

Den särskilt begåvade eleven i skolan

Behov av stöd och differentierade arbetsätt

Marina Siffrén-Wiklund

Avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2020

Abstrakt

Författare Siffrén-Wiklund, Marina	Årtal 2020
Arbetets titel Den särskilt begåvade eleven i skolan. Behov av stöd och differentierade arbetssätt	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal 67
Projekt inom vilket arbetet gjorts Särbegåvning	
Referat <p>Syftet med avhandlingen är att undersöka hur undervisningen för särskilt begåvade elever ordnas i den grundläggande utbildningen i svenskspråkiga skolor i Finland. Syftet är också att undersöka speciallärares uppfattningar om undervisning för särskilt begåvade elever. Avhandlingen är en del av en studie med fokus på särskild begåvning som initierades i början av 2019 vid ämnet specialpedagogik vid Åbo Akademi i Vasa. Utgående från avhandlingens syfte har fem forskningsfrågor utformats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. I vilken omfattning förekommer skriftliga planer, diskuterade muntliga strategier och särskilda praktiska arrangemang i kommuner och skolor för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever? 2. Vilka arbetssätt och undervisningsarrangemang används för att tillgodose särskilt begåvade elevers individuella behov i undervisningen? 3. Vilka uppfattningar har speciallärare om särskilt begåvade elevers behov av stöd i undervisningen? 4. Vilka uppfattningar har speciallärare om arbetssätt och undervisningsarrangemang som kan användas i undervisningen för särskilt begåvade elever? 5. Vilka uppfattningar har speciallärare om faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet? <p>Avhandlingen baserar sig på kvalitativa data och kvantitativa data som samlades in via en enkätundersökning, vilken besvarades av 80 speciallärare i svenskspråkiga skolor med grundläggande utbildning. Resultatet visar att speciallärarna anser att särskilt begåvade elever är i behov av stöd i undervisningen, samtidigt som många anser att elever ignoreras i skolan. Även om speciallärarna anser att elevernas individuella behov kan tillgodoses genom differentiering i den allmänna undervisningen, identifierar de lärarens tidsbrist, ett stort elevantal i gruppen och avsaknad av lämpliga undervisningsmaterial som faktorer som försvårar undervisningen i det inkluderande klassrummet. Förekomsten av planer och strategier för hur undervisningen kan ordnas är begränsad i kommuner och svenskspråkiga skolor. Ätminstone i de skolor där planer och strategier förekommer får eleverna stöd i undervisningen och de arbetssätt som enligt forskning visat sig vara effektiva tillämpas. Undervisningen differentieras genom acceleration, berikning och gruppindelningar. Resultatet tyder på att omfattningen av det stöd som eleverna får varierar mellan de finlandssvenska skolorna. Möjligen kan en ökad förekomst av planer och strategier innebära att elevernas behov i undervisningen tillgodoses på ett mera jämnt sätt.</p>	
Sökord Särskilt begåvade elever, begåvning, undervisningsmetoder, differentiering, läroplan, speciallärare, uppfattningar, lahjakkuus, eriyttäminen, talent, gifted, educational methods, conceptions	

Innehåll

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund och motiv	1
1.2 Avhandlingens disposition	6
2. Den särskilt begåvade eleven i skolan	7
2.1 Definition av särskild begåvning	7
2.2 Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014	9
2.3 Handlingsplaner i kommuner och skolor.....	10
2.4 Arbetssätt och undervisningsarrangemang för den särskilt begåvade eleven	11
2.4.1 Differentiering av undervisningen	12
2.4.2 Differentiering genom berikning, acceleration och gruppindelningar.....	14
2.5 Lärares attityder till behov av stöd, arbetssätt och undervisningsarrangemang	17
2.5.1 Lärares attityder till särskilt begåvade elevers behov av stöd.....	18
2.5.2 Lärares attityder till arbetssätt och undervisningsarrangemang.....	19
2.6 Faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet	21
3 Metod.....	24
3.1 Syfte och forskningsfrågor	24
3.2 Datainsamlingsmetod och mätinstrument	25
3.3 Genomförande	28
3.4 Respondenter och bortfall.....	29
3.5 Databearbetning och analys.....	31
3.5.1 Bearbetning och analys av kvalitativa data.....	31
3.5.2 Bearbetning och analys av kvantitativa data.....	33
3.6 Kvalitetskriterier	34
3.6.1 Reliabilitet.....	34

3.6.2 Validitet.....	35
3.6.3 Forskningsetiska principer	37
4 Resultat.....	40
4.1 Förekomst av planer, strategier och praktiska arrangemang	40
4.2 Arbetssätt och undervisningsarrangemang.....	41
4.3 Uppfattningar om särskilt begåvade elevers behov av stöd.....	46
4.4 Uppfattningar om arbetssätt och undervisningsarrangemang.....	48
4.5 Uppfattningar om faktorer som kan försvåra undervisningen.....	51
5 Diskussion	53
5.1 Metoddiskussion.....	53
5.2 Resultatdiskussion	55
5.3 Slutsatser och förslag till fortsatt forskning.....	61
Litteraturförteckning.....	63

Bilagor

Bilaga 1: Enkätfrågor för forskningsfrågorna 1 och 2

Bilaga 2: Enkätfrågor för forskningsfrågorna 3, 4 och 5

Bilaga 3: Följebrev 1

Bilaga 4: Följebrev 2

Tabeller

Tabell 1: Demografiska data om respondenterna (N = 80)	30
Tabell 2: Förekomst av skriftliga planer, muntliga strategier och särskilda praktiska arrangemang för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever (N = 80)	41
Tabell 3: Speciallärares uppfattningar om särskilt begåvade elevers behov av stöd i undervisningen (N = 80)	47
Tabell 4: Speciallärares uppfattningar om differentiering som arbetssätt för att möta särskilt begåvade elevers behov i undervisningen (N = 80)	48
Tabell 5: Speciallärares uppfattningar om acceleration i årskurs (N = 80)	50
Tabell 6: Speciallärares uppfattningar om gruppindelningar (N = 80)	51
Tabell 7: Speciallärares uppfattningar om faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet (N = 80)	52

Figurer

Figur 1: Arbetssätt och undervisningsarrangemang som används i undervisningen för särskilt begåvade elever	42
---	----

1 Inledning

Denna avhandling handlar om undervisning för särskilt begåvade elever, sett ur ett lärarperspektiv. Kännetecknande för särskilt begåvade elever är att de kan prestera på en högre nivå än vad som är utmärkande för deras biologiska ålder (Chan, 2015, s. 158). Förutom en hög kognitiv kapacitet kan eleverna ha goda ledaregenskaper eller prestera på en hög nivå inom konstnärliga, kreativa eller andra specifika områden (Skogen & Cosmovici Idsøe, 2014, s. 87). Med särskild begåvning avses en intelligenskvot på 130 och uppåt (Chan, 2015, s. 163; Kreger Silverman, 2016, s. 134), vilket omfattar 2–5 procent av befolkningen (Liljedahl, 2017, s. 15; Winner, 1999, s. 36).

Internationellt används olika benämningar för särskilt begåvade elever (Liljedahl, 2017, s. 13). Den nationella föreningen Mensa Finland, som är en del av Mensa International, använder benämningarna "människor med hög intelligenskvot" och "älykkyys" (Mensa Finland, 2013). I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, (hädanefter Glgu 2014), används "elever med särskild begåvning" (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 39). Eftersom denna avhandling handlar om undervisning och paralleller görs till Glgu 2014 används benämningarna särskild begåvning och särskilt begåvade elever.

1.1 Bakgrund och motiv

Särskilt begåvade elever har en inneboende potential som kan utvecklas om eleven får stöd och uppmärksamhet (Kreger Silverman, 2016, s. 21). Särskilt begåvade elever behöver undervisning som är anpassad till deras individuella behov, men De Corte (2013, s. 10) konstaterar att en differentiering av undervisningen oftare riktas till elever med funktionsvariation. Enligt Tirri och Kuusisto (2013, s. 85) har både forskning och specialpedagogiskt stöd i Finland oftare varit koncentrerat till elever med inlärningssvårigheter än till elever med särskild begåvning. Under 1970-talet betonades jämlikhet i undervisningen och specialundervisningen koncentrerades till att stöda elever med inlärningssvårigheter och andra funktionsvariationer. Speciellt stöd till särskilt begåvade elever kunde uppfattas som elitism, vilket är oförenligt med tanken om jämlikhet (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 86). Under 1980-talet och 1990-talet fick särskilt begåvade elever mera uppmärksamhet och diskussioner fördes om relevansen av att inrätta särskilda skolor för dessa elever (Niemi, 2012, s. 25–26). Det beslöts att eleverna fortsättningsvis ska få undervisning i

befintliga skolor, som lokalt kan göra egna profileringar för att stöda de särskilt begåvade eleverna. Tirri och Kuusisto (2013, s. 87) konstaterar att från slutet av 1990-talet har tonvikten lagts på ett accepterande av varje elev som en unik individ, vilket förbättrat situationen för den särskilt begåvade eleven.

I Finland är differentiering i undervisningen ingenting nytt, men för att stärka inkludering och jämlikhet i undervisningen betonas differentiering som utbildningens paradig (Laine, 2016, s. 35–36). I de ändringar och kompletteringar till grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen som Utbildningsstyrelsen (2011, s. 9) fastställde 2010, bestäms att differentiering är centralt för att elevernas olikheter och undervisningsgruppens behov ska kunna beaktas i undervisningen. I Abrahamssons podcast *Stöder vi våra blivande genier?* (Yle Arenan, 2018) menar Christer Holmlund, som är förbundsordförande på Finlands svenska lärarförbund, att det inte är oproblemiskt att anpassa undervisningen till varje elevs specifika behov. I skolan kan både resurser och kunskap saknas vad gäller differentiering av undervisningen för särskilt begåvade elever. Holmlund konstaterar att det är viktigt att diskutera alternativa sätt att differentiera undervisningen, till exempel via kompanjonlärarskap där två lärare samtidigt undervisar i en elevgrupp. Vidare menar Holmlund att det på varje skola borde finnas lärare som får fortbildning om hur undervisningen för särskilt begåvade elever kan ordnas.

Westling Allodi och Rydelius (2008, s. 2) menar att särskilt begåvade elever riskerar att möta en diskrepans mellan individuella behov och den undervisning som skolan erbjuder. När den särskilt begåvade eleven blir läropliktig kan hen möta en skola som fokuserar på en grupp jämnåriga elever, i stället för att varje elevs individuella kognitiva kapacitet uppmärksammas (Coleman, Micko & Cross, 2015, s. 15). Genomsnittet är ofta den riktlinje som styr omfattningen av ett lärostoff och i vilken takt som lärostoffet ska bearbetas (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 71). Ett för alla elever identiskt innehåll i undervisningen grundar sig enligt Plucker och Callahan (2014, s. 394) på ett antagande om att jämnåriga elever i stora drag har samma inlärningsmöjligheter.

En annan försvårande omständighet är att det förekommer en föreställning om att särskilt begåvade elever har en förmåga att klara sig på egen hand i undervisningen, utan att de erhåller något speciellt stöd (De Corte, 2013, s. 14; Laine, 2010, s. 72). Detta är en myt som fortfarande existerar. Winner (1999, s. 262–263) menar att den elev som anses ha en förmåga att självständigt lära sig kan gå miste om relevanta utmaningar i undervisningen, vilket kan

förhindra eleven att utvecklas enligt sin egen potential. Laine och Tirri (2016, s. 159) påminner om att den särskilt begåvade eleven är i behov av handledning och stöd i undervisningen på samma sätt som andra elever. Kreger Silverman (2016, s. 279) lyfter fram att ju längre eleven kognitivt sett befinner sig från genomsnittet, desto mera stöd behövs, vilket för den särskilt begåvade eleven innebär differentiering och alternativa arbetssätt i undervisningen. Laine och Tirri (2016, s. 158) menar att särskilt begåvade elever bemöts ojämnt i Finland, eftersom enhetliga riktlinjer saknas för vad särskild begåvning innebär och för hur särskilt begåvade elever kan identifieras och stödas i skolan. Följaktligen konstaterar Laine och Tirri att på vilket sätt individuella behov hos eleverna tillgodoses i skolan beror på den enskilda läraren.

I 30 § i Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning 2010 (642/2010) fastställs att eleven har rätt att erhålla tillräckligt stöd för skolgång och inläring omedelbart då behov uppkommer. Därtill bestäms det i Glgu 2014 att det hör till varje elevs rättighet att få en så god undervisning så att hen når framgång i skolarbetet (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14). Den särskilt begåvade elevens individuella behov kan således inte förbises i undervisningen. Det kan inte längre diskuteras huruvida eleven ska få stöd i undervisningen, utan enbart på vilket sätt eleven ska stödas (Laine, 2016, s. 64; Tomlinson, Brighton, Hertberg, Callahan, Moon, Brimijoin, Conover & Reynolds, 2003, s. 121). I samband med Glgu 2014 nämns särskilt begåvade elever för första gången i läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 39), vilket också förpliktigar skolan att beakta dessa elevers individuella inlärningsbehov.

Bristande uppmärksamhet och avsaknad av stöd kan påverka välbefinnandet hos särskilt begåvade elever på ett negativt sätt. I en studie om hur särskilt begåvade vuxna har upplevt sin skolgång kommer Persson (2010, s. 547, 557) fram till att många särskilt begåvade elever har negativa erfarenheter av skolan, bland annat på grund av en otillräcklig intellektuell stimulans, vilket leder till att eleverna blir uttråkade. Studier om lärares attityder till undervisningen visar att också många lärare anser att eleverna ofta har tråkigt i skolan (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 169; Polyzopoulou, Kokaridas, Patsiaouras & Gari, 2014, s. 216). Otillräcklig stimulans kan leda till underprestation, det vill säga att eleven presterar på en nivå under sin kreativa och intellektuella förmåga (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 79). För en del elever är utåtagerande och aggressivt beteende ett sätt att undvika understimulans och tristess, medan andra elever drar sig undan uppmärksamhet (Liljedahl, 2017, s. 41, 43). Mönks och Ypenburg (2009, s. 73, 79–80) menar att den underpresterande eleven kan

kännetecknas av koncentrationssvårigheter, skoltrötthet och en långsam studietakt, vilket kan inverka negativt på skolresultatet och göra eleven missnöjd med sina skolprestationer. I en studie om faktorer som är relaterade till underprestation konstaterar Çakir (2014, s. 1037) att elever som presterar under sin förmåga har låg självuppfattning, låg skolmotivation, negativa attityder till skolan och till sina lärare och har svårt att se fördelar med skolgången. Enligt Westling Allodi och Rydelius (2008, s. 2) finns det indikationer på att otillräckliga utmaningar i undervisningen och en undervisning som inte är anpassad till elevens individuella behov kan påverka elevens mentala hälsa negativt, vilket småningom kan leda till ångest och depression.

Elevens studiemotivation och välbefinnande i skolan påverkas inte enbart av på vilket sätt och i vilken omfattning elevernas individuella behov tillgodoses i undervisningen. Även lärarens attityder till särskild begåvning och till särskilt begåvade elever påverkar elevens välmående och framgång i skolan. En positivt inställd lärare bidrar till en stödjande inlärningsmiljö där elevernas individuella behov beaktas (Al-Makhalid, 2012, s. 50). Wilson (2006, s. 93) konstaterar att lärarens attityder inte enbart har inverkan på studiemotivationen utan även på inläringen. Förutom att lärarens attityder påverkar undervisningen, menar Perković Krijan och Borić (2015, s. 165–166) att attityderna även påverkar både lärarens och klasskamraternas attityder och relationer till den särskilt begåvade eleven. Kaya (2015, s. 59) konstaterar att kunskap om lärarens attityder till särskild begåvning ger en bättre förståelse för den undervisning som eleverna erbjuds. Således menar Hoogeven, Hell och Verhoeven (2005, s. 31) att eftersom både elevens kognitiva, emotionella och sociala utveckling påverkas, är det viktigt att få en uppfattning om lärarens attityder.

I en studie om lärarens attityder till acceleration, det vill säga att eleven avancerar i årskurser eller i lärostoff i snabbare takt än jämnåriga, kommer Hoogeven m.fl. (2005, s. 51) fram till att lärarens attityder inte är relaterade enbart till deras erfarenhet av acceleration. Också en objektiv och professionell information om särskild begåvning och om acceleration kan påverka lärarens attityder på ett positivt sätt. Dock verkar det som om enbart erfarenhet och information inte är tillräckligt för att acceleration ska implementeras i undervisningen. En studie av Siegle, Wilson och Little (2013, s. 45) visar att lärare har en positiv attityd till att tillämpa acceleration, samtidigt som de är av den uppfattningen att vårdnadshavare och beslutsfattare är negativt inställda. Siegle m.fl. menar att en motvilja att införa acceleration i undervisningen kan bero på att en individs uppfattning om andras attityder kan vara mera avgörande än individens egna attityder. Siegle m.fl. kommer därmed fram till att ett

tillvägagångssätt för att få beslutsfattare att stöda acceleration är att visa att både lärare och många vårdnadshavare stöder detta arbetssätt. Eftersom lärarna har en central roll i tillämpningen av olika arbetssätt kan dessa tankegångar sannolikt även överföras till andra arbetssätt som används i undervisningen för särskilt begåvade elever.

Tidigare forskning visar att särskilt begåvade elever behöver stöd och utmaningar i undervisningen för att upprätthålla studiemotivationen och för att undvika underprestation och mental ohälsa. Elevernas välbefinnande och framgång i skolan påverkas både av på vilket sätt och i vilken omfattning elevernas individuella behov tillgodoses i undervisningen. Förekomsten av planer och strategier för hur undervisningen kan ordnas för särskilt begåvade elever och vilka arbetssätt och undervisningsarrangemang som används i skolan för att tillgodose elevernas individuella behov är därmed ett intressant tema att studera. Eftersom forskning därtill har visat att lärarens attityder till särskilt begåvade elever inverkar på elevens välmående och framgång i skolan men också på vilka arbetssätt som används i undervisningen, är även attityder ett angeläget ämne att studera. Genom att undersöka hur undervisningen är ordnad för särskilt begåvade elever och vilka uppfattningar speciallärare har om undervisningen för dessa elever, kan indikationer erhållas huruvida eleverna erbjuds relevanta utmaningar och på vilket sätt eleverna uppmärksammas i finlandssvenska skolor.

Forskning om hur individuella behov hos särskilt begåvade elever tillgodoses i undervisningen har gjorts bland finskspråkiga lärare i Finland, före ibruktageandet av läroplanen för den grundläggande utbildningen 2016. Forskning bland lärare och speciallärare i Svenskfinland verkar vara bristfällig. Enligt Laine (2016, s. 29) och Westling Allodi och Rydelius (2008, s. 13) varierar lärares uppfattningar om undervisning för särskilt begåvade elever. En bidragande orsak kan enligt Al-Makhalid (2012, s. 52) vara kulturella skillnader, eftersom olika undervisningsarrangemang och program för hur undervisning för särskilt begåvade elever ska ordnas, varierar i olika länder, utbildningssystem och skolor. Vilka uppfattningar lärare har om undervisning för särskilt begåvade elever har undersökts internationellt och bland finskspråkiga lärare i Finland. Däremot är undersökningar riktade till svenskspråkiga lärare och speciallärare i Finland bristfälliga. I Finland verkar studier inte ha gjorts efter utformningen av Glgu 2014, i vilken särskilt begåvade elever nämns för första gången och differentiering betonas tydligare som grunden för all undervisning.

En grupp forskare och studerande vid ämnet specialpedagogik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi i Vasa initierade i början av 2019 en studie med fokus

på särskild begåvning. Den här avhandlingen är en del av denna studie. Avhandlingens syfte är att undersöka hur undervisningen ordnas för särskilt begåvade elever i den grundläggande utbildningen i svenskspråkiga skolor i Finland och vilka uppfattningar speciallärare har om undervisningen för dessa elever. Studien bygger på data från en enkät som skickades ut elektroniskt med målet att nå alla speciallärare i den grundläggande utbildningen i svenskspråkiga skolor i Finland.

1.2 Avhandlingens disposition

Avhandlingen består sammanlagt av fem kapitel. Efter en inledande beskrivning av problemområdets bakgrund och motiv följer den teoretiska referensramen i kapitel två. I det andra kapitlet beskrivs hur särskild begåvning kan definieras. Vidare beskrivs betydelsefulla aspekter i Glgu 2014 och kommunvisa handlingsplaner vad gäller undervisningen för särskilt begåvade elever. Därefter presenteras olika arbetssätt och undervisningsarrangemang som kan användas i skolan för att tillgodose elevernas individuella behov i undervisningen. Vidare presenteras tidigare forskning om lärares attityder till särskilt begåvade elevers behov av stöd i undervisningen och attityder till de arbetssätt och undervisningsarrangemang som är vanliga i undervisningen för dessa elever. Slutligen beskrivs faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet.

Kapitel tre inleds med en presentation av studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter följer en beskrivning av datainsamlingsmetoden, mätinstrumentet och studiens genomförande. Vidare beskrivs databearbetning och dataanalys och slutligen redogörs för hur kvalitetskriterier har beaktats. I kapitel fyra redovisas resultatet från den empiriska studien. Studiens metoder och resultat diskuteras i kapitel fem. Resultatet diskuteras utgående från syfte, forskningsfrågor, tidigare forskning och den teoretiska referensramen. Slutligen presenteras avhandlingens slutsatser och förslag till fortsatt forskning.

2. Den särskilt begåvade eleven i skolan

Detta kapitel inleds med en beskrivning av hur särskild begåvning kan definieras. Därefter beskrivs viktiga aspekter i Glgu 2014 och kommunvisa handlingsplaner vad gäller undervisningen för särskilt begåvade elever. Vidare presenteras olika arbetssätt och undervisningsarrangemang som kan användas för att tillgodose elevernas individuella behov i undervisningen. Därefter presenteras internationell forskning om lärares attityder till dessa arbetssätt och till elevernas behov av stöd i undervisningen. Slutligen beskrivs faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet.

2.1 Definition av särskild begåvning

Under de senaste hundra åren har forskare försökt beskriva särskild begåvning, vilket resulterat i ett flertal olika definitioner (Kaya, 2015, s. 59; Laine, 2016, s. 15; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011, s. 4, 7). Enligt Renzulli (2016, s. 60) är intelligens ett heterogent begrepp, vilket innebär att särskild begåvning inte kan beskrivas med en enda definition. Lewis M. Terman var en av föregångarna när han på 1920-talet definierade särskild begåvning med hög intelligens (Chan, 2015, s. 158; Kreger Silverman, 2016, s. 55). Senare på 1970-talet presenterade Marland en definition på särskild begåvning ur ett multidimensionellt perspektiv (Chan, 2015, s. 158).

Enligt Marland är särskilt begåvade barn och talangfulla barn, sådana barn som har identifierats av en professionell yrkesutövare och som på grund av exceptionella förmågor har kapacitet till höga prestationer (Kreger Silverman, 2016, s. 60). Enligt Kreger Silverman menar Marland att särskilt begåvade barn och talangfulla barn kan kännetecknas av en allmän intellektuell förmåga, studiebegåvning inom ett specifikt ämne, goda ledaregenskaper, produktivt och kreativt tänkande, psykomotorisk förmåga eller konstnärlig begåvning. Enligt Winner (1999, s. 17) relateras särskild begåvning ofta till exceptionella prestationer i skolan, och speciellt till goda muntliga och skriftliga färdigheter. Elever som presterar på en hög nivå i skolan och vars färdigheter kan mätas med ett intelligenstest ses ofta som särskilt begåvade, medan elever som är exceptionellt duktiga inom idrottsliga, musikaliska eller konstnärliga områden kallas talangfulla. Winner menar att en sådan indelning inte kan motiveras, eftersom både de elever som anses vara särskilt begåvade och de som anses vara talangfulla kännetecknas av tre gemensamma drag. Winner (1999, s. 14–15) tillskriver eleverna en

brådmogenhet som gör att de lär sig i snabb takt och tillägnar sig kunskap vid en tidig ålder inom ett eller flera områden. En envishet gör att eleverna vill lära sig och vill lösa kreativa problem i egen takt. Eleverna har ett stort intresse och en stark inre motivation till att förstå och behärska olika ämnen eller färdigheter, vilket leder till prestationer på hög nivå inom områden som tilltalar dem.

Renzulli (2016, s. 77) definierar särskild begåvning som en interaktion mellan tre egenskaper: generella eller specifika förmågor på en nivå över genomsnittet, en stark uthållighet och inre motivation och en hög kreativ förmåga. Förutom hög intellektuell förmåga, motivation och kreativitet lyfter Mönks och Ypenburg (2009, s. 30) fram betydelsen av en social växelverkan med familj, skola och vänner. Mönks och Ypenburg menar att social kompetens är nödvändigt för att elevens höga begåvning ska kunna framträda i exceptionella prestationer och handlingar.

Den första definitionen som betonar vikten av att särskilt begåvade elever behöver specialpedagogiska arrangemang i undervisningen kom 1991, när asynkron utveckling beskrevs som kännetecknande för särskild begåvning (Kreger Silverman, 2016, s. 72–73). När den biologiska åldern och den emotionella utvecklingen är på en lägre nivå än den kognitiva utvecklingen kan eleven få svårigheter med sociala relationer och med innehållet i skolans läroplan. Kreger Silverman (2016, s. 69) ser den tidiga utvecklingen som central hos den särskilt begåvade eleven. Detta föranleder Kreger Silverman att formulera en definition tillämpbar för pedagoger: "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" (Kreger Silverman, 2016, s. 69).

För att särskilt begåvade elever ska kunna identifieras i skolan och för att deras individuella behov ska kunna tillgodoses på ett ändamålsenligt sätt i undervisningen anser Piske, Stoltz och Machado (2014, s. 349) och Renzulli (2016, s. 58) att det är väsentligt att skolpersonal har kunskap om hur särskild begåvning kan definieras. Cosmovici Idsøe (2018, s. 13, 22) menar däremot att ur ett pedagogiskt perspektiv är en generell definition inte nödvändig. Det väsentliga är att läraren har kännedom om hur undervisningen kan anpassas optimalt utgående från elevens styrkor, svagheter och individuella behov i inläringen.

2.2 Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014

Alla barn som är permanent bosatta i Finland är enligt 25 § i Lagen om grundläggande utbildning 1998 (628/1998) läropliktiga från det år då de blir sju år tills den grundläggande utbildningen är uppfylld eller tills det har förflutit 10 år efter läropliktens inledande. Vidare bestäms i 25 § och i 26 § att om sjukdom eller handikapp förhindrar att målen för den grundläggande utbildningen inte nås inom nio år, inleds läroplikten ett år tidigare inom förskoleundervisningen och pågår i 11 år. Enligt 27 § kan studierna på basen av en psykologisk utredning, som vid behov kompletteras med en medicinsk utredning, inledas ett år tidigare eller ett år senare.

I Glgu 2014 bestäms att den grundläggande utbildningens uppdrag är att fostra och undervisa inom ramen för inkludering så att eleven har möjlighet att fullgöra läroplikten, erhålla en mångsidig allmänbildning och fortsätta studierna på andra stadiet (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18, 38). Undervisningen ska genomföras med beaktande av elevens individuella behov med målet att gynna elevens välbefinnande och lärande. Differentiering är centralt i undervisningen och baserar sig på en god kännedom om eleven så att elevens motivation och självkänsla i skolarbetet ska kunna stödas (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30–31). Vidare preciseras att differentiering gäller arbetsgången, arbetsrytmen, djupet och omfattningen i studierna och en anpassning av undervisningen till de varierande sätt på vilka eleverna lär sig. Differentiering bidrar även till att behovet av stöd kan förebyggas.

Vidare bestäms i Glgu 2014 att elevens framsteg i skolgången och lärandet ska följas kontinuerligt så att behovet av stöd observeras tidigt (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 62). Stödet ska anpassas efter elevens individuella behov och styrkor och utformas så att problem och inlärningssvårigheter kan förebyggas, bli okomplicerade och kortvariga. Eleven kan erhålla tillfälligt eller regelbundet stöd på tre nivåer: på allmän, intensifierad eller särskild stödnivå. För de elever som framskrider snabbt i studierna kan studierna breddas och fördjupas genom att en plan för elevens lärande utarbetas, i vilken handledningsåtgärder, stödsatser, undervisningsarrangemang och mål för skolgång och lärande definieras (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64–65).

Enligt Glgu 2014 kan flexibla undervisningsarrangemang ordnas via årskursintegrerade studier och genomföras för en enskild elev, enskilda årskurser eller för hela skolan

(Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 38–39). Årskursintegrerade studier är även ett sätt att stöda särskilt begåvade elever. Via beslut i den lokala läroplanen kan eleven studera vissa läroämnen över årskursgränserna enligt ett eget studieprogram, i stället för att lärokurser delas in i årskurser. Eleven ges möjlighet att studera enligt en individuell studiegång baserat på det innehåll och de mål som är specifikt för det aktuella ämnet. En elev som studerar lärokurser årskursintegrerat kan också studera i en sammansatt klass, vilka kan bildas på grund av pedagogiska orsaker eller till följd av ett lågt elevantal, och i vilka elever i varierande åldrar eller från varierande årskurser får undervisning tillsammans. I Glgu 2014 beskrivs att undervisningen även kan kompletteras och studiemöjligheterna i olika ämnen kan berikas på ett mångsidigare sätt genom att digitala verktyg och fjärruppkoppling används i undervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 40). Elevens specialbegåvning kan stödjas och fördjupas genom att sakkunskap och kompetens hos olika lärare i skolan, skolans samarbetspartner och internationella nätverk utnyttjas. Utgående från elevens intressen kan även lärande och kunskap breddas och fördjupas och studiemotivationen höjas via de valfria ämnen som utbildningsanordnaren erbjuder (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 95). Som komplettering till läroplanen har en del kommuner och skolor utarbetat handlingsplaner för hur särskilt begåvade elevers individuella behov i undervisningen kan tillgodoses i skolan.

2.3 Handlingsplaner i kommuner och skolor

För att undervisningen för särskilt begåvade elever ska vara framgångsrik är det viktigt att lärarna får ett kontinuerligt stöd, både på skolnivå och på kommunnivå (Cross, Riedl Cross & O'Reilly, 2018, s. 185–186; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005, s. 215). I Finland saknas enhetliga riktlinjer för hur särskilt begåvade elever kan uppmärksammas och stödjas i skolan (Laine & Tirri, 2016, s. 158). Däremot har en del kommuner, som komplettering till läroplanen för den grundläggande utbildningen, utarbetat egna handlingsplaner för hur undervisningen kan ordnas för eleverna. Handlingsplanerna fungerar som vägledning för lärare och övrig skolpersonal om hur individuella behov hos eleverna kan tillgodoses på bästa sätt i skolan. Av forskningsetiska skäl namnges inte dessa kommuner i denna avhandling och därmed görs inte källhänvisningar till handlingsplanerna.

Gemensamt för handlingsplanerna är att de innehåller information om hur särskild begåvning kan definieras och om hur särskilt begåvade elever kan identifieras i en skolkontext. De svårigheter som eleverna kan möta i skolan beskrivs och motiveringar görs till varför eleverna

behöver stöd och speciell uppmärksamhet i undervisningen. Vidare beskrivs strategier för hur undervisningen kan differentieras och vilka stödinsatser, arbetssätt och undervisningsarrangemang som kan tillämpas i undervisningen. Till viss del varierar innehållet mellan handlingsplanerna. I en del handlingsplaner beskrivs vad som bestäms i läroplanen och i lagen om den grundläggande utbildningen om differentiering och stöd för lärande och skolgång. Andra ämnen som behandlas är lärarfortbildningen, studievägledningen, elevvården, samarbetet med vårdnadshavarna och studieövergången mellan lågstadium och högstadium.

I Sverige är riktlinjerna för hur särskilt begåvade elever kan stödas i skolan mera omfattande. Sveriges Kommuner och Regioner har tillsammans med ett antal kommuner utarbetat en handlingsplan, "Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever 2016", för att stöda kommunerna i arbetet med att öka lärarnas kompetens och för att stärka kvaliteten på undervisningen för särskilt begåvade elever (Sveriges Kommuner och Regioner, 2020). Med handlingsplanen som grund anpassar enskilda kommuner och skolor verksamheten och undervisningen till elevernas individuella behov. Även Skolverket har sammanställt ett stödmaterial till rektorer, lärare och personal inom elevhälsan (Skolverket, 2020). Stödmaterialiet innehåller ämnesdidaktiskt stöd för olika läroämnen och ger exempel på hur undervisningen kan ordnas så att eleverna får de utmaningar som de behöver i undervisningen. Ett motsvarande stödmaterial för hur individuella behov hos särskilt begåvade elever kan tillgodoses i undervisningen verkar saknas i Finland.

2.4 Arbetssätt och undervisningsarrangemang för den särskilt begåvade eleven

Lärarens huvudsakliga utmaning är att göra det möjligt för eleven att prestera utgående från den egna utvecklingspotentialen (Renzulli, 2016, s. 58). Avgörande för att eleven ska få en kvalitativ undervisning i en god lärmiljö är att läraren har kunskap om särskild begåvning och förståelse för elevens specifika behov av stöd (Kaya, 2015, s. 59, 62; Piske m.fl., 2014, s. 351). Läraren behöver även ha kunskap om olika didaktiska arbetssätt (Cosmovici Idsøe, 2018, s. 15; Piske m.fl., 2014, s. 351), men också ha tillgång till ett ändamålsenligt undervisningsmaterial som utmanar elevens kognitiva förmåga (Kaya, 2015, s. 59; Piske m.fl., 2014, s. 350). Eftersom det är svårt att beskriva särskilt begåvade elever med en kort

definition menar Cosmovici Idsøe (2018, s. 15) att läraren behöver ha kännedom om på vilket sätt eleverna lär sig, hur de betar sig och hur de skiljer sig från andra elever. Vidare menar Kreger Silverman (2016, s. 149, 272) att en tidig identifiering är viktig för att eleven så tidigt som möjligt ska få stöd inom ramen för den egna prestationsnivån, vilket är av betydelse för att eleven ska ha möjlighet att utvecklas optimalt.

2.4.1 Differentiering av undervisningen

Eftersom de särskilt begåvade eleverna är en heterogen grupp finns det ingen universallösning för hur undervisningen ska ordnas så att den passar alla elever (De Corte, 2013, s. 16). Således är det väsentligt att varje elevs individuella behov uppmärksammas och att de särskilt begåvade eleverna inte betraktas som en homogen elevgrupp (Bailey, Pearce, Winstanley, Sutherland, Smith, Stack & Dickenson, 2008, s. 2). Speciella undervisningsarrangemang kan enligt 18 § i Lagen om grundläggande utbildning 1998 ordnas om "eleven anses till någon del redan ha kunskaper och färdigheter som motsvarar den grundläggande utbildningens lärokurs" eller "det med hänsyn till elevens förhållanden och tidigare studier till någon del är oskäligt att eleven ska genomgå den grundläggande utbildningens lärokurs" eller "detta är motiverat av skäl som har samband med elevens hälsotillstånd".

Differentiering och flexibilitet är grunden för att den särskilt begåvade eleven ska få adekvat stöd i skolan (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 72, 83). I Glgu 2014 bestäms att differentiering är avgörande när beslut tas om vilka arbetssätt som ska tillämpas i undervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 30). Vidare bestäms att dessa arbetssätt ska utgå från elevens individuella behov, intressen och förutsättningar. Enligt Cosmovici Idsøe (2018, s. 35) innebär differentiering att läraren kontinuerligt planerar och utvärderar undervisningsmetoder, lärostoff och lärmiljöer utgående från elevens individuella inlärningsförmåga och sätt att lära sig. I en internationell forskningsöversikt visar Bailey m.fl. (2008, s. 10) att differentiering och individanpassat lärande i en inkluderande klassrumsmiljö är ett framgångsrikt koncept i undervisningen. Med beaktande av elevernas olikheter och individuella behov kan, enligt Glgu 2014, differentiering av undervisningen stöda elevernas studiemotivation och självkänsla (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 31).

Undervisningen bör stimulera elevens nyfikenhet och ambition att lära sig (Piske m.fl., 2014, s. 351). Karaktäristiskt för särskilt begåvade elever är en snabb inläringstakt, god förmåga

till abstrakt tänkande, förmåga till effektiv informationsbearbetning, stor minneskapacitet och god problemlösningsförmåga och slutledningsförmåga (Chan, 2015, s. 159). Följaktligen leder en repetitiv och monoton undervisning till att eleven kan bli omotiverad i skolarbetet (Piske m.fl., 2014, s. 348), vilket i sin tur kan resultera i att eleven presterar långt under sin fulla potential (Kreger Silverman, 2016, s. 32–33). Därtill klarar särskilt begåvade elever ofta de lägre årskurserna utan ansträngning och de lägger därmed inte grunden till studiemotivation och goda studievanor (Kreger Silverman, 2016, s. 32; Mönks & Ypenburg, 2009, s. 80). Eftersom underprestation ofta blir påtaglig först i de högre årskurserna menar Mönks och Ypenburg (2009, s. 80–81) att det är viktigt att särskilt begåvade elever identifieras tidigt, så att grunden till studiemotivationen ska kunna etableras redan under de första skolåren. För att motivationen för skolarbetet ska höjas och kvarhållas är det viktigt att eleven får utmaningar på en lämplig nivå (Phillips & Lindsay, 2006, s. 63; Snyder & Linnenbrink-Garcia, 2013, s. 209).

Undervisningen bör vara meningsfull och målorienterad och ge eleven möjlighet att kontrollera den egna inlärningsprocessen och inspirera eleven till att definiera egna mål för lärandet (De Corte, 2013, s. 14). Enligt Glgu 2014 ska differentiering av undervisningen utgå från elevens förmåga till att studera i individuell takt, elevens förmåga till studieplanering och förmåga till att göra egna val mellan olika arbetssätt (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 31). I en studie om vilken uppfattning elever har om differentiering visar Kanevsky (2011, s. 286) att majoriteten av eleverna vill få möjlighet att själva kontrollera den egna inläringstakten och göra egna val av ämnen och samarbetspartner. I studien ingick både elever som inte identifierats och elever som identifierats som särskilt begåvade. Ett öppet och respektfullt samarbete med den enskilda eleven vad gäller elevens egna behov och intressen i lärandet är således viktigt (Kanevsky, 2011, s. 280; Kreger Silverman, 2016, s. 271–272), men detta innebär inte att undervisningen genomgående ska anpassas till elevens önskemål (Kanevsky, 2011, s. 296). Kanevsky menar att eleven behöver lära sig varierande inlärningsstrategier och även utveckla en förmåga att kunna anpassa sig till mindre intressanta uppgifter.

I en studie om hur lärare i Finland tillgodoser särskilt begåvade elevers behov i undervisningen visar Laine och Tirri (2016, s. 155–157) att de flesta lärare differentierar undervisningen för eleverna. Lärare nämner att de uppmuntrar och ger eleverna positiv respons och hjälper dem att finna sina styrkor och talanger. Laine och Tirri kommer fram till att lärare differentierar undervisningen framförallt genom att de ger särskilt begåvade elever specialmaterial och specialuppgifter, vilka är mera krävande och utmanande än de uppgifter

som ges till andra elever. Vidare ges eleverna möjlighet till självständigt lärande i form av egna studier, projekt eller val av uppgifter efter eget intresse. Eleverna erbjuds även extra arbete i form av arbetsblad och tilläggsmaterial i stället för differentierade kvalitativa och ändamålsenliga utmaningar, vilket enligt Laine och Tirri kan leda till att eleverna blir omotiverade till skolarbetet.

Undervisningen för särskilt begåvade elever kan differentieras genom berikning och acceleration (Chan, 2015, s. 160; Siegle m.fl., 2013, s. 27). Cosmovici Idsøe (2018, s. 54) menar att trots att acceleration och berikning beskrivs som separata arbetssätt ges eleven bäst möjlighet till inläring då dessa kombineras i undervisningen. Enligt Al-Makhalid (2012, s. 34) är det internationellt vanligt förekommande att olika former av berikning och acceleration kombineras med att eleverna får undervisning i flexibla grupper.

2.4.2 Differentiering genom berikning, acceleration och gruppindelningar

Berikning

Särskilt begåvade elever kan i allmänhet tillgodogöra sig en större mängd kunskap i jämförelse med klasskamraterna (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 75). Eftersom särskilt begåvade elever har en hög kognitiv kapacitet menar Kreger Silverman (2016, s. 280–281) att de har andra behov än sina jämnåriga kamrater. Vidare menar Kreger Silverman att elevens individuella behov bör tillfredsställas för att eleven ska utvecklas optimalt. Därför bör fördjupade studier prioriteras i stället för utökade studier på grundnivå, vilket kan förverkligas genom berikning. Berikning innebär att lärostoffet breddas och fördjupas eller att läroplanen kompletteras med nya ämnesområden, vilket erbjuder eleven en rik och varierande inläring (Chan, 2015, s. 160). Enligt Glgu 2014 kan studierna breddas och lärandet fördjupas även genom valfria studier utgående från elevens egna intressen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 95). Vidare bestäms att de valfria lärokurserna ska bredda och fördjupa innehållet och målen i gemensamma läroämnen. Berikning bör grunda sig på elevens behov, färdigheter och intressen (Farsimadan, Poorgholami, Safari & Ahmadi Gharacheh, 2015, s. 298; Mönks & Ypenburg, 2009, s. 75), men kan även innebära att eleven får stimulans och meningsfulla utmaningar utanför egna intresseområden och därmed väcka motivation och intresse för nya (Liljedahl, 2017, s. 79).

Kanevsky (2011, s. 295) visar i en studie om elevers åsikter om differentiering att särskilt begåvade elever föredrar att studera avancerade och komplexa ämnesområden, ämnesövergripande teman och ämnesområden utöver de som finns i läroplanen. Chan (2015, s. 160) konstaterar att forskning visar att berikning bidrar till att den särskilt begåvade eleven presterar på en högre nivå i skolarbetet, medan Farsimadan m.fl. (2015, s. 301) kommer fram till att berikning i undervisningen inverkar positivt på elevernas studiemotivation och därmed presterar de bättre i skolan. Berikning av läroplanen är den mest använda formen av pedagogisk differentiering för särskilt begåvade elever (Cosmovici Idsøe, 2018, s. 40) med målet att göra lärandet meningsfullt för eleven (Liljedahl, 2017, s. 79).

Acceleration

Acceleration kan ge eleven utmaningar på en lämplig nivå (Wells, Lohman & Marron, 2009, s. 248) och bidra till att eleven har möjlighet att nå sin maximala utvecklingspotential (De Corte, 2013, s. 16). Acceleration innebär att eleven avancerar i årskurser eller i lärostoff i snabbare takt än jämnåriga elever (Chan, 2015, s. 160). Eleven kan inleda skolgången tidigare eller hoppa över en eller flera årskurser, vilket innebär att eleven deltar i undervisningen tillsammans med äldre klasskamrater (De Corte, 2013, s. 13; Wells m.fl., 2009, s. 248). Eleven kan även delta i undervisningen i enskilda ämnen i en högre årskurs, medan undervisningen i övriga ämnen sker tillsammans med den årskurs som eleven åldersmässigt tillhör (Liljedahl, 2017, s. 73). På grund av en snabb inlärningstakt kan, enligt Mönks och Ypenburg (2009, s. 74), den särskilt begåvade eleven tillgodogöra sig ett lärostoff eller en lärobok under kortare tid än jämnåriga elever. Således konstaterar Kreger Silverman (2016, s. 280–282) att eleven är i behov av att studera i egen takt med ett högt tempo i undervisningen genom att lärostoffet komprimeras. Renzulli och Reis Renzulli (2010, s. 149) menar att genom en komprimering av läroplanen kan undervisningen differentieras till en för eleven lämplig nivå och en genomgång av lärostoff som eleven redan behärskar kan elimineras och ersättas av utmanande alternativt stoff. Eftersom eleven får lära sig nya ämnen i snabb takt och inte behöver repetera ett lärostoff mer än nödvändigt, menar Kreger Silverman (2016, s. 76) att elevens studiemotivation kan höjas.

Acceleration har en positiv inverkan på elevens prestation i skolan (Chan, 2015, s. 160; Steenbergen-Hu & Moon, 2011, s. 46). Både acceleration i lärostoff och i årskurser ger eleven goda studieresultat, men eftersom dessa former av acceleration ofta kombineras är det svårt att urskilja de enskilda effekterna (Steenbergen-Hu & Moon, 2011, s. 49). I en longitudinell

studie som jämför särskilt begåvade elever som accelererat i årskurs med äldre elever som inte accelererat, kommer Wells m.fl. (2009, s. 263) fram till att de elever som accelererat inte enbart presterar på samma nivå utan på en betydligt högre nivå än sina äldre klasskamrater. Likväl kommer Laine och Tirri (2016, s. 158) i sin studie om hur lärare tillgodoser särskilt begåvade elevers behov i undervisningen fram till att både acceleration i årskurser och acceleration i lärostoff är sparsamt förekommande i Finland.

Acceleration har kritiserats för att inverka negativt på den sociala utvecklingen och på den emotionella utvecklingen hos yngre elever (De Corte, 2013, s. 13). Det kan vara utmanande att hoppa över en årskurs, eftersom eleven ska anpassa sig till nya klasskamrater i en ny social grupp och samtidigt tillgodogöra sig innehållet för den överhoppade årskursen (Gronostaj, Werner, Bochow & Vock, 2016, s. 31). I en longitudinell studie visar Freeman (2013, s. 12) att vuxna som hoppat över årskurser ansåg att de gått miste om en normal barndom, eftersom de på grund av sin unga ålder inte kunde dela fritidsaktiviteter med sina äldre klasskamrater. Via en metaanalys visar däremot Steenbergen-Hu och Moon (2011, s. 51) att studerande som inlett högre studier vid en yngre ålder än normalt ansåg att acceleration hade varit positivt både för deras socioemotionella utveckling och för studieprestationen. Hoogeven m.fl. (2005, s. 49) konstaterar att uppfattningarna om acceleration kan bero på tidigare erfarenheter. I en studie om lärares attityder till acceleration visar Hoogeven m.fl. att de lärare som har positiva erfarenheter av acceleration upplever att detta arbetssätt har större positiva effekter på elevernas sociala kompetens, prestation i skolan och motivation för skolarbetet än de lärare som har negativa erfarenheter.

De Corte (2013, s. 13) påtalar att beslut om acceleration bör vara noggrant genomtänkt och verkställas med hänsyn till elevens kognitiva, socioemotionella och fysiska utveckling samt till elevens motivation och intresse. Vidare är det viktigt att skolans och lärarnas resurser beaktas vid beslutet. De Corte (2013, s. 16) menar att motiverade lärare med erfarenhet av acceleration, en lämplig anpassad plan för elevens lärande och stöd från vårdnadshavare är grundläggande faktorer för att acceleration ska bli en bra lösning för eleven.

Gruppindelningar

I Glgu 2014 beskrivs att både det individuella arbetet och kommunikationen med olika elever och vuxna i olika grupper, i olika lärmiljöer och i olika sammanhang är viktigt för lärprocessen hos varje elev (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 16). Al-Makhalid (2012, s. 33) menar att olika gruppindelningar är betydelsefullt för differentiering och speciellt för

berikning i undervisningen för särskilt begåvade elever. Gruppsammansättningen kan variera så att eleverna delas in efter kognitiv nivå, intressen eller enligt undervisningens målsättning (Cosmovici Idsøe, 2018, s. 46, 78). Elever i samma eller i varierande ålder kan studera tillsammans ett visst antal lektioner eller dagar per vecka inom eller utanför klassrummet. Även om inläringen sker i grupp är det viktigt att eleven tillåts att arbeta på sin individuella nivå (Mönks & Ypenburg, 2009, s. 75) och att eleven får personlig handledning och respons på sitt arbete av läraren (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005, s. 213).

Gruppindelningar som innebär att särskilt begåvade elever får undervisning tillsammans har klart positiva effekter på elevernas skolprestation (Rogers, 2007, s. 389). I en studie om särskilt begåvade elevers motivation i skolarbetet drar Phillips och Lindsay (2006, s. 64) därtill den slutsatsen att en gruppindelning av eleverna enligt kognitiv nivå inte påverkar studiemotivationen negativt, trots att eleverna utmanas kognitivt, möter konkurrens och att inläringstakten ökar. Gruppindelningar som möjliggör aktiviteter och samarbete mellan kognitivt jämlika elever kan även främja kamratskap dem emellan (Kreger Silverman, 2016, s. 280; Mönks & Ypenburg, 2009, s. 116; Skogen & Cosmovici Idsøe, 2014, s. 118). Särskilt begåvade elever uppskattar att samarbeta med andra, samtidigt som de har behov av att arbeta självständigt med egna projekt i egen takt (Kanevsky, 2011, s. 292; Phillips & Lindsay, 2006, s. 64–65). Enligt French, Walker och Shore (2011, s. 155) är eleverna positivt inställda till samarbete om det stöder deras egna behov och mål för inläringen. Samtidigt poängterar French m.fl. (2011, s. 155–156) att om eleverna antas föredra att arbeta på egen hand riskerar de att få otillräckligt stöd både för det självständiga arbetet och för att utveckla förmågan att samarbeta med andra. I en studie om på vilket sätt lärare tillgodoser särskilt begåvade elevers behov i undervisningen kommer Laine och Tirri (2016, s. 158) fram till att gruppindelningar inte är vanligt förekommande i Finland.

2.5 Lärares attityder till behov av stöd, arbetssätt och undervisningsarrangemang

Inom socialpsykologi och andra vetenskaper används, enligt Nationalencyklopedin [u.å.], begreppet *attityd* för en varaktig inställning som grundar sig på erfarenheter och för att ange att en person är för eller emot något. En attityd omfattas av kognitiva, affektiva och avsiktliga beståndsdelar. Den kognitiva delen består av vad en individ vet eller tror om något, den

affektiva delen innebär hur stark ställning individen tar till något, medan den avsiktliga delen innebär den beredskap individen har att agera när det gäller den företeelse eller den person som hen har en attityd till.

Lärares attityder till särskild begåvning och till särskilt begåvade elever inverkar på undervisningen (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 165–166), på elevens studiemotivation och inläring (Wilson, 2006, s. 93) och på elevens kognitiva, emotionella och sociala utveckling (Hoogeveen m.fl., 2005, s. 31). Enligt Laine (2016, s. 29) och Westling Allodi och Rydelius (2008, s. 13) varierar attityderna till särskild begåvning och till undervisning för särskilt begåvade elever bland lärare. Anledningen till att attityderna varierar kan förklaras utgående från lärarnas olika professionella erfarenheter av att undervisa särskilt begåvade elever (Kaya, 2015, s. 71; Perković Krijan & Borić, 2015, s. 175; Westling Allodi & Rydelius, 2008, s. 16) och från det personliga intresset och engagemanget att anta denna utmaning (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 175). Enligt Kaya (2015, s. 71) och Westling Allodi och Rydelius (2008, s. 16) påverkas även lärarnas attityder till särskild begåvning av huruvida ämnet ingår i lärarutbildningen och lärarnas fortbildning. Därutöver menar Lassig (2009, s. 17–18) att lärares attityder kan påverkas av allmänna rekommendationer. Såvida det rekommenderas att alla elever får undervisning tillsammans i inkluderande klassrum, menar Lassig att det inte är överraskande att lärare har negativa attityder till acceleration och till att särskilt begåvade elever får undervisning i smågrupper. Vidare menar Lassig att om acceleration och undervisning i smågrupper inte har prioriterats är lärare ovana med att tillämpa dessa arbetsätt i undervisningen. Variationer i attityderna kan enligt Al-Makhalid (2012, s. 52) också förklaras utgående från kulturella skillnader, eftersom olika undervisningsarrangemang och program för hur undervisningen för särskilt begåvade elever ska ordnas varierar i olika länder, utbildningssystem och skolor.

2.5.1 Lärares attityder till särskilt begåvade elevers behov av stöd

Studier från Finland (Laine, Hotulainen & Tirri, 2019, s. 81, 86), från Sverige (Westling Allodi & Rydelius, 2008, s. 12, 14) och från Kroatien (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 168–169) visar att lärare anser att särskilt begåvade elever har speciella pedagogiska behov, vilket innebär att de är i behov av stöd i undervisningen. Lärare menar även att eleverna behöver speciell uppmärksamhet för att möjliggöra att deras talanger utvecklas optimalt. Enligt Lassig (2009, s. 21) är en utveckling av elevernas fulla potential gynnsamt för den enskilda

individerna, men också för samhället i stort. Vidare konstaterar Laine m.fl. (2019, s. 86) att lärare i Finland och Perković Krijan och Borić (2015, s. 168–169) att lärare i Kroatien anser att eleverna också är i behov av specialpedagogiska arrangemang. I Sverige (Westling Allodi & Rydelius, 2008, s. 14–15) och i Kroatien (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 169) är lärare av den åsikten att de speciella pedagogiska behoven hos särskilt begåvade elever ofta ignoreras i skolan. Även i Finland menar lärare att skolor inte tillgodoser individuella behov hos eleverna på ett tillfredsställande sätt (Laine m.fl., 2019, s. 81). Vidare visar studier både från Finland (Laine m.fl., 2019, s. 81) och från USA (Kaya, 2015, s. 69) att lärare anser att det är deras ansvar att erbjuda en ändamålsenlig undervisning åt eleverna. Därtill är lärare i Finland av den åsikten att undervisningen för särskilt begåvade elever inte bör ske i specialklasser, utan att undervisningen kan ordnas genom differentiering i inkluderande klasser (Laine m.fl., 2019, s. 81–82).

2.5.2 Lärares attityder till arbetssätt och undervisningsarrangemang

Acceleration

Studier visar att lärare har varierande attityder till acceleration. I en studie från USA visar Siegle m.fl. (2013, s. 39, 41) att majoriteten av lärarna anser att acceleration är ett effektivt arbetssätt i undervisningen för särskilt begåvade elever. Siegle m.fl. konstaterar att de lärare som är positiva till acceleration anser att detta arbetssätt tillfredsställer elevernas individuella behov och att undervisningen varken blir bristfällig eller alltför utmanande. Däremot visar studier från Nederländerna (Hoogeveen m.fl., 2005, s. 47) och från Australien (Lassig, 2009, s. 17) att lärare ger acceleration ett begränsat stöd. En studie från Kroatien visar att lärare inte har tydliga åsikter om acceleration (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 169), medan studier från Finland (Laine m.fl., 2019, s. 81) och från Sverige (Westling Allodi & Rydelius, 2008, s. 12) visar att lärare är negativt inställda till acceleration som arbetssätt för särskilt begåvade elever. I Finland framgår lärarnas negativa inställning till acceleration bland annat av deras åsikter om att det inte är fördelaktigt för särskilt begåvade elever att inleda skolgången ett år tidigare (Laine m.fl., 2019, s. 81).

Trots att lärare i Kroatien inte tar en tydlig ställning till acceleration, anser de att ett större antal särskilt begåvade elever borde tillåtas att hoppa över en årskurs (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 169–170), medan lärare i Finland är negativa till att elever hoppar över

årskurser (Laine m.fl., 2019, s. 81). Lärare i Kroatien är osäkra på om elever som hoppar över en årskurs går miste om viktig kunskap (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 170), medan en studie av Polyzopoulou m.fl. (2014, s. 216) visar att lärare från Grekland anser att detta ger upphov till kunskapsluckor. Däremot anser inte lärare i USA att elever som hoppar över en årskurs får kunskapsluckor och således är inte detta en orsak till att elever bör avstå från att accelerera i årskurser (Siegle m.fl., 2013, s. 38, 42). Liljedahl (2017, s. 52–53) menar att särskilt begåvade elevers motvilja att repetera lärostoff i kombination med att eleven lär sig först när hen är motiverad, intresserad och ser det konkreta målet med inläringen kan bidra till att ge eleven långvariga kunskapsluckor. Medan attityderna till huruvida acceleration ger upphov till kunskapsluckor varierar internationellt bland lärare, är de flesta överens om att acceleration kan leda till att eleven får svårt att anpassa sig till en grupp med äldre elever.

I Nederländerna kommer Hoogeveen m.fl. (2005, s. 40, 48) fram till att många lärare befärdar att acceleration påverkar elevens sociala utveckling och emotionella utveckling negativt. Lärare uttrycker sin oro för elevens sociala kompetens och menar att det är svårt att både vara smartast och yngst i klassen. Även lärare i Grekland anser att elever som hoppar över en årskurs får svårt att socialt anpassa sig till en grupp med äldre elever (Polyzopoulou m.fl., 2014, s. 216), medan lärare från Kroatien är tveksamma i sitt ställningstagande (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 170). I en studie i USA drar Siegle m.fl. (2013, s. 40) den slutsatsen att lärare inte anser att eleverna har svårigheter med att skaffa nya kamratrelationer, men att en viss oro ändå finns för att acceleration leder till att de särskilt begåvade eleverna är mera ensamma än andra elever. Sammantaget visar dessa studier att lärare till övervägande del har negativa attityder till acceleration.

Gruppindelningar

Attityderna till huruvida särskilt begåvade elever ska få undervisning tillsammans i smågrupper varierar bland lärare internationellt (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 166). Majoriteten av lärarna i en studie i USA utförd av Siegle m.fl. (2013, s. 41) anser att ålder inte alltid är det bästa kriteriet för att dela in elever i olika undervisningsgrupper. Medan detta indikerar att lärarna i USA anser att särskilt begåvade elever kan bilda egna undervisningsgrupper, visar studier från Finland (Laine m.fl., 2019, s. 81), från Australien (Lassig, 2009, s. 17) och från Grekland (Polyzopoulou m.fl., 2014, s. 216) att lärare är negativt inställda till att särskilt begåvade elever bildar en egen undervisningsgrupp, eftersom detta ökar stämplingen och kategoriseringen av eleverna, till exempel i goda och mindre goda

eller starka och svaga elever. En studie från Kroatien visar däremot att lärare inte har tydliga åsikter om huruvida en egen undervisningsgrupp är till fördel för eleverna (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 169–170). Lärarna från Kroatien är både tveksamma till huruvida en gruppindelning ökar stämplingen av eleverna och till huruvida gruppindelningen i så fall leder till att icke särskilt begåvade elever känner sig mindre värda.

I Finland (Laine m.fl., 2019, s. 81), i Australien (Lassig, 2009, s. 17) och i Kroatien (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 170) anser lärare att särskilt begåvade elever bör få undervisning i inkluderande klasser, eftersom de kan ge intellektuell stimulans åt klasskamraterna. I en studie från Finland om hur lärare tillgodoser särskilt begåvade elevers individuella behov i undervisningen visar Laine och Tirri (2016, s. 158) att många elever assisterar läraren eller hjälper klasskamraterna med skolarbetet. Likväl har Kanevsky (2011, s. 287) och Siegle, Moore, Mann och Wilson (2010, s. 351) kommit fram till att många särskilt begåvade elever är negativt inställda till att hjälpa andra elever. Följaktligen menar Siegle m.fl. att ett sådant arrangemang bör användas sparsamt och att eleverna i stället borde använda tiden till det egna skolarbetet.

Även en studie från Sverige visar att lärare föredrar undervisning i inkluderande klasser. Westling Allodi och Rydelius (2008, s. 15–17) kommer fram till att lärare är negativa till att särskilt begåvade elever får undervisning tillsammans i smågrupper och att lärare som undervisar lågstadieelever är mer negativa än lärare som undervisar högstadieelever. Westling Allodi och Rydelius menar att en möjlig orsak till att lärare till elever i högstadieåldern är mera positiva till att eleverna bildar en egen undervisningsgrupp kan vara att de har större erfarenhet av att möta elever på varierande kunskapsnivå och prestationsnivå, eftersom skillnaderna mellan elevers kunskap och prestation kan vara större bland äldre elever än elever i de lägre årskurserna. Även om Perković Krijan och Borić (2015, s. 166) konstaterar att undervisning i smågrupper delar lärares åsikter, visar de refererade studierna att lärarna överlag är negativt inställda till ett sådant undervisningsarrangemang.

2.6 Faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet

I det heterogena klassrummet möter läraren i allt större omfattning elever med olika behov som har varierande intressen och som befinner sig på olika utvecklingsnivåer, vilket kan

försvåra undervisningen speciellt för särskilt begåvade elever (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005, s. 211). Studier från Finland (Laine m.fl., 2019, s. 81) och från USA (Kaya, 2015, s. 68) visar att lärare anser att också identifieringen av särskilt begåvade elever kan vara problematiskt. Studierna visar även att lärarnas tidsbrist och ett stort elevantal i klassen är de faktorer som lärare anser är mest komplicerande för undervisningen i det inkluderande klassrummet. VanTassel-Baska och Stambaugh (2005, s. 214) konstaterar att en differentiering av läroplanen och planering av flera olika lektionsplaner för varje lektion kräver både tid och extra arbetsinsatser, men också att differentiering innebär ett tidskrävande samarbete mellan kollegor. Även Westling Allodi och Rydelius (2008, s. 6–7) visar i sin studie från Sverige att lärare anser att det är utmanande och tidskrävande att anpassa undervisningen individuellt till varje elev. Därtill menar Westling Allodi och Rydelius att också lärarens kompetens och andra resurser påverkar det stöd som särskilt begåvade elever erhåller.

Enligt Laine m.fl. (2019, s. 81) anser lärare att även tillgången till lämpliga undervisningsmaterial är en försvårande faktor för undervisningen, dock inte i lika hög grad som tidsbrist och elevgruppens storlek. VanTassel-Baska och Stambaugh (2005, s. 214) menar att det kan vara problematiskt att hitta undervisningsmaterial och lärostoff på en hög kunskapsnivå, samtidigt som innehållet bör överensstämma med elevens biologiska ålder. Det kan även vara utmanande att handleda eleverna i specifika ämnen utöver läroplanen (VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005, s. 212) och därför är ett samarbete med sakkunniga i eller utanför skolan fördelaktigt vid acceleration i olika läroämnen (Skogen & Cosmovici Idsøe, 2014, s. 121; VanTassel-Baska & Stambaugh, 2005, s. 212). VanTassel-Baska och Stambaugh (2005, s. 212) poängterar att läraren behöver känna sig trygg med att olika elever i det heterogena klassrummet samtidigt arbetar på olika nivåer, med differentierade arbetsuppgifter och med berikande innehåll i olika lärostoff.

Enligt VanTassel-Baska och Stambaugh (2005, s. 215) är det viktigt att lärarna känner ett kontinuerligt stöd både på skolnivå och på kommunnivå, för att undervisningen för särskilt begåvade elever ska vara framgångsrik i det inkluderande klassrummet. Cross m.fl. (2018, s. 185) menar att det är viktigt att rektorer och lärare är överens om hur differentieringen ska ordnas, så att faktorer som kan försvåra undervisningen i klassrummet kan elimineras. Följaktligen konstaterar VanTassel-Baska och Stambaugh (2005, s. 215) att det är betydelsefullt att rektorer och beslutsfattare på kommunnivå diskuterar med lärarna om på vilket sätt undervisningen är ordnad för eleverna men även att de besöker klasser,

tillhandahåller med tillräckliga resurser och ger möjlighet till fortbildning och planeringstid för personalen.

3 Metod

Detta kapitel inleds med en presentation av studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter följer en beskrivning av datainsamlingsmetoden, mätinstrumentet och studiens genomförande. Vidare presenteras demografiska data om respondenterna och enkätundersökningens externa bortfall och forskningsfrågornas interna bortfall. Därefter beskrivs bearbetningen och analysen av kvalitativa data och kvantitativa data och slutligen redogörs för hur kvalitetskriterier har beaktats i studien.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Avhandlingens syfte är att undersöka hur undervisningen för särskilt begåvade elever ordnas i den grundläggande utbildningen i svenskspråkiga skolor i Finland. Syftet är också att undersöka speciallärares uppfattningar om undervisning för särskilt begåvade elever. Utgående från avhandlingens syfte har följande forskningsfrågor utarbetats:

1. I vilken omfattning förekommer skriftliga planer, diskuterade muntliga strategier och särskilda praktiska arrangemang i kommuner och skolor för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever?
2. Vilka arbetssätt och undervisningsarrangemang används för att tillgodose särskilt begåvade elevers individuella behov i undervisningen?
3. Vilka uppfattningar har speciallärare om särskilt begåvade elevers behov av stöd i undervisningen?
4. Vilka uppfattningar har speciallärare om arbetssätt och undervisningsarrangemang som kan användas i undervisningen för särskilt begåvade elever?
5. Vilka uppfattningar har speciallärare om faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet?

I avhandlingens teoridel används lärarnas *attityder* till särskilt begåvade elevers behov av stöd och *attityder* till de arbetssätt och undervisningsarrangemang som används i undervisningen, på grund av att detta begrepp används i den forskning som beskrivs i studiens teoretiska del. I syfte och forskningsfrågor och i avhandlingens empiriska del används *uppfattningar*, eftersom

detta begrepp används i mätinstrumentet. Enligt Nationalencyklopedin [u.å.] är inställning och åsikt synonyma ord till begreppet *uppfattning*, vilket kan beskrivas som en individs personliga sätt att bedöma eller betrakta något.

3.2 Datainsamlingsmetod och mätinstrument

Tillförlitliga och relevanta data bör samlas in utgående från undersökningens problemställningar (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 17). Undersökningens syfte och forskningsfrågor avgör om en studie ska genomföras kvalitativt eller kvantitativt (Ejlertsson, 2005, s. 11; Trost & Hultåker, 2016, s. 17). Utgående från syfte och forskningsfrågor baserar sig denna avhandling både på kvalitativa och på kvantitativa data. Enligt Olsson och Sörensen (2011, s. 106) är avsikten med kvalitativa metoder är att hitta beskrivningar och kategorier som ger en så heltäckande bild som möjligt av det fenomen som studeras. Kvalitativa metoder används när syftet är att förstå upplevelser eller uppfattningar (Nyberg & Tidström, 2012, s. 125) eller hur människor reagerar eller resonerar (Trost & Hultåker, 2016, s. 23). Syftet med kvantitativa metoder är att klargöra och beskriva mätresultat samtidigt som jämförelser mellan respondenternas värden är möjligt (Olsson & Sörensen, 2011, s. 23). Kvantitativa data samlas ofta in genom strukturerade observationer eller enkäter, medan det är vanligt att samla in kvalitativa data genom intervjuer, samtal eller observationer (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 17). Kvantitativa metoder är lämpliga när man vill generalisera resultatet från en liten undersökningsgrupp till en större grupp, medan kvalitativa metoder lämpar sig bra om generalisering utanför undersökningsgruppen inte är viktigt och då man vill nå en djupare förståelse av ett fenomen (Eliasson, 2018, s. 21). Kvantitativa och kvalitativa metoder kan också kombineras för att belysa ett fenomen ur olika perspektiv (Denscombe, 2016, s. 213). På så sätt kan en mer heltäckande bild av det som studeras erhållas.

I denna avhandling användes kvalitativa data för att beskriva vilka arbetssätt och undervisningsarrangemang som används för att tillgodose särskilt begåvade elevers individuella behov i undervisningen. En kvalitativ enkätfråga var ändamålsenlig för att ge respondenterna möjlighet att besvara frågan utgående från egna erfarenheter. Kvantitativa enkätfrågor var i denna studie lämpliga för datainsamling av uppfattningar. Kvantitativa data användes för att återge speciallärares uppfattningar om särskilt begåvade elevers behov av stöd i undervisningen, om arbetssätt och undervisningsarrangemang som kan användas i undervisningen för dessa elever och om faktorer som kan försvåra undervisningen i det

inkluderande klassrummet. Kvantitativa enkätfrågor var även lämpliga för att samla in data om i vilken omfattning skriftliga planer, diskuterade muntliga strategier och särskilda praktiska arrangemang förekommer i kommuner eller skolor för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever.

En arbetsgrupp bestående av forskare och studerande vid ämnet specialpedagogik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi i Vasa initierade i början av 2019 en studie med fokus på särskild begåvning. I syfte att erhålla kunskap om hur särskilt begåvade elever uppmärksammas inom den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i Finland och för att få information om speciallärares kunskaper och erfarenheter av arbetet med dessa elever, utformades en enkät som innehöll 32 frågor. Enkäten inspirerades av mätinstrumentet i Sonja Laines doktorsavhandling *Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education* (Laine, 2016) och innehöll också skalfrågor från Gagnés och Nadeaus mätinstrument *Opinions about the Gifted and their Education* (Gagné & Nadeau, 1991). Gagnés och Nadeaus mätinstrument har tidigare använts i ett dussintal studier i ett tjugotal olika länder (Gagné, 2018, s. 404). Arbetsgruppens två ledare översatte enkätfrågorna från engelska till svenska, varefter den svenska översättningen jämfördes med den engelska originaltexten för att kontrollera om innebörden i texten kvarstod. Fördelarna med att använda frågor som andra har konstruerat och använt är dels att resultat kan jämföras och dels att frågeformuläret redan kan vara reliabilitets- och validitetstestat (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 152; Ejlertsson, 2005, s. 8). Gagnés och Nadeaus mätinstrument *Opinions about the Gifted and their Education* har validitetstestat för finländska förhållanden (Laine m.fl., 2019, s. 80–81). Inledningsvis innehöll enkäten frågor angående respondenternas och skolornas bakgrundsuppgifter. Därefter följde frågor om respondenternas kunskap om och erfarenhet av särskilt begåvade elever samt respondenternas uppfattningar om undervisning och stöd för dessa elever. Enkäten innehöll även en fråga om de arbetssätt och undervisningsarrangemang som används i skolor för att tillgodose särskilt begåvade elevers individuella behov i undervisningen. Därutöver innehöll enkäten en fråga om i vilken omfattning planer, strategier och praktiska arrangemang förekommer i kommuner och skolor för undervisning och stöd för eleverna. Denna avhandling är en del av den studie som initierades vid Åbo Akademi med fokus på särskild begåvning.

Valet av datainsamlingsmetod utgår från problemformuleringen och hur den framställts i syfte och frågeställningar (Patel & Davidson, 2011, s. 53). Patel och Davidson (2011, s. 75) menar att inför datainsamlingen bör beslut om graden av strukturering tas, det vill säga i vilken

omfattning respondenterna ska ges möjlighet till att fritt tolka frågorna utgående från egna uppfattningar och erfarenheter. Enkätfrågor med fasta svarsalternativ har hög grad av strukturering, medan öppna frågor har låg grad av strukturering och ger respondenterna möjlighet att fritt formulera egna svar (Patel & Davidson, 2011, s. 76–77). I en semistrukturerad enkät kombineras både öppna frågor och frågor med fasta svarsalternativ (Christoffersen & Johannessen, 2015, s. 152). Graden av standardisering ger den som utför undersökningen olika utrymme att utforma frågorna och frågornas ordningsföljd i mätinstrumentet (Patel & Davidson, 2011, s. 75). Enligt Trost och Hultåker (2016, s. 59) har öppna frågor en låg grad av standardisering och enligt Patel och Davidson (2011, s. 79) har frågor med fasta svarsalternativ en hög grad av standardisering. Denna avhandling baserar sig på en semistrukturerad enkät. Enkäten innehöll både frågor med fasta svarsalternativ med hög grad av strukturering och standardisering och öppna frågor med låg grad av strukturering och standardisering.

Avhandlingen baserar sig på slutna frågor, skalfrågor och en öppen fråga. För datainsamlingen till den första forskningsfrågan användes slutna frågor med svarsalternativen *ja*, *nej* och *jag vet inte* (Bilaga 1). Dessa enkätfrågor handlade om förekomsten av skriftliga planer, muntliga strategier och praktiska arrangemang i kommuner och skolor för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever. Eliasson (2018, s. 35) menar att slutna frågor ger användbara svar som har relevans för frågeställningen. Respondenterna besvarar slutna frågor genom att de väljer mellan på förhand angivna svarsalternativ. För att få nyanserade svar på den andra forskningsfrågan användes en öppen fråga (Bilaga 1) som handlade om vilka arbetssätt och undervisningsarrangemang som används för att tillgodose särskilt begåvade elevers individuella behov i undervisningen. Öppna frågor besvaras med respondenternas egna ord eller kommentarer (Bell & Waters, 2016, s. 172). Eftersom respondenterna själva kan besluta om vad som är viktigt att förmedla, menar Eliasson (2018, s. 35) att öppna frågor kan ge en djupare dimension i en kvalitativ undersökning. För datainsamlingen till den tredje, den fjärde och den femte forskningsfrågan användes skalfrågor (Bilaga 2). Skalfrågor används för att undersöka individers uppfattningar, attityder eller åsikter (Bell & Waters, 2016, s. 258). Skalfrågorna till den tredje forskningsfrågan handlade om speciallärares uppfattningar om särskilt begåvade elevers behov av stöd. Skalfrågorna till den fjärde forskningsfrågan handlade om speciallärares uppfattningar om de arbetssätt och undervisningsarrangemang som kan användas i undervisningen för särskilt begåvade elever, medan skalfrågorna till den femte forskningsfrågan handlade om

speciallärares uppfattningar om faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet. Skalfrågor innebär att respondenterna markerar på en graderad skala i vilken utsträckning de tar avstånd från eller håller med om ett påstående (Bell & Waters, 2016, s. 258; Ejlertsson, 2005, s. 91). I enkäten för denna avhandling utformades skalfrågorna enligt en femgradig Likert-skala där 1 stod för *håller inte alls med*, 2 för *håller delvis inte med*, 3 för *tar inte ställning*, 4 för *håller delvis med* och 5 för *håller helt med*.

Enligt Ejlertsson (2005, s. 11–13) är fördelarna med enkätundersökningar att datainsamlingen kan genomföras under en relativt kort tidsperiod och att enkäten kan distribueras till en stor population inom ett vidsträckt geografiskt område. Ejlertsson visar även på nackdelar med enkätundersökningar. Eftersom respondenterna inte har möjlighet att ställa kompletterande frågor, bör enkätfrågorna och svarsalternativen vara tydliga och välkonstruerade för att missuppfattningar ska kunna undvikas.

3.3 Genomförande

Enligt Ejlertsson (2005, s. 35) bör en enkät testas i en pilotundersökning före den skickas ut. Pilotundersökningen ger information om huruvida respondenterna och den som konstruerat enkäten tolkar frågorna på samma sätt och om alla nödvändiga svarsalternativ finns med så att alla respondenter har möjlighet att besvara varje fråga. Vidare fås information om huruvida instruktioner och frågor är tydliga och om enkäten innehåller frågor som inte ger relevant information och därför behöver strykas (Bell, 2016, s. 181). Enkäten i denna avhandling testades av tre speciallärare, varav en hade stor kunskap om särskild begåvning. Baserat på den respons som testpersonerna gav ändrades ett fåtal ordval i enkäten.

Eftersom undersökningens syfte omfattar den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i Finland gjordes en totalundersökning. En totalundersökning innebär att inget urval görs, utan att alla individer som bedömts att tillhöra den aktuella populationen inbjuds att delta i undersökningen (Wenemark, 2017, s. 209). Med målet att effektivt nå alla speciallärare i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen skickades enkäten ut elektroniskt. Enkäten skickades ut enligt en namnlista på speciallärare som varit tilltänkta respondenter i en tidigare undersökning vid Åbo Akademi i Vasa. Detta innebar att enkäten skickades till totalt 395 speciallärare i årskurserna F–9. Enligt Wenemark (2017, s. 46) är fördelen med en elektronisk enkät att respondenterna lätt och snabbt kan besvara enkäten och returnera sina svar.

Elektroniska enkäter är även ett kostnadseffektivt sätt att samla in data (Trost & Hultåker, 2016, s. 135). Enkäten skickades ut i början av april 2019 och svar av respondenterna önskades inom två veckor. En påminnelse sändes ut när tre veckor förflutit från det första utskicket. Under sammanlagt sex veckor kunde enkäten besvaras av respondenterna.

Trost och Hultåker (2016, s. 110–111) rekommenderar att ett följebrev som innehåller relevant information om undersökningen skickas ut tillsammans med enkäten för att motivera de tilltänkta respondenterna att besvara frågorna. Ett följebrev (Bilaga 3 och 4) som innehöll information om enkätens syfte och om hur enkätsvaren skulle komma att användas bifogades till enkäten både vid det första och det andra utskicket. Vidare beskrevs vem som erhållit enkäten och varifrån den skickats ut och samtidigt namngavs vilka som utförde enkätundersökningen. Följebreven innehöll information om antal frågor, tidsåtgången för att besvara dessa och information om att ingen fråga var obligatorisk att besvara. Därtill informerades det om att enkäten kunde besvaras anonymt trots att möjlighet att meddela kontaktuppgifter fanns. Slutligen framhölls att deltagandet var frivilligt och att alla uppgifter skulle behandlas konfidentiellt.

3.4 Respondenter och bortfall

Enkäten som skickades ut till totalt 395 speciallärare i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen i Finland besvarades av sammanlagt 80 respondenter. Tabell 1 visar att könsfördelningen mellan respondenterna var ojämn, 88,7 % kvinnor och 11,3 % män. Majoriteten av respondenterna (62,5 %) arbetade som speciallärare, medan en fjärdedel (25,0 %) arbetade som specialklasslärare. Hälften av respondenterna arbetade i årskurserna F–6 och något över en fjärdedel i årskurserna 7–9, medan ett fåtal arbetade i den grundläggande utbildningens samtliga stadier. Majoriteten av respondenterna var från Nyland och Österbotten, medan respondenterna från Åland och Åboland var betydligt färre.

Tabell 1.
Demografiska data om respondenterna (N = 80)

Demografisk variabel	n	%
Kön		
Kvinna	71	88,7
Man	9	11,3
Tjänstebeteckning		
Speciallärare	50	62,5
Specialklasslärare	20	25,0
Timlärare eller resurslärare	7	8,8
Annan	3	3,7
Skolstadium		
F-åk 6	40	50,0
Åk 7-9	21	26,3
F-åk 9	15	18,7
F-åk 9 och gymnasium	4	5,0
Region		
Nyland	33	41,3
Österbotten	31	38,7
Åland	9	11,3
Åboland	7	8,7
Språkö, annan region	0	0,0

Enkätundersökningar ger i regel ett visst bortfall (Ejlertsson, 2005, s. 12). Därtill ger elektroniska enkäter vanligtvis en lägre svarsfrekvens än postenkäter (Trost & Hultåker, 2016, s. 143). Ejlertsson (2005, s. 25) beskriver två kategorier av bortfall. Externt bortfall innebär att personer som nås av en undersökning väljer att inte besvara enkäten, och internt bortfall innebär att respondenter som besvarat enkäten låter en eller flera frågor vara obesvarade. Därutöver nämner Ejlertsson att bortfall kan uppstå av andra orsaker, till exempel på grund av att enkätformulär inte når tilltänkta respondenter. Öppna frågor har även en tendens att leda till ett större svarsbortfall än frågor med fasta svarsalternativ (Trost & Hultåker, 2016, s. 77).

Ett stort bortfall leder till problem vid tolkningen av undersökningens resultat och risken för att felaktiga generaliseringar görs är stor (Ejlertsson, 2005, s. 26). Olsson och Sörensen (2011, s. 153) nämner att en svarsfrekvens på 50–60 % eller lägre är problematiskt för generaliseringen av resultaten. För att försöka reducera bortfallet och bortfallets effekter bör

påminnelser om att besvara enkäten skickas till de tilltänkta respondenterna (Dahmström, 2011, s. 360; Ejlertsson, 2005, s. 26). För att reducera bortfallet vid enkätundersökningen för denna avhandling sändes en påminnelse ut. I följbrevven (Bilaga 3 och 4) betonades att varje speciallärares bidrag var betydelsefullt för att en rättvis bild av hur särskilt begåvade elever uppmärksammas i skolorna skulle kunna erhållas.

Enkäten besvarades av 80 respondenter, vilket gav en svarsfrekvens på 20 %. Eftersom det externa bortfallet är 80 % är resultaten från denna undersökning inte generaliserbara. Det interna bortfallet för de forskningsfrågor som denna avhandling baserar sig på varierar. Den första forskningsfrågan gav ett internt bortfall på 1,3–2,5 %. De respondenter som svarade jakande på den första forskningsfrågan ombads att besvara en öppen fråga som gav svar på den andra forskningsfrågan. Den andra forskningsfrågan besvarades därmed av 47,5 % av respondenterna. Den tredje forskningsfrågan gav ett internt bortfall på 1,3–3,8 %, medan den fjärde forskningsfrågan gav ett internt bortfall på 1,3–7,5 %. Det interna bortfallet för den femte forskningsfrågan var 2,5 %.

3.5 Databearbetning och analys

3.5.1 Bearbetning och analys av kvalitativa data

Med en öppen enkätfråga (Bilaga 1) samlades kvalitativa data in för att besvara den andra forskningsfrågan som lyder: *Vilka arbetsätt och undervisningsarrangemang används för att tillgodose särskilt begåvade elevers individuella behov i undervisningen?* Kvalitativa data överfördes både till datorprogrammet för statistisk analys IBM SPSS Statistics 25 (hädanefter SPSS) och till en Excel-fil av arbetsgruppens ledare. Inför analysprocessen för denna avhandling överfördes data från Excel-filen till ett Word-dokument för att materialet skulle kunna bearbetas på ett smidigt sätt.

Ett insamlat kvalitativt datamaterial måste bearbetas och förberedas innan det kan analyseras och användas i forskningssyfte (Denscombe, 2016, s. 384). Datamaterialet i denna studie bearbetades och analyserades med en kvalitativ innehållsanalys. Kvalitativ innehållsanalys följer ett logiskt tillvägagångssätt och kan tillämpas oberoende av vilken text det gäller (Denscombe, 2016, s. 392). Analysarbetet innebär att jämföra utsagor och att identifiera mönster och samband i det insamlade datamaterialet (Larsen, 2018, s. 161).

Via en kvalitativ innehållsanalys kan det som är relevant i en text uppmärksammas genom att textens innehåll bearbetas (Denscombe, 2016, s. 393). Enligt Larsen (2018, s. 161) är det betydelsefullt att datamaterialet läses igenom ett antal gånger så att material som inte är relevant för problemformuleringen ska kunna uteslutas. I denna studie lästes det insamlade datamaterialet inledningsvis igenom upprepade gånger för att få ett helhetsintryck av innehållet. Det kunde konstateras att majoriteten av respondenterna besvarade enkätfrågan utförligt med flera utsagor vardera och att innehållet i respondenternas utsagor påminde om varandra. I detta skede uteslöts sex enkätsvar i sin helhet, eftersom dessa inte besvarade forskningsfrågan och saknade därmed relevans för studien.

Analysprocessens nästa steg är att relevanta uttryck markeras och textmaterialet kodas (Larsen, 2018, s. 161-162). I denna studie bröts texten ned i väsentliga ord och meningar som färgmarkerades till koder enligt innehåll. Detta innebar att enkätsvaren från majoriteten av respondenterna delades upp i flera utsagor och därmed i flera koder. Textanalysen genomfördes därmed i form av en delanalys (Larsen, 2018, s. 161). Kodningen gjordes inledningsvis elektroniskt i ett Word-dokument, men för att smidigare kunna laborera med materialet gjordes en ny kodning med hjälp av en utskrift av datamaterialet. Ord och meningar klipptes till textkort, vilka kunde kodas manuellt. Varje textkort numrerades efter respondentens nummer i SPSS, för att göra det möjligt att navigera i datamaterialet och återkomma till enskilda respondenters svar under analysarbetets gång.

Analysprocessen fortsätter med att koderna grupperas till relevanta kategorier som är av vikt för studiens problemformulering (Larsen, 2018, s. 163). Larsen påpekar att kategoriseringen baserar sig på forskarens egen tolkning och uppfattning om vad som är viktigt. I denna studie jämfördes koderna upprepade gånger för att hitta mönster, likheter och skillnader. Därefter grupperades koderna till kategorier som markerades med ett beskrivande ord. Ur koderna identifierades en huvudkategori som består av fyra underkategorier. En av underkategorierna indelades ytterligare i två aspekter. Resultatet presenteras och kategorierna illustreras i figur 1 i avhandlingens avsnitt 4.2.

Enligt Bell och Waters (2016, s. 145–146) kan innehållsanalys antingen innebära att kodningen görs i stunden eller i förväg. Detta innebär att kategorierna antingen formuleras i samband med att datamaterialet bearbetas eller att kategorierna grundar sig på studiens teoridel och inläsningen av material. I denna studie har kodningen skett i stunden. Däremot är innehållet i respondenternas utsagor överensstämmande med studiens teoretiska innehåll.

3.5.2 Bearbetning och analys av kvantitativa data

Med slutna frågor (Bilaga 1) samlades kvantitativa data in för den första forskningsfrågan som lyder: *I vilken omfattning förekommer skriftliga planer, diskuterade muntliga strategier och särskilda praktiska arrangemang i kommuner och skolor för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever?* Med skalfrågor (Bilaga 2) baserade på en femgradig Likert-skala samlades kvantitativa data in för den tredje, fjärde och den femte forskningsfrågan vilka lyder: *Vilka uppfattningar har speciallärare om särskilt begåvade elevers behov av stöd i undervisningen? Vilka uppfattningar har speciallärare om arbetssätt och undervisningsarrangemang som kan användas i undervisningen för särskilt begåvade elever? Vilka uppfattningar har speciallärare om faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet?*

Inför analysprocessen kodades och överfördes kvantitativa data till SPSS av arbetsgruppens ledare. Den enkät som denna avhandling baserar sig på innehöll enkätfrågor utöver de som är relevanta för denna avhandling, vilket innebar att enbart det datamaterial som är relevant för studien användes. Vid analysens inledningsskede grupperades enskilda enkätfrågor i SPSS utgående från forskningsfrågorna (Bilaga 2). För att besvara den tredje forskningsfrågan användes fem enkätfrågor. Till den fjärde forskningsfrågan användes nio enkätfrågor, vilka delades in i tre grupper. För att få information om speciallärares uppfattningar om differentiering användes en enkätfråga, om speciallärares uppfattningar om acceleration i årskurs användes fyra enkätfrågor och om speciallärares uppfattningar om gruppindelningar användes även fyra enkätfrågor. Till den femte forskningsfrågan användes tre enkätfrågor. För att besvara den första forskningsfrågan användes även tre enkätfrågor (Bilaga 1).

Efter att enkätfrågorna grupperats i SPSS analyserades det kvantitativa datamaterialet genom en univariat analys och resultatet behandlades deskriptivt. I en univariat analys studeras fördelningen av värden på enbart en variabel i taget och framställs ofta med statistiska mått om spridning och centraltendens (Djurfeldt, Larsson & Stjärnhagen, 2018, s. 39; Larsen, 2018, s. 86). Resultatet av de slutna frågorna för forskningsfråga ett framställdes i en tabell där det totala antalet respondenter (N) per påstående samt antalet respondenter (n) och andelen respondenter i procent per svarsalternativ beskrevs. Resultatet redovisas i text och illustreras i tabell 2 i avhandlingens avsnitt 4.1. Resultatet av skalfrågorna framställdes i frekvenstabeller där standardavvikelse (SD), medelvärde (M), antal svarande respondenter (N) samt andelen svar i procent per skalsteg på Likert-skalan beskrevs. Resultatet för

forskningsfråga tre redovisas och illustreras i tabell 3 i avhandlingens avsnitt 4.3. Resultatet för forskningsfråga fyra redovisas och illustreras i tabellerna 4, 5 och 6 i avsnitt 4.4, medan resultatet för forskningsfråga fem redovisas och illustreras i tabell 7 i avhandlingens avsnitt 4.5.

3.6 Kvalitetskriterier

Hög reliabilitet och validitet bör iakttagas för att en studie ska kunna anses vara trovärdig (Eliasson, 2018, s. 14). Enligt Trost och Hultåker (2016, s. 64) har en enkäts utformning och enkätfrågornas formuleringar ett nära samband med reliabilitet och validitet. Hög reliabilitet är en förutsättning för hög validitet, men är samtidigt inte en garanti för att validiteten i en studie är hög (Dahmström, 2011, s. 369; Patel & Davidson, 2011, s. 102; Trost & Hultåker, 2016, s. 63). Reliabilitet i kvalitativa studier handlar om tillförlitlighet (Dahmström, 2011, s. 368), medan validitet handlar om trovärdighet (Larsen, 2018, s. 129).

3.6.1 Reliabilitet

Med reliabilitet avses en undersöknings tillförlitlighet (Eliasson, 2018, s. 14). Reliabiliteten är i allmänhet högre i kvantitativa undersökningar där forskaren använder standardiserade frågeformulär än i kvalitativa undersökningar (Djurfeldt m.fl., 2018, s. 105). Hög reliabilitet innebär att överensstämmelsen mellan resultaten av upprepade mätningar med samma mätinstrument är hög (Djurfeldt m.fl., 2018, s. 104; Olsson & Sörensen, 2011, s. 123). Följaktligen innebär reliabilitet eller tillförlitlighet hos ett mätinstrument i vilken grad instrumentet kan stå emot slumpmässiga faktorer (Patel & Davidson, 2011, s. 103). Enligt Dahmström (2011, s. 368) kan slumpmässiga fel vid mätningar som görs vid upprepade tillfällen uppstå trots att de utförs med samma mätinstrument. Patel och Davidson (2011, s. 104–105) menar att ett reliabelt mätinstrument minskar de slumpmässiga variationer och mätfel som kan uppstå.

Enligt Patel och Davidson (2011, s. 104–105) är det problematiskt att i förväg kontrollera tillförlitligheten vid enkätundersökningar. Forskaren kan enbart försöka försäkra sig om att respondenterna uppfattar enkäten korrekt genom att instruktionerna är tydliga och genom att frågorna är konstruerade på ett sådant sätt så att de inte kan missuppfattas. Således menar

Eliasson (2018, s. 15) att reliabiliteten kan höjas genom att undersökningen förbereds och utförs noggrant. Slutligen kan reliabiliteten kontrolleras genom att enkäten testas i en pilotundersökning före utskicket (Patel & Davidson, 2011, s. 105).

Enligt Eliasson (2018, s. 15) innebär reliabilitet att både mätningarna och bearbetningen av datamaterialet görs med noggrannhet. Vidare menar Eliasson att ett tillförlitligt resultat i en kvalitativ undersökning innebär att ett insamlat material inte missförstås av forskaren och att materialet tolkas på samma sätt vid en upprepning av undersökningen. Följaktligen bör noggrannhet iakttas vid transkribering och kodning av det insamlade datamaterialet (Larsen, 2018, s. 132).

De kvalitativa och kvantitativa data som denna avhandling bygger på är en del av en större mängd data som samlades in med fokus på särskild begåvning. Med målet att nå en god reliabilitet utarbetades en enkät av en arbetsgrupp, vars medlemmar samarbetade för att utforma en välkonstruerad enkät med tydliga instruktioner och frågor. Enkäten bygger även på två tidigare använda och välfungerande enkäter. För att höja reliabiliteten testades enkäten i en pilotundersökning före utskicket av tre speciallärare som alla tillhörde målgruppen. Reliabiliteten höjdes även via de informativa följebrev (Bilaga 3 och 4) som de tilltänkta respondenterna erhöll tillsammans med enkäten.

Analysprocessen av både kvalitativa data och kvantitativa data har utförts med noggrannhet och beskrivits utförligt. I den kvalitativa innehållsanalysen lästes det insamlade datamaterialet inledningsvis igenom upprepade gånger för att få ett helhetsintryck av innehållet. För att säkerställa reliabiliteten ytterligare bearbetades kodningen av datamaterialet upprepade gånger för att åstadkomma en tillförlitlig kategorisering. Sex enkätsvar uteslöts i sin helhet, eftersom dessa inte besvarade forskningsfrågan och saknade därmed relevans för studien. För att åskådliggöra resultatet har en tydlig figur och flera tabeller utformats på ett överskådligt sätt.

3.6.2 Validitet

Hög validitet, det vill säga att mätinstrumentet mäter det forskaren har för avsikt att mäta, är kännetecknande för en bra undersökning (Dahmström, 2011, s. 73; Djurfeldt m.fl., 2018, s. 104; Ejlertsson, 2005, s. 99). På grund av att flexibiliteten är större i en intervjusituation är validiteten i allmänhet högre i kvalitativa undersökningar än i kvantitativa (Djurfeldt m.fl.,

2018, s. 105). I kvantitativa studier innebär validitet att rätt fenomen undersöks med hjälp av en välgrundad teori och goda mätinstrument och genom att noggrannhet iakttas vid mätningen (Patel & Davidson, 2011, s. 105). För att åstadkomma en hög validitet i en enkätundersökning menar Ejlertsson (2005, s. 99–100) att det är viktigt att enkäten riktar sig till den population som undersökningen gäller och att det externa bortfallet av respondenter är litet. Enligt Dahmström (2011, s. 74) är det svårt att nå god validitet vid mätning av attityder, eftersom respondenterna uppfattar och besvarar frågorna subjektivt och därför kan variera i sina åsikter från ett tillfälle till ett annat. Vidare menar Dahmström (2011, s. 369–370) att hur trovärdiga svar attitydfrågorna ger är beroende på respondenternas kunskap om det ämnesområde som undersöks och om respondenterna har besvarat frågorna sanningsenligt. Patel och Davidson (2011, s. 109) menar att validitet även kan diskuteras i samband med mätresultatets generaliserbarhet. I kvantitativa studier betyder generaliserbarhet att erhållna mätresultat från den undersökta gruppen kan generaliseras till en större population. Enligt Eliasson (2018, s. 17) och Patel och Davidson (2011, s. 109) innebär generaliserbarhet i kvalitativa studier att mätresultaten kan generaliseras och relateras till andra liknande situationer.

En undersökning med hög validitet kännetecknas av att den saknar systematiska fel (Dahmström, 2011, s. 368; Djurfeldt m.fl., 2018, s. 104). Systematiska fel uppstår om det finns brister i operationaliseringen, det vill säga om övergången från övergripande frågeställningar till mätbara frågor misslyckas (Djurfeldt m.fl., 2018, s. 104). Således menar Patel och Davidson (2011, s. 102–103) att god validitet hos ett mätinstrument kan åstadkommas genom att innehållsvaliditeten säkerställs. Enligt Patel och Davidson åstadkoms innehållsvaliditet genom att innehållet i enkäten kopplas till undersökningens teoretiska ram. De aktuella begrepp som finns i studiens teoretiska referensram översätts till variabler som formuleras till frågor i enkäten och på så sätt kan problemområdet ringas in. Vidare menar Patel och Davidson (2011, s. 103) att innehållsvaliditeten i en enkät ytterligare kan säkerställas genom att den granskas av en sakkunnig. Enligt Patel och Davidson (2011, s. 106) är det omöjligt att fastslå regler för hur validiteten kan säkerställas inom kvalitativ forskning, eftersom varje forskningsprocess är unik.

Enligt Patel och Davidson (2011, s. 106–108) omfattar trovärdigheten i den kvalitativa forskningen hela forskningsprocessen, det vill säga från datainsamlingen till forskarens förmåga att tolka och analysera mätresultaten. Vidare ska forskaren kommunicera resultaten i en forskningsrapport, så att andra som tar del av denna kan ta ställning till trovärdigheten av de tolkningar som forskaren har gjort.

Denna avhandling kan anses ha en god innehållsvaliditet. De begrepp och det innehåll som finns i avhandlingens teoretiska referensram återfinns i forskningsfrågorna och i enkätfrågorna. Forskningsfrågorna finns därutöver i enkäten som mätbara frågor. De skalfrågor som ingick i den enkät som denna avhandling bygger på var tidigare validitetstestade för finländska förhållanden (Laine m.fl., 2019, s. 80–81). Det är däremot svårt att åstadkomma hög validitet i fråga om studiens resultat, eftersom det externa bortfallet var stort, vilket påverkar resultatets generaliserbarhet. Både det externa och det interna bortfallet har presenterats i avsnitt 3.4.

För att höja validiteten ingick en testperson som var sakkunnig inom ämnesområdet och väl insatt i undervisning för särskilt begåvade elever i den pilotundersökning som gjordes före enkäten skickades ut. Testpersonen deltog även vid ett diskussionstillfälle vid enkätens utformning. Enkäten skickades till den målgrupp som undersökningen gällde, med målet att nå alla speciallärare i svenskspråkiga skolor med grundläggande utbildning i Finland. I resultatredovisningen stärktes validiteten genom att respondenternas utsagor exemplifierades med citat, vilka är direkta utdrag ur respondenternas utsagor.

3.6.3 Forskningsetiska principer

Forskaren har ett juridiskt och ett etiskt ansvar för att studiens kvalitet är hög och för att goda vetenskapliga principer följs (Nyberg & Tidström, 2012, s. 49). Den forskningsetiska delegationen har fastställt att enbart om vetenskaplig forskning utförs enligt god vetenskaplig praxis kan den anses vara etiskt tillförlitlig och godtagbar och resultaten trovärdiga (Forskningsetiska delegationen, 2013, s. 18). Med god vetenskaplig praxis förstås bland annat att omsorgsfullhet och hederlighet iaktas i forskningen, vid källhänvisningen, vid bedömningen av undersökningsresultatet, vid dokumenteringen och presentationen av resultatet.

Redan i planeringsskedet av en enkätundersökning bör forskningsetiska principer iaktas (Ejlertsson, 2005, s. 29). Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet är de grundläggande krav som bör uppfyllas för att de personer som berörs av forskningen ska kunna skyddas (Dahmström, 2011, s. 432).

Ejlertsson (2005, s. 29) beskriver att *informationskravet* innebär att alla personer som deltar i en undersökning noggrant ska informeras om undersökningen, om undersökningens syfte och

om att deltagandet är frivilligt. Den enkät som denna avhandling baserar sig på sändes till de tilltänkta respondenterna vid två tillfällen. Vid varje tillfälle medföljde ett följebrev (Bilaga 3 och 4) med noggrann skriftlig information om undersökningen i sin helhet, om syftet med undersökningen och om att deltagandet var frivilligt. Respondenterna informerades även om att ingen av frågorna i enkäten var obligatorisk att besvara och att frågor som de var osäkra på kunde lämnas obesvarade.

I enlighet med *samtyckeskravet* har personer rätt att besluta om sitt eget deltagande i en undersökning, vilket innebär att samtycke bör erhållas (Ejlertsson, 2005, s. 29). De respondenter som besvarade enkäten för denna avhandling gav sitt samtycke till medverkan i undersökningen, samtidigt som de sände in den ifyllda enkäten.

Med *konfidentialitetskravet* förstås att respondenterna ska få maximal konfidentialitet, så att ingen utomstående ska ha möjlighet att identifiera någon enskild respondent och så att personuppgifter förvaras oåtkomliga för obehöriga (Ejlertsson, 2005, s. 30). Om anonymitet utlovas innebär detta att varken nummer, namn eller någon annan möjlighet till att identifiera respondenterna får finnas på enkäten (Patel & Davidson, 2011, s. 74). I följebreven (Bilaga 3 och 4) till enkäten för denna avhandling poängterades att insamlade uppgifter behandlas konfidentiellt i enlighet med de rekommendationer för god vetenskaplig praxis som gäller vid Åbo Akademi. Möjlighet att meddela kontaktuppgifter fanns, men anonymitet utlovades om respondenterna så önskade. Anonymitet och konfidentialitet har således iakttagits. De skribenter som använder material från denna undersökning till magisteruppsatser eller till vetenskapliga artiklar, har enbart tillgång till resultatet via arbetsgruppens ledare, men inte till eventuella personuppgifter. Arbetsgruppens ledare har inte tillgång till respondenternas e-postadresser, eftersom enkätsvaren har sänts in via e-lomake. Svarsfrekvensen för denna studie är låg, vilket kan innebära en risk för att respondenterna möjligtvis kan identifieras. För att eliminera denna risk har i denna avhandling ett fåtal respondenter inom kategorin *skolstadium* sammanslagits i Tabell 1 över demografiska data om respondenterna.

Enligt *nyttjandekravet* får uppgifter som samlats in om enskilda respondenter enbart användas för det syfte som anges i enkäten (Ejlertsson, 2005, s. 30). Som utlovats i följebreven (Bilaga 3 och 4) används det insamlade datamaterialet från enkätundersökningen för forskning vid ämnet specialpedagogik vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi. Datamaterialet kan användas till magisteruppsatser och till vetenskapliga artiklar.

I denna avhandling har jag strävat efter att följa anvisningarna för god vetenskaplig praxis genom hela forskningsprocessen. Jag har strävat efter omsorgsfullhet och hederlighet vid källanvändning och källhänvisning, vid analysprocessens utförande, vid resultatpresentation och resultatdiskussion och vid dokumentering. Enkätundersökningen, som inleddes med att en arbetsgrupp utformade en elektronisk enkät, uppfyller de forskningsetiska kraven. Av forskningsetiska skäl har de kommuner som utarbetat handlingsplaner för hur undervisningen kan ordnas för särskilt begåvade elever inte nämnts i avsnitt 2.3 och därmed har inte källhänvisningar till dessa handlingsplaner gjorts.

4 Resultat

I detta kapitel redovisas resultatet från enkätundersökningen, enligt forskningsfrågornas ordningsföljd. Resultatet presenteras i text och illustreras i tabeller och en figur. Inledningsvis redovisas förekomsten av planer, strategier och praktiska arrangemang i kommuner och skolor för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever. Därefter presenteras arbetssätt och undervisningsarrangemang som används för att tillgodose elevernas individuella behov i undervisningen. Vidare presenteras speciallärares uppfattningar om elevernas behov av stöd och speciallärares uppfattningar om arbetssätt och undervisningsarrangemang som kan användas i undervisningen. Avslutningsvis presenteras speciallärares uppfattningar om faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet.

4.1 Förekomst av planer, strategier och praktiska arrangemang

Avhandlingens första forskningsfråga lyder: *I vilken omfattning förekommer skriftliga planer, diskuterade muntliga strategier och särskilda praktiska arrangemang i kommuner och skolor för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever?* Forskningsfrågan besvarades med 3 slutna enkätfrågor (Bilaga 1) om förekomsten av planer, strategier och praktiska arrangemang i kommuner eller skolor. Resultatet illustreras i Tabell 2.

Något över hälften av respondenterna (51,9 %) uppgav att det i kommunen eller på skolan saknas en skriftlig plan om hur undervisning och stöd för särskilt begåvade elever bör verkställas, medan en knapp femtedel (19,0 %) uppgav att en skriftlig plan finns.

Totalt 43,0 % av respondenterna uppgav att det i kommunen eller på skolan saknas en diskuterad muntlig strategi om hur undervisning och stöd för särskilt begåvade elever bör eller kan verkställas. Andelen respondenter som uppgav att en diskuterad muntlig strategi finns i kommunen eller på skolan var något mindre (40,5 %).

Andelen respondenter (44,9 %) som uppgav att det på deras skola saknas särskilda praktiska arrangemang för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever är något större än de respondenter (42,3 %) som uppgav att någon form av praktiska arrangemang finns.

Tabell 2.

Förekomst av skriftliga planer, muntliga strategier och särskilda praktiska arrangemang för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever (N = 80)

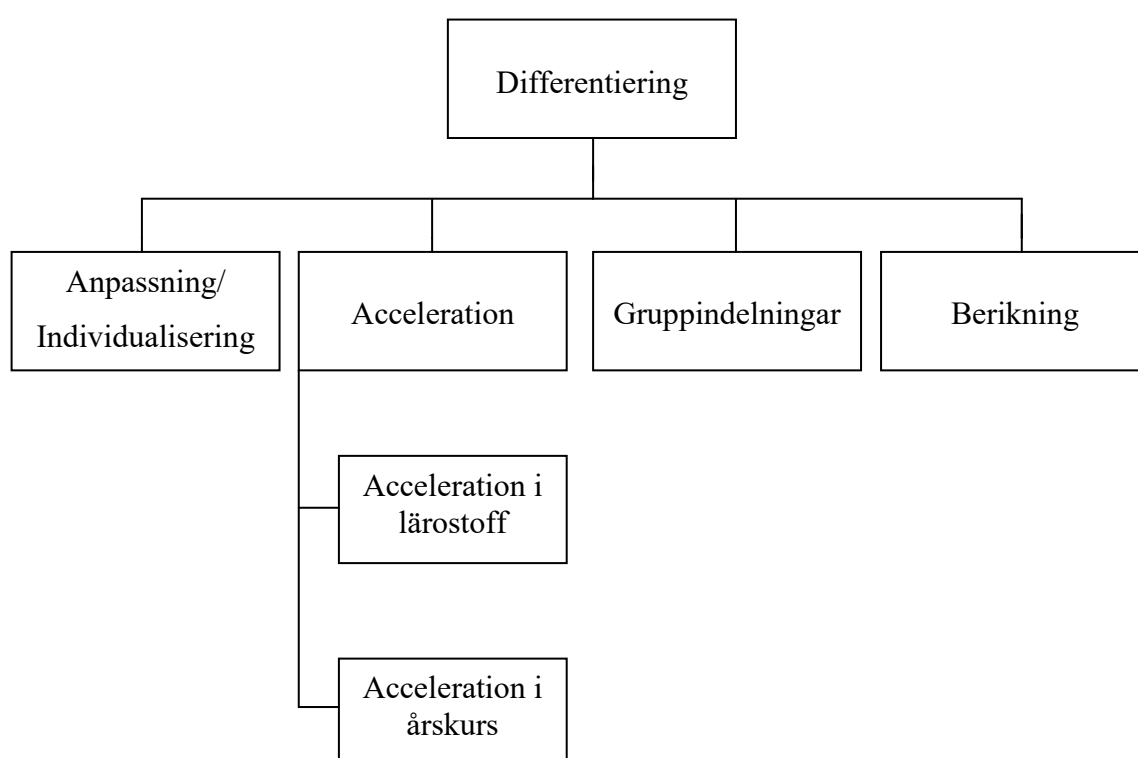
Förekomst av planer, strategier och praktiska arrangemang	N	Ja		Nej		Jag vet inte	
		n	%	n	%	n	%
<i>I min kommun/på min skola finns en skriftlig plan om hur undervisning och stöd för särskilt begåvade elever bör verkställas</i>	79	15	19,0	41	51,9	23	29,1
<i>I min kommun/på min skola finns en diskuterad, muntlig strategi om hur undervisning och stöd för särskilt begåvade elever bör/kan verkställas</i>	79	32	40,5	34	43,0	13	16,5
<i>På min skola finns någon form av särskilda praktiska arrangemang för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever</i>	78	33	42,3	35	44,9	10	12,8

Något över hälften av respondenterna (53,2 %) svarade jakande på någon av frågorna huruvida skriftliga planer, diskuterade muntliga strategier eller särskilda praktiska arrangemang finns i kommunen eller på skolan. Totalt 38,0 % av respondenterna uppgav att varken skriftliga planer, muntliga strategier eller praktiska arrangemang finns i kommunen eller på skolan. Totalt 8,9 % av respondenterna uppgav att de varken har kännedom om huruvida skriftliga planer, diskuterade muntliga strategier eller särskilda praktiska arrangemang förekommer.

4.2 Arbetssätt och undervisningsarrangemang

Avhandlingens andra forskningsfråga lyder: *Vilka arbetssätt och undervisningsarrangemang används för att tillgodose särskilt begåvade elevers individuella behov i undervisningen?* De respondenter som svarat att skriftliga planer, diskuterade muntliga strategier eller särskilda praktiska arrangemang för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever förekommer i deras kommuner eller skolor ombads att besvara den kvalitativa öppna enkätfråga (Bilaga 1) som besvarade forskningsfråga två. Respondenterna kunde med egna ord beskriva vilka arbetssätt och undervisningsarrangemang som används för att tillgodose särskilt begåvade elevers individuella behov i undervisningen. Av det totala antalet respondenter (N = 80) som besvarat enkäten har 47,5 % (n = 38) besvarat denna enkätfråga. Sex enkätsvar har uteslutits i sin helhet, eftersom dessa inte besvarade forskningsfrågan och saknade därmed relevans för studien, vilket ger ett internt bortfall på 15,8 %.

Resultatet har bearbetats och utsagorna har kategoriserats enligt en kvalitativ innehållsanalys. Innehållet i respondenternas utsagor är jämförbart med studiens teoretiska innehåll. I resultatet har en huvudkategori *Differentiering* identifierats. För att tydliggöra innehållet i utsagorna har *Anpassning/Individualisering*, *Acceleration*, *Gruppindelningar* och *Berikning* grupperats som underkategorier till differentiering. Acceleration har ytterligare indelats i två aspekter, *Acceleration i lärostoff* och *Acceleration i årskurs*. Resultatet beskrivs i text och illustreras i Figur 1. I resultatbeskrivningen exemplifieras respondenternas utsagor med citat för varje underkategori. Citaten är direkta utdrag ur respondenternas utsagor.



Figur 1. Arbetsätt och undervisningsarrangemang som används i undervisningen för särskilt begåvade elever.

Anpassning/Individualisering

Underkategorin *Anpassning/Individualisering* innehåller utsagor som handlar om att undervisningen anpassas och individualiseras. Till denna kategori räknas 32,0 % av alla utsagor som finns inom huvudkategorin differentiering.

Många respondenter uppgav att undervisningen för särskilt begåvade elever individualiseras och differentieras. Det betonades att det är viktigt att eleverna får lämpliga utmaningar i undervisningen. Ett flertal uppgav att undervisningen baserar sig på elevens utvecklingsnivå och individuella förutsättningar. Vidare nämndes att individuella lösningar bör skapas så att varje enskild elev uppmärksammas och får följa sin egen lärtig. Flera respondenter nämnde differentiering utan ytterligare precisering, medan andra uppgav att differentiering och individualisering gäller didaktiska arrangemang, läroämnen, arbetsuppgifter och arbetsmaterial. En del av respondenterna uppgav att det främst är klassläraren som differentierar undervisningen i klassen, medan andra nämnde att även ämneslärare och speciallärare differentierar undervisningen för eleverna.

"Allt upplägg är individuellt och behöver få vara det."

"Främst är det klasslärarna som har ansvar för att differentiera i klasserna för alla elever, men med stöd av specialläraren."

Acceleration

Underkategorin *Acceleration* innehåller utsagor som handlar om acceleration i lärostoff och acceleration i årskurs. Till denna kategori räknas 25,3 % av alla utsagor som finns inom huvudkategorin differentiering.

Till *Acceleration i lärostoff* räknas 57,9 % av alla utsagor som finns inom underkategorin acceleration. Inom denna kategori finns utsagor av de respondenter som uppgav att eleverna ges möjlighet att avancera snabbare i lärostoff i individuell takt. Över hälften av respondenterna nämnde specifikt matematik som ett ämne där eleverna arbetar i egen takt och där lärostoffet kan motsvara en eller flera årskurser högre än den årskurs eleven åldersmässigt tillhör. En del av respondenterna uppgav att särskilt begåvade elever får undervisning i matematik av antingen ämneslärare, resurslärare eller högstadiets matematiklärare, en till två gånger varje vecka. En respondent nämnde att detta undervisningsarrangemang innebär att de elever som är starka i matematik får möjlighet att arbeta på ett mera utmanande sätt. En annan respondent nämnde att lärostoff som eleverna redan behärskar hoppas över.

"Elever har getts möjlighet att t.ex. räkna i följande års bok."

"Några elever i åk 5 får extra undervisning i matematik av en ämneslärare."

Till *Acceleration i årskurs* räknas 42,1 % av alla utsagor som finns inom underkategorin *acceleration*. Inom denna kategori finns utsagor av de respondenter som uppgav att eleverna deltar i undervisningen i en eller två årskurser högre än den årskurs eleverna åldersmässigt tillhör. Eleverna deltar i undervisningen i de högre årskurserna i ett eller flera ämnen, medan de deltar i undervisningen i övriga ämnen tillsammans med klasskamraterna i den egna klassen. Ett par respondenter uppgav att elever helt har hoppat över årskurser. En respondent uppgav att elever studerar årskursintegrerat, medan en annan nämnde att elever med särskild begåvning inom matematik studerar årskurslöst och har en skriftlig plan för hur detta ska genomföras.

"I skolan finns elever som deltar i undervisning i vissa ämnen med högre årskurser medan resten av undervisningen sker med den egna åldersgruppen."

"Det har främst varit frågan om att hoppa över en klass."

Gruppindelningar

Underkategorin *Gruppindelningar* innehåller utsagor som handlar om att undervisningen sker inom klassens ram, i smågrupper eller inom specialundervisningen. Till denna kategori räknas 22,7 % av alla utsagor som finns inom huvudkategorin *differentiering*.

Respondenterna uppgav att särskilt begåvade elever får undervisning i den egna klassen, men även att undervisningen delvis kan ges i smågrupper eller inom specialundervisningen. Ett par respondenter nämnde att kompanjonundervisning, det vill säga att flera lärare samtidigt undervisar i en klass, gör det möjligt att dela in eleverna i olika nivåer. De nämnde att eleverna på så sätt kan stödas på rätt nivå så att duktiga elever får utmaningar och svaga elever får det stöd de behöver.

Vidare uppgav många respondenter att undervisningen ordnas i smågrupper en gång varje vecka eller varannan vecka, två timmar varje vecka eller under vissa perioder. Eleverna får undervisning i smågrupper i matematik, engelska, fysik, kemi, naturvetenskap, svenska och

litteratur. Ett par respondenter nämnde att eleverna får utmaningar och att berikning inom läroämnena möjliggörs när undervisningen sker i smågrupper.

Några respondenter uppgav att särskilt begåvade elever delvis, i viss mån eller en lektion varje vecka får undervisning inom ramen för skolans specialundervisning. En av respondenterna nämnde att specialläraren redan länge har arbetat med särskilt begåvade elever i skolan. En respondent uppgav att undervisningen hos specialläraren sker i en mindre grupp, medan andra inte preciserade huruvida eleven får enskild undervisning av specialläraren eller om undervisningen sker tillsammans med andra elever. Eleverna träffar specialläraren för att planera undervisningens innehåll och för att arbeta med differentierat material eller med matematik i egen takt.

"I en del klasser där vi är flera lärare inblandade i t.ex. matematiken, har vi nivåindelad dem så att de snabba duktiga får utmaning och de svaga får stöd att klara kursen."

"Vi har varje år grupper i matematik för elever som behöver mer utmaningar i matematik."

"Eleven har fått räkna i egen takt i matematik hos specialläraren delvis och delvis i klassen."

Berikning

Underkategorin *Berikning* innehåller utsagor som handlar om att undervisningen breddas och fördjupas. Till denna kategori räknas 20,0 % av alla utsagor som finns inom huvudkategorin differentiering.

Majoriteten av respondenternas utsagor handlar om att undervisningen breddas genom att undervisningsmaterial och arbetsuppgifter anpassas, så att de särskilt begåvade eleverna ska få lämpliga utmaningar enligt individuella behov. Eleverna får avancerade uppgifter, tilläggsmaterial, extra läsmaterial och problemlösningmaterial i matematik. Det nämndes att material och uppgifter anpassas specifikt i matematik, modersmål och engelska. En respondent uppgav att eleverna själva kan välja olika svårighetsgrad på uppgifter, medan en annan uppgav att eleverna får olika läxor så att alla elever får utmaningar på egen nivå. En respondent nämnde även att eleverna erbjuds tillvalsämnen och klubbar. En respondent uppgav att en elev gör egna projekt genom att hen självständigt söker fakta om ett eget valt

ämne, medan en annan nämnde att en elev får extra material i matematik, i stället för att hen självständigt räknar på egen hand i en bok. Det nämndes också att en grupp elever följer ett eget program i svenska och litteratur och att eleverna analyserar artiklar i dagstidningar istället för att delta i dikta-men.

Några utsagor handlar om fördjupning i undervisningen. En respondent uppgav att alla elever i alla klasser har möjlighet att arbeta i individuell takt och på så sätt kan elever med olika färdigheter uppmärksammas och undervisningen fördjupas. En annan respondent uppgav att individuella planer görs för de elever som behöver få utmaningar i djup. Ett par respondenter uppgav att eleverna får fördjupning i undervisningen genom att material differentieras och att eleverna har möjlighet att fördjupa sig i specifika ämnen, till exempel naturvetenskap.

"Ett exempel på arrangemang i år var att jag som speciallärare gjorde ett problemlösningmaterial åt en elev som behövde mera utmaning i klassen, som både jag och klassläraren sedan kunde handleda vidare."

"Vår skola har profiler där eleverna [*sic*] har möjlighet att fördjupa sig inom tex [*sic*] naturvetenskap"

4.3 Uppfattningar om särskilt begåvade elevers behov av stöd

Den tredje forskningsfrågan lyder: *Vilka uppfattningar har speciallärare om särskilt begåvade elevers behov av stöd i undervisningen?* Forskningsfrågan besvarades med 5 enkätfrågor (Bilaga 2) om speciallärarens uppfattningar om särskilt begåvade elevers behov av stöd i undervisningen. Resultatet illustreras i Tabell 3.

Majoriteten av respondenterna (93,6 %) höll antingen helt eller delvis med om att det är viktigt att även särskilt begåvade elever bereds möjlighet att få stöd för lärande och skolgång ($M = 4,58$, $SD = 0,65$). Ingen respondent uppgav att de inte alls höll med om att det är viktigt att eleverna får stöd.

Majoriteten av respondenterna (87,3 %) höll antingen inte alls eller delvis inte med om att särskilt begåvade elever inte har några svårigheter och att de därför inte behöver något stöd för lärande och skolgång ($M = 1,66$, $SD = 0,85$). Andelen respondenter som antingen helt eller delvis höll med om att eleverna inte har några svårigheter och därför inte behöver något stöd var 3,8 %.

Majoriteten av respondenterna (75,4 %) höll antingen helt eller delvis med om att särskilt begåvade elever behöver speciell uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina talanger (M = 3,99, SD = 0,99). Andelen respondenter som antingen inte alls eller delvis inte höll med om att eleverna behöver speciell uppmärksamhet för att utveckla sina talanger var 10,4 %.

Majoriteten av respondenterna (78,4 %) höll antingen helt eller delvis med om att skolor borde erbjuda specialpedagogiska arrangemang för särskilt begåvade elever (M = 4,14, SD = 1,03). Andelen respondenter som antingen inte alls eller delvis inte höll med om att skolor borde erbjuda specialpedagogiska arrangemang för eleverna var 8,8 %.

Majoriteten av respondenterna (71,8 %) höll antingen helt eller delvis med om att de speciella pedagogiska behoven hos särskilt begåvade elever ofta ignoreras i våra skolor (M = 3,89, SD = 1,06). Andelen respondenter som antingen inte alls eller delvis inte höll med om att de pedagogiska behoven hos eleverna ignoreras i skolorna var 12,9 %.

Tabell 3.

Speciallärares uppfattningar om särskilt begåvade elevers behov av stöd i undervisningen (N = 80)

Uppfattningar om behovet av stöd	N	M	SD	Svar i procent på Likert-skala*					
				1	2	3	4	5	Totalt
<i>Det är viktigt att även särskilt begåvade elever bereds möjlighet att få stöd för lärande och skolgång</i>	79	4,58	0,65	0,0	1,3	5,1	27,8	65,8	100
<i>De särskilt begåvade eleverna har inga svårigheter och behöver därför inget stöd för lärande och skolgång</i>	79	1,66	0,85	51,9	35,4	8,9	2,5	1,3	100
<i>Särskilt begåvade elever behöver speciell uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina talanger</i>	77	3,99	0,99	1,3	9,1	14,3	40,3	35,1	100
<i>Våra skolor borde erbjuda specialpedagogiska arrangemang för särskilt begåvade elever</i>	79	4,14	1,03	2,5	6,3	12,7	31,6	46,8	100
<i>De speciella pedagogiska behoven hos särskilt begåvade elever ignoreras ofta i våra skolor</i>	78	3,89	1,06	2,6	10,3	15,4	39,7	32,1	100

*1 = håller inte alls med, 2 = håller delvis inte med, 3 = tar inte ställning, 4 = håller delvis med och 5 = håller helt med.

4.4 Uppfattningar om arbetssätt och undervisningsarrangemang

Den fjärde forskningsfrågan lyder: *Vilka uppfattningar har speciallärare om arbetssätt och undervisningsarrangemang som kan användas i undervisningen för särskilt begåvade elever?*

Forskningsfrågan besvarades med 9 enkätfrågor (Bilaga 2) om speciallärares uppfattningar om arbetssätt och undervisningsarrangemang som kan användas i undervisningen för särskilt begåvade elever. Enkätfrågorna har indelats i tre grupper: *Differentiering*, *Acceleration i årskurs* och *Gruppindelningar*.

Differentiering

Differentiering omfattade 1 enkätfråga. Resultatet illustreras i Tabell 4.

Majoriteten av respondenterna (91,2 %) höll antingen helt eller delvis med om att behoven hos särskilt begåvade elever kan mötas i den allmänna undervisningen genom differentiering ($M = 4,11$, $SD = 0,75$). En liten andel av respondenterna (5,1 %) höll antingen inte alls eller delvis inte med om att behoven hos eleverna kan mötas genom differentiering i den allmänna undervisningen.

Tabell 4.

Speciallärares uppfattningar om differentiering som arbetssätt för att möta särskilt begåvade elevers behov i undervisningen (N = 80)

Uppfattningar om differentiering	N	M	SD	Svar i procent på Likert-skala*					
				1	2	3	4	5	Totalt
<i>Behoven hos särskilt begåvade elever kan mötas i den allmänna undervisningen genom differentiering</i>	79	4,11	0,75	1,3	3,8	3,8	64,6	26,6	100

*1 = håller inte alls med, 2 = håller delvis inte med, 3 = tar inte ställning, 4 = håller delvis med och 5 = håller helt med.

Acceleration i årskurs

Acceleration i årskurs omfattade 4 enkätfrågor. Resultatet illustreras i Tabell 5.

Något under en fjärdedel av respondenterna (23,0 %) höll antingen helt eller delvis med om att särskilt begåvade elever borde få tillåtelse att hoppa över en årskurs. Totalt 29,8 % höll antingen inte alls eller delvis inte med om att eleverna borde få tillåtelse att hoppa över en årskurs. Något under hälften av respondenterna (47,3 %) tog inte ställning till påståendet ($M = 2,84$, $SD = 0,98$).

Andelen respondenter (29,5 %) som antingen helt eller delvis höll med om att det är mera förödande för särskilt begåvade elever att slösa tid i klassen än den anpassning det medför att hoppa över en årskurs var lika stor som andelen respondenter (29,4 %) som antingen inte alls eller delvis inte höll med om detta. Andelen respondenter som inte tog ställning till påståendet var 41,0 % ($M = 2,95$, $SD = 1,07$).

Över hälften av respondenterna (58,6 %) höll antingen inte alls eller delvis inte med om att särskilt begåvade elever missar viktigt stoff och får kunskapsluckor när de hoppar över en årskurs ($M = 2,25$, $SD = 1,12$). Andelen respondenter som antingen helt eller delvis höll med om att eleverna missar viktigt stoff var 16,0 %, medan en fjärdedel (25,3 %) inte tog ställning till påståendet.

Något över en tredjedel av respondenterna (35,9 %) höll antingen helt eller delvis med om att de flesta särskilt begåvade elever som hoppar över en årskurs har svårigheter med att socialt anpassa sig till en grupp med äldre elever ($M = 3,00$, $SD = 1,09$). Andelen respondenter (32,1 %) som antingen inte alls eller delvis inte höll med om att eleven har svårigheter med att socialt anpassa sig till en grupp med äldre elever var lika stor som andelen respondenter som inte tog ställning till påståendet (32,1 %).

Tabell 5.
Speciallärares uppfattningar om acceleration i årskurs (N = 80)

Uppfattningar om acceleration i årskurs	N	M	SD	Svar i procent på Likert-skala*					Totalt
				1	2	3	4	5	
<i>Ett större antal särskilt begåvade elever borde få tillåtelse att hoppa över en årskurs</i>	74	2,84	0,98	12,2	17,6	47,3	20,3	2,7	100
<i>Det är mera förödande för särskilt begåvade elever att slösa tid i klassen än den anpassning det medför att hoppa över en årskurs</i>	78	2,95	1,07	11,5	17,9	41,0	23,1	6,4	100
<i>När särskilt begåvade elever hoppar över en årskurs missar de viktigt stoff (de får kunskapsluckor)</i>	75	2,25	1,12	33,3	25,3	25,3	14,7	1,3	100
<i>De flesta särskilt begåvade elever som hoppar över en årskurs har svårigheter med att socialt anpassa sig till en grupp med äldre elever</i>	78	3,00	1,09	10,3	21,8	32,1	29,5	6,4	100

*1 = håller inte alls med, 2 = håller delvis inte med, 3 = tar inte ställning, 4 = håller delvis med och 5 = håller helt med.

Gruppindelningar

Gruppindelningar omfattade 4 enkätfrågor. Resultatet illustreras i Tabell 6.

Totalt 39,2 % av respondenterna höll antingen helt eller delvis med om att det bästa sättet att möta behoven hos särskilt begåvade elever är att erbjuda dem undervisning i smågrupper (M = 3,10, SD = 0,99). Något under en tredjedel av respondenterna (32,9 %) höll antingen inte alls eller delvis inte med om att undervisning i smågrupper är det bästa sättet att möta behoven hos eleverna. Andelen respondenter som inte tog ställning till påståendet var 27,8 %.

Majoriteten av respondenterna (67,9 %) höll antingen inte alls eller delvis inte med om att andra elever känner sig mindre värda när särskilt begåvade elever får undervisning i smågrupper (M = 2,04, SD = 1,11). Andelen respondenter som antingen helt eller delvis höll med om att undervisning i smågrupper får andra elever att känna sig mindre värda var 11,6 %.

Hälften av respondenterna (50,0 %) höll antingen inte alls eller delvis inte med om att en kategorisering av elever i särskilt begåvade och andra grupper ökar stämplingen av barn som starka - svaga eller goda - mindre goda (M = 2,71, SD = 1,21). En tredjedel (33,3 %) höll antingen helt eller delvis med om att en kategorisering ökar stämplingen av barn.

Något över hälften av respondenterna (53,9 %) höll antingen helt eller delvis med om att särskilt begåvade elever behöver finnas i de vanliga klasserna, eftersom de ger intellektuell stimulans åt de andra eleverna ($M = 3,49$, $SD = 0,91$). Andelen respondenter som antingen inte alls eller delvis inte höll med om att eleverna behöver finnas i klasserna på grund av att de ger intellektuell stimulans åt andra elever var 12,9 %, medan en tredjedel (33,3 %) inte tog ställning till påståendet.

Tabell 6.
Speciallärares uppfattningar om gruppindelningar (N = 80)

Uppfattningar om gruppindelning	N	M	SD	Svar i procent på Likert-skala*					Totalt
				1	2	3	4	5	
<i>Det bästa sättet att möta behoven hos särskilt begåvade elever är att erbjuda dem undervisning i små grupper</i>	79	3,10	0,99	2,5	30,4	27,8	32,9	6,3	100
<i>När särskilt begåvade elever får undervisning i smågrupper känner sig andra elever mindre värda</i>	78	2,04	1,11	42,3	25,6	20,5	9,0	2,6	100
<i>Genom att kategorisera elever i särskilt begåvade och andra grupper, ökar vi stämpling av barn som starka - svaga, goda - mindre goda osv.</i>	78	2,71	1,21	17,9	32,1	16,7	28,2	5,1	100
<i>Särskilt begåvade elever behöver finnas i de vanliga klasserna eftersom de ger intellektuell stimulans åt de andra eleverna</i>	78	3,49	0,91	2,6	10,3	33,3	43,6	10,3	100

*1 = håller inte alls med, 2 = håller delvis inte med, 3 = tar inte ställning, 4 = håller delvis med och 5 = håller helt med.

4.5 Uppfattningar om faktorer som kan försvåra undervisningen

Den femte forskningsfrågan lyder: *Vilka uppfattningar har speciallärare om faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet?* Forskningsfrågan besvarades med 3 enkätfrågor (Bilaga 2) om speciallärares uppfattningar om faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet. Resultatet illustreras i Tabell 7.

Majoriteten av respondenterna (80,8 %) höll antingen helt eller delvis med om att undervisningen för särskilt begåvade elever försvåras i vanliga klasser när elevgruppen är för

stor ($M = 4,13$, $SD = 0,89$). Andelen respondenter som antingen inte alls eller delvis inte höll med om att en stor elevgrupp försvårar undervisningen var (5,1 %).

Majoriteten av respondenterna (78,3 %) höll antingen helt eller delvis med om att undervisningen för särskilt begåvade elever i den vanliga klassen försvåras om lämpligt undervisningsmaterial saknas ($M = 3,96$, $SD = 1,01$). Andelen respondenter som antingen inte alls eller delvis inte höll med om att undervisningen försvåras om lämpligt undervisningsmaterial saknas var 11,6 %.

Majoriteten av respondenterna (84,6 %) höll antingen helt eller delvis med om att lärarens brådska och avsaknad av tid förhindrar stödet för särskilt begåvade elever i det allmänna klassrummet ($M = 4,18$, $SD = 0,89$). De respondenter som antingen inte alls eller delvis inte höll med om att lärarens brådska och avsaknad av tid förhindrar stödet till eleverna var 6,4 %.

Tabell 7.

Speciallärares uppfattningar om faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet (N = 80)

Faktorer som kan försvåra undervisningen	N	M	SD	Svar i procent på Likert-skala*					
				1	2	3	4	5	Totalt
<i>När gruppen är för stor försvåras undervisningen för särskilt begåvade elever i vanliga klasser</i>	78	4,13	0,89	1,3	3,8	14,1	42,3	38,5	100
<i>Avsaknaden av lämpligt undervisningsmaterial försvårar undervisningen för särskilt begåvade elever i den vanliga klassen</i>	78	3,96	1,01	2,6	9,0	10,3	46,2	32,1	100
<i>Lärarens brådska och avsaknad av tid förhindrar stödet för särskilt begåvade elever i det allmänna klassrummet</i>	78	4,18	0,89	1,3	5,1	9,0	43,6	41,0	100

*1 = håller inte alls med, 2 = håller delvis inte med, 3 = tar inte ställning, 4 = håller delvis med och 5 = håller helt med.

5 Diskussion

I detta kapitel diskuteras mätinstrumentet, datainsamlingen, målgruppen och analysmetodernas tillförlitlighet. Vidare diskuteras det empiriska resultatet utgående från syfte, forskningsfrågor, tidigare forskning och studiens teoretiska referensram. Slutligen följer slutsatser och förslag till fortsatt forskning.

5.1 Metoddiskussion

Denna avhandling är en del av en studie om särskild begåvning som initierades i början av 2019 vid Åbo Akademi. Inför datainsamlingen kunde reliabiliteten höjas genom att en elektronisk enkät som bygger på två tidigare välfungerande enkäter utarbetades. Utgående från avhandlingens syfte och forskningsfrågor var elektronisk datainsamling lämpligt och möjliggjorde att enkäten på kort tid kunde skickas ut till ett stort antal tilltänkta respondenter inom ett vidsträckt geografiskt område. Datainsamlingen följer forskningsetiska krav och det som utlovades i enkätens följebrev (Bilaga 3 och 4) har följts. Enkäten skickades ut i början av april 2019 med en påminnelse i början av maj, vilket gav en svarstid på 6 veckor. Trots att svarstiden var lång och att enkäten sändes ut till 395 speciallärare blev det externa bortfallet 80 procent. Möjliga orsaker kan vara att enkäten var omfattande och att tidsperioden april–maj är en arbetskrävande tid för speciallärarna. Svarsfrekvensen kunde möjligen ha blivit högre om enkäten hade skickats ut tidigare under terminen. Eventuellt har enkäten främst besvarats av de speciallärare som upplever att de har erfarenhet och kunskap om undervisning för särskilt begåvade elever, även om alla som mottagit enkäten uppmanades via följebreven att besvara den, oberoende om de hade eller saknade erfarenhet av särskild begåvning. Det stora externa bortfallet försvagar validiteten och innebär att resultaten inte är generaliserbara, vilket komplicerar framställningen av en rättvis bild av hur särskilt begåvade elever uppmärksammas i skolan. Resultatet är därmed inte representativt för speciallärare i svenskspråkiga skolor med grundläggande utbildning i Finland i sin helhet. Resultatet kan betraktas som riktgivande, medan långtgående slutsatser inte kan dras.

Utgående från avhandlingens syfte var målgruppen för studien och avsikten att genomföra en totalundersökning relevant, vilket medverkade till att höja studiens validitet. Med målet att nå alla speciallärare i den svenskspråkiga grundläggande utbildningen skickades enkäten ut enligt en namnlista på speciallärare som varit tilltänkta respondenter i en tidigare

undersökning vid Åbo Akademi i Vasa. En del adresser kan ha varit felaktiga på grund av att speciallärare avslutat eller påbörjat sitt arbete efter att den tidigare undersökningen gjordes. Troligtvis har detta i så fall inte påverkat svarsfrekvensen nämnvärt.

Avhandlingen kan tillskrivas en god innehållsvaliditet. Det innehåll och de begrepp som finns i studiens teoretiska referensram återfinns bland forskningsfrågorna och bland frågorna i enkäten. Forskningsfrågorna finns därutöver i enkäten som mätbara frågor. De kvalitativa data och de kvantitativa data som samlades in via enkäten bidrog till att syftet med studien uppfylldes och forskningsfrågorna besvarades. De slutna enkätfrågorna som användes för att samla in kvantitativa data för forskningsfråga ett och de skalfrågor som användes för att samla in kvantitativa data för forskningsfrågorna tre och fem fungerade ändamålsenligt. En öppen kvalitativ enkätfråga användes för att respondenterna med egna ord kunde besvara forskningsfråga två. Enkätfrågan fungerade väl och gav en överskådlig bild av det stöd som särskilt begåvade elever får i undervisningen. Däremot tog en stor andel av respondenterna inte ställning till flera av de skalfrågor som användes för att besvara forskningsfråga fyra. Detta gäller frågor om speciallärares uppfattningar om acceleration och om undervisning i smågrupper. Eventuellt saknar respondenterna erfarenhet av acceleration och undervisning i smågrupper, vilket försvårar deras ställningstagande i dessa frågor. Frågorna kan också ha varit formulerade på ett komplicerat sätt, vilket i så fall inverkar negativt på validiteten för dessa enkätfrågor. Resultatet för acceleration i årskurs och för gruppindelning bör således betraktas med försiktighet. En del av de respondenter som uppgav vilka arbetssätt och undervisningsarrangemang som används i undervisningen uppgav att undervisningen differentieras genom berikning enligt bredd och djup. I efterhand kan det konstateras att enkäten även kunde ha innehållit frågor om berikning.

Eliasson (2018, s. 15) menar att noggrannhet är viktigt för undersökningens reliabilitet och att ett tillförlitligt resultat i en kvalitativ undersökning innebär att ett insamlat material inte missförstås, utan kan tolkas på samma sätt vid en upprepning av undersökningen. Eftersom avsikten var att få en helhetsbild av vilka arbetssätt och undervisningsarrangemang som används för att tillgodose elevernas individuella behov i undervisningen analyserades kvalitativa data med en kvalitativ innehållsanalys. Innehållsanalysen var utmanande och tidskrävande men fungerade ändamålsenligt, eftersom majoriteten av respondenterna besvarade frågan utförligt med flera utsagor vardera. För att säkerställa tillförlitligheten utfördes kodningen och kategoriseringen noggrant och upprepade gånger, både elektroniskt och manuellt. Larsen (2018, s. 163) påminner om att kategoriseringen av ett datamaterial

grundar sig på forskarens egna tolkningar och uppfattningar om vad som är viktigt. Kategoriseringen av det kvalitativa datamaterialet bygger således på min egen tolkning av respondenternas utsagor och det kan därmed inte säkerställas att en upprepning av innehållsanalysen resulterar i en likadan kategorisering av materialet. För att få information om förekomsten av planer, strategier och praktiska arrangemang i kommuner och skolor samt speciallärares uppfattningar om undervisningen för särskilt begåvade elever behövdes beskrivande data för forskningsfrågorna ett, tre, fyra och fem. För att erhålla deskriptiva data analyserades kvantitativa data med en univariat analys och illustrerades i tabeller, vilket gav en överskådlig bild av resultatet. Eftersom avhandlingens syfte både var att undersöka hur undervisningen för särskilt begåvade elever ordnas och att undersöka speciallärares uppfattningar om undervisningen för dessa elever, kunde ämnesområdet ses ur två olika perspektiv. Kvalitativa och kvantitativa data kompletterade varandra och bidrog till en större kunskap om undervisning för särskilt begåvade elever.

I avhandlingens teoridel används lärarnas *attityder* till särskilt begåvade elevers behov av stöd och *attityder* till de arbetssätt och undervisningsarrangemang som används i undervisningen, på grund av att detta begrepp används i den forskning som beskrivs i studiens teoretiska del. I syfte och forskningsfrågor och i avhandlingens empiriska del används *uppfattningar*, eftersom detta begrepp används i mätinstrumentet. Enligt Nationalencyklopedin [u.å.] används begreppet *attityd* för en varaktig inställning som grundar sig på erfarenheter och anger att en person är för eller emot något. Vidare anger Nationalencyklopedin [u.å.] att inställning och åsikt är synonyma ord till begreppet *uppfattning*, vilket kan beskrivas som en individs personliga sätt att bedöma eller betrakta något. I denna avhandling har jag därför valt att betrakta begreppen som likvärdiga synonymer. Detta kan inte anses inverka på resultatets tillförlitlighet.

5.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna avhandling är att undersöka hur undervisningen för särskilt begåvade elever ordnas i den grundläggande utbildningen i svenskspråkiga skolor i Finland. Syftet är också att undersöka speciallärares uppfattningar om undervisning för särskilt begåvade elever.

Förekomst av skriftliga planer, muntliga strategier och särskilda praktiska arrangemang

Resultatet tyder på att en skriftlig plan om hur undervisning och stöd för särskilt begåvade elever bör verkställas saknas i många kommuner och svenskspråkiga skolor i Finland. Förekomsten av muntliga strategier i kommuner och skolor och förekomsten av särskilda praktiska arrangemang i skolor är betydligt större. Nästan två femtedelar av speciallärarna uppgav att det i kommunen eller i skolan varken finns planer, strategier eller praktiska arrangemang. Sammantaget verkar det som om förekomsten av planer, strategier och praktiska arrangemang är begränsad i kommuner och i svenskspråkiga skolor med grundläggande utbildning i Finland. En orsak kan vara att särskilt begåvade elever nämns för första gången i läroplanen för den grundläggande utbildningen i samband med Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 39). Cross m.fl. (2018, s. 185–186) och VanTassel-Baska och Stambaugh (2005, s. 215) menar att det är viktigt att lärarna får ett kontinuerligt stöd både på skolnivå och på kommunnivå för att undervisningen för eleverna ska vara framgångsrik. I Finland verkar det som om det saknas ett stöd jämförbart med det som erbjuds till exempel i Sverige, där Sveriges Kommuner och Regioner tillsammans med ett antal kommuner har utarbetat en handlingsplan (Sveriges Kommuner och Regioner, 2020) och Skolverket har sammanställt ett stödmaterial (Skolverket, 2020) i syfte att stöda skolpersonalen i undervisningen. Eftersom enhetliga riktlinjer saknas i Finland för hur stöd till särskilt begåvade elever kan ordnas i undervisningen (Laine och Tirri, 2016, s. 158), tar enskilda kommuner och skolor följaktligen egna beslut om huruvida planer ska utformas. Detta kan vara en av anledningarna till att planer och strategier förekommer i begränsad omfattning, vilket kan inverka negativt på förekomsten av praktiska arrangemang och på omfattningen av det stöd som särskilt begåvade elever får i skolan.

Särskilt begåvade elevers behov av stöd i undervisningen

Speciallärarna anser att särskilt begåvade elever bör få stöd i undervisningen och att de behöver speciell uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina talanger, vilket tyder på att deras åsikt är att skolan ska sträva efter att eleverna ska få möjlighet att uppnå en optimal utvecklingsnivå. Detta överensstämmer med resultat från tidigare studier från Finland (Laine m.fl., 2019, s. 81) från Sverige (Westling Allodi & Rydelius, 2008, s. 12) och från Kroatien (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 168). Vidare anser speciallärarna att eleverna kan möta svårigheter i skolan och i likhet med lärare i tidigare studier gjorda i Finland (Laine m.fl., 2019, s. 86) och i Kroatien (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 168–169) anser de att skolorna

borde erbjuda eleverna specialpedagogiska arrangemang. Detta indikerar att de är av den åsikten att undervisningen för särskilt begåvade elever är en del av speciallärares arbetsuppgifter. Även en del av de speciallärare som beskriver vilka arbetssätt och undervisningsarrangemang som används i undervisningen uppgav att undervisningen till viss del sker inom ramen för skolans specialundervisning. Speciallärarna verkar inte understöda den föreställningen som i viss mån fortfarande existerar att särskilt begåvade elever har en förmåga att klara sig på egen hand i undervisningen utan att de erhåller något speciellt stöd. Resultatet tyder på att åtminstone en del av eleverna uppmärksammas, får stöd och intellektuell stimulans i undervisningen, vilket kan inverka på elevernas välbefinnande och studiemotivation på ett positivt sätt.

Speciallärarna är av den uppfattningen att elevernas behov kan tillgodoses genom differentiering i den allmänna undervisningen, vilket är i riktlinje med det som bestäms i Glgu 2014 om att skolans uppdrag är att fostra och undervisa inom ramen för inkludering där differentiering är centralt i undervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 18, 30). Speciallärarna menar att det är fördelaktigt även för andra elever när särskilt begåvade elever får undervisning i inkluderande klasser, eftersom de kan ge intellektuell stimulans åt klasskamraterna. Även detta överensstämmer med resultat från tidigare studier från Finland (Laine m.fl., 2019, s. 81) från Australien (Lassig, 2009, s. 17) och från Kroatien (Perković Krijan & Borić, 2015, s. 170). Detta kan innebära en risk för att eleverna använder en del av sin arbetstid till att hjälpa klasskamraterna, i stället för att ägna sig åt det egna skolarbetet. Laine och Tirri (2016, s. 158) visar i en studie från Finland att många elever assisterar läraren eller hjälper klasskamraterna med skolarbetet, medan Kanevsky (2011, s. 287) och Siegle m.fl. (2010, s. 351) har kommit fram till att många särskilt begåvade elever är negativt inställda till att hjälpa andra elever.

Eftersom majoriteten av speciallärarna även anser att elevernas speciella pedagogiska behov ofta ignoreras i skolan, verkar de identifiera brister i den undervisning som eleverna erhåller. Även Laine m.fl. (2019, s. 81) har tidigare konstaterat att lärare i Finland anser att skolorna inte tillgodoser behoven hos särskilt begåvade elever på ett tillfredsställande sätt. Baserat på dessa resultat verkar inte bestämmelserna i Glgu 2014 om att det är varje elevs rättighet att få en så god undervisning så att hen når framgång i skolarbetet att uppfyllas (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14). Något över en fjärdedel av speciallärarna tar emellertid varken ställning i frågan eller anser att eleverna ignoreras. Detta tyder på att undervisningen för särskilt begåvade elever varierar mellan de finlandssvenska skolorna och att de sätt på

vilka behoven hos eleverna tillgodoses i skolan möjligen beror på den enskilda lärarens kunskap om och erfarenhet av särskild begåvning. I så fall är det angeläget att enskilda kommuner och skolor utarbetar egna planer och strategier för att stöda och vägleda skolpersonal om hur eleverna kan stödas i undervisningen. Såvida förekomsten av planer och strategier kan påverka omfattningen av det stöd som eleverna får, kan en begränsad omfattning vara en förklaring till varför många speciallärare anser att behoven hos eleverna inte tillgodoses på ett tillfredsställande sätt.

I Finland har både forskning och specialpedagogiskt stöd oftare varit koncentrerat till elever med inlärningssvårigheter än till särskilt begåvade elever (Tirri & Kuusisto, 2013, s. 85). Följaktligen kan lärarens och speciallärarens arbete vara koncentrerat till elever med funktionsvariation eller till elever som är i behov av stöd av andra orsaker, med risk för att den särskilt begåvade eleven presterar under sin kognitiva kapacitet som en följd av understimulans i undervisningen. Inkluderingen av elever i heterogena klasser kan vara utmanande om många av eleverna är i behov av extra stöd. Detta kan innebära att särskilt begåvade elever till viss del ägnar sig åt självständiga studier, vilket också kan uppfattas som att eleven ignoreras i undervisningen.

Arbetsätt och undervisningsarrangemang

Även om speciallärarna anser att behoven hos särskilt begåvade elever kan tillgodoses genom differentiering i inkluderande klasser tyder resultatet på att undervisningen ordnas i olika fysiska lärmiljöer. En del speciallärare är negativa till undervisning i smågrupper, medan andra inte tar ställning i frågan. Eftersom Svenskfinland är ett geografiskt vidsträckt område, både med skolor med ett stort elevantal och med skolor med ett litet elevantal, är detta resultat inte överraskande. Ett litet elevantal kan göra det omöjligt att bilda smågrupper för särskilt begåvade elever, vilket kan innebära att speciallärarnas erfarenheter av undervisning i smågrupper kan vara begränsad. Resultatet tyder ändå på att många anser att undervisning i smågrupper är ett bra sätt att tillgodose elevernas behov i undervisningen. Ett fåtal av de speciallärare som uppgav vilka arbetsätt och undervisningsarrangemang som används i undervisningen nämnde att kompanjonundervisning ordnas och menar att fördelen med att flera lärare samtidigt undervisar i klassen gör det möjligt att dela in eleverna i olika nivåer, till fördel både för de särskilt begåvade eleverna och för elever med inlärningssvårigheter. Eftersom resultatet tyder på att undervisningen i smågrupper enbart sker i specifika läroämnen, verkar det som om gruppindelningen görs på basen av elevernas kognitiva

utvecklingsnivå. Resultatet indikerar också att grupperna inte är flexibla, utan att elevsammansättningen är relativt konstant och att undervisningen i smågrupper är ett planerat och schemalagt arbetssätt. Följaktligen samarbetar eleverna med kognitivt jämlika elever, vilket enligt Phillips och Lindsay (2006, s. 64) både kan öka inlärningstakten och höja elevernas studiemotivation.

Speciallärarna verkar inte vara av den uppfattningen att andra elever känner sig mindre värda när särskilt begåvade elever får undervisning i smågrupper. I motsats till tidigare studier från Finland (Laine m.fl., 2019, s. 81) från Australien (Lassig, 2009, s. 17) och från Grekland (Polyzopoulo m.fl., 2014, s. 216) som visar att lärare är negativt inställda till undervisning i smågrupper, eftersom detta ökar stämplingen av eleverna, till exempel i starka och svaga elever, tyder denna studie på att speciallärarna inte anser att en sådan stämpling ökar. Enligt Tirri och Kuusisto (2013, s. 85–86) har jämlikhet i undervisningen betonats sedan 1970-talet och därför kunde stöd till särskilt begåvade elever gå emot tanken om jämlikhet och uppfattas som elitism. Uppfattningarna om stämpling och elitism kan ha förändrats som ett resultat av att differentiering och inkludering betonas som centralt i undervisningen. I det inkluderande klassrummet får elever som har olika behov och som befinner sig på olika utvecklingsnivåer undervisning tillsammans. Sannolikt inverkar detta positivt på elevernas acceptering av klasskamraternas varierande svårigheter och styrkor och ger alla elever möjlighet att utvecklas optimalt efter egna förutsättningar.

Medan Laine och Tirri (2016, s. 158) har kommit fram till att acceleration är sparsamt förekommande i Finland, nämnde en fjärdedel av de speciallärare som uppgav vilka arbetssätt och undervisningsarrangemang som används i undervisningen att acceleration är ett av de arbetssätt som används för att tillgodose elevernas individuella behov. En del elever får arbeta i egen takt, vilket kan innebära att lärostoffet motsvarar en eller flera årskurser högre än den årskurs eleven åldersmässigt tillhör. Detta är en indikation på att elevernas individuella behov beaktas i undervisningen. Eftersom en del av speciallärarna beskriver att eleverna får undervisning av ämneslärare, resurslärare eller av högstadiets matematiklärare verkar det som om man inom skolan eller skolor emellan samarbetar vad gäller undervisningen för särskilt begåvade elever. Detta kan även underlätta planeringen av hur undervisningen ska ordnas vid elevens studieövergång från lågstadium till högstadium. Resultatet visar att det oftare förekommer att elever avancerar snabbare i lärostoff än att de accelererar i årskurser.

I likhet med andra studier visar denna studie att acceleration i årskurser delar speciallärares åsikter. Laine m.fl. (2019, s. 81) konstaterar att lärare i Finland är negativa, medan Perković Krijan och Borić (2015, s. 169–170) konstaterar att lärare i Kroatien är positiva till att elever hoppar över årskurser. Resultatet från denna studie tyder svagt på att speciallärarna inte anser att särskilt begåvade elever borde hoppa över en årskurs. Enbart ett par speciallärare uppgav att elever helt har hoppat över årskurser, vilket indikerar att detta inte är vanligt förekommande i Svenskfinland. Eventuellt är detta ett resultat av att differentiering betonas starkt och fungerar ändamålsenligt i undervisningen och att lärare och vårdnadshavare därför inte upplever det motiverat att elever accelererar i årskurser. Trots att speciallärarna inte är positiva till att elever hoppar över en årskurs, verkar de inte anse att ett sådant arrangemang leder till att eleverna missar viktigt stoff eller att de får kunskapsluckor. Speciallärares uppfattningar om huruvida elever som hoppar över en årskurs får svårigheter med att socialt anpassa sig till en grupp med äldre elever är däremot mindre tydliga. Den asynkrona utvecklingen som är kännetecknande för den särskilt begåvade eleven kan vara en annan möjlig orsak till varför eleven får undervisning i den klass som hen åldersmässigt tillhör, även om acceleration i årskurs kunde vara fördelaktigt enligt elevens kognitiva utvecklingsnivå. Resultatet tyder på att det är svårare att ta beslut om arbetssätt som kan inverka på elevens sociala utveckling och emotionella utveckling än på arrangemang som kan påverka den kognitiva utvecklingen. Detta innebär att ett deltagande i undervisningen enbart i specifika ämnen i en högre årskurs är ett alternativ till att eleverna helt hoppar över en årskurs, vilket denna studie visar är ett arbetssätt som används i undervisningen för särskilt begåvade elever.

I likhet med det som beskrivs i Glgu 2014 om att studierna kan breddas och fördjupas för de elever som framskrider snabbt i studierna (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 64) visar resultatet från denna studie att undervisningen för särskilt begåvade elever även differentieras genom berikning enligt bredd och djup. Detta tyder på att speciallärarna anser att eleverna inte enbart bör få studier på grundnivå, utan även fördjupade studier som kan erbjuda eleverna lämpliga utmaningar i undervisningen. I likhet med det resultat som Laine och Tirri (2016, s. 155–157) har kommit fram till i sin studie bland lärare i Finland, uppgav speciallärarna att eleverna delvis får differentierade undervisningsmaterial och mera avancerade uppgifter än klasskamraterna. Förutom att gemensamma läroämnen breddas och fördjupas nämndes det att berikning av undervisningen även görs via tillvalsämnen, vilket är i riktlinje med Glgu 2014 där det bestäms att studierna kan breddas och lärandet fördjupas genom valfria studier utgående från elevens egna intressen (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 95). Resultatet indikerar

att särskilt begåvade elever inte ses som en homogen grupp, utan att de individuella behoven hos varje enskild elev uppmärksammas och att undervisningen breddas och fördjupas med målet att göra lärandet meningsfullt och motiverande för den enskilda eleven.

Faktorer som försvårar undervisningen i det inkluderande klassrummet

Även om resultatet visar att speciallärarna anser att individuella behov hos särskilt begåvade elever kan tillgodoses genom differentiering i den allmänna undervisningen, identifierar de faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet. De största utmaningarna verkar vara att antalet elever i gruppen är stort och att lärarens arbete påverkas av brådska och tidsbrist. Resultatet överensstämmer med tidigare resultat från Finland (Laine m.fl., 2019, s. 81) och från USA (Kaya, 2015, s. 68). En avsaknad av lämpligt undervisningsmaterial uppfattas av speciallärarna som en tredje faktor som kan försvåra undervisningen, dock inte i lika hög grad som lärarens tidsbrist och brådska i arbetet. Dessa faktorer kan vara bidragande orsaker till att speciallärarna anser att eleverna ignoreras i skolan. Utarbetade planer och strategier för hur undervisningen kan ordnas skulle kunna vara ett sätt att avhjälpa lärarens tidsbrist i arbetet och utgöra grunden till en differentiering av undervisningen för de enskilda eleverna. Elevgruppens storlek skulle kunna reduceras genom gruppindelningar och kompanjonundervisning. Samarbete mellan lärare och rektorer om strategier och praktiska arrangemang för hur undervisningen kan ordnas skulle kunna underlätta de faktorer som kan försvåra undervisningen i det inkluderande klassrummet.

5.3 Slutsatser och förslag till fortsatt forskning

Samtidigt som speciallärarna anser att särskilt begåvade elever är i behov av stöd i undervisningen anser många att eleverna ignoreras i skolan, vilket kan tyda på att alla elever inte får den undervisning som de enligt läroplanen har rättighet att erhålla. Därtill är förekomsten av planer och strategier för hur undervisningen kan ordnas begränsad i kommuner och svenskspråkiga skolor i Finland, vilket troligtvis inverkar på omfattningen av det stöd som eleverna får. Följaktligen verkar det som om undervisningen för särskilt begåvade elever varierar mellan de finlandssvenska skolorna.

Även om speciallärarna anser att individuella behov hos särskilt begåvade elever kan tillgodoses genom differentiering i den allmänna undervisningen, identifierar de faktorer som försvårar undervisningen i det inkluderande klassrummet. Resultatet tyder på att lärarens och

speciallärarens tidsbrist, stort elevantal i gruppen och avsaknad av lämpliga undervisningsmaterial uppfattas som utmanande. Dessa faktorer kan vara bidragande orsaker till att många speciallärare upplever att skolor inte tillgodoser elevernas individuella behov på ett tillfredsställande sätt.

Denna studie indikerar att åtminstone i de kommuner och skolor där planer och strategier förekommer får eleverna stöd och utmaningar i undervisningen och de arbetssätt och undervisningsarrangemang som enligt tidigare forskning visat sig vara effektiva tillämpas. Detta förebygger understimulans och främjar elevernas välmående och framgång i skolan. Givna riktlinjer för hur undervisningen kan ordnas verkar motivera och stöda läraren att sträva till en positiv lärmiljö där elevernas individuella behov tillgodoses. Resultatet tyder på att riktgivande planer och strategier kan vara avgörande för att uppfylla det som bestäms i Glgu 2014 (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 14) att det hör till varje elevs rättighet att erhålla en så god undervisning så att hen når framgång i skolarbetet. Möjligen kan en ökad förekomst av planer och strategier innebära att elevernas individuella behov i undervisningen tillgodoses på ett mera jämlikt sätt mellan de finlandssvenska skolorna.

Eftersom det externa bortfallet i denna studie var stort kan resultatet enbart betraktas som riktgivande, medan långtgående slutsatser inte kan dras. Studiens resultat tyder dock på att ämnet är aktuellt och att fortsatta studier skulle kunna bidra till att förstå särskilt begåvade elevers situation i skolan. Eftersom särskilt begåvade elever nämns i Glgu 2014 och differentiering betonas som centralt i undervisningen, kan eventuellt både stödet till eleverna och förekomsten av planer och strategier öka. Studier om huruvida en eventuell ökad förekomst av planer och strategier inverkar på hur individuella behov hos särskilt begåvade elever tillgodoses i undervisningen kunde därmed vara ett intressant forskningsområde. På vilket sätt eleverna uppfattar de utmaningar, arbetssätt och undervisningsarrangemang som de erbjuds i skolan är ett annat viktigt ämne för framtida forskning, inom vilken paralleller även kan dras till vilka önskemål eleverna själva har på undervisningen.

Litteraturförteckning

- Al-Makhalid, K.A. (2012). *Primary Teachers' Attitudes and Knowledge Regarding Gifted Pupils and Their Education in the Kingdom of Saudi Arabia*. (Diss.). The University of Manchester. Hämtad 12 juni 2019, från https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/54524495/FULL_TEXT.PDF
- Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Sutherland, M., Smith, C., Stack, N. & Dickenson, M. (2008). *A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented*. (EPPI rapport nr 1612). London: EPPI-Centre, University of London. Hämtad 8 juli 2019, från https://www.researchgate.net/publication/262163416_A_Systematic_review_of_Interventions_Aimed_at_Improving_the_Educational_Achievement_of_Children_Identified_as_Gifted_and_Talented
- Bell, J. & Waters, S. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*, (5 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Çakir, L. (2014). The Relationship between Underachievement of Gifted Students and their Attitudes toward School Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 1034–1038. doi:10.1016/j.sbspro.2014.09.269
- Chan, D.W. (2015). Education for the Gifted and Talented. I J.D. Wright (Red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 158–164). doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.92137-8
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Coleman, L.J., Micko, K.J. & Cross, T.L. (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students' Voices. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 1–19. doi:10.1177/1063426915607322
- Cosmovici Idsøe, E. (2018). *Elever med akademisk talent i skolen*, (2 uppl.). Oslo: Cappelen Damm.
- Cross, T.L., Riedl Cross, J. & O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, 29(2), 169–189. doi:10.1080/13598139.2018.1518775
- Dahmström, K. (2011). *Från datainsamling till rapport – att göra en statistisk undersökning*, (5 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- De Corte, E. (2013). Giftedness considered from the perspective of research on learning and instruction. *High Ability Studies*, 24(1), 3–19. doi:10.1080/13598139.2013.780967
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2018). *Statistisk verktygslåda 1 – samhällsvetenskaplig orsaksanalys med kvantitativa metoder*, (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken – en handbok i enkätmetodik*, (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, A. (2018). *Kvantitativ metod från början*, (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Farsimadan, E., Poorgholami, F., Safari, H. & Ahmadi Gharacheh, A.M. (2015). An Investigation into the Effects of Curriculum Enrichment on Creativity and Achievement Motivation of Gifted students in Public Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 297–304. doi:10.5901/mjss.2015.v6n6s6p297
- Forskningsetiska delegationen. (2013). *God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Forskningsetiska delegationens anvisningar 2012*. Helsingfors. Hämtad 2 januari 2020, från https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Freeman, J. (2013). The long-term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30(2), 7–17.
- French, L.R., Walker, C.L. & Shore, B.M. (2011). Do Gifted Students Really Prefer to Work Alone? *Roeper Review*, 33(3), 145–159. doi:10.1080/02783193.2011.580497
- Gagné, F. (2018). Attitudes toward gifted education: Retrospective and prospective update. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 60(1), 403–428.
- Gagné, F. & Nadeau, L. (1991). *Opinions about the gifted and their education*. Opublicerat instrument.
- Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E. & Vock, M. (2016). How to Learn Things at School You Don't Already Know: Experiences of Gifted Grade-Skippers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 31–46. doi:10.1177%2F0016986215609999
- Hoogeveen, L., van Hell, J.G. & Verhoeven, L. (2005). Teacher Attitudes Toward Academic Acceleration and Accelerated Students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30–59. doi:10.1177%2F016235320502900103
- Kanevsky, L. (2011). Differential Differentiation: What Types of Differentiation Do Students Want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299. doi:10.1177%2F0016986211422098
- Kaya, F. (2015). Teachers' Conceptions of Giftedness and Special Needs of Gifted Students. *Education and Science*, 40(177), 59–74. doi:10.15390/EB.2015.2885
- Kreger Silverman, L. (2016). *Särskilt begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lag om grundläggande utbildning* 628/1998. Hämtad 1 mars 2019, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lag om ändring av lagen om grundläggande utbildning* 642/2010. Hämtad 1 mars 2019, från <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2010/20100642>
- Laine, S. (2010). The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 21(1), 63–76. doi:10.1080/13598139.2010.488092

- Laine, S. (2016). *Finnish elementary school teachers' perspectives on gifted education*. (Diss.). Helsingfors universitet. Hämtad 20 januari 2019, från <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/168133/Finnishe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laine, S., Hotulainen, R. & Tirri, K. (2019). Finnish Elementary School Teachers' Attitudes Toward Gifted Education. *Roeper Review*, 41(2), 76–87. doi:10.1080/02783193.2019.1592794
- Laine, S. & Tirri, K. (2016). How Finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149–164. doi:10.1080/13598139.2015.1108185
- Larsen, A.K. (2018). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*, (2 uppl.). Malmö: Gleerups Utbildning.
- Lassig, C.J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: the importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32–42. Hämtad 24 september 2019, från <https://eprints.qut.edu.au/32480/>
- Liljedahl, M. (2017). *Särskilt begåvade elever. Pedagogens utmaning och möjlighet*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Mensa Finland. (2013). Hämtad 1 mars 2019, från <https://www.mensa.fi/>
- Mönks, F.J. & Ypenburg, I.H. (2009). *Att se och möta begåvade barn*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Nationalencyklopedin [u.å.]. *Attityd*. Hämtad 13 november 2019, från <http://www.ne.se/lang/attityd>
- Nationalencyklopedin [u.å.]. *Uppfattning*. Hämtad 1 mars 2020, <https://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/uppfattning>
- Niemi, H. (2012). The societal factors contributing to education and schooling in Finland. I H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Red.), *Miracle of education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (s. 23–40). doi:10.1007/978-94-6091-811-7_2
- Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*, (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*, (3 uppl.). Stockholm: Liber.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Perković Krijan, I. & Borić, E. (2015). Teachers' Attitudes Towards Gifted Students and Differences in Attitudes Regarding the Years of Teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 165–178. doi:10.15516/cje.v17i0.1490

- Persson, R.S. (2010). Experiences of Intellectually Gifted Students in an Egalitarian and Inclusive Educational System: A Survey Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536–569. doi:10.1177%2F016235321003300405
- Phillips, N. & Lindsay, G. (2006). Motivation in gifted students. *High Ability Studies*, 17(1), 57–73. doi:10.1080/13598130600947119
- Piske, F.H.R., Stoltz, T. & Machado, J. (2014). Creative Education for Gifted Children. *Creative Education*, 5(5), 347–352. doi:10.4236/ce.2014.55044
- Plucker, J.A. & Callahan, C.M. (2014). Research on giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the future. *Exceptional Children*, 80(4), 390–406. doi:10.1177%2F0014402914527244
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A. & Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211–221. doi:10.7752/jpes.2014.02033;
- Renzulli, J.S. (2016). The Three-Ring Conception of Giftedness. A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. I S.M. Reis (Red.), *Reflections On Gifted Education* (s. 55–86). doi: 10.1017/CBO9780511610455.015
- Renzulli, J.S. & Reis Renzulli, S. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gifted Education International*, 26(2–3), 140–157. doi:10.1177%2F026142941002600303
- Rogers, K.B. (2007). Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented. A Synthesis of the Research on Educational Practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382–396. doi:10.1177%2F0016986207306324
- Siegle, D., Moore, M., Mann, R.L. & Wilson, H.E. (2010). Factors That Influence In-Service and Preservice Teachers' Nominations of Students for Gifted and Talented Programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(3), 337–360. doi:10.1177%2F016235321003300303
- Siegle, D., Wilson, H.E. & Little, C.A. (2013). A Sample of Gifted and Talented Educators' Attitudes About Academic Acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27–51. doi:10.1177%2F1932202X12472491
- Skogen, K. & Cosmovici Idsøe, E. (2014). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*, (2 uppl.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skolverket. (2020). *Särskilt begåvade elever*. Hämtad 15 mars 2020, från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/sarskilt-begavade-elever>
- Snyder, K.E. & Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A Developmental, Person-Centered Approach to Exploring Multiple Motivational Pathways in Gifted Underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209–228. doi:10.1080/00461520.2013.835597
- Steenbergen-Hu, S. & Moon, S.M. (2011). The Effects of Acceleration on High-Ability Learners: A Meta-Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39–53. doi:10.1177/0016986210383155

- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P. & Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. doi:10.1177%2F1529100611418056
- Sveriges Kommuner och Regioner. (2020). *Handlingsplan särskilt begåvade barn och elever 2016*. Hämtad 15 mars 2020, från <https://skr.se/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskola/sklssatsningarutvecklingsplan/sarskiltbegavadeelever.9870.html>
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2013). How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 84–96. doi:10.1177%2F0162353212468066
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., Conover, L.A. & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Students Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the gifted*, 27(2-3), 119–145. doi:10.1177%2F016235320302700203
- Trost, J. & Hultåker, O. (2016). *Enkätboken*, (5 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsstyrelsen. (2011). *Ändringar och kompletteringar av grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2010*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2005). Challenges and Possibilities for Serving Gifted Learners in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211–217. doi:10.1207/s15430421tip4403_5
- Wells, R., Lohman, D. & Marron, M. (2009). What Factors Are Associated With Grade Acceleration? An Analysis and Comparison of Two U.S. Databases. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 248–273. Hämtad 24 februari 2019, från <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ849378.pdf>
- Wenemark, M. (2017). *Enkätmetodik med respondenten i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Westling Allodi, M. & Rydelius, P-A. (2008). *The needs of gifted children in context: a study of Swedish teachers' knowledge and attitudes*. Presenterad på ECHA conference, Prag, Tjeckien. Hämtad 25 januari 2019, från https://www.researchgate.net/publication/299392188_The_needs_of_gifted_children_in_context_a_study_of_Swedish_teachers'_knowledge_and_attitudes
- Wilson, J.H. (2006). Predicting Student Attitudes and Grades From Perceptions of Instructors' Attitudes. *Teaching of Psychology*, 33(2), 91–95. doi:10.1207/s15328023top3302_2
- Winner, E. (1999). *Begåvade barn – myt och verklighet*. Jönköping: Brain Books.
- Yle Arenan. (3 oktober 2018). *Stöder vi våra blivande genier?* [podcast]. Hämtad 7 mars 2020, från <https://svenska.yle.fi/artikel/2018/03/10/stoder-vi-vara-blivande-genier>

Enkätfrågor för forskningsfrågorna 1 och 2

Forskningsfråga 1 besvarades med följande slutna enkätfråga.

25. Välj de alternativ som passar din skola bäst

I min kommun/på min skola finns en skriftlig plan om hur undervisning och stöd för särskilt begåvade elever bör verkställas	<input type="radio"/> Ja
	<input type="radio"/> Nej
	<input type="radio"/> Jag vet inte
I min kommun/på min skola finns en diskuterad, muntlig strategi om hur undervisning och stöd för särskilt begåvade elever bör/kan verkställas	<input type="radio"/> Ja
	<input type="radio"/> Nej
	<input type="radio"/> Jag vet inte
På min skola finns någon form av särskilda praktiska arrangemang för undervisning och stöd för särskilt begåvade elever	<input type="radio"/> Ja
	<input type="radio"/> Nej
	<input type="radio"/> Jag vet inte

Forskningsfråga 2 besvarades med följande öppna enkätfråga.

Om JA på något av påståendena ovan, beskriv ert upplägg samt berätta om de arbetssätt som används för att möta de särskilt begåvade elevernas behov. Har du själv en andel i upplägget?

Enkätfrågor för forskningsfrågorna 3, 4 och 5

Forskningsfråga 3 besvarades med följande skalfrågor i enkäten:

- Speciallärares uppfattningar om behovet av stöd: 19 a), 20 e), 20 f), 24 a) och 24 c).

Forskningsfråga 4 besvarades med följande skalfrågor i enkäten:

- Speciallärares uppfattningar om differentiering: 23 a).
- Speciallärares uppfattningar om acceleration i årskurs: 19 g), 19 h), 22 c) och 22 h).
- Speciallärares uppfattningar om gruppindelningar: 19 b), 19 f), 21 b) och 21 c).

Forskningsfråga 5 besvarades med följande skalfrågor i enkäten:

- Speciallärares uppfattningar om faktorer som försvårar undervisningen: 23 d), 23 e) och 23 f).

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

1 = håller inte alls med
2 = håller delvis inte med
3 = tar inte ställning
4 = håller delvis med
5 = håller helt med

19.	1	2	3	4	5
a) Våra skolor borde erbjuda specialpedagogiska arrangemang för särskilt begåvade elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Det bästa sättet att möta behoven hos särskilt begåvade elever är att erbjuda dem undervisning i små grupper	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Elever med svårigheter har det största behovet av specialpedagogiska arrangemang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Nackdelen med speciella program för särskilt begåvade elever är att de skapar elitism	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Specialpedagogiska arrangemang för särskilt begåvade elever är ett privilegium	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) När särskilt begåvade elever får undervisning i smågrupper känner sig andra elever mindre värda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) De flesta särskilt begåvade elever som hoppar över en årskurs har svårigheter med att socialt anpassa sig till en grupp med äldre elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Det är mera fördömande för särskilt begåvade elever att slösa tid i klassen än den anpassning det medför att hoppa över en årskurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Särskilt begåvade elever är ofta uttråkade i skolan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20.

	1	2	3	4	5
a) Barn som hoppar över en årskurs är vanligtvis pressade till detta av sina föräldrar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Särskilt begåvade elever slösar tid i vanliga klasser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Vi har ett större moraliskt ansvar att ge särskild hjälp åt elever som har svårigheter än åt särskilt begåvade elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Särskilt begåvade personer är en värdefull resurs för vårt samhälle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) De speciella pedagogiska behoven hos särskilt begåvade elever ignoreras ofta i våra skolor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Särskilt begåvade elever behöver speciell uppmärksamhet för att till fullo utveckla sina talanger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Våra skolor bemöter redan behoven hos särskilt begåvade elever på ett adekvat sätt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Jag skulle själv väldigt gärna vilja anses vara särskilt begåvad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Det är föräldrarna som har det största ansvaret för att hjälpa särskilt begåvade barn att utveckla sina talanger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21.

	1	2	3	4	5
a) Ett barn som är identifierat som särskilt begåvat har större svårigheter att få vänner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Särskilt begåvade elever behöver finnas i de vanliga klasserna eftersom de ger intellektuell stimulans åt de andra eleverna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Genom att kategorisera elever i särskilt begåvade och andra grupper, ökar vi stämpling av barn som starka - svaga, goda - mindre goda osv.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) En del lärare känner att deras auktoritet är hotad av särskilt begåvade elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Särskilt begåvade elever favoriseras redan i våra skolor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) För att nå framsteg, måste samhället utveckla talangerna hos särskilt begåvade individer till ett maximum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Genom att erbjuda specialpedagogiska arrangemang åt särskilt begåvade elever så förbereder vi de framtida medlemmarna i en dominant klass	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Skattebetalare borde inte behöva betala för specialpedagogiska arrangemang åt den minoritet av barn som är särskilt begåvade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22.

	1	2	3	4	5
a) Genomsnittliga barn är den största resursen i samhället så de borde vara i fokus för vår uppmärksamhet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Särskilt begåvade barn kan bli fåfänga eller egoistiska om de ges särskild uppmärksamhet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) När särskilt begåvade elever hoppar över en årskurs missar de viktigt stoff (de får kunskapsluckor)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Eftersom vi investerar extra medel för elever med svårigheter borde vi göra det samma för särskilt begåvade elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Särskilt begåvade barn blir ofta avvisade eftersom människor är avundsjuka på dem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Den vanliga skolan kväver den intellektuella nyfikenheten hos särskilt begåvade elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Framtidens ledare i vårt samhälle kommer främst att vara de barn som idag är särskilt begåvade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Ett större antal särskilt begåvade elever borde få tillåtelse att hoppa över en årskurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23.

	1	2	3	4	5
a) Behoven hos särskilt begåvade elever kan mötas i den allmänna undervisningen genom differentiering	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Det är klasslärarens/ämneslärarens ansvar att differentiera undervisningen på ett sådant sätt som förser den särskilt begåvade eleven med lärandeupplevelser och utmaningar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Det är svårt för lärare att identifiera särskild begåvning bland eleverna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) När gruppen är för stor försvåras undervisningen för särskilt begåvade elever i vanliga klasser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Avsaknaden av lämpligt undervisningsmaterial försvåras undervisningen för särskilt begåvade elever i den vanliga klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Lärares brådskande och avsaknad av tid förhindrar stödet för särskilt begåvade elever i det allmänna klassrummet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Specialläraren är en viktig resurs i arbete med särskilt begåvade elever	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24.

	1	2	3	4	5
a) De särskilt begåvade eleverna har inga svårigheter och behöver därför inget stöd för lärande och skolgång	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) De särskilt begåvade eleverna har inga svårigheter och har därför inte rätt till stöd för lärande och skolgång	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Det är viktigt att även särskilt begåvade elever bereds möjlighet att få stöd för lärande och skolgång	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Det är viktigt att även särskilt begåvade elever ges möjlighet till direkt eller indirekt stöd av specialläraren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Det finns begränsat med tid för stöd för lärande och skolgång och specialläraren kan inte prioritera elever som är särskilt begåvade, det finns elever som behöver stödet bättre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Det finns begränsat med tid för stöd för lärande och skolgång men specialläraren behöver prioritera även de särskilt begåvade eleverna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Följebrev 1

Bästa speciallärare/specialklasslärare

Från och med hösten 2018 ingår undervisning och stöd för särskilt begåvade elever som en del i kursinnehållet för speciallärarstuderandena vid Åbo Akademi. Denna prioritering har gjorts då forskning och erfarenhet visar att dessa barn befinner sig i riskzonen för vantrivsel i skolan och skolavbrott.

För att få kunskap om hur särskilt begåvade elever uppmärksammas inom grundläggande utbildningen samt speciallärarens kunskaper och erfarenheter av arbetet med dessa elever genomför vi nu en enkätundersökning bland alla speciallärare och specialklasslärare i F-9 i svenskspråkiga skolor i Finland.

Nedan hittar du länken till denna enkät. Möjligheten att skriva in dina kontaktuppgifter finns, men du kan också välja att vara helt anonym. Vi hoppas att just du tar dig tid att svara eftersom just ditt bidrag är viktigt för att vi ska få en rättvis bild av situationen ute i skolorna. Svara gärna inom två veckor (före påsk).

KORT INFO FÖRE DU BÖRJAR:

Tidsåtgång: cirka 15 minuter

Antal frågor: 32 frågor med varierande längd. Inga frågor är obligatoriska. Om du är väldigt osäker på hur du ska svara så lämna frågan obesvarad!

Jag har ingen erfarenhet av att arbeta med särskilt begåvade elever...: Vi är medvetna om att arbetet med särskilt begåvade elever fungerar väldigt olika på olika skolor. Om du inte är involverad i arbetet och upplever dig sakna kunskap inom området så är även detta ett viktigt resultat för oss så vi hoppas att du ändå tar dig tid att besvara enkäten.

Min speciallärarkollega har inte fått enkäten: E-postadresser kan bli fel, lärare byter arbetsplats... Har du en kollega som arbetar som speciallärare/specialklasslärare som inte fått detta mail, hör gärna av dig till @abo.fi

Svaren från denna enkät kommer att användas för forskning inom Åbo Akademi (specialpedagogik) och har utarbetats av en grupp med forskare och studerande inom speciallärarutbildningen. I första skedet kommer data att användas till pro gradu avhandlingar men vår strävan är även att kunna skriva vetenskapliga artiklar utgående från materialet. Deltagande är frivilligt och uppgifterna behandlas konfidentiellt och i enlighet med rekommendationerna för god vetenskaplig praxis vid Åbo Akademi.

Länk till enkäten:

ETT STORT TACK FÖR DITT BIDRAG!

God fortsättning på våren och varma hälsningar från Vasa

Följebrev 2

Bästa speciallärare/specialklasslärare

För en tid sedan fick du en förfrågan om att besvara vår enkät om särbegåvning. STORT TACK TILL DIG SOM REDAN SVARAT, du kan sluta läsa nu ;) Om du ännu inte besvarat enkäten hoppas vi givetvis att du tar dig tid att göra detta.

INFORMATION OM SYFTET MED ENKÄTEN

Från och med hösten 2018 ingår undervisning och stöd för särskilt begåvade elever som en del i kursinnehållet för speciallärarstuderandena vid Åbo Akademi. Denna prioritering har gjorts då forskning och erfarenhet visar att dessa barn befinner sig i riskzonen för vantrivsel i skolan och skolavbrott.

För att få kunskap om hur särskilt begåvade elever uppmärksammas inom grundläggande utbildningen samt speciallärarens kunskaper och erfarenheter av arbetet med dessa elever genomför vi nu en enkätundersökning bland alla speciallärare och specialklasslärare i F-9 i svenskspråkiga skolor i Finland.

Nedan hittar du länken till denna enkät. Möjligheten att skriva in dina kontaktuppgifter finns, men du kan också välja att vara helt anonym. Vi hoppas att just du tar dig tid att svara eftersom just ditt bidrag är viktigt för att vi ska få en rättvis bild av situationen ute i skolorna. Svara gärna inom två veckor (före 8.5).

KORT INFO FÖRE DU BÖRJAR:

Tidsåtgång: cirka 15 minuter

Antal frågor: 32 frågor med varierande längd. Inga frågor är obligatoriska. Om du är väldigt osäker på hur du ska svara så lämna frågan obesvarad!

Jag har ingen erfarenhet av att arbeta med särskilt begåvade elever...: Vi är medvetna om att arbetet med särskilt begåvade elever fungerar väldigt olika på olika skolor. Om du inte är involverad i arbetet och upplever dig sakna kunskap inom området så är även detta ett viktigt resultat för oss så vi hoppas att du ändå tar dig tid att besvara enkäten.

Min speciallärarkollega har inte fått enkäten: E-postadresser kan bli fel, lärare byter arbetsplats... Har du en kollega som arbetar som speciallärare/specialklasslärare som inte fått detta mail, hör gärna av dig till @abo.fi

Svaren från denna enkät kommer att användas för forskning inom Åbo Akademi (specialpedagogik) och har utarbetats av en grupp med forskare och studerande inom speciallärarutbildningen. I första skedet kommer data att användas till pro gradu avhandlingar men vår strävan är även att kunna skriva vetenskapliga artiklar utgående från materialet. Deltagande är frivilligt och uppgifterna behandlas konfidentiellt och i enlighet med rekommendationerna för god vetenskaplig praxis vid Åbo Akademi.

Länk till enkäten:

ETT STORT TACK FÖR DITT BIDRAG!

God fortsättning på våren och varma hälsningar från Vasa