



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Vad är särskilt med ett särskilt begåvat barn?

*-En fenomenografisk studie om hur specialpedagoger uppfattar särskild begåvning hos barn samt dessa barns behov av stöd i skolan.*

Camilla Nyström  
Emelie Andersson  
Specialpedagogiska programmet

Kurs: Examensarbete inom specialpedagogprogrammet, SPP601  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT 2020  
Handledare: Inger Berndtsson  
Examinator: Girma Berhanu

---

Nyckelord: Gifted children, very able children, phenomenography, identification, special educator

## Abstract

### Syfte

Det övergripande syftet med studien är att få kunskap om hur sju specialpedagoger uppfattar att särskild begåvning hos barn yttrar sig. Vidare är syftet att undersöka hur dessa specialpedagoger uppfattar särskilt begåvade barns behov av stöd i skolan och hur stödet kan se ut. Studiens syfte är även att belysa hur de kvalitativa uppfattningarna kan variera. Utifrån detta formulerades två forskningsfrågor. *“Vad finns det för variationer i hur specialpedagoger definierar särskild begåvning hos barn?”* samt *“Vad finns det för variationer i specialpedagogers uppfattningar om särskilt begåvade barns behov av stöd i skolan?”*

### Teori

Då det inom den fenomenografiska ansatsen inte finns en enskild tolkningsteori om fenomenen att använda, lutar sig denna studie istället mot några utvalda specialpedagogiska perspektiv. Perspektiven är; det kategoriska perspektivet, de relationella perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet.

### Metod

Studien har en fenomenografisk ansats och insamling av empiri har skett genom semistrukturerade kvalitativa intervjuer. Deltagarna i studien är sju specialpedagoger verksamma i grundskola och förskola, där det målstyrda urvalet har riktat sig mot *urval med så stor variation som möjligt*. Analysförfarandet är fenomenografiskt, Specialpedagogernas uppfattningar var det som eftersöktes.

### Resultat

Resultatet visar på en stor variation av definitioner kring särskild begåvning hos barn. Vidare lyfts få konkreta metoder fram, för både identifikation samt insatser i form av stöd för särskilt begåvade barn. I resultatet går det att utläsa att det kan ses som ett misslyckande när ett barn med särskild begåvning blir en fråga för elevhälsan.

### Resultatdiskussion

Skolan saknar samsyn om särskilt begåvade barn och vems det huvudsakliga ansvaret är för att ge dessa barn stöd och stimulans i utbildningen uppfattas olika. Diskussionen lyfter fram huruvida särskilt begåvade barn är en fråga om specialpedagogik eller inte. En ökad kunskap inom området särskild begåvning kan leda till att fler barn identifieras och ges det stöd de har rätt till.

# Förord

Att skriva en uppsats under en pågående pandemi har tidvis varit en stor utmaning, där begränsade möjligheter till personliga möten varit det vi saknat mest. Vi har fått fin hjälp av vår handledare Inger Berntsson, som ställt både obekväma och utmanande frågor och som fått oss att driva vårt arbete framåt mot det mål vi haft. Samarbetet mellan oss som genomfört studien har varit både bra och lärorikt, där vi tagit hänsyn till varandras styrkor och utmaningsområden. Vi har skrivit samtliga av studiens delar gemensamt och vill tacka varandra och oss själva för att vi började hösten som ett team och tog oss i mål som ett ännu starkare team.

Camilla Nyström och Emelie Andersson  
Göteborg 2020-12-17

## Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och forskningsfrågor</b>	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund</b>	<b>8</b>
3.1	Definitioner av särskild begåvning.....	8
3.2	Behov av stöd i skolan.....	9
3.2.1	Identifikation .....	9
3.2.2	Andra stödinsatser .....	10
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning</b>	<b>12</b>
4.1	Pedagogers definitioner av särskild begåvning .....	12
4.2	Pedagogers syn på behov av stöd i skolan.....	13
<b>5</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>16</b>
5.1	Fenomenografisk ansats som teori .....	16
5.2	Begrepp.....	16
5.2.1	Uppfattningsbegreppet .....	16
5.2.2	Kontextualitet .....	17
5.2.3	Andra ordningens perspektiv .....	17
5.3	Specialpedagogiska perspektiv.....	17
5.3.1	Det relationella perspektivet.....	17
5.3.2	Det kritiska perspektivet.....	17
5.3.3	Dilemmaperspektivet .....	18
5.3.4	Kategoriska perspektivet .....	18
<b>6</b>	<b>Metod</b>	<b>19</b>
6.1	Fenomenografisk ansats som metod.....	19
6.2	Kvalitativ intervju.....	19
6.2.1	Intervjuguiden .....	19
6.2.2	Urval och empiri.....	20
6.2.3	Genomförande .....	21
6.3	Fenomenografisk resultatanalys .....	21
6.4	Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet .....	22
6.5	Etik.....	23
<b>7</b>	<b>Resultat</b>	<b>24</b>
7.1	Specialpedagogers definitioner av särskild begåvning.....	24
A.	Oregelbunden begåvningsprofil.....	24
B.	Något som är unikt för individen .....	25
C.	Utmaningar i relation till andra.....	25
D.	Utmaningar kopplat till skolprestationer .....	27

E.	Aspekter som främjar inläring .....	28
7.2	Specialpedagogers uppfattning om behov av stöd i skolan.....	30
A.	Tidig identifiering .....	30
B.	Anpassningar i gruppen .....	31
C.	Social färdighetsträning .....	32
D.	Undervisning utanför gruppen .....	33
E.	Stöd från elevhälsan .....	34
<b>8</b>	<b>Diskussion</b>	<b>36</b>
8.1	Metoddiskussion.....	36
8.2	Resultatdiskussion .....	38
8.2.1	Bristen på enighet i definition och identifikation av särskild begåvning.....	38
8.2.2	Särskilt begåvade barn- en fråga om specialpedagogik eller inte? .....	40
8.2.3	Utmaningar i relation till andra- hur kan det förstås? .....	41
8.3	Specialpedagogiska implikationer .....	42
8.4	Förslag till vidare forskning .....	42
	<b>Referenser</b>	<b>44</b>
	<b>Bilagor</b>	<b>47</b>
	Bilaga 1. Intervjuguide .....	47
	Bilaga 2. Missiv.....	48

# 1 Inledning

Den här uppsatsen tar sitt avstamp i ett intresse kring särskilt begåvade barn, ett intresse som uppkommit genom möten vi haft med barn med särskild begåvning. De frågor som väckts hos oss har kommit att handla om hur specialpedagoger ser på barn med särskild begåvning och hur skolans stödinsatser ser ut för dessa barn. Det har också uppkommit funderingar kring om detta är något som skiljer sig åt mellan olika specialpedagoger.

Utifrån den forskning, aktuell litteratur samt stödmaterial som finns att tillgå går det att förstå att särskilt begåvade barn är ett komplext ämne som både kan förvirra och provocera. En anledning till komplexiteten kring den särskilda begåvningen, är att det verkar saknas en allmänt vedertagen definition som antagits av de olika professionerna som arbetar kring barn med särskild begåvning. Forskare problematiserar ständigt definitionen av särskild begåvning för att finna en mer korrekt och omfattande beskrivning (Persson, 1997). Det förekommer dessutom olika benämningar för barn som har en hög begåvning. I denna studie togs ett beslut att använda samma begrepp som Skolverket, begreppet *särskilt begåvade barn* kommer därmed att vara genomgående i resten av studien.

Skolverket (2020) tillhandahåller stödmaterial kring arbetet med särskilt begåvade elever. Syftet med materialet är att ge skolor redskap i att identifiera särskilt begåvade elever samt stöd kring hur anpassningar i undervisningen kan se ut för att möta dessa elevers behov. Även Sveriges kommuner och regioner (2020) har en handlingsplan med syftet att stötta skolor i mötet med barn med särskild begåvning och ge redskap i arbetet med identifikation. I handlingsplanen beskrivs vikten av att skolan uppvisar kunskap kring särskild begåvning men framförallt acceptans och tolerans.

Då skollagen 3 kap. 3§ (SFS 2010:800) beskriver att alla barn och elever skall ges möjlighet att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål funderar vi på hur detta förhåller sig till särskilt begåvade barn i skolan. Förståelse för hur specialpedagogens personliga tolkning av definitionen särskilt begåvade barn kommer att påverka den enskilda elevens rätt till anpassad undervisning och stöd i skolan har blivit viktigt att fundera kring som blivande specialpedagoger.

Studien kommer därför att utgå från en problemställning som ämnar undersöka och nyansera vad som beskrivs som stor förvirring och komplexitet kring särskilt begåvade barn ute på landets skolor. Då det dessutom har varit svårt att finna kopplingar mellan särskild begåvning och specialpedagoger i relevant litteratur och forskning har det skapat ännu fler frågetecken. Utifrån detta har vi ställt oss frågan hur specialpedagoger ser på ovanstående problemställning och hur det i förlängningen kommer att påverka det enskilda barnet. Vår förhoppning med denna studie är att få kunskap om hur specialpedagoger uppfattar att särskild begåvning hos barn yttrar sig samt en förståelse för hur specialpedagoger uppfattar särskilt begåvade barns behov av stöd i skolan och hur stödet kan se ut. Med denna studie hoppas vi även kunna öka förståelsen kring vikten av särskilt begåvade barns behov av acceptans och anpassad undervisning.

## 2 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med studien är att få kunskap om hur sju specialpedagoger uppfattar att särskild begåvning hos barn yttrar sig. Vidare är syftet att undersöka hur dessa specialpedagoger uppfattar särskilt begåvade barns behov av stöd i skolan och hur stödet kan se ut. Studiens syfte är även att belysa hur de kvalitativa uppfattningarna kan variera.

Utifrån ovanstående syfte formuleras två forskningsfrågor:

- Vad finns det för variationer i hur specialpedagoger definierar särskild begåvning hos barn?
- Vad finns det för variationer i specialpedagogers uppfattningar om särskilt begåvade barns behov av stöd i skolan?

## 3 Bakgrund

I följande avsnitt presenteras för studien relevant litteratur, stödmaterial och styrdokument, där syftet är att sätta in studien i en kontext utifrån *Definitioner av särskild begåvning* samt synen på särskilt begåvade barns *Behov av stöd i skolan*. Det som presenteras i bakgrunden är nogga avgränsat för att ringa in studiens syfte och forskningsfrågor.

### 3.1 Definitioner av särskild begåvning

Under denna rubrik presenteras olika sätt att definiera särskild begåvning hos barn. Med koppling till definition kommer även *asynkron utveckling* och *twice exceptional* att beröras.

Inom forskning har definitionen av särskild begåvning olika ingångar, det saknas en samstämmighet kring huruvida begreppet bör definieras eller ska få vara unikt för varje enskild individ. Bland annat beskriver Freeman (2012) att ett sätt att närma sig en definition av begreppet särskild begåvning är att titta på det som utmärker barnet, en kvalitet som är unik för varje individ och som är svår att beskriva. Kelemen (2015) menar att det går att definiera särskild begåvning men beskriver samtidigt att barnets begåvning har stark påverkan av två avgörande faktorer, den medfödda och den rådande utbildningssituationen. Hon beskriver den särskilda begåvningen som ett samspel mellan intelligens, kreativitet och självmotivation vilka är tre olika kvaliteter som påvisas vara höga hos särskilt begåvade barn. För att barn med särskild begåvning skall nå sin maximala begåvningsnivå är dock skolans insatser och den utbildningssituation barnet befinner sig i, högst avgörande. Ett mer definitivt sätt att mäta den särskilda begåvningen är att använda sig av begåvningsstest. Bland annat lyfter Busse et al. (1986) mätning av IQ som en vanlig metod för att upptäcka särskilt begåvade barn där ett resultat över 125 ses som en identifikation på att ett barn är särskilt begåvat. Enligt specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, används ofta ett så kallat WISC-test för att avgöra ett barns begåvning, vilket testar både vilka förmågor som redan är inlärd men också de förutsättningar barnet har att lära, i förhållande till hans ålder (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020). Beroende på vilken definition man väljer att utgå ifrån kommer också olika stor andel barn att kategoriseras som särskilt begåvade. Stålnacke (2015) framskriver bland annat att särskild begåvning går att klassificera som hög intellektuell begåvning men också som något som kan ta sig i uttryck inom en rad olika begåvningsområden. Hon menar därmed att det finns en stor variation i hur särskild begåvning tar sig uttryck hos olika barn. Utifrån Stålnackes definition i Skolverkets stödmaterial har cirka 5 % av alla barn i Sverige en särskild begåvning.

Det går alltså att förstå att det finns en mängd olika variationer av definitionen av särskild begåvning hos barn. Det går att läsa en beskrivning om det särskilt begåvade barnet i följande citat. ”Den är särbegåvad som förvånar vid upprepade tillfällen med sin osedvanliga förmåga på ett eller flera områden, både i och utanför skolan” (Persson, 2015, s. 4). En annan del av en definition beskrivs med följande ord; ”Särskilt begåvade barn är barn som är tidiga i utvecklingen på ett eller flera områden och därför är i behov av anpassad undervisning för att utvecklas i sin egen snabba takt” (Silverman, 2016, s.69). Liljedahl (2017) väljer att definiera dessa barn som barn med större kunskapsörst och som lär med fördjupning. Allodi (2014) som använder begreppet högbegåvade barn beskriver särskild begåvning hos barn som starka förmågor i såväl känslomässiga, psykomotoriska och kognitiva områden och att dessa barn har en större analysförmåga. Vidare påpekar hon att vissa särskilt begåvade barn visar exceptionell kunskap inom alla skolämnen medan andra barn med särskild begåvning kan ha sina styrkor inom enstaka områden.



Mattsson et al. (2015) beskriver vikten av omgivningens förståelse för att det finns en bred variation inom gruppen särskilt begåvade barn. Även Silverman (1998) lyfter variationer, men hos barnet själv, och menar att det problematiska med definitioner kring särskild begåvning är att de ofta tenderar att beskrivas som något som återkommer i individens alla funktioner, vilket det inte alltid gör.

Att nästan alla särskilt begåvade barn har en *asynkron utveckling* belyser Silverman (2016) och Liljedahl (2017), detta innebär att barnet utvecklas i otakt med sig själv. Den mentala förmågan ligger oftast långt före den övriga utvecklingen, vilket kan betyda att barnets motoriska, sociala och känslomässiga utveckling därför hamnar efter. Brister i förståelse för den asynkrona utvecklingen kan leda till att förskola och skola har svårt att förstå att barnet kan vara särskilt begåvat då fokus istället hamnar på elevens "tillkortakommanden".

Särskilt begåvade barn kan precis som alla andra människor även ha funktionsvariationer eller inlärningssvårigheter (Liljedahl, 2017). Det engelska begreppet *Twice exceptional*, på svenska förkortat 2E, är ett samlingsnamn för särskilt begåvade barn som har en funktionsvariation eller inlärningssvårighet i kombination med en särskild begåvning. Att vara Twice exceptional beskrivs som en utmaning för barnet själv men också för skolan, där brister i kunskap kring identifikation och 2E ofta medför att endast funktionsnedsättningen upptäcks och inte begåvningen. Detta kan också yttra sig tvärtom, att begåvningen kompenserar för funktionsnedsättningen och därmed döljer den.

Viktigt är vetenskapen att en särskild begåvning inte alltid kommer till sin rätt då miljön är helt avgörande för att en begåvning ska få utvecklas. Finns inte rätt förutsättningar i miljön kan den särskilda begåvningen i många fall inte framstå som en sådan, utan snarare skapa problematiska skolupplevelser för barnet (Persson, 2015).

## 3.2 Behov av stöd i skolan

Nedan presenteras olika beskrivningar av vilket behov av stöd särskilt begåvade barn har i skolan. Det går också att läsa om möjliga konsekvenser och faror med brister i identifikation och anpassat stöd. Avsnittet är uppdelat i *Identifikation* och *Andra stödinsatser*.

### 3.2.1 Identifikation

I skollagen 3 kap. 3§ (2010:800) går det att läsa att "de elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling". För att förstå vilka barn som har potential att lätt nå de kunskapskrav som minst ska uppnås behöver skolan dock identifiera dessa elever. Skolan har ett övergripande ansvar kring särskilt begåvade barns skolgång och behöver därmed ökad kunskap kring särskild begåvning som ett första steg för ökad *identifikation* (Stålnacke, 2015). Att så tidigt som möjligt identifiera dessa barn möjliggör för en tidig intervention, vilken i sig är av största vikt för elevens utveckling och lärande (Silverman, 2016). Även Liljedahl (2017) beskriver vikten av att öka skolans kompetens och en beredskap att möta dessa individer med rätt insatser och acceptans. För en lyckad identifikation behöver skolan dock veta vad man ska titta efter då det är vanligt att stereotypa uppfattningar om särskild begåvning styr vad läraren väljer att leta efter.

Som en del av identifikationen framhäver både Silverman (2016) och Liljedahl (2017) vikten av de specialpedagogiska insatserna för särskilt begåvade barns skolgång. Den specialpedagogiska kompetensen och perspektivet i kombination med kunskap kring särskild

begåvning kan bidra till att separera på det som är svårigheter hos eleven och det som endast handlar om understimulans.

För att upptäcka särskilt begåvade barn behöver skolan tidigt kartlägga de behov som finns med fokus på kunskaper och färdigheter men framförallt drivkrafter och önskemål, där barnets egen röst blir hörd (Liljedahl, 2017; Mattsson et al., 2015). Silverman (2016) påpekar dock att en särskild begåvning alltid behöver konstateras av psykolog efter att skolan identifierat vad man tror är en elev med särskild begåvning. Detta eftersom en psykologutredning även kan synliggöra var hos barnet begåvningen ligger. En psykologutredning kan därför bidra till att få syn på barnets starka och svaga förmågor men alternativt också möjliga inlärningssvårigheter. Utebliven psykologisk utredning beskrivs som förödande för särskilt begåvade barns psykiska hälsa eftersom skolans definition och därmed identifikation av särskild begåvning kan skilja sig åt.

Brister i skolans kompetens kring identifikation av särskilt begåvade barn kan leda till att skolan förväxlar särskild begåvning med hög prestation. Att peka ut elever som presterar bra på prov eller lär sig snabbare än andra är vanligt förekommande. Detta är dock inte detsamma som särskild begåvning eftersom särskilt begåvade barn inte alltid utmärker sig genom att vara just högpresterande (Liljedahl, 2017). Även Allodi (2014) beskriver begreppet *högpresterande* och menar att det handlar om mer praktiska resultat och inte på inneboende gåvor eller potentialer vilket är utmärkande för just särskild begåvning hos barn. Att beskriva särskilt begåvade barn som högpresterande kan ses som en stereotyp uppfattning av en definition på den särskilda begåvningen.

### 3.2.2 Andra stödinsatser

Penje et al. (2015) lyfter skolans stödinsatser och anser att skolan är van vid att lägga fokus på de elever som ej befaras nå kunskapskraven, med konsekvensen att elever med särskild begåvning glöms bort. Eftersom den stereotypa synen på särskilt begåvade barn generellt är att de klarar sig bra själva, står de ofta utan anpassningar och stöd. En anledning till att speciell undervisning för särskilt begåvade barn har varit relativt osynlig kan ha sin grund i synen på särskild begåvning som en slags elitism (Mattsson et al., 2015). Nilholm (2019) diskuterar ämnet särskild begåvning i skolan och menar att särskilt begåvade barn har samma rätt att få utmaningar i skolan som andra barn, men att stödet bör ges först då eleven tenderar att inte nå kunskapskraven. Merry (2008) menar att särskilt begåvade elever har rätt att utmanas i skolan men inte på bekostnad av andra elever. Hon belyser frågan ur ett rättviseperspektiv och framhåller att fokus alltid ska vara att alla barn oavsett förutsättningar och behov har rätt till, och kommer fara illa av att inte få sina behov tillgodosedda genom rätt stöd i skolan. Det är alltså inte en fråga om begåvning eller inte.

Som ett led i identifikationen är det viktigt att både erkänna och förstå särskilt begåvade barns psykologiska olikheter (Silverman, 2016). Detta är viktigt eftersom det först då går att förstå dessa barns behov av en undervisning som är anpassad och differentierad utifrån det enskilda barnets behov. Tre viktiga strategier för att möta upp särskilt begåvade barns inlärningsbehov är *acceleration*, *berikning* och *coachning* (Jahnke, 2015). Även Liljedahl (2017) beskriver de tre strategierna som gynnsamma där *acceleration* beskrivs som ett sätt för eleven att gå snabbare fram i undervisning, ibland även bitvis eller permanent flytta upp i årskurser eller genomgå prövning för att bli klar med ett ämne eller kurs. Ett alternativ är även att låta särskilt begåvade barn ingå i olika accelerationsgrupper med syftet att träffa andra särskilt begåvade barn, detta eftersom många har behov av likasinnade att kommunicera och fördjupa sig med. Lämplig grad av acceleration är dock alltid beroende av mognad, personlighet och

kunskaper. Att *berika* undervisningen avser ett ämnesinnehåll som är meningsfullt och intressant där eleven får fördjupning inom olika kunskapsområden, *berikning* handlar inte om att gå fortare fram i undervisningen. *Coaching* beskrivs som ett kunnigt och engagerat stöd från vuxna där eleven bland annat får hjälp med sin studieteknik.

Uteblir anpassat stöd för elever med särskild begåvning kan detta ge en rad negativa konsekvenser. Bland annat är en viktig vetskap att särskilt begåvade barn vid brist på stöd istället kan uppvisa andra svårigheter i skolan såsom koncentrationssvårigheter, motivationsbrist men även sociala svårigheter (Mattsson et al., 2015). Andra vanliga konsekvenser av uteblivet anpassat stöd är problematisk skolfrånvaro som ett resultat av uttråkning, understimulans och utanförskap (Liljedahl, 2017). Även Persson (2015) beskriver konsekvenserna av att särskilt begåvade barn får bristfälligt stöd och stimulans och menar att detta istället kan leda till beteenden som uppvisar likheter med den neuropsykiatriska diagnosen ADHD. Beteendena är dock kontextstyrda och när den pedagogiska miljön anpassas och undervisningen stimulerar eleven försvinner ofta svårigheten.

## 4 Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras, för studien, relevant forskning. I studiens forskningsdel ingår enbart internationella tidskrifter, där samtliga är peer reviewed. Forskningen är uppdelad under två olika rubriker för att möta de forskningsfrågor studien grundar sig på, *Pedagogers definitioner av särskild begåvning* samt *Pedagogers syn på behov av stöd i skolan*. Vidare är det viktigt att påpeka att den forskning som presenteras främst riktar sin blick mot lärare i förhållande till särskild begåvning. Anledningen till detta är att forskning med koppling mellan specialpedagoger och särskild begåvning visat sig vara knapphändig. Studien har därmed fått utgå ifrån den forskning som tangerar det som ämnas undersökas, där både lärare, specialpedagoger samt andra typer av pedagoger finns representerade under begreppet pedagoger.

### 4.1 Pedagogers definitioner av särskild begåvning

Den forskning som finns presenterad riktar sig mot komplexiteten i definitionen av särskild begåvning hos barn och hur stor skillnad det kan finnas i hur definitionen anges. Syftet med detta avsnitt är alltså inte att ange en bestämd definition utan att belysa de variationer som forskningen presenterat.

I en Surveystudie genomförd i Sverige, undersökte Persson (1998) lärares förståelse av vad som kännetecknar en särskilt begåvad elev. 232 lärare från olika årskurser i grundskolan deltog i studien och fick frågor kring hur de förstår särskild begåvning hos elever. Studien påvisade flera stereotypa uppfattningar om särskilt begåvade elever. Bland annat beskrevs några stereotypa kännetecken såsom att barn med särskild begåvning arbetar i en snabbare takt med högre kvalitet på arbetets innehåll, är mer mogna än övriga klasskamrater, mer självständiga och kan ta fler initiativ än andra elever. En del lärare beskrev också de särskilt begåvade eleverna som förebilder för sina klasskamrater där de också blev ett slags stöd för läraren att använda sig av i klassrummet. Studien visade på att lärare till viss del kunde identifiera särskilt begåvade barn men att man misslyckats med det faktum att förstå särskilt begåvade elevers socioemotionella utveckling och förstå olikheterna i denna.

Att lärares definitioner av särskild begåvning skiljer sig åt hade även en studie genomförd av Busse et al. (1986) som hypotes. För att undersöka vilka faktorer som låg till grund för lärares skilda definitioner av särskild begåvning gjordes en tvärkulturell studie där högstadielärare i USA samt Tyskland fick tänka på en elev med särskild begåvning de undervisat och ange karaktäristiska drag hos den eleven. Den kvantitativa studien genomfördes med hjälp av ett frågeformulär och totalt deltog 880 lärare. Resultatet visade stor variation i hur lärarna definierade särskild begåvning, där vissa gav en bredare definition som inte innehöll tydliga faktorer som går att checka av. Andra lärare hade en mycket smalare definition med faktorer som var lättare att bocka av. När slutsatsen i studien gjordes kunde det upptäckas att definitionerna i USA och Tyskland generellt sätt skiljde sig stort åt. De lärare som undervisade i USA angav i större utsträckning en definition som var smal och förmågor som var mer avgränsade såsom *intelligenta*, *kreativa* och *prestationsinriktade*. Lärarna i Tyskland angav istället oftare definitioner som erbjöd högre tolkningsmöjlighet såsom *finner ovanliga lösningar*, *artistiska* samt *verbalt skickliga*. Det resultatet går att koppla till en kvalitativ studie genomförd i Tyskland (Endepohls & Ruf, 2005), som även den kom att uppvisa ett resultat där lärares definitioner av särskild begåvning skiljde sig åt. Forskarna hade även här som syfte att få syn på hur lärare definierar särskilt begåvade barn. Skillnaden var dock att forskarna i denna studie, istället för att undersöka skillnaderna tvärkulturellt, undersökte hur definitionen skiljde sig åt beroende på om lärarna hade egen erfarenhet av att arbeta med barn

med särskild begåvning eller om deras erfarenhet byggde på en samhällelig stereotyp bild av särskild begåvning. Likt studien Busse et al. (1986) skulle lärarna i denna studie definiera begreppet genom att ange olika karaktäristiska drag. Forskarna använde sig av en öppen fråga och de 384 lärarna angav totalt 2447 olika karaktärsdrag för att definiera särskild begåvning. De flesta dragen gick att finna inom kategorierna kognition och motivation. I resultatet kunde en distinktion upptäckas mellan de lärare som hade erfarenhet av att arbeta med särskild begåvning och de utan den erfarenheten. De med erfarenhet angav oftare funktioner inom fältet kognition medan de utan erfarenhet oftare hamnade inom ramen för motivation. Vidare visade resultatet att lärare med erfarenhet av att undervisa särskilt begåvade barn oftare angav en definition som stämmer mer med vedertagna definitioner, än den definition som uppgavs av lärare utan undervisningserfarenheten, vilka istället kunde klassificeras som mer stereotypa. Ovanstående resultat ledde till en diskussion där de poängterades att goda resultat och motivation inte kan ses som en säker definition av särskild begåvning. Resultatet föranledde även en diskussion om att det bör ingå kunskap kring särskilt begåvade barn i lärarutbildningarna. Konsekvensen blir annars att det finns risk att det bemötande och den undervisning ett barn med särskild begåvning får blir avhängt den enskilda lärarens erfarenheter (Endepohls & Ruf, 2005).

Kopplingar till påverkan av den personliga erfarenheten visar även en studie genomförd i Ghana (Nyarko et al., 2017). Studien genomfördes med hjälp av 30 semistrukturerade kvalitativa intervjuer av lärare i grundskolan. Syftet var att få syn på hur lärare definierar barn med särskild begåvning och hur definitionen var påverkad av den personliga erfarenheten. I resultatet blev det tydligt att en lärares definition var avhängt dennes egna erfarenheter. Det framkom stora variationer i både förståelse och definition där *självständighet i studier*, *kulturell kompetens* och *unik för varje enskild individ* pekades ut som ytterligheter för hur lärarna definierade barn med särskild begåvning.

## 4.2 Pedagogers syn på behov av stöd i skolan

Här presenteras forskning som riktar sig mot särskilt begåvade barns behov av stöd i skolan. Avsikten har varit att finna lärare, specialpedagoger och elevers perspektiv på behov av stöd.

I den surveystudie som Persson (1998) genomfört och som vi i tidigare avsnitt refererade till, fick pedagogerna också frågor kring hur de upplever särskilt begåvade elevers behov av specialpedagogiska insatser. Cirka 60 procent av deltagaren i studien menade på att dessa elever var i behov av någon form av specialpedagogiska insatser. Flera lärare beskrev att skolsystemet inte var gynnsamt för särskilt begåvade barn och att det därmed skulle hindra deras utveckling och lärande. Vidare visade resultat att de flesta lärare kunde se att särskilt begåvade barn hade behov av stöd i sin undervisning men inte på bekostnad av andra elever då skolan måste vara rättvis mot alla elever. Slutsatsen i studien menade på att stereotypa uppfattningar om särskilt begåvade barn och deras behov är ett skolproblem som i förlängningen kommer få konsekvenser för dessa elevers mående.

Med koppling till hur bristande bemötande kan skapa skolproblem, går det i en rysk litteraturstudie att läsa om vilka skolproblem särskilt begåvade barn kan ställas inför och vilka orsaker dessa kan bero på (Gali et al., 2019). Resultatet visade att brist på förståelse och acceptans från både skola och kamrater är något vanligt förekommande för barn med särskild begåvning. Även brist på stöd i skolan, undervisning som inte understödjer barnets utveckling, hög yttre press från föräldrar och skola och svårigheter i sociala relationer till jämnåriga kamrater lyftes fram som skolproblem som ofta uppkommer för barn med särskild begåvning. En viktig nyckelfaktor för att stötta dessa elever beskrevs vara identifiering och

författarna pekade på vikten av den specialpedagogiska kompetensens vid just identifiering av särskild begåvning. I studien framkom även att skolan behöver ha en förståelse kring hur särskild begåvning kan påverka en elev i vardagen men även kunskap kring skillnaden mellan högpresterande elever och särskild begåvning och att dessa inte alltid hänger ihop. En svårighet som gick att identifiera kom att handla om avsaknad av metoder och strategier där både lärare och övrig pedagogisk personal behöver stor undervisningskompetens för att utmana och stimulera dessa elever till sin fulla potential.

Palak et al. (2009) genomförde en intervjustudie i Polen, där syftet var att undersöka och värdera olika grupper av lärarstudenters kunskap om att identifiera och utbilda barn med särskild begåvning. I resultatet upptäcktes stora skillnader i beredskap att möta barn med särskild begåvning mellan de studenter som utbildade sig att arbeta som lärare med elever med funktionsvariationer jämfört med studenter som utbildade sig till att arbeta som lärare vanlig skola. Detta trots att ingen av grupperna fick specifik undervisning om särskilt begåvade barn. De lärarstudenter som hade en inriktning mot elever med funktionsvariationer visade en högre medvetenhet och bredare kunskap om bland annat definitionen av särskild begåvning men också anpassningar samt metoder som främjar kunskapsutveckling hos särskilt begåvade barn. Framförallt påvisade dessa studenter en mycket högre grad av beredskap att möta särskilt begåvade barn. Studiens slutsats landade i att trots att ingen av de studentgrupper som undersöktes hade undervisning riktad mot särskilt begåvade barn var det stor sannolikhet att de kurser dessa elever läst kring stödinsatser i skolan bidragit till den större beredskapen att kunna möta elever med särskild begåvning och ge dem rätt anpassningar och stöd. Variationer kopplat till pedagogisk inriktning går att koppla till en annan studie som gjorts, där forskarna med hjälp av både kvalitativa och kvantitativa metoder hade som syfte att avgöra hur stor chans det var att olika typer av pedagoger remitterade elever med särskild begåvning till landets program för särskilt begåvade barn (Bianco & Leech, 2010). Studien påvisade stora skillnader mellan olika typer av pedagoger. Dem undersökta grupperna var *allmänpedagoger*, *pedagoger med utbildning kring särskild begåvning* samt *specialpedagoger*. Den upptäckt som gjordes visade att gruppen specialpedagoger minst troligt skulle hänvisa särskilt begåvade barn till landets program för särskild begåvning. Resultatet synliggjorde även att specialpedagogen ofta fokuserade på elevens brister och behov av stöd för att nå godtagbara kunskaper och därmed inte såg den särskilda begåvningen. Specialpedagogerna i studien ville också i större utsträckning använda sig av IQ-tester för att identifiera och vidare remittera dessa elever. Studien angrep en jämförelsepunkt till, där det studerades huruvida frekvensen på remittering skiljde sig åt beroende på om den särskilt begåvade eleven hade ett närvarande funktionshinder eller inte. Det som upptäcktes då var att trots att två elever beskrevs helt identiskt med varandra så var samtliga lärargrupper mindre villiga att remittera elever med ett närvarande funktionshinder, trots den identiska beskrivningen. En slutsats som drogs var att lärare med utbildning kring särskild begåvning oftare kunde se bortom funktionshindret för att upptäcka den särskilda begåvningen.

Parallella resultat går även att finna i en studie från USA gjord på 262 pedagoger (McCoach & Siegle, 2007). Syftet med studien var bland annat att ta reda på undervisande pedagogers upplevelse kring att sätta in speciella insatser för särskilt begåvade barn. Något som lyftes fram som problematiskt var just avsaknaden av en gemensam syn och överenskommelse kring vilka insatser skolan bör göra för dessa barn. Vad studien kunde påvisa var att även om det sammantaget kunde ses som att pedagoger hade en neutral attityd till särskilt utformad undervisning för barn med särskild begåvning, fann man stora ytterligheter som å ena sidan visade en mycket positiv attityd till särskilt utformad undervisning men å andra sidan pedagoger med en utomordentligt dålig attityd mot särskilt begåvade barn och speciella

insatser kring utbildningen. Vidare undersökte studien specialpedagogers attityd, vilken visade sig vara sämre än allmänpedagogernas. Synligt blev även att specialpedagoger inte förespråkade anpassad- och utvecklande utbildning för dessa elever i samma utsträckning som ämneslärare och lärare inom utbildning för särskilt begåvade barn.

## 5 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras studiens teoretiska utgångspunkt, vilket i denna studie går att förstås som *fenomenografisk ansats som teori*. I kapitlet presenteras även olika teoretiska *begrepp* kopplade till fenomenografien samt *specialpedagogiska perspektiv*, vilka kommer att användas då resultatet diskuteras.

### 5.1 Fenomenografisk ansats som teori

Den fenomenografiska ansatsen kommer vara en hjälp i att besvara studiens syfte men kommer även att påverka de metodval som görs för studien. För metodval redogörs i nästa kapitel. Fenomenografien är en bro mellan teori och metod, med rötter i inlärningspsykologin. Syftet med ansatsen är nästan uteslutande att identifiera, formulera och hantera forskningsfrågor inom pedagogik (Starrin & Svensson, 1994). Inom fenomenografi är perspektiv på inläring i fokus, dock är det karaktäristiskt inom den fenomenografiska ansatsen att det inte finns en bestämd teori om fenomen att använda i studier. I den här studien kommer detta innebära att analysarbetet av empirin genomförs helt utan en enskild tolkningsteori, då fenomenografiska studier letar efter det som inte sägs, det underförstådda. För att kunna göra det behöver analysen genomföras utan teoretisk utgångspunkt, annars finns en risk att det underförstådda går förlorat (Larsson, 1986).

Utgångspunkten i en fenomenografisk studie och så även denna, är att fenomen kan betyda och uppfattas olika av olika personer. Det är också *uppfattningar* av fenomen studien avser att undersöka (Uljens, 1989). Fenomenografins syfte är även att beskriva hur fenomen på ett kvalitativt sätt kan uppfattas på olika sätt av olika människor, den strävar efter att hitta en bred *variation* i människors uppfattningar om olika fenomen (Larsson, 1986; Starrin & Svensson, 1994). Fenomenografien söker aldrig efter några rätta svar utan är endast intresserad av hur ett fenomen kan förstås och beskrivas ur ett mänskligt perspektiv (Kroksmark, 1987). Det syfte och de forskningsfrågor som denna studie vilar på passar bra ihop med den fenomenografiska ansatsen, där just variationer av kvalitativa uppfattningar är det som eftersöks.

### 5.2 Begrepp

De begrepp som presenteras nedan är starkt kopplade till den fenomenografiska ansatsen. Begreppen är viktiga för studien som helhet men förståelsen för innebörden är också av vikt för att empirin skall ta studien så nära dess syfte som möjligt.

#### 5.2.1 Uppfattningsbegreppet

Ett centralt begrepp inom den fenomenografiska ansatsen är *Uppfattningsbegreppet* där fokus ligger på innehållet i människors olika uppfattningar om fenomen i sin omvärld. Syftet med Uppfattningsbegreppet är att med hjälp av den information empirin får fatt i, analysera uppfattningen av något och inte om något. Enligt fenomenografien syftar uppfattningen av något om den grundläggande förståelse en enskild människa har (Uljens, 1989). Uppfattning kan sägas vara något som aldrig varit under reflektion, något som är underförstått och utsagt och den grunden vi människor bygger våra resonemang på (Kroksmark, 1987; Larsson, 1986).

Inom uppfattningsbegreppet skiljer man på *vad- och hur aspekten*. Enligt en fenomenografisk ansats finns ett ömsesidigt beroende mellan dessa två aspekter och de bör därför inte skiljas åt



(Starrin & Svensson, 1994). Vad- aspekten syftar till det objekt det tänks om, objektet kan vara antingen av fysisk eller psykisk karaktär. Vad-aspekten avgränsas även av riktningen i tänkandet, den så kallade intentionaliteten. Avgränsningen i sig är själva hur-aspekten eftersom hur någon väljer att se någonting kommer att avgöra vad den personen ser. Tre personer kan då kolla på samma objekt, *vad*, men ha tre helt olika uppfattningar om vad de ser, *hur* (Kroksmark, 1987; Uljens, 1989). I denna studie har uppfattningsbegreppet varit i åtanke genom hela processen, detta för att hålla fokus på det studien avser undersöka.

### **5.2.2 Kontextualitet**

Uppfattningen av företeelser eller fenomen är beroende av den kontext de återfinns i. Ett fenomen i ett kontextlöst sammanhang kan vara svårt att uppfatta och förstå. Om en kontext fylls på med ytterligare information försämras möjligheten att tänka fritt och utanför givna ramar. Utifrån den fenomenografiska ansatsen är det viktigt att vara medveten om att uppfattningen har skapats utifrån den kontext där fenomenet en gång upplevts samt i den kontext det presenteras (Kroksmark, 1987). För denna studie har detta varit viktigt att ha i åtanke då intervjuguiden skapats.

### **5.2.3 Andra ordningens perspektiv**

Första- och andra ordningens perspektiv är begrepp som används i olika kvalitativa forskningsmetoder. Det första perspektivet avser att beskriva hur något är, medan det andra perspektivet hur något uppfattas. Utifrån att en fenomenografisk studie letar efter uppfattningar används alltid andra ordningens perspektiv. Konsekvensen av det är att det aldrig kan finnas ett rätt eller fel svar inom en fenomenografisk studie. Oavsett förankring i fakta eller hur omvärlden ser på ett visst fenomen är syftet alltid att förstå människors upplevelse av ett fenomen. Utifrån detta finns det alltså möjlighet att en utsaga om ett fenomen kan vara falsk ur första ordningens perspektiv men helt sann ur perspektivet andra ordningen. Beskrivningskategorierna i en fenomenografisk studie är därmed alltid ur ett andra ordningens perspektiv (Kroksmark, 1987; Larsson, 1986; Uljens, 1989). För denna studie har detta perspektiv varit extra viktigt i analysarbetet av empirin.

## **5.3 Specialpedagogiska perspektiv**

De specialpedagogiska perspektiv som presenteras nedan har som avsikt att användas då resultatet i studien diskuteras.

### **5.3.1 Det relationella perspektivet**

Med hjälp av det relationella perspektivet riktas blicken mot samspelet mellan olika delar i en skolmiljö och de specialpedagogiska problem som kan uppstå. Perspektivet används för att försöka förstå det möte som sker mellan skolan och elever som kan befinna sig inom gruppen elever i behov av särskilt stöd. Genom att ta hjälp av det relationella perspektivet bör det resultat vi får i vår studie kunna få en pedagogisk förklaringsmodell (Ahlberg, 2015).

### **5.3.2 Det kritiska perspektivet**

Med utgångspunkt i det kritiska perspektivet studeras en specialpedagogisk verksamhet utifrån hur en verksamhet kan marginalisera istället för att inkludera elever. Med hjälp av perspektivet eftersöks förklaringsmodeller med syftet att finna orsaker till behovet av specialpedagogik (Ahlberg, 2015). Nilholm (2007) nämner här professionella diskurser och intressen. Med utgång i vår frågeställning kan det kritiska perspektivet ge oss

förklaringsmodeller och vidga inblicken i hur enskilda specialpedagogers uppfattningar kommer att påverka de specialpedagogiska insatser som görs.

### **5.3.3 Dilemmaperspektivet**

Med dilemmaperspektivet riktas fokus på frågor kring exkludering och hur synen på enskilda elever kan ha stigmatiserande effekter. Skolan skall ta hänsyn till det enskilda barnets förutsättningar och behov, samtidigt styrs den av politiska beslut som ständigt ska hanteras. Dilemmaperspektivet menar att skolans värld är komplex men att skolans dilemma behöver balanseras mot varandra. Detta perspektiv skulle bland annat kunna hjälpa oss att förstå specialpedagogers olika uppfattning kring hur stödet kring särskilt begåvade elever bör utformas och fördelas (Ahlberg, 2015).

### **5.3.4 Kategoriska perspektivet**

De svårigheter som uppstår i skolan förläggs ur det kategoriska perspektivet på eleven själv, där eleven är den som bär ansvaret för problemet. För att finna förklaringar till varför en elev hamnar i svårigheter läggs fokus på individuella avvikelser och eleven blir därmed en elev med svårigheter. Ur en historisk kontext har det kategoriska perspektivet ett medicinsk/psykologiskt fokus där fel och avvikelser pekats ut och där diagnos är det som alltid varit centralt (Ahlberg, 2015). Detta perspektiv skulle i diskussionen kunna ställas mot det relationella perspektivet, som ett sätt att få syn på olika uppfattningar om fenomen.

## 6 Metod

I följande avsnitt redogörs, och motiveras för, val av metod, genomförande, urval, analysmetod samt etiska aspekter. I den första delen beskrivs hur arbetet metodiskt tagit form utifrån en *fenomenografisk ansats som metod*. Vidare behandlas den *kvalitativa intervjun* med dess intervjuguide och genomförande. *Urval och empiri* kommer att beröras samt hur arbetsgången sett ut kring *fenomenografisk resultatanalys*. I metoden finns även ett resonemang om studiens *generaliserbarhet, validitet och reliabilitet* för att sedan avslutas med en del om *etik*.

### 6.1 Fenomenografisk ansats som metod

Den fenomenografiska undersökningen vill identifiera uppfattningar och variationer av uppfattningar (Starrin & Svensson, 1994). I denna studie har det inneburit att få kunskap om hur sju specialpedagoger uppfattar att särskild begåvning hos barn yttrar sig. Det har också inneburit att undersöka hur dessa specialpedagoger uppfattar särskilt begåvade barns behov av stöd i skolan och hur stödet kan se ut. Val av metod och analys i denna studie har utgått från den fenomenografiska ansatsen (Larsson, 1986). Utifrån dessa val, och för att få en helhetsbild över arbetets gång, presenteras det förenklat i följande arbetsordning: 1. Val av fenomen som studien ämnar undersöka, direkt kopplade till syfte och frågeställning. 2. Aspekter av fenomenen valdes ut. 3. Intervjuguide som undersöker individers uppfattning om fenomenen och underliggande aspekter utformades (bilaga 1). 4. Kvalitativa intervjuer genomfördes. 5. Intervjuerna transkriberades och analyserades. 6. Analysen resulterade i beskrivningskategorier (Uljens, 1989).

### 6.2 Kvalitativ intervju

Inom kvalitativ metod finns flera olika sätt att samla in data. Kvalitativ intervju har dock alltid varit grunden inom de fenomenografiska ansatsen och studien har därmed utgått från detta. Det är av yttersta vikt att förstå att syftet med en intervju inom en fenomenografisk undersökning, är att nå fram till hur en person uppfattar innehållet i en företeelse eller ett specifikt objekt (Larsson, 1986). En annan central utgångspunkt för fenomenografin är att det varken finns rätt, eller mer lämpliga svar (Larsson, 1986; Starrin & Svensson, 1994). Nedan kommer texten att behandla olika strategiska val som gjorts inom den kvalitativa intervjun, för att säkra upp en fenomenografisk ansats som svarar upp mot studiens syfte.

#### 6.2.1 Intervjuguiden

För att uppfylla ovanstående krav gjordes intervjuguiden semistrukturerad och tematisk (Fejes & Thornberg, 2015). I arbetet med utformandet av intervjuguiden var det av stor vikt att avvägningar gjordes så att frågorna kunde ställas på det sätt där variationen kunde komma fram. Vidare gjordes noggranna överväganden i utformandet av intervjuguiden samt kring själva genomförandet av studien. Viktigt var även att se till att det fanns stort utrymme för tolkningar av fenomenet (Stukát, 2011). Utgångsläget var att respondenten inte alltid själv vet vad denne har för uppfattning och detta blev därför målet att locka fram. Respondenten är en del av den värld hen befinner sig i, *kontextualiteten*, och kan därför omöjligt ställa sig utanför den (Kroksmark, 1987). Utformandet av intervjuguiden (bilaga 1) var knuten till ett antal avgränsade fenomen studien ämnat passera under intervjuens förlopp, önskan var att specialpedagogerna skulle utveckla sina tankar om dessa (Bryman, 2018). Varje fenomen började beröras med hjälp av en ingångsfråga, det var viktigt att denna ställdes lika vid samtliga intervjuer, men det var också det enda som behövde vara identiskt. Utifrån dessa

ingångsfrågor började arbetet med att försöka bredda och fördjupa förståelsen för respondentens uppfattning. För att inte gå miste om något av vikt fanns en checklista med under varje intervju, där för studien viktiga aspekter fanns med. Målet var att respondenten skulle beröra dessa aspekter och för att detta skulle kunna ske ställdes fördjupande frågor, viktigt var dock att frågorna inte var ledande. Aspekterna tjänade som ett riktmärke, men inte som ett måste, att passera under intervjun (Larsson, 1986). För att skapa en närmare övergång till studiens diskussion strukturerades fenomenen upp under två rubriker som var och en representerade de två forskningsfrågor studien vilar på. De två rubrikerna med efterföljande ingångsfrågor var:

- Vad finns det för variationer i hur specialpedagoger definierar särskild begåvning hos barn?
- Vad finns det för variationer i specialpedagogers uppfattningar om särskilt begåvade barns behov av stöd i skolan?

För att uppnå önskat resultat fick intervjuguiden med tillhörande ingångsfrågor vid flertalet gånger omformuleras. Detta då det redan från början märktes att guiden tenderade att placera in fenomenet i en given kontext som därmed skulle begränsa respondentens svar till det utrymme som gavs dem (Kroksmark, 1987). För att studien skulle komma närmare det ämnade undersökningsområdet gjordes ett viktigt övervägande att stryka en fråga samt förändra formuleringen i en annan, vilket ledde till att datainsamlingen svarade bättre mot studien syfte och forskningsfrågor.

## 6.2.2 Urval och empiri

Då fenomenografins grundtanke är att finna så stor variation i den kvalitativa uppfattningen kring ett fenomen som möjligt, var det betydelsefullt att försöka möjliggöra och ge förutsättningar för detta. Om urvalet hade riktats mot en för homogen grupp hade risken funnits att de variationer studien avsett att synliggöra inte kommit fram och syftet med studien hade fallit (Starrin & Svensson, 1994; Hakvoort et al., 2020). Den fenomenografiska ansatsen utesluter alltid ett slumpvis urval då respondenternas uppfattning lätt skulle kunna hamna inom normalspannet och ytterligheterna av uppfattningar inte skulle komma med i empirin. Valet föll därför på att göra strategiska överväganden och aktivt söka respondenter som kunde tänka sig ha olika uppfattning om det fenomen som skulle studeras (Larsson, 1986). Studien är därför grundad i målstyrd urvalsmetod, *urval med så stor variation som möjligt*. Markörer för urvalet definierades innan urvalsprocessen startade och kom inte att förändras under studiens gång, ett så kallat *a priori urval* (Bryman, 2018). De markörer som i förväg såg ut att kunna ge den variationen studien önskade var bland annat; ålder, antal år i tjänsten, typ av verksamhet, särskilt intresse för särskild begåvning och utbildning inom specialpedagogik. Den enda krav som fanns var att respondenten var verksam som specialpedagog inom någon typ av verksamhet. Vidare behövde urvalet definieras utifrån hur många intervjuer som ansågs var lämpligt att göra. Det var en balansgång mellan att ha så pass många intervjuer att en bred variation kunde upptäckas samtidigt som en central punkt i en fenomenografisk undersökning är att hitta djupet i intervjuerna och förstå innebörden av det som sägs. För detta krävs det mycket tid (Larsson, 1986). Viktigt var även att ta ställning till om ett visst antal intervjuer kunde nå en mättnad, alltså den punkten då mer datamaterial inte kommer att tillföra mer kunskap (Jacobsson & Skansholmen, 2019; Larsson, 1986). Mättnaden var svårt att uppskatta innan intervjuerna påbörjades. Utifrån ovanstående resonemang och kursens omfattning landade dock valet på att genomföra sju intervjuer. De deltagande specialpedagogernas arbetsplatser är; en i förskoleverksamhet, två på högstadiet, två på

gymnasiet, en med myndighetsutövning samt en med specialpedagogiskt ansvar inom en kommunövergripande verksamhet.

### 6.2.3 Genomförande

Det första steget var att kontakta respondenterna med hjälp av ett missiv (bilaga 2). I missivet beskrevs möjligheten att för respondenten genomföra intervjun i valfri lokal alternativt via digitala kanaler, detta på grund av rådande situation med Covid-19. Fem av intervjuerna genomfördes sedan via digitala kanaler med ljud och bild och två av intervjuerna i för respondenten utvald och trygg fysisk lokal. För att öka den avslappnade stämningen började samtliga intervjuer med några få bakgrundsfrågor, trots att detta inte var viktigt för själva studien (Jacobsson & Skansholmen, 2019). Ljudupptagningar från intervjuerna gjordes med en app nedladdad till mobilen (Stukát, 2011). Stor noggrannhet lades vid att testa ljudet innan intervjuerna påbörjades för att säkerställa att ljudfilen skulle bli tydlig. Vidare föll valet på att inte föra anteckningar under intervjuens gång, dock bockades fenomen och aspekter i intervjuguide av då dessa passerades. Syftet med att inte anteckna var att öka närvaron i stunden och verkligen kunna ställa relevanta och fördjupande följdfrågor (Jacobsson & Skansholmen, 2019).

Från början var tanken att genomföra en pilotintervju för att säkerställa att intervjuguiden kändes tydlig och fungerade som önskat. Då den tänka pilotintervjun gav det studien hade för avsikt att undersöka kom även denna empiri att inkluderas i det slutgiltiga datamaterialet. Utifrån kursens tidsramar kom intervjuerna att delas upp mellan oss två som utfört studien, istället för att båda skulle närvara under samtliga.

Efter varje intervju transkriberades materialet för att sedan användas i analysarbetet. Transkriberingarna genomfördes av den som genomfört intervjun. Transkribering är en tidskrävande process och det var viktigt att få det så ordgrant som möjligt för att i analysförfarandet kunna få fatt i respondentens uppfattning, det outtalade. I transkriberingen användes samma app som använts till att spela in intervjuerna. Detta för att än mer effektivisera processen och därmed ha tid att pausa, gå tillbaka och anpassa hastighet för att få så bra transkribering som möjligt (Jacobsson & Skansholmen, 2019).

## 6.3 Fenomenografisk resultatanalys

Det primära syftet med analysen var att förstå vad respondenterna verkligen menade under intervjun, att hitta variationen i uppfattningarna. Att tre personer kan tala om samma psykiska fenomen, *vad-aspekten*, där upplevelserna är helt skilda åt, *hur-aspekten*, är det som leder fram till analysens kategorisering. Det är detta som definieras som kvalitativt skilda beskrivningskategorier. Skilda uppfattningar hos respondenterna av fenomenet samverkar därmed med de respondenter som har en gemensam förståelse. Dessa bildar tillsammans den *intersubjektiva* förståelsen för fenomenet vid det givna tillfället för intervjun och det resultat som studien vilar på (Kroksmark, 1987). Vid analys av utsagor i en fenomenografisk studie skall, som tidigare nämnts, analysens fokus alltid förläggas till *hur-aspekten*, detta för att skilja på det respondenterna pratar om och hur de å andra sidan uppfattar det fenomen som behandlas (Starrin & Svensson, 1994). Vid studiens fenomenografiska analys gick arbetet därför ut på att utifrån intervjuerna hitta beskrivningskategorier att placera in de olika utsagorna under. Beskrivningskategorierna behövde därmed vara vitt skilda samt kvalitativa för att nå syftet för studien. Att vara vitt skilda betyder i praktiken att de inte på något sätt går in i varandra eller överlappar varandra. Vidare var det av stor vikt att beskrivningskategorierna faktiskt speglade de utsagor som kategoriserades in under dessa.

Det gick alltså inte att göra kategorier innan analysarbetet utan detta var något dynamiskt som skedde och förändrades under analysens gång. För att nå djupet i analysen och förändringen i kategorierna behövdes alltså transkriberingarna läsas och analyseras flera gånger. Genom att reflektera kring, och jämföra olika material mot varandra växte sedan de beskrivningskategorier som ansågs mest beskrivande fram. Det handlade om att försöka förstå det underförstådda. Vid analysarbetet var det också viktigt att faktiskt våga stryka utsagor som inte hade med studiens syfte att göra. Det kom därmed att krävas en kritisk blick på arbete för att smalna av och se till att svara på de forskningsfrågor som var kopplade till studien (Larsson, 1986; Uljens, 1989).

## 6.4 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Vid genomförande av en kvalitativ studie är det av högsta vikt att både innan datainsamlingen, under intervjun samt under pågående analysarbete vara medveten om att validiteten och reliabiliteten behöver säkras upp (Jacobsson & Skansholmen, 2019).

Studien hävdar inte att resultatet skulle kunna gå att *generaliseras* då valet fallit på en kvalitativ metod för datainsamling. Urvalet för studien är heller inte gjort för att nå en hög generaliserbarhet. Däremot går det att tänka sig att det som framkommit i analysen skulle kunna förstås och kopplas till andra specialpedagogers upplevelser (Jacobsson & Skansholmen, 2019). Studien kan klassificera med låg generaliserbarhet, men då ett av fenomenografins kännetecken är att inte få fram några generella resultat bidrar metodvalet ändå till att uppfylla studiens syfte (Bryman, 2018).

I relation till metoden har både syfte och forskningsfrågor under flera omgångar ifrågasatts. Dessa har därmed bearbetats och förändrats flera gånger under arbetets gång för att säkerställa att metod och syfte samspelar samt att forskningsfrågorna kan besvaras med vald metod och på så sätt nå högre *validitet*. För att vara transparenta under studien har stor noggrannhet lagts vid att beskriva både genomförande och analys, detta för att läsaren skall kunna förstå hur studiens resultat har tillkommit (Jacobsson & Skansholmen, 2019). Vad gällande analysen har vi försökt stärka validiteten genom att noga ha reflekterat och försökt ta hänsyn till *validitetsaspekten*, då utsagorna analyserats (Uljens, 1989).

För att stärka studiens *reliabilitet* arbetades intervjuguiden igenom i flera omgångar. Då intervjuguiden var semistrukturerad föll valet på att ha ett tydligt ramverk för hur frågorna skulle ställas. Detta för att säkerställa att de fenomen som ämnat undersökas berördes. Valet att göra pilotintervju, som sedan blev del av den analyserade empirin, hade också som syfte att stärka reliabiliteten, för att se om upplägget på intervjuguiden faktiskt avsåg mäta rätt saker. Som ett led i ytterligare förstärkning gjordes överväganden kring trygga platser och avslappnad stämning för genomförandet. En annan faktor som påverkar reliabiliteten var deltagarnas vilja att delta samt huruvida de var representativa för studiens syfte. För att undkomma detta gjordes tydliga val i studiens urval men också genom att i missivet lämna stort utrymme för möjlighet att tacka nej till att delta (Jacobsson & Skansholmen, 2019). Vidare har målet varit, då denna studie har två som genomfört intervjuerna, att försöka skapa *intern reliabilitet* genom samstämmighet kring personliga ageranden under intervjuerna och kring tolkning av det som syns och hörs (Bryman, 2018). Vad det gäller tolkningens reliabilitet har detta säkrats upp genom en grundlig översyn kring huruvida valda beskrivningskategorier verkligen speglar det som utsagorna förmedlat (Uljens, 1989).

## 6.5 Etik

I Vetenskapsrådets publikation kring god forskningssed (2020) gavs tydliga riktlinjer för hur studiens etiska överväganden skulle göras. Genomgång av dessa riktlinjer gjordes i både utskickat missiv samt i början av varje intervju. Att inleda varje intervju med att informera om syfte och metod gjordes också, för att på så sätt uppfylla *kraven för information*. Information kring *samtyckeskravet* lyftes fram innan intervjun påbörjades för att synliggöra informanternas medvetenhet om att alltid ha rätt att avbryta sin medverkan. För att säkra upp att *konfidentialitetskravet* uppfylldes informerades även om studiens sekretess, vilket var att intervjun skulle spelas in, transkriberas och sedan avidentifieras. Vidare informerades om att studien på inget sätt gav möjlighet att identifiera enskilda personer och att allt insamlat material endast skulle användas i det aktuella arbetet och då arbetet godkänts makuleras. För transparensens skull informerades även om att deltagare i studien självklart får tillgång till det slutgiltiga arbetet.

## 7 Resultat

Resultatet som presenteras i detta avsnitt utgår ifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Resultatet har därför delats upp under två rubriker som var och en svarar mot de två forskningsfrågor studien grundar sig på. Under respektive rubrik går det att finna underrubriker. Dessa är beskrivningskategorier som representerar de kvalitativt skilda uppfattningarna som intervjuerna givit. Varje beskrivningskategori stärks upp med utsagor från de olika respondenterna. Viktigt är att påpeka att, det resultat som presenteras nedan inte är allt material som framkommit under genomförda intervjuer utan endast sådant som uppenbart svarar mot studiens syfte och forskningsfrågor. Det bör även nämnas att vissa respondenter finns representerade under flera beskrivningskategorier eftersom en uppfattning kan ha flera bottenar i sig, medan vissa respondenter hade en tydligare och mer konkret uppfattning och därmed enbart finns representerad under en beskrivningskategori. Då det i förhållande till fenomenografin, är oviktigt vem som sagt vad, kommer det inte att beskrivas hur de olika respondenternas utsagor hänger ihop eller vilken respondent som svarat på vilket sätt. Det går i resultatet att definiera *Specialpedagogers definitioner av särskild begåvning* och *Specialpedagoger uppfattning om behov av stöd i skolan* som vad-aspekten, medan de skilda uppfattningarna ses som hur-aspekten.

### 7.1 Specialpedagogers definitioner av särskild begåvning

Nedan presenteras de beskrivningskategorier, vilka representerar de kvalitativt skilda uppfattningar som gick att finna i den insamlade empirin, kopplat till den givna forskningsfrågan. Under beskrivningskategorierna går det i vissa fall att finna aspekter inom beskrivningskategorierna där vi ansett detta befogat.

*Vad finns det för variationer i hur specialpedagoger definierar särskild begåvning hos barn?*

- A. Oregelbunden begåvningsprofil
- B. Något som är unikt för individen
- C. Utmaningar i relation till andra
  - Sociala utmaningar
  - Problemskapande beteende
- D. Utmaningar kopplat till skolprestationer
  - Planera och redovisa sitt skolarbete
  - Svårt att prestera utan intresse
- E. Aspekter som främjar inlärning
  - Hög begåvning och intellekt
  - Lätt i skolan
  - Förvånar vuxna
  - Snabb inlärning

#### **A. Oregelbunden begåvningsprofil**

Under denna beskrivningskategori går det att finna utsagor som visar på en uppfattning att särskilt begåvade barn har en oregelbunden begåvningsprofil. Att barnet oftast har ett eller flera områden där hen uppvisar sin särskilda begåvning och andra områden där barnet snarare kan ha stora utmaningar.

*“Det är ju vissa sammanhang barnet är särskilt begåvat, men, i andra sammanhang kan det vara helt vanligt eller till och med ha lägre begåvning tänker jag också.”*



Det går att förstå att relationen mellan de olika områden där begåvningen finns och de områden där utmaningarna visar sig skiljer sig åt.

*“För mig är det nog lite grann att det buktar ut någonstans. Alltså det är någonting som, jag tänker att om, vi allihop är lite, ja vi är ju inte runda bollar, men vi är lite knöggliga. Det buktar in någonstans och det buktar ut någonstans. Så är det för mig, liksom är, att det är som en stor blopp, en jätteknöl på liksom, där den särskilda begåvningen är”*

Den oregelbundna profilen kan också innebära att begåvningen finns inom något praktisk-estetiskt område. Följande utsaga är klippt ur ett sammanhang där Zlatans särskilda begåvning inom fotboll beskrivs.

*“Man behöver lägga till något varje gång man pratar om en elev. Särskilt begåvad inom... eller något.”*

Förmågor kan vara väldigt ojämna och det kan variera mycket mellan olika förmågor.

*“...förstå hur ojämna förmågor det kan vara, även om du inte har en funktionsnedsättning utan till exempel bara en särskild begåvning. Att du inte måste ha samma kunskap, kompetens inom allt, och det är ju den största myten som finns.”*

## **B. Något som är unikt för individen**

Att särskild begåvning är något som är svårdefinierat verkar flera specialpedagoger uppfatta. Många av dem väljer att prata om enskilda elever de mött, då de upplever det som svårt att prata om särskild begåvning i allmänna ordalag. Detta förstärks vid några tillfällen när den särskilda begåvningen tydligt uttrycks som unik för varje individ och därmed svår att ge en generell definition av. Denna utsaga kommer ur ett sammanhang där först en tydlig definition på särskild begåvning hos barn ges.

*“...men den är ju svårt eftersom det är ju inte alltid så.”*

Denna beskrivningskategori går att förstås som att en generell definition är svår att ge eftersom den ändå inte alltid stämmer utan skiftar från individ till individ och att begreppet därför blir svårt att använda.

*“Jag tycker att det är ett luddigt begrepp. Men det är det här att man har en medfödd hög kognitiv nivå, för det mesta när det gäller särskild begåvning. Men inte ens där är det bara kognitivt, det kan ju faktiskt vara en praktiskt-estetisk hög särskild begåvning också. Nä, den är luddig. //...// Så det är så stort och så luddigt det här begreppet för mig, att jag aldrig riktigt använt det”*

## **C. Utmaningar i relation till andra**

Denna beskrivningskategori representerar uppfattningen att särskild begåvning hänger ihop med utmaningar i relation till andra. Denna beskrivningskategori har delats upp i två aspekter, *sociala utmaningar* och *problemskapande beteende*.

### **Sociala utmaningar**

De sociala utmaningarna som går att identifiera är sådana som landar i sociala utmaningar i relation till både vuxna och barn, där det sociala samspelet är i fokus. Det går att förstå att den särskilda begåvningen ofta kommer med väldigt stora utmaningar inom det sociala fältet.

*“...fullständiga katastrofer på alla de andra sociala färdigheterna.”*

*“Dom jag har träffat på tycker jag har haft en social svårighet, de är inte alls särskilt sociala eller socialt kapabla, de är ganska så enkelriktade med den här begåvningen dom har då”*

Det finns utsagor som kopplar de sociala utmaningarna till relationen mellan barnet och omgivande jämnåriga utifrån att de inte är på samma nivå.

*“...Stort rättvisetänk vilket kan ställa till det lite i relationen med kompisar, söker gärna mycket vuxenkontakt men jag tänker att det ofta handlar om att man inte riktigt hittar jämnåriga man riktigt får ut någonting av då.”*

Att den särskilda begåvningen kommer att ställa till det socialt i livet utanför skolans väggar går också att identifiera.

*“Alltså du, kan du fungera i sociala sammanhang och du har dom skillsen som krävs tänker jag och har du inte det så spelar det ingen roll. Men i min värld så är det vad ska du med all kunskap till om du inte kan utnyttja den.”*

*“Vad har hon för nytta av det om hon inte sitter på någon forskartjänst eller nånting där hon kan sitta och nördra ner sig? Hon är ju otroligt begåvad den här tjejen men en mindre katastrof ute i samhället med andra människor då.”*

### **Problemskapande beteenden**

Det går att förstå att relationsproblem i förhållande till andra egentligen är reaktioner på att bemötandet inte varit på en adekvat nivå och egentligen inte en definition på den särskilda begåvningen. Ett perspektiv på det problemskapande beteendet är att om ett barn har gått till skolan i alldeles för många år utan att bli mött på ett adekvat sätt, så händer något med självbilden och barnet hamnar lätt i konflikt med både lärare och elever.

*“Så då tänker jag att det kan skapa den typen av reaktioner, att man blir provokativ.”*

Uppfattningen är att om ett barn inte blir mött på rätt nivå kan andra reaktioner skapas som ett symptom på omgivningens bristfälliga bemötande. Detta kan då förväxlas med olika diagnoser eller att barnet ger uttryck för sin understimulans med utåtagerande beteende.

*“Där handlade det om utåtagerande beteende, vilket det gör i stort sett i alla fall som kommer till mig, där jag misstänker att det kan finnas en särskild begåvning. Och när jag får det till mig är min första tanke alltid: “Kan det här vara ett barn som är understimulerat?”. Det är alltid mitt utgångsläge.”*

*“Barn som blir understimulerade som inte får stimulans på rätt nivå kan uppvisa beteende ibland som förväxlas med ADHD. I det här fallet var det ju som pedagogerna beskrev det, att barnet satte sig på tvären, kunde plötsligt inte ta på sig kläder själv, vägrade saker, att gå in, att gå ut, vägrade avsluta saker.*

## D. Utmaningar kopplat till skolprestationer

Denna beskrivningskategori visar på uppfattningen att den särskilda begåvningen kan ge utmaningar då det kommer till att prestera inom skolans verksamhet. Uppfattningarna presenteras utifrån två aspekter där *planera och redovisa sitt skolarbete* är en och *svårt att prestera utan motivation* är den andra aspekten. Det gick också att förstå att särskilt begåvade barn i största allmänhet inte nödvändigtvis klarar skolan lätt och detta stärks med följande utsaga.

*“Man tänker att dom här, fördomsfullt, tänker att dom här har det lätt och därför klarar sig. Och det stämmer inte liksom. Det är inte lätt att klara sig i skolan bara för att man har lätt att förstå vissa saker liksom.”*

### ***Planera och redovisa sitt skolarbete***

Uppfattningen att planera och redovisa sitt arbete är en förmåga som särskilt begåvade barn automatiskt inte har och att detta kan vara ett hinder för att prestera efter förmåga i skolan går att läsa om här. Den särskilda begåvningen verkar inte automatiskt öka förmågan att driva sitt arbete framåt och ta ansvar för skolarbetet.

*“Särskilt begåvade barn kanske inte alltid har med sig det här, att kunna driva sig framåt i uppgifter och så vidare, dom kan ha jättehög matematisk nivå fast inte få något gjort på lektionen och så.”*

*“De har en otrolig kunskapsörst men de har inte strategier att hantera hur de ska ta in allt, hur de ska gå vidare eller så, de kan inte nöja sig.”*

Ett dilemma verkar vara att ligga väldigt långt fram i tankarna och att sedan kunna redogöra för dem och sitt tillvägagångssätt när skoluppgifter utförs.

*“Dom bitarna har brustit hos vissa av dom här eleverna. Och det gör ju det jättesvårt för dom. En frustration. För dom är så långt framme i matematiken men ändå inte får ut det. Sen kan dom också ha svårt att förmedla hur dom tänker. Hur dom kommer fram till svar, eller bara gör saker.”*

### ***Svårt att prestera utan intresse***

Under denna aspekt samlar vi det som går att tolka som ett luststyrt intresse. Där det finns ett stort motstånd att prestera i skolan när det inte ligger inom det område där eleven har sin särskilda begåvning och intresse inom.

*“Ja, det blir stopp och det blir jobbigt på ett annat sätt, på något sätt. Just det där att det blev inte perfekt direkt så då skiter jag i det.”*

Det görs också skillnad mellan högpresterande och särskilt begåvade. Den stora skillnaden ligger i att en särskild begåvad elev i högre utsträckning verkar styras av att arbetet är meningsfullt och intressant och därför inte drivs av att nå skolans främsta morot, betyg, vilket kan leda till svårigheter att prestera utifrån skolans mål.

*“En särskilt begåvad elev kan ju vara högpresterande, men inte självklart, eftersom de lär sig mer av intresse. De är ju inte alltid jätteintresserad av att få höga betyg och göra allt som läraren säger om det inte känns meningsfullt”*

## **E. Aspekter som främjar inläring**

Innehållet under denna beskrivningskategori har delats upp i fyra aspekter, *hög begåvning och intellekt, lätt i skolan, förvånar vuxna* samt *snabb inläring*. Dessa aspekter ringar in det vi valt att kategorisera som sådana som främjar inläringen.

### ***Hög begåvning och intellekt***

Särskild begåvning verkar av samtliga deltagande specialpedagoger underförstått förstås som att barnet har en begåvning som är hög. Detta är inte explicit definierat i orden särskild begåvning, bara att den är särskild. Det är dock endast i två intervjuer detta uttryckligen uttalas.

*“Det är ju dom som, jag tänker dom som ligger väldigt högt begåvningsmässigt.”*

*“Sen tänker jag att det ofta är, de barnen har en hög begåvning, ett högt IQ”*

Ett annat sätt att uttrycka en definition att det innebär hög begåvning är att jämföra det med en grupp som vi här kan antas har låg begåvning.

*“Och jag får säga att jag ändrar mig när jag sa särbegåvad, jag känner man ska säga särskilt begåvad bara.*

*F: Varför känner du det?*

*S: Särbegåvad det låter, låter, inte proffsigt... på något sätt, nej jag vet inte.*

*F: Vad får du för känsla av ordet?*

*S: Det är mer negativt laddat tycker jag. Särbegåvad... man är inom sär... så. Så för mig låter det bättre att säga särskilt begåvad. “*

Det går att urskilja att det handlar om att dessa barn ligger på den högra sidan av normalfördelningskurvan vad det gäller intelligensen, att den går att definiera i relation till andra barn.

*“För mig så är det inte så viktigt med exakta intelligenskvoter och så där, utan mer om man har en normalfördelningskurva så är det dom som ligger högt på den, helt enkelt.*

*“Ja, ett barn med som ligger före i utvecklingen. Som har en intellektuell, högre kapacitet på ett eller flera områden. Utifrån sin ålder. Utifrån normen för sin ålder. //...// Jag vet inte, förmåga att tänka mer intellektuellt avancerat än jämnåriga kanske”*

### ***Lätt i skolan***

En aspekt av vad som främjar inläringen är barn med särskild begåvning först och främst verkar vara barn som har lätt för sig i skolan.

*“Ja, men jag tänker ju på elever som har det ganska förspänt, som har det ganska bra med den här särskilda begåvningen. Det är inte elever som har svårigheter framförallt, det kan jag säga.”*

Att ha lätt för sig i skolan och ta till sig mycket kunskap kan ses som en förmåga barn med särskild begåvning har.

*“...alltså jätteduktiga barn, akademiska, med akademiska färdigheter.”*

Ett annat sätt att belysa att särskilt begåvade barn har lätt för att lära sig är att påvisa att den utbildning skolan ger inte bör vara något problem.

*“Jag tycker ju man gör de här barnen mer särskilda än vad de är, det är ju inte problemet det här, det ska ju inte vara problem om man har lätt att lära sig.”*

Andra utsagor som visar på att särskilt begåvade barn har förmågor som gör att de har lätt för sig i skolan går att finna. Vi har i första utsagan valt att tolka begreppet A-barn som någon som presterar på en hög nivå, utifrån hur man förr använde ordet.

*“De här A-barnen, de sitter och räknar, och så har de inte fattat så söker väl de hjälp på annat håll. //...// De fattar på en gång och kan sätta igång röd kurs på en gång.”*

*“Det spelade liksom ingen roll vad man pratade om med henne om, hon var på tråden, på banan.”*

### **Förvånar vuxna**

En aspekt som gått att finna som en del i vad som främjar inläring är att dessa barn, med sina kunskaper, resonemang och tankebanor, ständigt verkar förvåna de vuxna i sin omgivning.

*“En definition är ju att dom som alltid förvånar, eller att man blir överraskad.”*

*“Barn som upprepat förvånar sin omgivning med sin klokskap och sina frågor och sådär”*

Särskilt begåvade barns förmåga att förvåna vuxna kan förstås som att barnets tänkande är unikt och överraskande, något som inte går att förvänta sig av barnet.

*“Dom har kunnat, dom har varit kreativa på ett sätt som jag har, som jag tänker är kreativt, resonerat mer självständigt, ställt större frågor, äh, tänkt vidare många steg. Mycket längre än jag har gjort. Spinner vidare på en tanke liksom. Och problematiserar väldigt självständigt.”*

### **Snabb inläring**

En aspekt av uppfattningen att särskild begåvning främjar inläring är att den bidrar till snabb inläring. Den snabba inläringen kan bland annat ses ur perspektivet hur hjärnans funktion skiljer sig åt mot de inom normalspannet.

*“Om man lär sig något så kopplar hjärnans nervceller ihop sig och så när man gör det en gång till så kopplar dom ihop sig lite snabbare och så här. Och så till slut så kan man cykla och då har nervcellskopplingarna blivit myeliniserade så att dom så (gör gest som visar att dom går ihop). Det är som att en särbegåvad hjärna myeliniserar sig själv direkt liksom. Den går från att aldrig har stött på det här till att vara fullfjädrad”*

Den snabba inläringen kan också förstås som att barnen verkar förstå, direkt.

*“Det här att bara suga upp och förstå direkt, hur språket är uppbyggt och sedan kunna producera det, ett mönsterseende.”*

*“Man kanske bara kan komma fram till svaret tidigt, tidigt. Sådant matematiskt tänk som är på en sådan hög nivå utan att ens ha fått dom utmaningarna.”*

Det går att urskilja att den snabba inläringen, som en del av vad som främjar inläringen, kan förklaras med att barn med särskild begåvning inte behöver arbetat repetitivt kring sådant hen har sin särskilda begåvning inom för att lära sig, utan att det befästs som kunskap direkt.

*“Och det oftast ingenting som liksom, föräldrar har suttit och tränat in hemma, utan det är något som eleven har bara så lätt för.”*

*“...lärt sig ofta saker genom att bara höra det en gång.”*

*“Vissa elever verkligen har lätt eller vissa elever behöver inte nöta sida upp och sida ner de lär sig det. //...// Bara för man är särskilt begåvad så kan man ju inte allting, däremot kommer man lära sig väldigt snabbt.”*

## 7.2 Specialpedagogers uppfattning om behov av stöd i skolan

Nedan presenteras de beskrivningskategorier, vilka representerar kvalitativt skilda uppfattningar, som gick att finna i den insamlade empirin kopplat till den givna forskningsfrågan. Under beskrivningskategorierna går det i vissa fall att finna aspekter inom beskrivningskategorierna där vi ansett detta befogat.

*Vad finns det för variationer i specialpedagogers uppfattningar om särskilt begåvade barns behov av stöd i skolan?*

- A. Tidig identifiering
- B. Anpassningar i gruppen
  - Differentiering av undervisningen
  - Lyhörda pedagoger
- C. Social färdighetsträning
- D. Undervisning utanför gruppen
- E. Stöd från elevhälsan
  - Vid bristande stöd
  - Handledning av specialpedagog

### **A. Tidig identifiering**

Det går att urskilja att en uppfattning är att särskilt begåvade barn är i behov av tidig identifiering för att få så god skolgång som möjligt. Identifikationen kan ses som avgörande för att särskilt begåvade barn ska ges rätt stöd i undervisningen.

*”Skolans roll är först och främst att uppmärksamma dem så tidigt som möjligt och sen hitta hur man kan utmana och lägga uppgifter på rätt nivå.”*

Att ha lite eller bristande kunskap om definitionen kring en särskild begåvning återkommer i flera intervjuer. Det går att utläsa att elever därför inte blir identifierade, vilken anses vara en negativ konsekvens för dessa elever. Vi har valt att tolka det som att det är viktigt med tidig identifiering för att undvika de negativa konsekvenserna.

*“Vi måste öka kunskapen hos pedagogerna. Vi måste förstå hur det kan yttra sig. Vi måste förstå konsekvenserna av att inte få rätt stöd. //...// Så att kunskapen behöver öka generellt, och mer specifikt hur man upptäcker dem.”*

*“Då är det viktigt att läraren vet vad en särskild begåvning är, att man pratat om det vilket vi inte har gjort så mycket, och då kan man ju inte uppmärksamma, om vi inte vet”*

Ett annat sätt att belysa identifikation är vårdnadshavares perspektiv och delaktighet då vårdnadshavaren är den som bäst känner igen barnets begåvning.

*“Det händer ju i skolan att vi tror inte hon är särbegåvad eller vi tror inte att... Så jag tänker att också ett samtal, ofta är det ju vårdnadshavaren som har en bättre bild av det här”*

## **B. Anpassningar i gruppen**

Majoriteten av respondenterna uppfattar att undervisningen till största del bör ske inom den gruppstillhörighet eleven har. Här presenteras två aspekter, *differentiering av undervisning* och *lyhörda pedagoger*, vilka anses som två betydelsefulla komponenter för att anpassningar skall kunna göras och att undervisningen kunna fortsätta att bedrivas i gruppen.

### ***Differentiering av undervisning***

Differentiering av undervisningen kan göras utifrån olika bevekelsegrunder. Ett argument kan vara att läraren alltid bör utforma differentierad undervisning för att möta den breda variation en klass alltid erbjuder och inte på grund av att hen identifierat en elev med särskild begåvning.

*“Varje lärare måste vara beredd på att i min klass kommer det finnas någon som har det väldigt lätt för sig och det kommer finnas de som har det svårt för sig och det är helt normalt. Det ingår i det vanliga lärarjobbet och det ingår i varje klass och det är alla dessa jag ska möta.”*

Att differentiera sin undervisning skapar förutsättningar för de elever som befinner sig högt på den intellektuella skalan. Att arbeta enligt årskursens lärobok kan därmed ge negativa konsekvenser för de barn som inte utmanas tillräckligt av den undervisningen.

*“Sedan finns de lärare som jobbar enligt boken som tycker att det räcker liksom, och där kan det skapa väldigt mycket problem för de här barnen”*

Att differentieringen är en förutsättning för att eleven ska kunna tillhöra gruppen går att utläsa och det beskrivs som gynnsamt att kunna få undervisningen tillgodosedd i det ordinarie klassrummet.

*“...sedan lägga undervisningen på rätt nivå. Helst i sin grupp, och inte hålla på och flytta elever och gå i nian och så. Det kan funka för någon. Vi har provat det hos någon som det har funkat, men helst ska det ju vara att läraren i samma sociala sammanhang, kan lägga det där.”*

Ett sätt att nå gruppstillhörighet är att leta efter svårare material i andra årskurser för att utmana de särskilt begåvade barnen, men att de på så vis ändå kan fortsätta att tillhöra den gruppstillhörighet de har.

*“De lånar in material och testar på olika nivåer, från olika årskurser här på skolan och till och med på gymnasiet”*

Att på olika sätt få undervisning inom gruppen verkar vara aktuellt. Ett sätt, som tolkats som en typ av differentierad undervisning, är att beskriva elever med särskild begåvning som barn som inte bör särskiljas från mängden och därmed ingå i den ordinarie undervisningen

*“Om det ska vara nåt särskilt, varför ska det vara nåt särskilt för? Varför ska man bemöta de här eleverna på nåt annorlunda sätt, om det inte kan räcka med en utmaning i att lära sig olika saker.”*

### **Lyhörda pedagoger**

En aspekt av uppfattningen att få anpassningar i gruppen är lyhörda pedagoger. Det går att förstå att en lyhörd pedagog är någon som ser barnets alla delar och att det är en förutsättning för att barnet med gott resultat skall kunna fortsätta att undervisas i gruppen. Några utsagor visar att skickliga lärare är mer lyhörda för elevens behov och i mindre utsträckning tar hjälp av specialpedagogen i mötet med särskilt begåvade barn.

*“Det är läraren som träffar eleven hela tiden, och vi har ju flera fall där det framkommit att läraren redan kommit jättelångt när de pratar med mig om det här.”*

*“De kan med sina redskap se vad som kommer gå eller inte gå och då kan man ju förebygga på ett annat vis.”*

Kombinationen mellan undervisning på rätt nivå och relationen mellan elev och pedagog är avgörande för en god skoltillvaro. För särskilt begåvade elever handlar detta om att bli sedda med acceptans, något lyhörda pedagoger är bra på.

*“Man kanske inte alltid kan erbjuda det här, rätta utmaningarna, men man kan alltid ha en god relation och säga att “Jag ser att det här var kanske för lätt för dig, hur tänker du kring det själv?”. Inte lägga ansvaret på eleven, men visa att man ser.”*

Att pedagogen behöver lyssna och förstå vårdnadshavarnas perspektiv är också viktigt för att skapa en god undervisningssituationen.

*“Ibland finns det ju föräldrar som liksom frågar om de kan hjälpa till på något sätt, och då kanske man kan göra något hemma bara för att få till rätt nivå eller bara ta en diskussion. För en del av de här eleverna som inte har hitta rätt i skolan, de säger inget i skolan utan säger när de kommer hem. Så kontakt med vårdnadshavare rekommenderar jag.”*

*“Sen ska vi ju tillsammans med hemmet, äh arbeta, med att möta och stöta och blöta och hitta möjligheter.”*

## **C. Social färdighetsträning**

En uppfattning som går att ringa in är att skolan bör tillhandahålla social färdighetsträning som ett komplement till undervisning, taget ur sammanhang då uppfattningen att sociala färdigheter oftast saknas hos barn med särskild begåvning. En utsaga pekar på att skolan bör se bortom de kunskaper eleverna har i olika ämnen och även jobba med att träna elevernas sociala förmågor.



*“Så har vi också de här sociala färdigheterna, som det ingår liksom i skolans arbete att göra tycker jag. Att man måste vänta på sin tur, man måste liksom tänka på andra och samarbeta och självkontroll och allt det här. //...//Man ska uppmuntra inte bara “Fan vad du är duktig i matte eller grym på språk”. Utan, vilken empati har du, hur kan du samarbeta med andra elever, vilket ansvar tar du gentemot andra. Det här det är jätteviktigt.”*

Här går det att se det som att skolan kan ge olika sorters stöd i undervisningen men den bortser ofta från vikten av att träna särskild begåvade barns sociala förmågor.

*“Sen ska man ju erbjuda stöd eller så att säga social utveckling för elever. Man måste kanske ställa mer krav på den sociala förmåga mer än man gör idag.”*

#### **D. Undervisning utanför gruppen**

För att särskild begåvade barn ska få det stöd de är i behov av i skolan går det att finna en uppfattning som menar att skolans måste erbjuda andra former av undervisning än den ordinarie i klassen. Uppfattningarna kring hur den undervisningen bör utformas skiljer sig dock åt. Ett perspektiv är alternativet att gå tillbaka till det system som tidigare fanns på skolorna, i form av allmän- och särskild kurs.

*“Förr då fanns de ju särskilda, ja de fanns särskilda allmän matte, särskild allmän engelska och hade man lätt för sig så tog man den särskilda kursen. Där var det lite högre nivå, tuffare tempo, då fick man ha en del med sig in i ämnet för att klara av den kursen. Och det skulle kunna vara nåt, att återgå till. Det vet jag ju inte om man har det nu för tiden, så var det på min tid, rätt bra. Att välja en tuffare kurs, särskilt undervisning. Den är en variant.”*

Ett annat motiv till att få undervisning utanför gruppen är att det kan saknas intellektuellt motstånd i klassrummet och att en berikningsgrupp att besöka vid vissa tillfällen skulle kunna erbjuda dom rätta utmaningarna för eleven. Berikningsgruppen bör dock kombineras med möjlighet att i klassen få resonera på en hög nivå men där utbytet skulle kunna komplettera den ordinarie undervisningen.

*“Möjligheter att kanske resonera på en hög nivå, att man kanske kan få göra det i klassen, och att få träffa likasinnade och då ett sådant utbyte, tex berikningsgrupp på skolan eller så tänker jag.”*

Ett annat alternativ till hur utformningen av undervisning utanför gruppen skulle kunna se ut, är att vissa delar av skolans ämnen skulle kunna läsas med en annan klass. Då med syfte att ge särskilt begåvade barn rätt utmaningar.

*“Om man har väldigt lätt för engelska tex, att man då kan läsa det med en klass som kanske är två år äldre och att man har samarbetat med andra stadier. Att vissa elever kanske kan vara med på några lektioner, ibland i kemi eller vad det kan vara, om det finns något specialintresse där.”*

Skolans fördelning av stöd mellan olika grupper av elever benämns och även en syn på att även särskilt begåvade barn skulle kunna få ingå i särskild undervisningsgrupp.

*“Man kan ju likväl som man har särskilda undervisningsgrupper för att stödja elever eller man har resurspedagog som hjälper de svaga eleverna så kan man ju ha grupper som där de jättebegåvade får hjälp också på rätt nivå.”*

Som en del av undervisning utanför gruppen nämns andra vägar, utanför ordinarie skolmiljö, där särskilt begåvade barn kan möta rätt utmaningar.

*“Om det är ett barn som är väldigt högt begåvade så kan det ju vara så att man inte ens har resurser i kommunen. Att man då kan leda det vidare till exempel Mensa eller gifted children program eller ja, andra kommuner som har.”*

## **E. Stöd från elevhälsan**

Som en del av behov av stöd i skolan finns stöd från elevhälsan som uppfattning. Stödet från elevhälsan nämns både som den samlade elevhälsans roll och specialpedagogens individuella roll. Stöd från elevhälsan är uppdelad i aspekterna *vid bristande stöd* och *handledning till pedagoger*.

### ***Vid bristande stöd***

Aspekten *vid bristande stöd* går att fånga upp i flertalet intervjuer där det går att förstå att specialpedagogen och den samlade elevhälsan endast kopplas in först när skolan inte skapat en lärmiljö som möter särskilt begåvade barn med rätt utmaningar. En del som finns med är att elevhälsan borde bli inkopplade tidigare för att stötta och stödja.

*“Och det är klart att det är lätt att tänka att det är först när det blir stora problem socialt, när det sticker ut, när gruppen inte fungera som man börjar tänka kring insatser och sånt. Men det är klart att man skulle ha gjort det för länge sen.”*

Det lyfts upp att elevhälsans samlade kompetens blir inkopplad först när eleven inte fått rätt stöd och därmed börjar uppvisa problemskapande beteenden, som ett symptom på avsaknad av rätt utmaningar i undervisningen.

*“Att elevhälsan på skolan, och specialpedagogen, alltid har i sin beredskap. Jag brukar alltid ha det, att om det är elever som man alltid ser på som stökiga eller som okoncentrerade att man ändå har frågan med. Att kan det vara så att de är för lätt så att eleven blir understimulerad och har svårt att koncentrera sig.”*

*“Jag fick fall av barn som mådde dåligt i knät som jag fick börja fundera kring vad det handlar om och hur vi ska hjälpa dom. Och då har det ju redan uppstått problem, ganska stora problem till och med, och då ingår ju jag i elevhälsan. Och kanske plötsligt måste vi jobba med kurator, psykolog, specialpedagog och rektor. Hela gänget behöver hjälpas åt för att lösa situationen på rätt sätt.”*

Det framkommer att det är ett misslyckande från skolans sida när barn med särskild begåvning blir en fråga för elevhälsan. Istället bör ansvaret för att möta dessa barn ligga hos de pedagoger som undervisar den grupp eleven tillhör.

*“Egentligen ska dom här barnen inte behöva hamna där, nä det ska de inte, absolut inte.”*

*“Oftast är det inte en specialpedagogisk fråga. Mycket kan liksom lösas inom den grupp eleven befinner sig.”*

### ***Handledning av specialpedagog***

Som en del i specialpedagogens arbete med särskilt begåvade barn lyfts handledning till läraren som undervisar barnet. I rollen som specialpedagog ingår inte jobbet att gå in i enskilda elevärenden utan snarare ett arbetsuppdrag där läraren är länken mellan eleven och specialpedagogen.

*“Jag har haft kontakt kring dom (eleverna) genom lärare. Att jag varit ett bollplank genom läraren helt enkelt. //...// Kan inte riktigt se varför jag skulle gått in i dom konkreta, individuella fallen som jag tänker på nu, så behövdes inte jag.”*

Funktionen som specialpedagog i relation till de särskilt begåvade barnen blir då att stötta och guida lärarna att navigera rätt kring de särskilt begåvade barnen.

*“Jag tänker ju jättemycket att min roll är att stötta och stödja pedagogerna.”*

*“Men kör man fast och inte vet vad man ska göra och kanske har provat några saker, då sätter man ju sig med mig tänker jag. “Nu vet jag inte, hur ska vi gå vidare”?”*

## 8 Diskussion

Diskussionen består av fyra olika delar, *metoddiskussion*, *resultatdiskussion*, *studiens kunskapsbidrag* samt *förslag till vidare forskning*. De olika delarna kommer i avsnittet att diskuteras mer ingående.

### 8.1 Metoddiskussion

I den här studien valde vi att utgå från en problemställning som identifierade en stor förvirring och komplexitet kring särskilt begåvade barn ute på landets skolor. Hos oss fanns en undran kring hur specialpedagoger förhåller sig till detta och hur det i förlängningen påverkar det enskilda barnet. Vår studie hade med utgångspunkt i det, som syfte att undersöka hur specialpedagoger definierar att särskild begåvning hos barn yttrar sig samt vilket stöd specialpedagogerna uppfattar att särskilt begåvade barn är i behov av i skolan. Vi formulerade utifrån syftet två givna forskningsfrågor som skulle hjälpa oss att hålla den röda tråden under hela studien men också hjälpa oss att svara mot det syfte studien hade. Utifrån den givna problemställningen kan man tänka att vi hade kunnat ha flertalet olika syften. Ett förändrat syfte hade dock fått till följd att forskningsfrågor, teori och metod hade förändrats och därmed också resultatet (Jacobsson & Skansholmen, 2019). Följden av den problemställning, det syfte och de forskningsfrågor vi valde var att vi upplever att vi fick en bild av hur bred en möjlig variation av uppfattningar kan vara hos specialpedagoger ute i landet. Vår ambition var hela tiden att verkligen försöka få en nyanserad, rik och varierad bild och de val vi gjorde med avseende på syfte och frågeställning tycker vi svarat upp mot den ambitionen.

Vi utgick från en fenomenografisk metodologi med förhoppningen att denna skulle kunna hjälpa oss att få fatt i specialpedagogers varierande definitioner av hur särskild begåvning hos barn kan yttra sig, samt deras syn på särskilt begåvade barns behov av stöd i skolan. Vi upplever att ansatsen har fungerat som ett bra stöd i arbetet med att få fatt i de variationer om uppfattningar som finns hos de respondenter som deltog. Vi fann det i början av arbetet som väldigt komplicerat att applicera den fenomenografiska ansatsen i vår studie. Under arbetet med studien har den dock kommit att upplevas som mycket väl anpassad för att förstå uppfattningarna om hur stödet bör se ut. En fenomenografisk ansats medför alltid en kvalitativ metod, de tidigare studier som gjorts kring just definition har i nästan samtliga fall använt sig av en kvantitativ metod och på så sätt fått fatt i en otroligt stor variation av definitioner (Bryman, 2018). Vi fick därför ägna mycket tid åt hur den första forskningsfrågan skulle formuleras för att stämma överens med fenomenografins natur och samtidigt svara mot den problemformulering och det syfte studien hade. Vi upplever att vi till slut fann ett sätt att kombinera dessa faktorer som gjorde oss nöjda. I funderingarna på om en kvantitativ metod hade varit bättre lämpad för denna typ av frågeställningar, har vi landat i att den hade ringat in en mer generaliserbar bild av hur variationen kan se ut och eventuellt svarat mot första forskningsfrågan bättre. Vi menar att den fenomenografiska ansatsen på bästa sätt hjälper oss att nå studiens syfte och vi hade därmed valt samma teoretiska ansats igen om vi börjat om från början. Vi är dock medvetna om att fenomenografin kan anses som en förlegad metodologi att vila en studie på. Detta främst då variationsteori har utvecklats sprunget ur den fenomenografiska ansatsen. Variationsteori skulle därmed kunna ses som ett mer aktuellt val att ha som teoretisk utgångspunkt. Variationsteori är främst inriktat på lärande och kan ses som ett verktyg för planering och utvärdering av undervisning, med fokus på de variationer som går att finna i hur det går att lära (Ling, 2014). Utifrån detta menar vi dock att variationsteorin inte skulle hjälpt oss att uppfylla studiens syfte i samma utsträckning som fenomenografin. Baserat på detta resonemang föll valet därför på att applicera en fenomenografisk ansats på studien.

När en studie grundar sig på fenomenografisk ansats används nästan uteslutande kvalitativ intervju som metod, med en tillhörande semistrukturerad intervjuguide (Larsson, 1986). Då det finns beskrivet i flertalet metodböcker om fenomenografi föll valet därför naturligt på att följa dessa rekommendationer. En nackdel med att använda sig av en kvalitativ metod är att resultatet skulle kunna betraktas som oviktigt utan kunskapstillförsel inom området, då generaliserbarheten är låg (Bryman, 2018). Som motvikt till den låga generaliserbarheten har en kvalitativ metod istället alltid som mål att finna nya viktiga aspekter på en djupare nivå (Jacobsson & Skansholmen, 2019). Detta hade vi i vårt medvetande när vi utformade studiens metoddel. För att målet skulle uppnås arbetade vi aktivt med att skapa en intervjuguide som skulle kunna ta oss ner på djupet kring de olika fenomen vi ville undersöka. En av de stora anledningarna till att vi inte kunde använda oss av ett batteri med färdigkonstruerade frågor ligger i fenomenografins natur, att söka efter uppfattningar och att förstå att människan är full av egna uppfattningar som är skilda våra egna. Hade vi haft ett färdigt frågebatteri, en strukturerad intervju, hade risken varit att respondenten hade svarat utifrån hur hen uppfattat frågan, inte hur vi uppfattat frågan vid skapandet av intervju. Vi hade heller inte kunnat ställa följdfrågor som fångat upp respondentens uppfattning på den ställda frågan och syftet med studien hade därmed missats (Bryman, 2018; Uljens, 1989). Utifrån ovanstående resonemang menar vi också att semistrukturerad kvalitativ intervju var det bästa, och kanske det enda valet för att svara upp mot studiens syfte på bästa sätt (Larsson, 1986). Det behöver anges att det har upplevts som problematiskt att göra beskrivningskategorier när det handlat om fenomen som i sig kan uppfattas olika, så kallade *sekundära fenomen*. Med sekundära fenomen menas sådana som rent innehållsmässigt inte går att avgränsa, i vår studie har det bland annat varit stöd. Problemet med att analysera denna typ av fenomen har varit att innebörden av stöd för respondent ett kan ha varit en helt annan sak för respondent två, trots att de angivit samma utsaga. Det har därför behövts en medvetenhet kring att vitt skilda beskrivningskategorier av ett fenomen i själva verket kanske är beskrivningar av olika fenomen (Uljens, 1989). Detta skapar självklart en osäkerhet i studiens validitet, vilket vi både är medvetna och ödmjuka inför. Vi är trots denna osäkerhet nöjda med de metodval vi gjort och menar att vi hade behövt göra samma metodval igen, om studien gjorts om, så länge den teoretiska utgångspunkten varit en fenomenografisk ansats.

Vad det gäller urval i en kvalitativ studie bör det alltid vara forskningsfrågorna som styr hur urvalet sker. För oss handlade det således om att göra ett övervägande kring vilka individer som skulle kunna göra att vi nådde så bred variation som möjligt (Bryman, 2018). Med den kunskapen skrev vi ner ett antal markörer som skulle kunna hjälpa oss i urvalet av vilka specialpedagoger vi skulle kontakta. Vi anser att detta gav oss förväntat resultat, en bred variation och att det målstyrda urvalet därför var det bästa sättet att nå vårt syfte med studien. Samtidigt har vi reflekterat kring de specialpedagoger som först visade intresse, men som inte valde att ställa upp efter att vi skickat ut vårt missiv. Vi har bland annat funderat kring om vi här kan ha missat de som har begränsad erfarenhet och kunskap om särskilt begåvade barn och att reliabiliteten i studien därmed sänks (Bryman, 2018). Alternativet för att undkomma detta hade varit att i missivet inte beskriva syftet med intervjun. Dock var det aldrig aktuellt på grund av de etiska aspekter som är viktiga i en studie (Vetenskapsrådet, 2020). Det var det därmed aldrig ett alternativ att göra på något annat sätt vad gäller vårt urval.

Vidare finns det i vårt resultat ingen statistik eller frekvens på hur vanligt ett begrepp är. Vi är medvetna om att detta kan ifrågasättas eftersom en uppfattning som delas av flera får ta lika stor plats som en uppfattning som delas av få. Vi vill dock utifrån det återigen poängtera att

det som presenteras i resultatet inte är individuella uppfattningar. Ingen specialpedagog bär själv en beskrivningskategori, Det har för oss, ställt mot studiens syfte, därmed varit viktigt att presentera alla de olika uppfattningar vi kunnat få tag på. Det har också varit viktigt, utifrån fenomenografins kärna, att inte värdera vilka utsagor som varit viktigast och därmed fått ta störst plats. Ställs detta resonemang mot vårt syfte med studien, samt vår förhoppning att öka kunskapen kring hur stor variation som faktiskt går att finna, möter resultatet upp på det sättet vi önskat. Det landar också som ett gott underlag för det kunskapsbidrag vi anser att studien kan ge (Larsson, 1986).

## 8.2 Resultatdiskussion

I följande del diskuteras studiens resultat med koppling till aktuell forskning och annan relevant litteratur som tidigare presenterats i studien. Vi har i valda delar använt oss av de specialpedagogiska perspektiv som finns angivna under teoridelen, då vi tittat på resultatet. Resultatdiskussion är uppdelad utifrån sådant vi ansett varit nytt, intressant eller anmärkningsvärt.

### 8.2.1 Bristen på enighet i definition och identifikation av särskild begåvning.

En av de saker som blir tydligast i studiens resultat är att det finns en väldigt stor variation av hur specialpedagoger definierar särskild begåvning hos barn. Det blir även tydligt att det saknas en samstämmig bild hos de specialpedagoger vi intervjuat. Samtliga studier vi presenterat i tidigare forskning, kopplat till definition, kunde även de påvisa en bred variation av definition av särskild begåvning. Bland annat kunde Busse et al. (1986) påvisa en stor variation av definitioner bland de lärare som deltog i studien. En viktig skillnad mellan dessa studier och vår egen är dock att våra respondenter är specialpedagoger och de andra lärare. I vår studie kan vi se att de definitioner som specialpedagogerna uppfattar som särskild begåvning sträcker sig från att vara samstämmiga med de definitioner som till exempel Skolverket (2015), Silverman (2016) och Liljedahl (2017) angett, till att beskriva stereotypa särdrag av en elev med särskild begåvning. Vi tänker att många av de utsagor i vårt resultat som kan klassificeras som just stereotypa, går att förstå ur ett kategoriskt perspektiv. Eleven verkar själv stå ansvarig för de svårigheter hen upplevs ha och dessa utmaningar är förankrade i eleven själv. Vi har bland annat sett exempel på detta genom utsagor som beskriver elever i sociala sammanhang som katastrofer eller utmaningar i samhället. De definitioner som är samstämmiga med given litteratur kan oftare ses ur ett relationellt perspektiv, där bland annat sociala utmaningar kan ses som ett symptom på omgivningens bristfälliga bemötande.

För att förstå varför vi fått ett resultat med så bred variation har vi som utgångspunkt valt att använda oss av diskussionen i Endepohls och Rufs (2005) studie. Där framkommer att då kunskap saknas kring arbetet med särskilt begåvade barn anges oftare en stereotyp uppfattning om vad särskild begåvning är. Denna uppfattning stämmer sällan med de särdrag särskilt begåvade barn egentligen har och okunskapen leder då till att skolan i sin identifikation letar efter elever som i själva verket inte har en särskild begåvning. Liknande resultat gick att finna i Perssons studie (1998), där det framkom att även om identifikationen gjordes var det allt för ofta som stereotypa uppfattningar om särskild begåvning påverkade vilka barn som identifierades.

Att en stereotyp uppfattning styr lärares identifikation menar vi minskar möjligheten att möta särskilt begåvade barn på ett sätt som gynnar dem. Dessutom visade både Endepohls och Rufs (2005) studie, samt studien genomförd av Nyarko et al. (2017) att lärares erfarenheter av

undervisning av särskilt begåvade barn ger stort utslag i huruvida deras definition av särskild begåvning är överensstämmande med vedertagna definitioner eller inte. Utifrån detta tror vi att en möjlig förklaringsmodell till den breda variation vi funnit bland de specialpedagoger som deltagit i studien, är att de besitter stor skillnad i erfarenhet av arbete med, och utbildning om, barn med särskild begåvning. Den tidigare forskning som är gjord på lärare skulle kunna stärka vår tes att den personliga erfarenheten även spelar stor roll för specialpedagoger. Vi tycker oss i vårt resultat även se en osäkerhet hos flera specialpedagoger kring definition av särskild begåvning, där konsekvensen av brist på kunskap om definition gör att de avstår från att använda sig av begreppet särskild begåvning.

I studiens resultat anges tidig identifikation av barn med särskild begåvning som en viktig stödåtgärd i skolan. Vikten av denna stödåtgärd slår även forskning fast (Gali et al., 2019). Det som är spännande är dock att få av specialpedagogerna i vår studie nämner olika handfasta metoder för att identifiera dessa barn, medan flertalet istället anger att kunskapen är för låg. Den angivna kunskapsbristen över hur identifikationen bör gå till tror vi skulle kunna förklaras som en konsekvens av att definitionen inte är tydlig nog, men också som en faktiskt kunskapsbrist i hur en lyckad identifikation går till. Vi stärker detta påstående med att även Stålnacke (2015) menar att just ökad kompetens i skolan kring särskild begåvning är den viktigaste utgångspunkten för att öka identifikationen. Gali et al. (2019) kunde också påvisa ett resultat där avsaknad på kunskap om metoder och strategier för identifiering och undervisning var en stor bidragande orsak till att särskilt begåvade barn inte nådde sin fulla potential. Vi tänker dock att det är viktigt att i sammanhanget nämna psykologens roll i en identifiering, där bland annat WISC-test används som metod (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020). Silverman (2016) menar att en särskild begåvning alltid bör konstateras av en psykolog för att gagna barnet och för att säkra upp att skolan inte skall identifiera fel barn som särskilt begåvade. Även detta kan naturligtvis spela in i vad som upplevs som en bristfällig systematik kring identifikation. Det går att sluta sig till att en första korrekt identifiering på skolorna ändå måste ske, för att psykologerna sedan skall kunna fastställa den särskilda begåvningen. Utan en god systematik och kunskap på skolorna kring identifiering, riskerar barn med särskild begåvning aldrig få chansen att få sin begåvning fastställd. En fråga som kommer till oss utifrån detta är om det till och med kan vara så att det råder oenighet på skolorna kring vem som bör, kan och ska konstatera den särskilda begåvningen och att identifikationen därmed faller mellan stolarna.

En intressant upptäckt i studiens resultatet, kopplat till kunskapsbrist kring identifikation, är att flera av specialpedagogerna i vår studie menar att kunskapsbristen främst finns hos lärarna och att det är hos lärarna kompetensutvecklingen i första hand bör ske. Detta motsägs av Gali et al. (2019) som menar att den specialpedagogiska kompetensen är särskilt viktig i just identifikationen av de särskilt begåvade barnen. Vidare menar Liljedahl (2017) att den specialpedagogiska kompetensen och perspektivet bör kombineras med kunskap kring särskild begåvning för en lyckad identifikation.

Ur det kritiska perspektivet skulle vi kunna se det utifrån den enskilde specialpedagogens uppfattning av definitionen av särskild begåvning men också utifrån synen på skolans stödinsatser, och hur det påverkar de specialpedagogiska insatser som görs. För lite kunskap hos specialpedagoger kring både definition och identifikation, skulle kunna ge en direkt konsekvens att färre barn blir identifierade som särskilt begåvade och därmed inte får rätt typ av stöd och undervisning. Forskning (Palak et al., 2009) vi tagit del av kring lärares kunskap och tankar om identifikation visar att en utbildning för att undervisa barn med funktionsvariationer ökade förmågan att identifiera och möta barn med särskild begåvning,

som ett led i att ha fått kunskap om särskilt stöd. Detta styrker vår tes att ökad kunskap kring särskilt begåvade barn också kan ge ett mer adekvat bemötande gentemot barn med särskild begåvning. Vi ser därmed en stor potential i att ökad kompetensutveckling hos specialpedagoger skulle kunna leda till att en större andel särskilt begåvade barn blir identifierade och således också får rätt typ av anpassningar och stöd.

### **8.2.2 Särskilt begåvade barn- en fråga om specialpedagogik eller inte?**

Det som förvånat oss i vårt resultat är att en övervägande majoritet av specialpedagogerna uppfattar att särskilt begåvade barn inte bör vara ett ärende för elevhälsan, där specialpedagogen räknas in. Vidare går det att förstå det som att det uppfattas som ett misslyckande från skolans sida när dessa barn hamnar i knät på specialpedagogen och att det därför krävs rätt anpassningar redan från början. I resultatet belyser några specialpedagoger den kompetenta lärarens arbete, vilket innebär en lärare som kan differentiera sin undervisning och därmed tillgodose alla elevers behov i klassrummet, även de särskilt begåvade eleverna. En annan bild som framträder är att specialpedagogen inte alltid känner till de barn som läraren identifierat som särskilt begåvade eftersom detta hanteras av läraren själv. Hur den specialpedagogiska kompetensen ska användas i arbetet med särskilt begåvade barn uppfattas i resultatet av vår studie till viss del handla om mer handledande inslag till pedagog, eftersom läraren själv beskrivs som den som känner barnen bäst. Att dessa barn sedan blir en fråga för elevhälsan kan därmed förklaras utifrån brist på stöd och utmaningar. Detta som ett led i avsaknad av handledning och utbildning till lärarna kring särskild begåvning. Resultatet påvisar uppfattning om att konsekvensen kan bli att barnet börjar uppvisa problemskapande beteenden som en reaktion på bristerna i anpassad undervisning, och därmed bli en fråga för elevhälsan av den anledningen. Problemskapande beteenden som en konsekvens av brist på anpassad skolmiljö belyser Persson (2015) och beskriver beteenden som kan förväxlas med neuropsykiatriska utmaningar som en effekt av att som barn med särskild begåvning inte få undervisningen anpassad. Utifrån resultatet påvisas alltså att specialpedagogen blir insatt i ärenden kring särskilt begåvade barn först när läraren ber om hjälp. Den specialpedagogiska rollen blir därmed aktuell först då eleven uppvisar svårigheter som utmanar läraren, och kommer först i en åtgärdande fas. Detta kan även kopplas till Bianco och Leech (2010) studie där fokus för specialpedagogen bland annat beskrivs handla om att åtgärda brister hos eleven. Ur ett kategoriskt perspektiv kan vi alltså se att de specialpedagogiska insatserna blir nödvändiga först då åtgärder behöver sättas in kopplat till de enskilda barnets svårigheter. Problemet förläggs därmed till barnet, och förklaras inte av bristerna på anpassningar i den miljö där barnet befinner sig. Det blir därmed ett akut åtgärdande arbete för elevhälsan eftersom skolans insatser inte motsvarat barnets behov.

Ett möjlig förklaringsmodell till varför specialpedagogen inte är delaktig eller insatt i arbetet kring särskilt begåvade barn skulle även kunna kopplas till skolans generella syn på fördelningen av skolans stödinsatser. Penje et al. (2015) menar att skolans fokus oftast ligger på de elever som ej når kunskapskraven och att man därmed glömmer bort de särskilt begåvade barnen med tron, utifrån en stereotyp uppfattning, att deras begåvning inte kan leda till svårigheter i skolan. Hur skolans stödinsatser kan se ut för särskilt begåvade barn framgår i resultatet som skiftande. Å ena sidan framkommer uppfattningen att särskilt begåvade barn borde ha samma rätt som andra barn att få stöd och särskild undervisning. Samtidigt belyses ett perspektiv likt det Nilholm (2019) beskriver, att särskilt begåvade barn visserligen ska ges utmaningar i skolan men att stöd ska ges först då eleven tenderar att inte nå kunskapskraven. Försöker vi förstå särskilt begåvade barns behov av stöd utifrån ett dilemmaperspektiv verkar det alltså främst handla om en frågeställning kring huruvida barn med särskild begåvning är en specialpedagogisk fråga eller inte. Detta skulle kanske också kunna förklara varför



kunskapen kring särskild begåvning, utifrån resultatet i vår studie, är väldigt varierande. Det verkar finns tendenser att förskjuta frågan från en specialpedagogisk fråga till en fråga som bör lösas inom klassrummets ramar. Resultatet från den studie McCoach och Siegle (2007) gjorde skulle kunna kopplas till detta påstående. Den påvisade att specialpedagoger till skillnad från undervisande lärare var mindre benägna att förespråka särskilt utformad undervisning för särskilt begåvade barn. Vi menar att det skulle kunna hänga samman med det i vårt resultat som tyder på en förskjutning bort från specialpedagogiken. Vårt resultat visar på uppfattning om att det går att differentiera undervisningen i klassen så pass mycket att särskilt utformad undervisning egentligen inte är nödvändig. Med koppling mellan vårt resultat och McCoach och Siegles resultat (2007), så skulle differentiering av undervisning kunna framstå som en anledning till den låga rekommendationen av särskilt utformad undervisning. Vidare skulle förskjutningen bort från specialpedagogiken också kunna förklara varför det finns så knapphändig forskning kring specialpedagogens roll i förhållande till särskilt begåvade barn.

Vi kan i resultatet endast finna några få uppfattningar kring vilket stöd som bör ges till särskilt begåvade barn. Vid sidan av differentiering i klassrummet beskrivs även möjligheten att träffa andra likasinnade eftersom de intellektuella utmaningarna i klassrummet inte alltid är tillräckliga, en form av berikning. Men endast få specialpedagoger nämner acceleration, berikning och coaching som strategier för att möta upp särskilt begåvade barns inlärningsbehov, strategier som beskrivs av Jahnke (2015) som mycket gynnsamma för dessa barn. Utifrån resultatet tänker vi att en anledningen till att dessa konkreta stödåtgärder inte nämns främst handlar om brist på erfarenheter och kompetens inom området. Detta leder oss återigen tillbaka till det Penje et al. (2015) beskriver, att skolans generella syn på stödinsatser alltid fokuserar på de elever som ej når kunskapskraven och att särskilt begåvade barn därmed faller mellan stolarna. Det skulle även kunna ses utifrån en stereotyp bild av att dessa barn ofta är högpresterande (Allodi, 2014), och därmed inte är i behov av den anpassade undervisningen i form av olika strategier.

### **8.2.3 Utmaningar i relation till andra- hur kan det förstås?**

För att tillmötesgå särskilt begåvade elevers behov framkommer i resultatet vikten av goda relationer som avgörande för stöd och acceptans. Samtidigt framkommer att det ofta finns en brist i skolans bemötande av barnet. Ur ett relationellt perspektiv, kan vi förstå vikten av den ömsesidiga relationen och lyhördsenheten för att möta det särskilt begåvade barnet och skapa så goda skolmässiga förutsättningar som möjligt. Ur samma perspektiv kan vi också förstå riskerna med att skolan brister i bemötandet.

I resultatet blir det bitvis tydligt att särskilt begåvade barn uppfattas ha sociala svårigheter där skolan bör fokusera på att hjälpa barnen att fungera socialt eftersom kunskapen barnet besitter annars är utan nytta. Utifrån ett kategoriskt perspektiv tänker vi att förklaringen till de utmaningar dessa barn beskrivs ha förläggs hos det enskilda barnet, där barnet blir den som bör "träna bort" det som står i vägen, för att passa in i normen i klassrummet. Skulle de sociala utmaningarna den särskilda begåvningen kan medföra ses genom att sätta mötet mellan eleven och skolan i centrum, går det att försöka förstå det utifrån ett relationellt perspektiv. Ett första steg i förståelsen är som Silverman (2016) beskriver, att förstå dessa barn psykologiska olikheter. För att göra det behöver skolan även förstå särskilt begåvade barns asynkrona utveckling, vilket beskrivs av Liljedahl (2017) och Silverman (2016) ha stor betydelse för hur dessa barn bemöts av sin omgivning. Att förstå att kunskapsutveckling och social utveckling utvecklas ojämnt tänker vi borde kunna leda till större förståelse och acceptans.

De stora variationerna i resultatet, kring hur specialpedagogerna förklarar vissa utmaningar som särskilt begåvade barn verkar ha, och huruvida ansvaret läggs på barnet eller inte kan kopplas till studien som McCoach och Siegle (2007) genomförde. Där menade forskarna på att det fanns väldigt tydliga ytterligheter kring hur lärare såg på barn med särskild begåvning, där attityden skiftade stort.

### 8.3 Specialpedagogiska implikationer

Diskussionen pekade på att skolan saknar samsyn kring särskilt begåvade barn. Vems det huvudsakliga ansvaret är för att ge dessa barn stöd och stimulans i utbildningen uppfattades dock olika. Diskussionen lyfte fram huruvida särskilt begåvade barn är en fråga om specialpedagogik eller inte. Vi kunde också se att de eventuella sociala utmaningar som barn med en särskild begåvning beskrivs ha, kan förklaras ur ett relationellt eller kategoriskt perspektiv. Beroende på vilken förklaringsmodell som tillämpas kommer barnet få olika möjlighet till en anpassad skolgång. Vi menade att ökad kunskap inom området särskild begåvning kan leda till att fler barn identifieras och ges det stöd de har rätt till.

Valet föll på fenomenografisk metod då vi var intresserade av att upptäcka vad vi förmodade var en stor variation av uppfattningar kring särskild begåvning. Det är först när bredden av uppfattningar blir synliggjord, som det går att göra en plan för hur eventuella brister skulle kunna åtgärdas. Utgångspunkten för ett förändringsarbete blev tydlig när vår resultatanalys stod klar, där vi menar att det framkommer en tydlig bild som visar på att erfarenheten och kompetensen om särskilt begåvade barn är varierande och i vissa fall bristfällig ute på skolorna. Vi har också kunnat förstå att riskerna med kompetensbristen kan vara förödande för de elever det drabbar. Endepohls och Rufs (2005) forskning ledde fram till en diskussion där de menade att för att ett särskilt begåvat barns skolgång inte skall bli avhängt den undervisande lärarens erfarenheter behöver det ingå kunskap om särskild begåvning i lärarutbildningen, detta för att säkra upp bemötande av dessa barn. Vi vill mena att samma sak gäller utbildningen av specialpedagoger och vi hoppas därför att vår studie bidrar med ett underlag kring hur utbildningen av specialpedagoger skulle kunna förändras för att säkra upp att även elever med en särskild begåvning får full tillgång till sin utbildning.

Vi tycker att studien är nära kopplad till den specialpedagogiska praktiken, även om det i resultatet går att se en förskjutning av frågan bort från specialpedagogen mot lärarna. Vi önskar att studiens praktiska applikation bland annat kan vara att specialpedagoger i högre utsträckning reflekterar kring sin egen praktik. Detta främst med syfte att göra en översyn kring hur skolan, i det samlade elevhälsoarbetet, kan samverka för att öka möjligheterna för särskilt begåvade barn att få en god skolgång. Till slut menar vi också att vår studie har bidragit till att ge en mer nyanserad bild av varför särskild begåvning hos barn är en sådan komplex fråga ute på skolorna.

### 8.4 Förslag till vidare forskning

I denna studie finns enbart specialpedagogens perspektiv representerat. Ett förslag för att bredda bilden hade varit att intervjua elever med en särskild begåvning kring deras uppfattning av skolan och stödet det fått. Det skulle även vara intressant att intervjua vårdnadshavare kring samma frågor. En annat perspektiv som uppkommit ur denna studie är elevhälsans arbete kring barn med särskild begåvning. Intressant hade också varit att studera elevhälsans samlade kompetens kring elever med särskild begåvning, dels utifrån elever med särskild begåvning med också särskild begåvning i kombination med en diagnos, så kallade

twice exceptional. Vi menar att det finns alldeles för lite forskning gjord som skulle kunna stötta skolor att utforma undervisning som gynnar elever med särskild begåvning. Vi hoppas därför att denna studie ska skapa intresse hos andra att forska vidare inom området särskilt begåvade barn för att bredda bilden och skapa kunskap som ger fler lyckade skolupplevelser för dessa elever.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: Att bygga broar*. (2. uppl.). Liber.
- Allodi, M. (2014). Förbjudet område? Utbildning och kompetensutveckling om hög-begåvade barns behov i skola och förskola. *Socialmedicinsk tidskrift*, 91(2), 139–151.
- Bianco, M., & Leech, N. (2010). Twice-Exceptional Learners: Effects of Teacher Preparation and Disability Labels on Gifted Referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0888406409356392>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Liber.
- Busse, T. V., Dahme, G., Wagner, H., & Wiczerkowski, W. (1986). Factors Underlying Teacher Perceptions of Highly Gifted Students: A Cross-Cultural Study. *Educational and Psychological Measurement*, 46(4), 903–915. doi:10.1177/001316448604600410
- Endepohls, U. M., & Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219–228. doi:10.1080/13598130600618140
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys* (2., utök. uppl. ed.). Liber.
- Freeman, J. (2012). A Quality of Giftedness: Responses to the Responses. *Gifted and Talented International*, 27(2), 65-71. doi:10.1080/15332276.2012.11678395
- Gali, G.F., Fakhrutdinov, B.I., Shakhnina, I.Z., Zagladina, E.N. (2019) School problems in the education and development of gifted children: *Psychological aspect. Humanities and Social Sciences Reviews*, 7(4), 410-415. doi: 10.18510/hssr.2019.7455
- Hakvoort, I., Larsson, K., & Lundström, A. (2020). Teachers' Understandings of Emerging Conflicts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), 37-51. doi: 10.1080/00313831.2018.1484800
- Jacobsson, K., & Skansholmen, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Jahnke, A. (2015). *Särskild begåvade elever*. 1.3 *Organisatorisk och pedagogisk differentiering*. (Stödmaterial) Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d4f/1516017579270/Sarskilt-begavade-elever-organisatorisk-och-pedagogiskt-differentiering.pdf>
- Kelemen, G. (2015). Gifted children and their special needs. *Journal Plus Education / Education Plus*, 12(A), 128-138.
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik* (Göteborg studies in educational sciences, 63). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Studentlitteratur.

- Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever: Pedagogens utmaning och möjlighet*. Gothia Fortbildning.
- Ling, L. M. (2014). *Variationsteori: För bättre undervisning och lärande*. Studentlitteratur.
- Mattsson, L & Pettersson, E. (2015). *Särskilt begåvade elever*. 1.1 *Inledning – att uppmärksamma de särskilt begåvade eleverna*. (Stödmaterial) Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa32be/1516017598803/inledning-sarskilt-begavade-elever.pdf>
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007). What Predicts Teachers' Attitudes Toward the Gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–254. doi.org/10.1177/0016986207302719
- Merry, M. S. (2008). Educational justice and the gifted. *Theory and Research in Education*, 6(1), 47–70. doi:10.1177/1477878507086730
- Nilholm, C. (2019, 7 oktober). Vad är särbegåvning? Claes Nilholms blogg.  
<https://mp.uu.se/web/claes-nilholms-blogg/start/-/blogs/vad-ar-sarbegavning->
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Nyarko, K., Kugbey, N., Amissah, C. M., Ansah-Nyarko, M., & Boateng, F. (2017). Teacher identified giftedness qualities in a Ghanaian school setting: A brief report. *Journal of Psychology in Africa*, 27(6), 545-548. doi: 10.1080/14330237.2017.1375224
- Palak, Z., Kirenko, J., Gindrich, P., Kazanowski, Z., & Pielecki, A. (2009). Student Teachers in Special Education and Their Readiness to Work with Gifted and Talented Children. *Gifted and Talented International: Special Issue*: 24(1), 39-48.  
 doi:10.1080/15332276.2009.11674859
- Penje, S. & Wistedt, I. (2015). Särskild begåvade elever. 1.4 Att ge förutsättningar för skolornas arbete. (Stödmaterial) Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d4d/1516017579281/Sarskilt-begavade-elever-att-ge-forutsattningar-for-skolors-arbete.pdf>
- Persson, R. S. (2015). *Tre korta texter om att förstå särskilt begåvade barn i den svenska skolan*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, Högskolan i Jönköping.
- Persson, R. S. (1998). Paragons of Virtue: teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 2(9), 181-1197.  
 doi:10.1080/1359813980090204
- SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- Silverman, K.L. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review*, 3(20), 204-211.  
 doi:10.1080/02783199809553892.
- Silverman, K.L. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Natur & Kultur.

Skolverket. (2020, 10 juni ). Särskilt begåvade barn i skolan.  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>

Starrin, B., & Svensson, P. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Studentlitteratur.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (2. uppl.). Studentlitteratur.

Stålnacke, J (2015). Särskilt begåvade elever. 1.2 Särskilt begåvade barn i skolan. (Stödmaterial) Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.5dfce44715d35a5cdfa2d51/1516017579573/Sarskilt-begavade-elever-skolan.pdf>

Sveriges kommuner och regioner. (6 mars 2020). *Särskilt begåvade elever*.  
<https://skr.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/skrssatsningarutvecklaskolan/sarskiltbegavadeelever.9870.html>

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi : forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2020, 12 augusti). *God forskningssed*.  
[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forsknings-sed_VR_2017.pdf)

# Bilagor

## Bilaga 1. Intervjuguide

### Deltagande i studie

- Frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan.
- Intervjun är sekretessbelagd, den kommer att spelas in, transkriberas och sedan avidentifieras. Allt insamlat material kommer då arbetet är godkänt att makuleras
- Det kommer inte heller vara möjligt att identifiera enskilda personer i uppsatsen.
- Som deltagare i studien får du självklart ta del av det färdiga arbetet.

### Innan intervjun

Bakgrundsfrågor med syfte att slappna av.

- Vilken utbildning har du?
- Hur ser din nuvarande tjänst ut?

### Del 1 “Vad finns det för variationer i hur specialpedagoger definierar särskild begåvning hos barn?”

Fenomen	Ingångsfråga	Aspekter
Att definiera en särskild begåvning	Hur skulle du definiera en elev med särskild begåvning?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Definition</li><li>- Markörer</li><li>- Socialt</li><li>- Kunskap</li></ul>

### Del 2 “Vad finns det för variationer i specialpedagogers uppfattningar om särskilt begåvade barns behov av stöd i skolan?”

Fenomen	Ingångsfråga	Aspekter
Att undervisa barn med särskild begåvning	Vad är din tanke om skolans roll i mötet med elever med särskild begåvning?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Individ</li><li>- Grupp</li><li>- Organisation</li><li>- Olika professioner</li><li>- Stöd</li></ul>

### Bra exempel på att starta ej ledande följdfrågor med

- Vad är det egentligen som...
- Skulle du kunna utveckla....
- Kan du beskriva mer....
- Hur menar du när du säger att...
- Kan du ge mig ett exempel på...
- Kan du berätta för mig om...
- Har jag förstått dig rätt när...
- Finns det något tillfälle när du...
- Skulle du kunna sätta in det i kontexten med den beskrivna eleven?

## Bilaga 2. Missiv



Hej!

Vi är två studenter som läser Specialpedagogprogrammet vid Göteborgs Universitet. Vi ska under hösten 2020 skriva vår magisteruppsats och söker nu respondenter.

Syftet med examensarbetet är att öka kunskapen om specialpedagogers uppfattningar av begreppet "särskilt begåvade barn" samt specialpedagogers syn på särskilt begåvade barns behov av stöd i skolan.

Då vi ska genomföra en kvalitativ studie har vi valt intervju som metod. Vi söker specialpedagoger som kan tänka sig att delta i vår undersökning. Intervjuerna kommer att äga rum under oktober månad och pågå som mest i 60 min. Vi träffar er gärna på er arbetsplats men vi har förståelse för rådande situation kring Covid-19 och intervjun kan därför även göras via zoom.

Det finns inget krav på förkunskaper eller förarbete kring ämnet särskild begåvning. Då definitionen av särskild begåvning skiljer sig åt är vår önskan att få in en bred variation av svar, var och ens bidrag är av intresse för oss.

Att delta i studien är helt frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan. Intervjun är sekretessbelagd, den kommer att spelas in, transkriberas och sedan avidentifieras. Det kommer inte heller vara möjligt att identifiera enskilda personer i uppsatsen. Allt insamlat material kommer då arbetet är godkänt att makuleras. Som deltagare i studien får du självklart ta del av det färdiga arbetet.

Kontakta oss gärna så fort som möjligt om du ställer dig positiv till att delta eller om du vill ha mer information kring vår studie innan du tar ett beslut.

Vänliga Hälsningar,

Camilla Nyström och Emelie Andersson