau's verktyg "Opinions About the Gifted and Their Education" (Gagné, 1991). Lassig (2003) jämför attityder mellan lärare som har fått utbildning kring begåvade elever och de som saknar den typen av utbildning.

Bégin and Gagné (1994a) undersöker mer än 50 olika faktorer som skulle kunna förutse lärares attityder gentemot begåvade elever. I en studie (Michener, 1980) konstateras en påverkansfaktor till lärares attityder och det är när en individ identifierar sig själva som akademiskt begåvade, eller har vänner eller någon i familjen som är det. Bégin and Gagné (1994a) anser att det är viktigt att använda flera faktorer som skulle kunna förutse lärares attityder samt att urvalet skall vara slumpmässigt. De är kritiska till att flera studier som har undersökt lärares attityder till begåvade elever och deras undervisning har misslyckats med dessa faktorer. De menar att följden blir att studierna inte är generaliserbara till en större population. (McCoach & Siegle, 2007).

Allodi och Rydelius (2008) studerar attityder hos 81 lärare som deltar på specialpedagogiska program på universitet i Sverige. De vill beskriva dessa lärares attityder till begåvade elever och deras behov. De vill studera hur lärarnas erfarenheter påverkar deras attityder. Studien använder Gagné och Nadeau's (1991) verktyg "Opinions About the Gifted and Their Education" som de har översatt till svenska.

Persson (1998) undersöker i sin studie hur 232 lärare identifierar och beskriver sitt arbete med begåvade elever i skolan. Lärarna arbetar i årskurs 1-9 på 12 olika skolor. Persson hänvisar till Hany (1993) som ser i sin studie att lärarna ofta förlitar sig på olika stereotyper om begåvade när de skall identifiera begåvade elever.

Geake och Gross (2008) granskar i sin studie hur lärares negativa attityder mot begåvade gestaltas bland 377 lärare i Storbritannien, Skottland och Australien. Lärarna i studien genomgår på olika sätt kompetensutveckling och utbildning om särskilt begåvade elever och forskarna mäter effekterna av dessa insatser.

I Watts (2006) studie deltar 25 gymnasielärare på Nya Zeeland. Där används Gagné och Nadeau's (1991) verktyg "Opinions About the Gifted and Their Education".

Särskilt stöd och anpassningar

Troxclair (2013) beskriver att det finns många myter om begåvade elever exempelvis att de skall klara sig själva och lärare utmanar alla elever och därmed skall begåvade elever klara sig själva i klassrummet. Andra myter som framkommer är att alla är begåvade och att acceleration inte bra för elevers sociala utveckling. (Troxclair, 2013).

I Lassigs studie (2003) är de flesta av lärarna negativa mot acceleration, nivågruppering samt homogena grupper. Respondenterna svarar att begåvade elever fungerar som intellektuell stimulans för de övriga eleverna. Närmare hälften av lärarna tror att begåvade elever kommer att utveckla svårigheter att anpassa sig till sociala sammanhang. Lärarna är positiva till begåvade individer i samhället och generellt till deras undervisning, men negativa till acceleration och nivågruppering.

I Geake & Gross (2008) studie blir det tydligt att lärarna anser att begåvade eleverna inte passar in socialt. Geake et al. (2008) menar att det kan vara en anledning till att lärarna inte genomför anpassningar för eleverna som exempelvis acceleration. Geake och Gross (2008) refererar till Colangelo (2002) som hävdar att en anledning till att särskilt begåvade ibland känner en social press att maskera sin exceptionella begåvning från omgivningen är den västerländska kulturen där hög intelligens anses vara ett hot. Geake och Gross (2008) tror inte att de negativa attityderna mot begåvade handlar om att de är annorlunda. Andra grupper med fysiska funktionsnedsättningar, flerspråkiga elever eller elever med talanger inom skapande ämnen eller idrott får en annan respons av lärarna. I många länder finns det tydliga policys och individuella planer kring funktionsnedsättning och utbildade tränare för att utveckla begåvningar inom exempelvis idrott. Däremot är majoriteten av skolorna i USA, Storbritannien och Australien inte utformade så för särskilt begåvade elever (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Eyre & Geake, 2002; Gross, 1993). Geake et al. (2008) ställer frågan om varför särskilt begåvade elever inte på samma sätt har tillgång till specialundervisning eller varför lärare inte betraktar dessa elever som en grupp med individuella behov som behöver individanpassad respons. Elever som är högpresterande inom idrott eller skapande ämnen betraktas som värdefulla för samhället (Gross, 2001), till skillnad från en individ med hög intellektuell förmåga som bara anses gynna den enskilda individen för egen vinnings skull (Gross, 1993). Sådana negativa attityder mot begåvade kan påverka lärares förmåga att genomföra en differentierad undervisning samt försvåra deltagandet av utbildning kring begåvade elever (Eyre & Geake, 2002). (Geake & Gross, 2008).

Resultaten i McCoach och Siegle (2007) studie är att specialpedagoger och speciallärare har något mindre positiva attityder till acceleration och undervisning av begåvade elever jämfört med den övriga lärargruppen. De två forskarna betonar vikten av samarbete mellan personal med specialpedagogisk kompetens och lärarna för att kunna främja positiva attityder till

anpassningar av undervisningen av begåvade elever. Ett resultat i studien är att lärarna i allmänhet är positiva till undervisning för begåvade, men det är mer delade meningar kring acceleration. De sammantagna resultaten kring lärarnas inställning till undervisning för begåvade visar ett ganska neutralt resultat eftersom de individuella skillnaderna är så stora inom gruppen. För att kunna arbeta vidare med resultaten behöver rektorerna gå ner på individnivå och arbeta vidare med lärarna. På påståenden kring elitism så håller lärarna varken med eller tar avstånd.

Respondenterna i Allodi och Rydelius (2008) studie visar övervägande positiva attityder till begåvade elever och deras behov av stöd i skolan, men de är övervägande negativa till acceleration och gruppering efter förmåga. Vid "social value" och "rejection" är svaren ambivalenta. De lärare som svarar positivt på "needs and support" tenderar att svara positivt på andra items. Positiva attityder på "social value" ger lite stöd för gruppering efter förmåga. Höga resultat på "objections to resistance" ger stöd för acceleration. Allodi och Rydelius har svårare att se ett samband mellan de som får höga resultat på "rejection" och "social value", "ability grouping" eller acceleration. Lärarna är inte överens om vilka interventioner som skall användas för begåvade elever, men 79 procent menar att begåvade elever behöver särskild uppmärksamhet. 84 procent svarar att begåvade elevers behov blir alltför ofta ignorerade i skolan. Deras svar varierar inte med deras ålder eller hur länge de har gått sin utbildning. Männen har en mer negativ inställning till gruppindelning efter förmåga. Lärarna som arbetar med elever som är mellan tretton till sexton år är negativa till grupper utifrån förmåga, men de är mindre negativa till det jämfört med sina kollegor som undervisar yngre elever. (Allodi & Rydelius, 2008).

Troxclair (2013) tydliggör i sin studie att de flesta av studenterna är negativa till acceleration och nivågruppering, men de är generellt positiva till begåvade elever. En av hennes slutsatser med studien är att lärarstudenter behöver få vetenskapligt grundad kunskap som kan utveckla deras kognitiva förståelse av begåvade elever. Hon menar att studenterna behöver lära sig att acceleration inte ger negativa effekter, varken socialt eller emotionellt (Colangelo, Assouline & Gross, 2004). I Watts studie (2006) är respondenterna negativa till särskilda grupper för begåvade och svarar att acceleration kan medföra sociala och emotionella svårigheter.

Flera lärare nämner i Perssons studie (1998) kommunikation som den enda särskilda anpassningen för de begåvade eleverna. Några av lärarna ger individuella uppgifter och en lärare har föreslagit att eleven ska hoppa över en årskurs. De flesta av eleverna följer den vanliga undervisningen, men får svårare uppgifter. En lärare beskriver att en elev får en extern mentor. 60 procent av lärarna anser att begåvade elever kan behöva specialundervisning. 38 procent anser att det inte behövs någon särskild insats, resten svarar inte på frågan. Persson (1998) drar slutsatsen i studien att lärarna anser att begåvade elever kan behöva särskild uppmärksamhet, men lärarna behöver också stöd i klassrummet och det är de begåvade eleverna som ofta får hjälpa till med de andra eleverna.

Utbildning och erfarenhet

McCoach och Siegle (2007) konstaterar att de som har genomgått en utbildning om begåvade elever har inte mer positiva attityder jämfört med de andra respondenterna. Bégin and Gagné's (1994a) jämför åtta olika studier där de studerar sambandet mellan lärarnas utbildning om

begåvade elever och deras attityder till den utvalda elevgruppen. Fem av åtta finner ett samband, medan tre av åtta inte gör det. De skriver att det är bekymrade över att lärarna som har fått utbildning kring begåvade elever inte har mer positiva attityder kring elevgruppen. De funderar på om det är så att utbildning kanske ökar lärarnas kunskap men att lärarna har svårt att implementera det i verksamheten. Oavsett så menar de att det är viktigt att utvärdera utbildningen. (McCoach & Siegle, 2007). Crammond och Martin (1987) anser att kompetensutveckling för lärare om begåvade elever kan förändra lärarnas attityder (Troxclair, 2013).

Lassig (2003) visar att de lärare som har fått undervisning eller träning om begåvade elever och deras undervisning, har mer positiva åsikter jämfört med de andra lärare. Majoriteten av lärarna i studien är positiva till att begåvade elever skall få särskild uppmärksamhet för att de skall kunna utveckla sin fulla potential. De svarar också att många begåvade elever upplever att den vanliga klassrumsmiljön kan upplevas som omotiverande. Flera lärare är emellertid oroliga för elitism. Nästan samtliga lärare uttrycker att begåvade elever är värdefulla i samhället. Lassigs (2003) slutsatser i studien är att bristande kunskaper och för lite träning i arbetet med begåvade elever är huvudorsaken till negativa attityder till begåvade elever (Clark, 2002; Collins, 2001). Hon menar att när lärarna lär sig hur de kan identifiera begåvade elever och ökar kunskapen om de pedagogiska behoven kan de bli bättre på att möta elevernas behov. När lärarna erhåller ny kunskap för hur de kan undervisa begåvade elever kommer dessa nya pedagogiska lärdomar även till nytta för andra elevgrupper (Collins, 2001). Lassig föreslår utbildning för lärarna om särskild begåvning utifrån sin studies resultat, för att kunna förändra lärarnas tankar om utbildningen för elevgruppen. (Lassig, 2003).

Korynta (1982) jämför attityderna mellan två grupper av lärare. Där blir det tydligt att den gruppen som får utbildning kring begåvade elever har färre stereotypa tankar kring begåvade elever än vad de andra lärarna har. Även i Feldhusen (1989) studie tydliggörs att lärarna som har deltagit i ett program för att utveckla sin undervisning för begåvade elever är mer positiva till dessa elever än vad de andra lärarna är. (Geake & Gross, 2008). Geake och Gross (2008) resultat visar att lärares negativa attityder mot särskilt begåvade elever kan minska genom utbildning när de får mer kunskap kring begåvade elevers behov.

Genom ny kunskap kan de reflektera över sitt handlande och känslor för att på så sätt kunna bemöta och behandla begåvade elever på det sätt som de har rätt till. Hur lärare arbetar i klassrummet med begåvade elever beror inte enbart på deras pedagogiska metoder utan påverkas även av deras attityder och känslor gentemot elevgruppen, enligt Troxclair (2013). Kognitiva tankar och känslor kan påverkas av kunskap, enligt henne. Om lärare inte får kunskap om begåvade elever finns risken att de baserar sitt bemötande och arbetssätt på myter och deras individuella känslor kring elevgruppen. Troxclair (2013) refererar till Webb, Gore, Amend och DeVries (2007) som menar att bristande förståelse har medfört att begåvade elevers behov både akademiskt och emotionellt blir känslomässigt ignorerade. (Troxclair, 2013).

Allodi och Rydelius (2008) skriver att 33 procent av respondenterna svarar på enkäten, vilket kan tyda på det låga intresset för begåvade elever. De menar att skolan påverkar elevers utveckling och självkänsla. De skriver att även om begåvning ofta värderas högt i samhället kan lärare ha dubbla känslor inför arbetet med begåvade elever och att det kan bero på deras

utbildning och träning i att möta den elevgruppen (Olszewski-Kubilius, 2003; Copenhaver & McIntyre, 1992). (Allodi et al., 2008).

Självuppfattning och socioekonomisk bakgrund

Resultaten i McCoach och Siegle (2007) studie visar att respondenternas självuppfattning som akademiskt begåvade inte påverkar deras attityder till begåvade eller deras undervisning. Vid självuppfattning hamnar svaren nära nollpunkten, men de individuella svaren varierar. Slutsatsen är att självuppfattning kring begåvning inte är en viktig påverkansfaktor i denna studie. De som anser sig själva som akademiskt begåvade har inte mer positiva attityder än andra.

McCoach och Siegle (2007) uttrycker en oro om att specialpedagoger och speciallärare tenderar att ha mindre positiva attityder till begåvade elever och deras undervisning. De menar att den personalgruppen är viktig för att arbeta med att främja en god lärmiljö för alla elever. Gagné och Nadeau (1985) undersöker hur socioekonomisk bakgrund och kontakt med begåvade påverkar respondenternas attityder till begåvade elever. Dessa två faktorer påverkar 22 procent av pedagogernas attityder till lärarna. De konstaterar att ju mer kontakt som lärarna har med begåvade elever och ju högre socioekonomisk bakgrund lärarna har desto mer positiva är de till begåvade elever. (McCoach et al., 2007).

Beskrivning av begåvning och mindset

Lärarna i Perssons studie (1998) beskriver exempelvis egenskaper som logiskt tänkande, snabb inlärningsförmåga, nyfikenhet, problemlösning, prestation, konstnärlig och analytisk förmåga hos begåvade elever. Hoge och Cudmore (1986) menar att lärares värderingar påverkar vilka elever de identifierar som begåvade. Sociala attribut hos lärarna kan även påverka vilka elever som uppmärksammas som begåvade (Maltby, 1986; Thulin & Johannesson, 1996). Maltbys (1986) slutsats är att lärarna betraktar elever som lär sig viktiga förmågor och aktiviteter tidigt, exempelvis läsa och skriva, som begåvade. Men Maltby menar att pedagogerna även anser att skolprestationer är en viktig del vid identifieringen av begåvade elever. Thulin och Johannesson (1996) drar slutsatsen i sin studie att elever som passar in i sociala mönster med ett förväntat beteende kan betraktas som begåvade av lärare. I Maltbys studie (1986) är det också tydligt att det ofta är elever som kommer från medelklassen som blir uppmärksammade som begåvade. Persson (1998) konstaterar att elever tillbringar mycket tid med sina lärare och därmed har lärarna en bred kunskap om sina elevers förmågor. Men det förutsätter också att lärarna har en god kunskap om begåvning och vad som utmärker det. Lärarna i Perssons studie (1998) nämner att begåvade elever kan använda sin komplexa kunskap mellan olika domäner. De menar att dessa elever är speciellt självständiga, har höga prestationer, mogna känslomässigt, bidrar positivt till klassrumsklimatet, förstår instruktioner, uthålliga, hjälper pedagogen med de andra eleverna, är förebilder och god empati. Många av lärarna i studien betraktar begåvade elever som starka och motståndskraftiga, men litteraturen visar ibland att sådana elever kan ha svårigheter med ökad känslighet (Landau, 1990). Persson (1998) konstaterar i slutet av studien att det behövs mer fortsatt forskning om hur lärares attityder och eventuella stereotyper påverkar elever.

I mer än ett århundrade har forskare undersökt lärares inställning till begåvade elever och deras undervisning. Enligt McCoach och Siegle (2007) visar resultaten på stor variation. En del menar

att lärare tenderar att ha positiva attityder till begåvade elever (Gagné, 1983), andra ser mer negativa attityder (Cramond & Martin, 1987) medan vissa registrerar både positiva och negativa attityder (Copenhaver & McIntyre, 1992; Megay-Nespoli, 2001). Morris (1987) undersöker i sin studie 250 lärarnas attityder och där har cirka 60 procent av dem positiva attityder till begåvade elever och deras undervisning och resten har negativa. I Watts studie (2006) beskrivs att lärarna har positiva attityder till stöd för begåvade elever och bedömer att begåvade är värdefulla för samhället. De håller med att begåvade kan upplevas som hot av vissa lärare.

Laine, Kuuisto och Tirri (2016) presenterar två olika studier om finska pedagogers beskrivning och förståelse av begåvning och om de betraktar begåvning som utvecklingsbart eller statiskt. I den första studien undersöks attityder hos grundskolans pedagoger, medan den andra studien utgörs av pedagoger från grundskola och gymnasieskola. I den första studien nämner inte pedagogerna frekvent begåvning som något utvecklingsbart, medan i den andra studien dominerar ett growth mindset (utvecklingsbart). Freeman (2005) menar att den kulturen vi är en del av påverkar hur vi betraktar fenomen som begåvning. Laine et al. (2016) menar att eftersom det saknas en gemensam definition av begåvning eller hur dessa elever skall identifieras är det viktigt att ta reda på hur de som skall utföra detta betraktar begåvning och deras behov. Pedagoger är en central aktör i arbetet med begåvade elever med tanke på att de uppmärksammar, skapar lärmiljöer och ger stöd till begåvade elever. (T. R. Moon & Brighton, 2008; Persson, 1998). Hur pedagogerna tänker om begåvning kan påverka hur och om de uppmärksamma elever som begåvade (Hany, 1997). Lee (1999) ser i sin studie att lärare tenderar att beskriva begåvade elever med att de har potential, har ojämna förmågor, motiverade, ovanliga förmågor och exceptionella förmågor. Andra forskare märker att lärarna beskriver andra kännetecken inom kognitiv förmåga och motivation. (Endepohls-Ulpe & Ruf, 2005). Forskning om hur lärare i Finland betraktar och tänker om begåvning är begränsad. Reis och Renzulli (2009) menar att det är en myt att begåvning är statisk. De menar att begåvning skall betraktas som utvecklingsbar. Flera forskare menar att begåvning skall betraktas som utvecklingsbar förmåga. (Cross & Coleman, 2014; Gagné, 2010; Gardner, 1999; Renzulli, 2005; Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2012). Om det betraktas som en förmåga som påverkas blir konsekvensen att lärare, lärmiljö och vårdnadshavare kan påverka och forma begåvningen hos individen (Gagné, 2010). Kärkkinen (2011) och Kärkkinen och Rääy (2010) visar i sina studier att lärare tenderar att ha en fixed mindset särskilt för högpresterande elever. Det kan medföra att dessa högpresterande elever inte behandlas som om de hade ett growth mindset. (Laine et al., 2016).

Sammanfattningsvis drar Allodi och Rydelius (2008) slutsatsen att det behövs fler studier för att undersöka lärares attityder om begåvade elever. De menar att om dessa elever blir understimulerade och missförstådda kan det leda till hälsoproblem och få konsekvenser för deras välmående. McCoach och Siegle (2007) menar att lärarna har stort inflytande över att utveckla och förändra undervisningen för den utvalda elevgruppen.

Om större delen av befolkningen inte känns vid särskild begåvning eller ogillar dem som är högbegåvade, så måste mängder av särskilt begåvade personer dölja vilka de verkligen är för att överleva (Colangelo, 2002). (Silverman, 2016, s. 23).

Avslutningsvis kan vi sammanfatta studiernas resultat (Allodi & Rydelius, 2008; Lassig; 2003; McCoach & Siegle, 2007; Watts, 2006) med att respondenterna generellt är positiva till

begåvade elever, men i tre av studierna är respondenterna negativa till acceleration (Allodi & Rydelius, 2008; Lassig; 2003; McCoach & Siegle, 2007). Faktorer som socioekonomisk bakgrund eller att identifiera sig som särskilt begåvad har ingen signifikant påverkan på respondenternas svar enligt redovisade studier. Utbildning som påverkansfaktor för respondenternas svar är ambivalenta enligt dessa studier.

Teoretiska utgångspunkter

Kritisk realism

I studien användes kritisk realism som vetenskapsteoretisk utgångspunkt. Kritisk realism kan beskrivas som ett mellanting mellan positivism och relativism där teorin hämtar inspiration från positivism med möjlighet till experiment men även med relativism där kunskapen anses föränderlig. (Van de Ven, 2007). Den kritiska realismen menar att det inte är säkert att det vi kan observera är den korrekta avspeglingen av verkligheten. Genom att vi använder olika begrepp och teorier kan vi försöka förstå och tolka vår omvärld enligt kritisk realism. I studien definierades begrepp som exempelvis särbegåvning och attityd. Teorier om särskild begåvning och forskning om undervisning av särskilt begåvade elever användes som forskningsgrund för studien. Omvärlden skapas av människan genom våra teorier och det finns ingen korrekt bild av verkligheten (Blom & Morèn, 2006; Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2003). Studiens resultat gör inte anspråk på att kunna generaliseras för all skolpersonal i kommunen eller i Sverige. Studien kan inte heller med säkerhet fastslå att det som skolpersonalen svarar om undervisning faktiskt sker i klassrummen. Kritisk realism kan förklara hur och varför händelser uppstår genom att undersöka generativa mekanismer som påverkar varandra till ett resultat. Villkoren runt resultaten kallas generativa mekanismer och dessa behöver sättas i sin kontext för att kunna tolkas. Mekanismer kan exempelvis vara människor, grupper eller egenskaper. Generativa mekanismer behöver inte kunna observeras, eftersom effekterna av mekanismerna kan observeras. Därmed kan händelser och resultat placeras i en kontext.

Inom den kritiska realismen finns tre domäner där det i den empiriska domänen är möjligt att observera eller identifiera med olika metoder eller sinnen. I den faktiska domänen pågår aktiviteter oavsett vår kännedom och i den domänen finns det som mekanismerna skapar. I den verkliga domänen finns generativa mekanismer. (Blom & Morèn, 2006; Danermark et al. 2003). Kontext, maktstrukturer och mekanismer kan liknas vid kugghjul som påverkar olika resultat (Hedström & Ylikoski, 2010).

Teorier om särskild begåvning

Studien utgick även från teorier om särskild begåvning. I internationell utbildningspraktik och olika kulturer varierar synsätten på begåvning bland annat beroende på kultur, politik, normer och sociala faktorer. Begåvning förklaras med hjälp av många olika modeller och teorier vilket avspeglar sig i praktiken och i undervisningen. En del forskare väljer att definiera begåvning efter domänspecifika teorier, sociokulturell teori eller systemteoretiska teorier.

I teorin The Three-Ring Conception of Giftedness (Renzulli, 2005) anges tre faktorer som skall uppfyllas för att benämnas som särskilt begåvad. Den första är förmågor över genomsnittet. Den andra är "task commitment" som innebär att individen har uthållighet, motivation, har hög arbetsinsats, hög tilltro till att man kommer klara uppgiften och att man genomför det man är intresserad av. Den tredje faktorn är kreativitet. En annan teori, The Triarchic Theory of Intelligence (Sternberg, 2003a), menar att individen är särskilt begåvad när det finns en hög intelligensnivå inom analytisk, kreativ och praktisk förmåga. I den teorin kan begåvningen finnas inom ett eller flera av de tre nämnda områdena. Här skall skolan sträva efter att forma

en undervisning som passar elevernas starka förmågor. I teorin WICS Model of Gifted Leadership, som står för Wisdom, intelligence och creativity synthesized, används höga förmågor för att skapa nya idéer som utvärderas utifrån kvalitet. Därefter skall ledaren kunna implementera idéerna i praktisk handling (Sternberg, 2003b). Alla tre nämnda begåvningsteorier är generella teorier om begåvning. Teorin Star Model innebär att individen skapar nya tankar, produkter, skapande eller mänskliga aktiviteter som är på hög nivå (Tannenbaum, 1986). I den teorin nämns hög intelligens, särskilda färdigheter, kreativitet och chans (Tannenbaum, 2003). Star Model lyfter fram miljöfaktorer som en viktig faktor. I The Three-Ring Model, Triarchic Theory och WICS Model förklaras en stor del av begåvningen med faktorer hos individen till skillnad från Star Model som har mer av miljöfaktorer. I Dynamic Theory of Giftedness betonas sociala faktorer och hur dessa påverkar begåvning. De utgår från Vygotskys tankar och en sociokulturell teori (Vygotsky, 1997). Vid domänspecifika teorier om begåvning, exempelvis musik och konst av Winner och Martino (2003) lyfter de fram att det skall finnas kvalitativa skillnader i domänen i att läsa och förstå. Där betraktas begåvning som en progression som utvecklas av hög motivation. Teorin Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT) innehåller flera olika faktorer såsom individuella förmågor, chans, kreativitet och miljöfaktorer (Gagnè, 1999; 2009). Den vill förklara hur begåvning utvecklas och uttrycks. I Amabile's (1983) teori, The Social Psychology of Creativity, skall tre faktorer finnas med. Det är relevanta kunskaper för domänen, kreativa förmågor inom domänen och motivation för uppgiften. Men detta kan på olika sätt påverkas av miljöfaktorer. Dessa tankar om miljöfaktorers påverkan återfinns även i the Star Model, The Dynamic Theory of Giftedness och DMGT. I The Systems Model of Creativity (Csikszentmihalyi, 1990) betraktas kreativitet som en konsekvens av interaktion mellan individ, domänen och de som utvärderar produkten (fältet). Modellen betonar att kreativiteten inte är en given konsekvens för att individen skapar en kreativ produkt utan omgivningen behöver erkänna den kreativa produkten. Det finns likheter med The Star Model och The DMGT som betonar att kreativitet uppstår i kontext i särskilda domäner. Två vanliga IK test är Stanford-Binet och Wechsler Intelligence Scales. Gottfredson (1998) anser att g-faktorn kan mätas med IK-test och definierar intelligens med förmågan att hantera kognitiva komplexa situationer och uppgifter. G-faktorn kan visas sig genom att individer har en snabb inlärning, god problemlösningsförmåga och god abstrakt förmåga.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det finns många olika teorier om begåvning och kreativitet där forskarna betonar olika faktorer. Davis (2004) sammanfattar de olika teoriernas faktorer med fyra P: "Person, "process", "product" och "press". "Press" undersöker miljöfaktorers påverkan. Scheffler (1974) menar att hur individen definierar ett fenomen uppstår inte i ett vakuum utan behöver tolkas och förstås i en kontext. Definitionerna kan tolkas genom tre olika lager, vilket kan påverkas av i vilken grad de förklarar tidigare förklaringar, beskriver fenomen eller påverkar praktiken. Det kan vara en förklaring till varför lärare har olika attityder till vad begåvning är. (Smedsrud, 2019). Studien undersökte inte hur respondenterna definierade begreppet särskild begåvning på djupet, utan den undersökte skolpersonalens attityder till de elever som de uppfattade som särskilt begåvade.

Metodologi och metoder

Val av metod och utformning

Studien var en kvantitativ explorativ studie där en digital enkät användes. Respondenterna utgjordes av personal i förskoleklass till årskurs 9. Enkätens frågor var från flera etablerade internationella enkäter och från en svensk enkät. Till detta lades ett antal egna frågor till enkäten anpassade till studiens syfte. Till samtliga frågor användes Likertskalor i fem steg.

Urval av respondenter

Länken till enkäten mailades till alla rektorer, skolsköterskor, kuratorer, speciallärare, specialpedagoger och pedagogisk personal i kommunen. Endast ett fåtal svar kom in från personal som arbetar på kommunens förskolor, vilket medförde att denna grupp inte är med i resultatsammanställningen eftersom dessa få respondenter inte kan representera alla förskolor i kommunen. På tre skolor inkom enstaka svar från respondenter som inte heller kan sägas representera sin personalgrupp utifrån den låga svarsfrekvensen. De resultat som redovisas i studien utgörs av professioner som arbetar från förskoleklass till årskurs 9. Samtliga årskurser i 6-9 skolor deltog, men inte alla förskoleklasser till årskurs 5 i kommunen. Personligt besök skedde på två skolors arbetsplatsträffar med förskoleklass till årskurs 9 där de genomförde enkäten på mötet. Ett personligt besök genomfördes på ytterligare en skolas arbetsplatsträff där personalen arbetar med årskurs 6-9. Anledningen till personligt besök vid just dessa enheter var att de har ett större antal personal i kommunen samt att skolorna täcker in stads- och landsbygdsskola, skola med många flerspråkiga elever, skolor med få och många elever samt skolor med hög/låg måluppfyllelse.

Skolor och respondenter som deltar i studien

I studien ingick fyra skolor med inriktningen förskoleklass till årskurs 5 och två med förskoleklass till årskurs 9. Det gjorde även fyra skolor med inriktningen 6-9 eller 7-9. Urvalet tydliggörs i tabell 1. Skolorna är geografiskt placerade på landsbygd, centralt i centrum och i förort. Det var skolor med hög måluppfyllelse likväl med lägre måluppfyllelse. En del av skolorna hade en hög grad av flerspråkighet och andra hade knappt någon flerspråkig elev. En del av skolorna hade många elever och andra ett fåtal. Sammantaget var det följande respondenter som svarade på enkäten: 216 var lärare/ pedagoger, 14 rektorer, 9 elevcoacher/ övrigt och resterande tillhörde elevhälsan. På flera av skolorna hade inte skolsköterskorna, kuratorerna och specialpedagogerna/ speciallärarna heltidstjänster utan delade på skolor. Några av lärarna/ pedagogerna undervisade på flera stadier. I fördelning av respondenterna var det 191 kvinnor, 74 män och 1 som inte identifierade sig som annat. 201 av 266 hade inte läst specialpedagogik. 155 arbetade i förskoleklass till årskurs 5 och 111 i årskurs 6-9.

Tabell över respondenter

Tabell 1. *Tabellen visar urvalet av respondenter.*

De två spalterna längst till vänster visar personalen på skolorna. De två spalterna till höger visar de respondenter som svarade på enkäten.

Skolor	Personal: N Lärare/ Pedagog	Personal: N Rektorer	Respondenter: N Lärare/ pedagog	Respondenter: N Rektorer
Skola A: Fk-5	43	2	34	2
Skola B: Fk-9	23+13	3	27	3
Skola C: Fk-5	29	1	21	0
Skola D: Fk-5	12	1	12	1
Skola E: Fk-5	28	1	18	0
Skola F: Fk-9	8+18	2	30	2
Skola G: 7-9	5	1	4	1
Skola H: 7-9	35	2	36	2
Skola I: 6-9	18	2	23	1
Skola J: 6-9	18	2	11	2
Summa:	250	17	216	14

Etiska överväganden och informationskrav

Förvaltningschefen och Barn- och utbildningsförvaltningens ledningsteam informerades muntligt vid ett personligt möte om studien. Därefter fick alla rektorer och förskolechefer muntlig information om studien på ett möte. Därefter skickades ett missivbrev och mail till alla enheters rektorer, förskolechefer och all personal i elevhälsan. Ett särskilt mail skickades till elevhälsans olika personalgrupper eftersom det fanns en risk att de inte deltog på arbetsplatsträffar och därmed missade att delta på enkäten. I mailet uppmanades rektorer och förskolechefer att helst genomföra enkäten på en arbetsplatsträff eller gemensamt möte för att få en så stor svarsfrekvens som möjligt. Innan respondenterna genomförde undersökningen fick de information om att det var frivilligt att delta och att de kunde avbryta sin medverkan när de ville. Syfte, tillvägagångssätt och hur resultaten skulle användas och presenteras beskrevs för samtliga inblandade. (Stukåt, 2005).

Samtyckeskrav

Alla som deltog i studien väljer själva om de ville delta och de fick avbryta sin medverkan utan negativa följder. Det fanns ingen påtryckning eller beroendeförhållanden mellan forskare och deltagare i studien. (Stukåt, 2005).

Konfidentialitetskrav, anonymisering och avidentifiering

Eftersom enkäten genomfördes online samlades respondenternas email adresser in, men dessa användes enbart för att se vilka deltagare som inte genomförde enkäten. Då kunde kontakt tas med de som varit frånvarande. Hög svarsfrekvens var viktig för studiens tillförlitlighet. Därefter raderades alla mailadresser. Enskilda individer skulle inte kunna identifieras utan forskaren har tystnadsplikt. Information gavs om att de som är intresserade kan få ta del av de samlade resultaten. (Stukåt, 2005). Vetenskapsrådet (2017) skriver om anonymisering och avidentifiering gällande god forskningssed. Studien påvisade mönster och samband mellan olika indikatorer och items. En nackdel med att kodnycklarna förstörs efter att enkätens svar har sammanställts är att det kan bli svårt att kontrollera enkätens svar i efterhand. Vetenskapsrådet (2017) hänvisar till Helsingforsdeklarationen som påvisar vikten av att skydda individers integritet i studier. Forskaren skall sträva efter att samla nya upptäckter samtidigt som individers integritet inte skall kränkas.

Nyttjandekravet

Den data och information som samlades in användes enbart för forskning. (Stukåt, 2005).

Undersökningsförfarande, genomförande och bearbetning

Bryman (2018) menar att genom att använda eller hämta inspiration från andra genomförda studiers frågor behöver man inte genomföra ytterligare en pilotstudie på just dessa frågor eftersom de redan har prövats av den forskaren. En fördel enligt honom är att när man använder eller inspireras av andras forskarfrågor kan man göra jämförelser mellan studierna. Den här studiens enkät skickades ut till 10 lärare i en pilotstudie. Dessa 10 lärare deltog inte därefter i själva studien. Lärarna uppmanades att delge respons på hur enkäten kunde förbättras. Lärarna arbetade i förskoleklass till årskurs 9 samt två specialpedagoger. Flera lärare i pilotgruppen önskade svarsalternativet "vet inte". Detta alternativ finns inte med i slutversionen av enkäten.

Enkätens utformning

Gagnè (2018) skriver att det vore möjligt för kommande forskare att prova Nadeaus verktyg (1984) empiriskt, men forskare kan lägga till ytterligare items till det slutgiltiga verktyget. Han föreslår att verktyget bör inledas med en bred insamling av data för att kunna göra jämförelser mellan respondenternas svar och deras bakgrund. Han anser att om forskare vill fortsätta använda OGE så bör man fokusera på att använda items från de två första sektionerna i enkäten. Om målet är att samla in ett mer detaljerat resultat kan forskaren välja mellan items beskrivna i de övriga sektionerna i verktyget, enligt Gagnè (2018). Han föreslår 24 items som består av både negativa och positiva formuleringar där samma 5 gradiga Likertskala används som i OGE. Han kallar den General Attitude toward the Gifted, their Needs, and their Education (GAGNE x-1) opinionnaire. (Gagnè, 2018).

Gagnè (2018) refererar till Nadeau (1984) som beskriver ett alternativt verktyg till det ursprungliga (OGE) för att undersöka lärares attityder. Hon strävar efter att balansera items som är positivt och negativt formulerade. Följande items i studien hämtades från Nadeau (1984):

- Eftersom vi investerar i barn/elever med särskilda behov ska vi göra detsamma för de med särskild begåvning.

- Vår förskola/skola möter redan nu de särskilt begåvades behov på ett tillfredsställande sätt.
- De särskilt begåvade gynnas redan nu i våra förskolor/skolor.
- Särskilt begåvade slösar bort sin tid i vanliga grupper/klasser.
- Vår förskola/skola skall erbjuda specialundervisning för särskilt begåvade.

Hoogeveen, van Hell och Verhoeven (2005) undersöker lärares attityder till acceleration och elever som genomgår acceleration i Nederländerna. (Rimm & Lovance, 1992; VanTassel-Baska, 1986). I deras studie använder de fyra rubriker som: "Social competence", "Isolation", "Motivation/achievement" och "Emotional problems". De använder en 5 gradig Likertskala från 1= strongly disagree; 5= strongly agree. (Gagnè, 2018).

Denna studie använde några utvalda items från Hoogeveen, van Hell och Verhoeven (2005) studie. Deras items har översatts till svenska. Enligt Gagnè (2018) får de ett bra resultat på Cronbachs alfa med 0.92 som sammanfattande resultat i studien. Det gör att Gagnè nämner Hoogeveen et al. (2005) studie som en möjlig fortsatt utveckling av Opinions About the Gifted and Their Education instrument (Gagnè & Nadeau, 1991). Följande items har översatts till svenska och kommer från Hoogeveen et al. (2005) studie. I deras studie använder de ordet "acceleration", men i denna studie varierades innebörden med "snabbare takt" och "hoppa över årskurs/årskurser" eftersom studien ville undersöka personalens attityder till båda formerna av acceleration. Följande items användes i studien:

- Acceleration (snabbare takt) i undervisningen leder till bättre motivation hos särskilt begåvade barn/elever.
- Acceleration (snabbare takt) leder till goda prestationer i förskola/skola för särskilt begåvade.
- Att hoppa över årskurs/årskurser är inte lösningen för särskilt begåvade som underpresterar.
- Att hoppa över årskurs/årskurser förhindrar utträkning för särskilt begåvade barn/elever.
- Att hoppa över årskurs/årskurser har positiva effekter på socioemotionell utveckling för särskilt begåvade.
- Särskilt begåvade barn/elever som har hoppat över årskurs/ årskurser har bättre sociala relationer.

Allodi och Rydelius (2008) använder en enkät i sin studie. De utgår från Gagne 'och Nadeau`s (1991) Opinions About the Gifted and Their Education instrument som har översatts till svenska av Christina Nordgren. Allodi och Rydelius använder en 5 gradig Likertskala: 1= instämmer inte alls, 2 motsätter mig något, 3=osäker, 4=instämmer något och 5=instämmer helt. Ibland använder de begreppet "barn" och ibland "elever". I den här studien användes båda begreppen för att ingen respondent skulle känna sig utesluten. I deras studie används begreppet "skolan",

i den här studien användes "förskola/skola" för att alla respondenter skulle kunna känna igen sig i sin verksamhet. Följande items användes i studien från Allodi och Rydelius enkät (2008):

- De flesta lärare har inte tid att ge de särskilt begåvade barnen/eleverna särskild uppmärksamhet.
- Särskilt stöd till de särskilt begåvade är orättvist gentemot andra barn/elever.
- Människan föds begåvad, det är inget man kan bli.
- Inlärningsstempot i vår skola/förskola är alldeles för långsamt för de särskilt begåvade.
- Förskolan/skolan ska tillåta särskilt begåvade att gå vidare snabbare i undervisningen.

Gagnè (2018) beskriver Gagnè och Nadeau's (1991) verktyg Opinions About the Gifted and Their Education som använder följande Likertskala: "Totally disagree", "partially disagree", "undecided", "partially agree" och "totally agree". Gagne 'och Nadeaus verktyg innehåller 34 items som mäter sex faktorer. De sex faktorerna är: "Needs and support" som handlar om behov och stöd hos begåvade elever. "Resistance to objections" är påståenden som utgår från värderingar och prioriteringar kring stöd m.m. "Social value" är värdering av begåvade elever i samhället. "Rejection" handlar om risken att begåvade bli isolerade eller mindre uppskattade. "Ability grouping" mäter attityder till homogena grupperingar, klasser och skolor. "School acceleration" är acceleration och berikning. Följande items användes från OGE (Gagnè, 2018):

- Särskilt begåvade barn/elever behöver särskild uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina förmågor.
- Särskilt begåvade barn/elever är ofta uttråkade i förskolan/skolan.
- De särskilda behoven hos särskilt begåvade blir ofta ignorerade i vår förskola/skola.
- Berikning (fördjupning/breddning) möter bättre särskilt begåvade barn/elevs behov än att de hoppar över skolår.

Följande items producerades av författaren till masteruppsatsen. Dessa items var valda utifrån litteraturgenomgången om vilka insatser och arbetssätt som ansågs utifrån forskning vara bra för elever med särskild begåvning:

- Jag har i nuläget svårt att hitta arbetssätt för särskilt begåvade barn/elever som behöver ytterligare stimulans och utmaning.
- I min undervisning får särskilt begåvade barn/elever arbeta med ett komprimerat innehåll i snabbare tempo. (Om du undervisar).
- I min undervisning får särskilt begåvade barn/elever vara med och påverka innehållet i undervisningen. (Om du undervisar).
- I min undervisning får särskilt begåvade barn/elever vara med och påverka arbetssätten i undervisningen. (Om du undervisar).

- Nivågruppering (efter kunskap/förmåga) är ett bra sätt att stimulera särskilt begåvade barn/elever.
- I min förskola/skola utser vi mentorer som passar den särskilt begåvades höga förmågor.
- I min förskola/skola samarbetar personal med andra förskolor/skolor kring undervisning av särskilt begåvade.
- Berikning (fördjupning/breddning) är ett bra sätt att möta särskilt begåvades behov.
- Jag har tillräckliga kunskaper om särskilt begåvade barn/elever.
- I min förskola/skola behöver vi ökad kunskap om hur vi kan kartlägga särskilt begåvade barn/elevens behov och förmågor.

Sammanfattningsvis så använde den här studien items från flera olika studier: Gagnè (2018), Nadeau (1984), Allodi och Rydelius (2008) samt Hooegeveen, van Hell och Verhoeven (2005) samt egenproducerade items. Enkäten som användes i studien tillämpade en Likertskala för att mäta personalens olika attityder och styrkan i respondenternas svar på en skala. Uppsatsen innehöll en skala från 1 till 5. I den här studien användes en 5 gradig Likertskala, eftersom Hooegeveen et al. (2005), Allodi och Rydelius (2008) samt Gagne 'och Nadeau (1991) också använder en 5 gradig skala. Den här studien använde följande Likert skala: "Helt enig", "delvis enig", "varken enig eller oenig", "delvis oenig" och "helt oenig".

Bryman (2018) menar att det är viktigt att de item som används skall vara påståenden och inte frågor om man skall använda en Likertskala. Alla item skall ha och göra med samma objekt och ha ett samband med varandra. Han poängterar vikten av att variera positiva och negativa påståenden för att kunna urskilja respondenternas olika svar.

De flesta påståenden, utom tre påståenden som enbart de som undervisar skall svara på, var obligatoriska att svara på för att kunna få ett tillförlitligt resultat på enkäten. I enkäten placerades svarsalternativen vertikalt, vilket det enligt Bryman (2018) rekommenderas av många författare och forskare. En anledning till det var att det blev lättare att koda de olika alternativen om de var vertikala.

Vid frågan på ålder svarade respondenterna med exakt ålder och där kodades data ytterligare en gång i olika åldersgrupper. Studien innehöll slutna frågor. Bryman (2018) beskriver att fördelar med öppna frågor är att där kan respondenterna svara med egna ord och inte forskarens färdiga items. De kan svara med meningar och tankar som forskaren inte har förutsett. Nackdelar med öppna frågor på en enkät är att det tar längre tid både för respondenten och forskaren och risken är att bortfallet blir större. Svaren måste kodas i efterhand och det tar längre tid. Fördelar med slutna frågor är att det är lätt att bearbeta svaren eftersom respondenten kryssar i ett alternativ. Slutna frågor gör det även enkelt när jämförelser skall ske mellan respondenternas svar. En nackdel med slutna frågor är att respondenterna kan bli frustrerade när det inte finns några alternativ som de håller med om. (Bryman, 2018).

I enkäten fanns olika typer av frågor. Enkäten innehöll faktafrågor där yrke och ålder efterfrågades, men även attitydfrågor. Bryman (2018) refererar till Voas (2014) som menar att

attityder är en vardaglig bedömning på olika frågor. Kunskapsfrågor fanns också i enkäten där de tillfrågades om sina kunskaper inom ett område. Studien eftersträvade att följa Brymans (2018) regler för att formulera frågor och items i enkäter. Studiens syfte och frågeställningar var utgångspunkten för de items som var i enkäten. Under formuleringarna av items ställdes kontinuerligt frågan om hur enkätens skapare själv hade svarat på påståendena. Oklara och svårtydda begrepp undveks. Långa påståenden undveks eftersom det kunde påverka respondentens motivation negativt. Frågor som innehöll dubbla och flera frågor i samma items undveks. Negationer i frågor skall enligt Bryman (2018) undvikas då det är lätt att respondenten missar det i påståenden. Målet var att items och Likertskala skulle stämma överens. I studien fanns inte alternativet "vet inte" eller "ingen åsikt" av rädsla för att många respondenter skulle välja det av bekvämlighet eller för att slippa ta ställning. En risk fanns att det valet kunde irritera några respondenter och att det skulle generera bortfall. Studien använde istället "varken enig eller oenig". Studiens enkät finns i bilaga 3.

Analysmetod och bearbetning av resultaten

Verktyget IBM SPSS Statistics 25 användes för behandling och analys av statistisk data. Vid analysen genomfördes först en explorativ faktoranalys (EFA). Explorativ faktoranalys genomfördes för att begränsa mängden variabler för att underlätta analysen av resultaten. Variabler som uppvisade ett starkt samband bildade en gemensam faktor. Dessa faktorer beskrevs sedan utifrån variablernas innehåll. Namnet för varje faktor baserades på variablernas innehåll. (Karchian, 1991). Sammanfattningsvis så var syftet med faktoranalys att för de framställda variablerna tydliggöra de underliggande latent faktorerna. Varje variabel förekom en gång i de olika faktorerna som redovisades i studien. Om variabeln fanns på flera ställen valdes den med högst laddning och placerades i en faktor. Items eller frågor som hade hög laddning på flera av faktorerna, Crossloadings, kunde behöva tas bort (Costello och Osborne, 2005). I studien användes strategin att indikatorn hörde till faktorn som den laddade högst på. Ju högre laddning, desto mer kunde variabeln sägas förklaras av den bakomliggande faktorn. Variablerna som valdes ut hade en laddning över 0.30. Varje faktor hade Eigen-values som visar mängden varians. Den första faktorn hade det högsta Eigen-values. Ju högre värde, desto mer av variationen i data förklarade faktorn. Om faktorladdningen var runt 0 innebar det att faktorn hade en svag effekt på variabeln. (Sharma, 1996). Gränsvärdet för Eigen-values var i förhand placerat vid 1 i SPSS.

Enkätens items grupperades i olika faktorer från A till F, de presenteras i bilaga 2. Enligt Fabrigar, MacCallum, Strahan och Wegener (1999) är det sämre att välja för få faktorer vid en faktoranalys eftersom studien riskerar att förlora viktiga variabler. Men alltför många faktorer kan medföra att materialet blir svårt att analysera. Vid den valda, explorativ faktoranalys, beräknade SPSS fram en ny Likertskala för varje faktor. Det blev en ny fördelning som hade fler värden än ursprungsskalans fem värden. SPSS valde själv hur värdena grupperades. Vid den valda explorativ faktoranalys användes även Varimax rotation som syftade till att maximera variansen för laddningar inom faktorerna över alla item. Det medförde att tolkningen av data underlättades.

Vid resultatbeskrivning av faktoranalys genomfördes beräkning av Cohen`s d. Därefter skedde en bearbetning och analys av enskilda items. T-test genomfördes för att undersöka om skillnaden mellan medelvärden för subgrupper var slumpmässig eller om det fanns en verklig

skillnad. Independent samples t-test genomfördes med SPSS i studien. Ett oberoende t-test undersökte skillnader mellan två grupper eller faktorerers medelvärde. T-test valdes i studien istället för en regressionsanalys eftersom studien inte undersökte några formulerade hypoteser. Vid en regressionsanalys undersöker forskaren hypoteser, om det går att förutsäga ett värde för en variabel när ett annat värde hos den andra variabeln är känt i studien. Syftet med den här studien var inte att utifrån värdet på en variabel förutsäga värdet på en annan variabel. Effektstorlek med Cohen`s d användes för att beskriva skillnader i resultat mellan grupper i studien. Diagram och histogram skapades med Excel.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Vid reliabilitet avgörs hur bra instrumentet är på att mäta det avser mäta. Studien använde enkät för att mäta attityder hos personalen till särskilt begåvade barn och elever och lärarnas undervisning. Det som kunde påverka reliabiliteten i studien var exempelvis att respondenterna hade svårt att förstå och tolka påståendena i enkäten, att det fanns yttre störningar när enkäten genomfördes eller att vissa frågor inte ställdes. Dagsformen hos respondenterna kunde påverka hur de svarade. (Stukåt, 2005). Studien använde ett redan utprovat enkätinstrument från flera namngivna forskare, vilket kunde sägas stärka reliabiliteten.

Bryman (2018) menar att man kan testa reliabilitet genom att undersöka en grupps attityder två gånger med samma instrument. I studien genomfördes det inte en upprepning av mätningen i ett s.k. test-retest. En anledning till det var tidsbrist samt att det troligen skulle vara svårt att få respondenterna motiverade att genomföra enkäten en gång till. Det var svårt att avgöra om deras svar hade blivit annorlunda om ett andra test hade genomförts. Reliabilitet är nödvändig för validitet där validitet berättar hur väl ett instrument mäter det som det avser att mäta. (Stukåt, 2005).

Överväganden som gjordes i studien var om mätningens instrument innefattade det som formulerades i syftet och inte andra faktorer. Det var viktigt att fundera över hur ärliga respondenterna var i sina svar i enkäten. I enkäten gav de anonyma svar, medan i en intervju kan det vara svårare att berätta om sina tillkortakommanden. Studiens resultat kan inte generaliseras utöver den grupp som har deltagit i studien. Bryman (2018) hävdar att det är viktigt att sträva efter att urvalet är så representativt som möjligt för att kunna visa att undersökningens resultat inte enbart gäller för den utvalda gruppen. Men enligt honom är det svårt att kunna generalisera ett resultat som gäller andra än den utvalda populationen. Individer är en del av sin unika kontext. Han påpekar vikten av att resultaten skall vara fria från forskarens egna personliga åsikter. Genom att beskriva hur undersökningen har genomförts skall möjligheterna öka för att kunna replikera undersökningen.

Genom IBM SPSS undersöktes Cronbach`s Alpha som är ett mått på hur de enskilda uppgifterna i enkäten mäter samma sak. Det mätte hur det fungerade i relation till varandra och till enkäten som helhet. Enligt handledningen till verktyget så bör indexet vara 0.700. Resultatet för studien blev 0.598, vilket var lägre än det rekommenderade. Vid ett reliabilitetstest på samtliga items framgick det att resultatet kan bli som högst 0.621 om följande påstående raderades: Att hoppa över årskurs/årskurser är inte lösningen för särskilt begåvade som underpresterar.

Resultat

Analytisk strategi

Avsnittet består av tre huvudsakliga delar valda utifrån studiens syfte. Det första avsnittet presenterar resultaten på enkäten efter genomförd explorativ faktoranalys (PCA), därefter visas resultat på enskilda items för att slutligen beskriva gruppskillnader. Om p-värdet är lika med eller under 0.05 är det signifikant. I avsnitten beskrivs skillnader i medelvärde och standardavvikelse. M motsvarar Mean och SD står för Standard Deviation. Effektstorleken mäts i Cohen´s d där 0,2 motsvarar låg effekt, 0,5 medelhög effekt och 0,8 hög effekt.

Resultat enkät utifrån explorativ faktoranalys, PCA

Verktyget IBM SPSS Statistics 25 användes för behandling och analys av statistisk data från enkäten. I tabell 2 visas Rotated Component Matrix faktoranalys. Variabler som uppvisade ett starkt samband bildade en gemensam faktor. Dessa faktorer benämndes utifrån variablernas innehåll. Varje variabel förekom en gång i de olika faktorerna som redovisades i studien. Vid cross-loadings så placerades variabeln i den faktorn som den laddade högst på. I studien användes sex faktorer, A-F. Det fanns några items som laddade över 0.30 på flera av faktorerna som exempelvis "Bored in school". Majoriteten hade en positiv laddning i Rotated Component Matrix faktoranalys.

Tabell resultat faktorladdningar indelade i faktorer

Tabell 2. Tabellen visar resultat för faktorladdningar indelade i faktorer.

	Faktor A	Faktor B	Faktor C	Faktor D	Faktor E	Faktor F
Gifted benefit	-0.754					
Meets students needs	-0.751					
Special needs ignored	0.691					
Bored in school	0.433					
Learning tempo slow	0.409					
Skip grade socioemotional		0.839				
Skip grade relations		0.760				
Skip grade underachieve		-0.698				
Skip grade boredom		0.614				
Born gifted			0.656			
Wasting time			0.567			
Ability grouping			0.559			
Teacher no time			0.557			
Stimulation exhalation			0.465			
Special education gifted			0.409			
Enrichment meets needs				0.738		
Enrichment before skipping				0.617		
Invest in gifted				0.572		
Special education unfair				-0.463		

Acceleration achievement					0.820	
Acceleration motivation					0.690	
Sufficient knowledge					0.491	
Affect the content						0.813
Methods of teaching						0.784
Further in teaching						0.383

Tabell 3 visar samtliga respondenters attityder efter genomförd faktoranalys. I faktor A-E svarar 266 respondenter av 266, medan i faktor F svarar 225 respondenter av 266 eftersom det förekommer påståenden som skall besvaras om man undervisar. Enkätens items är reducerade till sex olika faktorer A-F. Ju högre upp på Likertskalan som respondenterna svarar desto mer är de eniga med påståendet i enkäten. 5 motsvarar helt enig, medan 1 innebär helt oenig.

Faktor A: Bemötande och behov

Den övervägande delen (144 av 266) respondenter svarar varken enig eller oenig mellan 3.00-3.67 på Faktor A. 67 respondenter svarar delvis enig med Faktor A items. I faktor A blir det tydligt att de svarar enligt normalfördelningskurvan.

Faktor B: Att hoppa över årskurs/årskurser

I jämförelse med faktor A har faktor B en mer utspridd Likertskala där ingen är helt enig med påståendet. Den största andelen av respondenterna (129 av 266) svarar mellan 3.00-3.67 på Likertskalan, vilket motsvarar varken enig eller oenig. 100 respondenter svarar mellan 2.00-2.67 på Likertskalan vilket motsvarar delvis oenig.

Faktor C: Särskild uppmärksamhet och specialundervisning

Även faktor C har en stor spridning på Likertskalan, med ingen respondent som är helt enig. 159 av 266 respondenter placeras mellan 3.00-3.83 på Likertskalan. 5 respondenter är helt oenig, medan ingen respondent svarar 5 på Likertskalan. 67 respondenter är delvis oenig med 2.00-2.83 på Likertskalan.

Faktor D: Berikning, investera och särskilt stöd är orättvist

Majoriteten av respondenterna, 168 av 266, svarar varken enig eller oenig mellan 3.75-3.00. 90 respondenter placeras på Likertskalan 4.00-4.75, vilket motsvarar delvis enig. Det är 7 respondenter som får mellan 2.5-2.75 på Likertskalan och därmed är de delvis oenig med items i Faktor D. En respondent är helt enig med Faktor D items.

Faktor E: Acceleration och kunskap

Faktor E har en Likertskala som följer normalfördelningskurvan. 125 av 266 respondenter hamnar mellan 3.00-3.67 på Likertskalan och är varken enig eller oenig. 101 respondenter är mellan 2.00-2.67 på Likertskalan och är delvis oenig. 6 respondenter är helt oenig mellan 1.33-1.67. 2 respondenter är helt enig med items i Faktor E.

Faktor F: Påverka innehåll, arbetssätt och gå vidare i undervisningen

I faktor F fördelas de flesta av respondenterna i de övre delarna av Likertskalan. I Faktor F finns den övervägande majoriteten av respondenterna på Likertskala 3.33-5. 86 av 225 respondenter är delvis enig och får mellan 4.00-4.67 på Likertskalan. 114 respondenter är varken enig eller

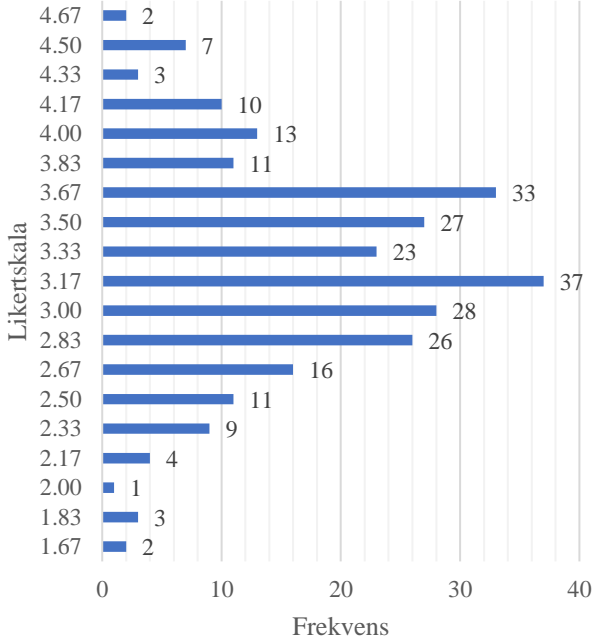
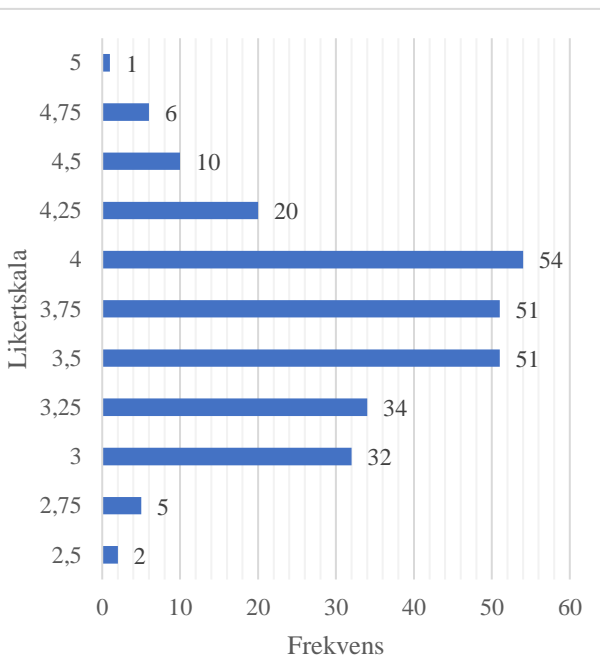
oenig med items i Faktor F och finns mellan 3.00-3.67. Tre respondenter är helt oenig mellan 1.00-1.67. 11 respondenter är helt enig med items i Faktor F.

Tabell resultat efter genomförd faktoranalys

Tabell 3. Tabellen visar resultat på studiens enkät efter genomförd faktoranalys.

Diagrammen tydliggör respondenternas attityder till olika item som är indelade i faktorer.

Faktor	Mean, (SD)	Median	N	Frekvens Likert-svar																										
Faktor A: Bemötande och behov.	3.39 (.68)	3.33	266	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>5,00</td><td>3</td></tr> <tr><td>4,67</td><td>9</td></tr> <tr><td>4,33</td><td>16</td></tr> <tr><td>4,00</td><td>42</td></tr> <tr><td>3,67</td><td>60</td></tr> <tr><td>3,33</td><td>41</td></tr> <tr><td>3,00</td><td>43</td></tr> <tr><td>2,67</td><td>24</td></tr> <tr><td>2,33</td><td>17</td></tr> <tr><td>2,00</td><td>5</td></tr> <tr><td>1,67</td><td>4</td></tr> <tr><td>1,33</td><td>2</td></tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5,00	3	4,67	9	4,33	16	4,00	42	3,67	60	3,33	41	3,00	43	2,67	24	2,33	17	2,00	5	1,67	4	1,33	2
Likertskala	Frekvens																													
5,00	3																													
4,67	9																													
4,33	16																													
4,00	42																													
3,67	60																													
3,33	41																													
3,00	43																													
2,67	24																													
2,33	17																													
2,00	5																													
1,67	4																													
1,33	2																													
Faktor B: Att hoppa över årskurs/årskurser.	2.61 (.68)	2.83	266	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>4,00</td><td>4</td></tr> <tr><td>3,67</td><td>11</td></tr> <tr><td>3,33</td><td>28</td></tr> <tr><td>3,00</td><td>90</td></tr> <tr><td>2,67</td><td>35</td></tr> <tr><td>2,33</td><td>35</td></tr> <tr><td>2,00</td><td>30</td></tr> <tr><td>1,67</td><td>11</td></tr> <tr><td>1,33</td><td>5</td></tr> <tr><td>1,00</td><td>17</td></tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	4,00	4	3,67	11	3,33	28	3,00	90	2,67	35	2,33	35	2,00	30	1,67	11	1,33	5	1,00	17				
Likertskala	Frekvens																													
4,00	4																													
3,67	11																													
3,33	28																													
3,00	90																													
2,67	35																													
2,33	35																													
2,00	30																													
1,67	11																													
1,33	5																													
1,00	17																													

<p>Faktor C: Särskild uppmärksam- het och specialunder- visning.</p>	<p>3.26 (.57)</p>	<p>3.16</p>	<p>266</p>	 <table border="1" data-bbox="783 219 1385 860"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>4.67</td><td>2</td></tr> <tr><td>4.50</td><td>7</td></tr> <tr><td>4.33</td><td>3</td></tr> <tr><td>4.17</td><td>10</td></tr> <tr><td>4.00</td><td>13</td></tr> <tr><td>3.83</td><td>11</td></tr> <tr><td>3.67</td><td>33</td></tr> <tr><td>3.50</td><td>27</td></tr> <tr><td>3.33</td><td>23</td></tr> <tr><td>3.17</td><td>37</td></tr> <tr><td>3.00</td><td>28</td></tr> <tr><td>2.83</td><td>26</td></tr> <tr><td>2.67</td><td>16</td></tr> <tr><td>2.50</td><td>11</td></tr> <tr><td>2.33</td><td>9</td></tr> <tr><td>2.17</td><td>4</td></tr> <tr><td>2.00</td><td>1</td></tr> <tr><td>1.83</td><td>3</td></tr> <tr><td>1.67</td><td>2</td></tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	4.67	2	4.50	7	4.33	3	4.17	10	4.00	13	3.83	11	3.67	33	3.50	27	3.33	23	3.17	37	3.00	28	2.83	26	2.67	16	2.50	11	2.33	9	2.17	4	2.00	1	1.83	3	1.67	2
Likertskala	Frekvens																																											
4.67	2																																											
4.50	7																																											
4.33	3																																											
4.17	10																																											
4.00	13																																											
3.83	11																																											
3.67	33																																											
3.50	27																																											
3.33	23																																											
3.17	37																																											
3.00	28																																											
2.83	26																																											
2.67	16																																											
2.50	11																																											
2.33	9																																											
2.17	4																																											
2.00	1																																											
1.83	3																																											
1.67	2																																											
<p>Faktor D: Berikning, investera och särskilt stöd är orättvist.</p>	<p>3.66 (.46)</p>	<p>3.75</p>	<p>266</p>	 <table border="1" data-bbox="783 922 1385 1585"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>5</td><td>1</td></tr> <tr><td>4,75</td><td>6</td></tr> <tr><td>4,5</td><td>10</td></tr> <tr><td>4,25</td><td>20</td></tr> <tr><td>4</td><td>54</td></tr> <tr><td>3,75</td><td>51</td></tr> <tr><td>3,5</td><td>51</td></tr> <tr><td>3,25</td><td>34</td></tr> <tr><td>3</td><td>32</td></tr> <tr><td>2,75</td><td>5</td></tr> <tr><td>2,5</td><td>2</td></tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5	1	4,75	6	4,5	10	4,25	20	4	54	3,75	51	3,5	51	3,25	34	3	32	2,75	5	2,5	2																
Likertskala	Frekvens																																											
5	1																																											
4,75	6																																											
4,5	10																																											
4,25	20																																											
4	54																																											
3,75	51																																											
3,5	51																																											
3,25	34																																											
3	32																																											
2,75	5																																											
2,5	2																																											
<p>Faktor E: Acceleration och kunskap.</p>	<p>3.03 (.66)</p>	<p>3.00</p>	<p>266</p>																																									

				<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>5</td><td>2</td></tr> <tr><td>4,67</td><td>5</td></tr> <tr><td>4,33</td><td>7</td></tr> <tr><td>4</td><td>20</td></tr> <tr><td>3,67</td><td>25</td></tr> <tr><td>3,33</td><td>43</td></tr> <tr><td>3</td><td>57</td></tr> <tr><td>2,67</td><td>47</td></tr> <tr><td>2,33</td><td>40</td></tr> <tr><td>2</td><td>14</td></tr> <tr><td>1,67</td><td>5</td></tr> <tr><td>1,33</td><td>1</td></tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5	2	4,67	5	4,33	7	4	20	3,67	25	3,33	43	3	57	2,67	47	2,33	40	2	14	1,67	5	1,33	1
Likertskala	Frekvens																													
5	2																													
4,67	5																													
4,33	7																													
4	20																													
3,67	25																													
3,33	43																													
3	57																													
2,67	47																													
2,33	40																													
2	14																													
1,67	5																													
1,33	1																													
Faktor F: Påverka innehåll, arbetsätt och gå vidare i undervisninge n.	3.69 (.66) SD: 0.66	3.66	225	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>5</td><td>11</td></tr> <tr><td>4,67</td><td>12</td></tr> <tr><td>4,33</td><td>27</td></tr> <tr><td>4</td><td>47</td></tr> <tr><td>3,67</td><td>40</td></tr> <tr><td>3,33</td><td>50</td></tr> <tr><td>3</td><td>24</td></tr> <tr><td>2,67</td><td>7</td></tr> <tr><td>2,33</td><td>2</td></tr> <tr><td>2</td><td>2</td></tr> <tr><td>1,67</td><td>1</td></tr> <tr><td>1</td><td>2</td></tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5	11	4,67	12	4,33	27	4	47	3,67	40	3,33	50	3	24	2,67	7	2,33	2	2	2	1,67	1	1	2
Likertskala	Frekvens																													
5	11																													
4,67	12																													
4,33	27																													
4	47																													
3,67	40																													
3,33	50																													
3	24																													
2,67	7																													
2,33	2																													
2	2																													
1,67	1																													
1	2																													

Resultaten på faktoranalys och t-test visar få och låga statistiska skillnader. Sammanfattningsvis är effektstorleken i Cohen´s d lägre än 0,2 i samtliga Faktorer. I samtliga faktorer placeras den största andelen av svaren kring Likertskalan 3. Det kan konstateras att en stor andel av respondenterna i Faktor A placeras runt 3 på Likertskalan och det är få som svarar 1 eller 5. Vid Faktor B är en övervägande andel placerade på 3, men 33 respondenter är helt oenig med påståendet. I jämförelse med de andra faktorerna så är det relativt många i Faktor B som

placeras på helt oenig. I Faktor B och C är det ingen respondent som svarar helt enig. I Faktor C finns det en stor spridning på Likertskalan, där majoriteten placeras vid 3. Faktor D och E har knappt någon respondent som är helt enig eller helt oenig. Faktor F avviker något från mönstret då den har ytterst få på 1 och 2 på Likertskalan, men en relativt stor grupp (jämfört i övriga faktorer) på Likertskala 4 och 5. Medelvärdet ligger mellan 2.61 (Faktor B) och 3.69 (Faktor F). Median får ett resultat mellan 2.83-3.75.

Resultat på enskilda items

I avsnittet beskrivs resultat från enskilda items som är valda utifrån studiens syfte och frågeställningar. I tabell 4 visas mean, Standard Deviation, median och frekvens i Likertskala utifrån 266 respondenters svar.

Specialundervisning, särskild uppmärksamhet och behov

92 av 266 av respondenter är varken enig eller oenig med att särskilt begåvade slösar bort sin tid i vanliga grupper/klasser, medan 72 är delvis och helt enig med påståendet. 33 respondenter är helt oenig. Det är ett utmärkande resultat att 33 respondenter är helt oenig med påståendet då övriga resultat i tabell 4 tenderar att placera sig runt Likertskala 3.

149 av 266 respondenter är delvis och helt enig med att deras skola skall erbjuda specialundervisning för särskilt begåvade, medan 89 svarar varken enig eller oenig. 22 är delvis oenig och 6 är helt oenig. Det är en avvikande spridning på Likertskalan där det är en övervägande majoritet som är eniga och få som är oeniga.

En övervägande majoritet (197 av 266) av respondenterna är positiva till att särskilt begåvade elever behöver särskild uppmärksamhet för att till fulla utveckla sina förmågor. Men sammanlagt är det 14 respondenter som är delvis eller helt oenig med påståendet.

På påståendet att de flesta lärare har inte tid att ge de särskilt begåvade barnen/eleverna särskild uppmärksamhet är 133 av 266 delvis enig och 56 är helt enig. Delvis oenig är 16 respondenter medan 4 är helt oenig.

100 av 266 respondenter är varken enig eller oenig med att de särskilda behoven hos särskilt begåvade barn/elever ofta blir ignorerade i vår skola. 78 är delvis enig medan 14 är helt enig. 52 är delvis oenig och 22 är helt oenig.

Berikning, acceleration, hoppa över årskurs och mentorskap

Det är en ojämn fördelning över Likertskalan där majoriteten av respondenterna (91 av 266) är delvis enig med att berikning (fördjupning/breddning) bättre möter särskilt begåvade barn/elevs behov än att de hoppar över ett skolår. Men 90 respondenter svarar varken enig eller oenig. 76 är helt enig. 9 är helt eller delvis oenig.

De som undervisar har svarat på följande påstående: Jag har i nuläget svårt att hitta arbetsätt får särskilt begåvade barn/elever som behöver ytterligare stimulans och utmaning. 114 är delvis enig med detta, medan 87 är varken enig eller oenig. 18 är helt enig och 15 är helt oenig.

Vid påståendet att acceleration (snabbare takt) leder till goda prestationer i skola för särskilt begåvade svarar 133 av 266 respondenter varken enig eller oenig, medan 70 är delvis enig. 20 är helt enig och 36 delvis oenig.

126 av 266 respondenter är varken enig eller oenig med att hoppa över årskurs/årskurser förhindrar utträkning för särskilt begåvade barn/elever. 59 är delvis oenig och 46 är delvis enig. 29 är helt oenig och 5 är helt enig. Fördelningen följer normalfördelningskurvan.

Vid påståendet att nivågruppering (efter kunskap/förmåga) är ett bra sätt att stimulera särskilt begåvade barn/elever är 122 av 266 respondenter delvis enig. 80 är varken enig eller oenig. 26 är helt enig.

145 av 266 respondenter är helt oenig med att de på deras skola utser mentorer som passar den särskilt begåvades höga förmågor. 23 är delvis oenig, medan 86 är varken enig eller oenig. 12 är delvis enig.

Samarbete och kunskap

139 av 266 respondenter är helt oenig med påståendet att på min skola samarbetar personal med andra skolor kring undervisning av särskilt begåvade. 4 är helt enig. 82 är varken enig eller oenig. 29 är delvis oenig.

På påståendet att på min skola behöver vi en ökad kunskap om hur vi kan kartlägga särskilt begåvade barn/elevs behov och förmågor svarar 121 av 266 respondenter helt enig, medan 84 är delvis enig. 9 är helt oenig.

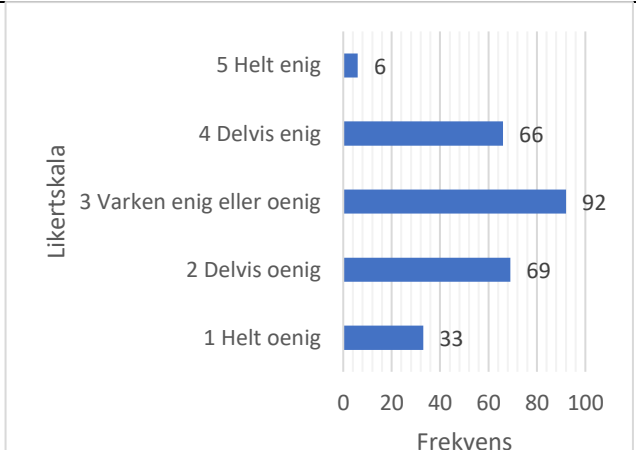
92 av 266 respondenter är delvis oenig med att de har tillräckliga kunskaper om särskilt begåvade barn/elever. 59 är helt oenig och 60 är varken enig eller oenig. 6 respondenter är helt enig med påståendet.

Syn på begåvning

Majoriteten (87 av 266) svarar varken enig eller oenig på påståendet att människan föds begåvad, det är inget man kan bli. 73 är delvis oenig, medan 59 respondenter är helt oenig. 10 är helt enig.

Tabell resultat enskilda items

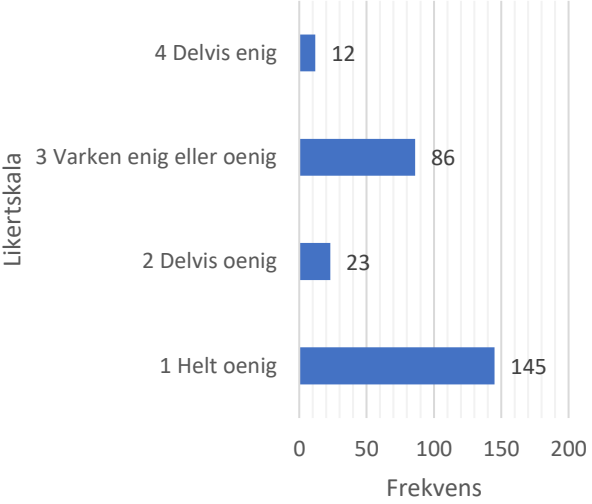
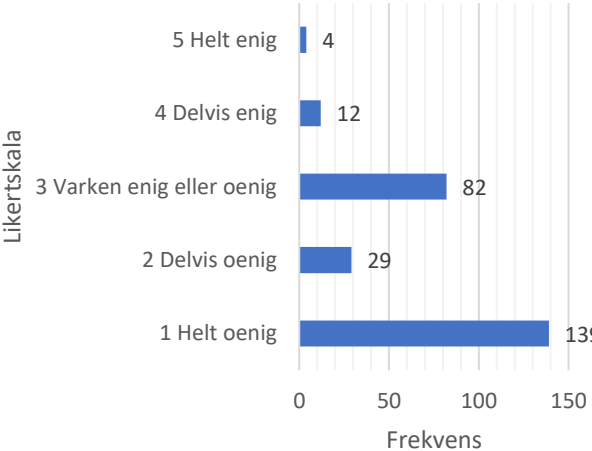
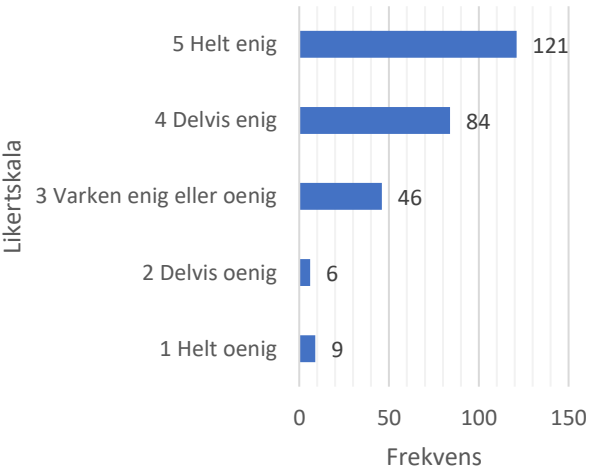
Tabell 4. Tabellen visar samtliga (266) respondenters svar på enskilda items.

Faktor	Mean (SD)	Median	Frekvens Likert- svar												
Särskilt begåvade slösar bort sin tid i vanliga grupper/klasser.	2.79, (1.02)	3.00	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>66</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>92</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>69</td> </tr> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>33</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5 Helt enig	6	4 Delvis enig	66	3 Varken enig eller oenig	92	2 Delvis oenig	69	1 Helt oenig	33
Likertskala	Frekvens														
5 Helt enig	6														
4 Delvis enig	66														
3 Varken enig eller oenig	92														
2 Delvis oenig	69														
1 Helt oenig	33														

<p>Vår skola skall erbjuda specialundervisning för särskilt begåvade.</p>	<p>3.63, (.96)</p>	<p>4.00</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>52</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>97</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>89</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5 Helt enig	52	4 Delvis enig	97	3 Varken enig eller oenig	89	2 Delvis oenig	22	1 Helt oenig	6
Likertskala	Frekvens														
5 Helt enig	52														
4 Delvis enig	97														
3 Varken enig eller oenig	89														
2 Delvis oenig	22														
1 Helt oenig	6														
<p>Särskilt begåvade barn/elever behöver särskild uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina förmågor.</p>	<p>3.97, (.87)</p>	<p>4.00</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>79</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>118</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>55</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5 Helt enig	79	4 Delvis enig	118	3 Varken enig eller oenig	55	2 Delvis oenig	11	1 Helt oenig	3
Likertskala	Frekvens														
5 Helt enig	79														
4 Delvis enig	118														
3 Varken enig eller oenig	55														
2 Delvis oenig	11														
1 Helt oenig	3														
<p>De flesta lärare har inte tid att ge de särskilt begåvade barnen/elevorna särskild uppmärksamhet.</p>	<p>3.83, (.88)</p>	<p>4.00</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>56</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>133</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>57</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5 Helt enig	56	4 Delvis enig	133	3 Varken enig eller oenig	57	2 Delvis oenig	16	1 Helt oenig	4
Likertskala	Frekvens														
5 Helt enig	56														
4 Delvis enig	133														
3 Varken enig eller oenig	57														
2 Delvis oenig	16														
1 Helt oenig	4														

<p>Särskilda behoven hos särskilt begåvade barn/elever blir ofta ignorerade i vår skola.</p>	<p>3.04, (1.01)</p>	<p>3.00</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>78</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>52</td> </tr> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>22</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5 Helt enig	14	4 Delvis enig	78	3 Varken enig eller oenig	100	2 Delvis oenig	52	1 Helt oenig	22
Likertskala	Frekvens														
5 Helt enig	14														
4 Delvis enig	78														
3 Varken enig eller oenig	100														
2 Delvis oenig	52														
1 Helt oenig	22														
<p>Berikning (fördjupning/breddning) möter bättre särskilt begåvade barn/elevens behov än att de hoppar över skolår.</p>	<p>3.87, (.89)</p>	<p>4.00</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>76</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>91</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>90</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5 Helt enig	76	4 Delvis enig	91	3 Varken enig eller oenig	90	2 Delvis oenig	6	1 Helt oenig	3
Likertskala	Frekvens														
5 Helt enig	76														
4 Delvis enig	91														
3 Varken enig eller oenig	90														
2 Delvis oenig	6														
1 Helt oenig	3														
<p>Jag har i nuläget svårt att hitta arbetssätt för särskilt begåvade barn/elever som behöver ytterligare stimulans och utmaning.</p>	<p>3.58, (.86)</p>	<p>4.00</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>114</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>87</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>32</td> </tr> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>15</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5 Helt enig	18	4 Delvis enig	114	3 Varken enig eller oenig	87	2 Delvis oenig	32	1 Helt oenig	15
Likertskala	Frekvens														
5 Helt enig	18														
4 Delvis enig	114														
3 Varken enig eller oenig	87														
2 Delvis oenig	32														
1 Helt oenig	15														

<p>Acceleration (snabbare takt) leder till goda prestationer i skola för särskilt begåvade</p>	<p>3.23, (.87)</p>	<p>3.00</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>70</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>133</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>36</td> </tr> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>7</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5 Helt enig	20	4 Delvis enig	70	3 Varken enig eller oenig	133	2 Delvis oenig	36	1 Helt oenig	7
Likertskala	Frekvens														
5 Helt enig	20														
4 Delvis enig	70														
3 Varken enig eller oenig	133														
2 Delvis oenig	36														
1 Helt oenig	7														
<p>Att hoppa över årskurs/årskurser förhindrar utträkning för särskilt begåvade barn/elever.</p>	<p>2.78, (.93)</p>	<p>3.00</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>46</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>126</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>59</td> </tr> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>29</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5 Helt enig	6	4 Delvis enig	46	3 Varken enig eller oenig	126	2 Delvis oenig	59	1 Helt oenig	29
Likertskala	Frekvens														
5 Helt enig	6														
4 Delvis enig	46														
3 Varken enig eller oenig	126														
2 Delvis oenig	59														
1 Helt oenig	29														
<p>Nivågruppering (efter kunskap/förmåga) är ett bra sätt att stimulera särskilt begåvade barn/elever.</p>	<p>3.49, (.90)</p>	<p>4.00</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>26</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>122</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>80</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>33</td> </tr> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5 Helt enig	26	4 Delvis enig	122	3 Varken enig eller oenig	80	2 Delvis oenig	33	1 Helt oenig	5
Likertskala	Frekvens														
5 Helt enig	26														
4 Delvis enig	122														
3 Varken enig eller oenig	80														
2 Delvis oenig	33														
1 Helt oenig	5														

<p>På min skola utser vi mentorer som passar den särskilt begåvades höga förmågor</p>	<p>1.87, (1.01)</p>	<p>1.00</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>145</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>23</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>86</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>12</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	1 Helt oenig	145	2 Delvis oenig	23	3 Varken enig eller oenig	86	4 Delvis enig	12		
Likertskala	Frekvens														
1 Helt oenig	145														
2 Delvis oenig	23														
3 Varken enig eller oenig	86														
4 Delvis enig	12														
<p>På min skola samarbetar personal med andra skolor kring undervisning av särskilt begåvade.</p>	<p>1.92, (1.07)</p>	<p>1.00</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>139</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>29</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>82</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	1 Helt oenig	139	2 Delvis oenig	29	3 Varken enig eller oenig	82	4 Delvis enig	12	5 Helt enig	4
Likertskala	Frekvens														
1 Helt oenig	139														
2 Delvis oenig	29														
3 Varken enig eller oenig	82														
4 Delvis enig	12														
5 Helt enig	4														
<p>På min skola behöver vi en ökad kunskap om hur vi kan kartlägga särskilt begåvade barn/elevs behov och förmågor.</p>	<p>4.14, (1.00)</p>	<p>4.00</p>	 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>46</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>84</td> </tr> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>121</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	1 Helt oenig	9	2 Delvis oenig	6	3 Varken enig eller oenig	46	4 Delvis enig	84	5 Helt enig	121
Likertskala	Frekvens														
1 Helt oenig	9														
2 Delvis oenig	6														
3 Varken enig eller oenig	46														
4 Delvis enig	84														
5 Helt enig	121														

<p>Jag har tillräckliga kunskaper om särskilt begåvade barn/elever.</p>	<p>2.44, (1.09)</p>	<p>2.00</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>49</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>92</td> </tr> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>59</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5 Helt enig	6	4 Delvis enig	49	3 Varken enig eller oenig	60	2 Delvis oenig	92	1 Helt oenig	59
Likertskala	Frekvens														
5 Helt enig	6														
4 Delvis enig	49														
3 Varken enig eller oenig	60														
2 Delvis oenig	92														
1 Helt oenig	59														
<p>Människan föds begåvad, det är inget man kan bli. Människan föds begåvad, det är inget man kan bli.</p>	<p>2.50, (1.09)</p>	<p>3.00</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Likertskala</th> <th>Frekvens</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 Helt enig</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>4 Delvis enig</td> <td>37</td> </tr> <tr> <td>3 Varken enig eller oenig</td> <td>87</td> </tr> <tr> <td>2 Delvis oenig</td> <td>73</td> </tr> <tr> <td>1 Helt oenig</td> <td>59</td> </tr> </tbody> </table>	Likertskala	Frekvens	5 Helt enig	10	4 Delvis enig	37	3 Varken enig eller oenig	87	2 Delvis oenig	73	1 Helt oenig	59
Likertskala	Frekvens														
5 Helt enig	10														
4 Delvis enig	37														
3 Varken enig eller oenig	87														
2 Delvis oenig	73														
1 Helt oenig	59														

Sammanfattningsvis anser majoriteten att deras skola skall erbjuda specialundervisning för särskilt begåvade. Hälften av respondenterna i den här studien är delvis eniga med att de flesta lärare har inte tid att ge de särskilt begåvade eleverna särskild uppmärksamhet. I den här studien svarar de flesta av respondenterna att berikning är ett bättre sätt att möta elevernas behov än att hoppa över årskurser. Majoriteten håller med om att de i nuläget har svårt att hitta arbetsätt för särskilt begåvade elever som behöver ytterligare stimulans och utmaning. Respondenterna är i övervägande del positiva till acceleration (snabbare takt) och nivågruppering. Lite fler än hälften av respondenterna svarar att deras skola inte utser mentorer som passar den särskilt begåvades höga förmågor. Lite fler än hälften av respondenterna är helt oeniga med påståendet att deras personal samarbetar med andra skolor kring undervisningen av särskilt begåvade. En övervägande majoritet av respondenterna upplever att deras skola behöver en ökad kunskap om hur de kan kartlägga särskilt begåvade elevers behov och förmågor. Den övervägande delen av respondenterna känner inte att de har tillräckliga kunskaper om särskilt begåvade. Närmare hälften av respondenterna är delvis eller helt emot påståendet att människan föds begåvad, det är inget man kan bli.

Resultat gruppskillnader

I följande avsnitt beskrivs jämförelser mellan attityder utifrån olika grupper av respondenter. Avsnittet inleds med resultat från gruppskillnader efter genomförd faktoranalys för att därefter beskriva gruppskillnader på olika enskilda items. Skillnader beskrivs mellan kvinnor och mäns svar, de som har läst specialpedagogik och inte samt mellan årskurser. I avsnittet redogörs endast för effektstorlekar av signifikant betydelse.

Resultat gruppskillnader efter faktoranalys

Tabell 5 visar skillnader mellan respondenternas attityder utifrån årskurs, om de har läst specialpedagogik eller inte samt skillnader i attityder mellan kvinnor och män. Jämförelserna görs utifrån de sex faktorerna A-F. Om p-värdet är över 0.05 är det icke-signifikant. Effektstorlek beräknas utifrån Cohen's d och finns endast med i tabellen där det är signifikant. I tabell 5 blir det tydligt att det är Faktor E, Acceleration och kunskap, som har två signifikanta p-värden vid jämförelser mellan årskurser och män och kvinnors svar. Faktor E handlar om acceleration och kunskap om särskilt begåvade barn/elever. Personalen i förskoleklass till årskurs 5 har ett medelvärde på 2.91 på Faktor E i jämförelse med årskurs 6-9 som har ett medelvärde på 3.19. Det ger ett värde i Cohen's d på 0.42 vilket är nära en medelhög effektstorlek. Vid jämförelse mellan män och kvinnor i faktor E har kvinnor ett medelvärde på 2.96, medan männen har 3.18. Det ger en effektstorlek i Cohen's d på 0.32 vilket är låg effekt.

Vid mätning av medelvärde placeras de flesta av resultaten runt 3 på Likertskalan i de övriga faktorerna i tabell 5, förutom i faktor B som handlar om att hoppa över årskurs/årskurser. Det visar att respondenterna är delvis oeniga med faktorn. Faktor F placeras i jämförelse med de andra faktorerna något högre på Likertskalan, men fortfarande placeras respondenterna framförallt vid 3, det vill säga varken enig eller oenig.

Tabell resultat gruppskillnader efter explorativ faktoranalys

Tabell 5. Tabellen visar gruppskillnader efter genomförd explorativ faktoranalys.

Faktor A: Bemötande och behov	Mean, (SD)	Median	p-värde	Cohen's d
Årskurs F-5	3.36, (.66)	3.66	0.38	
Årskurs 6-9	3.43, (.71)	3.33		
Läst specialpedagogik	3.38, (.72)	3.33	0.89	
Inte läst	3.39, (.67)	3.33		
Kvinnor	3.42, (.66)	3.33	0.22	
Män	3.30, (.70)	3.33		

Faktor B: Att hoppa över Årskurs/årskurser	Mean, (SD)	Median	p-värde	Cohen's d
Årskurs F-5	2.55, (.68)	3.00	0.08	

Årskurs 6-9	2.70, (.67)	2.66		
Läst specialpedagogik Inte läst	2.73, (.60) 2.58, (.70)	3.00 2.66	0.12	
Kvinnor Män	2.60, (.67) 2.67, (.70)	3.00 2.83	0.45	
Faktor C: Särskild uppmärksam- het och special- undervisning	Mean, (SD)	Median	p-värde	Cohen`s d
Årskurs F-5 Årskurs 6-9	3.22, (.53) 3.30, (.62)	3.16 3.16	0.27	
Läst specialpedagogik Inte läst	3.25, (.62) 3.26, (.56)	3.33 3.16	0.97	
Kvinnor Män	3.28, (.52) 3.20, (.69)	3.33 3.00	0.35	

Faktor D: Berikning, investera och särskilt stöd är orättvist	Mean, (SD)	Median	p-värde	Cohen`s d
Årskurs F-5 Årskurs 6-9	3.67, (.48) 3.64, (.44)	3.75 3.50	0.66	
Läst specialpedagogik Inte läst	3.68, (.48) 3.65, (.45)	3.75 3.75	0.67	
Kvinnor Män	3.67, (.46) 3.62, (.47)	3.75 3.50	0.41	

Faktor E: Acceleration och kunskap	Mean, (SD)	Median	p-värde	Cohen`s d
Årskurs F-5 Årskurs 6-9	2.91, (.60) 3.19, (.72)	3.00 3.00	0.00	0.42
Läst specialpedagogik Inte läst	2.93, (.60) 3.05, (.68)	3.00 3.00	0.20	
Kvinnor	2.96, (.62)	3.00	0.02	0.32

Män	3.18, (.73)	3.00		
-----	-------------	------	--	--

Faktor F: Påverka innehåll, arbetssätt och gå vidare i undervisningen	Mean, (SD)	Median	p-värde	Cohen`s d
Årskurs F-5	3.69, (.53)	3.66	0.83	
Årskurs 6-9	3.71, (.80)	3.66		
Läst specialpedagogik	3.86, (.60)	4.00	0.52	
Inte läst	3.65, (.67)	3.66		
Kvinnor	3.70, (.60)	3.66	0.74	
Män	3.67, (.79)	3.66		

Sammanfattningsvis finns det få gruppskillnader efter genomförd explorativ faktoranalys. Det finns skillnader i effektstorlek vid items i faktor E om acceleration och kunskap. Skillnad i effektstorlek finns i faktor E för grupperna årskurser och könsvariabeln. I de andra faktorerna finns inga skillnader i effektstorlek.

Resultat gruppskillnader på enskilda items

I följande avsnitt beskrivs jämförelser mellan kvinnor och mäns svar, skillnader mellan de som har läst specialpedagogik och inte samt årskurser på enskilda item.

T-test undersöker om skillnaden i medelvärde är slumpmässigt eller om det finns en verklig skillnad. Ett oberoende t-test undersöker skillnader mellan två grupper eller faktorer medelvärde. Om p-värdet är lika med eller under 0.05 är det signifikant. I följande avsnitt beskrivs även skillnader i medelvärde och standardavvikelse. M motsvarar Mean och SD står för Standard Deviation. Här redogörs även för Cohen`s d.

Skillnader mellan kvinnors och mäns svar

Tabell 6 visar de items som har ett p- värde lika med eller under 0.05. Tabellen visar sex items som har en effektstorlek som är mellan 0.28- 0.43, det vill säga ett resultat från liten till nära medelhög effekt. Störst effekt får item som handlar om berikning. Där har kvinnor ett högre medelvärde än männen.

Vid jämförelser mellan kvinnor och män får följande påståenden ett signifikant resultat på Independent Samples t-Test.

Tabell kvinnor och mäns svar

Tabell 6. Tabellen visar skillnader mellan kvinnors och mäns svar.

Variabel	Kvinnor N= 191 Mean, (SD)	Män, N= 74 Mean, (SD)	p - värden	Cohen`s d
----------	---------------------------	-----------------------	------------	-----------

Särskilt stöd till de särskilt begåvade är orättvist gentemot andra barn/elever.	1.98, (1.14)	2.38, (1.09)	p=0.01	0.36
Särskilt begåvade barn/elever är ofta uttråkade i skolan.	3.70, (.78)	3.41, (.85)	p=0.00	0.35
Berikning (fördjupning/breddning) möter bättre särskilt begåvade barn/elevs behov än att de hoppar över skolår.	3.97, (0.87)	3.59, (.89)	p=0.00	0.43
Nivågruppering (efter kunskap/förmåga) är ett bra sätt att stimulera särskilt begåvade barn/elever.	3.57, (.84.)	3.31, (1.00)	p=0.03	0.28
På min skola behöver vi en ökad kunskap om hur vi kan kartlägga särskilt begåvade barn/elevs behov och förmågor.	4.26, (.93)	3.86, (1.07)	p=0.00	0.40
Jag har tillräckliga kunskaper om särskilt begåvade barn/elever.	2.34, (1.07)	2.69, (1.10)	p=0.02	0.35

Skillnader mellan respondenter som har läst specialpedagogik och inte

Vid jämförelser mellan de som har läst specialpedagogik och de som inte har gjort det i tabell 7 får följande påstående ett signifikant resultat på Independent Samples t-Test. I tabell 7 blir det tydligt att det enbart är ett item som får ett p-värde under 0.05 och det handlar om att skolan behöver ökad kunskap om hur de kan kartlägga. De som har läst specialpedagogik har högre medelvärde än de som inte har läst specialpedagogik. Det ger en liten effektstorlek på 0.29.

Tabell de som har läst specialpedagogik och inte

Tabell 7. Tabellen visar skillnader mellan respondenter som har läst specialpedagogik och de som inte har gjort det.

Items	Ja N= 65 Mean, (SD)	Nej N=201 Mean, (SD)	p-värden	Cohen`s d
På min skola behöver vi en ökad kunskap om hur vi kan kartlägga särskilt begåvade barn/elevs behov och förmågor.	4.35, (.92)	4.06, (1.02)	p=0.04	0.29

Skillnader mellan årskurser

Vid jämförelser mellan årskurser i tabell 8 får följande åtta påståenden ett signifikant resultat på Independent Samples t-Test där resultaten för årskurs Fk-5 årskurs 6-9 tydliggörs. Effektstorleken placeras mellan 0.24- 0.40, det vill säga från liten till närmare medelhög effektstorlek. Den högsta effektstorleken är på påståendet att särskilt begåvade slösar bort sin tid i vanliga grupper/ klasser. Där har årskurs 6-9 ett högre medelvärde.

Tabell skillnader mellan årskurser

Tabell 8. Tabellen visar skillnader mellan årskurser.

Items	Förskoleklass årskurs 5. N=155. Mean, (SD)	Årskurs 6-9. N= 111. Mean, (SD)	p-värden	Cohen`s d
Eftersom vi investerar i barn/elever med särskilda behov skall vi göra detsamma för de med särskild begåvning.	4.66, (.65)	4.47, (.80)	p=0.03	0.26
Särskilt begåvade slösar bort sin tid i vanliga grupper/klasser.	2.62, (1.02)	3.02, (.99)	p=0.00	0.40
Inläringstempot i vår skola är alldeles för långsamt för de särskilt begåvade.	3.41, (.90)	3.68, (.94)	p=0.01	0.29
Acceleration (snabbare takt) i undervisningen leder till bättre motivation hos särskilt begåvade barn/elever.	3.31, (.86)	3.59, (.88)	p= 0.01	0.32
Acceleration (snabbare takt) leder till goda prestationer i skola för särskilt begåvade.	3.14, (.80)	3.35, (.94)	p= 0.04	0.24
Att hoppa över årskurs/årskurser förhindrar utträkning för särskilt begåvade barn/elever.	2.67, (.89)	2.93, (.97)	p=0.02	0.27
På min skola utser vi mentorer som passar den särskilt begåvades höga förmågor.	1.98, (1.02)	1.71, (.98)	p=0.03	0.27
Jag har tillräckliga kunskaper om särskilt begåvade barn/elever.	2.29, (1.02)	2.65, (1.15)	p=0.00	0.33

Sammanfattningsvis kan det konstateras utifrån t-Test att det är jämförelser mellan årskurser som har flest påståenden under eller lika med 0.05 på p- värdet. Det finns små och få skillnader mellan kvinnor och mäns svar utifrån effektstorlek. Det finns endast ett item som har en signifikant effektstorlek mellan de som har läst specialpedagogik och de som inte har gjort det.

Diskussion

Resultatdiskussion

Forskningsfrågor besvaras

Syftet är att med en explorativ studie med Likertskala undersöka skolpersonalens attityder till och kunskaper om särskilt begåvade elever och lärarnas undervisning i en kommun.

Utifrån studiens resultat kan samtliga forskningsfrågor besvaras med följande:

1. *Vilka undervisningsmetoder och arbetssätt anser personalen passar för särskilt begåvade elever?*

De flesta av respondenterna håller med om att särskilt begåvade elever behöver särskild uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina förmågor. Majoriteten av respondenterna håller med om att acceleration leder till bättre motivation och leder till goda prestationer för särskilt begåvade. Den största andelen håller med om att berikning möter bättre särskilt begåvade barn/elevs behov än att de hoppar över skolår och att det är ett bra sätt att möta särskilt begåvades behov.

2. *Vad anser personalen om behovet av kunskap om särskilt begåvade elever och kunskap om kartläggning av särskilt begåvade elevs behov och förmågor?*

Den största andelen av respondenterna upplever att de inte har tillräckliga kunskaper om särskilt begåvade elever. En övervägande majoritet upplever att deras skola behöver en ökad kunskap om hur de kan kartlägga särskilt begåvade elevs behov och förmågor.

3. *Anser personalen att deras skola skall erbjuda specialundervisning för särskilt begåvade elever?*

Majoriteten är positiv till att deras skola skall erbjuda specialundervisning för särskilt begåvade elever.

4. *Utser deras skola mentorer som passar särskilt begåvades förmågor och samarbetar deras skola med andra skolor om undervisning för särskilt begåvade?*

Lite fler än hälften av respondenternas skolor utser inte mentorer som passar de särskilt begåvades höga förmågor. De flesta av respondenterna är helt eller delvis oeniga om att deras skola samarbetar med personal på andra skolor kring undervisning av särskilt begåvade.

5. *Möter skolans skola de särskilt begåvade elevernas behov?*

Majoriteten av respondenterna svarar varken enig eller oenig på att deras skola möter redan nu de särskilt begåvades behov på ett tillfredsställande sätt. Den största andelen av respondenterna är varken enig eller oenig med att särskilda behoven hos särskilt begåvade barn/elever ofta blir ignorerade i vår skola. Majoriteten håller med om att inlärningstempot i deras skola är alldeles för långsamt för de särskilt begåvade. Den största andelen håller delvis med om att de i nuläget har svårt att hitta arbetssätt för särskilt begåvade elever som behöver ytterligare stimulans och utmaning.

Diskussion utifrån resultat

Det var bekymmersamt att majoriteten av respondenterna upplevde att de har svårt att hitta arbetssätt för särskilt begåvade elever. Samtidigt var de flesta av respondenterna positiva till att särskilt begåvade skall erbjudas specialundervisning. Men det var en relativt stor andel respondenter (89) som varken var enig eller oenig med att deras skola skulle erbjuda specialundervisning till särskilt begåvade. Beror det på tveksamhet inför om det är en generellt bra insats eller anser de att det beror på elevens individuella behov? Majoriteten verkade tveksamma till om deras skola redan nu möter särskilt begåvades behov på ett tillfredsställande sätt. Beror det på att elevgruppen inte hade identifierats, eller hade de identifierats men många respondenter var tveksamma till hur de skulle bemöta den här elevgruppen? Samtidigt svarade majoriteten att särskilt begåvade ofta var uttråkade i skolan. Kan det vara en konsekvens av att de flesta lärare inte har tid att ge särskilt begåvade särskild uppmärksamhet? De flesta ansåg att inläringstempot var för långsamt i deras skola. Utifrån vad vi läste i studiens litteraturgenomgång kan en lärmiljö som inte är anpassad leda till bristande motivation samt påverka elevens utveckling.

De flesta respondenter upplevde att de behövde utveckla sitt samarbete med andra skolor om särskilt begåvade elever. Genom att skapa förutsättningar för samarbete mellan stadier ökar möjligheterna att utbyta kunskaper och få stöd i att skapa anpassade lärmiljöer. Det kan vara så att vi i Sverige i för liten utsträckning, använder ett mentorskap utifrån elevers förmågor och behov. Om en elev har väldigt höga förmågor inom ett ämne kan det vara svårt för en enskild lärare, utifrån sin kompetens att ensam skapa goda förutsättningar för sin elevs maximala kunskapsutveckling. I studien var det cirka 60 procent av respondenterna vars skolor som inte utsåg mentorer som passade den särskilt begåvades höga förmågor. Men det var över 80 respondenter som svarade varken enig eller oenig på påståendet. Kan det vara så att respondenterna inte vet hur skolan brukar göra i sådana fall?

Några av påståendena var enbart ställda till de som undervisar. Det var endast på påståendet om särskilt begåvade får påverka arbetssättet som majoriteten svarade *delvis enig*, annars svarade de *varken enig eller oenig* på om särskilt begåvade får ett komprimerat innehåll och om de får påverka innehållet i undervisningen. Berodde Likertskalan 3 på att de inte kunde ge ett generellt svar för hur de brukade göra, skall svaren tolkas som osäkerhet eller var de ambivalenta till arbetssättet?

En hypotes var att det skulle finnas skillnader i svaren mellan speciallärare och specialpedagoger jämfört med de övriga respondenterna, men det visade sig att det fanns ytterst små skillnader. Däremot fanns det skillnader i effektstorlek mellan män och kvinnors svar. Kvinnorna var mer positiva än män till påståendet att berikning bättre möter särskilt begåvade barn/ elevers behov än att de hoppar över skolår. Kvinnorna var även mer eniga än män med påståendet att de på sin skola behövde ökad kunskap om hur de kan kartlägga barn/elevers behov och förmågor. Vid jämförelser mellan grupper var det mellan årskurser som det förekom flest signifikanta effektstorlekar. Årskurs 6-9 hade ett högre medelvärde än förskoleklass till årskurs 5 vid påståendet att särskilt begåvade slösar bort sin tid i vanliga klasser. Beror det på att lärarna i de yngre åldrarna bättre lyckas individualisera undervisningen efter elevernas behov och förmåga jämfört med årskurs 6-9 eller märks de särskilt begåvade mer på högstadiet? Det fanns en skillnad i effektstorlek där personalen i förskoleklass till årskurs 5 hade ett lägre

medelvärde än årskurs 6-9 på påståendet om att de hade tillräckliga kunskaper om särskilt begåvade barn/ elever. Det kan tolkas som att personalen för de yngre eleverna var mer tveksamma till sina kunskaper jämfört med personalen för äldre elever. Det vore intressant att fortsätta jämföra hur dessa variabler skiljer sig på de olika items i studien, men dessa redovisas inte här på grund av att det kan anses vara datafishing.

Vilka konsekvenser kan resultaten få?

Studien ger en nulägesbeskrivning. Den kan även sägas beskriva vilken lärmiljö särskilt begåvade elever i kommunen möter. Resultaten kan inte generaliseras utan gäller enbart den skolpersonal som har svarat på enkäten. Men studien kan vara ett bidrag till den fortsatta forskningen i Sverige om personalens attityder och kunskaper om särskilt begåvade elever och lärarnas undervisning. Det kan vara intressant att fundera på särskilt begåvades lärmiljö om närmare hälften av respondenterna svarade att särskilt begåvade ofta är uttråkade i skolan, en femtedel svarade att lärare inte har tid att ge särskilt begåvade särskild uppmärksamhet, runt 40 procent var delvis enig med att inlärningstempot är alldeles för långsamt och närmare 30 procent var delvis enig med att särskilt begåvades behov ofta blir ignorerade i deras skola. En breddning av studien kan vara att få särskilt begåvade elevers bild av deras lärmiljö. Det kan ske genom klassrumsobservationer tillsammans med elevintervjuer. För huvudmannen kan resultaten tydliggöra vilket nuläge som finns, styrkor och utmaningar som finns inom området. För specialpedagogisk forskning i Sverige kan studien användas som en studie som undersöker personalens attityder och kunskaper i ämnet särskild begåvning då det i nuläget inte finns så många liknande studier. Studien kan även användas för att fortsätta utvecklandet av enkäten som mäter detta som verktyg.

Hur relateras resultaten till annan forskning inom ämnet?

I Lassigs studie (2003) är majoriteten av lärarna positiva till att särskilt begåvade ska få särskilt stöd. I Allodi och Rydelius (2008) studie är de flesta av respondenterna positiva till att begåvade elever har rätt till stöd i skolan och de har generellt positiva attityder till begåvade elevers behov. Dessa studiers resultat gällande det här området stämmer väl överens med den här studiens resultat eftersom majoriteten ansåg att deras skola skall erbjuda specialundervisning för särskilt begåvade. Lärarnas attityder i McCoach och Siegles studie (2007) visar på stor variation mellan de som är väldigt positiva till väldigt negativa till "gifted education". Enligt McCoach et al. (2007) finns det många likheter mellan specialundervisning och "gifted education" och det kräver ett samarbete mellan speciallärare/specialpedagoger och den övriga skolpersonalen för att skapa en god lärmiljö. McCoach et al. (2007) studie visar att de som har fått träning eller erfarenhet om "gifted education" har inte en mer positiv inställning till begåvade. Lassig (2003) visar att de lärare som har fått mer träning i "gifted education" har mer positiva attityder i påståendena. McCoach et al. (2007) beskriver att speciallärare/specialpedagoger har mer negativa attityder till begåvade elever. Allodi och Rydelius (2008) konstaterar att de som har arbetat eller läst till specialpedagog/speciallärare är en signifikant påverkansfaktor. Det är i motsats till den här studien där det fanns små skillnader i effektstorlek mellan de som har läst specialpedagogik och de som inte hade gjort det.

McCoach och Siegle (2007) ser i sin studie att de respondenter som själva betraktar sig som särskilt begåvade har inte mer positiva attityder gentemot begåvade elever jämfört med den

övriga gruppen. Den faktorn undersöktes inte i den här studien, eftersom det skulle kunna anses vara en känslig fråga.

I tidigare studier av lärares attityder till särskilt begåvade och deras undervisning är respondenterna negativa till acceleration (Allodi & Rydelius, 2008; Lassig; 2003; McCoach & Siegle, 2007). I Troxclairs (2013) studie är de flesta av studenterna negativa till acceleration och nivågruppering. I Lassigs studie (2003) är majoriteten av lärarna negativa till acceleration, nivågruppering samt homogena grupper. Resultaten i McCoach och Siegle (2007) studie är att specialpedagoger och speciallärare har något mindre positiva attityder till acceleration och undervisning av begåvade elever jämfört med den övriga lärargruppen. I den här studien svarade hälften att de är varken enig eller oenig till att acceleration (snabbare takt) leder till goda prestationer i skola för särskilt begåvade samt 90 är delvis eller helt enig med påståendet. Majoriteten i den här studien var positiva till nivågruppering. Det skiljer sig från Allodi och Rydelius (2008) resultat som visar att respondenterna framförallt har negativa attityder till nivågruppering och acceleration. Det finns flera studier som visar på negativa attityder till nivågruppering (Allodi & Rydelius, 2008; Lassig, 2003; Watts, 2006). I Allodi och Rydelius studie (2008) är de som möter elever inom åldersgruppen 13-16 år mindre negativa till nivågruppering än de som möter yngre elever. I den här studien fanns små skillnader i effektstorlek mellan förskoleklass till årskurs 5 jämfört med årskurs 6-9. Troxclair (2013) skriver att lärarstudenterna i studien anser att nivågruppering och acceleration förväntas medföra sociala och negativa effekter för eleverna. I den här studien var respondenterna mer negativa till att hoppa över årskurser jämfört med acceleration och berikning. I Lassigs studie (2003) anser hälften av lärarna att elever som hoppar över skolår får sociala svårigheter. I Allodi och Rydelius (2008) studie har männen en mer negativ inställning till nivågruppering än vad kvinnorna påvisar. I den här studien fanns små och måttliga skillnader i effektstorlek mellan män och kvinnors svar. I Allodi och Rydelius studie (2008) svarar en majoritet av respondenterna att särskilt begåvades behov ofta blir ignorerade i skolan. Det stämde relativt väl med resultaten i den här studien där majoriteten varken var enig eller oenig med att de särskilda behoven hos särskilt begåvade elever ofta blir ignorerade i deras skola, medan den näst största gruppen var delvis eller helt enig med påståendet.

Internationellt tenderar lärare att vara kritiska till att elever skall hoppa över årskurser som en accelerationsmetod referenser flera. Även i den här studien framkom skepticism mot att hoppa över årskurser för de som underpresterar eller mot att hoppa över årskurser kan förhindra utträkning. En stor andel svarade varken enig eller oenig på dessa påståenden. Frågan är om det handlar om att respondenterna var ambivalenta inför metoden, inte upplevde att de hade tillräckligt med kunskaper för att kunna ta ställning eller om de aldrig hade använt den för någon elev utifrån de situationerna. Ingen av de 266 respondenterna var helt enig med att särskilt begåvade elever som har hoppat över årskurs/årskurser har bättre sociala relationer. Ingen av respondenterna var helt enig vid påståendet att hoppa över årskurs/årskurser har positiva effekter på socioemotionell utveckling för särskilt begåvade. Vid de två items var majoriteten tveksamma eller ambivalenta, förutom de ambivalenta var de flesta kritiska till påståendena. Med andra ord är det få som ansåg att hoppa över årskurser kan ge bättre sociala relationer eller ge positiva effekter på socioemotionell utveckling. Kan det bero på att skolorna sällan använder hoppa över årskurser som metod i Sverige och därmed inte har goda exempel att lyfta fram. Eller minns vi bara de elevärenden där uppflytning inte har gett goda effekter?

Närmare hälften av respondenterna i den här studien var delvis eller helt emot påståendet att människan föds begåvad, det är inget man kan bli. Det kan tyda på ett growth mindset (utvecklingsbart) synsätt på begåvning. Det gick emot Kärkkinen (2011) och Kärkkinen och Räre (2010) resultat som i sina studier visar att lärare tenderar att ha en fixed mindset kring högpresterande elever.

Metod- och teoridiskussion

Enkät

Studien är en kvantitativ explorativ studie där enkät används för att undersöka skolpersonalens attityder till och kunskaper om särskilt begåvade elever och lärarnas undervisning i en kommun. Enkät var ett relevant verktyg för att nå ett större antal respondenter på kort tid och för att få ett så tillförlitligt resultat som möjligt. Studien strävade efter att få ett så stort antal respondenter som möjligt och om metoden hade varit kvalitativ med observationer eller intervjuer hade det varit svårt att genomföra den av tidsmässiga skäl. Hade en kvalitativ metod valts hade det inneburit praktiska svårigheter eftersom verksamheterna är placerade på olika geografiska platser. När en enkät används skickas enkäten till all personal på skolorna som arbetar med elever med i urvalet, alla kön, åldrar och olika antal år i yrket. Det hade varit komplicerat att skapa ett urval för intervjuer där urvalet hade varit ett representativt urval. Genom att skicka ut enkäter till all personal i skolan i en kommun minskar risken för urvals-bias.

Det finns kritiska åsikter om kvantitativ forskning. En del menar att sådan forskning inte rymmer individens tolkning. Det kan lätt uppfattas som om respondenterna kommer att tolka påståenden och frågor i enkäten på samma sätt, men det är inte absolut. Därmed är det inte säkert att mätinstrumentet är tillförlitligt. Det är inte heller säkert att respondenternas agerande i verkligheten stämmer med deras svar. Andra hävdar att kvantitativ forskning ger en statisk bild av verkligheten som befolkas av föränderliga individer. En nackdel med enkät kan vara att risken för bortfall är större än vid intervjuer. Vid enkäter kan man inte förtydliga frågor eller ställa följdfrågor till respondenterna som man kan vid en intervju. Vid enkät tenderar respondenter att acceptera färre antal frågor än vid intervju. Vid enkät skall man undvika att ställa för många öppna frågor eftersom få vill skriva så långa svar, enligt Bryman (2018). Vid intervju vet man vem det är som svarar på frågorna och därför kan man återkomma för att få tilläggsinformation. Om respondenterna har läs- och skrivsvårigheter kan intervjuer passa bättre. Vid enkäter behöver man ställa färre antal frågor än vid intervju och löper därmed risken att inte få med alla frågor som man önskar. (Bryman, 2018).

En enkät som sker online är billigare att genomföra än en postenkät. Det kan vara så att en digital enkät besvaras snabbare än enkäter som kommer med posten. Vid digital enkät laddas svaren ner och sammanställs digitalt vilket går snabbare än med postenkät. Enligt Bryman (2018) kan det vara så att det blir färre obesvarade frågor vid en enkät som sker online. Nackdelen är att respondenterna måste ha tillgång till en digital enhet och ha tillgång till mobilnät för att kunna genomföra enkäten. (Bryman, 2018).

Fyra respondenter, varav två rektorer, hörde av sig och ifrågasatte varför exakt ålder skall uppges av respondenterna. De menar att det kan röja respondenternas anonymitet. En rektor menade att det medförde att samtliga inte ville genomföra enkäten. Anledningen till att den

faktorn fanns med på enkäten var för att i efterhand kunna visa att respondenternas åldrar var spridda.

Vid utformningen av enkäten användes från början ytterligare påståenden från Allodi & Rydelius (2008) enkät. Men vid pilotstudien där enkätens påståenden testades reagerade flera av respondenterna negativt och frågade om det fanns baktankar med enkäten. De ville veta om kommunen strävade efter att inrätta särskilda undervisningsgrupper för särskilt begåvade eller om jag som person ansåg att denna elevgrupp var mer värda än andra elever. Påståenden som de reagerade negativt på var exempelvis: Att avsätta särskilda medel till undervisningen av begåvade barn utgör en lönsam investering i vårt samhälles framtid. Andra exempel på items som togs bort var: Tanken att erbjuda begåvade elever särskild undervisning är inte förenligt med de demokratiska principerna i vårt samhälle. Dessa frågor raderades från enkäten eftersom en hög svarsfrekvens är viktig för ett tillförlitligt resultat. Andra överväganden vid konstruktionen av enkätfrågor var om påståenden från Gagne 'och Nadeau`s (1991) enkät var överförbara till svensk kontext. Några påståenden valdes bort från Gagne 'och Nadeau`s (1991) på grund av att risken fanns att vissa ordval kunde betraktas som stötande. Det var exempelvis:

Devoting special funds to the education of gifted children constitutes a profitable investment in the future of our society. The gifted come mostly from wealthy families. By separating students into gifted and other groups, we increase the labelling of children as strong-weak, good-less good, etc. Some teachers are jealous of the talents their gifted students possess. It is less profitable to offer special education to children with difficulties than to gifted children.

Bedömningen var att antalet påståenden var lagom i enkäten för att undersöka personalens attityder och vid fler påståenden finns risken att svarsfrekvensen skulle bli lägre. Likertskalans påståenden var lagom till antal. Vid fler alternativ fanns risken att svårighetsgraden ökar. Två personer uttryckte att det var svårt när Likertskalans ord var så lika varandra. Ett förbättringsområde kan vara att skriva en definition av särskild begåvning i instruktionen till enkäten, men det var samtidigt en svårighet eftersom det inte finns en internationellt erkänd definition. Ytterligare ett förbättringsområde kunde vara att ha öppna frågor i enkäten, men då fanns risken att det skulle ta längre tid att genomföra och därmed kanske en del respondenter skulle välja att inte slutföra den. Att välja instrument för att mäta skolpersonalens attityder var ett komplicerat val. Enkäten skulle vara effektiv, dvs mäta på ett korrekt och tillförlitligt sätt det den avser att mäta med så få items som möjligt för att respondenterna inte skulle tröttna, samtidigt som den skulle ge svar på hela syftet och frågeställningarna.

En eventuell fortsättning på studien kan vara att undersöka vad Likertsalternativet *varken enig eller oenig* innebar för respondenten. Fungerade det på liknande sätt som svarsalternativet *vet ej*? Eller var det ett uttryck för att individen var ambivalent i sin åsikt? I flera av frågorna utgjorde *varken enig eller oenig* ett frekvent valt alternativ. Likertskalan i ytterkanterna (1 och 5) användes inte i lika stor utsträckning.

Urval

Ytterst få svar kom in från förskolan, vilket medförde att förskolan inte deltog i studien. En rektor menade att det berodde på att i förskolan är det lättare att anpassa utbildningen efter varje individ och att de särskilt begåvade därmed inte utmärker sig lika mycket i barngruppen som i

grundskolan. De skolor som fick ett personligt besök och där enkäten presenterades innan den genomfördes fick en större svarsfrekvens. I studien genomfördes inte jämförelser mellan olika geografiska områden och deras skolor. Det skulle kunna vara en fortsättning och breddning av studien, men eftersom en sådan jämförelse inte var studiens syfte så genomfördes det inte i den här studien. Enkäten skickades aldrig till gymnasieskolan på grund av rädsla för att urvalet därmed skulle bli för stort att hantera. En av studiens styrkor är att urvalet innefattade respondenter från flera olika årskurser, förskoleklass till årskurs 9.

SPSS och explorativ faktoranalys

Det kan konstateras att IBM SPSS var ett viktigt instrument för att kunna sammanställa, jämföra och beräkna olika resultat på enkäten. Om verktyget inte hade använts hade det varit svårare och mer tidskrävande att göra beräkningar och jämförelser. Resultatet i verktyget IBM SPSS för Cronbach`s Alpha var lägre än rekommenderat för enkäter. Genom att lägga in frågorna och Likertskalan direkt i verktyget innan enkäten genomfördes hade resultatet för Cronbach`s Alpha kunnat bli bättre än rekommenderat 0.700 genom att prova utformningen av enkäten.

Explorativ faktoranalys användes i studien för att undersöka hur många olika faktorer som framkom samt variablernas koppling till varandra. Genom faktoranalysen skapades en överblick som möjliggjorde en tydligare bild över data. Det krävdes noga överväganden över hur många faktorer studien skulle ha där det inte skulle vara för många för att möjliggöra en överblick samtidigt som resultatet skulle vara korrekt och tillförlitligt. I studien valdes Varimax rotation för att försöka få en stark laddning på en faktor och svag laddning på de övriga. Det skapade en tydlig överblick över data. Ett annat viktigt övervägande vid explorativ faktoranalys var att bestämma vad de olika faktorerna skulle benämnas. Här skall det vara tydligt för läsaren vad faktorn handlar om, men det var komplext att sätta lämpliga etiketter på några av faktorerna eftersom de innehåller flera olika ämnen. Effektstorlek räknades ut med Cohens d, vilket gav en tydligare bild av skillnaderna mellan grupperna som jämförs i studien. T-test valdes för att pröva om skillnaden mellan två grupper är signifikant. T-test är en av de vanligaste analyserna när man jämför medelvärden mellan grupper. Det var ett skäl till att välja den analysmetoden. Skillnaderna signifikantstestades i och med att p-värdet undersöktes.

Diskussion om teori

Studiens teoretiska utgångspunkt var kritisk realism. Skolpersonalens attityder och lärarnas undervisning kan påverkas av många olika variabler. I studien var det en liten effektstorlek mellan de som har läst specialpedagogik och de som inte hade läst det och könsfaktor var en variabel som gav små nära medelhöga effektstorlekar. Den variabel som var en större påverkansfaktor utifrån effektstorlek var i vilket stadium de undervisade på. I studien var det tydligt att majoriteten inte hade tillräckliga kunskaper om särskilt begåvade eller samarbetade med andra skolor om undervisning av särskilt begåvade elever. Det kan vara faktorer som påverkade respondenternas svar på de övriga påståendena i enkäten. Om skolpersonalen exempelvis inte hade tillräckliga kunskaper kan det medföra att de tenderade att svara runt 3 på Likertskalan. Om skolpersonalen inte hade tillräcklig kunskap om acceleration, berikning och nivågruppering för särskilt begåvade elever fanns risken att de enbart planerar och genomför sin undervisning enbart på beprövad erfarenhet och inte vetenskaplig grund. Den didaktiska triangeln visar på flera faktorer som påverkar framgångsrik undervisning generellt och det är faktorer som samspel mellan elev, lärare, innehåll, form samt en yttre kontext (Håkansson & Sundberg, 2012). I den empiriska domänen finns respondenternas svar på enkäten, medan den

faktiska domänen inte går att beskriva eftersom det inte är säkert att respondenternas svar avspeglar deras attityder eller undervisning i verkligheten. I den verkliga domänen finns flera olika generativa mekanismer som kan påverka resultatet. Utifrån kritisk realism finns det flera generativa mekanismer i studien som exempelvis skolpersonalen, deras egenskaper och attityder. Det finns många olika teorier om vad som formar och skapar en attityd. Lärares attityder uppstår inte i ett vakuum utan påverkas och påverkas av olika system som även framgår i "The Theory of planned behavior" (Ajzen, 1991).

Teorier om särskild begåvning och lärarnas undervisning av den elevgruppen användes i studien. Särskilt begåvade elever kan påverkas av omgivande system som personalens förväntningar, bemötande och undervisning. De kan påverkas av relationer med sina lärare, kamrater, familj och samhället i stort. Samhällets syn, värderingar och normer på särskilt begåvade elever kan påverka hur de ser på sig själva och hur andra betraktar dem. I studien beskrevs flera olika forskares definitioner av särskild begåvning och hur lärarna skulle tänkas kunna undervisa elevgruppen. De flesta av forskarna menar att begåvning utvecklas i samspel mellan individ och miljö. En konsekvens av att det är en avsaknad av en internationellt erkänd definition av särskild begåvning är att det kan vara svårt att jämföra forskning eftersom det inte alltid är tydligt vilken typ av definition som har använts i studierna. Om enbart en prestationsbaserad definition har använts finns en risk att skolan missar elever som riskerar att underpresterar i framtiden. Smedsrud (2019) argumenterar för att vi framöver behöver fundera över om forskningen skall använda definitioner som är anpassade efter syftet istället för att sträva efter att skapa en universell definition som skall fungera i all forskning. Studiens syfte var inte att förklara skolpersonalens attityder. Om det hade varit syftet hade intervjuer valts. Vid intervjuer hade studien även kunnat få tydligare svar på vilken eventuell begåvningsteori som respondenterna ligger närmast i sina svar. Den här studien undersökte skolpersonalens attityder och det kan undersökas med en enkät. Nackdelen var att i enkäten blev det inte tydligt vilken begåvningsteori respondenterna utgår från, förutom på frågan om de anser att människan föds begåvad, det är inget man kan bli.

Studiens forskningsbidrag

Det finns flera anledningar till att forska om lärares attityder till särskilt begåvade elever och deras undervisning. Det finns många fördomar och negativa attityder om särskilt begåvade elever och dessa kan på lång sikt påverka elevernas livsval och begränsa dem. Om de anses vara socialt handikappade, nördar och ha emotionella svårigheter kan det påverka deras självuppfattning. På samma sätt kan det påverka dem om begåvade anses klara sig själva utan stöd från omgivningen eller att de aldrig behöver träna. Det kan påverka deras framgångar på sikt (Dweck, 2006).

Den här studiens resultat kan inte generaliseras, utan beskriver den här gruppen respondenters attityder. Men likväl anser jag att det är intressant att undersöka vad 266 respondenter anser om detta ämne. Genom studien har hinder och möjligheter för det fortsatta arbetet blivit synliggjort för den utvalda kommunen. Min förhoppning är att studien kan vara ett bidrag till specialpedagogisk forskning eftersom det inte finns så många liknande studier i Sverige med det ämnet.

Det är med stor förväntan jag läser om regeringens uppdrag till Skolverket (2019-06-27) där de skall utreda och ta fram förslag för hur grundskolan och gymnasiet kan arbeta med elever som lätt når kunskapskraven. Skolverket skall även presentera förslag för spetsutbildningar för grund- och gymnasieskolan samt utreda hur skolorna kan stödjas. Rubriken för uppdraget är följande: I den svenska skolan ska ingen elev hållas tillbaka. Med dessa viktiga och kan tyckas självklara ord avslutar jag min studie.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.
- Ajzen, I. (1991). The Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Allodi, M. W. (2014). *Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om högbegåvade barns behov i skola och förskola*. Socialmedicinsk tidskrift 2/2014. Hämtad 2019-01-21 från <http://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/viewFile/1093/899>.
- Allodi, M. W., & Rydelius, P-A. (2008). The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes. Presented at ECHA conference. Hämtad 2019-02-24 från [file:///C:/Users/solo02/Downloads/The needs of gifted children in context%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/solo02/Downloads/The%20needs%20of%20gifted%20children%20in%20context%20(1).pdf).
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Angelöw, B., & Jonsson, T. (1990). *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Augustsson, G. (2005). *Socialpsykologins ansikten*. Lund: Studentlitteratur.
- Blom, B. & Morén, S. (2006). Förklarandekunskapsbildning – i teori och praktik. Blom, Morén & Nygren (red.). *Kunskap i socialt arbete*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E., & Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching & Teacher Education*, 71, 34–45. Hämtad 2019-03-17 från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber AB: Stockholm.
- Costello, A. B., & Osborne, J.W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10:7.
- Croft, L., & Wood, S. (2015). *Professional development for teachers and school counselors: Empowering a change in perception and practice of acceleration*. Hämtad 2019-07-11 från https://www.researchgate.net/publication/279851570_Professional_development_for_teachers_and_school_counselors_Empowering_a_change_in_perception_and_practice_of_acceleration
- Csikszentmihalyi, M. (1990). The domain of creativity. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity*. Newbury Park, CA: Sage.
- Danermark, B. Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Davis, G. (2004). *Creativity is forever* (5th ed.). Dubuque, IA: KendallHunt.

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House.
- Einarsson, J. (2004). *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Fabrigar, L. R, MacCallum, R.C, Strahan E. J., & Wegener, D.T. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research, *Psychological Methods*, 4:3, sid. 272-299.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975) *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An introduction to theory and research*. Reading: MA: Addiston-Wesley.
- Freeman, J. (1998). *Educating the Very Able: Current International Research*. London: The Stationary Office. Hämtad 2019-01-11 från <http://www.joanfreeman.com/pdf/Ofsted-report-final-text-Feb-98.pdf>.
- Freeman, J. (2005). *Permission to be gifted. How conceptions of giftedness can change lives*. R. J. Sternberg & J. E. Davidsson (Red.), *Conceptions of giftedness* (2nd Ed) (s. 80-97). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Freeman, J. (2015). *Cultural Variations in Ideas of Gifts and Talents With Special Regard to the Eastern and Western Worlds*. Hämtad 2019-01-03 från <http://joanfreeman.com/pdf/Cultural-Variations-East-and-West.pdf>.
- Gagné, F. (1999). Is there light at the end of the tunnel? *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 194–234.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane & T. Stambaugh (Eds.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press
- Gagné, F. (2018). *Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update*. *Psychological Test and Assessment Modeling*, Volume 60, 2018 (1), 403-428. Hämtad 2019-03-22 från https://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/Redaktion/Journale/ptam-2018-4/02_PTAM_Q4_Gagne.pdf.
- Gallagher, J. J. (2000). Changing Paradigms for Gifted Education in the United States. In K. A. Heller & F.J Mönks (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford, UK: ELSEVIER SCIENCE Ltd.
- Gallagher, S., Smith, S. R., & Merrotsy, P. (2011). Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 11-24. Hämtad 2019-03-24 från <https://search-proquest.com.ezproxy.ub.gu.se/docview/968115563?accountid=11162>.
- 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. Hämtad 2018-12-11 från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0016986208319704>.
- Gottfredson, L. S. (1998). The General Intelligence Factor. Hämtad 2018-12-16 från www.psych.utoronto.ca.

- Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21(1), 27–46. Hämtad 2019-02-11 från <http://search.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=51484295&site=ehost-live>.
- Hedström, P. & Ylikoski, P. (2010). Causal Mechanisms in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 36, 49-67.
- Helkama, K., Myllyniemi, R., & Liebkind, K. (2000). *Socialpsykologi – en introduktion*. Malmö: Liber.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2008). *Social Psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G., & Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30-59. Hämtad 2019-02-10 från <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/62086984?accountid=11162>.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Karchian, S., M. (1991). *Multivariate Statistical Analysis: A Conceptual Introduction 2:nd*. Radius Press.
- Laine, S., Kuusisto, E., & Tirri, K. (2016). Finnish Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151–167. Hämtad 2019-04-03 från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0162353216640936>.
- Lassig, C. J. (2003) Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes. In Bartlett, B. and Bryer, F. and Roebuck, D., Eds. *Proceedings 1st Annual International Conference on Cognition, Language, and Special Education Research: Reimagining Practice: Researching Change 2*, pages pp. 141-152, Surfers Paradise, Australia. Hämtad 2019-02-23 från <https://eprints.qut.edu.au/14299/1/14299.pdf>.
- Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever. Pedagogens utmaning och möjlighet*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–255. Hämtad 2019-07-05 från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0016986207302719>.
- Mönks, F. J., & Heller, K. A., & Passow, A. H. (2000). The Study of Giftedness: Reflections on Where We Are and Where We Are Going. In K. A. Heller & F.J Mönks (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford, UK: ELSEVIER SCIENCE Ltd.
- Mönks, F. J., & Ypenburg, I.H. (2009). *Att se och möta begåvade barn. En vägledning för lärare och föräldrar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- NAGC. (2014). What is giftedness? Hämtad 2019-02-02 från <http://www.nagc.org/WhatisGiftedness.aspx>.
- Nadeau, L. (1984). *Construction d'une échelle d'attitude face à la douance (enfants doués)*. [Construction of an attitude scale toward gifted children] Mémoire de Maîtrise en psychologie non publié, Université du Québec à Montréal.

- Persson, R.S. (1997). *Annorlunda land: särbegåvningsens psykologi*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Persson, R. S. (1998). Paragons of virtue: Teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181. Hämtad 2018-10-18 från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/1359813980090204>
- Persson, R. S. (2005). Voices in the wilderness: Counselling gifted students in a swedish egalitarian setting. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27(2), 263-276. Hämtad 2018-02-24 från doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s10447-005-3185-3>
- Persson, R. S. (2014a). *Nyckeln är att identifiera de särbegåvade eleverna*. Skolforskning Stockholm stad. Hämtad 2019-01-03 från <http://pedagog.stockholm.se/skolforskning/roland-s-persson-om-sarbegade-elever/>
- Persson, R.S. (2014b). *Särbegåvning: Ett differentierat fenomen med sociala konsekvenser*. I Socialmedicinsk tidskrift 2/2014. Hämtad 2018-12-19 från <http://socialmedicinsktidskrift.se/index.php/smt/article/view/1092/887>.
- Persson, R.S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. Högskolan i Jönköping, Högskolan för lärande och kommunikation. Hämtad 2019-01-21 från <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:800406/FULLTEXT01.pdf>.
- Renzulli, J.S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R.J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217-245). Boston, MA: Cambridge University Press. Copyright 2005 Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150–159. Hämtad 2018-11-13 från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0016986212444901>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119–130. Hämtad 2018-05-17 från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1002/pits.10144>.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Nilholm, C & Björk-Åkesson, E (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, D. B., & Burton, M. G. (2012). A complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 678–694.
- SFS 2010:800. (2010). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Siegle, D., Wilson, H. E., & Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27-51.

- Hämtad 2019-02-22 från
doi:<http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1932202X12472491>.
- Silverman, L.K. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Scheffler, I. (1974). *The language of education*. USA: Charles C Thomas Publisher.
- SKL (2016). *Handlingsplan särbegåvade elever 2016 –Samarbete mellan Borås, Karlstad, Landskrona, Luleå, Sollentuna, Uppsala, Umeå och SKL*. Hämtad 2019-02-14 från <http://skl.se>.
- Skolverket. (2012). *Högpresterande elever, höga prestationer och undervisningen*. Hämtad 2019-01-03 från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2929>.
- Skolverket. (2015). Särskilt begåvade elever. Hämtad 2019-12-09 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>.
- Smedsrud, J. H. (2019). Mathematically gifted adolescents in Norway: Exploring mathematically gifted adolescents' experience with the school system in Norway. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/70320/PhD-Smedsrud2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sternberg, R. J. (2003a). Giftedness according to the theory of successful intelligence. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 88–99). Boston, MA: Pearson Education.
- Sternberg, R. J. (2003b). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Subotnik, R. F. , Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*. Hämtad 2019-01-23 från <https://www.apa.org/ed/schools/gifted/rethinking-giftedness.pdf>.
- Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca + 10*. Svenska Unescorådets skriftserie nr 2/2006. UNESCO.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21–52). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 45–59). Boston, MA: Pearson Education.
- Tourón, J., & Freeman, J. (2017). *Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and Educators*. S.I. Pfeiffer (Ed.) APA Handbook on Giftedness and Talent. Washington: American Psychological Association (APA). Hämtad 2019-01-10 från <https://www.joanfreeman.com/pdf/Gifted-Education-in-Europe.pdf>.

- Troxclair, D. A. (2013). Preservice Teacher Attitudes Toward Giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58–64. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/02783193.2013.740603>.
- Van de Ven, A.H. (2007). *Engaged scholarship*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211–217. Hämtad 2019-02-02 från [https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1207/s15430421tip4403pass:\[\]5](https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1207/s15430421tip4403pass:[]5)
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningssed. Vetenskapsrådets rapportserie. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2019-02-20 från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1529480532631/God-forskningssed_VR_2017.pdf.
- Vygotsky, L. S. (1997). The history and development of higher mental functions. In R. W. Reiber (Ed.) & M. J. Hall (Trans.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 4, pp. 1–294). New York, NY: Plenum Press.
- Wallström, C. (2013). *Se mig som jag är – Om särbegåvade barn i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Westphal, A., Vock, M., & Stubbe, T. (2017). Grade Skipping From the Perspective of Teachers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 73–86. Hämtad 2019-03-14 från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0016986216670727>.
- Winner, E. (1999). *Begåvade barn: myt och verklighet*. Jönköping: Brainbooks.
- Winner, E., & Martino, G. (2003). Artistic giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 335–349). Boston, MA: Pearson Education.
- Ziegler, A. (2010). *Högt begåvade barn*. Stockholm: Norstedt.

Bilaga

Bilaga 1 Missivbrev

Missivbrev



Hej! Jag heter Sofie Lökholt och skriver en masteruppsats i specialpedagogik vid Göteborgs universitet. Lärande sker ofta i en kontext och kan påverkas av relationer, kommunikation och interaktion. Syftet med studien är att belysa vilken kunskap och attityder som personalen har om särskilt begåvade barn och elever och deras undervisning. Studien kommer att undersöka ett nuläge tillsammans med en vetenskaplig litteraturgenomgång som kan inspirera det fortsatta arbetet i kommunen med alla barn och elevers fortsatta kunskapsutveckling genom stimulans och utmaningar.

Jag ber att besvara en enkät som består av 30 påståenden med fasta svarsalternativ. Enkäten tar ca 10 minuter att besvara. Besvara gärna enkäten på gemensamma möten eller arbetsplatsträffar eftersom svarsfrekvensen behöver bli så hög som möjligt för att få ett tillförlitligt resultat.

Studien kommer att redovisas i tryckt form och kommer att finnas tillgänglig för alla som önskar läsa den. Det kommer inte gå att utläsa vilken skola eller vilka enskilda individer som har svarat på ett visst sätt, svaren kommer endast att redovisas på gruppnivå. Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Svaren hanteras konfidentiellt. Eftersom enkäten genomförs online samlas respondenternas mailadresser in, men dessa används enbart för att se vilka deltagare som inte genomfört enkäten. Då kan kontakt tas med de som varit frånvarande. Därefter raderas mailadresserna. Deltagandet är helt frivilligt och du kan avbryta studien utan att behöva ange skäl.

Om ni har några frågor eller funderingar är ni välkomna att kontakta mig eller min handledare för mer information. Stort tack för hjälpen!

Sofie Lökholt: Telefon: 070 2923918

Vetenskapligt ansvarig: Professor Göran Söderlund

Høgskulen på Vestlandet, Norge. epost: goran.soderlund@hvl.no

Bilaga 2 Items i faktoranalys

I Faktor A ingår följande items: Vår förskola/skola möter redan nu de särskilt begåvades behov på ett tillfredsställande sätt. De särskilt begåvade gynnas redan nu i våra förskolor/skolor. De särskilda behoven hos särskilt begåvade barn/elever blir ofta ignorerade i vår förskola/skola. Särskilt begåvade barn/elever är ofta uttråkade i förskolan/skolan. Inlärningsstempot i vår förskola/skola är alldeles för långsamt för de särskilt begåvade.

I Faktor B ingår följande items: Att hoppa över årskurs/årskurser förhindrar utträkning för särskilt begåvade barn/elever. Att hoppa över årskurs/årskurser har positiva effekter på socioemotionell utveckling för särskilt begåvade. Särskilt begåvade barn/elever som har hoppat över årskurs/ årskurser har bättre sociala relationer. Att hoppa över årskurs/årskurser är inte lösningen för särskilt begåvade som underpresterar.

I Faktor C ingår följande items: Särskilt begåvade slösar bort sin tid i vanliga grupper/klasser. Människan föds begåvad, det är inget man kan bli. De flesta lärare har inte tid att ge de särskilt begåvade barnen/eleverna särskild uppmärksamhet. Särskilt begåvade barn/elever behöver särskild uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina förmågor. Vår förskola/skola skall erbjuda specialundervisning för särskilt begåvade. Nivågruppering (efter kunskap/förmåga) är ett bra sätt att stimulera särskilt begåvade barn/elever.

Faktor D utgörs av följande items: Berikning (fördjupning/breddning) är ett bra sätt att möta särskilt begåvades behov. Berikning (fördjupning/breddning) möter bättre särskilt begåvade barn/elevs behov än att de hoppar över skolår. Eftersom vi investerar i barn/elever med särskilda behov skall vi göra detsamma för de med särskild begåvning. Särskilt stöd till de särskilt begåvade är orättvist gentemot andra barn/elever.

Faktor E utgörs av följande items: Acceleration (snabbare takt) i undervisningen leder till bättre motivation hos särskilt begåvade barn/elever. Acceleration (snabbare takt) leder till goda prestationer i förskola/skola för särskilt begåvade. Jag har tillräckliga kunskaper om särskilt begåvade barn/elever.

Faktor F utgörs av följande items: I min undervisning får särskilt begåvade barn/elever vara med och påverka innehållet i undervisningen. (Om du undervisar). I min undervisning får särskilt begåvade barn/elever vara med och påverka arbetssätten i undervisningen. (Om du undervisar). Förskolan/skolan ska tillåta särskilt begåvade att gå vidare snabbare i undervisningen.

Bilaga 3 Enkät särskild begåvning

Enkät särskild begåvning

Svara på nedanstående påståenden genom att välja ett alternativ per påstående. Välj det första alternativ som du kommer att tänka på om du tycker frågan är komplicerad. Du behöver vara inloggad när du svarar. Tack för din hjälp!

Din e-postadress (**kenneth.jonsson@falkenberg.se**) kommer att registreras när du skickar in det här formuläret. Inte du? [Byt konto](#)

*Obligatorisk

Kön *

Kvinna

Man

Annat

Ålder *

Ditt svar

Skolans/ förskolans namn: *

Ditt svar

Yrke *

- Pedagog
- Specialpedagog/ Speciallärare
- Kurator
- Skolsköterska
- Rektor
- Förskolechef
- Elevassistent, elevcoach
- Övrigt

Arbetar främst i: *

- Förskola
- Förskoleklass
- Årskurs 1-3
- Årskurs 4-6
- Årskurs 6-9
- Årskurs 7-9
- Fritids
- Särskola

Sammanlagda år i yrket: *

Ditt svar

Har du läst specialpedagogik? *

Ja

Nej

Eftersom vi investerar i barn/elever med särskilda behov skall vi göra detsamma för de med särskild begåvning. *

Helt enig

Delvis enig

Varken enig eller oenig

Delvis oenig

Helt oenig

Vår förskola/skola möter redan nu de särskilt begåvades behov på ett tillfredsställande sätt. *

Helt enig

Delvis enig

Varken enig eller oenig

Delvis oenig

Helt oenig

De särskilt begåvade gynnas redan nu i våra förskolor/skolor. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Särskilt begåvade slösar bort sin tid i vanliga grupper/klasser. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Vår förskola/skola skall erbjuda specialundervisning för särskilt begåvade. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Särskilt stöd till de särskilt begåvade är orättvist gentemot andra barn/elever. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Särskilt begåvade barn/elever behöver särskild uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina förmågor. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

De flesta lärare har inte tid att ge de särskilt begåvade barnen/eleverna särskild uppmärksamhet. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Särskilt begåvade barn/elever är ofta uttråkade i förskolan/skolan. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

De särskilda behoven hos särskilt begåvade barn/elever blir ofta ignorerade i vår förskola/skola. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Berikning (fördjupning/breddning) möter bättre särskilt begåvade barn/elevs behov än att de hoppar över skolår. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Berikning (fördjupning/breddning) är ett bra sätt att möta särskilt begåvades behov. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Människan föds begåvad, det är inget man kan bli. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Inläringstempot i vår förskola/skola är alldeles för långsamt för de särskilt begåvade. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Förskolan/skolan ska tillåta särskilt begåvade att gå vidare snabbare i undervisningen. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Jag har i nuläget svårt att hitta arbetssätt för särskilt begåvade barn/elever som behöver ytterligare stimulans och utmaning. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Acceleration (snabbare takt) i undervisningen leder till bättre motivation hos särskilt begåvade barn/elever. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Acceleration (snabbare takt) leder till goda prestationer i förskola/skola för särskilt begåvade. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Att hoppa över årskurs/årskurser är inte lösningen för särskilt begåvade som underpresterar. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Att hoppa över årskurs/årskurser förhindrar utträkning för särskilt begåvade barn/elever. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

[.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScIqWP7dK2qjRich8-446-9toJUuvdHOqJ4HsS4DXrxPN1slA/viewform?vc=0&c=0&w=1](https://www.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScIqWP7dK2qjRich8-446-9toJUuvdHOqJ4HsS4DXrxPN1slA/viewform?vc=0&c=0&w=1)

Att hoppa över årskurs/årskurser har positiva effekter på socioemotionell utveckling för särskilt begåvade. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Särskilt begåvade barn/elever som har hoppat över årskurs/årskurser har bättre sociala relationer. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

I min undervisning får särskilt begåvade barn/elever arbeta med ett komprimerat innehåll i snabbare tempo. (Om du undervisar).

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

I min undervisning får särskilt begåvade barn/elever vara med och påverka innehållet i undervisningen. (Om du undervisar).

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

I min undervisning får särskilt begåvade barn/elever vara med och påverka arbetssätten i undervisningen. (Om du undervisar).

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Nivågruppering (efter kunskap/förmåga) är ett bra sätt att stimulera särskilt begåvade barn/elever. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScIqWP7dK2qjRiCh8-446-9toJUuvdHOqJ4HsS4DXrxPN1sIA/viewform?vc=0&c=0&w=1>

På min förskola/skola utser vi mentorer som passar den särskilt begåvades höga förmågor. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

På min förskola/skola samarbetar personal med andra förskolor/skolor kring undervisning av särskilt begåvade. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

På min förskola/skola behöver vi en ökad kunskap om hur vi kan kartlägga särskilt begåvade barn/elevs behov och förmågor. *

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Jag har tillräckliga kunskaper om särskilt begåvade barn/elever.

*

- Helt enig
- Delvis enig
- Varken enig eller oenig
- Delvis oenig
- Helt oenig

Stort tack för hjälpen!

Ditt svar

SKICKA